

ANGELA KARINA MANFIO

ANÁLISE DO USO DOS CONECTORES DISCURSIVOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS
EM ESPANHOL POR APRENDENTES BRASILEIROS

ASSIS
2007

ANGELA KARINA MANFIO

ANÁLISE DO USO DOS CONECTORES DISCURSIVOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS
EM ESPANHOL POR APRENDENTES BRASILEIROS

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP –
Universidade Estadual Paulista para a
obtenção do título de Mestre em Letras (Área
de Conhecimento: Filologia e Linguística
Portuguesa)

Orientadora: Dr^a. Ester Myrian Rojas Osorio

ASSIS
2007

M241a Manfio, Angela KarinaL223d

Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros / Angela Karina Manfio.

Assis, SP, 2007.

196 p.; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2007.

Orientadora: Prof^a- Dr^a. Ester Myrian Rojas Osorio.

1. Lingüística portuguesa. 2. Conectores discursivos. 3. Aprendizagem de línguas. 4. Análise de erros. I. Título.

CCD 20ed. 410.469

<PÓSGRAD>

<TITULO_TRAB>

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP para a obtenção do
título de Mestre em <CURSO> (Área: <AREA>)

Data da Aprovação: 15/01/2007

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: <MEMBRO1> - <INST1>

Membros: <MEMBRO2> - <INST2>

<MEMBRO3> - <INST3>

DEDICATÓRIA

Há muitas pessoas que incentivaram, compartilharam e viveram esse processo intelectual comigo, mas dentre todas elas dedico este trabalho a pessoas ímpares:

Minha orientadora, Dr^a. Ester Myrian Rojas Osorio, por nossa relação dialógica com a qual aprendi a importância da dimensão humana do professor no processo ensino/aprendizagem.

Minha família, que me ensinou que “navegar é preciso”, mas que viver é indispensável.

À memória de minha amiga Camila Pelegrini Mussi, com quem partilhei sofrimentos, derrotas, sonhos e conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Dr^a. Ester Myrian Rojas Osorio pelo carinho e dedicação, com que pacientemente, aguardou que eu encontrasse meu caminho investigativo.

A minha família pelo incentivo e pela compreensão da distância que nos separa fisicamente.

Aos amigos Paulo Henrique Pressotto e Márcio Antonio de Souza Maciel pelas contribuições valiosas para minha construção profissional e humana.

A Jean Ricardo Kupfer Zago pela companhia e apoio em todos os momentos, inclusive quando fez das suas mãos as minhas para a digitação deste trabalho.

A Dr^a. Maria José de Toledo Gomes pelas elucidações bibliográficas e discussões teóricas.

A Dr^a Neide Terezinha Maia González pela ajuda e interesse virtuais prestados, enviando-me artigos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os alunos com os quais interagi, pelo conhecimento que me proporcionaram a respeito da educação e de mim mesma.

Aos amigos e colegas de trabalho que voluntária ou involuntariamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é o uso dos conectores discursivos nas produções escritas de aprendentes universitários, falantes de Português Brasileiro, **alunos** do Curso de Letras que estudam formalmente o Espanhol como Língua Estrangeira **há** 1 ano e 6 meses. Pretendemos perscrutar o uso correto e incorreto dos conectivos, nesses textos, para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de aquisição/aprendizagem de uma Língua Estrangeira tão próxima à sua Língua Materna. Os dados que conformam o *corpus* de investigação são descritos e analisados por meio do modelo de pesquisa da Análise de Erros, fundamentado pela Pragmática e pela Análise do Discurso. Foram examinados 36 textos de 6 sujeitos, amostra representativa de 130 produções dos informantes com idade entre 19 e 35

anos. Trata-se de um estudo sincrônico, longitudinal e seccional por amostragem que acompanhou os participantes do 3º ao 4º ano do Curso de Letras de uma universidade pública de Mato Grosso do Sul, ofertado na cidade de Dourados.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição/aprendizagem de línguas; Análise de Erros; Conectores Discursivos.

ABSTRACT

The objective of study of this research is the use of the discourse connectors in writing productions of university learners, Brazilian Portuguese speakers, students from Letters Course who formally are studying Spanish as a foreign language for a year and a half. We objectified to investigate the correct and incorrect use of the connectives in those texts to recognize the difficulties faced by the students in the process of acquisition/learning of a so close foreign language of their native language. The data which conform the *corpus* of the investigation are described and analyzed through the pattern of research on Errors Analysis, well-founded by the Pragmatic and the Discourse Analysis. The representative cast of 130 productions by informers with the ages between 19 and 35, were analyzed 36 texts with 6 subjects. This is a matter of a longitudinal synchronous study through the sampling which

went along with the announcers from junior and senior of the Letters Course of a public university in Mato Grosso do Sul, offered by the City of Dourados.

KEY-WORDS: Acquisition/learning of languages; Errors Analysis; Discourse Connectors.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise Contrastiva

AD – Análise do Discurso

AE – Análise de Erros

CP – Condições de produção do discurso

E – Espanhol, Língua Espanhola

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

FD – Formação discursiva

FI – Formação ideológica

GU – Gramática Universal

IL – Interlíngua

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

L-alvo – Língua-alvo

LE – Língua Estrangeira

LE I – Disciplina de Língua Espanhola I (1º ano)

LE II – Disciplina de Língua Espanhola II (2º ano)

LE III – Disciplina de Língua Espanhola III (3º ano)

LE IV – Disciplina de Língua Espanhola IV (4º ano)

LM – Língua Materna

LO – Língua Objeto

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

P1 – Professora-investigadora, responsável pelas disciplinas de LE III e PELLE

P2 – Professor responsável pelas disciplinas de LE I e LE IV

P3 – Professor responsável pela disciplina de LE II

P4 – Professora substituta da disciplina de LE III

PB – Português Brasileiro

PELLE – Disciplina de Prática de Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola

S1, S2, S3, S4, S5, S6 – Sujeitos de pesquisa.

En el principio

Si he perdido la vida, el tiempo,
Todo lo que tiré, como un anillo, al agua
Si he perdido la voz en la maleza,
Me queda la palabra.

Si he sufrido la sed, el hambre, todo
Lo que era mío y resultó ser nada,
Si he segado las sombras en silencio
Me queda la palabra.

Si abrí los labios para ver el rostro
Puro y terrible de mi patria,
Si abrí los labios hasta desgarrármelos,
Me queda la palabra.

(Blas de Otero – 1916/ 1979)

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 Justificativa e Objetivos.....	14
2 Perguntas da Pesquisa.....	16
3 Organização da dissertação.....	17
 Capítulo I – Fundamentação Teórica.....	 18
1.1 Evolução dos estudos contrastivos.....	18
1.1.1 Análise Contrastiva (AC).....	18
1.1.2 Análise de Erros (AE).....	23
1.1.3 Hipótese da Interlíngua (IL).....	29

1.1.3.1 Interlíngua, Erros e Fossilização.....	34
1.2 Pragmática e Análise do Discurso (AD).....	38
1.2.1 Pragmática Lingüística.....	40
1.2.1.1 Conceitos pragmáticos relevantes para a realização da pesquisa.....	43
1.2.2 Análise do Discurso (AD)	46
1.2.1 Teorias da AD utilizadas na investigação.....	50
1.3 Marcadores Discursivos.....	54
1.3.1 Conectores Discursivos.....	62
1.3.1.1 Conectores Aditivos.....	63
1.3.1.2 Conectores Consecutivo-causais.....	65
1.3.1.3 Conectores Contra-argumentativos.....	68
1.4 Considerações Parciais.....	71
Capítulo II – Metodologia da Pesquisa.....	72
2.1 Natureza da pesquisa.....	72
2.2 Caracterização do contexto.....	74
2.3 Perfil dos sujeitos.....	78
2.3.1 Perfil de S1.....	80
2.3.2 Perfil de S2.....	82
2.3.3 Perfil de S3.....	83
2.3.4 Perfil de S4.....	84
2.3.5 Perfil de S5.....	86
2.3.6 Perfil de S6.....	88
2.4 Procedimentos da coleta do <i>corpus</i> escrito.....	90
Capítulo III – Análise do <i>Corpus</i> Escrito.....	96
3.1 Análise dos textos de S1.....	96
3.2 Análise dos textos de S2.....	108
3.3 Análise dos textos de S3.....	114
3.4 Análise dos textos de S4.....	122
3.5 Análise dos textos de S5.....	131

3.6 Análise dos textos de S6.....	139
Considerações Finais.....	148
Bibliografia.....	151
Anexos.....	160
Anexos I – Planos de Ensino.....	161
Anexos II – Sinopse dos filmes exibidos.....	164
Anexos III – Textos produzidos pelos aprendentes.....	167
Anexos IV – Questionário aplicado para a investigação do perfil dos sujeitos.....	195

INTRODUÇÃO

É historicamente sabido que, desde a implantação do latim na Hispânia (Península Ibérica), no século II a.C., Espanhol e Português vem convivendo e influenciando-se mutuamente no plano idiomático. A proximidade lingüística e geográfica das duas línguas fez com que elas mantivessem uma trajetória muito parecida, embora com especificidades em seus distintos estágios de evolução lingüística, marcadas pelo contexto sócio-político-cultural no qual estavam inseridas.

A partir de 1492, com a “descoberta” da América e com a expansão ultramarina das potências da época (Inglaterra, Portugal e Espanha), ocorreu o povoamento, inclusive lingüístico de suas possessões além mar. Assim, mais uma vez Espanhol e Português voltam a relacionar-se por meio de uma convivência herdada, agora em território americano, onde cada língua adaptou-se às condições locais de suas colônias, muitas vezes vizinhas.

Na América do Sul, ambos os idiomas partilham limites territoriais no Brasil, que faz intercâmbios lingüístico-culturais com o Uruguai (na região sul, estado de Rio Grande do Sul), com a Argentina (na região sul, estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), com o Paraguai (na região sul, estado do Paraná; e na região centro-oeste, estado de Mato Grosso do Sul), com a Bolívia (região centro-oeste, estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso; região norte, estados de Rondônia, Acre e Amazonas), com o Peru (região norte, estados de Acre e Amazonas), com a Colômbia (região norte, estado de Amazonas) e com a Venezuela (região norte, estados de Roraima e Amazonas).

Notamos, então, que desde os inícios da colonização/ conquista há contato entre os falantes das línguas espanhola e portuguesa na América, especialmente nas áreas de fronteira, onde há um tipo de contato lingüístico e cultural peculiar haja vista o caráter do intercâmbio gerado pela proximidade geográfica das realidades envolvidas. No entanto, é a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) por meio do Tratado de Assunção (1991) que se toma como referência para o princípio de uma nova etapa nas relações entre os países associados sob essa denominação (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai). Inicialmente esse projeto foi apresentado como um mercado comum que visava a uma integração global abrangendo meio ambiente, relações trabalhistas, segurança, cultura, saúde, educação, ciência, propriedade intelectual e migrações. Atualmente o bloco tem se limitado a um crescimento do comércio exterior, dificultado pelas sucessivas crises financeiras que envolvem esses países. Ainda que essa integração venha sendo fragmentária porque o campo econômico impôs sua estrutura aos campos sociais, a expectativa do MERCOSUL impulsionou o ensino do Português nos países hispano-falantes e o do Espanhol no Brasil, implicando planos de

incentivo à aprendizagem de ambas as línguas como o Plano Trienal para o Setor da Educação no Contexto do MERCOSUL (Buenos Aires, 1992) e, recentemente, a lei sancionada no dia 5 de agosto de 2005 pelo presidente da República Brasileira Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio.

A repercussão de tais divulgações tem estimulado o interesse pelo estudo do Espanhol que hoje é ofertado em instituições públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio, em escolas privadas de idiomas e em universidades. O idioma Espanhol figura como Língua Estrangeira (LE) nos exames vestibulares de várias instituições do país bem como, em provas de proficiência lingüística das seleções dos programas de pós-graduação das mesmas. Essa demanda tem incentivado a procura por profissionais capacitados no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), a abertura de cursos de licenciatura nas faculdades, e a criação de associações de professores e congressos que vão ao encontro dos interesses desses profissionais para fomentar discussões e pesquisas na área. Também se potenciou a publicação de materiais didáticos específicos para o ensino de Espanhol a brasileiros.

Nesse cenário, é imprescindível investigar o material lingüístico de nossos acadêmicos para orientá-los rumo ao domínio da língua alvo que, como é sabido por todos, apresenta muitas semelhanças e diferenças em relação à Língua Portuguesa. É justamente nesse ponto que reside a dificuldade de ensinar E/LE a luso-falantes porque, segundo Ulsh (1971) (apud BALBÁS, 2003, p. 01), “mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol” e essa constatação gera nos aprendentes o mito da aparente facilidade de aquisição/aprendizagem do novo idioma. Embora em muitos casos uma simples adaptação fonética de uma língua a outra funcione, essa estratégia nem sempre é possível. Além disso, há um elevado número de falsos cognatos que permeiam ambos os sistemas lingüísticos e que devem ser considerados para que uma situação comunicativa não se converta em uma anedota ou um grande mal-entendido, devido ao estilo discursivo e à dimensão cultural inscritos no plano lingüístico de cada idioma. Portanto, há que conscientizar os estudantes de que uma língua é diferente da outra, cada qual com suas particularidades no plano lingüístico e extralingüístico, pois

(...) tanto o português quanto o espanhol, além de gozarem de estatuto íntegro de línguas nacionais e oficiais cada uma no seu país, ambos quase monolíngües, são línguas plenamente estandardizadas há vários séculos, com grande prestígio cultural e originárias, como instituições políticas, do surgimento das nações européias na modernidade. (FANJUL, 2002, p. 26).

Assim, poderemos desnudar as sutilezas desses dois idiomas que, no início da aprendizagem, não são captadas pelos alunos. Esse fato pode gerar discursos “defeituosos” que apesar de permitirem a comunicação, igualmente geram o “portunhol” (processo de inadequação formal que, por acomodação dos usuários, pode fossilizar-se), fator esse que impede o domínio da língua objeto.

Dado o exposto e o que foi lido na bibliografia sobre o tema, a questão que nos inquieta é perscrutar se os aprendentes de Espanhol luso-falantes empregam ou não os conectores discursivos em suas produções escritas e se procedem de forma correta ou equivocada em relação a esses conectivos.

Para (re)conhecer as áreas de dificuldade enfrentadas pelos estudantes em seu processo de aquisição/ aprendizagem de E/LE, descrevemos e analisamos os dados partindo do modelo de pesquisa da Análise de Erros (AE) fundamentados na teoria lingüística da Pragmática e da Análise do Discurso (AD). A Pragmática considera “(...) a língua como instrumento de comunicação num contexto social determinado, tendo sempre em conta o desempenho comunicativo do aprendiz” (OSORIO, 2000, p.02) e, portanto, trabalha com o que está inscrito no lingüístico. Dessa teoria, utilizamos ainda o conceito do implícito para averiguar o que não foi dito quando ocorreu o enunciado (inferências). Da AD lançamos mão do conceito de construção do sentido pelos interlocutores para, então, examinar o extralingüístico do enunciado. Além disso, essa é a abordagem mais apropriada para investigar os conectivos, pois eles podem aparecer ou não em uma seqüência discursiva e podem estar relacionados à seqüência(s) discursiva(s) anterior(es) de enunciados, implicando uma visão global do texto.

As produções escritas que compõem o *corpus* surgiram após motivação criada pelo professor por meio de discussões inerentes ao processo ensino/ aprendizagem de línguas ou por debates posteriores à apresentação de um filme cuja análise mostrava aspectos variados sobre a realidade para despertar o interesse dos alunos. Nosso propósito foi criar atividades que, valendo-se de uma abordagem comunicativa, se converteram nos discursos dos estudantes como sistema de comunicação, objeto de estudo de nosso trabalho.

Trata-se de uma pesquisa sincrônica por amostragem, longitudinal e seccional. Analisamos 36 textos, de 6 sujeitos, falantes de Português Brasileiro, que acompanhamos por 1 ano e 6 meses de sua aprendizagem formal de E/LE, com o intuito de investigar suas habilidades no uso de conectores discursivos.

Nossa pesquisa não encara os erros cometidos pelos aprendentes como fracasso ou equívoco, mas simplesmente como variações lingüísticas produzidas pelos estudantes em seus textos escritos na aproximação à língua objeto.

