



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA - PPGLA**

YERIS GERARDO LÁSCAR ALARCÓN

**NÍVEIS DE INTERLÍNGUA NA ESCRITA DE ESTUDANTES
DE UM CURSO DE LETRAS/ESPANHOL: Análise de erros e
acertos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Brasília - DF
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1018182.

L341n Lásca Alarcón, Yeris Gerardo.
Níveis de interlíngua na escrita de estudantes de um Curso de Letras/Espanhol : análise de erros e acertos / Yeris Gerardo Lásca Alarcón. -- 2014.
xiii, 172 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Maria Luisa Ortíz Alvarez.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3. Escrita - Línguas.
I. Ortíz Alvarez, Maria Luisa. II. Título.

CDU 806.0:37

YERIS GERARDO LÁSCAR ALARCÓN

**NÍVEIS DE INTERLÍNGUA NA ESCRITA DE ESTUDANTES
DE UM CURSO DE LETRAS-ESPANHOL: Análise de erros e
acertos**

Brasília - DF
2014

**NÍVEIS DE INTERLÍNGUA NA ESCRITA DE ESTUDANTES
DE UM CURSO DE LETRAS-ESPANHOL: Análise de erros e
acertos**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Orientadora - UnB

Profa. Dra. Maria Ceres Pereira

Examinadora externa – UFGD/UNILA

Prof. Dr. Yuki Mukai

Examinador interno - UnB

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Suplente - UnB

Brasília - 2014

Dedicatória

Dedico esta minha “Opus Homini” ao meu pai Juan, filósofo de ofício e oráculo pessoal, pois, a melhor herança que um pai pode dar ao filho é o conhecimento; a minha mãe Ruth por me gerar e me dar a luz neste mundo tão complexo, ensinando-me a ser forte; aos meus amigos de Brasília e Goiânia; as minhas três irmãs Luz, Leyla y Yayla e ao meu irmão Jair por me ensinar a ser competitivo e justo, ao meu sobrinho Marcos Hibraím pelo seu otimismo, e, principalmente, em especial, a minha amada, colega, amiga, companheira, mestra e namorada Marília, a quem sempre terei no meu coração, e amarei eternamente!

“Não escolhi falar ou escrever em português e espanhol, não escolhi ser chileno ou brasileiro, não escolhi minha família, nem minha condição divina, não escolhi ter miopia nem o amor, simplesmente não escolhi muitas coisas na vida, parece-me que tudo foi predestinação... Mas, quando penso bem, não obstante, vejo que tudo tem sua razão...

Desde o Líbano, passando pelo Chile e chegando ao Brasil, lugares os quais meu passado e presente não poderá negar... Amo minha família, pois amar é ser artista, mas nem todos são artistas...

Será que amo, será que sou artista?

Esta é a letra e música da minha vida.”

(Brasília, 7 de fevereiro de 2014)

(LÁSCAR ALARCÓN, Y. G. 2014 - poema dedicado à família LÁSCAR ALARCÓN)

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela minha consciência e percepção de mundo!

Fico agradecido infinitamente a minha magnífica orientadora Maria Luisa Ortiz Alvarez, que, sem ela e seus ensinamentos transcendentes, eu não teria um norte, um rumo em minha vida, o que perpetuará sempre meu destino...

Também, evidentemente, agradeço aos professores José Carlos de Almeida Filho, Kleber Aparecido da Silva, Yuki Mukai, Augusto César Luitgards, Maria da Gloria Magalhães, Theo Harder e Alice Araújo, pois com a convivência intelectual que tivemos, tornei-me um ser melhor...

Agradeço de coração à professora Nuria e aos alunos por ter-me permitido coletar os dados e por ter atendido ao meu pedido para colaborar nesta pesquisa...

Agradeço as secretárias, Eliane, Sônia e Jaqueline Barros “também colegas”, aos colegas de turma do PGLA e ao pessoal da sala de estudos do PPGLA, que me acompanharam durante toda essa trajetória.

Em fim, agradeço à CAPES, por ter financiado e proporcionado a minha estabilidade em Brasília, a capital do Brasil!

Que Deus abençoe a todos!

Não os esquecerei...

¡Muchísimas gracias!

Epígrafe

***“A tout le monde
A tout mes amis
Je vous aime
Je dois partir
These are the last words
I'll ever speak
And they'll set me free”***

(Mustaine, 1994)

SUMÁRIO

CAPITULO I. - Tratando da pesquisa

	Página
1.1. Introdução.....	14
1.2. Justificativa.....	14
1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	17
1.4. Organização do trabalho.....	19

CAPÍTULO II. - Procurando as bases teóricas

2.1. Introdução.....	20
2.2. O espanhol no Brasil.....	20
2.3. Os cursos de Letras – Espanhol.....	30
2.4. Teorias de aquisição de LE.....	35
2.5. A teoria da Análise de Erros.....	41
2.6. A interlíngua: níveis.....	48
2.7. A produção escrita.....	64

CAPÍTULO III. - A pesquisa em si

3.1. Introdução.....	75
3.2. Metodologia de pesquisa.....	75
3.3. Contexto da pesquisa.....	80
3.4. Participantes.....	80
3.5. Instrumentos de coleta.....	81
3.6. Procedimentos.....	83

CAPÍTULO IV. - Analisando e descrevendo os dados.

4.1. Introdução.....	86
4.2. Análise dos dados coletados.....	86
4.3. Análise dos questionários.....	87
4.4. Análise da entrevista com a professora.....	97
4.5. Análise das produções nas avaliações escritas.....	101
4.6. Triangulação dos dados.....	124

4.7. Conclusão da análise.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	154
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS.....	155
APÊNDICE C - ENTREVISTA.....	159
ANEXO - AVALIAÇÕES ESCRITAS.....	161

RESUMO

O foco principal desta pesquisa é analisar os níveis de interlíngua da produção escrita em língua espanhola de estudantes de um curso de letras de uma universidade do Distrito Federal. O presente estudo se caracteriza como um estudo qualitativo com o intuito de descrever os traços da língua materna (português brasileiro) na produção escrita em língua estrangeira (espanhol) desses estudantes, bem como categorizar as possíveis influências e analisar de que maneira ocorrem as mesmas. O método usado foi o bibliográfico e o empírico, no qual se procura fazer uma descrição contrastiva entre a língua espanhola e portuguesa na análise ortográfica, morfossintática e semântica. Foram expostos os resultados obtidos na forma de quadros por tipos de erros e por categorias gramaticais com o objetivo de especificar de forma detalhada cada um desses erros, assim como os acertos. Os resultados indicaram quais os aspectos da língua mais difíceis de aprender e os que acarretam mais problemas na escrita dos aprendizes. Em seguida foi verificado quais erros foram mais frequentes. A pesquisa teve como base teóricos renomados na área de interlíngua e de análise de erros tais como: Corder (1967, 1974, 1981), Selinker (1972, 1992, 1993), Gass e Selinker (1994), Ellis (1985, 1997) Tarone (1997), dentre outros e pesquisadores como: Figueiredo (1997), Gargallo (2009) Ortiz Alvarez (2013), Durão (2005) entre outros. Acreditamos que os resultados dessa pesquisa que mostra a ocorrência dos erros e acertos possa ajudar professores e alunos a prestar mais atenção nas estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas em sala de aula para trabalhar a produção escrita e ao mesmo tempo tratar os erros mais comuns dos alunos para que a interlíngua avance e seja mais rápida e eficiente a aquisição da língua-alvo. E assim, entender de forma mais clara a origem e causas dos erros mostrando quão complexos eles são na aprendizagem. Espera-se também que os materiais de ensino levem em conta mais diretamente um trabalho sistemático de enfoque nas áreas problemáticas para o estudante brasileiro do curso de letras do ensino superior.

Palavras-chave: Interlíngua; Análise Contrastiva; Escrita; Ensino e Aprendizagem; Língua Espanhola.

ABSTRACT

The main focus of this research is to analyze levels of Interlingua written production in Spanish of students of a course in letters of a University of the Federal District. The present study is characterized as a qualitative study in order to describe the traits of the mother tongue (Portuguese Brazilian) in written production in foreign language (Spanish) of these students, as well as categorizing the possible influences and analyse in what way does occur the same. The method used was bibliographical and empirical, which seeks to make a contrastive description between the Spanish and Portuguese in orthographic, morfossintactic and semantic analysis. The results obtained were presented in the form of frames per types of errors and grammatical categories in order to specify in detail each of these errors, as well as the hits. The results indicate which aspects of the hardest language to learn and those that entail more problems in the writing of the apprentices. Then it was verified what mistakes were more frequent. The research was based on renowned theorists in the area of Interlingua and analysis of errors such as: Corder (1967, 1974, 1981), what Selinker (1972, 1992, 1993), Gass and what Selinker (1994), Ellis (1985, 1997) Tarone (1997), among others, and researchers like: Figueiredo (1997), Gargallo (2009) Ortiz Alvarez (2013), Tough (2005) among others. We believe that the results of this research that shows the occurrence of errors and successes can help teachers and students to pay more attention to learning and teaching strategies used in the classroom to work writing and production at the same time treating the most common mistakes of students so that the Interlingua advance and be faster and efficient acquisition of the target language. And so, to understand more clearly the origin and causes of the errors showing how complex they are learning. It is expected that the teaching materials take into account more directly a systematic work to focus on problem areas for the student in the course of Humanities in higher education.

Keywords: Interlingua; Contrastive Analysis; Writing; Teaching and Learning; Spanish Language.

LISTA DE MAPAS, QUADROS, FIGURAS E TABELAS

Mapa 1- Cidades Gêmeas	25
Mapa 2- Cidades Gêmeas	28
Quadro 1 – DADOS DA LICENCIATURA	32
Quadro 2 – GRADE DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 1	32
Quadro 3 – GRADE DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 3	33
Quadro 4 – LINGUAGEM ORAL VERSUS LINGUAGEM ESCRITA	71
Quadro 5 – Questionário 1 dos estudantes da disciplina TPEOE 1	87
Quadro 6 – Questionário 1 dos estudantes da disciplina TPEOE 3	89
Quadro 7 - Questionário 2 dos estudantes da disciplina TPEOE 1	90
Quadro 8 – Questionário 2 dos estudantes da disciplina TPEOE 3	94
Quadro 9 – Erros nas avaliações da turma TPEOE 1	103
Quadro 10 – Erros nas avaliações da turma TPEOE 3	108
Quadro 11 – Análise do estudante A	126
Quadro 12 – Análise do estudante B	127
Quadro 13 – Análise do estudante C	128
Quadro 14 – Análise do estudante D	129
Quadro 15 – Análise do estudante E	130
Quadro 16 – Análise do estudante F.....	132
Quadro 17 – Análise do estudante A	133
Quadro 18 – Análise do estudante B	134
Quadro 19 – Análise do estudante C	135
Quadro 20 – Análise do estudante D	136
Quadro 21 – Análise do estudante E	138
Quadro 22 – Análise do estudante F	139
Figura 1 – A Interlândia.....	51
Figura 2 – Habilidades subjacentes à proficiência na escrita.....	74
Figura 3 – Instrumentos de coleta de dados	83
Figura 4 – Erros nas avaliações TPEOE 1	107

Figura 5 – Erros nas avaliações TPEOE 3	113
Figura 6 – Proporção do total de erros nas avaliações das duas turmas	113
Figura 7 – A Triangulação.....	124
Tabela 1 – Quantificação dos erros da turma TPEOE 1.....	114
Tabela 2 – Quantificação dos erros da turma TPEOE 3.....	115
Tabela 3 – Estudante A TPEOE 1	117
Tabela 4 – Estudante B TPEOE 1	117
Tabela 5 – Estudante C TPEOE 1	118
Tabela 6 – Estudante D TPEOE 1	118
Tabela 7 – Estudante E TPEOE 1	119
Tabela 8 – Estudante F TPEOE 1	120
Tabela 9 – Estudante A TPEOE 3	121
Tabela 10 – Estudante B TPEOE 3	122
Tabela 11 – Estudante C TPEOE 3	122
Tabela 12 – Estudante D TPEOE 3	123
Tabela 13 – Estudante E TPEOE 3	123
Tabela 14 – Estudante F TPEOE 3	124

LISTA DE ABREVIATURAS

AC = Análise contrastiva

AE = Análise de erros

ASL = Aquisição de segunda língua

GU = Gramática Universal

LA = Língua alvo

LE = Língua estrangeira

L1 = Língua 1

L2 = Língua 2

LM = Língua materna

IL = Interlíngua

CAPITULO I

Tratando da pesquisa

1.1. INTRODUÇÃO

Há duas atitudes que podem ser adotadas ante o desconhecido: Uma é aceitar as afirmações de pessoas que dizem conhecer, baseadas em livros, mistérios ou outras fontes de inspiração. A outra atitude consiste em sair em busca por si mesmo, e esse é o caminho da ciência e da filosofia.

Bertrand Russell (1872-1970)

A Linguística Aplicada não pode se separar das ciências de contato diante das suas indagações e explicações. Levando em consideração que a ciência lida, por meio de comprovações, com dados concretos e a filosofia lida, por meio de reflexões, com a especulação, aqui, nesta pesquisa, pretende-se tomar as duas atitudes supracitadas por Russell.

Considerando que a Linguística Aplicada, segundo Almeida Filho (2009), “significando teoria de ensino de línguas, estabeleceu tradições importantes na investigação científica do processo de ensino e aprendizagem dos idiomas.” (p.14), ela torna-se a base central deste trabalho, pois os níveis de descrição da interlíngua a serem explicitados referem-se ao fato de o estudante está mais ou menos próximo da língua alvo. Claro, é quase impossível medir 100% os acertos e erros, pois, há diversos fatores, tais como, a subjetividade da correção, a diversidade ou variedade do espanhol, o estado emocional dos estudantes, fatores intrínsecos e extrínsecos, dentre outros que influenciam.

Veremos, a seguir, os principais argumentos que levaram à realização deste trabalho como a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa, que construíram a pesquisa.

1.2. Justificativa

Os estudantes de língua espanhola que têm como língua materna o português, quando produzem textos escritos em espanhol, muitas vezes, cometem erros devido à interferência do português (língua materna) no

espanhol (segunda língua) e como consequência podem causar mal-entendidos na comunicação do registro escrito e acarretar diversos problemas.

Perante tal constatação, esta pesquisa se justifica pelo fato de se propor investigar os níveis de interlíngua de estudantes de um curso de graduação em Letras – Espanhol na modalidade escrita e descobrir as causas da interferência, assim como, indagar alguns acertos. Isso porque:

No final da década de 60 e começo de 70 deixou de se considerar o aprendiz como um produtor de linguagem imperfeita, repleta de erros e passou-se a ter uma outra visão onde **o aprendiz é considerado um ser criativo que processa sua aprendizagem através de estágios de aquisição lógicos e sistemáticos.** (ORTÍZ ALVAREZ, 2002, grifo nosso)

Os professores universitários, dentro de suas atividades acadêmicas, elaboram e executam o planejamento didático, escolhem as metodologias que julgam conveniente, elaboram as tarefas para seus estudantes, conduzem a sala de aula mantendo a organização e disciplina, também, constroem os instrumentos de avaliação. Ou seja, os professores tratam da administração da matéria e da administração da sala de aula, por isso, utilizam diferentes saberes e conhecimentos necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Algumas pesquisas de autores na área de Linguística Aplicada, como Almeida Filho (2009), vêm se preocupando com a formação insuficiente dos professores que concluem os cursos de licenciatura em Letras, especialmente em relação à língua estrangeira. Em se tratando de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, é muito comum perceber no decorrer do curso, o nível de interlíngua dos licenciandos, que muitas vezes, revela constantes fossilizações advindas da interferência de sua língua materna, o português.

Assim destacadas as necessidades atuais da língua espanhola, vale a pena examinar as condições em que o aprendizado desta língua se dá no contexto mais recente. A seguir, apresentamos três razões que justificam esta pesquisa:

a) **Pouca valorização da escrita:** a escrita, de forma geral, não é tão valorizada como deveria de acordo com o contexto que é empregada, conforme autores como Marcuschi (2004) e Kato (1999). Se a princípio, no passado, a escrita era utilizada somente para o registro de informações importantes e reservada à classe dominante, nos dias de hoje seu papel é completamente diferente, é pré-requisito básico na formação do futuro professor. O papel da escrita na formação do professor decorre de um ângulo institucional de valorização da aprendizagem formal e por meio desse ângulo decorre “também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável”. (MARCUSCHI, 2004, p.18). Por isso, a escrita pode ser uma porta de entrada para a cultura, ideologicamente de prestígio, e para o saber tecnológico, científico e formal.

b) **Pouca ênfase na escrita nos cursos de Letras:** quando a escrita é vista em sala de aula, é de forma bem superficial, pois, para se ter uma produção escrita significativa os estudantes dizem ter muita dificuldade. A escrita é um fator eliminatório na hora de se fazer uma avaliação. Saber decodificar o código escrito, ou seja, ler e escrever é muito mais do que atribuir significados a palavras isoladas, resumindo-se a um processo mecânico. O ato de saber ler e escrever como ápice para atingir o sucesso implica em construir conhecimento, gerar reflexões e desenvolver uma consciência crítica sobre o que é lido e escrito em seus diversos contextos de uso.

É através da leitura e interpretação de textos que se compreende os direitos e os deveres reservados às pessoas dentro da sociedade, que é possível apropriar-se de bens culturais, que se preserva e dissemina a história e os hábitos da sociedade e como consequência, é também através da escrita e da leitura que são transmitidos valores sociais, morais e culturais de uma geração a outra.

c) **Importância do desenvolvimento da habilidade da escrita para o profissional de Letras:** o futuro profissional de Letras deve ter uma competência linguística, discursiva e comunicativa bem desenvolvida com relação à escrita. O professor-formador o qual estabelece estratégias de valorização da escrita – escreve e valoriza a escrita em sala de aula de um

curso de Letras – pode mais facilmente instigar seus estudantes para o registro formal escrito em diferentes contextos de a vida. Este professor não só escreve para si, mas também escreve com e para seus estudantes, demonstrando aos alunos que é pela escrita livre e significada que é possível construir uma autoria e ir aos poucos melhorando todos os importantes aspectos da escrita. Também, este professor habilitado e qualificado que valoriza a escrita em sua vivência desenvolve o gosto de escrever em seus estudantes, e, da mesma forma, incentiva-os à escrita em suas aulas, está atento para a criatividade, expressão de sentimentos e autoria da produção de textos e propõe aos estudantes a aproximação à técnica e arte de escrever durante o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Através da escrita pode-se cultivar o pensamento, pois, o exercício de se exteriorizar a inteligência torna esta habilidade uma virtude consolidada pelo futuro profissional de Letras. O Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE – avalia o desempenho dos estudantes referente aos conteúdos programáticos das grades curriculares, avalia as habilidades e competências necessárias para a formação profissional, esse exame avalia o conteúdo aprendido, as habilidades e competências desenvolvidas por meio da escrita dos alunos. E o processo de autoria, de uma escrita que fortaleça o conhecimento de si mesmo e dos outros precisa ser assegurado na prática docente para que os estudantes possam escrever sobre o que lhes interessa, sobre o conhecimento e sobre suas experiências e assim o espaço para escrita, verdadeiramente, é garantido pelas instituições de ensino superior.

1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa

O estudo aqui relatado baseia-se em dados de produção escrita em espanhol de estudantes nativos de português (brasileiros) de um curso de Letras-Espanhol de uma universidade pública do Distrito Federal.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os níveis de Interlíngua na escrita desses estudantes; verificar quais dos erros detectados são possivelmente consequência da interferência da língua materna; classificar os erros dentro das categorias gramaticais, conforme tipologia elaborada a partir

dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa e verificar a interlíngua que esses estudantes se encontram, ou seja, verificar se o estudante está mais ou menos próximo da língua-alvo, e, conseqüentemente, pôr em evidência os erros importantes que precisam ser superados pelos estudantes.

Contudo, analisaremos alguns acertos para que o reconhecimento destes explicita também o nível de interlíngua, porque assim como os erros, os acertos mostram a fixação (das regras) da língua-alvo e esta fixação não pode ser ignorada. Este estudo pode contribuir para fins didático-pedagógicos, que promovam melhorias na produção de textos escritos dos estudantes dos cursos de formação de professores.

Para alcançar tais objetivos, este estudo pretende responder às seguintes perguntas:

1. Quais os sinais salientes em categorias de Interlíngua, aqui denominados níveis, na escrita de estudantes de um curso de Letras/Espanhol objeto desta pesquisa?

- 1.1. Quais os erros e acertos na escrita desses estudantes, participantes da pesquisa e a que quais categorias podem os erros ser atribuídos?

A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa. É qualitativa pelo fato de analisar e interpretar os dados, tomando as interpretações feitas a esses dados o quesito para as reflexões do pesquisador e é, também, quantitativa por quantificar (contagem) os dados coletados como parte do processo de produção da análise e interpretação. Esses dados foram obtidos por três instrumentos a) aplicação de questionários b) a atividade de produção textual a qual faz parte de a avaliação final, escrita, realizada em sala de aula c) entrevista livre (não estruturada) com a professora.

A pesquisa é composta pelas partes quantitativa e qualitativa. A parte quantitativa foi utilizada para quantificar as ocorrências dos erros e a parte qualitativa foi utilizada para a interpretar os sentidos dessas ocorrências no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1.4. Organização do trabalho

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, subdivididos em tópicos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado *Falando da pesquisa* apresentamos a justificativa, os objetivos e perguntas de pesquisa, assim como o tipo de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, o contexto e os estudantes.

O segundo capítulo foi reservado para as bases teóricas desse estudo, que inclui os tópicos sobre o Espanhol no Brasil, os cursos de Letras - Espanhol no Brasil, as teorias de aquisição de LE, a teoria de análise de erros, a interlíngua, os níveis de interlíngua e a produção escrita.

O terceiro capítulo traz a metodologia de pesquisa empregada, indicando o modelo de pesquisa que foi escolhido, quais e o por quê da escolha dos instrumentos selecionados, assim como os procedimentos para a escolha dos estudantes da pesquisa.

O quarto e último capítulo está dedicado à análise dos dados, incluindo a triangulação e as conclusões parciais da análise. Nele são apresentados os erros identificados na coleta de dados em cada categoria, nas construções de interlíngua e os níveis desta última, mostrando também os acertos e as possíveis causas dos erros cometidos.

Finalmente, trazemos as considerações finais em que apresentamos os resultados no que diz respeito às perguntas norteadoras da pesquisa, em que medida o trabalho respondeu aos objetivos propostos, as limitações do estudo e, de acordo com o resultado alcançado, propomos o seguimento de estudos que tratem o tema da interlíngua a partir de outros viés que mostrem as características desse fenômeno e de que maneira o professor pode tratar os erros e acompanhar os percursos da interlíngua dos estudantes de maneira que ele consiga atingir a língua alvo.

CAPÍTULO II

Procurando as bases teóricas

2.1. INTRODUÇÃO

É preciso entender que para dar validade à pesquisa, buscamos indagar diversos autores que transmitiram em suas obras informações valiosas. Autores como Sedycias (2005); Selinker (1992); Ellis (2005); Corder (1974); Figueiredo (1997); Kato (1999); Vygotsky (1988); Marcuschi (2001), entre outros.

Buscaremos, primeiro, algumas informações sobre o curso de Letras e o crescimento do ensino e aprendizagem da língua espanhola no Brasil. Iremos ver algumas características da lei da língua espanhola que foi sancionada pelo ex-presidente Lula. Procuramos explicitar a ementa e a grade das disciplinas pesquisadas.

Logo, indagaremos sobre as teorias de aquisição de LE, a teoria de análise de erros, a interlíngua e a produção escrita. Todas as teorias que apresentaremos a seguir, elas servem e servirão para diversas pesquisas na área da Linguística Aplicada.

2.2. O espanhol no Brasil

Segundo Fernández (2005, p. 18), o ensino da Língua Espanhola no sistema educativo brasileiro remonta aos últimos cento e vinte anos e, em especial, ao período entre 1888 e 1930, período de intensa imigração, durante o qual, de acordo com a autora, “mais de quatro milhões de imigrantes, dos quais 12% eram espanhóis... Ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde os meados do século XIX”.

O espanhol é introduzido no país em 1919, com a institucionalização dessa disciplina no colégio Pedro II pelo professor Antenor Nascentes, em caráter optativo para os estudantes. Em 1934, esse mesmo professor publica a sua Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros baseada em sua visão contrastiva entre o português e o espanhol (Paraquet, 2006).

A Reforma de Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas, no caso das línguas estrangeiras, destinou ao ensino dessas línguas (clássicas e modernas) 35 horas-aula, o que representava 19,6% do currículo, ao Ensino Instrumental dos idiomas latim, francês e inglês no então atual Ensino Fundamental; francês, inglês e, pela primeira vez, o espanhol substituiu o latim no Ensino Médio.

De acordo com Prado (1996 - 2000, p. 34), em 1961, houve uma mudança importante com relação à presença das línguas estrangeiras nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nos Ensinos Fundamental e Médio, deixando a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Isso fez com que a opção pelo Espanhol continuasse limitada aos Estados sulistas e fronteiriços com os países hispânicos. Segundo Paraquet (2006, 126),

[...] nunca houve uma indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do inglês, por muitos anos e, em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras.

Nos anos 90, com a chegada de grandes empresas espanholas e conseqüentemente, com os fortes investimentos no país, o Espanhol passa a ganhar mais valor e prestígio.

Em dezembro de 2000, surge o projeto de lei 3987/00, de autoria do deputado Átila Lira, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, que mais tarde, em 2005, se transforma na lei federal 11.161/2005, que apresentamos a seguir, na íntegra.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

De acordo com González (2008), enquanto política linguística a adoção do espanhol se mostra interessante desde que,

[...] a sua implantação obedeça a legítimas motivações internas, nacionais (e sabemos que elas existem) e não obedecer a outra

lógica, seja esta de mercado ou de interesses alheios, já que essas motivações externas mudam com muita rapidez e facilidade, ao sabor das circunstâncias do momento (González, 2008).

Por outro lado, para que a lei fosse cumprida era necessário que fossem tomadas uma série de medidas por parte das escolas. Para Vilaça (2008),

[...] cabe agora verificar se as escolas realmente apresentam ou se irão apresentar o espanhol como língua optativa e como fazem ou farão, uma vez que é necessária uma boa organização estrutural referente a horários, professores, número de alunos por turmas, entre outras para que os alunos possam fazer seu direito de estudar ou não esse idioma.

Sem contar que, de acordo com o artigo 1º da Lei 11.161, estabelece-se que o ensino do espanhol seja ofertado de forma obrigatória pela escola, e optativa para o estudante. Assim sendo, “percebe-se uma preocupação em deixar para que o educando decida se quer ou não estudar espanhol” (PEDROSO, 2008, p..51)

Dominar o português e o espanhol na atualidade é um passaporte para se tornar um profissional com competências adequadas, ainda mais para a área de Letras. Há, evidentemente, a necessidade do diálogo entre luso-falantes e hispano-falantes. É muito virtuoso que as nações se entendam por meio das relações idiossincráticas neste mundo tão complexo.

A situação atual do espanhol não é muito diferente da do inglês. A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. O espanhol é de suma relevância para a comunidade mundial da atualidade, não somente pelo fato de ser a língua-mãe de mais de 332 milhões de pessoas, na sua maioria concentradas em dois dos mais importantes continentes da nossa era (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial contemporâneo. Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul. (SEDYCIAS, 2005, p.36)

Por causa das relações comerciais e culturais, os países da América estão fortalecendo os laços de cooperação. O Tratado de Assunção firmado em 26 de março de 1991 por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, criando o MERCOSUL, adotou como línguas oficiais o Espanhol e o Português, fato que colaborou para o estabelecimento do ensino do Espanhol no Brasil. A criação do MERCOSUL também beneficiou o intercâmbio artístico e científico entre os países membros. Posteriormente, outros países sul-americanos se incorporaram a bloco: em 1996 foram o Chile e a Bolívia; em 2003, o Peru, Colômbia e Equador, em 2004 e a Venezuela em 2006.

O mercado comum do Sul pertence à Argentina, Paraguai e Uruguai, além do Brasil, foi criado com a assinatura do Tratado de Assunção e até agora tem servido principalmente como instrumento para o desenvolvimento de uma união aduaneira. Entre os seus objetivos são os meios de criar para expandir as atuais dimensões dos mercados nacionais, impulso, nesta base, o desenvolvimento econômico com justiça social e desenvolver a utilização dos recursos disponíveis na região, ao mesmo tempo preservar o meio ambiente e melhorar os meios de comunicação de transporte. (SEDYCIAS, 2005, p.19)

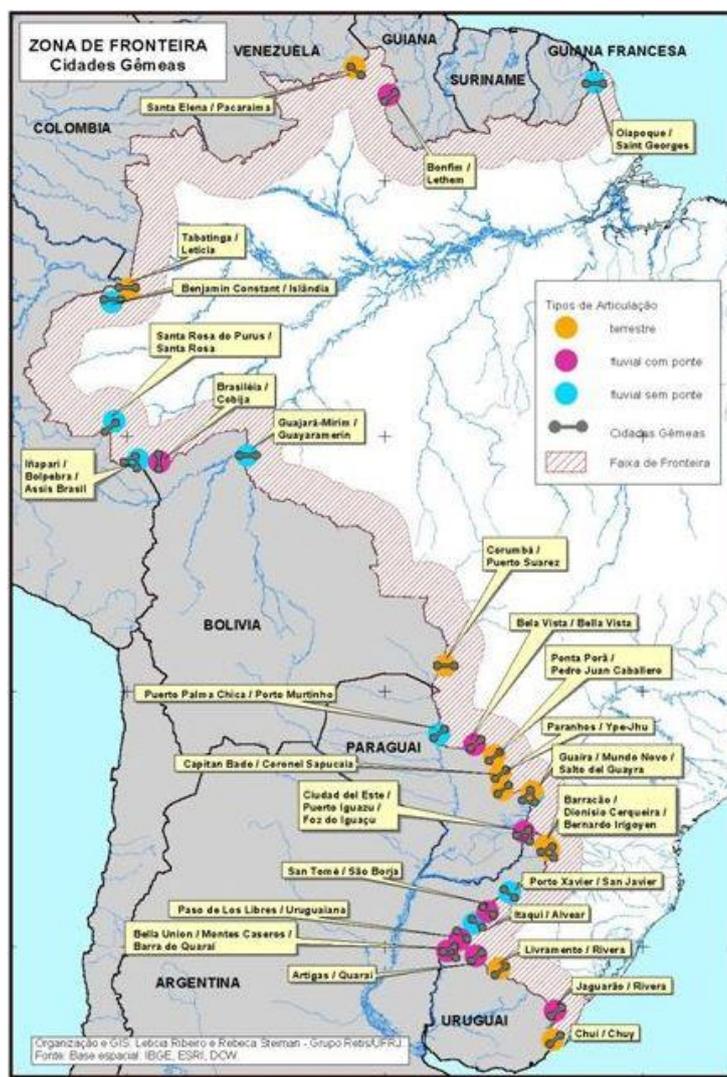
Os acordos comerciais que foram estabelecidos entre os países incluídos a princípio: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, logo: Equador e Chile favoreceram o prestígio dos dois idiomas, o português e o espanhol, valorizando a cultura e as características linguísticas entre esses países, como podemos verificar no artigo 17 do tratado que rege esse mercado.

Artigo 17: Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião. (Tratado de Assunção. p. 5)

O artigo 36 do Tratado de Assunção contempla a criação de escolas de fronteira bilíngue espanhol/português nas divisas de Brasil e Argentina, estando em estudo sua implantação em outros países que fazem fronteira com o Brasil.

Vejamos o mapa das Cidades Gêmeas do Brasil:

MAPA 1 - CIDADES GÊMEAS



Fonte: <http://www.igeo.ufrj.br/fronteiras/mapas/map005.htm>

Com as relações internacionais firmadas entre Brasil e as nações de língua espanhola na América do Sul, por meio do Acordo do MERCOSUL se deu um passo para a implantação do idioma espanhol nas escolas brasileiras, após a Lei 11.160, de 05 de agosto de 2005, sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva o que possibilita uma maior aproximação linguística entre Brasil e os países vizinhos.

No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda a nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala o nosso idioma. Com a exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo norte do continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa), todos os outros países desse mercado falam espanhol. Mais além da América do Sul, temos a América Central e o México, onde também predomina o idioma espanhol. Se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua e cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos. (SEDYCIAS, 2005, p.35)

Sabe-se que o espanhol é uma das línguas mais importantes nas relações comerciais internacionais, daí sua importância no sistema educacional brasileiro, uma forma de aproximar nossa cultura às novas necessidades e exigências do mundo contemporâneo, e, elevar o nível de conhecimento dos jovens estudantes de um idioma estrangeiro tão usado no mundo para as novas possibilidades de trabalho e de pesquisas que surgirão.

O estudo de pelo menos uma língua estrangeira passou a ser obrigatória na formação do aluno brasileiro. No art. 26 § 5º, da LDB encontramos: **“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”**. E na seção referente ao ensino médio, art. 36, III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (BARROS, 2001, p.4, grifo nosso)

No contexto do ensino de LE, o espanhol ocupa um plano de destaque pelas suas relações políticas, comerciais e culturais. A proximidade entre ambas as línguas, a portuguesa e espanhola, motiva o aluno para aproximar-se desde o primeiro contato com o ensino do espanhol, como afirma Junger (2005):

Os pontos de contato (léxico e estruturas morfosintáticas) entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de

documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem (JUNGER, 2005 p. 44).

Por isso, de fato, há a necessidade de formar professores de qualidade, assim como, materiais didáticos e novas políticas linguísticas que atuarão no sistema educativo brasileiro.

[...] em 2002, depois da crise do real em 1999 e do “default” da Argentina em 2001, aquela formulação “Mercosul” parece cada vez menos sustentável e perdeu credibilidade. No entanto, sua criação em 1991 (Tratado de Assunção) é tida como referência para o início de uma nova etapa nas relações entre nossos países. Inicialmente foi apresentado pelos governos como um mercado comum que visasse a uma integração global (Acuña, 1997) abrangendo meio ambiente, relações trabalhistas, segurança, cultura, saúde, educação, ciência, propriedade intelectual e migrações. O bloco, por enquanto, só tem atingido o caráter denominado pelo autor de “união aduaneira imperfeita” e, diga-se de passagem, união progressivamente dificultada pelas crises monetárias nos dois lados da fronteira. Não é nosso propósito analisar as causas que levaram o Mercosul a ter se limitado a um crescimento do comércio exterior, mas o fato dele não incluir ações nos outros aspectos da integração mencionados traz consequências para nossa caracterização do atual contato linguístico-cultural. (FANJUL, 2002, p.23)

Não restam dúvidas que para a efetiva implementação da Lei serão necessários cursos de formação que capacitem os futuros profissionais.

Embora o sistema de leis deva ser aprimorado, deveria haver uma lei que pudesse catalogar e computar o número exato de professores de espanhol, tal como as instituições em que se preparam os professores de espanhol, e criar mais estabilidade na carreira possibilitando melhorias ao processo educativo.

Conforme a Consultora Legislativa da Câmara dos Deputados, Helena Heller Domingues de Barros (2001):

No ano de 1999, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com o Ministério de Educação,

iniciou um levantamento sobre a situação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. **Em todas as regiões do País existem escolas de nível fundamental e médio oferecendo língua espanhola em seus currículos. Existe um maior número de unidades do ensino fundamental do que do ensino médio.** Os únicos Estados que declararam a inexistência de escolas públicas ministrando o ensino do espanhol foram Paraíba e Sergipe. As regiões economicamente mais favorecidas, Sudeste e Sul são as que apresentam o maior número de unidades escolares oferecendo o ensino de espanhol. **Minas Gerais que não é limítrofe com nenhum país que fale língua espanhola, é um dos Estados que mais vem oferecendo o ensino dessa língua.** (BARROS, 2001, p.5, grifos meus)

Vejamos mais um mapa das Cidades Gêmeas para ilustrar como o Brasil está ligado no espanhol:

MAPA 2 – CIDADES GÊMEAS



Fonte: <http://cdf.blogspot.com.br/2012/11/cidades-gemeas-municipios-codigo-ibge.html>

Um segundo fator que contribui para o crescimento e o prestígio da língua espanhola no Brasil é a criação de grandes empresas de origem espanhola, um fato notável desde há três anos. Estas empresas são não apenas incentivar a contratação de muitos

funcionários brasileiros e o surgimento de novos postos de trabalho, mas que estão atualizando a bandeira do seu idioma e despertando interesse em aprendê-la. Empresas como a Telefónica ou Iberdrola e grandes bancos como o Santander e o Banco Bilbao Vizcaya são instalados no Brasil. O oficial câmara de comércio da Espanha no Brasil, que reúne mais de 60 empresas espanholas e mais de 130 parceiros brasileiros. Espanha, hoje, é o segundo investidor estrangeiro no Brasil - atrás apenas dos Estados Unidos - e o maior dos europeus. (SEDYCIAS, 2005, p.20)

No aspecto cultural, a música em espanhol sempre esteve presente no Brasil, representando, muitas vezes, o romantismo.

Entre las causas de prosperidad y auge del español en Brasil conviene tener en cuenta un tercer factor: el peso de la cultura hispana, de la cultura en español. Tal vez sea éste el factor menos tangible o mensurable de los señalados, pero su relevancia es evidente. El éxito cosechado durante los últimos años por la música y la literatura hispanas en el ámbito internacional es una realidad, como lo es la simpatía que España despierta por sus manifestaciones artísticas y culturales, a las que no es ajeno el deporte. (SEDYCIAS, 2005, p.21)

A língua espanhola, conforme Sedycias (2005), é considerada a terceira língua mais falada no mundo e não se limita apenas aos falantes de língua materna, que já ultrapassa os 300 milhões de pessoas. Esse número cresce a cada ano pela quantidade de indivíduos que aprendem o idioma como uma língua estrangeira.

O inglês sustenta o primeiro lugar, seguido do mandarim, falado na China, que permanece em segundo lugar devido à quantidade de habitantes deste país, porém o espanhol se destaca no mundo comercial, principalmente na comunidade europeia, onde junto com o inglês são as línguas mais utilizadas. Outro dado interessante é que vem alcançando um número considerável de internautas, sendo atualmente a terceira língua mais utilizada na internet.

2.3. Os cursos de Letras – Espanhol

Nas últimas décadas, principalmente, a partir de 2010, houve um aumento de Universidades e Faculdades com o ensino de espanhol, pois devido às leis que vigoraram, as que já foram mencionadas na seção anterior, mudou completamente o panorama em relação ao contato com o espanhol.

É necessário salientar que os cursos de Licenciaturas - Letras de Espanhol possuem diversas nomenclaturas conforme as distintas instituições que os oferecem, o que pode, talvez, influenciar na hora do vestibulando escolher o curso desejado. Vejamos o que Galván (2009, p. 13) explicita:

- a) Espanhol com respectiva Literatura;
- b) Espanhol e Literatura da Língua Espanhola;
- c) Espanhol-Português e respectivas Literaturas;
- d) Letras – Espanhol;
- e) Letras – Licenciatura em Espanhol;
- f) Letras – Língua Espanhola;
- g) Letras – Português/Espanhol;
- h) Letras – Espanhol/Português;
- i) Habilitação em Português e Espanhol;
- j) Língua Portuguesa/Língua Espanhola
- k) Português e Espanhol.

A carga horária dos cursos de licenciaturas, no Brasil, é de 300 a 600 horas aproximadamente, É relativamente razoável, porém, poderia melhorar.

Bastante significativo falar aqui sobre os exames de proficiência em língua espanhola.

Conforme Sedycias (2005, p. 29), o exame DELE tem sido realizado no Brasil desde 1989: este país, com 20 instituições para aplicar o exame em novembro de 1999, é o que traz mais candidatos em todo o mundo. Sobre o DELE foram apresentadas e reproduzidas em vários relatórios ou publicações

e não faz muito sentido dar-lhes inteiramente nesta ocasião (Instituto Cervantes, 1998; 1999). Destacaremos apenas que, em 1998, o número de candidatos no Brasil era 5 662, enquanto em Espanha, segundo país no fornecimento de inscrições, era 1974. Candidatos brasileiros ao DELE representam 45% dos matriculados no mundo e seu potencial de crescimento é o maior.

Também, sobre a necessidade de professores de espanhol no Brasil, Sedycias (2005, p.30) afirma que a formação de professores de espanhol é uma das grandes dívidas que o governo do Brasil tem contraído com a sociedade brasileira. Com o súbito crescimento da demanda para o espanhol, tornaram-se as deficiências dos professores se manifestar, conforme reconhecido pelo próprio Ministério da Educação. Sendo volumoso, não é exagero, Considerando que esta obrigação pode afetar mais de 5 milhões de estudantes em todo o país.

Ainda, atualmente, a tarefa de formação de professores baseia-se principalmente nas universidades. 26 universidades públicas e 24 privadas oferecendo cursos de graduação em espanhol estão no Brasil. Há também 24 universidades públicas oferecendo pós-graduação em linguística ou letras, com a possibilidade de defesa de dissertações ou teses em língua espanhola ou literatura espanhola ou problemas latino-americanos; Este tipo de curso de pós-graduação é oferecido por 6 universidades privadas. No momento, apenas as universidades de São Paulo e Rio de Janeiro oferecem pós-graduação especificamente em língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana.

A maioria dos professores de espanhol que hoje exercem o seu ensino nas universidades brasileiras tiveram a sua formação no Brasil, muitos deles fizeram algum tipo de curso de pós-graduação na Espanha ou tem sido bolsistas do programa bolsa de estudos da agência espanhola de cooperação internacional. Estas bolsas têm cumprido um papel importante na formação continuada de professores de espanhol, entre outras razões, porque eles favoreceram a constituição em todos os Estados-membros de associações de professores, que servem como um veículo para propor candidatos para as

bolsas de estudo (a colaboração do escritório do Brasil finalmente decide quem é concedida). Felizmente, hoje em dia, as associações não estão limitadas a distribuir bolsas de estudo, sempre poucos para o número de aplicações, mas isso está se tornando um grande foco de atividades, um importante canal de distribuição de informações e um meio para a defesa dos interesses e direitos dos professores. (SEDYCIAS, 2005, p.30)

Por essa razão, a seguir, veremos a grade curricular do contexto desta pesquisa. Logo, veremos as características, tais como ementas e programas, entre outras, no que diz respeito às duas disciplinas pesquisadas do curso de Letras – Licenciaturas:

Quadro 1 – DADOS DA LICENCIATURA

4154 - LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA
<i>Reconhecida pela Portaria Nro 064745 em 30/06/69</i>
Grau: Licenciado
Limite mínimo de permanência: 8 semestres
Limite máximo de permanência: 16 semestres
Quantidade de Créditos para Formatura: 176

FONTE: https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_dados.aspx?cod=825

Como acontece nas maiorias Universidades públicas, nas licenciaturas, o curso de Letras tem duração de aproximadamente quatro anos. Observemos a seguir a grade curricular das duas disciplinas pesquisadas:

Quadro 2 - GRADE DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 1

Departamento: LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1

Vigência: 1971/2
Disciplina sem pré-requisitos
Ementa: A partir dos conhecimentos e destrezas que os alunos já possuem, ao ingressar, desenvolver progressivamente a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para superar o nível básico e chegar ao nível intermediário do sistema linguístico, nos conteúdos funcionais, fonéticos, morfossintáticos e ortográficos, procurando que os materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispânico.
Bibliografia: 1. Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. Planeta E/LE. Libro de Referencia gramatical: fichas y ejercicios, 2, Edelsa, S.L., 1999. 2. Martins Fontes, Diccionario Señas, Universidad Alcalá de Henares, Madrid, 2005. 3. Dificultades del Español para brasileños. Madrid: Ediciones SM, 2002. 4. Duarte, Cristina Aparecida. Diferencias de usos gramaticales entre español/ portugués. Colección Temas de Español, 1, Edinumen, 2005.

FONTE: https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=149

Percebe-se que na grade acima há uma carência de bibliografia, pois, em se tratando das destrezas a serem desenvolvidas, é necessário ter uma bibliografia mais consistente.

Agora, vejamos a grade da outra turma:

Quadro 3 – GRADE DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 3

Departamento: LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3
Vigência: 1971/2
Disciplina sem pré-requisitos
Ementa: Continuar o desenvolvimento de tarefas específicas para aperfeiçoar a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para dominar o sistema linguístico, nos conteúdos funcionais. Fonéticos, morfossintáticos e ortográficos, procurando que materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispânico.
Programa:

1. SUBSTANTIVOS HOMONIMOS.
2. PARTICULARIDADES DO NUMERO.
3. INDEFINIDOS.
4. OS NUMERAIS FRACCIONADOS, MULTIPLICATIVOS E DISTRIBUTIVOS. USO DE "SENDOS".
5. ADJETIVOS QUALIFICATIVOS: QUALIFICATIVOS COM POSICAO FIXA E VALORES ESTILISTICOS SEGUNDO SUA POSICAO.
6. VALORES TRANSLADADOS DAS FORMAS VERBAIS.
7. O ADVERBIO. ADVERBIOS MODIFICADOS POR APRECIATIVOS.
8. SINTAXE ORACIONAL. ORACAO DE SUBSTANTIVO, DE RELATIVO E ORACOES ADVERBIOS.

Bibliografia:

GARCIA SANTOS, J. F. SALAMANCA

SINTAXIS DEL ESPANOL. NIVEL DE PERFECCIONAMENTO ED. SANTILLANA
TAURUS MADRID

COLECCION GRAMATICA DEL ESPANOL: INDICATIVO Y
SUBJUNTIVO.

MIQUEL, L. LOURDES; SANS, B. MADRI

NEUS.

A QUE NO SABES? CURSO DE PERCECCIONAMENTO DE EDICAO N. 6 1989
ESPANOL PARA EXTRANJEROS.

SM (ED.) MADRI

ANTOLOGIA: ESPANA ESCRIBE SOBRE EUROPA. ED. SM Y MINIST.

CULT.

SM (ED.) MADRID

COLECCION DESTREZAS. MATERIAL COMPLEMENTARIO: ED. LINEA A 1994

LINEA

SANTILLANA (ED). SALAMANCA

LECTURAS GRADUADAS: LEER EN ESPANOL. ED. NIYELES 4Y5 1992

ALCINA, J. Y BLECUA, J. M. MARCELONA

GRAMATICA DE LA LENGUA ESPANOLA. ED. ARIEL 1975

CORONADO GONZALEZ, M. L. ET MADRID

ALII.

A FONDO.

STEEL, BRIAN MADRID

EJERCICIOS DE TRADUCCION DEL ESPANOL. NIVEL ED. EDELSA 1991

SUPERIOR.

SECO, MANUEL. MADRID 9. EDICAO

DICCIONARIO DE DUDAS Y DIFICULTADES DE LA LEN- ED. ESPASACALPE 1991

GUA ESPANOLA - 5. REIMPRESSAO

FONTE: https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=149

Desta vez, nesta turma, percebe-se que a bibliografia é mais consistente, porém, será que o professor e os estudantes têm acesso a tais materiais? Pois, no Brasil, há uma carência de materiais específicos no que diz respeito à escrita.

2.4. Teorias de aquisição de LE

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central; o que dará o caminho para uma produção tanto do objeto como da perspectiva. (MARCUSCHI, 2008 p.50 - 51)

Segundo Rod (2005, p. 4), “a aquisição da segunda língua pode ser definida como a forma em que as pessoas aprendem uma língua que não a sua língua materna, ocorrendo esse processo dentro ou fora de uma sala de aula”.

A aquisição de uma segunda língua é um fenômeno complexo influenciado por muitas variáveis, tais como atitude, motivação, idade e variedade dialetal de cada estudante (SELINKER, 1992).

O objetivo da aquisição de uma língua estrangeira é, principalmente, descobrir de que maneira o estudante de segunda língua a aprende. Entretanto, a maioria deles não seria capaz de explicar como eles aprenderam, por ser esse um processo em muitos aspectos inconsciente.

Nunan (2001, p.87) define o termo Aquisição de uma Segunda Língua - ASL como sendo “processos através dos quais alguém adquire uma ou mais línguas estrangeiras/segundas línguas.

Tentando ser ainda mais claro sobre a importância da análise do desenvolvimento antes da construção de uma aprendizagem, Vygotsky afirmou:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos de nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Outra importância atribuída pelo autor à aprendizagem é que esta permite que se desenvolva na criança características não-naturais, formadas historicamente, como a linguagem e o pensamento. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2007, p.102).

Segundo Ellis (2005, p. 4), “uma abordagem mais interessante seria estudar o que os estudantes fazem em oposição ao que eles pensam que fazem e, assim, o pesquisador poderia coletar exemplos daquilo que os estudantes fazem quando escrevem e/ou falam a língua alvo. Esses recortes forneceriam evidências daquilo que o estudante sabe sobre a língua alvo num recorte longitudinal e, dessa forma, podemos verificar seu desenvolvimento”.

Por outro lado, existe toda uma série de fatores que influenciam na aquisição dessa nova língua. Os fatores externos podem estar associados às condições em que o aprendizado ocorre, pois estes influenciam nas oportunidades que um estudante tem para falar e ouvir a língua alvo, e também na atitude que ele irá desenvolver em relação à língua. Também, podemos citar a relação estabelecida entre o estudante e seu interlocutor, o tópico discursivo com base no qual a interação se desenvolve e o tipo de tarefa utilizada para a elucidação de dados em situações experimentais (GASS & SELINKER, 1994).

Muitos estudos empíricos na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) têm buscado identificar a natureza e o desenvolvimento da IL na medida em que indivíduos vão aprendendo a língua-alvo. Hoje se reconhece que a IL é um sistema dinâmico no qual ocorrem constantes mudanças, como a substituição, a adição ou a perda de “regras” (CORDER, 1993, p. 22).

De acordo com Gass & Selinker (1994), há três variáveis, em particular, atenção ao input, fatores afetivos e conhecimento prévio que ajudam a explicar porque, mesmo tendo contato com o mesmo tipo de input, poder haver variação entre as interlínguas de estudantes:

a) Atenção ao input: necessária para que o estudante possa perceber a não correspondência entre a representação da sua interlíngua e aquilo que é produzido por falantes desta língua. Este é o primeiro passo para que ocorra mudanças na gramática internalizada dos estudantes.

b) Fatores afetivos favoráveis à aquisição da L2: falta de motivação ou sentimento de distância psicológica e/ou social em relação à comunidade falante da L2 fazem com que muitos aspectos da língua-alvo não sejam percebidos.

c) Conhecimento anterior: o aprendizado envolve a integração de novos conhecimentos a conhecimentos prévios. É necessário haver algum tipo de “âncora” que sirva de apoio para as novas informações. Este conhecimento anterior inclui o conhecimento de mundo, o conhecimento sobre a L2, sobre a L1 e sobre outras línguas conhecidas pelo estudante.

A influência que o conhecimento existente sobre a L1 exerce no desenvolvimento da IL tem sido ressaltada por muitos autores Kellerman (1979), Ellis (1985), Odlin (1989), Selinker (1992), Corder (1993), Schachter (1993), Lakshmanan & Selinker (2001), dentre outros.

Odlin (1989), por exemplo, elenca algumas das formas em que essa questão se manifesta:

a) “Evitação” (*avoidance*) do uso de estruturas da L2 que sejam diferentes das estruturas da L1;

b) Uso mais frequente de alguns elementos da L2 por estudantes do que por falantes nativos da língua-alvo (superprodução);

c) Compreensão equivocada de mensagens na L2 devido a diferenças entre a L1 e a L2 em relação aos sons, aos padrões de ordem de palavras e a fatores culturais.

d) Uso de formas da L1 na performance da L2;

e) Tradução de estruturas da L1 para a L2.

Similaridades entre o vocabulário da L1 e o da L2 facilitam a compreensão de textos, semelhanças entre sistemas de vogais podem tornar a identificação destes sons mais fácil e correspondências entre estruturas sintáticas podem facilitar a aquisição da gramática (ODLIN, 1989, p. 36).

Para Corder (1978), a transferência é uma estratégia comunicativa, no sentido de que, em face à necessidade de se comunicar, estudantes podem recorrer à sua L1, ou a qualquer outra língua que conheçam, para suprirem a sua falta de conhecimento sobre a língua-alvo. Além disso, o autor (1993, p.25)

afirma que “transferência” é um processo que ocorre da estrutura mental que é o conhecimento implícito da L1 para o sistema independente e em desenvolvimento que é o conhecimento da L2 (interlíngua). A transferência deve também ocorrer de formas diferentes nos vários estágios do aprendizado.

À medida que sua experiência com a língua alvo aumente, o estudante nota que nem sempre a transferência resulta nas formas esperadas para a língua-alvo e passe a usar esta, enquanto estratégia de comunicação, menos frequentemente.

Outro fator que influencia na aprendizagem e aquisição é mencionado por Figueiredo, (1997, p.25), tal como a idade:

A noção popular de que indivíduos mais jovens têm melhores chances de ser bem-sucedidos na aquisição de L2 resulta da teoria do “período crítico” (*critical period*). Proponentes dessa teoria argumentam que a aquisição de L2 pelos adultos é qualitativamente diferente da aquisição de L1, pois o indivíduo é biologicamente programado para adquirir uma língua antes da puberdade. Assim, adolescentes e adultos não são mais capazes de recorrer às capacidades inatas de aquisição de língua que funcionam tão bem nas crianças. (FIGUEIREDO, 1997, p.25)

A hipótese mais importante estabelecida pelo norte-americano Stephen Krashen (1982) é a distinção entre *acquisition* and *learning* – aquisição e aprendizagem.

A expressão “aprendizado de línguas” abrange dois conceitos claramente distintos. Um deles é o de receber informações a respeito da língua, transformá-las em conhecimento através de esforço intelectual e acumular este conhecimento pelo exercício da memória. O outro se refere ao desenvolvimento da habilidade funcional de interagir com estrangeiros, entendendo e falando sua língua. O primeiro conceito é denominado *language learning* – *Aprendizagem de língua*, enquanto que para o segundo, usa-se o termo *language acquisition* – *Aquisição de língua*.

A *aquisição* refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto da interação em situações reais de convívio humano em ambientes da língua e da cultura estrangeira, em que o estudante participa como sujeito ativo, se assemelha ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças. O processo que produz habilidade prática-funcional sobre a língua falada, e não o conhecimento teórico, o estudante desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário, também, é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais.

Em metodologias inspiradas em aquisição, o ensino e aprendizado são vistos como atividades que ocorrem num plano pessoal-psicológico. Uma abordagem inspirada em aquisição valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do estudante.

Os adolescentes e jovens adultos que residem no exterior durante um ano através de programas de intercâmbio cultural, atingindo um grau de fluência na língua estrangeira próximo ao da língua materna, porém, na maioria dos casos, sem nenhum conhecimento a respeito do idioma podem ser considerados exemplos da aquisição. Eles não têm noções estruturais da língua (fonologia, sintaxe, morfologia), mas conseguem utilizar a língua intuitivamente no processo de interação comunicativa.

O conceito de *aprendizagem* está ligado à abordagem tradicional do ensino de línguas, assim como é ainda hoje geralmente praticada nas escolas de ensino médio. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura gramatical e das regras do idioma, cujas partes são dissecadas e analisadas. É uma tarefa que exige esforço intelectual e capacidade dedutivo-lógica. A forma tem importância igual ou maior do que a comunicação. Ensino e aprendizado são vistos como atividades num plano técnico-didático delimitado por conteúdo.

Ensina-se a forma na ausência da prática. Valoriza-se o correto e reprime-se o incorreto. Desvios são constantemente corrigidos, deixando pouco lugar para a espontaneidade. O professor assume o papel de autoridade no

assunto e a participação do estudante é predominantemente passiva. No caso do inglês ensina-se, por exemplo, o funcionamento dos modos interrogativo e negativo, verbos irregulares, modais, etc. O estudante aprende a construir frases utilizando os tempos verbais, mas dificilmente saberá quando usá-los.

É um processo progressivo e cumulativo, normalmente atrelado a um plano didático predeterminado, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento metalinguístico. Ou seja, transmite ao aluno conhecimento a respeito da língua estrangeira, de seu funcionamento e de sua estrutura gramatical com suas irregularidades, de seus contrastes em relação à língua materna, conhecimento este que se espera transformar na habilidade prática de entender e falar essa língua. Entretanto, este esforço de acumular conhecimento sobre a língua com todas suas irregularidades torna-se frustrante na razão direta da falta de familiaridade com a língua.

Os inúmeros graduados em letras, com conhecimento sobre a língua e sua literatura, já credenciados, porém ainda com claras limitações em se comunicarem na língua que teoricamente poderiam ensinar são exemplos de aprendizagem.

2.5. A teoria da Análise de Erros

“Un error es tanto más peligroso cuanto mayor sea la cantidad de verdad que contenga.”

Amiel (1821 – 1881)

“Tan sólo el hombre integralmente educado es capaz de confesar sus faltas y reconocer sus errores.”

Franklin (1706 – 1790)

Do ponto zero de que parte o estudante de uma dada língua estrangeira a desejada competência comunicativa, estende-se um longo percurso, cheio de obstáculos, que a todo o momento se levantam e ganham frequente expressão sob a forma de erros.

Por essa razão, o combate ao erro começou cedo e talvez seja por isso, que os esforços se concentrassem no ensino da gramática, levando à memorização de regras, objeto preferencial da atividade pedagógica durante

anos e de vários métodos que tinham como base a abordagem gramaticalista. O desejo de rigor no domínio do sistema gramatical fazia esquecer a língua como ferramenta de comunicação viva e útil. Contudo, tal situação levou alguns pesquisadores a acreditar que tal ensino não conduzia a nada de prático.

Por outro lado, o erro tinha uma conotação negativa, penalizada em provas e exames baseados em critérios que não estavam bem definidos para julgamento da gravidade dos erros. Todavia, "nunca foi provado" James (1970, p.34) que seja prejudicial para o estudante o fato de ele cometer erros. Há mesmo aqueles que defendem que os erros não devam ser encarados como um problema que tem forçosamente de ser eliminado, mas, antes como algo normal e inevitável, indicador das estratégias que os estudantes utilizam (cf. Strevens 1969). Nesse sentido, os erros poderão mesmo ser encarados com alguma utilidade. Mas, qual era a noção do erro?

Tudo aquilo que constitua uma violação das normas que regem o comportamento linguístico do falante idealizado de língua é considerado um erro. "Se considerarmos uma língua como um código, um conjunto de regras destinadas a gerarem frases sintática, fonológica e semanticamente bem formadas, uma violação do código, isto é, um emprego de regras erradas ou o emprego errado de regras certas, pode resultar, embora não necessariamente, em frases superficialmente mal formadas" (CORDER, 1974, p.123).

Lamy (1981, p.2) escreve que "a noção de 'erro' é em si mesma imprecisa, pois a escolha dos elementos a corrigir depende dos objetivos do ensino". Se o objetivo do ensino for, prioritariamente, ensinar os estudantes a capacidade de se comunicarem na L2, terá pouca importância que, por exemplo, um aluno utilize uma expressão coloquial, familiar, em vez da forma 'cultura' que seria de esperar em determinado contexto.

Corder (1967) distingue dois tipos de falhas no momento em que o estudante tenta-se comunicar na L2: *mistakes* e *errors*. Este autor denomina de *mistakes* todos os desvios resultantes de lapso de memória, de condições físicas ou psicológicas. Portanto, qualquer pessoa é suscetível de cometê-los, inclusive os falantes nativos.

Esses *mistakes* são de desempenho (performance) e, por isso, são assistemáticos, isto é, o estudante conhece a regra da língua-alvo, mas não a aplica corretamente. Ele denomina de *errors* os desvios que refletem o conhecimento intrínseco que se tem da língua até aquele momento, isto é, que mostrem a competência transicional do estudante na L2. Esses *errors* são de competência e, portanto, sistemáticos, ou seja, o aprendiz desconhece a regra gramatical”.

Já Allwright e Bailey (1991, p. 84) acredita que, “uma definição típica de erros inclui sempre alguma referência à produção de uma forma linguística que se desvia da forma correta”.

Segundo Moita Lopes (2002) a preocupação por eliminar erros da fala e das redações dos estudantes, preocupou, por muito tempo, a maioria dos professores. No entanto, mais recentemente, sob a orientação de linguistas e de psicolinguistas, os professores adquiriram uma visão mais tolerante dos erros, considerando-os como elementos característicos do sistema de uma IL.

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

Fernández (1997) está de acordo com este ponto de vista positivo sobre o erro e afirma que “se professores e estudantes estivessem convencidos de que os erros não só são inevitáveis, mas também necessários, evitar-se-iam muitas inibições, facilitando assim a superação do erro, e ganhar-se-ia tempo para criar as condições favoráveis para o desenvolvimento da língua.”

Corder (1967) advoga que os erros são de grande valia para o estudante, o professor e o pesquisador, pois é pelos equívocos cometidos que podemos traçar o processo de aprendizagem das línguas. Para o professor, a noção de erro é importante para que ele possa visualizar o que ainda falta para o estudante aprender ou o que ainda há que melhorar. Para o investigador,

isso é importante para entender o processo de aquisição de uma L2 e quais são as estratégias utilizadas para alcançar a língua-alvo. Para o estudante, é importante, pois pode ser utilizado como um mecanismo para aprender, para testar suas hipóteses.

Corder, no seu livro “*Error analysis and interlanguage*” destaca a importância da interlíngua para os pesquisadores e investigadores pelas informações que proporcionam sobre o processo de aprendizagem de segunda língua. Indicando a necessidade de identificar e analisar os erros no processo de aprendizagem. Corder (1981, p. 65) conceituou a interlíngua como um sistema linguístico próprio de cada estudante; também, é um fenômeno que se desenvolve durante o processo de ensino e aprendizagem e pode, em ocasiões, conduzir a uma fossilização, essa fossilização pode se manifestar em diversos níveis do sistema linguístico. O que faz parte das técnicas de treinamento de professores para decidir quando a correção é necessária para, então, traçar um caminho que ajude o estudante a adquirir com mais precisão as formas corretas da língua alvo. Existem numerosos caminhos que os professores tomam frente à correção e tratamento dos erros.

Para Corder (1981, p. 65), o estudo da interlíngua é um estudo do sistema da língua de um estudante de segunda língua – L2¹. Trata-se do sistema linguístico de cada pessoa diante do processo de aprendizagem². A interlíngua pode ser considerada, de acordo com Corder (1981, p. 66), uma competência transicional, ou seja, a “interlíngua” ilustra que a língua do estudante tem características do sistema da língua alvo e outras línguas que o estudante possa conhecer, e mais obviamente, a língua materna.

Em outras palavras, seguindo o pensamento de Corder (1981, p.67) é um “sistema misturado”. Isto enfatiza uma dimensão de variabilidade na língua do aprendente de segunda língua - L2. O termo “sistema aproximado”, por outro lado, aproxima a língua do estudante ao sistema da língua alvo. O termo

¹ Nomenclatura utilizada nos estudos em Linguística Aplicada (Almeida Filho 1993, 2010) para designar o termo segunda língua.

² Corder fez a diferenciação entre os termos aquisição e aprendizagem de segunda língua. Para ele, Aquisição de uma língua ocorre naturalmente, a aprendizagem ocorre com a instrução em sala de aula.

de “competência transicional” utilizado por Corder vem da noção de competência linguística de Chomsky, que diz que o estudante possui certo corpo de conhecimento linguístico que espera ser constantemente desenvolvido.

Descrevendo e comparando as manifestações dos estudantes diante do processo de aprendizagem, os linguistas encontraram propriedades básicas de todas as línguas humanas que foram consideradas universais. Utilizando o termo competência transicional, Corder ressalta que a interlíngua é um fenômeno que se manifesta na variedade das formas, ou seja, na fala. Por isso, Corder (op. cit. p. 67) diz que o fenômeno da “interlíngua” em alguns casos, não é institucionalizado, socialmente, como forma de comportamento e, conseqüentemente, não se pode chamar de sistema aproximativo. Isto porque não tem como descrever ou aproximar a fala, pois não tem como fazer generalizações firmes sobre a interlíngua. O efeito da institucionalização é para estabelecer normas do comportamento na comunidade linguística, para teorizar a variabilidade dos dialetos. Servindo, apenas, se a língua for considerada um sistema autônomo, sem necessidade da sociedade.