1. Justificativa e Objetivos

Os estudantes brasileiros que procuram estudar E/LE geralmente não diferenciam entre o seu imaginário sobre a língua e realmente o saber essa língua. Todos temos representações sobre a língua seja ela a LM ou a LE, sobre o que é aprender uma língua e como fazê-lo. Essas representações, num momento inicial, são fundamentais porque podem favorecer ou prejudicar os aprendentes. Efetivamente a primeira constatação é a de que as semelhanças do espanhol com sua L1 fazem com que o aprendizado daquela se traduza na suposição de uma facilidade, uma vez que se pode entender tudo e nem é necessário estudar muito. Afinal, o espanhol é “fácil”. Entretanto, os estudantes não tardam em perceber que nem a proximidade lingüística nem a facilidade psicológica se confirmam, pois descobrem que o espanhol é outra língua e afirmam que é difícil, que nunca poderão conhecê-la e usá-la bem ou ainda que, com o passar do tempo, a estão “desaprendendo”, que sentem que não progridem.

A estagnação relatada pelos alunos ocorre devido às similaridades entre as línguas em todos os níveis: fonético-fonológico (o sistema vocálico português é mais complexo que o espanhol e distingue vogais abertas de fechadas), morfossintático (campo em que as semelhanças serão notadas, sobretudo na linguagem formal escrita), léxico (mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol). Os estudantes têm essa percepção instintiva nos estágios iniciais, que os leva a avançar mais rapidamente em sua IL (ainda que, os brasileiros aprendentes de E/LE, sejam falsos principiantes). Por outro lado, este fato também os fará cometer mais erros devido às interferências. Vale destacar, no entanto, que as divergências (inclusive discursivas) induzem ao erro, comumente nos casos em que ocorre ofuscamento das mesmas, ou seja, aos aprendentes falta clareza em relação a essas diferenças, pois sabem que elas existem, mas não são capazes de percebê-las e lidar com elas de forma apropriada.

Somado a esse imaginário sobre o que é a outra língua e as constatações sobre as semelhanças tipológicas dos dois idiomas, encontramos, em nosso contexto específico de atuação (proximidade geográfica com o Paraguai e presença massiva de imigrantes dessa nacionalidade na cidade de Dourados-MS), um certo repúdio inicial quanto à aquisição/aprendizagem do Espanhol. Os aprendentes vislumbram o país vizinho como uma nação pobre, que sobrevive de contrabando e “muamba”, dada a dependência econômica deste para com o Brasil. Justamente por causa dessa situação, os paraguaios se vêm obrigados a aprender Português para interagir com os brasileiros, que compõem um ávido mercado

consumidor, ou imigram para o Brasil que oferece alternativas trabalhistas não encontradas em seu país. Por esses motivos, os brasileiros residentes na região acreditam que a situação da nação vizinha (não muito favorável economicamente), se reflete em seus aspectos culturais. Além desse fator, nossos estudantes estabelecem estreitas relações entre Espanhol e Paraguai, uma vez que essa é a única visão de mundo hispânico a que têm acesso, deduzindo que a Língua Espanhola está atrelada somente a esse país. Eles desconhecem que o Espanhol é a língua de vários países e culturas distintas do Paraguai (ainda que não haja razão alguma para cultivar preconceitos em relação a qualquer país hispano-falante, já que todos apresentam suas manifestações lingüístico-culturais de forma plural e particular). Portanto, nos encontramos em um âmbito social em que o referido idioma, definitivamente, não é a língua de prestígio.

Há que considerar, além das constatações relatadas quanto a aspectos ideológico-culturais, que por trás das muitas semelhanças existem diferentes modos de organização nesses mesmos níveis e que elas nos colocam em lugares diferentes para enunciar e significar, levando-nos a adotar diferentes estratégias discursivas:

Estos ejes y los innumerables implícitos que aparecen continuamente en los discursos cotidianos, nos colocan frente a imaginarios sociales productos de dos culturas que, aunque vecinas, son diferentes y poseen marcas constitutivas de identidades inconfundibles e intransferibles. (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 16)

Surge, assim, o “portunhol” que não deixa de representar um sinal de progresso lingüístico, uma vez que expressa a tentativa dos aprendentes de aproximar-se à língua objeto, porém se o falante assume esse nível de IL como suficiente para comunicar-se e não procura avançar no conhecimento da outra língua teremos um fenômeno chamado fossilização. A fossilização nada mais é que a construção de uma imagem particular da LE feita a partir de supergeneralizações ou deformações das características que configuram essa língua e que, mesmo sob sucessivas tentativas de correção por parte do professor se mantêm na IL do aluno. Dito de outra forma, a fossilização ocorre quando há o congelamento das supergeneralizações feitas pelo estudante no processo de aproximação à língua que está aprendendo. O estudo sistemático da língua-alvo minimiza essas supergeneralizações mas não as evita, pois sempre existe um espaço para a criação ou simplesmente para o silêncio que surpreende por sua multiplicidade de formas e sentidos e que faz com que aprender a língua do outro seja sempre um processo inacabado.

Portanto, para não incorrer no risco de aceitar a fossilização devemos lembrar que o apoio excessivo na LM (transferências e empréstimos) é uma estratégia natural do aprendente cujo objetivo é resolver problemas imediatos de comunicação na LE, mas devem ser re-orientados pelo professor. Além disso, é necessário observar os processos individuais de

aquisição/ aprendizagem dos alunos condicionados por: aptidões naturais, empatia ou não com a língua, conhecimentos prévios, habilidades metalingüísticas e variadas questões de filtro afetivo.

Perante as observações destacadas acima, acreditamos ser relevante examinar se os aprendentes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) utilizam conectores discursivos em seus textos escritos ou não e como o fazem. Dessa forma, poderemos entender melhor o processo de aquisição/ aprendizagem de línguas tão próximas para, efetivamente, orientar nossos alunos para que desenvolvam sua competência comunicativa. Também poderemos, a partir das constatações provenientes de investigações desse gênero, auxiliar o aperfeiçoamento da elaboração de materiais didáticos e de procedimentos didático-metodológicos para o ensino e avaliação do E/LE para esse grupo de brasileiros.

2. Perguntas da Pesquisa

Assim como todos os docentes que se dedicam a aperfeiçoar sua prática para melhor compreender e orientar os aprendentes rumo à língua objeto em qualquer uma das diversas fases da operação global do ensino/ aprendizagem de E/LE, procuramos conhecer mais sobre esse processo e como ele se dá, quais são as reais facilidades e dificuldades oriundas dessa atividade, ao longo de um ano e meio de estudo formal.

Considerando o fato de que trabalhamos com a formação de profissionais e de que pretendemos prepará-los da melhor maneira para que possam atuar no mercado de trabalho de E/LE, em franca expansão, nos enfrentamos às seguintes questões:

- 1) Os alunos utilizam ou não os conectores discursivos (aditivos, consecutivo-causais e contra-argumentativos) do Espanhol em suas produções textuais escritas?
- 2) Quando esses estudantes empregam tais conectivos, o fazem de forma correta ou equivocada? (Considerando a forma e o sentido dos marcadores discursivos e, ainda, as interferências da LM e da LE).

3. Organização da Dissertação

A dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo são explicitadas as áreas que forneceram embasamento teórico. Fazemos uma revisão teórica sobre Lingüística Aplicada, Análise Contrastiva, Análise de Erros, Hipótese da Interlíngua e a relação entre

erros e fossilização. Este capítulo trata também dos conceitos da Pragmática e as fundamentações provenientes de seus precursores. Apresentamos a Análise do Discurso e os embasamentos que auxiliaram o exame do corpus. Finalizando este capítulo, discutimos os marcadores discursivos e, dentro desse marco, nos ocupamos da definição de conectores discursivos e os seus três tipos: aditivos, consecutivo-causais e contra-argumentativos, que se converteram em nosso objeto de análise.

O segundo capítulo deste trabalho apresenta detalhadamente a metodologia empregada na pesquisa, incluindo a tipologia dos procedimentos pelos quais optamos, bem como a caracterização do contexto, a descrição do perfil dos informantes e a especificação dos procedimentos de coleta de dados do *corpus* analisado.

Por sua vez, o terceiro capítulo desta investigação analisa e discute qualitativamente os dados obtidos por meio do estudo do *corpus*. Esses resultados mostrarão o uso dos conectivos pelos universitários, falantes de Português Brasileiro, aprendentes de Espanhol como Língua Estrangeira, comparando o emprego correto e o equivocado desses conectores à luz do posicionamento teórico explicitado no primeiro capítulo.

A título de encerrar a exposição, as Considerações Finais retomam os principais aspectos da análise. As Referências Bibliográficas e os Anexos finalizam esta dissertação.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo discorre sobre a fundamentação teórica que embasou nosso trabalho. Traça um quadro acerca da evolução dos estudos contrastivos ao expor os modelos investigativos para essa finalidade, elaborando um panorama da Análise Contrastiva, da Análise de Erros, dos Estudos de Interlíngua e da fossilização dos erros. O sub-capítulo posterior **comenta a relação entre** Pragmática e Análise do Discurso, explicitando seus conceitos e suas contribuições teóricas para a análise do nosso *corpus*. O último sub-capítulo apresenta os marcadores discursivos e se atém à explicação dos conectores, que constituem nosso objeto de estudo.

1.1 Evolução dos estudos contrastivos

Desde sempre professores e lingüistas demonstram sua preocupação didática em relação aos erros seja em identificá-los, corrigi-los ou evitá-los nas produções dos estudantes. Essa preocupação generalizada é compreensível porque a partir dos erros dos alunos podemos confirmar a eficácia dos métodos de ensino utilizados, bem como observar a repercussão dos equívocos na produção dos mesmos.

Assim, a área do ensino de línguas e o campo da teoria dos erros desenvolveram três modelos de pesquisa que pretenderam, cada um à sua época, discutir os erros dos aprendentes e estabelecer os recursos necessários para o aprimoramento do aprendizado: a Análise Contrastiva (AC), a Análise de Erros (AE) e os Estudos de Interlíngua (IL), cujos conceitos e metodologias as páginas seguintes tratarão de abordar.

1.1.1 Análise Contrastiva (AC)

Esta seção se dedica a explicar as teorias que auxiliaram a construção da AC, bem como a sua metodologia de pesquisa, as críticas feitas a esse modelo e as suas contribuições para os demais modelos investigativos.

Os estudos contrastivos nascem com a publicação, em 1945, de *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de Charles Fries, professor da Universidade de Michigan, cuja idéia que norteia seus trabalhos é a de que “Os materiais mais eficazes são os baseados numa descrição científica da língua a ser aprendida, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua nativa do aprendiz”. (apud LADO, 1971, p. 13).

Weinrich também dá sua contribuição para esse tema ao publicar em 1953 o livro *Languages in contact*, em que faz um estudo do sistema lingüístico dos bilíngües. Em 1957, Robert Lado, discípulo de Fries e igualmente professor da Universidade de Michigan, publica *Linguistic across cultures* em que faz uma síntese dos estudos anteriores. Mas é sobre Fries e Lado que recai o mérito por introduzir os pressupostos da AC.

Toda a teoria da AC se fundamenta na Lingüística Estrutural de Bloomfield, no behaviorismo de Skinner e no modelo de aprendizagem condutista: estímulo → resposta → reforço → hábito. Toda aprendizagem verbal ou de qualquer outro tipo é um processo de formação de hábitos. O aprendiz é visto como um receptor passivo de insumo (*input*) da língua meta, cuja função é criar novos hábitos na LE/ L2 para evitar os erros. Os erros são um pecado a ser evitado (BROOKS, 1960) (apud DURÃO, 1999), são intoleráveis porque podem gerar hábitos incorretos uma vez que são frutos da interferência da LM na LE.

Dentro dessa perspectiva, os métodos de ensino empregados para efetivar esses objetivos foram os métodos áudio-linguais e sua variante européia, os métodos situacionais. Os métodos áudio-linguais (anos 60 e 70) tinham por crença que aqueles que queriam aprender uma língua não nativa deveriam passar muitas horas nos laboratórios de língua escutando e repetindo as estruturas novas da língua meta no intuito de criarem um hábito lingüístico novo, ou seja, a repetição de enunciados faria com que estes fossem mecanizados de forma correta.

A AC postula a comparação sistemática da L1 e da LE/ L2 nos níveis fonológico, gramatical (morfológico e sintático), léxico e cultural porque existe a tendência de que os aprendentes transfiram as estruturas e o vocabulário de sua língua nativa à língua objeto tanto na produção quanto na recepção do outro idioma:

os indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras – tanto produtivamente, ao tentar falar a língua e agir dentro da cultura, como receptivamente, ao tentar apreender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos. (LADO, 1971, p. 14).

Existem duas versões da AC, uma forte e outra fraca (moderada). A versão forte se apóia na convicção de que o contraste entre a LM e a LE proporcionaria a previsão das dificuldades dos aprendizes e de todos os seus erros na fala e na escrita. Porém essas previsões nem sempre se confirmavam, além de que essa versão partia de dados idealizados (sistema estrutural) das línguas e não se referia à práxis de ambas. Por sua vez, a versão moderada propõe-se a fazer uma análise dos erros reais constatados pela confirmação da interferência da L1 com a LE, e dessa forma, assinalar as similaridades e diferenças entre os dois idiomas. Contudo, insiste no fato de que as previsões não são iguais aos resultados e

dispõe-se a explicar os erros. A versão forte da AC foi utilizada como paradigma para os estudos desse período e a versão fraca inspirou a Análise de Erros.

Há dois pressupostos básicos que, de acordo com Baralo (1999, p. 36) são o cerne dessa teoria:

- a) que a aprendizagem se produz por uma **transferência de hábitos** da LM para a LE;
- b) que a transferência será positiva nos casos em que as estruturas da LM sejam coincidentes com as da língua que se aprende, enquanto será negativa se houver diferenças entre os dois sistemas.

A hipótese contrastiva se embasa no fato de que o aprendizado de uma LE está determinado pela ordenação estrutural da L1 e consoante a essa afirmação

las estructuras de la lengua nativa que corresponden a las de la lengua objeto serán asimiladas con mucho más facilidad gracias a las transferencias positivas, mientras que de forma opuesta las estructuras que presentan diferencias entre las dos lenguas provocarían transferencias negativas/interferencias. (DURÃO, 1999, p. 51-2).

Entretanto, atribuir à LM e à proximidade entre línguas toda a culpa pelo fracasso do processo de aquisição/ aprendizagem não era um comportamento comum a todos os lingüistas que, inclusive, até à atualidade discutem o papel da L1 na aprendizagem de línguas não-nativas. Borrego Ledesma (2001), aclara que Stockwell, Bowen e Martin (1965) não acreditavam que as categorias novas e ausentes configurassem a área de maior dificuldade, porém concordavam que nesse campo é que as diferenças entre as duas línguas mais se evidenciavam. Mais tarde, Whitman e Jackson (1972) se unem a essa corrente de pensamento.

Santos Gargallo (1993, p. 111) opina que a similaridade entre a LE e a língua nativa pode ajudar nas primeiras etapas da aprendizagem porque a LM funciona como apoio quando há carência para expressar-se na língua que se está aprendendo mas adverte que “en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar”.

Larsen-Freeman e Long (1994) (apud SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, 2001), afirmam que a L1 pode provocar erros, overproduções e restrições das hipóteses, porém acreditam que as diferenças entre LM e LE não caracterizam necessariamente dificuldades para a aquisição de línguas próximas. Sustentam ainda que, as semelhanças entre as duas línguas costumeiramente provocam mais problemas e que a identidade estrutural entre elas nem sempre dá lugar a uma transferência positiva.

Sobre esse assunto, Fernández (1997, p. 16) admite que

aparte de que el concepto de diferencia es lingüístico y el de dificultad psicológico, se ha demostrado que la interferencia se produce con más

frecuencia entre aquellas lenguas y aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario.

Vemos que as opiniões diferem umas das outras em certos aspectos conforme avançam os estudos na área, contudo é inegável que todos esses pesquisadores têm um princípio em comum: o de que a L1 tem um papel importante sobre a atuação da LE. Nos anos 70 e 80 muitas investigações foram realizadas e Fernández (1997) cita as de Dulay e Burt (1974) e a de Flick (1980), que provam nas pesquisas por eles desenvolvidas, que os erros devidos à influência da L1 quantificam a porcentagem máxima de 33% nas produções dos aprendentes. Todavia, não devemos considerar essa afirmação como dogma, pois essa cifra pode sofrer variáveis de acordo com a metodologia e o escopo das pesquisas realizadas.

A meta do modelo da AC era elaborar uma gramática descritiva das duas línguas contrastadas porque ainda que se objetivasse majoritariamente preparar uma gramática contrastiva, esta nunca chegou a ser editada. Dos trabalhos resultantes do modelo, apenas dois tratados foram publicados.

Conforme Santos Gargallo (1993, p. 34), o procedimento de trabalho para fazer contraste binário, sincrônico e exaustivo da língua nativa e da não-nativa **compreende:**

- a) descripción estructural de L1 y L2;
- b) cotejo de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades;
- f) preparación de los materiales de instrucción.

A partir de 1967 e nos anos 70, com base nas considerações da autora já citada, ocorreu a diminuição dos estudos puramente contrastivos postulados pela AC por causa de uma vasta gama de razões teóricas, práticas e empíricas tais como:

- nem todos os erros podiam ser previstos pela AC;
- os problemas evoluíam de forma diferente , variando de um aprendiz a outro;
- a interferência da L1 não explicava a maioria dos erros;
- a contribuição das novas correntes teóricas como o estudo dos universais lingüísticos e o surgimento das teorias inatistas levaram as investigações sobre a aquisição/ aprendizagem de línguas a outros rumos;
- os métodos de ensino baseados na Lingüística Contrastiva não conseguiam evitar os erros, seu principal objetivo;
- muitos dos desvios produzidos pelos estudantes de uma LE não podiam atribuir-se à influência da LM porque eram semelhantes na produção dos falantes de variados idiomas;

- nem sempre o equívoco ocorrido na escrita aparecia na fala do aluno (sendo mais freqüente que o desvio apresentado na fala se transferisse para a escrita);
- às vezes, o mesmo erro na aquisição da LE se podia rastrear na aquisição da LM;
- o modelo ignorava que o processo de aquisição/ aprendizagem de línguas não-nativas se dá pela elaboração de hipóteses por parte do aprendente, que as reestrutura dinamicamente até alcançar o sistema completo da língua;
- também se desconsiderava o papel ativo e criativo do aprendiz na construção do idioma que está estudando;
- o método se limitava à comparação de características formais de pares de orações, o que não dava margem ao reconhecimento de sua função comunicativa nem dos contextos e registros em que elas se manifestavam.

O maior desacerto da AC foi reconhecer apenas a presença da L1 na LE como fator de equívocos na aquisição/ aprendizagem. Há que levar-se em consideração outros fatores que concorrem na indução ao erro: deficiências na aplicação das estratégias de ensino, problemas relacionados às estratégias de aprendizagem, as características próprias do sistema não nativo, a transposição de outras línguas anteriormente estudadas, a capacidade de retenção, a generalização da aplicação de regras por analogia (o que não implica unicamente o gramatical) e a distorção de regras da língua-alvo. Também é conveniente saber

que el hecho de que no exista error no se debe a la falta de dificultad de un determinado rasgo lingüístico, sino más bien a la omisión de la estructura conflictiva por parte del hablante. Finalmente cabe señalar que hay estructuras que presentan una cierta idiosincrasia y no se pueden estudiar contractivamente, siendo objeto de estudio sólo en el propio contexto de uso de la lengua a la que pertenecen. (LÓPEZ SALINAS, 2001, p. 102).

Por todos esses motivos, passou-se a um novo parâmetro de análise que levava em consideração aspectos que não foram levantados pela AC, que pretendia ser uma tábua de salvação e não alcançou esse intento, porém continua sendo empregada e tendo sua importância no ensino/ aprendizagem de línguas. Este modelo de pesquisa teve grande utilidade para a tradução, para a descrição de diferentes línguas, para as teorias da linguagem universal, para a elaboração de dicionários bilíngües e forneceu as bases teóricas para a AE.

1.1.2 Análise de Erros (AE)

Esta seção se designa a discutir os fundamentos teóricos da AE, algumas pesquisas realizadas nessa área, assim como seus procedimentos metodológicos e as críticas sofridas por esse modelo de investigação.

Num primeiro momento esta corrente se aproxima da versão fraca (ou moderada) da AC que propunha identificar quais erros eram resultado da interferência da L1 na L2 comparando estruturalmente ambos os idiomas. O que diferencia um modelo de pesquisa do outro é que a AE apenas identifica quais são os erros provenientes dessa interferência e consiste em

partindo da atuação do falante, detectar as diferenças que separam a realidade lingüística do aprendiz da realidade esperada; em outros termos, pretende inventariar os progressos e as dificuldades do aprendiz. Processa-se mediante uma comparação entre as estruturas realmente produzidas e aquelas que deveriam ter sido produzidas. (POERSCH, 1980, p. 16).

A passagem do procedimento investigativo da AC para a AE se deve ao cognitivismo psicológico (inatismo) postulado por Piaget (1955), Chomsky (1965) (apud SLOBIN, 1980) e Slobin (1980) que defendem que o conhecimento é um processo de etapas sucessivas e comuns a todos os seres humanos e cada etapa corresponde à interação entre a maturidade do organismo e sua adaptação ao meio-ambiente.

Slobin (1980) considera que Jean Piaget (1955), contribuiu para a área da Psicolingüística ao desenvolver detalhados estudos a respeito das crianças e da compreensão do mundo que subjaz a toda linguagem e pensamento. O psicólogo suíço acredita que as crianças geneticamente herdaram um potencial para a fala, que é multiplicado no processo de interação com pessoas, objetos, aspectos e sons antes de iniciarem esse ato por si próprias. Portanto, postula que existem muitos *pré-requisitos cognitivos* (representação simbólica, imitação e uso de instrumento, entre outros) que antecedem a aquisição da gramática e os elenca, conforme os estágios de desenvolvimento biológico e amadurecimento das estruturas internas das crianças, mostrando que a linguagem se insere numa rede complexa de capacidades cognitivas.

Durão (1999) observa que, para Noam Chomsky (1965) a aquisição de línguas se dá pela *Gramática Universal* (GU), uma abstração que explicaria os processos e elementos inevitáveis que representam a capacidade lingüística e a organização interna que determinam o que conta como experiência lingüística e quais saberes lingüísticos surgem dessa experiência. Estuda a natureza das capacidades intelectuais e, partindo dessa premissa, aclara que os seres humanos são dotados geneticamente da capacidade de produzir linguagem e inferir as regras da língua através do “input” ministrado pela comunidade em que vivem. Uma vez que essas regras são deduzidas pelo falante, este pode criar e compreender expressões

nunca antes ouvidas. Isso significa entender que os enunciados são criações próprias e, ao mesmo tempo universais, pois as crianças da mesma idade produzem mais ou menos os mesmos tipos de estrutura e superam os mesmos tipos de dificuldade independentemente da comunidade lingüística em que estejam inseridas. Para a aquisição de outras línguas, pressupõe-se um processo semelhante e se atribui ao aprendente um papel ativo a partir de seu “organizador cognitivo”, organismo interno que atua como motor em relação a L2 e cuja natureza é desconhecida.

Já Dan Isaac Slobin (1980), prega a existência de *princípios gerais operantes*, dos quais resultam alguns *universais lingüísticos*, que configuram as bases para uma teoria de aquisição da linguagem. Segundo o autor,

certas formas lingüísticas são mais acessíveis ou mais salientes às crianças que outras. (...) as regras baseadas em significado consistente (...) adquirem-se mais facilmente do que as regras que não apresentam um mapeamento, um a um, de significado para a forma superficial.

Desde cedo as crianças desenvolvem hipóteses iniciais sobre a forma de operação da estrutura da língua (princípios operantes), elaborando premissas para a análise e combinação dessas estruturas. Essas constatações permitiram classificar as estratégias de realização lingüística em termos de facilidade de aquisição, possibilitando, inclusive, a previsão dos erros contidos nas primeiras falas. Tais observações levaram ao desenvolvimento de princípios operantes na aquisição da linguagem que englobam as seguintes afirmações: a) as crianças procuram elementos gramaticais que denotem relações de significado entre as palavras nas terminações (material posposto) das mesmas e dos enunciados; b) as crianças buscam elementos lingüísticos que codificam relações de mapeamento entre os significados subjacentes e os enunciados superficiais; c) no que tange à formação de regras gramaticais, as crianças preferem os sistemas consistentes e regulares (desejam que as regras não tenham exceções), desejam que essas regras se relacionem às noções semânticas subjacentes de forma clara e direta e, finalmente, devido à dificuldade na aquisição de regras semanticamente não-motivadas, esperam que o uso de indicadores gramaticais tenha sentido semântico. Partindo desses princípios gerais operantes, Slobin (1980) desenvolveu também alguns universais lingüísticos relacionados a eles e que configuram sua teoria de aquisição da linguagem, lançando mão dos processos mentais envolvidos no ato de pensar e falar.

Para a aquisição de outras línguas, pressupõe-se um processo semelhante e se atribui ao aprendente um papel ativo a partir de seu “organizador cognitivo”, organismo interno que atua como motor em relação a L2 e cuja natureza é desconhecida.

A contribuição da gramática generativo-transformacional para a Lingüística Contrastiva é que suas teorias permitiram enfatizar as diferenças e semelhanças entre a língua

estudada e a L1 ao nível da estrutura profunda e não somente ao da estrutura superficial como fazia o estruturalismo.

O marco teórico da AE são as publicações de S. Pit Corder que, em 1967, apresenta o artigo “The significance of learner errors” na revista *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* número 5. Neste trabalho, o autor destaca a importância dos erros, tanto para os professores quanto para os alunos, devido à informação neles contida acerca do processo de aquisição/ aprendizagem da LE Também estabelece e define os fundamentos e procedimentos de investigação do novo modelo.

Os erros recebem uma nova concepção e são valorizados como etapas obrigatórias para a apropriação da língua e indicadores do processo que o estudante desenvolve nesse sentido. Em outras palavras, o erro é um sinal positivo de que o processo de aprendizagem está ocorrendo, é inevitável e necessário, além de considerar-se uma transgressão involuntária da norma estabelecida por determinada comunidade lingüística. Assim, “las producciones ‘incorrectas’ del aprendiz de una L2 serían marcas, también de los diferentes estadios del proceso de apropiación de lengua” (FERNÁNDEZ, 1997, p. 18). Essas propostas levam ao afastamento da hipótese da LM como única fonte de interferência no aprendizado.

Nessa perspectiva, o estudante é visto como aquele que tem um papel ativo sobre seu processo de aprendizagem, pois processa e gera hipóteses, comparando-as para determinar o nível último da língua-alvo que alcançará.

Os investigadores da área acreditam que aqueles que aprendem uma LE apresentam uma língua própria (“lengua propia del aprendiz”) de características peculiares e que desenvolvem sistemas transitórios diferentes de sua L1 e da língua objeto tal como a conhecem e utilizam os falantes nativos. Passa-se a crer que os erros ocorrem pela interferência da LM, da própria língua objeto e outros que não se relacionam a nenhuma das duas línguas:

El AE reconoce el estatuto del sistema lingüístico que emplea el aprendiz de una L2 como algo independiente, que se desarrolla en etapas sucesivas de aproximación a la LE y se aleja de la respectiva L1 del estudiante. Es lo que Corder denominó ‘dialecto transitorio’. (LÓPEZ SALINAS, 2001, p.104).

Há outros termos empregados na Teoria de Aquisição e Aprendizagem de Segundas Línguas para designar esse fenômeno lingüístico descrito por Corder. Conforme Cruz (2004) são eles: competência transitória (CORDER, 1971); dialeto idiossincrático (CORDER, 1971); sistema aproximado ou aproximativo (NEMSER, 1971) e interlíngua (SELINKER, 1972; PORQUIER, 1975). Essas denominações diferentes retratam o mesmo fenômeno e aludem à idéia de que a língua dos aprendentes é uma entidade abstrata e organizada que evolui, tornando-se cada vez mais complexa.

A AE teve seu auge entre os anos de 1967 e 1972, servindo de ponte entre a AC e os Estudos de Interlíngua. Desde que Corder (1967) propôs a valorização dos erros, muitas investigações vem sendo feitas nesta área para abordar não somente as “produções desviadas” mas toda a produção dos aprendentes a fim de traçar um quadro mais abrangente das etapas que se atravessa na aprendizagem de um idioma. Nesse sentido, Durão (1999) cita, entre outros: Burt e Kparsky (1972), George (1972), Johansson (1973), Lococo (1975), Halley e King (1975), Porquier (1975), Nickel (1980), Doca (1981), Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Fernández (1997), Durão (1999), os artigos publicados sob a direção de Gómez Asencio e Sánchez Lobato (2001), os sob a direção de Sánchez Pérez, Sánchez Lobato e Peris Martín (2002) e sob a direção de Sánchez Pérez, Sánchez Lobato e Santos Gargallo (2002) e ainda, o livro de Cruz (2004), entre os demais que publicaram artigos fruto de suas pesquisas.

A consideração de que o erro é inevitável na aquisição/ aprendizagem de línguas permitiu que se perdesse o medo em cometê-los. Essa atitude estimulou os enfoques comunicativos do ensino de línguas a incitar o aprendiz a ensaiar (ainda que com recursos parcos) e avaliar os erros progressivamente sem almejar que estes desaparecessem prontamente. Entretanto, para que se superasse o erro, o aluno teria de conscientizar-se das estratégias de aprendizagem por ele utilizadas e da interação discursiva (negociação de significados), que permite a reelaboração dos enunciados não pertinentes.

Corder (1967) distingue entre dois tipos de erros: os sistemáticos, ou erros (do inglês “errors”), que se tratam dos desvios concernentes à competência transitória dos estudantes quando ainda não conseguiram dominar as regras da L2; são considerados erros de competência e são equívocos sistemáticos que “evidencian el procedimiento de la lengua que los aprendices están utilizando” (DURÃO, 1999, p. 63). Por outro lado, existem os erros não sistemáticos ou faltas (do inglês “mistakes”) que englobam as incorreções casuais de produção devidas a lapsos de memória, disposição física (cansaço, agitação, etc.) e/ ou estados psicológicos (nervosismo, medo, etc.); são considerados erros de atuação e não exprimem o conhecimento subjacente da língua objeto.

Após essas premissas difundidas por Corder (1967), outros lingüistas propuseram critérios para a classificação dos erros, consoante o explicitado por Durão (1999). Alguns exemplos são diferenciar entre erros globais e locais (BURT e KPARSKY, 1972); admitir a inteligibilidade, o grau de irritação do receptor e a frequência e a generalidade afetada (JOHANSSON, 1973); medir a frequência e a distribuição dos erros (PALMER, 1980); dividir os erros em sintáticos e semânticos (OLSSON, 1972); avaliar a gravidade do erro quanto à gramaticalidade, à aceitabilidade e à aceitabilidade contextualizada [ENKVIST, JAMES (1977), HALLEY e KING, CHASTAIN (1980), VÁZQUEZ (1987), entre outros que

publicaram seus estudos a partir dessa data até a atualidade]. Mas notamos que a maioria dos trabalhos emprega os seguintes critérios: critério descritivo; critério pedagógico (erros transitórios e erros sistemáticos); critério etiológico-lingüístico (erros interlingüísticos e erros intralingüísticos); critério gramatical e critério comunicativo.

Inicialmente a AE se ocupava de recolher dados para elaborar uma lista de erros classificados segundo uma taxonomia gramatical, que pretendia analisar a competência gramatical do aluno a partir da norma lingüística para identificar os erros resultantes da interferência da LM com a LE, ainda que partisse das produções reais dos estudantes em seu contexto. Essa produção era entendida como a representação autêntica da competência lingüística transitória dos mesmos.