O autor, ainda, afirma que as “interlínguas” são, raramente, usadas para comunicação regular entre seus falantes, pois não são manifestações institucionalizadas da língua. As normas que os falantes de interlíngua implicitamente aceitam são as normas da língua alvo. E por causa da natureza dinâmica dos sistemas aproximativos que a investigação da interlíngua apresenta problemas teóricos e metodológicos. (CORDER, 1981, p.68)

A língua do estudante não é produzida espontaneamente com muitas informações para o investigador. O discurso do estudante não é autêntico em sala de aula, por isso, grande parte das informações sobre a interlíngua produzida em sala de aula, vem do resultado de exercícios formais, gramaticalmente comunicativizados.

Corder (op. cit. p.69) demonstra que há duas tendências para observar as regras de uso da língua pelos estudantes, uma tem sido utilizada no estudo do estudante na situação formal aprendendo a língua e usando-a, e, é

chamada de elicitación. A outra tendência é controlada, pois o investigador já tem as hipóteses preliminares sobre o sistema da língua, também chamada de elicitación. No primeiro caso de investigação, corresponde ao que é chamado de análise de erros e o segundo caso corresponde ao sistema aproximativo.

Nos estudos de interlíngua, o primeiro tipo de investigação corresponde ao que é frequentemente chamado de “análise de erros”. O investigador da análise de erros aproxima os sistemas da língua para verificar o procedimento que o estudante utiliza. O estudo da história da interlíngua é o ponto inicial para a conclusão de que as “interlínguas” desenvolvem-se particularmente na situação de aprendizagem².

Corder chamou-os de clínico e experimental. Corder (op. cit. p. 70) esclarece que o investigador normalmente tem uma interpretação autoritária dos enunciados dos estudantes, desde a necessidade de se fazer análise da informação sobre a língua que é demonstrada no significado dos enunciados. A informação da língua é exposta não é selecionada ou organizada em maneiras para facilitar a aprendizagem, embora, exista evidência que o falante nativo modifica a sua fala para conversar com um não falante.

Ainda, Corder indica que o investigador deve considerar as variáveis da interlíngua como idade do estudante, diferenças na língua materna do estudante, diferenças na formalidade da situação de aprendizagem, o desenvolvimento do sistema aproximativo entre a língua alvo. Corder (op. Cit.) descreve que a fonologia e a fonética da interlíngua são, intensamente, estudadas e, invariavelmente, caracterizando a fonologia da língua materna. E este é o nível da interferência que pode ser apontada como a transferência dos hábitos articulatórios da língua materna para a interlíngua desde que o sistema fonológico da interlíngua criado pelo estudante seja influenciado pela fonética da língua materna.

Corder ainda explica que para estudar o desenvolvimento da interlíngua é necessário um estudo longitudinal, ou seja, um estudo que acompanhe o estudante por muito tempo para verificar passo a passo o surgimento e desenvolvimento da interlíngua. O estudo longitudinal da interlíngua (língua do

estudante) caracteriza-se por demonstrar que a interferência não é unicamente da língua materna, mas de outros conhecimentos de outras línguas que o aprendiz possui.

O estudo dos erros do estudante e da sua interlíngua, analisados como um fenômeno foi motivado por uma hipótese sobre o processo da aprendizagem da língua. Esta hipótese sugere que o estudante cria, ele mesmo, um número de propriedades estruturais da língua alvo, sobre a gramática. Por esta gramática hipotética o estudante obtém a confirmação ou a refutação da estrutura utilizada. Ele testa a validade, a aceitabilidade e a produtividade. Pela aceitabilidade, ele verifica a interpretação e pela produtividade, se a estrutura é aceitável no contexto específico e se os enunciados são compreensíveis. Mas, Corder afirma que não está indicando que o estudante é consciente do processo de aprendizagem.

Segundo Corder (op. cit. p. 74), quando o estudante chega a um estado que não consegue comunicar-se adequadamente com um nativo e seu sistema de conhecimento ou o sistema aproximativo desaparece, provavelmente, o fenômeno da fossilização se instala. Este fenômeno impede o estudante de se desenvolver, pois o erro já foi internalizado. O processo de fossilização tem a noção estereotipada sobre a língua dos imigrantes.

A descrição do processo de aquisição de língua materna se assemelha a sequencia dos estágios da interlíngua de um aprendiz de língua alvo. A dimensão de variabilidade do aprendente mais relevante é a idade. Aprendentes mais jovens desenvolvem mais estratégias de aprendizagem do que aprendentes mais velhos, isto por que os mais jovens não têm muita experiência linguística. (CORDER, 1981, p. 74. Tradução e grifo nosso)

O mais importante é a necessidade da ênfase no ensino, não somente com a preocupação com a gramática da língua alvo, mas também, com a preocupação da comunicação nessa língua. Pois, é importante entender que os aspectos favoráveis ao estudo sobre a interlíngua bem cada vez mais inspirando os linguistas para desenvolverem melhores materiais para a

qualidade do ensino de línguas. Além dos materiais, o esforço de se ter novas hipóteses e teorias através do conhecimento empírico.

Nota-se que sobre análise de erros, cada vez mais surgem sistemas (micro e macro análises) de descrição das línguas e do processo de aquisição/aprendizagem. Por outro lado, existem outros aspectos sobre o estudo de interlíngua, por exemplo, o fato de que falta fazer análises, não somente de erros, mas também de acertos. O que pode contribuir aos modelos de análises que se usam em ambientes de sala de aula. O mesmo fenômeno “a interlíngua” pode ser explicado através de vários níveis de análise.

Nesta pesquisa o agrupamento dos erros, conforme os tipos de desvio, permite averiguar quais aspectos da língua espanhola que são mais susceptíveis de causarem dificuldades de aprendizagem aos estudantes brasileiros que estudam essa língua. Lembremos que toda a sorte de desvios pode ocorrer devido às estratégias que o estudante utilize no seu processo de aprendizagem. As ultrageneralizações, os neologismos, o circunlóquio, a transferência direta da LI podem traduzir essas estratégias (Cf. Tarone, 1977, p. 196) e dar origem a erros.

2.6. A interlíngua: níveis

As pessoas que adquirem ou aprendem uma segunda língua passam por um continuum, cujos dois polos são a língua materna e a língua-alvo. Esse continuum caracteriza-se por uma série de estágios delineados pelo tipo de erro que são produzidos em um dado estágio.

Conforme Selinker (1972), os estudantes, ao produzirem sentenças na língua alvo, fazendo uso da *estrutura psicológica latente*, na grande maioria dos casos, acabavam produzindo sentenças diferenciadas se comparadas às que seriam produzidas por falantes nativos dessa nova língua, em uma determinada situação de comunicação. Assim sendo, foi através da observação dessa produção diferenciada que Selinker conseguiu hipotetizar sobre a existência de um sistema linguístico separado (cf. NEMSER 1971). A este sistema Selinker (1972) chamou de interlíngua (IL), e, por ser um sistema psicológico do estudante, pode ser considerado como algo individual.

Segundo o referido autor (1972), todos os seres humanos possuem uma *estrutura psicológica latente* em seu cérebro que é ativada na medida em que o indivíduo engaja-se na aprendizagem de uma segunda língua e tenta se expressar sentindo nesta língua estrangeira (LE). O conceito que mais se aproxima ao de *estrutura psicológica latente* proposta por Selinker (op.cit.) é o de Lenneber (1967, p 374), que propôs a ideia de uma *estrutura linguística latente*, previamente formulada e organizada no cérebro e tinha relação com a gramática universal proposta por Chomsky (1957), transformada pelo indivíduo em uma gramática particular de acordo com certos estágios avançados.

De acordo com Ellis (1997), a interlíngua pode ser entendida como um sistema de transição criado pelo estudante ao longo de seu processo de aquisição de uma língua estrangeira, que se caracteriza, principalmente, pela interferência da língua-mãe. Para este autor, a interlíngua seria um **continuum**, um sistema intermediário que pode ser produzido pelo falante em qualquer estágio do seu desenvolvimento e que é, sobretudo, permeável. Ellis (1995) - baseado em Selinker - define Interlíngua como um sistema maleável, flexível e que difere dos demais sistemas justamente devido ao seu alto grau de permeabilidade, ela está em constante mudança. E embora a mudança seja lenta, ela sempre revisa o que foi internalizado para acomodar novas hipóteses da língua alvo. É um processo de revisão constante e extensão de regras.

Selinker, Swain e Dumas (1975) especificaram quatro elementos característicos das ILs: estabilização, inteligibilidade mútua, reincidência de erros e sistematicidade. Porém, Adjemian (1976) não acredita que essas quatro características sejam as mais evidentes. Ele considera apenas dois elementos típicos das ILs: a permeabilidade (isto é, as ILs permitem a penetração de regras da língua materna, ou generalizações impróprias de regras da língua alvo (LA), e a reincidência (isto é, a reaparição regular de itens fossilizados).

Desse modo, formas da língua materna, tais como aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, influenciam as novas construções da L2 usadas pelo aluno, pois são levadas para a língua estrangeira.

Em outras situações os estudantes criam estruturas que seriam intermediárias entre a L1 e a L2, ou seja, usam seus conhecimentos da L2, mas resistem às regras da mesma, escrevendo-as de forma "aportuguesada" ou criando regras próprias que misturam ambas.

Para Ellis (1997, p.33) o conceito de interlíngua envolve as seguintes premissas sobre aquisição de L2:

1. O estudante constrói um sistema de regras linguísticas abstratas que norteiam a compreensão e produção da L2. Este sistema de regras é visto como uma "gramática mental" e é referido como uma "interlíngua";

2. A gramática do estudante é permeável. O que significa que as regras, que constituem o conhecimento do estudante em qualquer estágio, não estão fixadas, mas sim abertas às influências externas (através do insumo);

3. A gramática do estudante é transicional. O estudante muda sua gramática de tempos em tempos, acrescentando regras, deletando outras e reestruturando o sistema todo. Isto resulta em um processo chamado de *interlanguage continuum*. Isto é, o aluno constrói uma série de gramáticas mentais ou interlínguas quando gradualmente aumenta a complexidade de seu conhecimento da L2;

4. Há duas hipóteses sobre o sistema de IL. A primeira é que o sistema que o estudante constrói contém regras variáveis, ou seja, regras que funcionam em um contexto, mas em outros não. A segunda é que o sistema de interlíngua é homogêneo e que a variabilidade reflete os erros que os estudantes cometem quando tentam usar seus conhecimentos para se comunicar. A premissa de que os sistemas de interlíngua são variáveis é, porém, discutível;

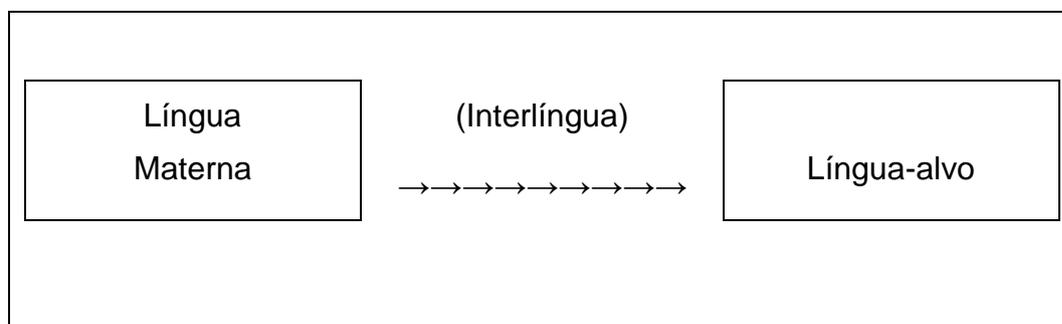
5. O estudante empreende várias "estratégias de aprendizagem" para desenvolver sua interlíngua. Os diferentes tipos de erros que ele comete refletem diferentes estratégias de aprendizado, por exemplo, erros de omissão sugerem que ele está de alguma forma simplificando a tarefa de aprender ignorando fatores gramaticais que ele não está preparado para processar. Por

outro lado, erros de generalização e transferência também podem ser vistos como evidência de estratégia de aprendizado;

6. A gramática do estudante é passível de uma fossilização. A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

A interlíngua, conforme mostra Figueiredo (1997), é um “sistema linguístico separado”, que evidencia o desenvolvimento linguístico do indivíduo entre as duas línguas, como é ilustrado na figura proposta por Figueiredo (1997) a seguir:

Figura 1 – A Interlíngua



Fonte: Figueiredo (2005, p.31)

Entende-se assim que:

(...) por meio da análise dos erros na produção oral e escrita das pessoas, os linguístas concluíram que a interlíngua reflete padrões sistemáticos de erros e de estratégias comunicativas, sendo muitos desses erros desenvolvimentais, que desaparecem se o indivíduo receber um *input* suficiente e apropriado. O entendimento desses erros e uma grande quantidade de *input* podem ajudar as pessoas a moldar a sua produção de modo que ela se aproxime, o máximo possível, da língua-alvo. (FIGUEIREDO, 1997, p. 33)

Moita Lopes (1996, p.114) falando sobre interlíngua afirma que:

Selinker admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem da L2. Esse processo levará ao desenvolvimento do sistema linguístico derivado da tentativa do aluno em produzir a LAL. Esse sistema é exatamente o que Selinker chama de IL.

Já no caso de Corder, (1978) Moita Lopes (1996, p.115), explica que o autor, "trata as ILs como contínuas, isto é, elas estão constantemente passando por mudança. O autor sugere que as ILs, assim como qualquer sistema linguístico real, não-idealizado, podem ser descritas por meio de regras variáveis".

A princípio, é necessário saber as principais definições de Interlíngua diante do recorrer da história e dos fatos linguísticos. Vejamos as que Cruz (p.14) explicita:

a) Selinker (1972) – Sistema linguístico próprio baseado na produção observável do estudante, resultado da tentativa do estudante de produzir a norma da língua alvo;

b) Selinker (1984) – Sistema linguístico separado da L1 e L2. Reconhece a importância das estratégias de IL e da integração do contexto nos estudos de IL da época;

c) Nemser (1971) – Termo Equivalente: Sistema Aproximativo, sistema linguístico desviado empregado pelo estudante ao tentar usar a língua alvo;

d) Corder (1974) – Termo Equivalente: Sistema Transitório, dialeto peculiar da língua alvo, diferindo em muitos aspectos cruciais daquela, e talvez partilhando algumas características com a língua materna;

e) Corder (1981) – Termo Equivalente: Dialeto Transitório, algumas das regras requeridas para a sua formação não fazem parte de nenhum conjunto de regras de qualquer dialeto social; são peculiaridades à linguagem daquele falante. A instabilidade é uma característica do estudante, esperada e desejada;

f) Besse & Porquier (1991) – Competência de comunicação não nativa individualizada, que comporta como em língua materna, vários componentes linguístico, discursivo, referencial e socio-cultural. Os sistemas intermediários que constituem a IL não podem ser descritos sem fazer referência à competência da comunicação nativa e à experiência da língua alvo.

Durão (2007) renova a noção de IL definindo-a como um reflexo estruturo sócio cultural do ambiente em que a aprendizagem se inclui tanto na LM como na LE.

As principais características da IL conceituadas por Tarrone (1988) citadas por Gargallo (1993), também, por Farias (2007), podemos mostrá-las a seguir:

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

É interessante entender melhor as questões de Linguística Aplicada que podem nortear o percurso do desenvolvimento do estudante, questões como interferência, transferência, inferência, interlíngua e fossilização dos erros são pertinentes na formação da consciência da competência do professor e do aluno que se reflete no processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas questões linguísticas, a interlíngua se destaca por visualizar o estágio do processo de aprendizagem em que o estudante se encontra.

Ellis (1985) examina as três principais características da interlíngua, também mencionadas por Selinker (1974):

- a) é permeável, isto é, as regras que constituem o conhecimento do estudante em certo estágio não são fixas, mas abertas para melhorias. O autor acrescenta que essa é uma característica geral das línguas naturais, as quais

evoluem ao longo do tempo de modo semelhante ao desenvolvimento que acontece na língua de um estudante. A interlíngua apenas difere de outros sistemas linguísticos quanto ao grau de permeabilidade;

b) é dinâmica, pois está constantemente em mudança. Ellis (1985) salienta que o estudante não salta de um estágio a outro, mas, lentamente revisa seus sistemas provisórios para acomodar novas hipóteses sobre o sistema da língua-alvo. O processo de constante revisão e extensão de regras é uma característica da instabilidade inerente da interlíngua e sua propensão para mudança. Isso resulta no que o autor (ELLIS, 1997) chama de continuum da interlíngua: o estudante constrói uma série de gramáticas mentais ou interlínguas à medida que ele gradualmente aumenta a complexidade do seu conhecimento da língua-alvo;

c) É sistemática, ou seja, apesar da sua variabilidade, é possível detectar que ela é baseada em regras. O estudante não seleciona regras de sua interlíngua ao acaso, mas, de forma previsível.

Selinker (1972) sugeriu a existência de cinco processos cognitivos, centrais no aprendizado de uma LE: a) transferência de LM, uma vez que ela existe e a ela deve ser dada a devida importância; b) transferência de processos de aprendizagem, isto é, a identificação e utilização de regras da língua que está sendo aprendida; c) estratégias de aprendizagem da LE, ou seja, a transferência que o estudante faz, o resultado de uma instrução que ele incorporou e internalizou da forma como entendeu; d) estratégias de comunicação em LE, o uso da nova língua para a comunicação com nativos; e) a supergeneralização de conteúdo linguístico da LE, de regras e aspectos semânticos. O autor acredita que as produções de IL podem estar associadas a mais de um desses fatores.

A tendência à generalização das regras aprendidas ou inferidas a partir do contato do estudante com outras línguas é outra estratégia bastante comum nesse processo. Trata-se de uma tendência, por parte dos aprendizes da segunda língua de hipergeneralizar certos itens gramaticais recentemente

adquiridos na língua objeto. Esse processo também se dá em diferentes estágios da interlíngua.

Para Selinker (op. Cit.), os fenômenos mais interessantes na performance da IL são as regras e subsistemas fossilizáveis de acordo com os processos apontados acima.

A IL leva em conta todos os fatores que contribuem para a aprendizagem, sejam eles internos ou externos já que essa construção é pessoal e, portanto, única. Cada estudante é autor deste processo que tem início com a aquisição da segunda língua – e não necessariamente acontece apenas com o aprendizado formal, pois nenhum sujeito está totalmente isento da interferência de um segundo idioma – e não tem fim, uma vez que aprender uma outra língua é uma tarefa inesgotável que sempre demanda a transformação e renovação do que foi aprendido.

Convém também salientar que a IL é um sistema que não corresponde, integralmente, a um conjunto de estruturas desviantes em relação à língua alvo. Resulta, sobretudo, do fato de os estudantes irem colocando hipóteses em relação ao input que vão recebendo e, desta forma, constituir um processo de construção criativa (Corder, 1992).

Já, o termo fossilização foi introduzido na área de aquisição de segunda língua (ASL) por Larry Selinker, em 1972, com base em suas observações, nas quais a grande maioria dos estudantes de segunda língua falhavam ao tentar atingir a competência de um falante nativo. A descrição então dada pelo autor do fenômeno foi:

...fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua IL em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo (...). As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como desempenho potencial, ressurgindo no desempenho produtivo de uma IL até mesmo quando aparentemente erradicadas (SELINKER, 1972, p.229).

A definição supõe que a fossilização independe da idade do estudante e da quantidade de insumo que ele receba, contudo, o autor acredita que as estruturas fossilizáveis, muitas vezes, persistem no processo de aprendizagem de uma L2.

Selinker e Lamendella (1978) definiram fossilização em termos de: "...um cessar permanente do aprendizado da IL antes de o estudante ter adquirido as normas em todos os níveis de estrutura linguística e em todos os domínios de discurso apesar da capacidade, oportunidade e motivação positivas do aprendiz em aprender e se aculturar na sociedade alvo". Tal definição sugere que a fossilização é inevitável. Vigil e Oller (1976), tratam a fossilização como um fator positivo ou negativo de *feedback* afetivo e cognitivo. Os autores afirmam que há dois tipos de informação transmitida entre estudantes (chamados de *sources*) e falantes nativos (chamados de *audiences*):

1. a informação entre a relação *afetiva* entre estudantes e falantes nativos, codificada em termos de gestos, tom de voz e expressão facial;
2. a informação *cognitiva* codificada através de recursos linguísticos (sons, frases, estruturas e discurso).

No entanto, nos parece que a visão desses autores é puramente behaviorista, já que se explica através de um processo de estímulo-resposta, tal como os behavioristas acreditavam ser o processo de aquisição de uma língua, em que o aprendizado acontecia quando os indivíduos tinham a oportunidade de praticar a língua em estudo dando a resposta correta a um dado estímulo.

Hale (1988, apud Nakuma, 1998, p.249) levantou a hipótese de que a fossilização pode resultar do fato de que "certos parâmetros da L1 possam ser extremamente difíceis de serem erradicados na L2 adquirida". Posteriormente o autor argumentou que essa dificuldade seria provável neste resultado de "parâmetros cujos efeitos são difusos dentro do sistema gramatical como um

todo", como no caso do parâmetro da obrigatoriedade do sujeito, que ocorre em língua inglesa, mas, não em língua portuguesa.

Para Selinker e Han (1996) e Selinker e Lakshmanan (1992), a estabilização é o primeiro sinal de uma suposta fossilização. A diferença entre os dois termos reside na questão do tempo, é uma diferença meramente relacionada à permanência ou não do fenômeno, o que traz um problema ao campo dos estudos sobre fossilização, pois o tempo necessário para se classificar uma "estabilização" como uma "fossilização" é bastante diversificada e incerto, podendo mudar. É importante termos em mente que, quando uma estrutura se torna fossilizada não quer dizer que a mesma fossilizou de forma uniforme em todos os contextos.

De acordo com Harpaz (2003), quem aprende uma segunda língua, além de ter que executar sequências de operações mentais (estruturar ideias) e motoras (articular sons), precisa também evitar os velhos hábitos da língua materna, pois as operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo muito difícil de serem evitadas. Se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à *fossilização* dos desvios.

Assim, Selinker (1994, p. 234) propõe orientações metodológicas mais específicas para o trabalho com a interlíngua, preconizando a utilização do método de coleta de dados da Linguística Aplicada.

Na área da Linguística Aplicada, existem, epistemologicamente, três orientações de coleta de dados:

a) através da evidência experiencial, ou seja, os dados derivam de uma experiência individual com aprendizado linguístico, que tomam a forma de um estudo diário. Este tipo de dado diz respeito àquilo que alguém sabe, ou nós sabemos que é verdade sobre o processo de aprendizagem, seja sobre interlíngua e SLA como resultado de nossa experiência pessoal. É o caso dos indivíduos bilíngues.

b) através da evidência observacional: os dados derivam da observação de aprendizes em ação, que tomam a forma das observações dos eventos de sala de aula. Este tipo de dado diz respeito tanto àquilo que alguém sabe que é verdade sobre o processo de SLA, a partir de uma experiência pessoal, mas também como observador experiente de aprendizes. É o caso dos professores que observam seus estudantes.

c) através da evidência empírica: os dados derivam de um cuidadoso estudo planejado e executado, seja na forma de um estudo qualitativo (estudo de caso) ou quantitativo (experimental) ou uma mistura de ambos. Este tipo de dado diz respeito àquilo que alguém sabe que é verdade sobre o processo de aprendizagem de língua(gem), a partir de estudos de outros pesquisadores, através de pesquisas publicadas em jornais, livros e revistas especializadas, como por exemplo, na área de SLA e IL.

Neste caso, de acordo com a opinião de Selinker (Op. Cit.), os dados podem soar enganosos ou falsos, pois são o resultado da pesquisa de outrem. Portanto, os dados bons para pesquisas precisariam misturar os três tipos de coletas.

Selinker (1994, p. 228) explicita qual seria a ordem de eventos que deveriam ser seguidos numa pesquisa em interlíngua.

- 1- Observação do fenômeno na sala de aula;
- 2- Formulação de hipóteses;
- 3- Pesquisa empírica;
- 4- Conceituação teórica;
- 5- Observações posteriores, tanto na língua produzida em sala de aula como em situações interacionais;
- 6- Outras análises empíricas, trabalhos teóricos.

Ao mesmo tempo, o autor propõe as metas a atingir numa pesquisa em análise de interlíngua:

- 1- Quando ocorre a transferência?
- 2- O que pode ser transferido realmente?
- 3- Quais itens podem estar sujeitos à fossilização e quais não?
- 4- Quando ocorre a fossilização?
- 5- Que gêneros e domínios discursivos são afetados pela transferência linguística e pela fossilização?
- 6- Qual o grau de falha/deslize temporário e qual o permanente?

Para tentar responder às interrogações colocadas acima devemos saber quando se inicia a identificação interlinguística, que de acordo com Selinker (1994) parece ocorrer por volta dos três anos de idade e perdura durante toda a vida do estudante, com maior intensidade até a puberdade. Durão (2007, p. 28) acredita que a interlíngua é um:

[...]produto linguístico de aprendizes de línguas [nativas] e não nativas, que abarca um continuum que se constitui desde que começa o contato do aprendiz com a língua-meta, até que avança para uma etapa em que, pelo menos na teoria, coexistem LM e LE.

Como se observa, para a autora, a interlíngua é um sistema linguístico em construção, característico de estudantes de línguas (estrangeira e materna), que vai se constituindo à medida que se implementa o contato do aprendiz com a língua alvo.

Segundo Charaudeau & Maingueneau (2006, p. 287), “a interlíngua é a “língua” utilizada por estudantes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa”.

Lanzoni (1998) salienta que a partir de uma nova visão da interlíngua, deixa-se de considerar o estudante como um produtor de linguagem imperfeita, mal construída e repleta de erros e passa-se a considerá-lo um ser inteligente e criativo, que processa sua aprendizagem através de estágios de aquisição lógicos e sistemáticos, agindo de forma criativa dentro do seu ambiente

linguístico conforme vai encontrando formas e funções da língua em contextos significativos. É com esses níveis ou estágios que esse estudo se preocupa.

Portanto, a interlíngua e o atrito entre línguas, nascem do contato e do aprendizado entre e de línguas: quando o falante ao aprender uma língua estrangeira L2 leva para este novo sistema a estrutura de sua língua materna L1 como estratégia de aprendizagem; ou quando o falante ao adquirir uma segunda língua L2 dentro de uma comunidade cultural que fale essa mesma língua, país hóspede, a assimila de tal forma que essa passa a interferir na produção linguística de sua língua materna L1.

Diante desse contato, os estudantes, além de transferirem propriedades gramaticais de sistemas que já possuem na LM e em LE usam, de forma inadequada, propriedades da língua que estão aprendendo, o que ocasiona erros por supergeneralização, o que é definido como o uso, em vários contextos e de maneira diferente da variante padrão da língua alvo (LA), de uma regra já aprendida dessa língua meta. Para Selinker, a supergeneralização está entre os cinco processos centrais para a produção da fossilização, definida como “itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a guardar na sua interlíngua relacionada com uma língua alvo”.

Algumas das causas do erro podem ser:

- a distração, que pode ser motivada por diferentes fatores como o cansaço, quer físico, quer mental;
- o grau de motivação, de confiança, assim como o nível de ansiedade do estudante;
- a interferência, que é o resultado de erros denominados “erros interlinguais”, causados pelos conhecimentos linguísticos de outras línguas, como a LM ou L2/LE;
- a tradução, pelo fato de muitos dos estudantes traduzirem textos de uma forma literal, utilizando estruturas próprias (frásicas) da sua língua materna que podem não ser semelhantes à língua alvo;

- a sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua alvo, uma vez que os estudantes utilizam as regras de uma forma geral, aplicando-as também nos casos irregulares, sendo estes erros designados “erros intralinguais”;
- os próprios materiais e procedimentos didáticos, responsáveis pela produção de erros motivados por amostras de língua que podem ser equívocas provocando no estudante dificuldades quando da sua correta utilização;
- as estratégias de comunicação que podem ser utilizadas de forma simplificada desde que o estudante se consiga fazer entender, mesmo que produzindo alguns erros.

O método tradicional defendia que a melhor maneira de se evitar os erros era através do ensino exaustivo e da memorização das regras gramaticais. Nesta perspetiva, o domínio das regras da gramática era o critério de definição do grau de sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras.

No entanto, na abordagem comunicativa houve uma mudança em relação ao erro. Nesta nova perspectiva, a gravidade do erro é avaliada não segundo a correção gramatical, mas, de acordo com o efeito que este provoca na comunicação.

Johansson (1973, p.102) diz que a diferenciação de critérios na determinação da gravidade dos erros está relacionada com os objetivos do ensino em língua estrangeira. Na sua maneira de ver, a aceitabilidade constitui um parâmetro a utilizar na identificação dos erros. Mas, ao contrário do conceito de gramaticalidade que é relativamente fácil de avaliar, o conceito de aceitabilidade é muito subjetivo, logo, traz algumas dificuldades na sua avaliação. É importante saber o que corrigir, como e quando corrigir. Esta questão tem permanecido e tem sido discutida por vários autores.

Moita Lopes (1996) acrescenta duas características que considera importantes na interlíngua: a permeabilidade, que permite a penetração de regras, sejam da língua materna, sejam resultantes da hipergeneralização das

regras da língua estrangeira, e a reincidência de erros, algumas vezes, já fossilizados.

Para Liceras (1996, p. 52), a permeabilidade caracteriza todos os sistemas linguísticos, além de cumprir também um importante papel na mudança linguística, na interlíngua, em muitas ocasiões, ela também vem determinada por fatores sociais, pelos mecanismos de produção na LE e por elementos pragmáticos. A autora menciona que “la permeabilidad se considera una propiedad de la gramática que da cuenta de la variabilidad de las intuiciones de los hablantes”. A escolha do uso de determinada forma às vezes depende de regras gramaticais e de decisões tomadas pelos falantes, segundo o contexto ou o conhecimento compartilhado com os interlocutores. Se depois de um tempo essa escolha se converte em uso recorrente, caracterizar-se-á como uma mudança linguística, o que é muito comum na interlíngua e explica sua variabilidade, embora também possa resultar na fossilização de um erro.

Assim, se por um lado Selinker (1992) define a interlíngua como um sistema linguístico que resulta da tentativa de produzir a LE por parte do estudante, segundo outros pesquisadores a interlíngua é o conjunto de “formas criativas (apresentadas pelos estudantes de LE) não sancionadas pela evidência”, isto é, “de forma que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural”.

Dessa forma, a IL pode se caracterizar por uma série de processos – ou estratégias, que são mais ou menos recorrentes segundo o estágio de conhecimento no qual o estudante se encontre durante a aprendizagem da LE.

Um dos mais importantes, como já assinalado, é a transferência da LM; entretanto, não é a única estratégia intrínseca ao processo.

Mergulhando, por um momento, só por um momento, no campo da Linguística em si, os níveis de descrição da análise serão mensurados com certa delimitação aqui, pois então, puderam ter de fato, aplicação, e assim, entender melhor os “níveis de interlíngua”. Conforme Silva (2001, p.47):

A língua, **por ser de natureza articulada**, cria diversos estratos de análise que, na estruturação da mensagem, do maior para o menor, se apresentam na seguinte ordem hierárquica: texto, frase, sintagma, vocábulo, morfema, fonemas e traços distintivos. (SILVA, 2001, p.47, grifo meu)

Aqui, cabe consolidar a maior parcela dos níveis supracitados, menos o nível fonético, sintagmático e o nível dos traços distintivos por se tratar da análise de produções escritas e da estrutura de superfície, e não, a estrutura profunda (os sintagmas). O que não deixaria de ser interessante para um outro estudo de descrição usando a Gramática Gerativa.

A seguir, falaremos dos principais aspectos dos níveis de descrição de análise citados por Silva (2001, p. 47- 54):

a) Nível textual - Neste plano, o discurso, que corresponde à porção mais abrangente da mensagem, não constitui objeto de estudo da linguística frasal. Por isso, é considerado como um supranível.

b) Nível fraseológico - A proposição constitui o maior segmento de análise da linguística frasal. Unidade de comunicação por excelência, a frase representa o ponto de convergência de todas as unidades do nível inferior, pois é nela que quaisquer dos seus constituintes se definem plenamente.

c) Nível vocabular - Por tratar-se de um plano intermediário por excelência, o vocábulo divide-se em morfemas e é também constituinte do sintagma locucional.

d) Nível morfológico - Também pertencente ao campo de estudo da morfologia, o nível morfológico é constituído de unidades mínimas significativas da língua.

Evidentemente que há outros níveis de análise descritiva, como por exemplo o morfológico, o que não será necessário explicitá-los aqui. Por outro lado, ainda, temos que ver aqui neste trabalho a análise ortográfica, morfosintática e semântica. Pois, além do conhecimento de algumas letras específicas ou funções do alfabeto espanhol, há a acentuação gráfica para se analisar.

2.7. A produção escrita



“El placer de escribir es el mismo de leer, sublimado por unas gotas más de intimidad.”

Stendhal (1783 – 1842)

É interessante entender que o ser humano, conforme a teoria evolucionista, antes de falar, se comunicava por gestos e quando ocupou as mãos, desenvolveu a fala, o que pressupõe o fato evolutivo da transição da comunicação gestual para a comunicação oral, embora, os gestos não tenham sido deixados de usar.

Antes da escrita contemporânea, houve diversos sistemas gráficos que herdamos das civilizações do passado, conforme Kato (1999, p.13) o:

[...] sistema pictográfico não apresenta inicialmente uma relação direta com a fala: porém, encaminha-se, posteriormente, em direção à representação da fala, passando a ser um simbolismo de segunda ordem. Assim, **a fala representa ideias, e a escrita representa a fala**. Além do sistema pictográfico, outro precursor da escrita são os recursos de identificação mnemônicos, como os símbolos heráldicos e os símbolos usados por indígenas para registrar tempo. (KATO, 1999, p.13)

É necessário, nesta seção, fazer a distinção entre fala e escrita para podermos entender melhor os aspectos da escrita e suas implicações.

[...] é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala é aquela que resulta do letramento. Dentro dessa hipótese, torna-se fácil entender por que os letrados concebem a fala segundo o que sabem da escrita. **A comparação entre essas duas modalidades de expressão será feita sob três perspectivas: a) a da diferença da natureza do estímulo; b) a das diferenças formais; e c) a das diferenças funcionais.** (KATO, 1999, p.12, grifo meu)

Para Vygotsky (1988) a escrita não está separada da linguagem, e é constituída por um sistema de símbolos e signos (capazes de atribuir significados) que determinam os sons e as palavras da linguagem oral. Para dominar esse sistema simbólico é necessário que a criança desenvolva certas funções superiores, especificamente, a abstração.

A função da abstração é fazer com que gradualmente a fala desapareça, sendo substituída pela escrita. Vygotsky nos mostra que a escrita é uma linguagem que se constitui primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada.

A abstração apresenta-se como uma das maiores dificuldades que a criança apresenta no processo de aprendizagem da linguagem escrita, já que antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, ela precisa representá-lo no pensamento.

Vygotsky (1988) também percebeu que ao dominar o sistema simbólico, a criança passa a criar outras formas mais elaboradas de pensamento. Assim, ela vai se desenvolvendo na medida em que aprende. Tendo em vista que, para ela, o desenvolvimento acontece num movimento do social para o individual, isto é, das experiências externas que são interiorizadas, o autor explica a relação entre o pensamento e a fala a partir da passagem da fala exterior para a fala interior. Dessa maneira, a escrita aparece como um simbolismo de segunda ordem que tem a mediação na fala.

A utilização desse sistema de signos muda os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Assim, ao apropriar-se da língua escrita, a criança se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura. Esse sistema simbólico é considerado um dos instrumentos culturais mais bem elaborados pela humanidade. Ele é um produto, mas ao mesmo tempo um elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem.

Nos estudos de Vygotsky e Luria encontra-se a base fundamental que explica como os processos psíquicos da linguagem e escrita se desenvolvem nas crianças antes mesmo de elas entrarem na escola. [...] quando uma

criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 1988, p.143)

Segundo Marcuschi (2001, p. 25) a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresentam sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora. Sobre a diferença entre escrita e fala, Marcuschi (2004, p.17) argumenta:

Não obstante isso, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, e que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala, como se verá adiante. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2004, p. 17)

Pode se inferir que a importância da oralidade reside justamente na sua posição como prática social. Mas, não podemos esquecer que a base da interação tecnológica é a escrita, o homem moderno não pode prescindir desta modalidade de uso da língua. A aquisição e o desenvolvimento da modalidade escrita se dão, na maioria dos casos, em ambientes formais, sobretudo na escola. Nos textos escritos há maior objetividade, clareza e concisão. Maior complexidade de ordem sintática nos períodos compostos por subordinação, diversidades de conectivos nos períodos em que ocorre coordenação, maior incidência de declarações na voz passiva etc.

No que se refere à interação, na modalidade escrita ocorre à distância, enquanto na modalidade oral ocorre na presença do interlocutor. O planejamento na modalidade escrita é anterior à execução, já na oralidade, é simultâneo.

A visão de Marcuschi está baseada na perspectiva sociointeracionista, que aborda as relações entre fala e escrita dentro do ponto de vista dialógico e fundamenta-se no conceito de que a fala e a escrita apresentam, além da dialogicidade, funções interacionais, envolvimento, coerência, dinamicidade e usos estratégicos.

Contudo, mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo socio-histórico de práticas. Este contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de uma graduação ou de uma mesclagem. Tudo dependerá do ponto de vista observado e das realidades comparadas. (MARCUSCHI, 2004, p. 18)

O letramento, por sua vez, conforme Marcuschi (2004, p. 25), envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados. A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros:

- *o trabalho;*
 - *a escola;*
 - *o dia-a-dia;*
 - *a família;*
 - *a vida burocrática;*
 - *a atividade intelectual*
- (MARCUSCHI, 2004, p. 19)

O termo letramento pode ser considerado bastante atual e usual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2009, p. 33), citado por Grando (2007, p.4), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato.

Hoje, conforme Signorini (2001, p.25) não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, às práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. Trata-se de práticas linguísticas, isto é, não se ignora que no caso do letramento, a língua está envolvida de modo crucial, o que nos impede de ignorá-la, embora não façamos dela (enquanto forma) o foco central da abordagem.

Já que, houve uma época, e isto vai até os anos 50 do século XX, em que não se tinha interesse maior pelo problema da relação entre a fala e a escrita (e muito menos entre oralidade e letramento) na linguística, pois o ideal de ciência estabelecido por Saussure, Bloomfield e ainda hoje por Chomsky não oferece a menor sensibilidade para as questões envolvidas nos usos (sociais) da língua. Para a linguística oficial é o sistema da língua que está em jogo. (SIGNORINI, 2001, p.26)

Em um segundo momento do século XX, em especial dos anos 50 aos anos 80, particularmente entre sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais, encontramos a posição muito comum (prontamente assumida pelos linguistas)

de que a invenção da escrita, trazia uma “grande divisão” a ponto de ter introduzido uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (em especial a escrita alfabética). Era a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos, já que o letramento é um processo que penetra a sociedade independentemente da própria escolarização formal.

A supervalorização da escrita, de acordo Marcuchi (2004, p. 30), sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Se para as culturas civilizadas das primitivas, este aspecto deu origem a hipóteses muito fortes sobre a escrita, criando “uma visão quase mítica sobre a escrita”, a escrita seria a responsável pelo surgimento do raciocínio silogístico, tendo em vista o fato de ela contribuir essencialmente para a descontextualização dos significados que criariam autonomia ao passarem da “cabeça” para o “texto no papel”, fazendo assim surgir a descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato. Daí a impressão de autonomia da escrita. Não obstante:

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de *práticas de letramento*, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional lembrada há pouco. (MARCUSCHI, 2004, p. 19)

Os sentidos do ser humano são os que produzem a expressão do pensamento, e conseqüentemente, entende-se que, assim como a fala, a escrita é uma extensão do pensamento e a ponte entre as pessoas e o mundo. Cabe aqui dizer que, desde os primórdios, o ser humano buscou se expressar para transmitir a cultura para outras gerações, por vez,

O desenho do homem primitivo criado sobre a superfície de algum objeto tinha para ele, de início, a função de expressar suas ideias visualmente, enquanto a fala era sua expressão auditiva. Com o passar do tempo, a expressão visual desenvolve-se em duas direções distintas: o desenho como arte e o sistema pictográfico na comunicação. (KATO, 1999, p.13)

Por isso, é importante analisar brevemente alguns aspectos da história da evolução escrita. A fala muda mais rápido do que a escrita.

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2004, p. 26)

Partindo da premissa de que não é possível analisar as relações entre língua falada e língua escrita centrado-se apenas no código linguístico, este ensaio considera a produção discursiva em seu todo como uma *prática social* e analisa os contextos de produção, os usos e as formas de transmissão da oralidade e da escrita na vida diária. Ainda, conforme Marcuschi (2004, p.26);

Em certo sentido, a distinção entre *fala* e *escrita* aqui sugerida contempla, de modo particular, aspectos formais, estruturais e semiológicos, ou seja, os modos de representarmos a língua em sua condição de código. São os aspectos *sonoro* e *gráfico* que contam de modo essencial neste caso. Note-se, no entanto, que o aspecto gráfico não está aqui sendo equiparado a uma de suas formas de realização, isto é, a forma alfabética, pois a escrita abrange todos os tipos de escrita, sejam eles alfabéticos ou ideográficos, entre outros. (MARCUSCHI, 2004, p. 26)

Podemos visualizar as principais características entre a linguagem oral e escrita, proposto no quadro sugerido por Kato (1999, p.25), o que explicita muito bem:

Quadro 4 – LINGUAGEM ORAL VERSUS LINGUAGEM ESCRITA

- a) A linguagem oral é altamente dependente de contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada;
- b) A coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralinguísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos.

Fonte: Kato (1999, p.25)

Ainda, segundo Kato (1999, p.41) os três aspectos muito bem destacados sobre a escrita são visualizados a seguir;

1. A escrita desenvolveu-se de um simbolismo de primeira ordem para um simbolismo de segunda ordem. A meta, porém, não foi atingida, pois não há isomorfia perfeita entre os sons da fala e os símbolos do sistema ortográfico que resultou dessa evolução, isto é, o alfabeto. Apesar do sistema alfabético, e por causa dessa relação parcialmente arbitrária, línguas como o português e o inglês tem formas escritas que favorecem a leitura ideográfica.

2. A escrita apresenta similaridades e diferenças formais com a fala, sendo estas decorrentes das diferentes condições de produção e aquelas devidas ao fato de serem ambas – a escrita e a fala – realizações de uma mesma gramática, e de poderem codificar os mesmos objetivos retóricos.

3. Há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades, variação essa dependente da evolução histórica e, sincronicamente, das diferenças sociais, principalmente funcionais, havendo, além disso, variação individual, que independe de variáveis externas.

Essas constatações conforme Kato (1999, p.41) serão importantes para as considerações pedagógicas que teceremos no último capítulo, pois sabemos que há dois pontos de partida comuns na pedagogia de línguas: a) a fala e a escrita, consideradas como dois códigos distintos e autônomos, de tal forma que aprender a ler e escrever é o mesmo que aprender uma língua

estrangeira; e b) a escrita é considerada como o retrato da fala-padrão, de forma que se acredita que para se aprender a ler e escrever é preciso aprender a fala-padrão.

Por outro lado, aprofundando um pouco mais as peculiaridades da escrita, Marcuschi (2004) afirma que:

A escrita, por sua vez, pelo fato de ser pautada pelo padrão, não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal. Isso, a menos que se sirva, como na literatura regional de traços da realidade linguística regional ou apresente características estilísticas tão peculiaridades que permitem a identificação da autoria. Mas, isto não ocorre com todos os gêneros textuais. Por exemplo, não se pode chegar a identificações individuais de autoria na maioria dos textos de um jornal diário. Enquanto a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, com a escrita isso acontece bem menos. Parece que a fala, por atestar a variação e em geral pautar-se por algum desvio da norma, tem caráter identificador. É possível que identidade seja um tipo de desvio da norma-padrão. (MARCUSCHI, 2004, p. 36)

Contudo, propõe-se a dupla distinção entre: (a) *oralidade e letramento* como práticas sociais e (b) *fala e escrita* como modalidades de uso, recaindo a primeira na observação da realidade sociocomunicativa e, a segunda na análise de fatos linguísticos. Identifica, assim, as diversas tendências teóricas atuais no trato da questão e postula uma perspectiva que recusa toda e qualquer visão dicotômica e simplista, adotando como posição adequada a relação multifatorial entre as duas práticas dentro de um contínuo de usos e gêneros textuais, negando propriedades intrínsecas, positivas ou negativas, imanentes à oralidade ou à escrita.

Para evitar mal-entendidos, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o *texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.* (MARCUSCHI, 2004, p. 47)

A escrita é, em outras palavras, definida por Lindemann (1982, p. 11) citado por Figueiredo (2005) “como um processo de comunicação que usa um sistema gráfico convencional para transmitir uma mensagem ao leitor”.

O ensino da escrita em L2 tem sido orientado, principalmente, por duas perspectivas: a escrita como produto e a escrita como processo. (FIGUEIREDO, 2005, p. 21)

- **A escrita como produto**

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, as “escolas de gramática” tinham como objetivo ensinar a gramática do latim clássico. Para tanto, ensinavam-se regras gramaticais, declinações e conjugações, tradução e prática da escrita de sentenças. Nessa abordagem, a ênfase não estava na fala, mas sim na leitura e na escrita. O objetivo era, por meio do estudo da gramática e da aplicação desse conhecimento à interpretação de textos mediante o uso de dicionários, que os alunos pudessem ler os textos clássicos na língua dos grandes escritores (Howatt, 1984; Richards e Rodgers, 1986).

Essa abordagem, que era, por exemplo, utilizada no ensino do latim, no século XIX, o método era baseado no conhecimento da Gramática e Tradução. Porém, o foco de estudo não era mais nos textos, mas em sentenças que serviam como exemplos ou como modelos para a aprendizagem. Desse modo, a L2 era ensinada por meio da análise detalhada de suas regras gramaticais, e o conhecimento dos alunos era verificado por intermédio de exercícios de tradução de sentenças da e para a língua-alvo. A prática da escrita assumia, assim, grande importância, pois era o meio pelo qual o conhecimento gramatical — o objetivo da instrução — podia ser avaliado. (FIGUEIREDO, 2005, p. 21-22)

- **A escrita como processo**

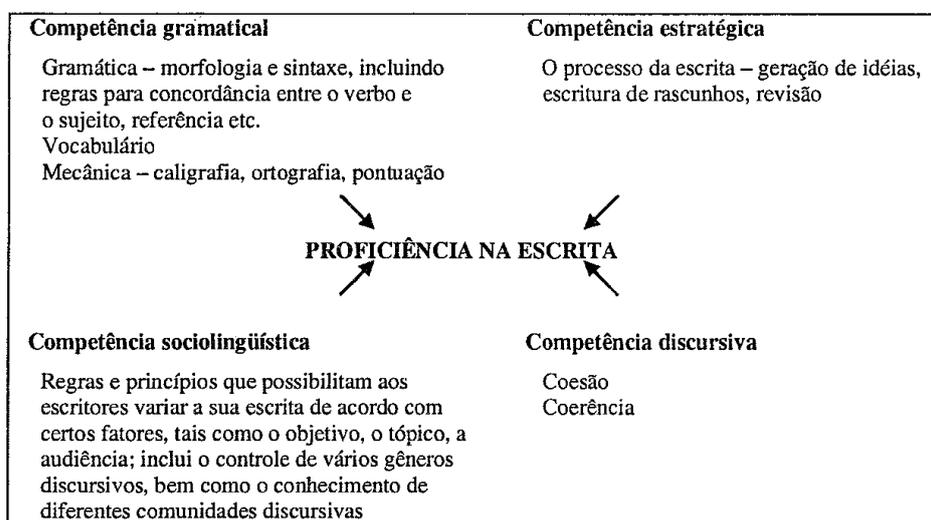
Nos últimos anos, pesquisadores têm apontado as limitações de uma abordagem em que a escrita seja trabalhada apenas como produto. Influenciados pelas pesquisas sobre o processo da escrita em L1, como a realizada por Emig (1971), professores e pesquisadores começaram a

interessar-se pelo que os escritores de L2 fazem ao escrever suas produções (Watson, 1982; Freedman et al., 1983; Silva, 1990; Raimes, 1991).

Esse interesse, como afirmam Leffa (1988) e Nunan (1998), pode ter surgido em decorrência das críticas que a teoria behaviorista estava recebendo e do uso da abordagem comunicativa nas salas de aula de línguas, que objetivava desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes.

A seguir, o quadro de Scarcella e Oxford (1992, p. 118) traduzido e apresentado por Figueiredo (2005) que retrata a proficiência da escrita:

Figura 2 — **HABILIDADES SUBJACENTES À PROFICIÊNCIA NA ESCRITA**



Fonte: Figueiredo (2005, p. 31) (Scarcella e Oxford, 1992, p. 118, tradução de FIGUEIREDO).

As quatro competências acima, são extremamente fundamentais para o desenvolvimento do futuro profissional de letras. É preciso dominá-las e saber diferenciá-las.

Enfim, vimos neste capítulo as principais teorias no âmbito da escrita que irão fundamentar nossa análise e descrição dos dados, logo, no capítulo 4 onde analisaremos os dados fornecidos pelos estudantes. Cabe aqui dizer que todos os teóricos citados servem e servirão para pesquisas posteriores a esta.

CAPÍTULO III

A pesquisa em si

3.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, iremos ver as principais características desta pesquisa. Tivemos que delimitar o tema, criar os objetivos para alcançá-los, buscar as bases teóricas, especificar o estudo, ir a campo para coletar os dados para assim, chegarmos às conclusões.

3.2. Metodologia de pesquisa

O fato linguístico, para ser bem compreendido, não pode ser analisado isoladamente. Há vários pontos de vista que devem ser ponderados, e nenhum se apresenta completo e independente dos demais. (SILVA, 2001, p. 59)

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, porém, com alguns dados quantitativos. O termo pesquisa qualitativa foi usado nos anos de 1960 e 1970 como uma alternativa à pesquisa quantitativa. Mais recentemente, a pesquisa qualitativa passou a ser explicada por termos próprios. Utiliza-se o texto como material empírico, e não números, emprega-se a ideia de construção social do objeto estudado, se interessa nas perspectivas dos estudantes, analisa as práticas cotidianas das pessoas, investiga o conhecimento que estas pessoas têm em relação à questão em estudo, utiliza métodos diversos e abertos o suficiente para entender processos e relações do objeto.

O termo “pesquisa qualitativa” foi usado, durante muito tempo, de forma diferenciada, para descrever uma alternativa à pesquisa “quantitativa”, e foi cunhado no contexto de uma crítica à segunda, especialmente seus desdobramentos nos anos de 1960 e 1970. Entretanto, a pesquisa qualitativa tem uma longa história em muitas disciplinas, onde a pesquisa social como um todo começou com abordagens que agora seriam resumidas sob o título de pesquisa qualitativa. (FLICK, 2009, p.16)

Contudo, a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível, envolve postura interpretativa e naturalística do mundo, a partir de uma série de representações; estuda coisas e fenômenos em seus contextos naturais, com base nos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

O interesse está em organizar formalmente o dizer sobre algo e não o sentido que as pessoas atribuem ao fenômeno. Na prática, pesquisadores adotam abordagem “naturalística” ou “interpretativa” em relação ao mundo.

[...] **a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico** (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009, p.16, grifo meu)

Todavia, a pesquisa qualitativa é usada como abrigo para incluir vários enfoques nas ciências sociais. As questões de ensino e aprendizagem de línguas é um desses enfoques da área da Linguística Aplicada. Essas questões podem ser discutidas no contexto da pesquisa qualitativa de natureza interpretativista-hermenêutica porque as reflexões do pesquisador é parte do processo de produção do conhecimento. Isso porque, a hermenêutica é: (1) arte de explicar, traduzir ou interpretar; (2) conhecimento e arte de interpretar principalmente textos, com intuito de determinar o significado das palavras que expressaram um pensamento. Também, chamada de investigação (ou etnografia) reconstrutiva (ou interpretativa). Há uma grande quantidade de publicações de manuais e revistas acadêmicas sobre pesquisa qualitativa, que se diferenciam de acordo com: (1) linhas, métodos e teorias; (2) países; (3) disciplinas; e (4) propósito (gestão, avaliação ou teses acadêmicas).

Já faz um bom tempo que a pesquisa qualitativa vem se desenvolvendo. O nome “pesquisa qualitativa” é usado como um guarda-chuva para incluir uma série de enfoques à pesquisa nas ciências sociais. (FLICK, 2009, p.17)

Visto que, no início da pesquisa empírica, havia, e ainda há, mais questões a serem estudadas do que métodos disponíveis. Nos primórdios da etnografia, havia preocupação com o “Outro”, depois, foram realizadas abordagens comparativas, descrevendo diferentes culturas de forma evolutiva. Em seguida, surgiram análises sobre compreensão e descrição da própria cultura do pesquisador:

[...] a pesquisa qualitativa continua sendo mais do que simplesmente usar um ou outro método para responder a uma pergunta. A pesquisa qualitativa ainda se baseia em atitudes específicas – de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante. Ao desenvolver pesquisa qualitativa, ao ensiná-la e aplicá-la, devemos tentar manter o equilíbrio entre habilidades técnicas e atitude que é adequado à pesquisa qualitativa. (FLICK, 2009, p.30)

Portanto, após o desenvolvimento, a publicação de manuais, livros e artigos gerais e específicos abriram o processo de consolidação da pesquisa qualitativa como disciplina acadêmica. A preocupação em assegurar padronização e qualidade da pesquisa permite a orientação para o ensino, formação, qualificação e elaboração de teses qualitativas. Muitas vezes, o intuito não é somente de descobrir achados científicos, mas de solucionar problemas concretos.

Muitos pesquisadores, como Gil (2008) e Severino (2000) não discutem formas de combinar pesquisa qualitativa e quantitativa, enfatizando uma forma, em detrimento da outra. No entanto, há áreas, como a Linguística Aplicada, caso de nossa pesquisa, que utilizam métodos qualitativos e quantitativos, devido à necessidade de responder determinada pergunta de pesquisa. Mesmo nesses casos, a combinação de técnicas não é bem explicada e analisada, mas pode ocorrer: integração de dados, utilização de diferentes métodos, articulação de resultados, avaliação de uma pesquisa com os critérios da outra.

Em nossa pesquisa sobre os níveis de interlíngua na escrita de estudantes de curso de Letras-Espanhol, a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa possibilitou a complementação dos procedimentos em

uma prática de ensino de línguas. Essa complementação caracterizou-se pelos dados (erros) quantificados e distribuídos de forma clara e concreta para garantir a objetividade do nosso estudo – níveis de interlíngua – para posteriormente esses mesmos dados quantificados forma interpretados em sua totalidade, dentro de seus próprios contextos. E para que essa interpretação em sua totalidade acontecesse, a utilização dos instrumentos questionários e entrevistas permitiu a entrada da subjetividade dos estudantes e da professora das disciplinas, tornando parte dos dados da pesquisa, sem deixar de fora dessa integração a subjetividade do próprio pesquisador.

A pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o participante são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do participante, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis, mas no processo interpretativo da pesquisa.

Buscamos na pesquisa qualitativa o suporte para as fases do nosso estudo sobre os níveis de descrição da interlíngua, uma vez que nos auxiliou na definição do problema, devido à aproximação do objeto de estudo com as relações sociais. Ela foi o suporte, também, na determinação dos objetivos, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração da conclusão, por ser o tipo de pesquisa que se caracteriza como "interpretativa", pois, tem por premissa a interpretação e solução de problemas, melhorando as práticas por meio da observação, análise e interpretação, através da entrevista com o professor regente para a padronização e validação do conteúdo proposto.

Levando em conta o fato de que o espanhol e português são línguas próximas, procuramos abordar, como já foi mencionado, os níveis da interlíngua qualitativamente e quantitativamente com relação à proximidade da língua materna e língua alvo. Fanjul (2002, P.48) afirma que:

Almeida Filho (1996), a partir de uma preocupação pelas metodologias de ensino, propõe que existe "uma interface *sui*

generis” nos aprendizes, dada pela “proximidade tipológica”. Fundamenta essa proximidade em dados lexicais com fontes estatísticas de vocabulário, em uma afirmação sobre a sintaxe: “a ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente”, e em que “as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas”. Também aponta que são “línguas de estoque comum no plano sistêmico”. Depois de considerar as dificuldades que essas semelhanças significam para o aprendiz, reformula a proximidade como “proximidade enganosa” e considera a necessidade de que seja desenvolvida uma metodologia específica para falantes de línguas muito próximas. (FANJUL, 2002, p.48)

Essa proximidade enganosa justifica-se a parte quantitativa desta pesquisa. A pesquisa quantitativa, dedicada a oferecer informações mais objetivas e precisas, possibilitou a verificação dos níveis de descrição de interlíngua na produção escrita dos estudantes brasileiros de língua espanhola.

A parte quantitativa teve por finalidade, nesta pesquisa, observar, registrar e analisar os fenômenos sem, entretanto, entrar no mérito de seu conteúdo e sem a interferência do investigador, que apenas procura perceber, com o necessário cuidado, a frequência com que o fenômeno investigado acontece. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa quantitativa considera:

que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.). (p. 69)

Tradicionalmente, a pesquisa quantitativa por meio das “técnicas estatísticas” faz a separação de causa e efeito, quantificando o fenômeno.

Assim, a pesquisa quantitativa transformou a coleta e análise de dados de produção escrita dos estudantes em dados numéricos com a aplicação de testes estatísticos, possibilitando a mensuração do fenômeno – interlíngua – em níveis de descrição.

3.3. Contexto da pesquisa

Este estudo teve como contexto da pesquisa uma universidade pública do Distrito Federal. Foram escolhidas duas turmas do período noturno do curso de Letras - Espanhol para os propósitos da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2013, com a colaboração da professora da disciplina de Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1 (TPOE 1), e Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3 (TPOE 3).

A escolha destas turmas deveu-se principalmente por se tratar e de disciplinas essenciais para a formação, as quais objetivam desenvolver a competência comunicativa dos alunos, na modalidade escrita. Também a escolha dessas turmas deveu-se por ser uma turma iniciando e a outra finalizando a disciplina de Prática Oral e Escrita, o que possibilitou a verificação do espaço do ensino e aprendizagem. Outra razão deveu-se à disponibilidade para cooperar com a relatada pesquisa, tanto por parte da professora quanto por parte dos estudantes,

3.4. Participantes

Os estudantes são iniciantes do curso de Letras, primeiro e terceiro semestre, nas disciplinas Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1 (TPOE 1), e Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3 (TPOE 3). Participaram da pesquisa 6 (seis) estudantes da disciplina TPEOE 1, no universo de 11 (onze) estudantes, e 6 (seis) estudantes da disciplina TPEOE 3, em universo de 18 (dezoito) estudantes, totalizando 12 (doze) alunos participantes da pesquisa. Dos 12 (doze) estudantes, 8 (oito) eram mulheres e 4 (quatro homens), a proporção configura maioria do sexo feminino.

Levando em consideração que a maioria dos estudantes já tinha domínio da língua alvo antes de começar a estudar a licenciatura para poder traçar um perfil deles. As informações relativas ao perfil dos informantes foram coletadas a partir dos dados fornecidos pelos próprios estudantes, no momento em que respondiam ao questionário.

É importante ressaltar aqui que os estudantes que se recusaram a participar, colaborando e assinando o termo de consentimento, não foi por falta de encontro, mas sim, de desencontros casuais.

3.5. Instrumentos de coleta

Este estudo é de caráter qualitativo (explicação dos erros) e quantitativo (contagem de erros). Para tanto analisamos as produções escritas de um determinado grupo homogêneo de estudantes de espanhol LE. O objetivo foi descrever as características da interlíngua deste grupo, e concretamente, analisar os erros originados no processo de aprendizagem do Espanhol por brasileiros e os acertos para poder descobrir os níveis de interlíngua dos estudantes.

O corpus que serviu de base para este estudo empírico foi obtido por meio de três tipos de instrumentos (anexo): a) questionários b) Atividade de produção de texto escrito dentro da Avaliação final escrita realizada em sala de aula c) Entrevista com a professora. Vejamos o que consiste cada um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, os primeiros foram os questionários, segundo Silva e Silveira (2007),

Questionário consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente, e dispostas em itens. [...] é indiretamente aplicado (sem a presença do pesquisador. É importante que: 1) o pesquisador saiba que informações buscar, o objetivo da pesquisa e de cada questão, relacionando tais informações à hipótese; 2) o informante compreenda claramente as questões, que não devem suscitar dúvidas e ser adequadas ao seu nível de informação; 3) o questionário deve conter questões claras, sem possibilidades de dúvidas ou incompreensões. (p. 159-160)

Dentro dessa concepção, elaboramos dois tipos de questionários para obtermos informações sobre os participantes e sobre a aprendizagem da língua espanhola. Sendo que, a) o Questionário I – sobre informações pessoais dos estudantes; b) Questionário II – informações sobre a aprendizagem dos estudantes.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista a qual, consoante Silva e Silveira (2007), consiste em:

Por meio de um gravador ou vídeo, desde que assentido pelo(s) entrevistado(s), com ou sem um roteiro prévio (que consiste numa série de tópicos relacionados à pesquisa a serem abordados na entrevista), procura-se obter informações junto às pessoas. Quanto à tipologia e às suas características, a entrevista pode ser:

Estruturada: perguntas feitas oralmente por ordem fixa, acompanhadas ou não por um conjunto de respostas (dentre as quais o entrevistado deve escolher a que melhor corresponde à sua opinião)

Não-estruturada ou Aberta: um ou vários temas, dispostos na forma de tópicos a que o entrevistado responde livremente.

Semiestruturada: perguntas abertas, feitas oralmente em ordem prévia, mas na qual o entrevistador pode acrescentar questões de esclarecimento ou instigar as respostas do entrevistado. (p. 158)

Com essas definições, optamos pela entrevista Não-estruturada ou Aberta com a professora da disciplina TPOE 1 e TPOE 3 para obtermos uma maior amplitude de compreensão da metodologia utilizada pela professora e sua concepção teórica sobre os tratamentos dos erros.

A entrevista com a professora foi gravada em áudio para que não houvesse nenhuma perda de informações e posteriormente a entrevista foi transcrita.

Além desses instrumentos foi utilizado como dado para a nossa pesquisa a atividade de produção de um pequeno texto escrito dentro da Avaliação final escrita, em sala de aula, realizada pelos estudantes das duas turmas: Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1 (TPOE 1) e Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3 (TPOE 3). Esses instrumentos de coleta, foram úteis para averiguar os níveis que se encontram os estudantes e compreendermos.

Vejamos, a seguir, a figura para melhor visualizar:

Figura 3 – INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS



Fonte: Lascar 2014

3.6. Procedimentos

Duas questões norteadoras embasaram os objetivos desse estudo: Quais os níveis de Interlíngua na escrita de estudantes de um curso de Letras – Espanhol no percurso até a língua alvo? Quais são os erros e acertos na escrita desses estudantes, participantes da pesquisa? A resposta a essas questões pode, em alguma medida, revelar os graus de influência da LM na aprendizagem dos aspectos formais da língua espanhola. Assim, a Análise de Erros pode ser o caminho para alcançar tais objetivos, pois se apoia na descrição das formas da IL, confrontando-as com as formas de LE.