A metodologia de trabalho da AE, de acordo com Santos Gargallo (1993, p. 85), consiste em:

- a) determinação dos objetivos (globais ou parciais);
- b) descrição do perfil do informante;
- c) seleção do tipo de prova (teste, redação, tradução, etc.);
- d) elaboração da prova;
- e) realização da prova (a cargo do grupo ou grupos de estudantes);
- f) identificação dos erros;
- g) classificação dos erros detectados de acordo com uma taxonomía gramatical fundamentada na gramática estrutural;
- h) determinação estatística da ocorrência dos erros;
- i) descrição dos erros em relação à/s causa/s;
- j) identificação das áreas de dificuldade segundo uma hierarquia;
- k) programação de uma terapia para o tratamento dos erros;
- l) determinação do grau de irritabilidade causado no ouvinte;
- m) determinação das implicações didáticas no ensino.

Segundo Santos Gargallo (1999), no começo dos anos 70, Corder reconhece que o modelo de pesquisa da AE foi aplicado inadequadamente ao centrar-se apenas nos enunciados idiossincráticos. Admite, então, que a competência transitória do aprendente sofre interferências da LM, da própria LE e das estratégias de ensino. A partir dessa nova orientação, os erros são analisados em função do seu efeito comunicativo, pois apontam falhas na aprendizagem da língua-alvo. Tenta-se explicar esse fenômeno estudando a atuação lingüística global do aprendente e não apenas seus desvios, integrando os componentes gramaticais e pragmáticos que configuram a competência comunicativa postulada por Hymes (1964).

Em consequência da assunção da competência comunicativa como fator necessário para que o falante saiba intervir na comunicação, em diferentes situações culturais e sociais, apareceram os estudos sobre a adequação das expressões lingüísticas às situações de fala. Analogamente a AE passa a investigar os efeitos pragmáticos da comunicação no ouvinte como o grau de irritabilidade produzido no interlocutor pelos enunciados expressados pelo locutor. Também há uma reconsideração no conceito de erro, que passa a entender-se como qualquer desvio que cause ruptura na transmissão da mensagem, impedindo a comunicação.

Dentro desse contexto a AE amplia seus objetivos enfatizando as aplicações didáticas do paradigma, pois se acreditava que a partir dele se poderia derivar um programa de ensino/aprendizagem mais eficaz e significativo, melhorar o material didático e, inclusive, sanar suas deficiências para que proporcionasse ao aluno os dados necessários para deparar-se com determinada situação comunicativa de forma satisfatória.

Apesar dos avanços que esse parâmetro difundiu, ele sofreu várias críticas que não desabonam suas contribuições para as Hipóteses da Interlíngua. Dentre eles, podemos elencar, tomando por base as afirmações de Santos Gargallo (1993, p. 123):

- a confusão entre explicação e descrição, pois desconsiderava-se que esta relaciona-se ao produto e aquela ao processo;
- a inexatidão em descrever as categorias dos erros mediante a falta de especificidade porque no momento inicial se confundiam erros inter-linguais e intra-linguais. Além disso, conforme considerações de Durão (1999), houve a proposição de Richards (1971) da categoria de erros de desenvolvimento, ou seja, aqueles referentes às estratégias de aprendizagem e que expressam que o aprendente está fazendo falsas hipóteses sobre a língua-alvo;
- o simplismo na taxonomia dos erros haja vista que comumente se atinham a uma fonte única de desvios frente a diversos fatores que induzem ao erro e que deveriam ser ponderados;
- a fragmentação dos resultados, já que são analisados apenas os enunciados desviados em relação à norma da língua objeto;
- o problema em decidir o que é o erro não fica explícito, distinguindo entre erros sistemáticos e não sistemáticos, pois ainda há os erros evidentes (“overt”) e os erros camuflados (“covert”). Os erros camuflados podem não parecer erros, mas o são porque são produzidos por acaso ou as frases que os contêm não significam o que deveriam.

Apesar das pretensões didáticas da AE, estas nunca ocorreram no sentido da realização de propostas que pudessem analisar pedagogicamente o valor estratégico e eficaz do erro, resumindo-se simplesmente em uma descrição e classificação de erros. Todavia este modelo de investigação contribuiu efetivamente para aclarar o conceito de dificuldade real na aprendizagem; estabelecer com maior rigor o conceito de nível e precisar a definição de erro grave.

1.1.3 Hipótese da Interlíngua (IL)

Esta seção se encarrega de apresentar o embasamento teórico que compõe a Hipótese da IL e sua caracterização, da mesma forma que explana sobre seus parâmetros investigativos, pesquisas efetuadas nessa área e as críticas recebidas pelo seu campo de atuação.

Como vimos anteriormente, os pressupostos teóricos iniciais da AE foram modificados e reorientados para uma perspectiva menos rígida em relação aos erros. Passa-se a considerar que o processo de aquisição/ aprendizagem é o produto do esforço do estudante em desenvolver uma competência satisfatória na nova língua ao deparar-se às exigências comunicativas de determinada situação. Entendemos que a AC, a AE e a IL foram etapas progressivas de uma aproximação cada vez mais orientada ao estudo global da língua produzida pelo aprendente de LE uma vez que os modelos contribuíram para a elaboração teórico-metodológica do parâmetro seguinte (em ordem cronológica) com o intuito de abordar o complexo processo de aquisição/ aprendizagem de línguas.

Nesse contexto, segundo Fernández (1997), aparecem as definições para esse fenômeno denominado dialeto idiossincrático, sistema aproximativo e interlíngua por Corder (1971), Nemser (1971) e Selinker (1972), respectivamente. Apesar de nomenclaturas distintas, todos esses termos apontam para a existência de um código lingüístico não-nativo (cujo sistema não pertence a nenhum grupo social), que serve ao aluno para alcançar seus objetivos comunicativos.

Conforme observações de Cruz (2001), termo interlíngua foi utilizado por Larry Selinker em 1969, que o adotou de Weinrich (1953), e o remodelou em 1972, tornando-se assim, o precursor dos estudos dessa linha. Introduziu um novo campo de investigação nos modelos de análise no ensino de línguas ao estudar os processos psicolingüísticos que definem o conhecimento que subjaz qualquer tentativa de atuação significativa do aprendente de uma LE.

Com o rechaço da psicologia condutista e a consideração da linguagem como sistema de comunicação foi possível elaborar a Hipótese da IL ou os Estudos da IL. Segundo Cruz (2004, p. 28) a IL é

una competencia de comunicación no nativa individualizada, que presenta, como en la LM, varios componentes: lingüístico, discursivo, referencial y socio-cultural. (...) no se pueden describir los sistemas intermediarios que constituyen las ILs sin hacer referencia a la competencia de comunicación nativa y la experiencia comunicativa en la lengua meta.

Assim sendo, podemos aludir à IL traços que a caracterizam como:

- sistema lingüístico diferente da LM e da LE (que se vale de regras que são um subconjunto das regras gramaticais da língua-alvo);
- sistema internamente estruturado, com gramática própria (reduzido número de categorias gramaticais e carente de estruturas morfológicas);
- sistema que emprega léxico altamente polissêmico;
- sistema pouco estável, dinâmico e contínuo que muda através de um processo criativo;
- sistema configurado por etapas sucessivas (não muito claras e distintas de um indivíduo para outro) e por um conjunto de processos internos;
- sistema que não é desviado nem incorreto, apenas correto em sua idiossincrasia (ainda que seja incorreto desde o ponto de vista da língua objeto);
- sistema gerado por variadas situações de contato lingüístico;
- sistema peculiar de um estudante em particular ou de um grupo de alunos com Língua Materna e preparação acadêmica semelhantes.

A hipótese da IL foi abordada efetivamente de 1972 a 1993. Para explicar a aprendizagem de línguas, Selinker (1972) toma o conceito de **estrutura lingüística latente**, base da Teoria da Maturação de Lenneberg (1967). Conforme Baralo (1999), para essa teoria, existe na mente da criança que aprende sua língua fundadora, um conjunto de estruturas lingüísticas latentes (que são parte da GU) que se transformam em estruturas de uma gramática particular e que passa por diversas fases de maturidade. Do mesmo modo, na mente dos estudantes de uma língua não-nativa há um conjunto de estruturas psicológicas latentes que são ativadas na tentativa de aprendizagem dessa língua, relacionando-se ao processo.

Os aprendentes são vislumbrados como seres discursivos que se esforçam para interagir numa situação comunicativa específica e para tanto, empregam certas estratégias

com as quais constroem sua IL. Os erros são entendidos como a maneira particular de expressar-se em determinado estágio de aprendizagem que apresenta características intrínsecas e que se sucedem até que o aluno alcance seu potencial máximo de aprendizado.

Nesse panorama, o ensino de línguas parte para métodos de enfoque humanístico, cujos fundamentos centram-se nas estratégias cognitivas que permeiam o processo de aquisição/ aprendizagem e na necessidade de conscientização do processo individual de cada aluno, desenvolvendo integralmente sua personalidade e considerando-o um ser humano antes de qualquer coisa.

A IL apresenta, ainda, características antagônicas no que diz respeito aos conceitos de sistematicidade e variabilidade. No que tange à sistematicidade, podemos detectar que a IL possui um “conjunto coerente de reglas de carácter lingüístico e sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no”. (FERNÁNDEZ, 1997, p. 20). Contudo, essa sistematicidade é variável porque as hipóteses que se elaboram acerca da língua objeto se reestruturam progressivamente, convertendo-se em um novo estágio (variabilidade sistemática) assim como por flutuações próprias de cada estágio (variação livre). Atribui-se a variabilidade ao estilo utilizado que é mais ou menos cuidado mas ainda não chegou ao estilo vernacular da língua-alvo e também à situação, porque quando uma nova estrutura aparece ela fica relacionada a um contexto muito determinado até que se apreenda sua funcionalidade em outras situações.

Para estabelecer a teoria psicológica de aprendizagem que conforma a IL o pesquisador deve observar as produções lingüísticas dos aprendentes desse sistema não nativo que é formado por regras que pertencem a três sistemas lingüísticos variados: as locuções produzidas pelos estudantes em sua LM; as locuções da LO (língua objeto) produzidas por falantes nativos desta; as locuções na IL com seus próprios elementos específicos.

Consoante a esses pressupostos, há que entender-se que a IL é sistemática ainda que apresente alto grau de variabilidade e deve ser descrita em função de sua consistência interna (desconsiderando o modelo da língua-alvo). Os procedimentos usados para descrever a gramática própria dos que aprendem outra língua deve ser rigorosa na metodologia, exaustiva no corpus de dados, fidedigna na interpretação e empiricamente verificável nas conclusões. Segundo Tarone (1988) (apud SANTOS GARGALLO, 1993, p. 137), os passos a serem seguidos para levar este tipo de pesquisa a cabo são:

- a) determinação do perfil do informante ou informantes;
- b) determinação do tipo de análise, que poderá ser longitudinal (por um período de tempo com os mesmos informantes) ou transversal (em um momento determinado do proceso de aprendizagem);

- c) desenho da tarefa, com a segurança de que o modelo empregado seja o mais apropriado para limitar o aspecto ou aspectos que se propõem como objetivo de estudo (tema de conversação, lugar da prova, relação entre o informante e seu interlocutor, etc.);
- d) exame dos fatores que se levarão em conta como causantes da variabilidade na interlíngua (os contextos nos quais uma determinada forma lingüística é obrigatória);
- e) análise dos dados seguindo o critério dos contextos obrigatórios.

Dessa forma pretende-se analisar e descrever a língua própria do aprendiz, numa perspectiva que pode ser sincrônica e diacrônica e associa fatores lingüísticos aos psicolingüísticos a fim de explicar os processos psicológicos que permitem o desenvolvimento da IL. Com a determinação de um sistema lingüístico independente e o estabelecimento de uma teoria de aprendizagem é possível expor os princípios etiológicos dos diversos comportamentos lingüísticos do aprendente de LE através dessa teoria psicológica de aprendizagem e da definição das diferentes estratégias empregadas.

Selinker (1972) (apud DURÃO, 1999) sugere cinco processos cognitivos principais que se situam na estrutura psicológica latente para a aprendizagem de línguas e que explicam o funcionamento da IL. São eles: 1) transferência lingüística – engloba elementos, regras e subsistemas da interlíngua procedentes da L1 do estudante; 2) transferência de prática (ou transferência de instrução) – engloba elementos que podem ser identificados como produto de procedimentos de prática de novas estruturas; 3) estratégias de aprendizagem – engloba regras, vocábulos e subsistemas originários da aproximação do aluno ao complexo corpus lingüístico da língua objeto, referentes ao conhecimento formal da mesma; 4) estratégias de comunicação – engloba regras, vocábulos e subsistemas resultantes da forma como o aprendiz administra seu conhecimento da LE para solucionar problemas de comunicação mediante sua carência lingüística; 5) hipergeneralização das regras gramaticais da LE – engloba certas regras e características semânticas da língua-alvo geradas por analogia com outros elementos gramaticais dessa língua não nativa por meio de uma generalização equivocada de suas regras e que são aplicadas em contextos inadequados.

Esses processos e outros de menor importância colaboram, individualmente ou combinados, para o surgimento de material fossilizável na estrutura superficial da IL, caracterizando-a e fazendo-a única em sua idiossincrasia.

Segundo Fernández (1997), muitos trabalhos foram realizados sobre a IL e começaram por adotar uma perspectiva da AE, depois se estenderam à descrição da produção global dos estudantes (que incluía o que não era erro) e alargaram-se para a pesquisa acerca da aquisição de línguas, a análise da interação comunicativa e a dimensão pragmática da língua. A respeito

da aquisição de línguas e da existência ou não de uma “seqüência natural” nesse processo, a autora cita: Dulay e Burt (1973 e 1974), Hakita (1974), Bailey (1974), Larsen-Freeman (1975), Rosansky (1976), Huebner (1980). Houve investigações que se propuseram a explicar a forma como se processa a linguagem que se está adquirindo como as de Ravem (1970), Dato (1971), Shachter (1974), Cazden et al. (1975), Wode (1978), Schumann (1980), Gass (1980), Clashen (1980), Liceras (1983), Berreta (1985), Terrel et al. (1987), Van Patten (1987), Fernández (1988) e Bini (1991). Outras pesquisas sobre aquisição se interessaram sobre as estratégias como as de Selinker (1972), Clark (1974), Richards (1974), Widdowson (1975), Rubin (1975 e 1987), Taylor (1975), Fillmore (1976), McLaughlin (1978), Bialystok (1978), Krashen e Scarcella (1978), Huang (1978), Corder (1981), Faerch e Kasper (1983), Ellis (1985), Wenden (1987 e 1991), O'Malley e Channot (1990) e Oxford (1990). Por sua vez, recorrendo às estratégias de comunicação encontramos Varadi (1973), Tarone (1976), Cohen e Dumas (1976), Corder (1978), Faerch e Kasper (1983), Rubin (1989), O'Malley e Channot (1990) e Oxford (1990) (apud FERNÁNDEZ, 1997).

Os enfoques de pesquisa da IL são múltiplos já que suas perspectivas são amplas e por haver muitos aspectos a serem analisados no tangente às diferentes línguas naturais e a seus elementos (léxico, discurso, competência comunicativa e variáveis pragmáticas).

A hipótese da IL permitiu muitos avanços em relação ao modelo inicial da AC mas mesmo assim não escapou de críticas que se assentam nas seguintes afirmações feitas por Santos Gargallo (1993, p. 157):

- pressupostos teóricos delicados que comprometem a análise sugerida pelo paradigma;
- estudos empíricos escassos pois apesar de ser uma investigação frutífera, restringiu-se ao caráter teórico do modelo;
- maioria dos estudos se debruçam sobre a produção na IL, rechaçando o fato de que este sistema está relacionado tanto à produção quanto à recepção das locuções dos alunos.

Entretanto, os estudos da IL são o ápice dos estudos iniciados com propostas meramente contrastivas e auxiliam no entendimento da complexidade do processo de aquisição/ aprendizagem de línguas à medida que considera relevantes os elementos pragmáticos além dos lingüísticos. A partir do momento em que haja maior sistematização do procedimento metodológico do parâmetro e se realizem mais estudos empíricos poderemos validar a hipótese da IL e aclarar nosso conhecimento acerca desse processo, além de ele receber o “status” que merece dentro do mundo acadêmico.

1.1.3.1 Interlíngua, Erros e Fossilização

A esta seção compete o labor de discorrer sobre as relações entre IL, erros e fossilização, além de fomentar uma breve discussão a respeito do papel da LM no processo de aquisição/aprendizagem da LE.

Os estudos da IL a definem como um sistema transitório independente da L1 e da L2 do estudante que apresenta alto grau de abstração e idealização. Geralmente é caracterizada pela permeabilidade (introdução das regras da LM no sistema interlingüístico que causam sobre-generalizações dessas regras); regressão (aparição na IL de regras e vocábulos desviantes em relação à LO e que se pensavam superados em etapas anteriores) e fossilização (manutenção inconsciente e persistente de características gramaticais da L1 e/ ou outros idiomas aprendidos anteriormente na IL).

Esse conceito criativo da linguagem supõe que, à semelhança das crianças que aprendem sua LM, os adultos levantam hipóteses no processo de aquisição/ aprendizagem da LE, baseados em alguns mecanismos inatos. Por isso podemos encontrar freqüentemente erros nas produções de aprendentes de níveis avançados que correspondem a aspectos gramaticais que se supunham superados. Esse fenômeno é conhecido por fossilização ou congelamento.

Não obstante, o uso da língua pode implicar desvios que não configuram um quadro exato da competência do aprendente porque um grande número de erros não significa maior dificuldade na LE. Pode acontecer que aqueles que têm menor domínio do idioma recorram à “inibição”, pois determinadas estruturas se apresentam muito difíceis para eles. A aparição de um número elevado de erros pode denotar um estágio mais criativo da IL porque demonstra que o aprendiz ensaia e se arrisca mais na língua meta. Mas é importante saber que, dadas as variações do fenômeno interlingüístico, essas premissas não necessariamente se concretizem.

Corder ressalta que o fenômeno da fossilização não ocorre na LM, sendo usual na LE. Shachter (1988) e Bley-Vroman (1989) (apud SANTOS GARGALLO, 1993, p. 162) aceitam a L1 como mediadora na aquisição da LE, mas advertem que não podemos equiparar ambos os processos porque há aspectos característicos do processo de aprendizagem da língua meta, tais como:

- a) diferença no grau de êxito;
- b) fossilização;
- c) natureza das instituições;
- d) relevância da instrução;
- e) papel dos fatores afetivos;

f) conhecimento prévio.

No entanto, os três pesquisadores concordam que a cristalização refere-se à L.E. Segundo Baralo (1999, P. 45) o congelamento

es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. Los errores generados por este proceso vuelven a surgir en el sistema no nativo cuando ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas, en especial, cuando se habla de temas nuevos, o se siente cansancio o ansiedad. La situación comunicativa en la que el hablante no nativo tiene que hacer uso de la lengua meta puede influir también, de diversas maneras, en la aparición de estructuras fosilizadas.

Podemos dizer que a fossilização está relacionada a certos elementos da IL que não progridem rumo à LE e permanecem num mesmo estágio. Conforme Schütz (2003), a fossilização “refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. É característico de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos”. De acordo com Ortiz Álvarez (2002), Weinrich (1953) prefere explicar a fossilização como um caso de transferência que se torna permanente.

As causas da fossilização não podem ser determinadas com exatidão, mas podem ser atribuídas a diversos fatores, entre os quais a transferência e a permeabilidade. Acredita-se que a persistência desse fenômeno é nitidamente maior em adultos do que em crianças porque para estes, os hábitos lingüísticos não se encontram tão enraizados pela prática constante como para aqueles. Também se considera o modelo de performance a que o aprendente está exposto e que pode fazer com que ele assimile desvios com maior tendência à fossilização; e a intensidade de exposição (“input” ou insumo) à LE que, sendo insuficiente, ocasionará a persistência por maior tempo em determinado estágio da IL.

Corder (1974) (apud ORTÍZ ÁLVAREZ, 2002) sugere outra causa para o fenômeno ao afirmar que no momento em que o estudante, através da gramática de seu dialeto idiossincrático, alcança um estágio de assimilação que lhe permite comunicar-se, segundo seus interesses, com os falantes nativos da LE, não tem mais motivos para continuar aperfeiçoando-se na LO, podendo ocorrer a fossilização. O congelamento leva os alunos a acreditarem que dominam a língua-alvo e dificulta a evolução de uma etapa da IL a outra que esteja mais próxima dos padrões recomendáveis para a produção no outro idioma. É importante não generalizar o fenômeno da fossilização porque os estudantes percebem certas estruturas de forma muito individualizada.

O fenômeno da fossilização está intimamente ligado ao fenômeno da transferência lingüística que remetem à influência da LM no processo de aquisição/ aprendizagem de

línguas. Entendemos por transferência, assim como González (2005), o aproveitamento de habilidades lingüísticas prévias intermediadas pela L1 ou outras línguas estudadas, na aprendizagem de uma língua não-nativa e que se dá freqüentemente entre línguas próximas. Trata-se de um processo cognitivo distinto dos casos de empréstimo, que são fenômenos de atuação em que o sujeito utiliza formas emprestadas da(s) língua(s) que conhece para solucionar problemas imediatos no ato comunicativo. Já a transferência é um fenômeno de caráter cognitivo, que opera no nível do “intake” (insumo absorvido) e determina a seleção e o processamento dos dados do “input” (insumo) para o “output” (produção) dos aprendentes, a partir de mecanismos internos regidos por diversos fatores. Segundo González (2005, p. 55),

Em síntese, a transferência não é, para mim, aquilo que conduz inevitavelmente a uma interlíngua calcada na língua materna, mas um elemento cognitivo que intermedia o contato com a língua-alvo e produz efeitos variados na produção estrangeira, um dos quais apenas é o de uma interlíngua calcada na L1.

Portanto, os fenômenos de transferência se manifestam de formas muito variadas e não apenas como meras tranposições das formas de uma língua a outra, que acarretam efeitos positivos ou negativos na IL dos estudantes. Entretanto, essa ocorrência provoca desvios perceptíveis na pronúncia, no vocabulário, na estruturação de frases e nos planos idiomático e cultural.

A transferência é uma estratégia universal, que compreende especialmente os estágios iniciais e intermediários do processo de aquisição/ aprendizagem de línguas, caracterizado por certa instabilidade. Produz-se geralmente quando a língua não-nativa possui características “marcadas” e a estrutura correspondente na L1 é “não marcada”, ou seja, mais constante e universal. Segundo Ortiz Álvarez (2002), “atualmente a transferência é reconhecida como um fenômeno não totalmente compreendido que é provocado por múltiplos fatores que interatuam entre si”. Ou seja, a absorção da L-alvo pelos aprendentes é afetada por uma série de fatores cognitivos, entre os quais podemos citar, baseados nas constatações de González (1998): o conhecimento lingüístico prévio (da LM e/ou de outras línguas adquiridas), as habilidades metalingüísticas, além de outros fatores que atuam nesse processo, como o filtro afetivo (KRASHEN, 1982) e o filtro sócio-cultural (SHARWOOD SMITH, 1988).

Vimos que nos anos 50, com o auge da AC, se acentuou a influência da LM no aprendizado da LE e se responsabilizou o empréstimo lingüístico da L1 (tanto a interferência quanto a transferência) como causa fundamental dos erros. Nos anos 60, com o advento da AE, se minimizou o papel da LM nos erros da IL e se investigou intensamente as variáveis do indivíduo que aprende. Porém a descentralização da L1 como fator preponderante da interferência não significa rechaçar seu papel na aquisição/ aprendizagem de línguas. Tanto a

AE quanto os estudos da IL consideram a interferência da língua fundadora como estratégia de aprendizagem (que permite a produção de hipóteses sobre a nova língua) ou como estratégia de comunicação (frente a uma situação comunicativa em que o principiante é obrigado a interagir rapidamente na língua alvo e supre suas carências com empréstimos da L1).

A partir dos anos 80 houve uma revalorização da influência da LM na assimilação da LE e lhe foi outorgado um papel mediador entre a L1, a GU e os dados da língua objeto. Esta proposta foi desenvolvida a partir da teoria dos universais lingüísticos de Chomsky (1981) e implica a aceitação de um conjunto de regras universais que constituem a capacidade lingüística inata. Daí que os parâmetros das línguas não nativas são fixados pela L1 e se discute o papel desta baseada na gramática universal. A esse respeito, Liceras (1996) (apud FERNÁNDEZ, 1997, p. 24) sistematiza as possíveis relações entre LM e LE:

1. A L1 não desempenha nenhum papel. Os princípios da GU ficam intactos, o que implica que o aprendente de uma L2 tem acesso direto à GU, como a criança que aprende sua LM.

2. A L1 desempenha um papel mediador, de forma que o acesso à GU é mediado pelos parâmetros já fixados no caso da L1, ainda que essa mediação possa ser verificada em alguns casos e em outros não, podendo tomar formas diferentes.

3. A L1 é o único ponto de referência para a aprendizagem da L2, porque os princípios da GU foram diluídos no processo de fixação dos parâmetros da LM.

Liceras (1996) conclui que cada uma das alternativas pode ser válida, mas depende diretamente dos diferentes indivíduos envolvidos e dos contextos de aprendizagem. Seja como for, percebe-se que a LM desempenha um papel ativo e positivo na aquisição/aprendizagem de línguas, salvo as vezes em que ocorre interferência que pode atrasar ou fossilizar a aprendizagem.

De qualquer forma recorrer à L.M. é uma estratégia a mais (e não a única) para aproximar-se do sistema da LO. Há um processo universal (seqüências e estratégias), que não nega o valor da L1, ainda que demonstre que não importa qual é a língua nativa dos principiantes, a ordem de aquisição de determinada língua-alvo é a mesma para todos. Entretanto, considera-se primordial a participação da LM nesse processo seja ela usada como conhecimento prévio facilitador do acesso ao novo sistema, ou seja ela utilizada como mediadora entre a GU e a LE.

1.2 Pragmática e Análise do Discurso (AD)

Esta seção se incumba de mostrar brevemente as mudanças ocorridas nos estudos da linguagem, desde a Lingüística Estrutural, e que desembocam no desenvolvimento da Pragmática e da AD. Trata de explicar os conceitos comuns existentes entre ambas as teorias.

Mediante as considerações de Koch (2000), podemos afirmar que a Lingüística Estrutural de Saussure (1916) alavancou os estudos sobre a Fonologia e a Morfologia da “*langue*” (a língua é apreendida como uma estrutura cuja rede de relações conforma as regras combinatórias dos níveis da língua e sua posição no sistema). A teoria gerativista de Chomsky (1965) priorizou o estudo da Sintaxe (estruturas frasais de uma língua) e possibilitou a evolução da Semântica de cunho gerativa, corrente dissidente do pensamento chomskyano, que pretendeu dar primazia às “estruturas profundas” (aquelas subjacentes às que realmente são produzidas pelo falante). Ainda que com orientações diferentes, ambas as concepções tentavam descrever a língua fora do seu contexto de uso.

Em alguns países europeus como França, Alemanha e Inglaterra tomavam corpo os estudos lingüísticos que analisavam a linguagem enquanto ação que se realiza nela e por ela mesma, ressaltando as relações entre a língua e seus usuários. Nasce, então, a Lingüística Pragmática que criará condições para o aparecimento da Lingüística do Discurso. Isso implica uma nova visão do objeto de estudo que passa a ser a combinação de frases, seqüências textuais ou, ainda, textos inteiros. A linguagem começa a ser entendida como o lugar da interação social que apresenta formas, propósitos e resultados variados.

O processo pelo qual passou a Lingüística em adotar uma perspectiva semântica para todos os aspectos da língua, a abrir-se para a atividade dos falantes, examinar a enunciação e dar um enfoque pragmático-funcional aos estudos gramaticais fez com que esses fenômenos estivessem bastante imbricados desde suas origens. Esses fatos originaram um modelo comunicativo representado atualmente pelas correntes nomeadas de Pragmática, Análise do Discurso (AD) e Lingüística Textual uma vez que todas analisam conjuntos transfrásticos. Porém a Pragmática e a AD dividem o interesse pela atividade comunicativa em seus usos naturais e uma enorme influência da Teoria dos Atos de Fala, da força ilocutiva e da implicatura.

A Teoria dos Atos de Fala, segundo Koch (2000), é oriunda da Filosofia da Linguagem cujos precursores foram Austin (1965), Searle (1969) e Grice (1975), entre outros. Essa teoria entende a linguagem como a forma de ação, pois todo dizer implica um fazer, e reflete os diferentes atos de linguagem (locucionários e perlocucionários) que devem coexistir em um ato de fala para que este se constitua como tal. Dito de outra forma, a emissão de um conjunto de sons, organizados conforme as regras da língua (ato locucionário) está dotado de certa forma enunciativa como uma ordem, pergunta, asserção, entre outros (ato ilocucionário) que

pode se realizar de forma explícita ou implícita (com ou sem o uso de performativos, respectivamente, e se destina a exercer todos efeitos no interlocutor (ato perlocucionário) como convencer, agradar, assustar, etc, e que podem ou não concretizar-se. Entretanto, há críticas aos atos de fala no sentido em que sua ênfase está na ação e não na interação, além do fato de a análise recorrer à enunciados isolados. Posteriormente, os conceitos teóricos dessa corrente foram apropriados pela Lingüística Pragmática.

Por sua vez, a Pragmática contribuiu para o enriquecimento da gramática, dando-lhe novas orientações ao propor o estudo da linguagem a partir dos atos de fala. Porém não produz qualquer espécie de rompimento com a tradição gramatical porque lhe acrescenta apenas outro componente, uma vez que a questão do sentido continua sendo tratada no interior da linguagem. Para preencher essa lacuna surge a AD que não desvincula a linguagem de suas condições de produção e possibilitará a operação dos elementos lingüísticos e dos extralingüísticos a partir da constatação de que as significações de um texto e suas condições sócio-históricas constituem as próprias significações. O discurso é o que acontece entre a língua e a fala, por isso sua análise é multidisciplinar porque abarca a Lingüística, a Literatura, a Semiótica, a Pragmática, a Sociologia, a Antropologia, a História e os Estudos da Comunicação.

1.2.1 Pragmática Lingüística

Esta seção pretende expor um quadro sucinto da Pragmática, elucidando suas origens e sua conceituação. A seção subsequente apresenta o embasamento teórico dessa linha de investigação, que nos permitiu elaborar parâmetros para a análise de nosso objeto de estudo.

Os filósofos de língua inglesa que influenciaram a Pragmática Lingüística, conforme Koch (2000), foram: John Langshaw Austin (1965), John Searle (1969) e Herbert Paul Grice (1975), que abordaram o ilocutório e o implícito. Suas idéias fizeram com que a Lingüística sofresse uma guinada a partir da segunda metade do século XX, pois os lingüistas deixaram de preocupar-se com a estrutura abstrata da língua e seu sistema subjacente para dedicar-se aos fenômenos intimamente relacionados ao uso que os falantes fazem da língua.

É inegável o fato de que a Lingüística Estrutural tenha contribuído muito para os estudos das línguas e da linguagem ainda que seu objeto fosse a língua em si e por si mesma. No entanto, chegou-se a um momento em que seus postulados passaram a ser questionados por causa do seu caráter redutor ou suas insuficiências ante as seguintes constatações:

- A língua é uma abstração, é a fala e tem uma existência real;

- A frase possui combinações transfrásticas que só podem ser analisadas dentro do texto;
- A aceitação de que a produção e a recepção do sentido se dão a partir de um mecanismo complexo;
- O entendimento de que a comunicação humana é cooperação, mas também é conflito e negociação em que o todo está relacionado à situação e à competência dos interlocutores;
- A análise da competência lingüística deve considerar o co(n)texto e seus efeitos pretendidos.

Segundo González Nieto (2001), nos anos 60, os lingüistas europeus retomam as idéias de Bühler (1934) de que o signo é uma entidade empregada por um usuário para relacionar-se com outro e a de que há uma divisão entre fenômenos independentes e fenômenos ligados ao sujeito. Essa problematização origina a Teoria da Enunciação e a Pragmática.

O mesmo autor considera que, apesar de Jakobson (1960) haver pensado numa lingüística além da oração, considerando a poética, e Coseriu (1961) ter proposto uma lingüística do falar, devemos a Benveniste (1962) a distinção entre lingüística da língua e do discurso e a complementação de ambas. Mas desde 1958, este pesquisador declara sua preferência pela lingüística do discurso e acredita que o estudo dos signos lingüísticos como pertencentes a um sistema é tarefa da semiótica e o do discurso é da semântica. Considera que discurso é a língua assumida pelo falante em que deve ser ponderada a intersubjetividade, único fator que torna possível a comunicação.