Primeiro, foi feita uma entrevista informal com a professora das duas turmas, posteriormente, foram relatadas algumas observações em sala de aula

com o intuito de saber como a professora lidava com o processo de correção e tratamento dos erros. Na sequência, o segundo passo foi divulgar a pesquisa em sala de aula, explicando a sua importância e a relevância da colaboração dos estudantes. O terceiro passo, embora menos da metade dos estudantes tenham respondido ou devolvido os questionários preenchidos, foi assinado o termo de consentimento e respondidos 2 questionários por alguns estudantes, o que proporcionou uma riqueza de dados a serem analisados e computados. Já no quarto e último passo, foram selecionadas as produções escritas dos alunos dentro das avaliações finais escritas em sala de aula para as análises

O método, então, seguido para analisar a IL dos estudantes dessa pesquisa foi a Análise de Erros. Foi feita uma análise qualitativa e quantitativa dos erros encontrados de acordo com os seguintes passos: 1) identificação do erro no seu contexto; 2) classificação dos erros dentro de categorias gramaticais; 3) descrição; 4) explicação.

1. Identificação do erro: Há erros que exigem maior atenção de acordo com o contexto em que se inserem e, portanto, de um maior conhecimento da LE estudada.

2. Classificação dos erros. Os erros foram classificados dentro de categorias gramaticais, com base nos próprios erros cometidos pelos estudantes e na tipologia apresentada por Gargallo (1993) erros ortográficos, erros semânticos e erros morfossintáticos.

3. Descrição: descrição das diferenças entre as estruturas encontradas na interlíngua dos estudantes e as estruturas da língua alvo. O primeiro passo foi detectar os erros, logo em seguida analisar o contexto em que se inseria e até que ponto afeta a compreensão. Posteriormente, foi colocada a forma correta na língua alvo, seguindo a norma da língua padrão da LE da Espanha. Por último, os erros são classificados conforme à tipologia elaborada.

4. Explicação. Nesta etapa tenta-se saber por que o estudante errou, qual é a origem do erro.

Foi importante que se fizesse uma análise completa dos questionários I e II aplicados aos alunos para que se chegasse à conclusão Buscamos

estabelecer e confirmar os fatos, reafirmar os resultados de trabalhos anteriores, apontar problemas novos ou já existentes, apoiar teoremas e desenvolvimento de novas teorias.

Fizemos a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Como qualquer outro tipo de pesquisa, como já foi mencionado, partimos do levantamento bibliográfico.

Utilizamos as técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e análise. A análise e interpretação dos dados da pesquisa classificam-se como de abordagem predominantemente qualitativa e quantitativa.

CAPÍTULO IV

Descrevendo e Analisando os dados

4.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo está destinado para descrever e analisar os registros escritos pelos estudantes. Também, foram analisados dois questionários. O primeiro, diz respeito às informações pessoais, tais como: idade, sexo, grau de escolaridade, se trabalha ou não, se conhece algum país de fala espanhola. O segundo questionário lida com as informações sobre o processo de aprendizagem. Para fomentar melhor as análises, analisamos as avaliações finais da disciplina.

E para fechar, a triangulação dos dados, utilizamos a entrevista que forneceu dados sobre as explicações da professora.

4.2. Análise dos dados coletados

Como mencionamos anteriormente, foram 12 estudantes y explicitamos um perfil de cada um deles por meio de, além das avaliações, dois questionários que fomentaram as conclusões deste trabalho.

Utilizamos o critério gramatical, conforme descritos por Gargallo (1993, p. 96). Os erros nesta análise foram divididos e categorizados em “Erros ortográficos”, “Erros Morfossintáticos” e “Erros Semânticos” conforme o nível de descrição, pois essas categorias encontram-se no âmbito da produção escrita.

Por outro lado, a análise dos acertos usou-se a gramática tradicional para verificar alguns acertos de natureza morfossintática.

4.3. Análise dos questionários

Foram aplicados dois questionários pelos estudantes. O primeiro questionário foi destinado às informações pessoais dos estudantes para poder traçar um perfil desses estudantes. Já, o segundo, tinha como objetivo trazer as informações sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo dos estudantes.

Veremos, a seguir, o perfil da primeira turma analisada:

Quadro 5 – QUESTIONÁRIO 1 DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA TPEOE 1

	A	B	C	D	E	F
1. Idade	21 anos	18 anos	22 anos	18 anos	28 anos	33 anos
2. Grau de escolaridade	Graduando	Graduando	Graduando	Graduando	Graduando	Especialista
3. Trabalha, em qual área?	Sim, Revisora de Textos	Não	Não	Área da educação privada de ensino de espanhol	Sim, Contabilidade	Sim, Comunicação
4. Estuda ou estudou a língua espanhola fora da faculdade, quanto tempo?	Sim, 4 anos	Sim, 2 anos	Sim, 6 anos	Sim, não respondeu	Não	Não
5. Conhece algum hispanofalantes? De qual país?	Espanha	Espanha e Argentina	Argentina	Espanha	Argentina, Uruguai, Chile, México e Espanha	Toda a América do sul e Espanha
6. Já viajou para algum país de fala espanhola? Qual? Quanto tempo ficou por lá?	Não	Não	Não	Sim, Espanha – Madrid	Sim, México, Panamá, Chile, Argentina, Uruguai e Paraguai	Argentina, 1 mês
7. Estuda por razões, profissionais, pessoais ou acadêmicas?	Acadêmicas	Profissionais	Um pouco de cada, gosto da ideia de ser professora	Pessoais e profissionais	Pessoais	Pessoais
8. Por que gosta da língua espanhola?	Porque é uma língua encantadora e forte	Questão de afinidade com a língua	Devido ao fato de ter tido bons professores, eu já gostava	Porque é uma língua bonita e de vocabulário	Tenho grande interesse em língua e o espanhol me permite acessar	Agrada-me o som e a cultura

			da língua	rico	uma série de informações novas e ter contato com um maior número de culturas e pessoas	
9. Tem vontade de morar em algum país onde se fala espanhol? Qual?	Sim, Espanha	Sim, México ou Espanha	Sim, Uruguai, Bolívia e Chile	Sim, Espanha – Madrid, Argentina – Córdoba e México – Cidade do México	Sim, Espanha, Chile e Costa Rica	Sim, Chile, Peru, Puerto Rico e USA
10. Tem algum parente de origem hispano-americana? Qual país?	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Lászar (2014)

Os dados descritos no quadro acima revelam que somente um estudante tinha acima de trinta anos e os outros cinco menos de trinta anos. O que indica que esta turma era bastante jovem e homogênea em relação à idade. O estudante acima de trinta anos tinha pós-graduação, enquanto os restantes somente eram graduandos.

Ainda, dos seis estudantes, quatro além de estudar trabalhavam e os restos somente estudavam. Também, quatro deles já estudaram a língua espanhola fora da Universidade e os outros dois não. Todos os seis estudantes desta turma conhecem algum hispanofalante, a maioria desses falantes conhecidos são nativos da Espanha.

Três estudantes já viajaram para algum país de língua hispânica. Os outros três não. Também, três estudam por razões pessoais. Os outros por razões profissionais ou acadêmicas. Nenhum estudante desta turma tinha algum parente de origem hispano-americana.

A seguir, veremos o perfil da outra turma que foi analisada:

Quadro 6 – QUESTIONÁRIO 1 DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA TPEOE 3

	A	B	C	D	E	F
1. Idade	50 anos	32 anos	34 anos	20 anos	19 anos	20 anos
2. Grau de escolaridade	Superior completo em Psicologia, também, Graduando	Doutor	Especialista	Graduando	Graduando	Graduando
3. Trabalha, em qual área?	Sim. Departamento de Gestão Pessoal	Docência	Secretariado Executivo	Sim, Operador de Alta Performance Call Center	Não	Não
4. Estuda ou estudou a língua espanhola fora da faculdade, quanto tempo?	Sim, 5 anos	Sim, 3 anos	Sim, 4 anos	Sim, 1 ano	Sim, 3 anos	Sim, 3 anos
5. Conhece algum hispanofalante? De qual país?	Perú, Espanha e Argentina	Espanha e Urugui	Chile	Paraguai, Espanha e Urugui	Peru	Não
6. Já viajou para algum país de fala espanhola? Qual? Quanto tempo ficou por lá?	Sim, 1 mês	Não	20 dias no Chile	Não	Não	Não
7. Estuda por razões, profissionais, pessoais ou acadêmicas?	Pessoais	Todas as razões listadas	As três razões	Profissionais	Pessoais	Profissionais e pessoais
8. Por que gosta da língua espanhola?	Pela cultura em geral; literatura, música, dança e gastronomia	Sinceramente, não sei. Gosto	Suave, bonita e comunicativa	Porque é um idioma que tenho afinidade, gosto das músicas, da arte e de tudo que envolva a língua espanhola	Interesse	Foi a primeira língua estrangeira que tive contato e acabei me identificando
9. Tem vontade de morar em algum país onde se fala	Sim, Espanha	Morar não, mas pretendo visitar	Sim, Espanha, Chile, Argentina e cuba	Sim, México ou Argentina	Sim, Argentina, Urugui, Colômbia ou Venezuela	Ainda não tenho nenhum país onde se fale espanhol que tenha vontade de

espanhol? Qual?						conhecer
10. Tem algum parente de origem hispano-americana? Qual país?	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Lászar (2014)

A metade dos estudantes desta turma tinha mais que trinta anos, a outra metade menos de trinta anos. A menor idade desta turma é dezenove anos e a maior idade é cinquenta anos. Uma diferença considerável, o que é comum nos ambientes acadêmicos. Quatro estudantes, além de estudar na graduação, trabalhavam. Os outros dois somente estudavam.

Todos eles já haviam estudado a língua espanhola pelo menos a mais de um ano. Dos seis estudantes, somente um não conhecia algum hispanofalantes. Desta vez, nesta turma, somente dois estudantes já haviam viajado para algum país de fala hispânica, os outros quatro não conheciam outros países de fala hispânica.

Dois estudantes pesquisados estudam por razões pessoais, acadêmicas e profissionais e dois estudantes por razões pessoais. Um por razões profissionais e pessoais e o outro somente por razões profissionais. Nenhum deles tinha algum parente de origem hispanofalantes.

A seguir, veremos os quadros referentes ao segundo questionário das duas turmas que explicitam as informações sobre o processo de ensino e aprendizagem de cada um dos estudantes. A começar, observemos o questionário 2 da primeira turma:

Quadro 7 – QUESTIONÁRIO 2 DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA TPEOE 1

	A	B	C	D	E	F
1. Qual é sua maior	Falsos amigos	Vocabulário	Gramática	Gramática. Pois, me	Interferência do português,	As palavras

dificuldade em aprender espanhol?				confundo com alguns tempos verbais nas frases	dificuldades com alguns tempos verbais	semelhantes
2. Qual é sua maior facilidade em aprender espanhol?	Uso dos pronomes	Pronúncia	Não respondeu	Falar, escrever e entender	Léxico, muito próximo ao da língua espanhola	As particularidades
3. Ler, falar, escutar, escrever, qual delas é mais difícil para você? Por que?	Escrever, uso do tempo verbal (passado)	Escutar, alguns hispano-falantes falam muito rápido	Escrever	Escutar, às vezes por motivos dos hispano-falantes falarem rápido demais	Escrever, por ter tido pouca, ou nenhuma oportunidade de trabalhar com a produção escrita	Escrever, devido às particularidades gramaticais
4. Qual a sua maior dificuldade no léxico, na sintaxe, na morfologia, na fonética ou na produção textual?	Léxico	Léxico	Sintaxe, morfologia e produção textual	Morfologia	Produção textual	Produção textual
5. Conhece as heterossemânticas, heterogênicas e heterotônicas?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
6. Costuma ler livros ou textos em espanhol?	Não	Sim	Sim, somente os títulos que os professores pedem	Sim	Sim, os clássicos	Sim
7. Costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol?	Não	Não	Sim, Novela e música de todos os estilos	Sim	Sim	Sim
8. Como a	A professora	Ela explica o	Não	Sempre	Ela orienta e os	Explicando as

professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula?	estimula muito a prática da língua fazendo com que os alunos conversem assuntos diversos em espanhol e corrigindo os ocasionais erros	conceito ao invés de dar a tradução	respondeu	falando o idioma e não traduzindo, mas sim explicando o que não se compreende, ou é diferente no português e no espanhol	corrige, tão logo, ouve. Além disso, nas redações, ela utiliza um sistema de claves de correção. Isto é, para cada erro há um símbolo	diferenças e deixando o conteúdo mais claro
9. Prefere a abordagem comunicativa, a gramatical ou ambas as abordagens?	Ambas	Comunicativa	Comunicativa	Comunicativa	Ambas	Ambas
10. O que mais a (o) motiva no processo de aquisição?	A gramática e a língua em geral por prazer pessoal	O fato de se comunicar com pessoas de outra cultura, de entender e não ficar perdido	Não sei ao certo	Possibilidade de emprego e ensino da língua	O processo é motivador. Acompanhar o desenvolvimento e perceber que os avanços estão acontecendo, é muito bom	Curiosidade e prazer
11. Você acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua? Por que?	Sim, pois faz parte da língua como um todo	Sim, porque você interioriza a gramática na prática da escrita	Sim. Prática, apesar de não gostar, sei que é necessário	Muito importante. Pois, muito do que se fala se escreve e se descobre na escrita e principalmente na leitura	Sim, porque fixa o conteúdo	Não, é secundário, a exemplo da língua materna, principalmente por ser a escrita um processo artificial
12. Na sala de aula de língua espanhola os professores trabalham bastante com a escrita? Como?	Sim, pede redações	Sim, geralmente redações	Sim. Deveres e textos	Não muito. Elas passam para seus alunos fazerem composições, redações, mas, às vezes, a preocupação maior é a gramática	Sim, com redações e outras atividades	Explicando o conceito e dando exemplos
13. Quais são os exercícios de escrita que o professor utiliza na sala de aula?	Redação	Redações	Preencher espaços com verbos, músicas	Redações, composições, pesquisas de temas de cultura espanhola	Redações e exercícios de criatividade	Exemplo e repetição
14. Se a pergunta	O conhecimento	Muito. Pratiquei vocabulário e	Na maioria dos casos	Ajudou-me a aprender	Eles consolidam o aprendizado,	Ajudam a sedimentar o

anterior foi respondida afirmativamente, explicitamente, em que medida esses exercícios de escritas ajudaram na sua aprendizagem de língua espanhola?	da escrita correta	gramática. Escrever numa outra língua requer pensar numa outra língua	quando compreendo bem a matéria, me ajuda a fixar o conteúdo proposto	novas palavras e ampliar meu vocabulário; conhecer mais a respeito da cultura	fixam os conteúdos e evitam que esqueçamos o que foi ensinado	que foi aprendido oralmente
---	--------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Fonte: Lászar (2014)

Sobre a maior dificuldade de aprender espanhol, nesta turma, um estudante afirma que tem a maior dificuldade no vocabulário, dois nas palavras heterossemânticas, que são aquelas que se escrevem ou se pronunciam igual, porém, têm diferentes significados. Dois estudantes acham que a gramática é a maior dificuldade e um estudante tem a como maior dificuldade os tempos verbais.

Por outro lado, somente um estudante aponta que é mais fácil o léxico, pois, ele argumenta que as duas línguas, o espanhol e português, são semelhantes. Interessante que a maioria, quatro estudantes, tem a maior dificuldade na escrita e dois estudantes na destreza auditiva.

Em se tratando da preferência da abordagem em sala de aula, a turma ficou dividida, metade prefere a abordagem comunicativa, e a outra metade prefere a abordagem comunicativa e gramatical ao mesmo tempo.

Somente um estudante desta turma não acha que a escrita seja importante para a aquisição da língua, pois., ele argumenta que a escrita é secundária. Os outros argumentaram que a escrita faz parte de um todo, que pode se interiorizar melhor a gramática, que muito do que se fala, se escreve. Nesta última razão, pode se entender que devido ao alfabeto espanhol ser fonético e não etimológico como no português. Pois, no espanhol, estudando o alfabeto, aprende-se com facilidade a ler, escrever e falar.

Agora, veremos o quadro do questionário 2 da outra turma analisada, as respostas dos estudantes serão analisadas na sequência. Também, bastante interessantes e diferentes em relação à turma anterior, vejamos:

Quadro 8 – QUESTIONÁRIO 2 DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA TPEOE 3

	A	B	C	D	E	F
1. Qual é sua maior dificuldade em aprender espanhol?	Verbos	Proficiência oral	Gramática	Os professores, porque a maioria são incompreensíveis, não tem didática alguma e são (alguns) maus educados	Interferência com a língua portuguesa	A maior dificuldade é na produção textual em que tenho muitos erros de morfologia em português
2. Qual é sua maior facilidade em aprender espanhol?	Leitura	Proficiência leitora	Oralidade	Aprendo melhor com músicas, vídeos ou filmes	Não respondeu	Minha maior facilidade é por ser parecido com o português, tenho uma absorção rápida de algumas palavras
3. Ler, falar, escutar, escrever, qual delas é mais difícil para você? Por que?	Falar, por não ter fluência	Falar	Escutar, sotaques distintos atrapalham o entendimento	Falar, porque não estou segura o suficiente ainda para falar em público	Falar, insegurança	Falar
4. Qual a sua maior dificuldade no léxico, na sintaxe, na morfologia, na fonética ou na produção textual?	Léxico	Produção textual	Léxico	Produção textual	Sintaxe	Léxico, Sintaxe, morfologia, fonética e produção textual
5. Conhece as heterossemânticas, heterogênicas e	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não

heterotônicas?						
6. Costuma ler livros ou textos em espanhol?	Isabel Allenda e Mario Varga Llosa	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
7. Costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol?	Televisión Española e CNN em Español	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
8. Como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula?	Corrigindo e mostrando as diferenças	A professora busca identificar as interferências e evita-las	De maneira didática e suave	A maioria dos professores costumam reagir bem com os erros cometidos na sala de aula por causa das interferências do português, mas obviamente existem as exceções	De maneira natural	Não respondeu
9. Prefere a abordagem comunicativa, a gramatical ou ambas as abordagens?	Ambas	Ambas	Comunicativa	Ambas	Ambas	Ambas
10. O que mais a (o) motiva no processo de aquisição?	Cada progresso conquistado	Busca pelo conhecimento	Ser um aprendiz	Quando encontro professores que lidam com os erros de maneira compreensiva	Vontade de dar aula, de aprender e conhecer países hispanofalantes	Não respondeu
11. Você acha que a escrita é importante no processo de	Sim, porque é importante escrever e expressar-se corretamente	Sim, faz parte do processo de aquisição	Sim, quem não escreve, não fala, não desenvolve	Sim, porque através da escrita vamos aperfeiçoando a fala, a leitura, a compreensão textual e oral etc	Sim. A língua deve ser desenvolvida em todos seus aspectos	Acho que a escrita e a língua andam juntas e uma depende da outra para se desenvolver

aquisição da língua? Por que?						
12. Na sala de aula de língua espanhola os professores trabalham bastante com a escrita? Como?	Sim, redações, exercícios e gêneros textuais	Sim, são realizadas redações, porém, creio que deveria ter uma produção bem maior	Redações e exercícios	Não o suficiente, penso eu... Acredito que deveria existir mais práticas textuais dentro de sala de aula	Sim, através da redação etc	Sim, com os exercícios das apostilas, produções textuais e análise de erros
13. Quais são os exercícios de escrita que o professor utiliza na sala de aula?	Redações, compreensão de textos, revisões – estilo indireto	Exercícios funcionais	Redações	Alguns professores utilizam as redações, outros, no entanto, apostam mais nas práticas orais	Exercícios funcionais etc	Os professores trabalham a escrita usando as produções textuais
14. Se a pergunta anterior foi respondida afirmativamente, explicita em que medida esses exercícios de escritas ajudaram na sua aprendizagem em de língua espanhola?	Na compreensão e na produção escrita	Creio que ajudam, mas, pouco. A prática da escrita deve prevalecer	O desenvolvimento do pensamento	Acredito que a aquisição de outro idioma deva ser feita com todas as ferramentas necessárias, seja ela, práticas escritas, orais ou leitura. A que se adequar mais ao perfil dos alunos. Será a melhor ferramenta para o educador utilizar. Não existe ferramenta certa ou errada	Ajudaram na aquisição da gramática etc	Sim, ajudam no vocabulário, na escrita e na oralidade, com as produções textuais, aprendi a corrigir os meus erros com mais facilidade

Fonte: Lászar (2014)

Como já foi visto, nesta turma, as respostas foram bem distintas com relação à primeira turma, pois, sobre a maior dificuldade de aprender espanhol as respostas foram: os verbos, a proficiência oral, a gramática, produção

textual, a interferência da língua materna, mas, um estudante revelou que os professores são a maior dificuldade, pois, afirma que a maioria dos professores é incompreensíveis, não têm didática e não têm educação.

Essa resposta feita pelo estudante que teve maior dificuldade por causa dos professores mostra que não é somente o conteúdo a maior dificuldade como os outros estudantes em que a dificuldade foi em relação ao conteúdo em si, durante a aprendizagem.

Em contra partida, para a primeira turma, falar é o mais difícil para cinco estudantes e a compreensão oral para um estudante. Este último estudante revela que há distintos sotaques na língua espanhola, o que, para esse estudante, atrapalha o entendimento. É interessante esta resposta, pois, isso não se justifica muito devido ao fato da língua portuguesa também ter uma variação, por exemplo, o português do extremo norte, o do centro-oeste e o do sul.

Ainda, somente um estudante prefere a abordagem comunicativa, os outros cinco preferem a comunicativa e gramatical ao mesmo tempo. Todos os estudantes desta turma estão conscientes de que a escrita é importante para a aquisição da língua espanhola.

4.4. Análise da entrevista com a professora

A entrevista, com a professora regente das duas turmas, foi esclarecedora e contribuiu muito para a triangulação dos dados registrados para análise.

¿Cómo aborda los errores de las producciones escritas de sus alumnos?

Bueno...En primer lugar, las redacciones que les pido a mis alumnos nunca son evaluadas directamente de la primera versión. Siempre lo que hago es marcar los errores. Pueden ser marcados por algún tipo de claves, de letras que indican el tipo de error. Por ejemplo, puede ser, un "mal tiempo verbal" , subrayo la palabra y coloco M T V y así sucesivamente con toda la redacción. Ellos tienen esta clave, y (eh), lo que les pido es que elaboren una segunda versión de su redacción corrigiendo sabiendo el tipo de error, tienen la oportunidad de corregirlo para presentar una segunda versión.

As redações que a professora pede aos estudantes nunca são avaliadas diretamente na primeira versão. Os erros podem ser marcados por algum tipo de claves (legenda), letras que indicam o tipo de erro. Por exemplo, pode ser, um erro verbal "o tempo verbal", a professora para destacar os erros, sublinha a palavra e coloca uma sigla, e assim por diante, ela repete o tratamento dos erros com todos os textos. Os estudantes têm a clave (espécie de legenda).

A professora pede que os estudantes desenvolvam uma segunda versão de sua elaboração corrigindo a anterior, e assim, descobrir o tipo de erro, pois, os estudantes têm a oportunidade de corrigir seus erros para enviar uma segunda versão. Não são todos os professores que fazem esse tipo de tratamento.

Ao contrário da professora que forneceu a entrevista, o mais comum por outros professores é que os erros sejam corrigidos simultaneamente, o que pode atrapalhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois, cada estudante têm seu próprio tempo de assimilação e entender a origem dos erros.

Logicamente, este tipo de corrección les supone a ellos el estímulo para mejorar la redacción, y, para ellos desde un punto de vista, como estrategia cognitiva les sirven como para assimilar mejor, o de una forma más, assimilar su desempeño, sus errores y, también, crear autonomía, de acostumbrarse a corregir sus errores, probablemente, las próximas redacciones revisarán antes de entregar esa primera versión, porque establece una mecánica de autocorregirse, además de ello, les crea una consciencia de aprendizaje. Ellos son conscientes de que pueden cometer errores, que tipos de errores cometen, en que contenido están mejor o peor, dominan más o menos y les lleva a un aprendizaje más autónomo.

Ainda, conforme a professora, este tipo de correção é, para os estudantes, um estímulo para melhorar o texto, e para eles, de um ponto de vista, serve como uma estratégia cognitiva de entender os erros da melhor forma e tornar mais efetivo seu desempenho em relação à escrita.

Também, os estudantes vão criando autonomia de aprender a corrigir seus erros, provavelmente, porque estabelece uma mecânica de auto-correção, além disso, eles podem criar uma consciência da sua própria

aprendizagem. Eles estão cientes de que podem cometer erros, cientes dos tipos de erros cometidos, em que conteúdos são melhores ou piores, o que pode levá-los à aprendizagem mais consciente.

Por otro lado, también, a niveles más altos, no utilizo esta clave en la que indica que tipo de error. A niveles más altos, lo que hago simplemente es marcarlos, y como estamos en clases en las que estamos formando futuros profesores de Letras – Español, lo que hago es hacer una tabla en la que ellos ponen en la primera columna el error, en la segunda la corrección; como sería la expresión o la palabra correcta, correctamente escrita y la tercera columna es que tipo de error. Tipo de error gramatical, de adecuación, de coesión, de coherencia etc y, en la cuarta columna les pido que intenten buscar una forma de la que podrían evitar en una próxima ocasión ese tipo de error. Normalmente son: leer más, revisar antes de entregar, escuchar más, puede ser la radio o ver películas. Hacer una conciencia, más que una conciencia, una exposición a la lengua.

Creando la conciencia de aprendizaje de este sistema, pero basándose en la exposición a la lengua. Todo ello redundando en su mejor nota, y, que siempre es un estímulo para el alumno, pero, indirectamente, les provoca esa autonomía de aprendizaje, esa conciencia de aprendizaje que es lo que vengo buscando.

Para mí, los errores, (los alumnos) no se quedan simplemente en el error, o en el error y la corrección. Yo siempre he creído que es una oportunidad. El error siempre nos brinda una oportunidad de aprender. Cuando hacemos correcciones que no sean por escrito, o sea, en clase, pues algunos ejercicios no es que debo redactar alguna cosa o comentamos las redacciones, las redacciones de algún examen.

Siempre intento hacerle a ellos detectar el por qué han cometido el error. Siempre a través de preguntas, preguntando directamente la palabra o la expresión y ellos reparan que hay algún error. E intentan detectar el error y responder cuál sería la forma correcta para escribir esa expresión o esa palabra. Otras formas, cuando veo que ellos no son capaces de detectar cual ha sido el error, antes de darles una respuesta de cual sería la forma correcta, les explico la formación verbal de ese tiempo específicamente o el uso del pronombre en ese caso específico, les doy una explicación más gramatical o de vocabulario, o sintáctica, en fin, para que ellos deduzcan de esa explicación, si ellos no son capaces de llegar a la forma correcta, ellos van a poder deducir cual sería el uso correcto de esa expresión o de esa palabra en fin.

A professora tenta fazer com que os estudantes detectem o por quê cometeram o erro. Sempre que possível, pergunta diretamente a palavra ou expressão e eles observam que há um erro. Além disso, os estudantes tentam

detectar o erro e responder qual seria a forma correta de escrever essa palavra ou expressão.

Quando a professora vê que os estudantes não são capazes de detectar o erro, antes de dar uma resposta que seria a forma correta, por exemplo, o tempo verbal e sua formação ou o uso do pronome. A professora explica conforme a necessidade, por exemplo, mais gramática, mais vocabulário ou mais sintaxe, logo, eles entendem essa explicação, notam se são capazes de perceber a forma correta, portanto, serão capazes de deduzir o uso correto dessa expressão ou essa palavra.

Y en tercer lugar, lo que siempre intento evitar que otros alumnos respondan por ellos, porque eso basicamente no sirve para nada, las respuesta correcta en si misma no tiene valor. Si el alumno há cometido el error no entiende el por qué de haber cometido ese error, y si él mismo no es capaz de ver el por qué del error, como debería decir. Por lo tanto, siempre intento evitar que otros alumnos den la respuesta correcta.

Enfim, enquanto aos erros, sempre que possível, a professora tenta mostrar toda a importância de reconhecer o erro e o por quê desse erro. O que lhe dá a oportunidade de explicar qualquer tipo de erro, e, que pode ser algo recorrente, ou pode ser algo que não tenha sido claro para o estudante.

Sempre que os erros são corrigidos, a professora dá um reforço para que eles sintam a satisfação de ter feito bem.

Ahora, lo único que me queda por añadir es que a la hora de cometer los errores siempre intento quitarles toda la importancia de hecho, verbalizo el hecho de que bien que há surgido esta cuestión porque eso nos brinda la oportunidad, probablemente no solamente de esos alumnos, sino de otros de explicar un tipo de error X, el que sea, que pueda ser algo recurente, o puede ser algo que no há quedado claro para ese alumno, o incluso, para más. Entonces agradezco siempre que surge un error, y siempre que ellos se corrigen, les doy siempre un feed back positivo para que ellos sientan la satisfacción de haberlo hecho bien y em absoluto tengan ningún problema la hora de preguntar el por qué de un error o tengan ningún reparo, incluso, en cometer errores porque de los errores es de donde se aprende según mi teoria. Muchas gracias! (Transcrição nossa)

É muito importante o posicionamento da professora diante do tratamento dos erros de seus estudantes, pois, entende-se que, para ela, não é muito importante corrigir os erros, mas sim, como trata-los, como tornar esse processo de superação mais agradável, mais interessante e mais didático.

Como já foi dito, sabe-se que esse tipo de trabalho de tratamento dos erros não é feito pela maioria dos professores, pois, a tendência é que utilizem na sala de aula somente a correção dos erros, o que, muitas vezes, pode levar à frustração de quem está sendo corrigido. Por isso, a professora demonstrou ter muita competência na sua didática e em suas estratégias de correção durante o ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Passemos agora a analisar os erros e acertos das avaliações escritas pelos estudantes.

4.5. Análise das produções nas avaliações escritas

OS ERROS

A inquietação por eliminar erros da fala e das redações dos estudantes, preocupou, por muito tempo, conforme Moita Lopes (2002), a maioria dos professores. No entanto, mais recentemente, sob a orientação de linguistas e de psicolinguistas, os professores adquiriram uma visão mais tolerante dos erros, considerando-os como elementos característicos do sistema de uma **IL**.

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

O termo interlíngua (IL), criado por Selinker (1972), como já foi dito no Capítulo 2, refere-se a um estágio intermediário de um estudante que pretende adquirir uma segunda língua. Isto é, não é mais *L1* e também não é ainda *L2*, mas, contém elementos próprios das duas línguas, no caso aqui, português (*L1*) e espanhol (*L2*).

Verificando um *continuum* entre L1 e L2, podemos afirmar que, em cada estágio do aprendizado (ou aquisição), o estudante fala uma *interlíngua*. Essa teoria pode ser aplicada, por exemplo, no estudo da análise de erros, na medida em que o erro passa a ser visto como uma tentativa do estudante de formular sua própria hipótese a cerca das regras da língua-alvo.

O critério de análise adotado aqui é o gramatical descrito por Gargallo (1993, p. 96), pois a autora mostra mostra muito bem tal critério. Os erros foram divididos para a descrição em três grupos: o primeiro, “Erros ortográficos”, o segundo, “Erros morfossintáticos” e o terceiro, “Erros semânticos”, pois os outros tipos de erros como, fonológico e pragmático, não serão contemplados aqui devido ao fato deles não serem diretamente do âmbito da escrita. Aqui, também, fizemos uma adaptação juntando o erro morfológico com o sintático.

A maior incidência dos erros coletados que veremos a seguir é de índole interlingual, por se tratar de estudantes do estágio inicial do processo de aprendizagem no contexto formal.

Erros interlinguais, conforme Farias (2007):

(...) são os erros que refletem a interferência da língua materna na produção oral e escrita da língua estrangeira. Segundo a maioria dos estudiosos, esses erros são mais comuns nos estágios iniciais do aprendizado de uma língua estrangeira. Para esses pesquisadores, até que o aprendiz se familiarize com o sistema da língua meta, a língua materna é a única experiência prévia com que o aluno pode contar. (FARIAS, 2007, p. 53)

A maioria das constatações que ALMEIDA FILHO (1995) faz ao analisar a aprendizagem de português por hispanofalantes pode ser aplicada também aqui, na direção contrária: a aprendizagem de espanhol por brasileiros. Assim, a extrema semelhança leva os estudantes, numa primeira fase, a perceberem as duas línguas quase como variantes dialetais num processo de apagamento das diferenças. Depois do início do estudo, a aquisição do espanhol entra numa fase crítica. O estudante vai perdendo confiança e se observa uma tendência geral à lentidão no progresso da interlíngua ou até ao estancamento

nos estágios inicialmente adquiridos. Isto pode depender tanto da perda da motivação comunicativa, quanto da percepção descoberta da dificuldade.

Apresentamos, a seguir, os quadros das duas turmas com a classificação dos erros e interlíngua, a começar pela primeira disciplina:

Quadro 9 – ERROS NAS AVALIAÇÕES DA TURMA TPEOE 1

Interlíngua	Português	Espanhol	Comentário	Tipo de erro	Estudante
(...) me gustaria conocer (...)	gostaria	gustaría	Omissão do acento	Ortográfico	A
(...) un tipo jovén (...)	jovem	joven	Adição do acento	Ortográfico	A
(...) no mucho grande (...)	muito	muy	Seleção falsa	Morfossintático	A
(...) que también sea (...)		que también lo sea	Omissão do pronome	Morfossintático	B
(...) y buen humorado (...)		bien	Seleção falsa	Semântico	B
(...) voy al gymnasio (...)	ginásio	gimnasio	Colocação falsa	Ortográfico	B
(...) alguien que guste de las mismas cosas (...)		alguien que le guste las mismas cosas	Adição da preposição e omissão do pronome objeto indireto	Morfossintático	B
(...) me despierto por lá 7:00 (...)	pelas	sobre las	Seleção falsa	Morfossintático	C
(...) sus ojos serían castaños (...)	seriam	serían	Omissão do acento	Ortográfico	C
(...) gustaría de (...)			Adição da preposição	Morfossintático	C
(...) hombre calmo y engrazado (...)	engrazado	gracioso	Seleção falsa	Semântico	C
(...) soy romantica	romântica	romántica	Omissão do acento	Ortográfico	D

(...)					
(...) que sea comprensible (...)	comprensível	comprensible	Duplicação da vogal e-	Ortográfico	D
(...) alguien que estea listo (...)	Esteja	Esté	O verbo não está escrito corretamente	Ortográfico	D
(...) listo a viver um (...)	Viver	Vivir	O verbo não está escrito corretamente	Ortográfico	D
(...) un relacionamento (...)	relacionamento	relación	Seleção falsa	Semântico	D
(...) sério para conocer (...)	sério	serio	Adição do acento	Ortográfico	D
(...) en el exterior, más si (...)	mas	mas	Adição do acento	Ortográfico	D
(...) busco alguién que (...)	alguém	alguien	Acentuação em sílaba distinta	Ortográfico	E
(...) a quién le guste viajar (...)	quem	quien	Adição do acento	Ortográfico	E
(...) a mí me gusta (...)		a mí me	Omissão do acento	Ortográfico	F
(...) a mí me encantaría (...)		a mí me	Omissão do acento	Ortográfico	F
(...) ensñar y aprender (...)	ensinar	enseñar	Colocou o i- em vez de e-	Ortográfico	F
(...) en el corazon (...)	coração	corazón	Omissão do acento	Ortográfico	F

Fonte: Lászar (2014)

Como já foi visto no Capítulo 2, é necessário ressaltar aqui que os erros são de grande valia para o estudante, o professor e o pesquisador, pois é pelos erros cometidos que podemos traçar o processo de aprendizagem das línguas, de acordo Corder (1967).

Ainda, Corder (1967) afirma que para o professor, a noção de erro é importante, assim, ele pode visualizar o que ainda falta para o estudante

aprender ou o que ainda há que melhorar. Para o pesquisador, isso é importante afim de entender o processo de aquisição de uma L2 e quais são as estratégias utilizadas para alcançar a língua-alvo. Para o estudante, é importante também, pois pode ser utilizado como um mecanismo para aprender e para testar suas hipóteses.

O estudante A cometeu três erros, dois ortográficos e um morfossintático. O primeiro erro ortográfico, ele omitiu o acento ortográfico do vocábulo que serve para formar um hiato. O outro erro ortográfico, ele acentuou desnecessariamente o vocábulo e na sílaba tônica incorreta. O terceiro erro, o morfossintático, ele selecionou de forma errônea o vocábulo, pois, em espanhol existem duas formas de dizer “muito” a primeira forma, o advérbio “muy” modifica um outro advérbio, ou um adjetivo e o que foi utilizado por este estudante de forma errada “mucho” que é a outra forma de dizer “muito”, modifica um verbo ou substantivo.

O estudante B cometeu quatro erros, um ortográfico, dois morfossintáticos e um semântico. O erro ortográfico, ele colocou a letra y- em vez de i- no vocábulo. O primeiro erro morfossintático, ele omitiu o pronome “lo”. O outro erro morfossintático, adicionou a preposição “de” e omitiu o pronome objeto indireto.

Diferente do português, em espanhol, o verbo gostar é impessoal, pois exige complementos para identificar o sujeito (pessoa do discurso) desse verbo. Também, a preposição “de” não rege o verbo gostar em espanhol, ou seja, não se utiliza a preposição depois desse verbo. O quarto erro, é o erro semântico, ele usou o adjetivo apocopado “buen” em vez do advérbio “bien”.

O estudante C, também cometeu quatro erros. O primeiro erro, ortográfico, omitiu o acento que serve para formar um hiato. Dois erros morfossintáticos, um desses erros, não utilizou a preposição adequada para denotar tempo. O outro erro morfossintático, foi semelhante ao do estudante B, pois, ele adicionou a preposição “de” depois do verbo gostar. Já no quarto erro, erro semântico, fez uma seleção falsa do vocábulo utilizando uma heterossemântica. As palavras heterossemânticas são aquelas que se

escrevem ou se pronunciam de forma igual, em relação uma língua à outra, porém, tem diferentes significados.

O estudante D cometeu sete erros. Seis erros ortográficos e um erro semântico. O primeiro erro ortográfico, omitiu o acento ortográfico da palavra que é proparoxítona, provavelmente, devido ao desconhecimento das regras de acentuação gráfica. No espanhol, assim como em português, todas as proparoxítonas são acentuadas graficamente. No segundo erro ortográfico, ele duplicou a vogal e- no vocábulo que em espanhol não tem tal vogal duplicada na palavra expressada.

O terceiro erro ortográfico, o verbo no subjuntivo não está escrito corretamente. Pois, este erro demonstra muito bem a influência da língua mãe sobre a língua-alvo. Já, no quarto erro ortográfico, o verbo, como no erro anterior, está escrito incorretamente. O quinto erro é semântico, pois, ele usou a seleção falsa. O sexto e sétimo erro são ortográficos, ambos omitiram o acento gráfico.

O estudante E foi quem cometeu menos erros nesta disciplina. Dois erros ortográficos. O primeiro, acentuou a palavra na sílaba incorreta, devido a palavra ser uma heterotônica, são palavras que se acentuam graficamente em sílabas distintas em relação de uma língua à outra, no caso, português e espanhol. Já o outro erro ortográfico, ele acentuou incorretamente o pronome relativo. O pronome relativo não se acentua, provavelmente confundiu-o com o pronome interrogativo, este sim é acentuado.

O estudante F cometeu quatro erros ortográficos. Os dois primeiros erros, omitiu o acento gráfico do pronome objeto indireto de dois verbos impessoais. Lembramos aqui que todos os verbos impessoais em espanhol precisam de pronomes complementos para identificar o sujeito (pessoas do discurso). O terceiro erro, ele escreveu incorretamente o verbo. E o quarto erro, ele omitiu o acento ortográfico. Toda oxíttona terminada em -n, -s ou vogais, em espanhol, são acentuadas.

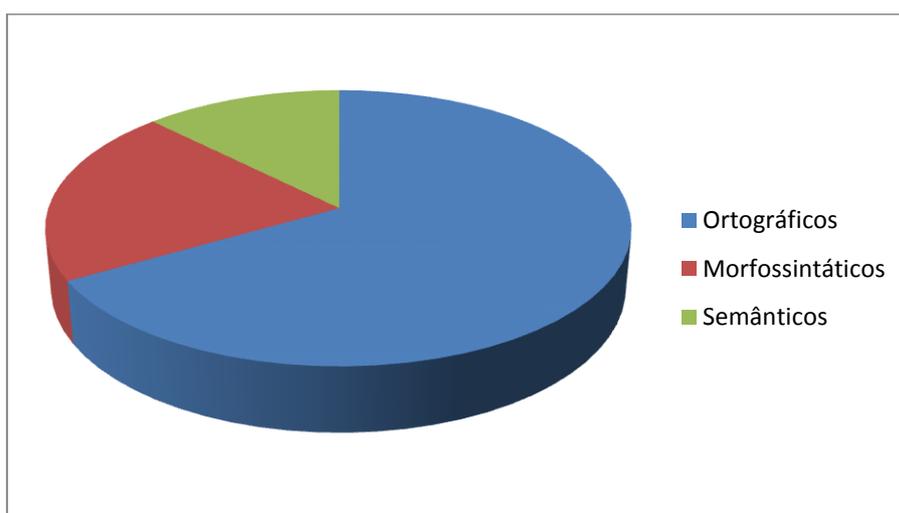
Dos 24 erros mensurados na primeira disciplina, 16 foram erros ortográficos, 5 erros morfossintáticos e 3 erros semânticos. Estes erros geram muitos estudos de descrição na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), no caso aqui, Ensino e Aprendizagem no ambiente acadêmico, o que têm buscado identificar a natureza e o desenvolvimento da IL na medida em que estudantes vão aprendendo a língua-alvo.

Os erros vistos acima confirmam o que Corder (1993, p.22), sustentou que “a IL é um sistema dinâmico no qual ocorrem constantes mudanças, como a substituição, a adição ou a perda de regras”. Por exemplo, os erros de omissão ou adição do acento ortográfico.

Também, podemos confirmar o que Kellerman (1979), Ellis (1985), Odlin (1989), Selinker (1992), Corder (1993), Schachter (1993), Lakshmanan & Selinker (2001), afirmam que a influência do conhecimento existente sobre a L1 exerce no desenvolvimento da IL.

Vejamos, a seguir, a figura para melhor visualizar a proporção dos erros da primeira turma analisada:

Figura 4 – ERROS NAS AVALIAÇÕES TPEOE 1



Fonte: Lászar (2014)

Percebe-se muito bem no quadro acima que a maioria dos erros são do âmbito da escrita é de índole ortográfica, logo, os morfossintáticos, e, por outro lado, os erros semânticos são os de menor proporção.

A seguir, veremos o quadro dos erros nas avaliações da outra turma pesquisada:

Quadro 10 – ERROS NAS AVALIAÇÕES DA TURMA TPEOE 3

Interlíngua	Português	Espanhol	Comentários	Tipo de erro	Estudante
(...) con esa democracia manipulada y corrompida por los banqueros (...)	corrompida	corrupida	Colocou o o- em vez de u-	Ortográfico	A
(...) puedan influenciar a los jóvenes (...)	influenciar	Influir	Seleção falsa	Semântico	A
(...) las manifestaciones se han explodido en el mundo (...)	explodido	explotado	Seleção falsa	Semântico	B
(...) qué es necesário hacer (...)	necesário	necesario	Adição do acento	Ortográfico	B
(...) findar com la hambre (...)	findar	combater	Seleção falsa	Semântico	B
(...) findar com la hambre (...)	a fome	el hambre	não usou o artigo adequado no vocábulo.	Semântico	B
(...) que puede somar todas las faltas (...)	somar	sumar	Colocou o o- em vez de u-	Ortográfico	B
(...) que puede somar todas las faltas (...)	faltas	fallas	Seleção falsa	Semântico	B
(...) Entretanto , lo que ocurre	entretanto	por lo tanto	Seleção falsa	Semântico	B

(...)					
(...) para se promover el cambio (...)	se promover	promoverse	deslocou o pronome reflexivo como em português	Morfossintático	B
(...) las raíces historicas de los acontecimientos (...)	históricas	históricas	Omissão do acento	Ortográfico	B
(...) juzgá-los bien (...)	julgá-los	juzgarlos	Adição do hífen	Ortográfico	B
(...) el cambio no será facil (...)	fácil	fácil	Omissão do acento.	Ortográfico	B
(...) a mi me gustaría que pacíficamente (...)		mí	Omissão do acento.	Ortográfico	C
(...) que los políticos crean que el pueblo (...)	creem	creen	Seleção falsa	Semântico	C
(...) seria necesario que (...)	seria	sería	Omissão do acento.	Ortográfico	C
(...) como una vitmina (...)	vítima	víctima	Seleção falsa	Semântico	C
(...) los resultados deverán ser mantidos (...)	deverão	deberán	Colocou o v- em vez de b-	Ortográfico	C
(...) los resultados deverán ser mantidos (...)	mantidos	mantenidos	Seleção falsa	Semântico	C
(...) algunos cambios terán	terão	tendrán	Seleção falsa	Semântico	D

(...)					
(...) sea en el gobierno (...)	governo	gobierno	Colocou v- en vez de b-	Ortográfico	D
(...) por los governantes (...)	governantes	gobnantes	Colocou v- en vez de b-	Ortográfico	D
(...) tiene derechos y deveres (...)	deveres	deberes	Colocou v- en vez de b-	Ortográfico	D
(...) que sea necesário (...)	necessário	necesario	Adição do acento	Ortográfico	D
(...) no es igulitário (...)	igualitário	Igual	Seleção falsa	Semântico	E
(...) la midía (...)	mídia	mídia	Omissão do acento	Ortográfico	E
(...) em mí opinión (...)	em	en	Colocou m- en vez de n-	Semântico	E
(...) sin desigualdad (...)	desigualdade	desigualdad	Este erro ocorre devido à semelhança da língua materna com a LE.	Ortográfico	E
(...) del gobierno (...)	governo	gobierno	trocou o –v pelo –b.	Ortográfico	F
(...) cada vez más afasta la población (...)	afasta	aleja	Seleção falsa	Semântico	F
(...) la población del gobierno (...)	governo	gobierno	usou a letra –v onde debería usar a letra -b no vocábulo (substantivo).	ortográfico	F
(...) un fato que (...)	fato	hecho	Seleção falsa	Semântico	F
(...) cumplir sus derechos y deveres (...)	deveres	deberes	usou a letra –v onde debería usar a letra -b no vocábulo (verbo).	Ortográfico	F

Fonte: Lásca (2014)

Corder (1981) demonstra que há duas tendências para observar as regras de uso da língua pelos estudantes, uma tem sido utilizada no estudo do estudante na situação formal aprendendo a língua e usando-a, e, é chamada de elicitación. A outra tendência é controlada, pois o investigador já tem as hipóteses preliminares sobre o sistema da língua, também chamada de elicitación. No primeiro caso de investigação, corresponde ao que é chamado de análise de erros e o segundo caso corresponde ao sistema aproximativo.

Lembremos as afirmações de Corder (1981) as quais expomos aqui, que o investigador deve considerar as variáveis da interlíngua como idade do estudante, diferenças na língua materna do estudante, diferenças na formalidade da situação de aprendizagem, o desenvolvimento do sistema aproximativo entre a língua alvo.

O estudante A cometeu dois erros. O primeiro erro ortográfico, ele colocou o- em vez de u- na palavra. O outro erro, o segundo, é semântico, utilizou uma seleção falsa da palavra.

O estudante B cometeu onze erros. O primeiro erro é semântico, pois, fez a seleção falsa da palavra. O segundo, erro ortográfico, fez a adição do acento ortográfico na palavra. O terceiro erro, é semântico, pois, utilizou uma palavra que não existe em língua espanhola. O quarto erro é semântico pelo fato do estudante desconhecer a palavra que é heterogénica. As heterogénicas são palavras que têm diferente gênero gramatical em relação uma língua à outra.

O quinto erro, é um erro ortográfico, pois, escreveu a palavra incorretamente. O sexto erro é semântico, pois, usou seleção falsa. Também é um erro semântico, o sétimo erro, pois, também usou a seleção falsa.

Desta vez, o oitavo erro é um erro morfossintático devido ao fato de ter posto o pronome de forma anclítica, enquanto que em espanhol a regra é de colocação proclítica, pois, trata-se de um verbo no infinitivo.

O nono erro é ortográfico, pois, omitiu o acento gráfico da palavra. O décimo erro, é um erro ortográfico, pois, em espanhol não se utiliza o hífen

entre verbos e pronomes. O último erro deste estudante, é também um erro ortográfico, devido ao fato de omitir o acento ortográfico. Em espanhol, toda palavra paroxítona que não termina em n- nem s- são acentuadas graficamente.

O estudante C cometeu seis erros. O primeiro, ortográfico, omitiu o acento gráfico do pronome objeto indireto. O segundo, é um erro semântico, já que usou a palavra em português. O terceiro erro é ortográfico, pois, omitiu o acento gráfico que serve para formar um hiato. O quarto, semântico, pois, provavelmente devido à pronúncia da palavra o induziu a escrever incorretamente.

O quinto erro é ortográfico, pois, trocou o v- pelo b-. Este erro pode ter origem fonética devido ao fato dos fonemas /v/ e /b/ se pronunciarem de forma bilabial em espanhol. O sexto erro é semântico, pois, fez a seleção falsa utilizando a palavra em português.

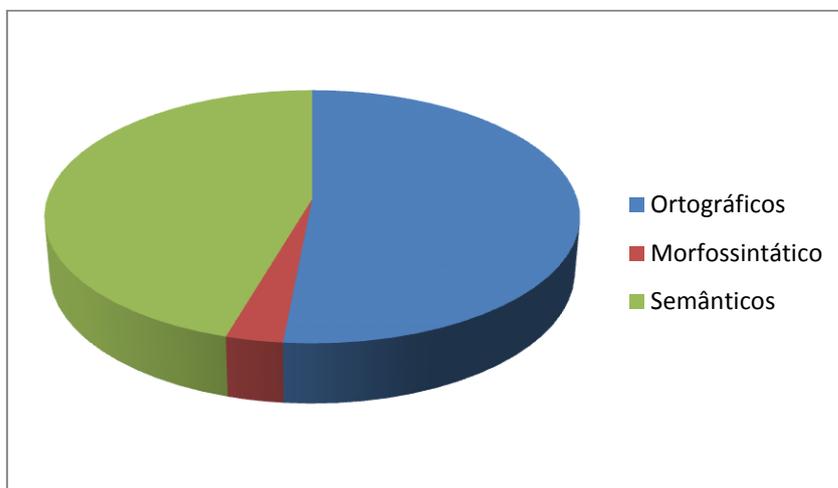
O estudante D cometeu cinco erros. O primeiro erro é semântico, pois, fez seleção falsa. O segundo, terceiro e quarto erros foram ortográficos, o v- foi usado em vez de b-. A explicação destes erros, como o erro do estudante anterior, pode se dar devido ao som do v- e b- serem bilabiais. O quinto erro é ortográfico, desta vez, adicionou o acento gráfico indevidamente.

O estudante E cometeu quatro erros. O primeiro é um erro semântico, pois, o estudante usou seleção falsa. O segundo erro é ortográfico, pois, houve a omissão do acento gráfico na palavra. O terceiro erro é semântico, pois, ele fez seleção falsa. O quarto erro é ortográfico, pois, escreveu incorretamente a palavra.

O estudante F cometeu cinco erros. O primeiro erro é ortográfico, pois, trocou o v- pelo b- na palavra. O segundo erro é semântico, pois, usou seleção falsa. O terceiro erro é ortográfico, também, trocou o v- pelo b- na palavra. O quarto erro é semântico, pois, usou seleção falsa. O quinto erro é ortográfico, assim como o segundo e terceiro, por trocar o v- pelo b- na palavra.

Dos 33 erros desta disciplina, 18 foram erros ortográficos, 1 erro morfossintático e 14 erros semânticos. Vejamos, a seguir, a figura para melhor visualizar:

Figura 5 – ERROS NAS AVALIAÇÕES TPEOE 3

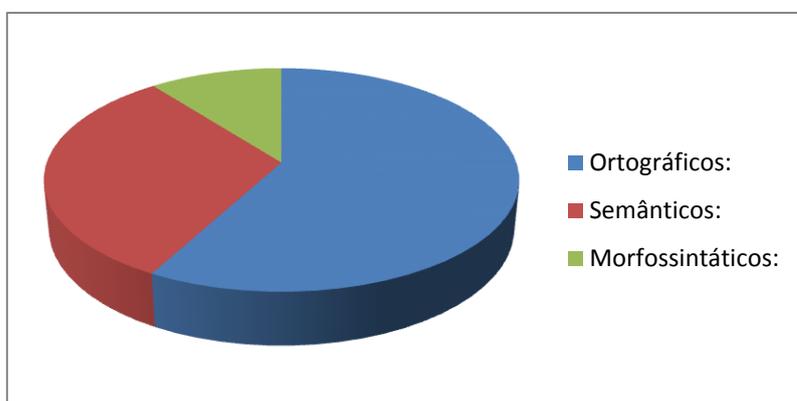


Fonte: Lászar (2014)

Percebe-se muito bem, nesta outra disciplina, que a maioria dos erros do âmbito da escrita é de índole ortográfica, depois, ao contrário da disciplina anterior, aparecem os semânticos, e, em contraste, os erros morfossintáticos são os de menor proporção.

O total de erros das duas turmas, também, foi mensurado. Dos 57 erros, 34 foram erros ortográficos, 17 erros semânticos e 6 erros morfossintáticos. Assim, podemos visualizar:

Figura 6 - PROPORÇÃO DO TOTAL DE ERROS NAS AVALIAÇÕES DAS DUAS TURMAS:



Fonte: Lászar (2014)

Podemos retomar o que Corder (1981) indagou, que o estudo dos erros do estudante e da sua interlíngua, analisados como um fenômeno é motivado por uma hipótese sobre o processo da aprendizagem da língua. Esta hipótese sugere que o estudante cria, ele mesmo, um número de propriedades estruturais da língua alvo, sobre a gramática.

Por esta gramática hipotética o estudante obtém a confirmação ou a refutação da estrutura utilizada. Ele testa a validade, a aceitabilidade e a produtividade. Pela aceitabilidade, ele verifica a interpretação e pela produtividade, se a estrutura é aceitável no contexto específico e se os enunciados são compreensíveis.

A seguir, os registros referentes às tabelas das duas turmas que demonstram a quantificação da situação geral dos erros já descritos e analisados:

Tabela 1 - Quantificação dos erros da turma TPEOE 1

Estudante	Quantidade de erros	Ortográfico	Morfossintático	Semântico
A	3	2	1	0
B	4	1	2	1
C	4	1	2	1
D	7	6	0	1
E	2	2	0	0
F	4	4	0	0

Fonte: Láscar (2014)

A tabela acima demonstra que os erros não são graves. Sendo assim, a transferência deve também ocorrer de formas diferentes nas várias etapas do aprendizado. À medida que a experiência vivenciada pelo estudante com a língua alvo aumenta, ele nota que nem sempre a transferência resulta nas formas esperadas para a língua-alvo e passa a usar esta, enquanto estratégia de comunicação, menos frequentemente.

A seguir, veremos a tabela que quantifica os erros da outra turma pesquisada:

Tabela 2 - Quantificação dos erros da turma TPEOE 3

Estudante	Quantidade de erros	Ortográfico	Morfossintático	Semântico
A	2	1	0	1
B	11	5	1	5
C	6	3	0	3
D	5	4	0	1
E	4	2	0	2
F	5	3	0	2

Fonte: Láscar (2014)

Visualizamos nesta tabela dados relativos a outra turma demonstrando também que os erros não foram considerados graves mas, sim, erros superáveis.

Evidenciamos que a “transferência” é um processo que decorre da estrutura mental que é o conhecimento implícito da L1 para o sistema independente e em desenvolvimento que é o conhecimento da L2 (interlíngua).

Enfim, podemos aduzir força à análise com estes quadros das duas turmas, o que Corder (1978) explicita como sendo a transferência uma estratégia comunicativa, no sentido de que, em face à necessidade de se comunicar por meio de produções escritas, assim, os estudantes podem recorrer à sua L1, ou a qualquer outra língua que conheçam para suprir a sua falta de conhecimento sobre a língua-alvo.

OS ACERTOS

Devido ao fato de encontrarmos na análise “erros não graves”, procuramos verificar também o padrão de acertos dos mesmos estudantes pesquisados para confirmar a vigência da teoria de interlíngua.

Usamos a análise tradicional à luz do apêndice gramatical do dicionário SEÑAS (2010) para descrever os acertos mais relevantes nas mesmas avaliações dos estudantes. Dessa forma, os acertos nas produções dos estudantes corroboram para uma atitude positiva das análises.

A seguir, apresentamos nossa análise de acertos. Como já foi mencionado, iremos usar a gramática tradicional (normativa) para descrever as estruturas de alguns acertos das duas turmas. É interessante entender que todas as estruturas das orações em espanhol que veremos a seguir são idênticas em relação às da língua portuguesa, caso elas fossem traduzidas. Ou seja, pode-se utilizar a gramática normativa, não com o intuito de provar que todas as estruturas são idênticas, mas, sim, para provar que existem algumas estruturas idênticas e que elas servem para entender melhor construção das orações.

A análise dos acertos evidencia que o processo de aprendizagem pode ser visto, não somente a partir dos erros, mas sim, também, através dos acertos, pois, eles podem indicar que os erros não são tão graves. Na realidade, erros e acertos são componentes da aprendizagem que mostram se o estudante está mais ou menos próximo da língua-alvo.

Visibilizando o acerto do estudante, pode-se ter a ideia do conhecimento gramatical que ele se encontra. Tal fato, permite entender que como o erro é visto pelos estudantes de forma geral como algo negativo, o acerto pode ser usado pelo professor como elemento de motivação para o tratamento dos erros em suas aulas.

A seguir, veremos as tabelas contendo a análise morfossintática de alguns acertos:

Análise morfossintática nas avaliações da turma TPEOE 1:

Tabela 3 – Estudante A – Turma TPEOE 1

Estudante A		
Yo soy cariñosa	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	yo = pronome soy = verbo (cópula) cariñosa = adjetivo	yo = sujeito soy cariñosa = predicativo do sujeito
O pronome pessoal tem função de sujeito na oração. Já, o verbo de ligação e o adjetivo têm função de predicativo do sujeito.		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 4 – Estudante B– Turma TPEOE 1

Estudante B		
(Yo) Voy al gimnasio	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	yo = pronome voy = verbo intransitivo al = contração (a + el) gimnasio = substantivo	yo = sujeito voy al gimnasio = predicado al gimnasio = adjunto adverbial de lugar
O sujeito é oculto que pode ser representado por um pronome pessoal da primeira pessoa do singular. Já, o predicado é composto por um verbo intransitivo e um complemento do verbo (em português chamado de adjunto adverbial). O adjunto adverbial é composto pela junção da preposição <i>a</i> mais o artigo masculino singular <i>el</i> , formando a contração <i>al</i> mais um substantivo masculino singular.		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 5 – Estudante C – Turma TPEOE 1

Estudante C		
	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	Mi rutina es muy agitada	mi = adjetivo possessivo rutina = substantivo es = verbo (cópula) muy = adverbio agitada = adjetivo
<p>O adjetivo possessivo (em português é um pronome possessivo) junto a um substantivo masculino singular tem função de sujeito. Já o verbo de ligação mais um advérbio e um adjetivo têm função de predicativo do sujeito.</p>		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 6 – Estudante D – Turma TPEOE 1

Estudante D		
yo estudio en la Universidad de Brasília		
Análise morfossintática		
Morfologia	Sintaxe	
yo = Pronome estudio = verbo intransitivo en = preposição la = artigo Universidad = substantivo de = preposição Brasília = substantivo	yo = sujeito estudio en la Universidad de Brasília = predicado en la Universidad de Brasília = adjunto adverbial de lugar	
<p>O sujeito é constituído por um pronome pessoal primeira pessoa do singular. Já, o predicado é formado por um verbo intransitivo mais um complemento do verbo (em português chamado de adjunto adverbial de lugar).</p>		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 7 – Estudante E – Turma TPEOE 1

Estudante E		
	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	(Yo) Soy hincha de São Paulo y (Yo) vivo solo	yo = pronome soy = verbo (cópula) hincha = substantivo de = preposição São Paulo = substantivo y = conjunção aditiva vivo = verbo intransitivo solo = adjetivo
<p>A frase contém duas orações coordenadas ligadas pela conjunção aditiva y.</p> <p>Na primeira oração, o sujeito oculto é representado pelo pronome pessoal. Já, predicativo do sujeito é constituído por um verbo de ligação e adjunto adnominal.</p> <p>Na segunda oração, o pronome pessoal tem função de sujeito. Já o predicativo do sujeito é constituído por um verbo intransitivo e advérbio.</p>		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 8 – Estudante F – Turma TPEOE 1

Estudante F		
	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	(Yo) Trabajo con comunicación, (Yo) soy periodista	yo = pronome trabajo = verbo intransitivo con = preposição comunicación = substantivo yo = pronome soy = verbo (cópula) periodista = substantivo
<p>A frase contém duas orações coordenadas ligadas pela conjunção aditiva <i>y</i>. Na primeira oração, o sujeito é oculto representado pelo pronome pessoal. Já, o predicativo do sujeito é constituído por um verbo intransitivo e um complemento do verbo (em português é chamado de adjunto adverbial de instrumento). Na segunda oração, também, o sujeito é oculto representado pelo pronome pessoal. Já o predicativo do sujeito é constituído por um verbo de ligação e um substantivo masculino singular.</p>		

Fonte: Lászar (2014)

É interessante perceber que o contexto das orações acima consistia em descrever numa situação hipotética as características pessoais em um *site* de relacionamentos. O que, naturalmente, quando falamos de nós mesmos usamos muito o verbo ser ou estar. São os verbos mais utilizados nas duas línguas, o espanhol e português.

Agora, veremos alguns acertos da outra turma, mas, as orações, desta vez, são um pouco mais desenvolvidas, embora a maioria delas seja de índole predicativa. Vejamos:

Análise morfossintática das avaliações da turma TPEOE 3:

Tabela 9 – Estudante A – Turma TPEOE 3

Estudante A	
Eduardo Galeano y José Luis Sanpedro hablan de cosas muy importantes y muy sencillas	
Análise morfossintática	
Morfologia	Sintaxe
Eduardo Galeano = substantivo y = conjunção aditiva José Luis Sanpedro = substantivo hablan = verbo intransitivo de = preposição cosas = substantivo muy = adverbio importantes = adjetivo y = conjunção aditiva muy = adverbio sencillas = adjetivo	Eduardo Galeano y José Luis Sanpedro = sujeito hablan de cosas muy importantes y muy sencillas = predicado
Nesta oração, o sujeito é composto. O predicado é constituído por um verbo intransitivo e um complemento do verbo (em português é chamado de adjunto adverbial de assunto)	

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 10 – Estudante B – Turma TPEOE 3

Estudante B		
	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	Los principales cambios buscados son los sociales	Los = artigo principales = adjetivo cambios = substantivo buscados = adjetivo son = verbo (cópula) los = artigo sociales = substantivo
Nesta oração, o sujeito é composto por um artigo, um adjetivo, um substantivo e outro adjetivo. Já, o predicativo do sujeito é composto por um verbo de ligação, um artigo e substantivo.		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 11 – Estudante C – Turma TPEOE 3

Estudante C		
	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	El pueblo no aguanta más tanta corrupción.	el = artigo pueblo = substantivo no = adverbio de negação aguanta = verbo transitivo direto más = adverbio de intensidade tanta = adjetivo corrupción = substantivo
Nesta oração, o sujeito é constituído por um artigo e substantivo. Já, o predicado contém um		

advérbio de negação, um verbo transitivo direto, um advérbio, um adjetivo e substantivo que tem função de objeto direto.