O citado autor ainda relega a Benveniste (1966), a responsabilidade pelo abalo das análises lingüísticas ao colocar em relevância os sujeitos ordinários, a fala e todos os componentes da situação comunicativa por meio da enunciação que, segundo ele, se confunde com a própria língua. A enunciação é o ato de dizer, é a apropriação do aparato formal da língua pelo falante, que implica o outro (interlocutor), além da necessidade de consensuar entre ambos uma referência ao mundo cujo resultado é o dito (enunciado). O referido lingüista desenvolveu suas teses ao longo de vários trabalhos nos anos 60 sobre a subjetividade na linguagem que confluiu numa descrição formal da enunciação publicado no número 17 de *Langages* (1970) e intitulado “L’appareil formel de l’énonciation”, monografia que motivou o desenvolvimento da lingüística do discurso.

A relevância de suas considerações introduziu a referência como co-referência (consenso pragmático entre os interlocutores) e o caráter indicial do significado. Explorou

indícios e procedimentos por meio dos quais se manifestam as categoriais da enunciação no discurso, chamados de ‘traços enunciativos’ ou ‘marcas enunciativas’. A partir daí se ampliou o campo de investigação dos fenômenos lingüísticos referentes ao aspecto indicial da linguagem.

A ampliação do campo de atuação da Semântica ao associar significado e uso, considerando a interação e todos os componentes da língua gerou controvérsias nos pesquisadores. A partir dos anos 70, houve divisão de idéias pois alguns acreditavam não ser necessário fragmentar a unidade essencial da semântica, outros pensavam na distinção entre significado semântico e significado pragmático; e , ainda, aqueles que defendiam que o ponto de vista pragmático era predominante. Assim, houve muitas discussões acerca de um âmbito específico da pragmática, que cronologicamente foi adicionada à Semântica para explicar certos fenômenos que escapavam a esta. Há quem defenda que a abordagem pragmática deva concentrar-se nos fatores formalmente codificados na estrutura da língua, ou que ela é uma visão particular da semântica e, ainda, abordagens que adotam perspectivas muito amplas ao ponto de defender que a pragmática é o estudo dos princípios e práticas que subjacem a todo o desempenho lingüístico interativo.

Percebemos, então, que até o momento a Pragmática ainda não é um campo de investigação coerente porque abrange disciplinas, orientações e perspectivas diferentes. A ela se sobrepõem a Semântica, a Psicolingüística, a Estilística, a Sociolingüística e a Análise da Conversação. É uma corrente de estudo em pleno desenvolvimento que ainda não fixou seus cânones, o que faz dela um terreno promissor para a Lingüística do século XXI.

O termo Pragmática na Lingüística foi introduzido por Charles Morris (1938) e procede da Semiótica, onde se refere às relações entre signos e usuários, e sua aceitação é uma das conseqüências da atenção prestada à linguagem em uso. Esta disciplina é um sub-campo da Lingüística e estuda o modo como o contexto influencia na interpretação do significado. O contexto deve ser entendido como situação, já que pode incluir qualquer aspecto extralingüístico, ou, segundo Levinson (1989) (apud REYES, 2002, p.24):

(...) a partir de sucesiones de enunciados, junto con asunciones de fondo acerca del uso del lenguaje, podemos calcular inferencias muy detalladas acerca de la índole de las asunciones que hacen los participantes y de los propósitos para los que se utilizan los enunciados. Para participar en el uso ordinario del lenguaje, uno tiene que ser capaz de hacer tales cálculos tanto en la producción como en la interpretación. Esta capacidad es independiente de creencias, sentimientos y usos idiosincrásicos (...) y se basa en su mayor parte en principios bastante regulares y relativamente abstractos. La pragmática puede entenderse como la descripción de esta habilidad.

Dito de outra forma, entendemos Pragmática como o estudo dos mecanismos que regem as escolhas lingüísticas dos interlocutores na interação social e os efeitos dessas

escolhas sobre o outro. É o estudo do significado da linguagem em uso que ultrapassa os limites dos estudos semânticos. Por este motivo a Pragmática “tem de ser vista como algo separado dos ‘níveis’ de língua representados nos modelos lingüísticos de análise (nível fonológico, morfológico, sintático, semântico...) – ela não faz parte da ‘estrutura’ da língua”. (WEEDWOOD, 2004, p. 146). Inferimos, então, que o conhecimento das regras gramaticais não fornece subsídios suficientes para que o falante use a linguagem efetivamente, nem mesmo nos diálogos mais simples. Daí a importância do contexto situacional que permitirá perscrutar os elementos que conformam a interação e que não estão inscritos no âmbito formal da linguagem.

Nesse sentido, Gómez Capuz (2006), ao ocupar-se de um estudo sobre tradução (a dublagem de filmes e series norte-americanos para o Espanhol), reforça a idéia de que línguas diferentes, ainda que estabeleçam relações culturais próximas, apresentam divergências em seu comportamento discursivo porque suas regras de interação comunicativas não são equivalentes e, por isso, não podem ser traduzidas literalmente. Ou seja, o nível pragmático sobrepassa os níveis teóricos da competência lingüística, aproximando-se aos da performance, portanto, ao analisar a língua deve-se levar em conta elementos como a situação e o contexto em que se produz tal ato. Quando essas premissas não são observadas, ocorre, segundo o autor, a interferência pragmática que constitui um recurso comunicativo a mais, utilizado pelos falantes para dar ao discurso significações adicionais, tanto pragmáticas ou expressivas (irônicas, humorísticas, desambiguadoras, entre outras) quanto sociais (marcas de variedade social, de aproximação ao interlocutor, neutralização de possíveis conflitos, etc.) Assim, a interferência pragmática é a tradução forçada de elementos pragmáticos de uma língua a outra e resulta em enunciados ambíguos ou intelegíveis que rompem a fluidez do ato comunicativo. Conforme as observações de Valero (1997) (apud GÓMEZ CAPUZ, 2006), esse fenômeno gera o fracasso pragmlingüístico e sócio-pragmático. Para a autora, o fracasso pragmlingüístico ocorre quando o receptor não percebe a força pragmática que o emissor pretendeu transmitir. Por sua vez, o fracasso sócio-pragmático surge do desconhecimento do comportamento sociolingüístico que se considera apropriado na outra língua. Os conceitos abordados pela interferência pragmática são muito importantes para aquisição/aprendizagem de línguas porque corroboram o fato de que para o êxito desse processo de aproximação à LO, os estudantes não podem limitar-se ao conhecimento formal de seu código. Eles precisam adquirir uma competência pragmática, além da lingüística, que lhes permita utilizar a LE com habilidade para alcançar um propósito específico e para compreender essa língua em contexto.

1.2.1.1 Conceitos pragmáticos relevantes para a realização da pesquisa

Nossa investigação opera suas constatações a partir do conceito de enunciação, proposto por Benveniste (1966) (apud GONZÁLEZ NIETO, 2001) de que ela é a apropriação do sistema formal lingüístico pelo falante que resulta no enunciado. Como trabalhamos com brasileiros aprendentes de E/LE, acreditamos ser relevante observar como estes alunos executam o processo de aproximação à língua-alvo (aparato formal da LE), processo esse complexo e abstrato, para chegar à realização concreta desta em suas produções (enunciados). Para tanto, explicitaremos alguns conceitos que nos serão caros para efetivar nossas considerações.

De John Searle (1986) (apud REYES, 2002), empregamos a teorização da capacidade de inferência, uma contribuição do Princípio Cooperativo formulado por Herbert Paul Grice (1975). Constitui-se no ato que deve ser realizado pelo receptor da mensagem para interpretar corretamente a referência uma vez que, as palavras por si só não referem, mas sim o que refere é quem as emprega. Nesse sentido, teremos de realizar um esforço interpretativo para examinar as produções de nossos acadêmicos a fim de entender o que eles realmente querem dizer com seus enunciados e, se alcançaram o seu objetivo, de acordo com as normas da LO.

Utilizamos de Ducrot, Anscombre e seus colaboradores (apud CUNHA, 1991), a observação de que se deve inserir sentido aos enunciados, partindo de certas indicações pragmáticas. Para esses lingüistas, a atribuição de um sentido ao enunciado (maquinária do sentido) se inicia com um procedimento explicativo que busca encontrar os motivos da produção desse enunciado. Há duas etapas para atingir essa explicação: a) da frase à significação (componente lingüístico) e b) da significação ao sentido (componente retórico). O componente retórico é formado por dois subcomponentes: um que opera a tarefa da instanciação referencial e produz o sentido literal, cujo papel é o de procurar na situação os elementos suscetíveis de preencher as casas vazias inscritas na significação da frase; o outro opera no sentido literal e nas circunstâncias de enunciação e seu papel é recorrer à noção de Lei do Discurso (conjunto de normas que regem qualquer conversação) para chegar, a partir do sentido literal, ao sentido do enunciado. Dessa forma, estabeleceremos relações entre a forma e o sentido dos conectores usados pelos estudantes de E/LE, para avaliar a pertinência do emprego dos mesmos, em suas produções na L-alvo.

Ainda segundo Cunha (1991), Ducrot (1984) desenvolveu a Teoria da Polifonia, que, conforme o próprio lingüista é a incorporação feita pelo locutor no seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores (interlocutor, uma 3ª pessoa ou a opinião pública em geral). Ou seja, ocorre quando locutor (sujeito discursivo) e enunciadador (pessoa a quem o locutor atribui a responsabilidade do que é dito no enunciado) não são idênticos.

Essa teoria pode esclarecer alguns fenômenos discursivos de grande importância para o ensino/ aprendizagem de L.E. ou L.M. Dentre os vários aspectos que podem ser abordados por meio de um enfoque polifônico (pressuposição, nominalização, negação, entre outros), nos atemos sobre a argumentação e os conectores argumentativos, pois constituem bases para nossa análise.

A argumentação é o ato lingüístico fundamental porque apresenta a enunciação de forma a dar razões para esta ou aquela conclusão. Ou seja, todo enunciado possui uma determinada orientação argumentativa que pretende levar o interlocutor nesta ou naquela direção. Portanto, existem argumentos co-orientados (que servem a uma mesma conclusão) e anti-orientados (que servem a conclusões inversas). Há, ainda, a noção de escalas argumentativas, fundamentadas na existência de meios lingüísticos (operadores e conectores) que estabelecem relações de hierarquia entre os argumentos conforme seu caráter mais ou menos decisivo dentro dos enunciados. Os operadores e os conectores constituem marcas lingüísticas importantes da enunciação porque determinam a orientação argumentativa dos enunciados e, conseqüentemente, seu valor argumentativo. De acordo com Anscombe (1980) (apud CUNHA, 1991), a função específica dessas marcas “é de introduzir um componente argumentativo no valor semântico dos enunciados onde figuram”.

Por sua vez, os conectores articulam dois atos de linguagem ou mais, intervindo numa estratégia argumentativa única. Dito de outra forma, orientam um discurso para um determinado fim, realizam e coordenam atos de linguagem ou, ainda, constituem e transformam situações discursivas. Fornecem instruções sobre o modo de procurar uma interpretação coerente para os enunciados, permitindo construir um sentido a partir do que é dito.

Á luz dessas observações, entendemos que se deve considerar também a existência do implícito e das competências dos sujeitos falantes. Os conteúdos implícitos não constituem, em princípio, o objeto do dizer e classificam-se em pressupostos e subentendidos. Os conteúdos pressupostos são um tipo de inferência pragmática, são atos ilocutórios que conformam o conjunto das indicações veiculadas pelo enunciado, mas sobre as quais o enunciador finge não querer sustentar o encadeamento; são apresentados como verdades inquestionáveis que dependem da competência lingüística do sujeito para serem decodificados e são parte integrante do sentido do significado. Por sua vez, os conteúdos subentendidos são os efeitos de sentido que se manifestam na interpretação quando se pondera os motivos de uma enunciação e se indaga porque o locutor disse o que disse e quando se examina estes motivos para falar como partes que integram o seu dizer; dependem da competência lingüística do sujeito e de, pelo menos sua competência enciclopédica para

serem decodificados e se referem ao modo como este sentido deve ser decifrado pelo destinatário.

A análise dos conteúdos implícitos demanda o exame da forma como eles se imbricam nos enunciados e para que o sujeito possa interpretá-los é necessário utilizar como recurso não só a competência lingüística, mas também os dados referentes ao contexto extra-verbal, ao funcionamento de mecanismos característicos da lógica natural e ao funcionamento de princípios interativos gerais (Leis de discurso, preservação das faces) que se referem às competências enciclopédica, lógica e retórica do sujeito, respectivamente.

A competência enciclopédica corresponde às informações relativas ao mundo, aos interlocutores e a sua ideologia e que são primordiais aos sujeitos falantes para que compreendam a maioria dos enunciados. A competência lógica possibilita realizar operações de raciocínio silogístico, operações de inferência e inferências de pressupostos e subentendidos. A competência retórico-pragmática compreende o conjunto dos conhecimentos do sujeito falante acerca do funcionamento dos princípios interativos gerais como as Leis de Discurso e a Preservação das Faces.

Como se pode observar diante do exposto, nossas escolhas teóricas, no que tange à Pragmática, giram ao redor da concretização do enunciado, do ato inferencial (interpretação do sentido e dos implícitos) e da orientação argumentativa dos conectores.

1.2.2 Análise do Discurso (AD)

Esta seção se propõe a traçar as origens da AD e a efetuar sua definição. A seção posterior a esta, discorre sobre os conceitos elaborados por essa teoria que embasam o procedimento analítico de nossa investigação.

De acordo com Gregolin (2003), vários autores, como Maingueneau (1976), afirmam que os formalistas russos foram os precursores dos estudos lingüísticos acerca do discurso ainda que advirtam que esses estudos eram realizados sob uma perspectiva imanentista do texto, o que impediu o avanço das discussões sobre a enunciação pois exclui qualquer reflexão sobre a exterioridade do texto.

Os anos 50 serão o marco para a constituição da AD enquanto disciplina. De um lado teremos a publicação *Discourse Analysis*, de Harris (1952) (apud BRANDÃO, 2004), que será considerada a obra que inicia a AD apesar de representar uma extensão da lingüística imanente, pois permitiu a análise das relações transfrásticas a partir de procedimentos da lingüística distribucional. Essa análise de unidades da língua aplicada aos enunciados não contempla reflexões sobre a significação e as condições sócio-históricas da produção dos

mesmos e é sobre esses pontos que recai a AD. De outro lado, os trabalhos de Jakobson (1963) e Benveniste (1966) sobre a enunciação que trouxeram questões relacionadas à comunicação para o interior das análises lingüísticas. A Teoria da Enunciação cujo pioneiro foi o russo Mikhail Bakhtin (1929) e cujos preceitos se deram a conhecer com os estudos do francês Émile Benveniste (1974), que analisou a subjetividade na língua, tem por princípio básico a enunciação. Isso significa dizer que o enunciado (manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução) e sua produção (enunciação) é um evento único que não se repete devido às condições específicas de sua realização e que determinam a intenção de dizer o que é dito. Inclusive, acredita-se que juntamente com a análise do que efetivamente é dito, deve-se observar a forma como se diz o que é dito, porque a enunciação deixa “marcas” que mostram as reais intenções do enunciador. Mesmo que estabeleça relações entre o locutor, seu enunciado e o mundo, as análises dessa corrente teórica não se aprofundam no enfoque sócio-histórico dos enunciados como pretendido pela AD.

Conforme Gregolin (2003), essas orientações variadas sobre a enunciação separam, portanto, uma AD de linha americana de uma francesa que seria melhor classificada como “AD derivada de Michel Pêcheux” (1969). O emprego do termo “AD francesa” é metonímico uma vez que na França, entre os anos 60 e 80, outros pesquisadores pensavam em analisar o discurso como Barthes (1968), Kristeva (1968), Todorov (1981), entre outros. De acordo com Orlandi,

(...) essas duas direções vão marcar duas maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma que a entende como a extensão da Lingüística (que corresponderia à perspectiva americana) e outra que considera o enveredar para a vertente do discurso o sintoma de uma crise interna da Lingüística, principalmente na área da semântica (que corresponderia à perspectiva européia). Assim, a tendência européia, partindo de ‘uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer’ coloca a exterioridade como marca fundamental e exige um deslocamento teórico, de caráter conflituoso, que vai recorrer a conceitos exteriores ao domínio de uma lingüística imanente para dar conta da análise de unidades mais complexas da linguagem. (apud GREGOLIN, 2003, p. 22):

Dessa forma, é a partir dos anos 60 que se pode vislumbrar uma história da Lingüística do Discurso por meio de sua busca da interdisciplinaridade entre a Lingüística e outras disciplinas para efetuar análises de um objeto que vai além da frase, articulando o lingüístico e seu exterior. No final da década de 60, temos a dupla fundação da AD nas figuras de Jean Dubois (1969) e de Michel Pêcheux (1969) (apud GREGOLIN, 2003), ambos ligados ao marxismo e à política, problematizaram o discurso, entretanto com algumas distinções. Jean Dubois já era um lexicólogo famoso, criador da revista *Languages* lançada em 1969 e escreveu um texto considerado o manifesto da AD e intitulado “Lexicologia e análise do enunciado” (traduzido por Orlandi em 1997 no livro *Gestos de Leitura*, publicado pela editora

da UNICAMP). Por sua vez, Pêcheux publicou *Analyse Automatique de Discours*, também no ano de 1969, inaugurando uma abordagem transdisciplinar que conforma uma teoria lingüística, uma teoria da história e uma teoria do sujeito.

Embora o pano de fundo para o nascimento da AD tenha sido o panorama da França da época, influenciado pelas idéias marxistas e por algumas mudanças na Lingüística, os dois estudiosos concebiam essas relações de modos diferentes. De acordo com Gregolin (2003), Dubois (1969) acreditava que a AD seria uma continuação da Lingüística, na qual se deveria inserir um modelo sociológico para estender a análise lingüística à enunciação, além disso o seu “sujeito do discurso” é tomado da Teoria da Enunciação sob um enfoque idealista, sem problematização. Já Pêcheux (1975), vê a necessidade da criação de um ovo campo de investigação que tem por objeto o discurso que é formado pela articulação entre o lingüístico e o histórico; inclusive, nessa perspectiva, propõe uma teoria do sujeito interpelado pela ideologia.

Após a sua fundação, a AD sofreu várias modificações por influência de mudanças políticas e epistemológicas, fazendo com que Pêcheux (1975) (apud FERREIRA, 2006) reelaborasse suas propostas. Seus trabalhos são fonte para inúmeras pesquisas no campo do discurso e perpassam três regiões de conhecimentos científicos, a saber: a teoria das ideologias, a Lingüística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Para chegar à composição da AD, o pesquisador tomou idéias de Althusser (1970), Foucault (1969), Lacan (1969) e Bakhtin (1929), entremeadas pela teoria da subjetividade, de cunho psicanalístico freudiano, interpretando-os e reelaborando-os de modo que fizessem a ligação oportuna para a AD entre língua, sujeito, discurso e história. Dessa forma, Althusser (1970) contribuirá com sua releitura das teses marxistas; Foucault (1969) com a idéia de formação discursiva da qual resultam a de interdiscurso, memória discursiva, práticas discursivas, entre outras; Lacan (1969) com a leitura das teses de Freud acerca do inconsciente estruturado por uma linguagem; Bakhtin (1929) com o conceito dialógico da linguagem que interfere no tratamento da heterogeneidade discursiva.

Como a AD nasce da necessidade de integrar conceitos, até então não examinados pela Lingüística profundamente e que, requereram mudanças de orientação teórica que implicaram a interdisciplinaridade desta com outras áreas de conhecimento, houve um momento em que a AD foi definida de forma genérica, tendo por base sua comparação com a Gramática do Texto e/ ou com a Pragmática, por tomar preceitos teóricos da Teoria da Enunciação. Conforme Stubbs (1987) (apud GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 222) “*Análisis del Discurso* se utiliza

para referir-se tanto al estudio del lenguaje por encima de la frase (más precisamente, por encima de la oración) como al estudio del lenguaje que se produce de modo natural”.

Mais tarde as discussões sobre as diferenças entre texto, enunciado e discurso levaram a AD para um enfoque no processo e esta passa a ser o estudo lingüístico das condições de produção de um enunciado. Essa definição faz com que a disciplina adquira um matiz que a aproxima da Lingüística no concernente à especificidade dos métodos de tratamento da linguagem nas ciências humanas, distinguindo-as de outras ciências com as quais confina. Mas apenas essa especificidade não garante que a AD fuja de um enfoque imanentista, é preciso assegurar que haja um estudo do sistema interno da linguagem bem como de sua formação ideológica, manifestada através de uma competência sócio-ideológica. Nesse sentido, Van Dijk (1997, p. 67) afirma que os estudos sobre o discurso devem assentar-se sobre o discurso, a cognição e a sociedade, porque discurso e sociedade não podem estar relacionados, empírica ou teoricamente, sem atividades, processos ou representações mentais. O autor aclara a significação desses termos, observando que

(...) ‘discurso’ aquí representa también lenguaje, uso lingüístico, interacción verbal y comunicación. Del mismo modo, ‘cognición’ representa tanto la cognición social como la individual, tanto el pensamiento como la emoción, tanto las representaciones de la memoria como los procesos mentales. Y ‘sociedad’ aquí se entiende tanto en el micronivel de las situaciones y las interacciones verbales como el macronivel de los grupos, de las relaciones grupales, de las instituciones, de los sistemas abstractos y del orden social en general. En realidad, también la política y la cultura se tornan aquí como propiedades de la sociedad.

Atualmente, a concepção de discurso é a de que ele é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos. A linguagem enquanto discurso é interação e um modo de produção social, pois não é neutra nem inocente, convertendo-se no lugar da manifestação ideológica de que é suporte. É, ainda, um elemento necessário de mediação porque engaja o homem com sua própria realidade e por isso é o lugar do conflito e do confronto ideológico. Daí que não se pode estudá-la ignorando seu contexto social, uma vez que os processos que a constituem são sócio-históricos e demandam o estudo de suas condições de produção.

Dessa forma, entendemos que fazer estudos sobre o discurso não é uma tarefa fácil porque se configura numa jornada “sem início e sem fim” (ALTHUSSER, 1970), numa “aventura teórica” (MALDIDIER, 1990) (apud FERREIRA, 2006), numa busca infinita e instigante que só pode prosperar se remetida à perspectiva do discurso. Cada prática de análise nos põe a questionar a natureza de algumas noções teóricas e nos leva a redefinir seus limites, fazendo com que a AD tenha um estatuto diferenciado das demais disciplinas com as quais mantém zonas de interface e de tensão constante. Ou, ainda, de acordo com Pêcheux

(1982) (ORLANDI, 1990, p. 53) “Todo enunciado é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso”.

Portanto, é no discurso que se compõem a sua tessitura e os pontos que amarram essa rede discursiva, sustentando-a. Ao falar em discurso não se pode deixar de abordar outros conceitos que o constituem como língua, sujeito e história uma vez que o mesmo é um objeto fronteiro ao qual a AD confere materialidade lingüística e histórica:

O discurso é tanto um lugar privilegiado de observação das relações entre língua e ideologia, como é também um lugar de mediação, da imbricação dentro do dispositivo teórico-analítico, permitindo que se visualizem em seu funcionamento os mecanismos de produção dos sentidos desse material simbólico. O discurso é também, de certa maneira, uma metáfora viva, pulsante, que requer a cada construção, um transporte de um campo a outro. (...) O discurso vai trazer indícios de ruptura que o trabalho do analista procura desvendar, compreender, interpretar, através de atos de interpretação que tentam flagrar o exato momento em que o sentido faz sentido. (FERREIRA, 2006)

A AD volta-se para o exterior lingüístico, procurando apreender como no lingüístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção do discurso e seu desafio é realizar leituras crítico-reflexivas que não reduzam o discurso a um exame estritamente lingüístico ou puramente a um trabalho histórico sobre ideologia. Pretende não eliminar as contradições sociais advindas da ideologia fazendo com que afluam na materialidade lingüística do discurso para apreender sua forma de organização discursiva e as relações processadas entre diferentes formações discursivas. Esses fatores configuram a AD como uma disciplina não acabada e problematizante que luta contra qualquer forma de cristalização do saber; é o campo em que o lingüístico é o território que dá espessura às idéias de que o homem se faz sujeito histórico, remetendo a um vasto discurso social.

1.2.1 Teorias da AD utilizadas na investigação

Para a AD, a língua constitui a condição de possibilidade do discurso, que é o espaço em que emergem as significações. O lugar específico da constituição dos sentidos é a formação discursiva, que junto com a formação ideológica e as condições de produção do discurso são três conceitos básicos que fundamentam essa disciplina.

As condições de produção discursiva (CP) compõem a instância verbal da produção do discurso: o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente. Para Pêcheux (1969) (apud BRANDÃO, 2004), no discurso essas instâncias representam “formações imaginárias” que orientam a imagem que o

destinador e o destinatário fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Assim, no processo discursivo pode haver uma antecipação do “imaginário” do outro pelo emissor que elabora suas estratégias de discurso. Já Courtine (1981) critica essa posição de Pêcheux, alegando que ela é psychologizante e converte as determinações históricas em meras circunstâncias. Propõe, então, uma noção de CP que esteja relacionada à análise histórica das contradições ideológicas encontradas na materialidade do discurso e ao conceito de formação discursiva.

A formação discursiva (FD) é um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades e se relaciona à formação ideológica, porque os textos que integram uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. Pode funcionar por meio da paráfrase (um espaço em que os enunciados são retomados e reelaborados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras para preservar sua identidade) e do pré-construído (elemento produzido em outro[s] discurso[s] anterior[es] ao discurso analisado, independentemente dele e com o qual[is] mantém relações). A FD determina “o que pode ser dito” a partir de um lugar social historicamente marcado, regulando o assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso. Uma FD é heterogênea a ela própria no sentido em que se relaciona com a pluralidade contraditória de seu interdiscurso. Por isso, em formações discursivas diferentes pode aparecer um mesmo texto que provoca variações de sentido.

A formação ideológica (FI) é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas que surgem das posições de classes em conflito umas em relação às outras. Segundo Brandão (2004, p. 47), “(...) a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas”. Ou seja, o discurso é um dos aspectos materiais da existência das ideologias. A autora ainda aclara que Pêcheux (1975), acredita que o materialismo histórico interessante para a AD se embasa na superestrutura ideológica relacionada à materialidade econômica e é essa concepção do ideológico que o permitiu chegar ao “exterior da língua”.

Outros dois conceitos primordiais ao desenvolvimento dos estudos discursivos giram em torno do sujeito e da interdiscursividade, buscando uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador.

As reflexões sobre a língua incitaram mudanças teóricas que modificaram também o conceito do sujeito nas teorias lingüísticas modernas. Orlandi (1983) (apud BRANDÃO, 2004), distingue três etapas desse percurso:

- a) primeira fase: em que as relações interlocutivas estão inscritas na idéia de interação harmônica, em que há trocas entre o **eu** e o **tu**. Dentro desse prisma podemos elencar as leis conversacionais oriundas do Princípio de Cooperação,

elaborado por Grice (1969) e a noção de sujeito de Benveniste (1966) que apesar de concordar que o **tu** é indispensável, delega ao **eu** a supremacia interlocutiva;

- b) segunda fase: em que se passa para a idéia do conflito interlocutivo, centrado no outro. Aqui se vêem as relações intersubjetivas como tensão em que o **tu** determina o dizer do **eu**. Nessa vertente que apresenta fortes influências da retórica estão agrupados os trabalhos iniciais da AD que recaíram primordialmente sobre discursos políticos;
- c) terceira fase: em que se procura romper o binarismo da concepção anterior, admitindo que o sujeito é de caráter contraditório e que é ele mesmo mais a complementação do outro por meio da relação dinâmica entre identidade e alteridade . O centro da relação intersubjetiva não está no **eu** ou no **tu**, mas no espaço discursivo que se cria entre ambos. E é esse sujeito que interessa à AD, esse sujeito que é apreendido em sua dispersão e diversidade, que só se completa na interação com o outro.

Assim sendo, o sujeito analisado pela AD é aquele marcado pela história, uma vez que é um indivíduo que está inserido num espaço e num tempo determinados pela história e por uma ideologia. A fala desse sujeito é um recorte dessas representações e de seu espaço social, pois ao orientar seu discurso em relação aos discursos do outro, ajusta sua fala (nível intradiscursivo) envolvendo outros discursos pré-construídos que nela emergem (nível interdiscursivo). O sujeito não é a fonte absoluta do sentido porque na sua fala outras falas se dizem. Apresenta as seguintes características de acordo com Brandão (2004):

- é dividido, heterogêneo, cindido, pois é resultante de uma estrutura complexa que inter-relaciona o sujeito, o seu outro e o inconsciente freudiano. O inconsciente é visto como a linguagem do desejo que é censurado e por isso, se converte em uma subversão provocadora da cisão do eu;
- é descentrado porque mantém a ilusão de sua centralidade através da “função do desconhecimento do eu” (LACAN, 1969), o que é uma tendência constitutiva do próprio sujeito. Por esse motivo é necessário reconhecer o descentramento como o lugar do “golpe montado” sem querer erradicá-lo a fim de conhecer a realidade desta ilusão;
- é efeito de linguagem na medida em que é entendido como uma representação dependente dos discursos por ele enunciados e que na verdade o enunciam. Tudo isso é depreendido da afirmação de que a linguagem é a condição do inconsciente, sendo este o discurso do outro, o sujeito só pode ser efeito desta linguagem que o acultura.

Além da noção de sujeito que constrói sua identidade na interação com o outro e que, portanto, necessita do texto como espaço dessa interação onde se dá a significação, há a noção de sentido muito cara à AD. Para essa disciplina, a construção do sentido ocorre no intervalo (espaço discursivo) constituído por ambos interlocutores, daí que não existe um sentido *a priori*, mas um sentido produzido no processo de interlocução que deve ser referido às condições de produção do discurso. Conforme Pêcheux (1975) (apud BRANDÃO, 2004), o sentido de uma palavra muda segundo a formação discursiva a que pertence. Também preconiza que o sujeito é determinado pelo inconsciente e pela ideologia e é nesse sentido que o autor propõe uma teoria materialista dos processos discursivos. A partir daí, desenvolve uma teoria não-subjetivista da enunciação que considera o sujeito como um indivíduo afetado pela ideologia, que faz dele um assujeitado no universal e representado como singular insubstituível. Inclusive, considera a ilusão discursiva que confere ao sujeito a impressão de que é fonte exclusiva do sentido do seu discurso e a utilização de certas estratégias discursivas para escolher o que deve ser dito ou não, fazendo com que o sujeito acredite que seu discurso reflete subjetivamente o conhecimento que ele tem da realidade.

Nesta seção, discorreremos sobre o cenário teórico-metodológico da AD que norteia o exame do nosso corpus. Há muitos outros preceitos e aprofundamentos dessa teoria, mas entendemos que este trabalho está mais afinado com as considerações tecidas anteriormente. Acreditamos que é primordial a noção de condições de produção do discurso (CP) porque, a partir das avaliações que o sujeito faz destas, em relação ao seu próprio lugar e o do outro (antecipando o “imaginário” desta relação dialógica), elabora estratégias para construir seu discurso. Assim, ao elaborar tais estratégias, orienta seus enunciados para uma determinada direção. Nesse sentido, nos valemos desse conceito para perscrutar os conectores empregados e, estrategicamente, pensados para esse fim.

A formação discursiva (FD), por tratar-se de um conjunto de enunciados inscritos na mesma regularidade, nos serve para examinar a continuidade dos textos produzidos pelos aprendentes, expressa pelos conectivos. Além disso, a FD regula o que pode ser dito e, por esse motivo, nos auxilia a observar o dito e o não dito no interior dos discursos e, ainda, as escolhas feitas pelos alunos (no que tange aos conectores) para construir seu discurso.