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 12 – Estudante D – Turma TPEOE 3

Estudante D		
Todos están de acuerdo	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	todos = pronome indefinido están = verbo (cópula) de = preposição acuerdo = substantivo	todos = sujeito están de acuerdo = predicativo do sujeito
Nesta oração, o sujeito é constituído por um pronome indefinido. Já o predicativo do sujeito é composto por um verbo de ligação e complemento do nome.		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 13 – Estudante E – Turma TPEOE 3

Estudante E		
La desigualdad es una utopia	Análise morfossintática	
	Morfologia	Sintaxe
	la = artigo desigualdad = substantivo es = verbo (cópula) una = artigo utopia = substantivo	la desigualdad = sujeito es una utopia = predicativo do sujeito
Nesta oração, o sujeito é composto por um artigo e um substantivo. Já, o predicativo do sujeito é constituído por um verbo de ligação e um complemento do nome.		

Fonte: Lászar (2014)

Tabela 14 – Estudante F – Turma TPEOE 3

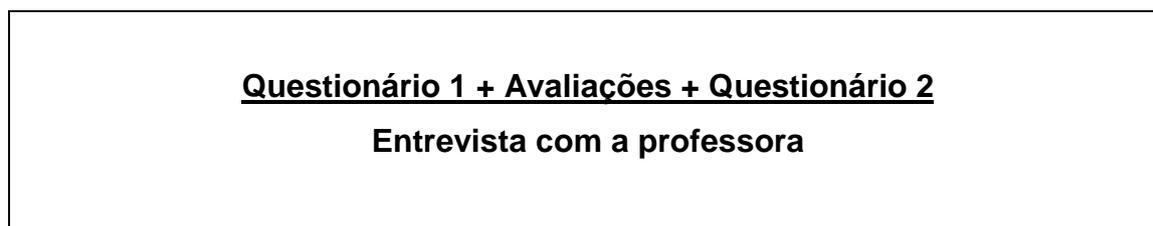
Estudante F		
La lucha es de todos	Análise morfossintático	
	Morfologia	Sintaxe
	la = artigo lucha = substantivo es = verbo (cópula) de= preposição todos = pronome indefinido	la lucha = sujeito es de todos = predicativo do sujeito
Nesta oração, o sujeito é composto por um artigo e um substantivo feminino singular. Já, predicativo do sujeito é constituído por um verbo de ligação e um complemento do nome tendo.		

Fonte: Lászar (2014)

4.6. Triangulação dos dados

A triangulação foi feita através das combinações entre o Questionário 1, as avaliações, o questionário 2 e entrevista com a professora. Podemos visualizar a seguinte figura para entendermos o procedimento de triangulação feito nesta pesquisa:

Figura 7 – A Triangulação



Fonte: Lászar (2014)

Como já vimos no capítulo 2, os estudantes, além de transferirem propriedades gramaticais de sistemas que já possuem (na LM e em LE) usam, de forma inadequada, propriedades da língua que estão aprendendo, o que ocasiona erros por supergeneralização, o que é definido como o uso, em vários contextos e de maneira diferente da variante padrão da língua alvo (LA), de

uma regra já aprendida dessa língua meta. Para Selinker, a supergeneralização está entre os cinco processos centrais para a produção da fossilização, definida como “itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a guardar na sua interlíngua relacionada com uma língua alvo”.

Novamente, como já foi explicitado no capítulo 2, retomemos algumas causas do erro dos estudantes pesquisados:

- a distração, que pode ser motivada por diferentes fatores como o cansaço, quer físico, quer mental;
- o grau de motivação, de confiança, assim como o nível de ansiedade do estudante;
- a interferência, que é o resultado de erros denominados “erros interlinguais”, causados pelos conhecimentos linguísticos de outras línguas, como a LM ou L2/LE;
- a tradução, pelo fato de muitos dos estudantes traduzirem textos de uma forma literal, utilizando estruturas próprias (frásicas) da sua língua materna que podem não ser semelhantes à língua alvo;
- a sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua alvo, uma vez que os estudantes utilizam as regras de uma forma geral, aplicando-as também nos casos irregulares, sendo estes erros designados “erros intralinguais”;

Cabe aqui dizer que o fenômeno de “sobregeneralização” é chamado por outros autores de “supergeneralização”, “ultrageneralização” ou “hipergeneralização”, pois, esses termos são sinônimos. Trata-se de uma questão de prefixos de diferentes raízes (origens). Propomos aqui, então, mais uma forma de expressar o fenômeno de transferência, propomos a “megageneralização” das regras linguísticas que podem ser estáticas ou dinâmicas, conforme a observação.

- os próprios materiais e procedimentos didáticos, responsáveis pela produção de erros motivados por amostras de língua que podem ser

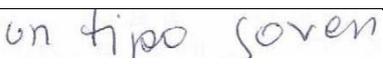
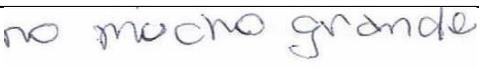
equivocas provocando no estudante dificuldades quando da sua correta utilização;

- as estratégias de comunicação que podem ser utilizadas de forma simplificada desde que o estudante se consiga fazer entender, mesmo que produzindo alguns erros.

Vejamos, a seguir, as características da triangulação dos estudantes pesquisados da disciplina **TPEOE 1**:

:

Quadro 11 – Análise do estudante A – Turma TPEOE 1

Estudante A
O estudante A teve 3 erros, dos quais, dois foram ortográficos e um morfossintático.
 <p>O verbo gustar no condicional se acentua para formar um hiato.</p>
 <p>Em espanhol, este vocábulo não é acentuado.</p>
 <p>Em espanhol há duas maneiras de dizer muito: a primeira é <i>muy</i>, antes de adjetivos, advérbios e participios. A outra forma <i>mucho(a), (os), (as)</i>, usá-se depois de verbos ou antes de substantivos.</p>
Questionário 1
O estudante A tem 21 anos, é graduando em Letras, trabalha como revisora de textos, estudou espanhol fora da faculdade há 4 anos, conhece nativos da Espanha, país o qual gostaria de morar, não tem parentes hispano-falantes nem viajou a países de fala hispânica, estuda por razões acadêmicas e gosta da língua espanhola porque a língua espanhola é encantadora e forte.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é com os falsos amigos, assim como escrever, uso do tempo verbal (passado) e o léxico, por outro lado, a maior facilidade são os pronomes, não costuma ler livros ou textos em espanhol nem costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que a professora estimula muito a prática da língua fazendo com que os alunos conversem assuntos diversos em espanhol e corrigindo os ocasionais erros.
Prefere ambas abordagens, a comunicativa e a gramatical. O que mais o motiva no

processo de aquisição é a gramática e a língua em geral por prazer pessoal. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua, pois, faz parte da língua como um todo.

A professora diante do ensino e aprendizagem da língua espanhola na sala de aula, antes de tudo, as redações que ela pede aos estudantes nunca são avaliadas diretamente da primeira versão.

Quadro 12 – Análise do estudante B - Turma TPEOE 1

Estudante B
O estudante B teve quatro erros, dos quais, um foi ortográfico, dois morfossintáticos e um semântico.
<p><i>vey al gymnasio</i></p> <p>O -y, em espanhol, no final de palavras ou sozinho tem som de -i.</p>
<p><i>que también sea</i></p> <p>Faltou colocar o pronome neutro <i>lo</i> que serve para substituir um substantivo, no caso, o fato.</p>
<p><i>al cine y salir de cosas, de preferencia, ^{quiere} alguien que guste de las mismas cosas, cademón...</i></p> <p>Em espanhol o verbo gustar é transitivo direto, enquanto que em português é transitivo indireto.</p>
<p><i>y buen humorado</i></p> <p>O apócope acontece antes de substantivo masculino singular e não adjetivo.</p>
Questionário 1
O estudante B tem 18 anos, é graduando em Letras, não trabalha, estudou espanhol fora da faculdade há 2 anos, conhece nativos da Espanha e Argentina, gostaria de morar na Espanha ou México, não tem parentes hispano-falantes nem viajou a países de fala hispânica, estuda por razões profissionais e gosta da língua espanhola por uma questão de afinidade com a língua espanhola.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é com o vocabulário, assim como o léxico e escutar, alguns hispano-falantes falam muito rápido, por outro lado, a maior facilidade é

com a pronúncia, costuma ler livros ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que a professora explica o conceito ao invés de dar a tradução. Prefere a abordagem comunicativa. O que mais o motiva no processo de aquisição é o fato de se comunicar com pessoas de outra cultura, de entender e não ficar perdido. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque o aprendiz interioriza a gramática na prática da escrita.

Os erros podem ser marcados por algum tipo de claves, letras que indicam o tipo de erro. Por exemplo, pode ser um erro ortográfico, ela sublinha a palavra e coloca uma abreviação, e assim por diante, com todos os textos.

Quadro 13 – Análise do estudante C- Turma TPEOE 1

Estudante C
O estudante C teve quatro erros, dos quais, um foi ortográfico, dois morfossintáticos e um semântico.
<p><i>mis ojos serian osuros castaños.</i></p> <p>O verbo ser no condicional deve ser acentuado para formar um hiato.</p>
<p><i>Gustava de</i></p> <p>Em espanhol o verbo gustar é transitivo direto, enquanto que em português é transitivo indireto.</p>
<p><i>me despierto por la 7:00..</i></p> <p>A locução prepositiva correta é sobre las, já que se trata de atividades durante a semana e não durante o dia.</p>
<p><i>hombre calmo y enojado</i></p> <p>O vocábulo correto seria gracioso.</p>
Questionário 1
O estudante C tem 22 anos, é graduando em Letras, não trabalha, estudou espanhol fora da faculdade há 6 anos, conhece nativos da Argentina, gostaria de morar no Uruguai, Bolívia ou Chile, não tem parentes hispano-falantes nem viajou a países de fala

hispanica, estuda por razões profissionais, pessoais e acadêmicas, gosta da ideia de ser professora, gosta da língua espanhola devido ao fato de ter tido bons professores e já gostava língua de espanhola.

Questionário 2

A maior dificuldade de estudar espanhol é com a gramática e escrita, assim como a sintaxe, morfologia e produção textual. Não respondeu sobre a maior facilidade. Costuma ler livros ou textos em espanhol somente os títulos que os professores pedem, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol, novela e música de todos os estilos. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, não afirmou nada. Prefere a abordagem comunicativa. Não respondeu, também, o que mais o motiva no processo de aquisição. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque é preciso da prática, apesar de não gostar, sabe que é necessário.

Os estudantes têm essa chave. O que ela pede é que os estudantes desenvolvam uma segunda versão corrigindo e sabendo o tipo de erro, assim, os estudantes têm a oportunidade de corrigi-lo para enviar uma segunda versão.

Quadro 14 – Análise do estudante D - Turma TPEOE 1

Estudante D
O estudante D teve 7 erros, dos quais, seis foram ortográficos e um semântico.
<p><i>pelo y ojos castaños soy estudiante, soy calma, soy roma- tica, me gustan las sorpresas y estar al do con calaveras que</i></p> <p>Em espanhol, toda proparoxitona é acentuada graficamente igual que em português.</p>
<p><i>que sea comprensible</i></p> <p>O correto é <i>comprensible</i>.</p>
<p><i>alguien que esta</i></p> <p>O verbo estar no subjuntivo em espanhol seria <i>esté</i>.</p>
<p><i>listo a viver</i></p> <p>O infinitivo do verbo é <i>vivir</i>.</p>
<i>en el exterior más si</i>

Más com acento é adverbio, no caso, deve estar sem acento, pois, é uma conjunção adversativa.
<i>serio para conocermos</i> O vocábulo <i>serio</i> não deve ser acentuado.
<i>un relacionamiento</i> O certo seria <i>relación</i> .
Questionário 1
O estudante D tem 18 anos, é graduando em Letras, trabalha na área da educação privada de ensino de espanhol, estudou espanhol fora da faculdade (não informou a quanto tempo), conhece nativos da Espanha, gostaria de morar na Espanha – Madrid, Argentina – Córdoba e México – Cidade do México, não tem parentes hispano-falantes, já viajou à Espanha na cidade de Madrid, estuda por razões pessoais e profissionais e gosta da língua espanhola porque é uma língua bonita e de vocabulário rico.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é a gramática, pois, se confunde com alguns tempos verbais nas frases, assim como a morfologia e escutar, às vezes, por motivos dos hispano-falantes falarem rápido demais, por outro lado, a maior facilidade é falar, escrever e entender, costuma ler livros ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que a professora sempre fala o idioma e não traduz, mas sim explica o que não se compreende, ou é diferente no português e no espanhol. Prefere a abordagem comunicativa. O que mais o motiva no processo de aquisição é o fato da possibilidade de emprego e ensino da língua. Acha que a escrita é muito importante no processo de aquisição da língua porque muito do que se fala se escreve e se descobre na escrita e principalmente na leitura.

Evidentemente, esse tipo de correção da professora é, para eles, o estímulo para melhorar o texto, e para eles de um ponto de vista, como uma estratégia cognitiva atendê-los da melhor forma de assimilar.

Quadro 15 – Análise do estudante E - Turma TPEOE 1

Estudante E
O estudante E teve dois erros ortográficos.

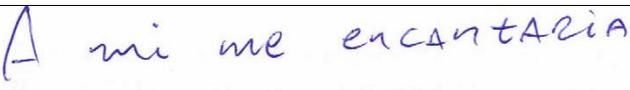
<p><i>Busco alguien que</i></p> <p>O pronome indefinido, no caso, não deve ser acentuado. Ele é acentuado quando é um pronome interrogativo.</p>
<p><i>a quién le gusta viajar</i></p> <p>O pronome relativo não pode ser acentuado.</p>
<p>Questionário 1</p>
<p>O estudante E tem 28 anos, é graduando em Letras, trabalha com contabilidade, não estudou espanhol fora da faculdade, conhece nativos da Argentina, Uruguai, Chile, México e Espanha, gostaria de morar no Uruguai, Bolívia ou Chile, não tem parentes hispano-falantes, viajou para o México, Panamá, Chile, Argentina, Uruguai e Paraguai, tem vontade de conhecer Espanha, Chile e Costa Rica, estuda por razões pessoais, gosta da ideia de ser professora, tem grande interesse em língua e o espanhol permite-lhe acessar uma série de informações novas e ter contato com um maior número de culturas e pessoas</p>
<p>Questionário 2</p>
<p>A maior dificuldade de estudar espanhol é com a interferência do português, dificuldades com alguns tempos verbais, produção textual, assim como escrever, por ter tido pouca, ou nenhuma oportunidade de trabalhar com a produção escrita, por outro lado, tem muita facilidade com o léxico, porque é muito próximo ao da língua espanhola, costuma ler livros clássico ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que a professora orienta e corrige os erros, tão logo, ouve. Além disso, nas redações, ela utiliza um sistema de claves de correção. Isto e, para cada erro há um símbolo O que mais o motiva no processo de aquisição é acompanhar o desenvolvimento e perceber que os avanços estão acontecendo, é muito bom. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque fixa o conteúdo.</p>

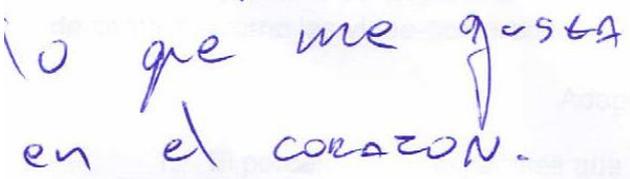
De fato, a estratégia que a professora usa para tratar os erros serve para assimilar o desempenho de cada estudante, descrever os erros, e, também, criar autonomia, de acostumar-se a corrigi-los. Provavelmente, na próxima redação a ser revista antes de entregar a primeira versão, estabelece uma mecânica de auto-correção, além disso, eles criam uma consciência da

aprendizagem. Eles estão cientes de que podem cometer erros, qual tipo de erro cometido, em qual conteúdo os estudantes são melhores ou piores, mais ou menos dominar e leva-los à aprendizagem com mais autonomia.

Quadro 16 – Análise do estudante F - Turma TPEOE 1

Estudante F
O estudante F teve quatro erros ortográficos.

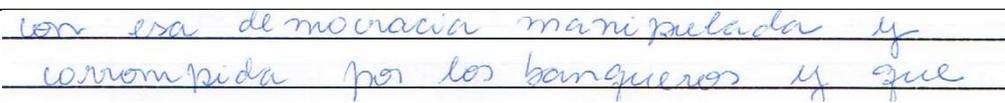
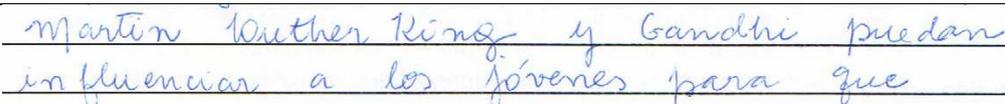
O pronome “complemento indirecto” deve ser acentuado.

O pronome “complemento indirecto” deve ser acentuado.

O correto é <i>enseñar</i> .

Em espanhol, toda palavra oxítone terminada em -n ou -s é acentuada.
Questionário 1
O estudante F tem 33 anos, é graduando em Letras, tem especialização, trabalha na área da comunicação, não estudou espanhol fora da faculdade, conhece nativos de toda a América do sul e Espanha, gostaria de morar no Chile, Peru, Puerto Rico e USA, não tem parentes hispano-falantes, viajou para a Argentina, tem vontade de conhecer Espanha, Chile e Costa Rica, estuda por razões pessoais, gosta da língua espanhola porque agrada-lhe o som e a cultura.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é com as palavras semelhantes, produção textual, assim como escrever, devido às particularidades gramaticais, por outro lado, a maior facilidade é com outras “particularidades”, costuma ler livros ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma

que a professora explica as diferenças e deixa o conteúdo mais claro. Prefere a abordagem comunicativa e gramatical. O que mais o motiva no processo de aquisição é a curiosidade e o prazer. Acha que a escrita é secundário no processo de aquisição da língua porque, a exemplo da língua materna, principalmente por ser a escrita um processo artificial.

Agora, vejamos, a seguir, as características da triangulação dos estudantes pesquisados da disciplina **TPEOE 3**:

Quadro 17 – Análise do estudante A - Turma TPEOE 3

Estudante A
O estudante A teve dois erros, um ortográfico e outro semântico.

O correto é <i>corrompida</i> .

O correto é <i>influir</i> .
Questionário 1
O estudante A tem 50 anos, fez psicologia, é graduando em Letras, trabalha na área de departamento de gestão, estudou espanhol fora da faculdade há 5 anos, conhece nativos de Espanha Peru e Argentina, gostaria de morar na Espanha, não tem parentes hispano-falantes, viajou para a Espanha, estuda por razões pessoais, gosta da língua espanhola pela cultura em geral; literatura, música, dança e gastronomia.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é com os verbos e léxico, assim como falar, por não ter fluência, por outro lado, a maior facilidade é com a leitura, costuma ler livros ou textos em espanhol (Isabel Allenda e Mario Varga Llosa), também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol (Televisión Española e CNN em Español). A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que a professora corrige e mostra as diferença. Prefere a abordagem comunicativa e gramatical. O que mais o motiva no processo de aquisição é cada progresso conquistado. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque é importante escrever e expressar-se corretamente.

Por outro lado, em níveis mais elevados, a professora não usa essa chave indicando que tipo de erro.

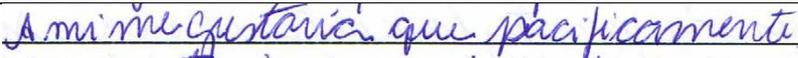
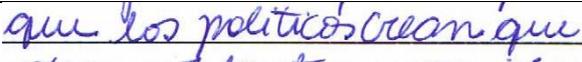
Quadro 18 – Análise do estudante B - Turma TPEOE 3

Estudante B
O estudante B teve onze erros, dos quais, quatro ortográficos, um morfossintáticos e seis semânticos.
<p><u>El cambio no sera facil</u></p> <p>Em espanhol, toda paroxítona que não termina em –s ou –n se acentua.</p>
<p><u>Qué es necesario hacer</u></p> <p>Em espanhol não se acentua paroxítona terminada em ditongo.</p>
<p><u>Social y una producción de mercancías que puede sumar todas las faltas. Entretanto, lo que ocurre es el contrario; vi-</u></p> <p>O vocábulo correto seria <i>sumar</i>.</p> <p>O vocábulo correto seria <i>fallas</i>.</p>
<p><u>las raíces históricas de los asentamientos</u></p> <p>Em espanhol toda proparoxítonas são acentuadas.</p>
<p><u>Entretanto, lo que ocurre</u></p> <p>A locução correta é <i>por lo tanto</i>.</p>
<p><u>para se promover el cambio</u></p> <p>Em espanhol quando o verbo está no infinitivo, o pronome reflexivo coloca-se de forma enclítica.</p>
<p><u>juzga-los bien.</u></p> <p>Em espanhol utiliza-se o infinitivo e não se usa o hífen para ligar o verbo do pronome.</p>
<p><u>lindar con la hambre</u></p> <p>O vocábulo correto é <i>combater</i>.</p> <p>O vocábulo <i>hambre</i>, é uma heterogénica, pois, em espanhol o correto é <i>el hambre</i>.</p>
<p><u>En los últimos años, muchas manifestaciones se han explodido en el mundo. junto a los más di-</u></p> <p>O vocábulo correto é <i>explotado</i>.</p>

Questionário 1
O estudante B tem 32 anos, é graduando em Letras, trabalha na área de docência, estudou espanhol fora da faculdade há 3 anos, conhece nativos de Espanha e Uruguai, não sabe se gostaria de morar fora do Brasil, não tem parentes hispano-falantes, estuda por razões pessoais, profissionais e acadêmicas, não sabe porque gosta da língua espanhola.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é na proficiência oral (fala), assim como na produção textual, costuma ler livros ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que a professora busca identificar as interferências e evita-las. Prefere a abordagem comunicativa e gramatical. O que mais o motiva no processo de aquisição é a busca pelo conhecimento. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque faz parte do processo de aquisição.

Em níveis mais elevados, com estudantes que serão futuros professores de espanhol, a professora o que faz é simplesmente marcar os erros em sala de aula, também, faz um gráfico onde eles colocarão na primeira coluna o erro, na segunda a correção, ou seja, como seria a expressão ou palavra correta, como é corretamente escrito e na terceira coluna o tipo de erro. Por exemplo, gramatical, adequação, coesão, coerência, etc. e, na quarta coluna, a professora pede para os estudantes tentarem encontrar uma maneira de evitar, numa próxima vez, esse tipo de erro.

Quadro 19 – Análise do estudante C - Turma TPEOE 3

Estudante C
O estudante C teve seis erros, dos quais, três foram ortográficos e três semânticos.

O verbo gustar no condicional se acentua para formar um hiato.

O vocábulo correto é <i>creen</i> .

<u>seria necesario que</u>
O verbo ser no condicional deve ser acentuado para formar um hiato.
<u>como una víctima</u>
O vocábulo correto é <i>víctima</i> .
<u>los resultados deberán ser mantidos</u>
O vocábulo correto é <i>deberán</i> .
O vocábulo correto é <i>mantenidos</i> .
Questionário 1
O estudante C tem 34 anos, é graduando em Letras, tem especialização, trabalha como secretariado executivo, estudou espanhol fora da faculdade há 4 anos, conhece nativos do Chile, gostaria de morar na Espanha, Chile, Argentina ou cuba, não tem parentes hispano-falantes, estuda por razões pessoais, profissionais e acadêmicas, gosta da língua espanhola porque ela é suave, bonita e comunicativa.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é na gramática e escutar sotaques distintos, o que atrapalham o entendimento, assim como na produção no léxico, por outro lado, tem facilidade na oralidade. Costuma ler livros ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que é de maneira didática e suave. Prefere a abordagem comunicativa. O que mais o motiva no processo de aquisição é ser um aprendiz. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque quem não escreve, não fala, não desenvolve.

Normalmente, o estudante pode esquecer de corrigir algum erro ou não percebe certos erros, pois, por isso, a professora pede para que eles leiam mais, também, pede para os estudantes verificarem bem antes de entregar a produção escrita, pede para ouvir mais, pode ser o rádio ou assistir a filmes. E assim, ela vai motivando-os.

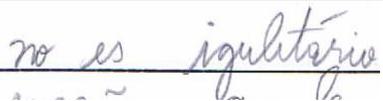
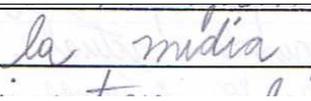
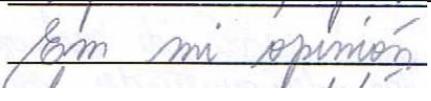
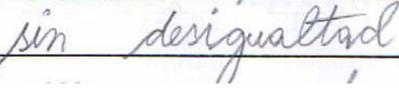
Quadro 20 – Análise do estudante D - Turma TPEOE 3

Estudante D
De acordo com Gass & Selinker (1994), há três variáveis, em particular, atenção ao input, fatores afetivos e conhecimento prévio que ajudam a explicar porque, mesmo tendo contato com o mesmo tipo de input, poder haver variação entre as interlínguas de estudantes. O que

deve ter contribuído para a interlíngua deste estudante.
<u>algunos cambios tendrán</u>
O verbo no futuro correto é <i>tendrán</i> .
<u>sea en el gobierno</u>
O vocábulo correto é <i>gobierno</i> .
<u>por los gobernantes</u>
O vocábulo correto é <i>gobernantes</i> .
<u>tiene derechos y deberes</u>
O vocábulo correto é <i>deberes</i> .
<u>que sea necesario</u>
Em espanhol não se acentua este vocábulo.
Questionário 1
O estudante D tem 20 anos, é graduando em Letras, trabalha como operador de alta performace call center, estudou espanhol fora da faculdade há 1 ano, conhece nativos do Paraguai, Espanha e Uruguai, gostaria de morar no México ou Argentina, não tem parentes hispano-falantes nem viajou para nenhum país de fala hispânica, estuda por razões profissionais, gosta da língua espanhola porque é um idioma que tenho afinidade, gosto das músicas, da arte e de tudo que envolva a língua espanhola.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol são os professores, porque a maioria são incompreensíveis, não têm didática alguma e são (alguns) maus educados, assim como produção textual e falar, porque não estou segura o suficiente ainda para falar em público, por outro lado diz que aprende melhor com músicas, vídeos ou filmes. Costuma ler livros ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que, a maioria dos professores costumam reagir bem com os erros cometidos na sala de aula por causa das interferências do português, mas obviamente existem as exceções. Prefere a abordagem comunicativa e gramatical. O que mais o motiva no processo de aquisição é quando encontra professores que lidam com os erros de maneira compreensiva. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque através da escrita “vamos” aperfeiçoando a fala, a leitura, a compreensão textual e oral etc.

É importante para a professora, que o estudante tenha a consciência da aprendizagem do sistema que utiliza no tratamento dos erros, mas, baseado sobre a exposição à língua em sala de aula. Tudo isso, reflete na sua melhor nota e é sempre um estímulo para os estudantes que provocaram indiretamente esta autonomia de aprendizagem.

Quadro 21 – Análise do estudante E - Turma TPEOE 3

Estudante E
O estudante E teve quatro erros, dos quais, dois foram ortográficos e dois semânticos.
 <p>O vocábulo correto é <i>igual</i>.</p>
 <p>En espanhol este vocábulo não se acentua.</p>
 <p>O pronome complemento deve ser acentuado.</p>
 <p>O vocábulo correto é <i>desigualdad</i>.</p>
Questionário 1
O estudante E tem 19 anos, é graduando em Letras, não trabalha, estudou espanhol fora da faculdade há 3 anos, conhece nativos do Peru, gostaria de morar na Argentina, Uruguai, Colômbia ou Venezuela, não tem parentes hispano-falantes nem viajou para nenhum país de fala hispânica, estuda por razões pessoais, gosta da língua espanhola por interesse. (não especificou)
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é a Interferência com a língua portuguesa, insegurança para falar, assim como na sintaxe. Costuma ler livros ou textos em espanhol, também, costuma ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula, afirma que de maneira natural. Prefere a abordagem comunicativa e gramatical. O que mais o motiva no processo de aquisição é a vontade de dar aula, de aprender e conhecer países hispano-falantes. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da

língua porque a língua deve ser desenvolvida em todos seus aspectos.

A professora sempre acreditou que o erro é uma oportunidade de aprender. Ela tenta fazer com que os estudantes possam perceber o por quê do erro. Também, ela indaga aos seus estudantes perguntando diretamente a palavra ou expressão, reparando se há ou não algum erro. Eles tentam encontrar o erro e responder qual seria a forma correta de escrever essa palavra ou expressão.

Quadro 22 – Análise do estudante F - Turma TPEOE 3

Estudante F
O estudante F teve cinco erros, dos quais, três ortográficos e dois semânticos.
<u>político que y la democracia que cada vez más</u> <u>afasta la población del gobierno. Uno de los</u>
O vocábulo correto é <i>aleja</i> .
O vocábulo correto é <i>gobierno</i> .
<u>Um fato que</u>
O vocábulo correto é <i>hecho</i> .
<u>gracia y juntos buscando cumplir sus dere-</u> <u>chos y deberes.</u>
O vocábulo correto é <i>deberes</i> .
Questionário 1
O estudante F tem 20 anos, é graduando em Letras, não trabalha, estudou espanhol fora da faculdade há 3 anos, não conhece nativos de países de língua espanhola, gostaria de morar na Argentina, Uruguai, Colômbia ou Venezuela, não tem parentes hispanofalantes nem viajou para nenhum país de fala hispânica, estuda por razões pessoais e profissionais, gosta da língua espanhola porque foi a primeira língua estrangeira que teve contato e acabou se identificando.
Questionário 2
A maior dificuldade de estudar espanhol é na produção textual em que tem muitos erros de morfologia em português, assim como no léxico, sintaxe, morfologia, fonética, produção textual e falar, por outro lado, a maior facilidade é por ser parecido com o português o espanhol, tenho uma absorção rápida de algumas palavras, não costuma ler livros ou textos em espanhol nem ver programas televisivos ou ouvir música em espanhol. A respeito de como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de

aula, não respondeu. Prefere a abordagem comunicativa e gramatical. Não respondeu sobre o que mais o motiva no processo. Acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua porque acha que a escrita e a língua andam juntas e uma depende da outra para se desenvolver.

Quando a professora vê que eles não são capazes de detectar qual tem sido o erro, antes de dar uma resposta que seria a forma correta, ela explica de forma mais gramatical, explica o vocabulário ou a sintaxe, no final, então eles deduzem essa explicação, se eles não são capazes de alcançar a forma correta, eles vão ser capazes de deduzir o que seria o uso correto dessa expressão ou essa palavra mesmo não sabendo explicar o erro. O que a professora sempre tenta evitar é que outros alunos respondam por eles, porque é basicamente inútil, a resposta correta, para ela, não tem nenhum valor dizer a resposta de imediato.

Frente aos erros, a professora sempre tenta remover toda a importância do fato, ela verbaliza o fato de tão bem que surgiu essa ou aquela questão, porque isso nos dá a oportunidade, provavelmente não só desses estudantes, mas outros para explicar um erro de tipo X, é, que pode ser algo frequente, ou pode ser algo que não tenha sido claro para que o estudante, ou mesmo mais.

Então, a professora agradece quando surge um erro, e ela aos estudantes lhe dá um *feed back* positivo para que eles sintam a satisfação de ter feito bem. Pois, não há nenhum problema na hora de perguntar o motivo do erro ou em tirar dúvidas, para a professora, com o erro se aprende cada vez mais.

4.7. Conclusão da análise

Concluimos que as duas turmas tiveram a incidência maior de erros ortográficos, seguidos pelos semânticos e, a minoria, de erros morfossintáticos. Os erros ortográficos e morfossintáticos ocorreram devido à

supergeneralização da regra da língua materna, enquanto que os erros semânticos acontecem devido à falta de vocabulário do estudantes.

Entendemos que os erros são inevitáveis e que todos os estudantes passam pela interlíngua, antes de chegar à língua-alvo. Os erros podem ser superados, desde que as estratégias de ensino e aprendizagem tratem a fossilização desses erros. Caso contrário, os erros ficarão fossilizados, e conseqüentemente, ocorrerão problemas na comunicação.

Pudemos entender de forma mais clara a origem e causas dos erros mostrando quão complexos eles são na aprendizagem. Espera-se também que os materiais de ensino levem em conta mais diretamente um trabalho sistemático de enfoque nas áreas problemáticas para o estudante brasileiro do curso de letras do ensino superior.

Por outro lado, analisar os acertos contemplou uma nova forma de abordar as análises das redações, pois, vendo os acertos, percebemos que o foco não pode estar somente nos erros. Concluímos que para ter uma análise contrastiva consistente, é preciso analisar os erros, e também, os acertos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fato bastante frequente em estudantes de línguas é a generalização de regras, ou seja, uma vez aprendida, uma regra passa a ser aplicada em contextos nos quais ela não é necessária ou não é permitida. Este estudo revela que determinadas formas podem se manter estabilizadas por um período relativamente longo, porém, não é possível afirmar que sejam fossilizadas ou pelo menos candidatas à fossilização sem um estudo mais prolongado a respeito de sua ocorrência. Os erros apontados na análise podem ser superados nos estágios intermediário e avançado, o que leva a crer que as formas estabilizadas dependem do contexto em que ocorre o aprendizado de uma língua e do tempo de exposição a ela.

Por outro lado, não se pode avaliar um estudante e afirmar que ele utiliza formas fossilizadas mesmo se encontra-las em estágios iniciais ou intermediários de aprendizado, pois o insumo recebido pode não ter sido suficiente para tal suposição, reforçando a ideia de que só é possível falar em fossilização se um indivíduo for acompanhado por cinco anos ou mais.

Não se trata apenas de procurar corrigir o erro estabilizado ou fossilizado, mas de ir em busca de suas causas através de observações longitudinais e investigações cuidadosas quanto às condições internas e externas de aprendizagem.

Grande parte dos erros encontrados não causa muitas dificuldades na comunicação. Parece-nos importante desenvolver adequadamente nos estudantes a capacidade de pôr em prática cada uma das habilidades que compõe o sistema linguístico e, entre elas, encontra-se a escrita. Uma possível solução a esse problema é desenvolver no estudante o hábito da leitura em língua estrangeira mediante atividades motivadoras tanto de compreensão como de produção escrita.

Esperamos que nossa pesquisa, de alguma maneira, venha a ajudar os profissionais que trabalham com a língua espanhola já que os dados relacionados neste trabalho são fundamentais no momento de elaboração de

atividades específicas para estudantes brasileiros, pois revelam as áreas de maior dificuldade de aprendizagem.

É necessário, que professores e estudantes, tenham uma postura diferente diante dos erros, pois, como observamos, estes são elementos que fazem parte do processo de aprendizagem em que se encontram os estudantes.

Na análise de acertos constatamos que a interlíngua dos estudantes, à luz dos dados verificados, está próxima da língua-alvo, apresentando poucos erros sistemáticos. Isso é fator positivo no ensino e aprendizagem de ELE. Assim, os professores devem pensar em estratégias que minimizam as dificuldades que se apresentam como mais marcantes.

De acordo com a análise de erros, as dificuldades dos estudantes não são resultantes somente do grau de semelhança entre as duas línguas, mas também pode ser do uso de estratégias cognitivas próprias do nível de interlíngua em que se encontram. Essas estratégias condicionam não só os “erros”, mas, também, a produção interlinguística. É provável que estejam testando hipóteses, na tentativa de realizar uma produção mais próxima da língua-alvo, aspecto esse próprio da interlíngua.

Referências Bibliográficas

ADJEMIAN, C. On the Nature of IL Systems. In: *Language Learning*, vol. 26, nº 2, 1976.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para Estrangeiros - interface com o espanhol*. Campinas, Pontes Editores, 1995.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de línguas*. Pontes, 1993.

_____. *Linguística Aplicada Ensino de Línguas e Comunicação*. Pontes, 2009.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ASSUNÇÃO. *Tratado de Assunção*, de 26 de março de 1991.

BEZERRA, A. M. Os erros de interlíngua na produção escrita de LE (inglês): um estudo com alunos de ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2009.

BRANDÃO L. O “quase falar” e a “cara feia do portunhol” interlíngua e fossilização. In: ORTIZ ALVAREZ, M.L. (org.) *Novas línguas, línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas. Pontes Editores, 2011.

BRASIL. Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF

BROWN, H. D. *Language learning and teaching*. NJ: Prentice-Hall. 1980

CASTELA, G. da Silva (Presidenta). “Carta da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) (Diretoria do Biênio 2009-2011)”. Cascavel, 04 de agosto de 2009. In: Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do espanhol no sistema educativo brasileiro. Disponível em: <http://espanholdobrasil.wordpress.com/>. Aceso em 27/05/2012

CORDER, S. P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. 1981. pp. 65 – 78.

_____. A Role for the Mother Tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Orgs.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p.18-31.

_____. Error analysis. In: *Techniques in Applied Linguistics*, Vol.3 of *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford University Press: pp. 122-154, 1974.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.5, p.161-170, 1967.

CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CRISTIANO, M. J. *Análise de Erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa-Porto: Lidel, 2010.

DURÃO, A. B. A. B. *El error en la enseñanza del español. Implicaciones y tratamiento*. Rio de Janeiro: APEERJ, nº5. 2002.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985. 327p.

FANJUL, A. P. *Português - Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. 1ª ed. São Carlos – São Paulo: Claraluz, 2002.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

FERNANDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os Erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 1ª ed. Goiânia – Goiás: UFG, 1997.

_____. *Semeando a Interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. 1ª ed. Goiânia – Goiás: UFG, 2005.

FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALVÁN, C. B. et al *O espanhol no ensino universitária brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação: Colección Orellana: 2009.

HARPAZ, Y.. Myths and misconceptions in Cognitive Science. In: *Human Cognition in the Human Brain*. <<http://humanbrain.org/myths.html>>. Consultado em 1-11-2003.

JAMES, C. The ignorance Hypothesis in interlanguage studies. In: *Interlanguage Studies Bulletin* 2/2: 152-165, 1977.

_____. The transfer of communicative competence. In: Jacek Fisiak (ed.) (1981) *Contrastive Analysis and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon Press: 57-69, 1981.

JOHANSSON, S. The identification and evaluation of errors in foreign language: a functional approach. In: Svartvik (ed.) pp. 102-114, 1973.

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. In: *Anuário brasileiro de estudios hispánicos*. XV. Brasília. 2005.

GARGALLO, I. S. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. 1ª ed. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*.

Hilsdale: L. Erlbaum, 1994. 357p

GONZALEZ, N. M. Orientações curriculares e as políticas públicas. publicado em 30/09/2008 no site <<http://mais.uol.com.br/view/kevci6ns3ia1/orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-04023962C4A11326?types=A&>>. Acesso em 05 de março de 2009.

KATO, M. A. *No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

KELLERMAN, E. Transfer and non-transfer: where we are now. Studies. In: *Second Language Acquisition*, vol. 2, 37-57, 1979.

KOCH, I. G. V. e SOUZA e SILVA, M. C. P. *Linguística Aplicada ao Português: Sintaxe*: 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.

_____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

LAKSHMANAN, U.; SELINKER, L. Analysing interlanguage: how do we know what learners know? In: *Second Language Research*, vol. 17, p. 393-420, 2001.

Lamy, A. *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*. s. d.

_____. *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. B.E.L.C. *StNazaire* n°. 44 du 27 Juillet, 1981.

LANZONI, H.P. *Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros e adultos aprendendo inglês*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1998.

_____. O papel do conhecimento explícito no desenvolvimento da interlíngua: considerações conceituais. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.) *Novas línguas, línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas. Pontes Editores, 2011

LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, 1996.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988a, p. 39-84.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988b, p. 143-190.

MAGALHÃES, M. I. *As múltiplas faces da Linguagem*. 1ª ed. Brasília: Universidade de Brasília. 1996.

MARCUSCHI, L. A.. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua. In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 113-124.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NAKUMA, C. K. A new theoretical account of "fossilization": implications for L2 attrition research. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.36, n.3, p.247-256, 1998.

NEMSER, W.: An Experimental Study of Phonological Interference in the English of Hungarians. Bloomington: Indiana University Linguistics Club . 1971.

NUNAN, David. Communicative tasks and the language curriculum. TESOL

QUARTERLY, Washington, DC, v.25, n.2, p.279-295, 1991. _____. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: CUP, 1989. _____. Second language acquisition. In: CARTER, Ronald e NUNAN, David (ed.).

Teaching English to speakers of other languages. Cambridge: CUP, 2001.
ODLIN, Terence. Language transfer – cross-linguistic Influence in language

learning. Cambridge:CUP, 1989.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). *Novas Línguas, Línguas Novas: Questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada*. 1ª ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 2013.

_____. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext> An. 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas. Acesso em: 22 Jan. 2014.

PARAQUET, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.11

PRADO, C. L. Línguas Estrangeiras na Escola? In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, nº10, jan/fev. 2000.

PEDROSO, M. P. A. et. al. *O ensino do Espanhol como língua estrangeira: a Lei e suas repercussões*. Maquinações. Universidade Estadual de Londrina, v.1, n.2, Outubro/Dezembro 2008.

PRADO, C. L. Línguas Estrangeiras na Escola? In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, nº10, jan/fev. 2000.

SEDYCIAS, J. (Org). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

SELIGER, H.. Psycholinguistic issues in Second Language acquisition. In: BEEBE, L. M. (Ed.). *Issues in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers, 1988.p.17-40.

SELIGER, H. W. e VAGO, R. M.. *First Language Attrition*. Edited by Herbert W. Selinger and Robert M. Vago – Library of Congress cataloguing in publication data – Cambridge University Press, 1991.

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In: GASS, S.; SELINKER, L.:(Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing,1993. p. 32–46

SILVA, José Maria e SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: Normas e técnicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SELINKER, L. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p.209-231, 1972.

_____. *Rediscovering Interlanguage*; Pearson Education Limited Pearson Education Limited General Editor: C.N. Candlin, 1992.

SELINKER, L.; LAMENDELLA, J. The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: A discussion of 'rule fossilization: A tentative model'. In: *Language Learning*, v.29, n.2, p.363-375, 1979.

SELINKER, L. AND LAKSHMANAN, U.: Language transfer and fossilization: the Multiple Effects Principle. In: Gass, S.; Selinker, L. (eds), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins , 1993.

SELINKER, L.; HAN, Z. *Fossilization: what we think we know*. Paper presented at EUROSLA 6, Nijmegen, 1996. Disponível em: <<http://www.bbk.ac.uk/lc/al/larry/fossilization.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2004.

_____. Interlanguage. In: *International Review of Applied. Linguistics*, vol. 10, p. 209-31, 1972. Reproduzido em Richards, J. C. (1984). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Harlow: Longman Group, 1984.

SELINKER, L., SWAIN, M. & DUMAS, G. "The IL Hypothesis Extended to Children", Vol. 25, nº 1, 1975.

SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a Relação Ora Escrito*. 2ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2006. p. 25.

SILVA, L. V. *Os níveis de análise linguística*. 2ª ed. Goiânia: editora UCG, 2001, p. 40 -50.

SILVA, K. A. da *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*, Campinas: Pontes, 2010.

SILVA, K. A da & ORTIZ, ALVAREZ M. L. *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.

STREVENS, P. *Two ways of looking at error analysis*. Revised version of paper delivered at GAL meeting, Stuttgart, November, 1969.

TARONE, E. Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In: Brown, H.D., Yorio, C.A. & Crymes, R.H. (eds.) *On TESOL 77*. Georgetown University Press: pp.194-203, 1977.

VILAÇA, M. L. C.. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. UNIGRANRIO/UFF. Volume VII, Número XXVI, Jul- Set 2008.

VIGIL, N. A.; OLLER, J. W. Rule fossilization: a tentative model. In: *Language Learning*, v.26, n.2, p.281-295, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky reader*. Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1994. P. 99-174

Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Referências de dissertações:

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. **Estágios de Interlíngua na Aprendizagem de Espanhol por Brasileiros em Nível Universitário**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

FERNANDES. T.R.P. **A presença da L1 na escrita inicial e final de licenciandos em Letras/Espanhol**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

PACITA FRAGUAS GOMES, G. **Características da interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo**. Dissertação de Mestrado. Brasília. Universidade de Brasília, 2002.

PARAMOS CEBEY M. D. M. **O modo do irreal: uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo espanhol com foco no subjuntivo**. Dissertação de mestrado. Brasília. Universidade de Brasília, 2002.

SALINAS, P. Arturo. **A Interlíngua na escrita de brasileiros alunos de nível avançado de espanhol**, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de segunda língua e línguas estrangeiras) – PPGLA, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

VIEGAS, Elaine Soares. **Análise de erros na produção escrita e oral de alunos de nível avançado de um centro binacional**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PPGLA, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Referências Eletrônicas:

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.** Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext> **An. 2. Congr. Bras. Hispanistas.** Acesso em: 22 Jan.

2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras
 Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,

Aluno (a) de graduação do Curso de Letras da Universidade de Brasília da disciplina

_____ **firmo o presente documento e declaro que as questões a seguir foram respondidas por mim mesmo (a).**

Comprometo-me a:

1. Responder os questionários de forma sincera;
2. Colaborar com a pesquisa como participante, e assim, disponibilizar algumas das minhas produções escritas do segundo semestre de 2013;
3. Fazer sugestões ou me informar de forma mais detalhada sobre a pesquisa, caso haja necessidade;

Declaro:

1. Que sou aluno regular do Curso de Letras da Universidade de Brasília;
2. Permitir que as produções sejam utilizadas para a pesquisa.

Declaro ainda, estar ciente de que todas as informações supracitadas foram lidas por mim.

Assinatura

(Brasília, 09 de dezembro de 2013)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras
 Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

QUESTIONÁRIO I

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado que realizo no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. A sua colaboração é muito importante. Desde já informo que a sua identidade será preservada. Se for do seu agrado, pode escolher um nome fictício.

Questionário I

1. Qual é sua idade? _____ anos
2. Grau de escolaridade:
 graduação especialização mestrado doutorado técnico
3. Trabalha? Em qual área?

4. Estuda ou estudou a língua espanhola fora da faculdade? Quanto tempo? Sim () _____ anos não ()
5. Conhece algum hispano-falante? De qual país?
 Sim () _____ não ()
6. Já viajou para algum país de fala espanhola? Qual? Quanto tempo ficou por lá?
 Sim () _____ anos não ()
7. Estuda por razões, profissionais, pessoais ou acadêmicas?

8. Por que gosta da língua espanhola?

9. Tem vontade de morar em algum país onde se fala espanhol? Qual?

10. Tem algum parente de origem hispano-americana?

sim () qual país? _____

não ()

8. Como a professora lida com a interlíngua dos alunos em sala de aula?

9. Prefere a abordagem comunicativa, a gramatical ou ambas as abordagens?

10. O que mais a (o) motiva no processo de aquisição?

11. Você acha que a escrita é importante no processo de aquisição da língua? Por que?

12. Na sala de aula de língua espanhola os professores trabalham bastante com a escrita? Como?

13. Quais são os exercícios de escrita que o professor utiliza na sala de aula?

14. Se a pergunta anterior foi respondida afirmativamente, explicita em que medida esses exercícios de escritas ajudaram na sua aprendizagem de língua espanhola?

APÉNDICE C - ENTREVISTA

¿Cómo aborda los errores de las producciones escritas de sus alumnos?

Bueno...En primer lugar, las redacciones que les pido a mis alumnos nunca son evaluadas directamente de la primera versión. Siempre lo que hago es marcar los errores. Pueden ser marcados por algún tipo de claves, de letras que indican el tipo de error. Por ejemplo, puede ser, un “mal tiempo verbal”, subrayo la palabra y coloco M T V y así sucesivamente con toda la redacción. Ellos tienen esta clave, y (eh), lo que les pido es que elaboren una segunda versión de su redacción corrigiendo sabiendo el tipo de error, tienen la oportunidad de corregirlo para presentar una segunda versión.

Logicamente, este tipo de corrección les supone a ellos el estímulo para mejorar la redacción, y, para ellos desde un punto de vista, como estrategia cognitiva les sirven como para asimilar mejor, o de una forma más, asimilar su desempeño, sus errores y, también, crear autonomía, de acostumbrarse a corregir sus errores, probablemente, las próximas redacciones revisarán antes de entregar esa primera versión, porque establece una mecánica de autocorregirse, además de ello, les crea una conciencia de aprendizaje. Ellos son conscientes de que pueden cometer errores, que tipos de errores cometen, en que contenido están mejor o peor, dominan más o menos y les lleva a un aprendizaje más autónomo.

Por otro lado, también, a niveles más altos, no utilizo esta clave en la que indica que tipo de error. A niveles más altos, lo que hago simplemente es marcarlos, y como estamos en clases en las que estamos formando futuros profesores de Letras – Español, lo que hago es hacer una tabla en la que ellos ponen en la primera columna el error, en la segunda la corrección; como sería la expresión o la palabra correcta, correctamente escrita y la tercera columna es que tipo de error. Tipo de error gramatical, de adecuación, de cohesión, de coherencia etc y, en la cuarta columna les pido que intenten buscar una forma de la que podrían evitar en una próxima ocasión ese tipo de error. Normalmente son: leer más, revisar antes de entregar, escuchar más, puede ser la radio o ver películas. Hacer una conciencia, más que una conciencia, una exposición a la lengua.

Creando la conciencia de aprendizaje de este sistema, pero basándose en la exposición a la lengua. Todo ello redundará en su mejor nota, y, que siempre es un estímulo para el alumno, pero, indirectamente, les provoca esa autonomía de aprendizaje, esa conciencia de aprendizaje que es lo que vengo buscando.

Para mí, los errores, (los alumnos) no se quedan simplemente en el error, o en el error y la corrección. Yo siempre he creído que es una oportunidad. El error siempre nos brinda una oportunidad de aprender. Cuando hacemos correcciones que no sean por escrito, o sea, en clase, pues algunos ejercicios no es que debo redactar alguna cosa o comentamos las redacciones, las redacciones de algún examen.

Siempre intento hacerle a ellos detectar el por qué han cometido el error. Siempre a través de preguntas, preguntando directamente la palabra o la expresión y ellos reparan que hay algún error. E intentan detectar el error y responder cuál sería la forma correcta para escribir esa expresión o esa palabra. Otras formas, cuando veo que ellos no

son capaces de detectar cual há sido el error, antes de darles una respuesta de cual sería la forma correcta, les explico la formación verbal de ese tiempo específicamente o el uso del pronombre en ese caso específico, les doy una explicación más gramatical o de vocabulário, o sintática, en fin, para que ellos deduzcan de esa explicación, si ellos no son capaces de llegar a la forma correta, ellos van a poder deducir cual sería el uso correcto de esa expresión o de esa palabra en fin.

Y en tercer lugar, lo que siempre intento evitar que otros alumnos respondan por ellos, porque eso básicamente no sirve para nada, la respuesta correcta en sí misma no tiene valor. Si el alumno há cometido el error no entiende el por qué de haber cometido ese error, y si él mismo no es capaz de ver el por qué del error, como debería decir. Por lo tanto, siempre intento evitar que otros alumnos den la respuesta correcta.

Ahora, lo único que me queda por añadir es que a la hora de cometer los errores siempre intento quitarles toda la importancia de hecho, verbalizo el hecho de que bien que há surgido esta cuestión porque eso nos brinda la oportunidad, probablemente no solamente de esos alumnos, sino de otros de explicar un tipo de error X, el que sea, que pueda ser algo recurrente, o puede ser algo que no há quedado claro para ese alumno, o incluso, para más. Entonces agradezco siempre que surge un error, y siempre que ellos se corrigen, les doy siempre un feed back positivo para que ellos sientan la satisfacción de haberlo hecho bien y em absoluto tengan ningún problema la hora de preguntar el por qué de un error o tengan ningún reparo, incluso, en cometer errores porque de los errores es de donde se aprende según mi teoría. Muchas gracias! (Transcrição nossa)

ANEXOS – AVALIAÇÕES ESCRITAS

Avaliações da disciplina TPEOE 1

Estudante A

9.-Imagina que vas a escribir a una Agencia de encuentros de parejas. Sigue las instrucciones a continuación:

- a) Habla sobre ti mismo/a: física y psicológicamente, y un poco de tu rutina diaria.
- b) También describe cómo es tu pareja ideal: sus gustos, carácter, etc. (Entre 100-120 palabras, unas 15 líneas).

Yo soy cariñosa, inteligente y mi personalidad es muy fuerte. Soy gordita, ~~es~~ soy pelirroja, mis ojos ~~son~~ son pequeños y castaños, mi pelo es rizado, mi boca es pequeña, dientes grandes, soy baja, y pienso que solo.

Me gustaría conocer un tipo guapo, alto, fuerte, que sea moreno, un tipo jovén, ~~con~~ con 30 años más o menos, ojos medios, boca no mucho grande, pelo rizado y negro y corto.

Su personalidad, que sea ~~es~~ tranquilo, ~~es~~ trabajador (que tenga plata), le guste los animales, tenga tiempo para mí y principalmente que me quiera.

Estudiante B

9.-Imagina que vas a escribir a una Agencia de encuentros de parejas. Sigue las instrucciones a continuación:

- a) Habla sobre ti mismo/a: física y psicológicamente, y un poco de tu ^{rutina} rutina diaria.
- b) También describe cómo es tu pareja ideal: sus gustos, carácter, etc. (Entre 100-120 palabras, unas 15 líneas).

Me llamo Susanna, tengo 18 años. Soy baja, tengo el pelo largo, castaño, ojos castaños, la piel blanca.

Soy tranquila, busco alguien que también sea.

Alguien que sea más alto que yo, ~~de~~ moreno, pelo negro, ojos castaños, fuerte, castaño, inteligente y buen humorado.

Estudio, voy al gymnasio, me gusta leer, ir al cine y salir de copas, de preferencia, ^{quiere} alguien que guste de las mismas cosas, además que sea de una buena familia, que guste de bailar, ~~de~~ cocinar y viajar.

Que sea amigo, trabajador y tenga muchos sueños para realizarnos juntos.

Estudiante C

9.- Imagina que vas a escribir a una Agencia de encuentros de parejas. Sigue las instrucciones a continuación:

- a) Habla sobre ti mismo/a: física y psicológicamente, y un poco de tu rutina diaria.
 b) También describe cómo es tu pareja ideal: sus gustos, carácter, etc. (Entre 100-120 palabras, unas 15 líneas).

~~2) Tengo ojos castaños oscuros y los pelos lisos de la misma color de los ojos, no soy muy alta ni tan delgada, pero tengo curvas.~~

~~b) Alto, delgado, pelos negros y o ojos de chino.~~

12)

Me llamo Nina, tengo 21 soy alta no mucho peso que median tengo pelos lisos de ~~color~~ color castaño oscuro, mis ojos también son castaños ~~oscuros~~ oscuros y tengo un cuerpo con curvas, pero no soy delgada no mucho. mi ~~rutina~~ rutina es ~~ser~~ muy agitada por la mañana me despierto por la 7:00, me ducho, ~~se organiza~~ me visto y voy a mi trabajo salgo de al unas 17:30, voy a VUO, mis clases van hasta las 22:20. A veces a mi casa y duermo

Me gustaría que fuera alto y delgado, de pelos lisos y negros sus ojos serían ~~oscuros~~ castaños ~~oscuros~~ oscuros y solo. ~~me gusta~~ Me gustaría de bailar y comer comidas picantes, de películas de horror, ~~será~~ Sería un hombre calmado y enojado

Estudiante D

9.-Imagina que vas a escribir a una Agencia de encuentros de parejas. Sigue las instrucciones a continuación:

- a) Habla sobre ti mismo/a: física y psicológicamente, y un poco de tu rutina diaria.
- b) También describe cómo es tu pareja ideal: sus gustos, carácter, etc. (Entre 100-120 palabras, unas 15 líneas).

Me llamo María, soy joven, alta, delgada tengo pelo y ojos castaños soy estudiante, soy calma, soy romántica, me gustan las sorpresas y estar ~~al lado~~ con alguien que sea divertido y simpático. Por la mañana yo estudio en la Universidad de Brasilia, ~~hago~~ tengo clases de inglés y español en el Centro de Idiomas y además de eso me gustan los deportes, la natación, ir al gimnasio, pero ahora estoy sin ~~hacer~~ practicar deportes por motivo de una lesión en la espalda.

Busco un chico que sea comprensible, que sea romántico que tenga buena salud, que le encanten los deportes, una persona que tenga respeto por todo ser humano. Me gustaría conocer a alguien que este listo a vivir un relacionamiento serio para conocermos juntos el amor que no está en el exterior más si en el interior de las personas o sea dentro del corazón.

Esta soy yo y un poco de lo que busco, interesados llamarme por las tardes de las 14:00 hasta las 18:00 en el teléfono 002456781.

Saudaciones,
María.

Estudiante E

9.-Imagina que vas a escribir a una Agencia de encuentros de parejas. Sigue las instrucciones a continuación:

a) Habla sobre ti mismo/a: física y psicológicamente, y un poco de tu rutina diaria.

b) También describe cómo es tu pareja ideal: sus gustos, carácter, etc. (Entre 100-120 palabras, unas 15 líneas).

a) Me llamo Rodrigo, tengo 27 años y vivo en en Brasilia, la capital de Brasil. Soy bajito, tengo piel ~~de~~ clara, ~~y~~ pelo ^{os} y costumbres. ~~Trabajo~~ Trabajo mucho, estudio español y a mí me encantan los deportes y los lenguajes extranjeros. También me encantan los viajes y los libros. Soy hincha de São Paulo F.C. y vivo solo. ~~Espero haya se este de~~
 Si te ha interesado, ~~me~~ escríbeme!
 Besos,
 Rodrigo

b) Busco una chica inteligente, educada, ~~y~~ a quien le guste viajar y estar junto. Busco alguien que sea más que una pareja. Busco alguien que sea una compañera para toda la vida. Alguien a ~~quien~~ quien yo pueda confiar y ~~quien~~ ^{con quien} yo siempre quiero estar junto.
 No necesito ser muy guapo, pero se eres ~~un~~ hermano de Penelope Cruz, perfecto!
 ¡Blasón me, corazón!

Estudiante F

9.-Imagina que vas a escribir a una Agencia de encuentros de parejas. Sigue las instrucciones a continuación:

- Habla sobre ti mismo/a: física y psicológicamente, y un poco de tu rutina diaria.
- También describe cómo es tu pareja ideal: sus gustos, carácter, etc. (Entre 100-120 palabras, unas 15 líneas).

Yo soy Gustavo. Soy alto, blanco, flaco (pero con una panzita de birra) - Mis pelos son negros y llevo una barba en la cara.

En general soy calmo, pero me quedo nervioso cuando estoy contrariado. Hablo mucho y a mí me gusta enseñar y aprender.

A mí me encantaría encontrar una mujer independiente, que sonría mucho y que sea inteligente. No me toca elegir un cuerpo, lo que me gusta queda en la cabeza y en el corazón.

independiente *

Trabajo con comunicación, soy periodista. Siempre que me es posible, estoy viajando, conociendo gente y culturas. Leo mucho, uso la computadora y me encanta ~~de~~ ~~un~~ ~~te~~

Avaliações da disciplina TPEOE 3

Estudante A

" Un mundo mejor "

Eduardo Galeano y José Luis Sampedro hablan de cosas muy importantes y muy sencillas. La importancia de un mundo más justo y de una verdadera democracia, donde los políticos sean verdaderamente comprometidos, que actúen para el pueblo y no en su beneficio propio.

Que los jóvenes no dejen de indignarse con esa democracia manipulada y corrompida por los banqueros y que luchan, de forma pacífica, por un mundo mejor, lleno de entusiasmo, donde vivir valga la pena.

Que ejemplos como los de Mandela, Martín Luther King y Gandhi puedan influenciar a los jóvenes para que puedan defender, mantener y mejorar nuestro mundo. Para que este sea un mundo mejor para nuestros hijos y nietos.

Estudiante B

"Las manifestaciones por un mundo mejor"

Las manifestaciones por todo el mundo en contra la realidad presente intentan cambiar los problemas del mundo actual por un mundo diferente.

Me gustaría que las manifestaciones alcancen un mundo donde hubiere menos importancia del dinero por las personas, donde la dicha Democracia funcionara como debería funcionar, como dice Eduardo Galeano, "Esta Democracia que es manipulada por los banqueros y los políticos mentirosos".

Por lo tanto, hay que cambiar los problemas actuales, como la corrupción de los políticos, por ejemplo, utilizan del dinero público para comprarse cosas particulares. Y, también, la preocupación de los bancos con sus dividendos, y los altos sueldos de sus dirigentes, solo se preocupan con el dinero, y no con el interés general.

Por tanto, por un mundo diferente, ~~mejor~~, las manifestaciones contra la realidad del mundo presente, han que continuar hasta que llegase al objetivo.

Estudiante C

“ Sería perfecto ”

Sería perfecto ~~que~~^{si} el pueblo pudiera combier los malos situaciones, los golpes y la injusticia con las manifestaciones, como si fuera una medicina. A mi me gustaría que pacíficamente los resultados de estas indignaciones fueran positivos y principalmente que los políticos crean que el pueblo no aguante más tanta corrupción.

Pero, para que los resultados sean positivos sería necesario combier mucho más que la conciencia del voto, sería necesario que cada uno fuera ciudadano cien por ciento, veinte cuatro horas por día y no solo en la hora de manifestarse.

Edoardo Galano, acompañado junto a la manifestación en la plaza de la Otonari que está entre la manifestación es un ~~test~~ testimonio de que vivir sola la pena, es como una víctima.

Manifestarse, indignarse y resistir es totalmente legal pero hay que tener la conciencia de que los resultados deberán ser mantidos, mejorados y siempre, por fin, ~~re~~ analizados y analizados de nuevo para que sea posible conocer profundamente lo que combió y lo que fue apenas más un show.

Estudiante D

" El mundo del futuro y la voz del pueblo "

Todos están de acuerdo que para alcanzar un mundo mejor algunos cambios tendrán que ocurrir, y para que eso sea posible, creo que el cambio más importante va a ser la manera de pensar de las personas. En estas manifestaciones es evidente que las personas están luchando por algo que no les agrada, sea en el gobierno, sea en otra cosa. Lo que importa, es que las personas están teniendo voz y se van a esforzar para luchar por sus ideas y sus derechos.

Eduardo y José Luis hablan principalmente de los errores hechos por los gobiernos, de los deseos del pueblo por una democracia justa y verdadera, del mundo que estamos viviendo y del mundo que queremos vivir, de las consecuencias que un gobierno sin honestidad y sin carácter puede proporcionar a la población.

En conclusión, pienso que los cambios son hechos por el pueblo, porque el pueblo tiene derecho y deberes, tiene la voz del país, y debe hacer uso siempre que sea necesario.

Estudiante E

"¿La igualdad es una utopía?"

El mundo actual no es igualitario, alimenta el capitalismo, engaña a la población, hacen con que las personas piensen que "cuanto más, mejor", la media, los canales televisivos transmiten y incentivan la compra desordenada, y que los pobres sin poder adquisitivo, practiquen la violencia para tenerlo. Por mi opinión, la democracia, los derechos humanos debían salir del papel, debían ser practicados. Debíamos tener gobiernos que hacen políticas en favor de la población y no de minorías que detienen lo que es nuestro. Debemos, como futuros profesores, hacer con que nuestros alumnos no desistan de un mundo sin desigualdad, con condiciones iguales de vivir, con una educación de calidad. Debemos enseñarles a criticar a la postura de la media que nos dice muchas mentiras, en su favor.

Estudiante F

" La lucha es de todos "

El mundo actualmente ~~está~~ ^{cambiando} cambiando mucho las personas, la educación y principalmente la política ~~que~~ y la democracia que cada vez más afasta la población del gobierno. Uno de los factores que ocasiona eso es los políticos corruptos que roban el dinero del pueblo y no hace nada para la sociedad.

Un caso que está ocurriendo en Chile es que los jóvenes no quieren participar de las elecciones y eso se expande por varios países como España que ~~se~~ ocurre lo mismo. Uno de los países que ~~la~~ poco tiempo lucha por sus derechos fue el Brasil que realizó manifestaciones contra el gobierno.

Por fin si todas las personas se juntaran para hacer un país mejor, con la colaboración de todos el planeta sería diferente, con la participación de muchas personas en la democracia y juntos buscando cumplir sus derechos y deberes.