Por sua vez, a formação ideológica (FI) opera sobre o nível das representações e, através de suas considerações nos permite avaliar (indiretamente) as crenças que os estudantes possuem em relação à LE. Essa avaliação se faz por meio da análise dos conectores discursivos utilizados na L-alvo, suas relações (equivalências ou não) com a L1 e as representações acerca das duas línguas que esses usos implicam.

Já as reflexões a respeito do sujeito nos permitem entender nossos aprendentes enquanto indivíduos que se inserem num espaço (Dourados – MS), num determinado período de tempo (2005 e 2006), determinados pela história (Contemporaneidade, globalização, entre outros) e por uma ideologia (futuros professores que concebem o estudo, a sociedade e o mundo sob uma visão muito particular a essa classe).

Finalmente, temos a construção do sentido (que ocorre na interação do sujeito com o outro) e se constrói a partir desse processo de interlocução e das CP, orientando os enunciados. Por meio dessa concepção, podemos analisar o sentido das produções dos acadêmicos na língua objeto, partindo das escolhas das estratégias discursivas (conectores) que empregam para tanto. Desse modo, observamos a constituição desses alunos como sujeitos discursivos de uma língua que não é a sua LM.

1.3 Marcadores Discursivos

Esta seção trata de expor a definição de marcadores discursivos, suas características, diferentes nomenclaturas ao longo dos estudos sobre este tema, suas particularidades e sua tipologia. Seguidamente, há uma explanação detalhada a respeito de nosso objeto de estudo, os conectores discursivos e suas três categorias.

Os marcadores discursivos são um conjunto variado de palavras (conjunções, locuções conjuntivas, preposições, locuções prepositivas, substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, interjeições e pronomes) e expressões (“termos de transição” é a denominação adotada por VIANA, 2003), que consideramos como “sintagmas cristalizados”, que não se encaixam numa taxonomia puramente gramatical e cujo valor foi fixado pelo uso. Segundo Risso et al. (1996) (apud MAR, 2000, p. 93) “(...) podemos dizer que se tem incluído sobre a rubrica ‘Marcadores’, todos os recursos discursivos com os quais não se sabe o que fazer. A sua lista não se fecha nunca e não se lhes dá uma definição integrante”.

A denominação ‘marcador’ foi introduzida pela gramática gerativa (marcador semântico e marcador sintagmático) que, posteriormente, foi tomada pelas teorias do discurso e do texto, para aludir a todos os recursos que tendem a orientar o destinatário na interpretação textual. Geralmente dividem-se em micro-marcadores (conectores e unidades gramaticais com valor dêitico) e os macro-marcadores (marcadores discursivos de introdução, manutenção, reparação e recuperação).

Depreendemos que as partículas discursivas (marcadores) organizam o texto e são os responsáveis pela coesão (fenômeno que assegura a coerência e se verifica na superfície da mensagem lingüística) de nosso pensamento, tornando a sua leitura mais fácil e fluente. São

elementos variados do sistema lingüístico que apresentam características muito peculiares. A *Gramática Descriptiva* (1999, p.4057), relaciona alguns princípios para a definição desses organizadores discursivos ao considerar que são

unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional – son, pues, elementos marginales – y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

O critério fundamental dessa definição não está baseado na gramática, mas na pragmática, porque resgata o sentido semântico-pragmático ao sugerir que os marcadores são signos que não contribuem diretamente com o sentido conceitual dos enunciados (auxiliam a condição de verdade), mas com o seu processamento (colaboram para a elaboração das inferências). Com essa visão se retoma a de Ducrot (1984) (apud FERNÁNDEZ, 2006), para o qual cada marcador consta de uma série de instruções que permitem a decomposição do significado de processamento. Esse processamento orienta as inferências que se devem efetuar sobre diferentes membros do discurso. Não podemos esquecer que todo discurso é composto por uma parte puramente gramatical e por outra pragmática.

A comunicação constitui um processo de codificação e decodificação de enunciados e principalmente, um trabalho inferencial porque a argumentação da linguagem se apóia freqüentemente sobre o implícito (uma dimensão essencial da atividade discursiva). Os falantes se comunicam apresentando o dito como um estímulo que permite ao ouvinte deduzir através de inferências o que se pretende comunicar-lhe. Para que esse processo ocorra é necessário, além do dito, considerar o contexto dos participantes (instância mental formada pelas crenças que residem na memória, por aquelas que se depreendem da percepção imediata da situação ou, simplesmente, do que foi dito antes). Para Maingueneau (1997, p. 162):

(...) quando um locutor utiliza um enunciado A a favor de uma conclusão C, isto não significa que A é dito para que o destinatário ‘pense’ C (problema que não depende da lingüística), tampouco para que ‘conclua’ C. Na realidade, ele apresenta A como *capaz de conduzir o destinatário a concluir C*, como razão para acreditar em C.

Evidentemente é constitutiva do sentido de um enunciado a pretensão de guiar a seqüência discursiva em determinada direção, reclamando certo limite que impõe ao destinatário através de sua própria enunciação. Porém, o interlocutor pode escapar a essa limitação. Vale dizer, ainda, que ao conceber os marcadores discursivos como elementos que dirigem as inferências, outorgamos que os processos inferenciais não são independentes da forma lingüística do discurso.

Para estudar os marcadores devemos levar em consideração todo tipo de informação possível sobre eles, inclusive a respeito do seu caráter gramatical. Quando a interpretação do enunciado é muito evidente, a presença do *marcador discursivo* pode fazer com que a redação fique muito pesada e, neste caso, é preferível que se elimine alguma *partícula discursiva* ou todas elas do texto. Os *organizadores discursivos* podem, às vezes, ir juntos mais de um; entretanto existem marcadores integrados com o resto do enunciado, sobretudo na língua coloquial. Os marcadores discursivos mais característicos são aqueles que aparecem separados do resto do enunciado por pausas. Ainda que não se possa estabelecer fronteiras muito bem definidas, há marcadores discursivos peculiares da linguagem coloquial ('así que', 'además', 'aparte que', 'en cambio', 'y', 'o sea', 'vamos', 'digo', 'venga', etc.) e outros da linguagem mais formal ('en consecuencia', 'por consiguiente', 'consecuentemente', 'por ende', 'asimismo', 'aparte de que', 'por añadidura', 'amen de', 'por el contrario', 'esto es', 'en otros términos', 'adiós', etc.). Na língua falada os marcadores são mais variados e mais empregados do que na língua escrita, além do fato de que naquela adquirem muitos sentidos (o que não impede que o mesmo fenômeno ocorra também nesta) uma vez que tais partículas possuem um caráter abstrato, difícil de explicar.

Os marcadores discursivos apresentam dupla função metalingüística: orientar o receptor acerca do tópico ou tema discursivo que será introduzido e dar-lhe tempo para processar essa informação (auxiliam o interlocutor a entender o que lhe está sendo dito). Outra missão desses organizadores discursivos é facilitar a interação dos interlocutores numa situação comunicativa e auxiliar a tessitura dos argumentos.

Destacamos outras utilidades desses elementos de coesão: evitar e desfazer ambigüidades; permitir que o emissor estabeleça relações semânticas entre diferentes partes do enunciado e dê sua opinião ou ponto de vista a respeito; propiciar que o emissor facilite a compreensão do texto pelo receptor ou estimular a relação emissor-receptor e, por fim, assegurar a coerência de forma geral. O estudo desses elementos revela mecanismos lingüísticos, de organização textual e de perspectivas ante um fato real. Especialmente nos casos de estudos com enfoque comparativo, conhecemos dados interessantes sobre o funcionamento discursivo de cada língua analisada, haja vista que cada uma delas, ainda que regida por princípios únicos, organiza o discurso de maneira própria.

Como já dito anteriormente, os elementos que servem à coesão do discurso são de natureza variada e tal fato contribui para uma vasta e divergente nomenclatura. Há muitas discussões sobre a definição do termo mais adequado para os elementos de ligação discursiva, mas cada denominação se refere a um ponto de vista e a uma corrente teórica específica adotada por cada pesquisador.

O estudo do conceito e da bibliografia a seu respeito, explicita uma amplitude de nomes para designar o mesmo tema ou assuntos muito próximos a ele, como os quais arrolados por Mar (2000, p. 89-90):

- ‘Enlaces extraoracionales’ (GILI GAYA, 1943; Fuentes, 1987);
- ‘Operadores pragmáticos’ (BARRENECHEA, 1969 e 1977);
- ‘Ordenadores del discurso’ (ALCINA FRANCH e BLECUA, 1975; PORTOLÉS, 1989);
- ‘Gambits’ (KELLER, 1979);
- ‘Marcadores discursivos’ (GUMPERZ, 1985; SCHIFFRIN, 1987; LLOBERA, 1989);
- ‘Conectivos’ (MEDEROS, 1988);
- ‘Marcadores conversacionais’ (MARCUSCHI, 1989);
- ‘Conectores argumentativos’ (PORTOLÉS, 1989);
- ‘Conectores extraoracionales’ (CORTÉS, 1991);
- ‘Operadores discursivos’ (CASADO VELARDE, 1991 e 1993);
- ‘Elementos de cohesión’ (MARTÍN ZORRAQUINO, 1991);
- ‘Partículas discursivas’ (MARTÍN ZORRAQUINO, 1992);
- ‘Conectores discursivos’ (MONTOLÍO DURÁN, 1992);
- ‘Conectores pragmáticos’ (BRIZ, 1993; FUENTES, 1993);
- ‘Conectores enunciativos’ (LAMÍQUIZ, 1994);
- ‘Enlaces textuales’ (LÓPEZ GARCÍA, 1994);
- ‘Marcadores textuales’ (FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, 1994);
- ‘Relacionantes supraoracionales’ (FUENTES, 1996);
- ‘Marcadores conversacionales’ (CEPEDA E POBRETE, 1996);
- ‘Muletillas’ (CHRISTL, 1996);
- ‘Conectivos argumentativos’ (MAINGUENEAU, 1997);
- ‘Palavras do discurso’ (DUCROT [1984] apud MAINGUENEAU, 1997, p. 159);
- ‘Conectores’ (MARTINEZ, 1997; Pons, 1998);
- ‘Organizadores discursivos’ (FONSECA, 2001);
- ‘Conectivos ou conectores’ (VIANA, 2003).

Mesmo havendo variações na escolha da denominação para os marcadores discursivos, é inegável o fato de que todos os estudos que recaem sobre a esfera de atuação dessas partículas se inserem no marco do enunciado, dada a inviabilidade de se estudar um objeto discursivo dentro do limite oracional. Além disso, uma análise acerca dos marcadores discursivos deve perscrutar os diferentes sentidos e funções que estes adquirem no discurso e que podem variar muito. Dito de outra forma, eles devem ser entendidos em relação às circunstâncias em que aparecem no enunciado porque são elementos que operam na Lingüística do Discurso (no marco da enunciação) para estruturar um texto.

No tangente às características dos marcadores discursivos, nem todas se aplicam a esses elementos devido à heterogeneidade das classes gramaticais das quais eles são provenientes (e justamente por isso, essa é a primeira característica dessas partículas). Ainda que haja exceções, baseados nas observações de Gili Gaya (1970) (apud MARTÍN ZORRAQUINO, 1998, p. 22-3) e Fernandes (2004, p. 221), reconhecemos como particularidades dos marcadores:

- a) a heterogeneidade de sua entidade categorial (os marcadores são oriundos de classes gramaticais variadas;
- b) a sua vinculação a noções externas à predicação oracional (denota a constituição do sujeito e a sua concepção de mundo);
- c) o seu caráter invariável (ainda que as formas utilizadas como marcadores possam ser empregadas em outros contextos, atuando de forma diferente);
- d) a versatilidade distribucional de muitos deles (embora possam ocupar a posição inicial, medial ou final do membro discursivo no qual comparecem, geralmente se apresentam no início do enunciado);
- e) as suas marcas entonativas (geralmente entre pausas);
- f) a sua impossibilidade de agregação a especificadores ou complementos (não desempenham funções sintáticas, nem admitem flexões ou complementos. Porém podem aparecer desempenhando tais funções mas não como marcadores discursivos);
- g) a sua impossibilidade de negação entre si (o que causaria incongruência de argumentos);
- h) a sua possibilidade de coordenação somente com sintagmas ou outros marcadores em posição de inciso (comentário ou pausa introduzidos em um discurso, podendo ou não, ter relação com o tema principal);
- i) a sua não integração com a totalidade do membro discursivo (são independentes sintaticamente do enunciado);

- j) a sua impossibilidade de não ocupar um turno de palavra, exceto no caso dos marcadores conversacionais;
- k) a sua peculiaridade significativa: contribuem para o estabelecimento da coerência, alcançando uma pluralidade de valores semânticos combinados, freqüentemente, com as características supra-segmentais adequadas (sobretudo a entonação);
- l) a sua aparição em registros diferentes (discurso oral ou escrito);
- m) a sua possibilidade de constituição de meros apoios da elocução (‘muletillas’ ou ‘bordoncillos’ na fala coloquial).

A classificação dos marcadores discursivos, bem como a sua nomenclatura, é divergente e problemática em função do desconhecimento de determinados valores que eles assumem no discurso. No entanto, acreditamos que a tipologia proposta por Martín Zorraquino e Portolés (apud FERNANDES, 2002, p. 227), seja a mais completa apesar de não ser a única do gênero. Os estudiosos dividem os marcadores em cinco categorias: estruturadores da informação, conectores, reformuladores, operadores argumentativos e marcadores conversacionais, conforme a seguinte tabela elaborada a partir de nossas consultas à bibliografia relacionada ao tema:

MARCADORES DISCURSIVOS		
ESTRUTURADORES DA INFORMAÇÃO	Comentadores Ordenadores → Digressores	De abertura De continuidade De encerramento
CONECTORES	Aditivos → Consecutivo-causais Contra-argumentativos	De mesma orientação argumentativa Os que não cumprem essa condição
REFORMULADORES	Explicativos Retificativos De distanciamento Recapitulativos	

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	De reforço De concreção	
MARCADORES CONVERSACIONAIS	De modalidade epistêmica → De modalidade deôntica Enfocadores da alteridade Metadiscursivos conversacionais	De evidência Orientativos sobre a fonte da mensagem

Os estruturadores da informação assinalam a organização informativa do discurso e são desprovidos de significado argumentativo. Estão relacionados com o desenvolvimento dos tópicos e comentários, dividindo-se em: a) **comentadores** – apresentam um novo comentário (‘pues’ [sem pausa], ‘así las cosas’, ‘dicho esto’, etc.); b) **ordenadores** – agrupam vários membros como parte de um mesmo comentário, sendo geralmente mais usados em textos escritos que orais e subdividindo-se em *ordenadores de abertura* (servem para abrir uma série discursiva: ‘primeramente’, ‘por un lado’, ‘de una parte’, etc.), *ordenadores de continuidade* (indicam que o membro discursivo que acompanham faz parte de uma série da qual não é o princípio: ‘en segundo/ tercero lugar’, ‘por otro lado’, ‘de otra parte’, etc.) e *ordenadores de encerramento* (assinalam o fim de uma série discursiva: ‘por último’, ‘en fin’, ‘finalmente’, etc.); c) **digressores** – introduzem um comentário lateral em relação ao tópico principal do discurso (‘por cierto’, ‘a propósito’, ‘dicho sea de paso’, etc.).

A respeito dos conectores, discorreremos sobre esse tema no momento da conceituação mais especificada acerca do objeto de nosso trabalho (Vide 1.3.1).

Já os reformuladores apresentam o membro discursivo que introduzem como uma nova formulação de um membro anterior, isto é, apresentam o membro do discurso em que se encontram como uma expressão mais adequada do que se pretendeu dizer com um membro precedente. Estão dispostos em: a) **reformuladores explicativos** – apresentam a nova sequência discursiva como uma explicação da anterior (‘o sea’, ‘en otras palabras’, ‘dicho con otros términos’, etc.); b) **reformuladores retificativos** – substituem uma primeira série discursiva, que apresentam como uma formulação incorreta, corrigindo-a ou melhorando-a (‘mejor dicho’, ‘más bien’, ‘digo’, etc.); c) **reformuladores de distanciamento** – apresentam o membro discursivo anterior ao que estão inseridos como não relevantes e sem a pretensão de reformular o que já foi dito, ou seja, pretendem mostrar a nova formulação como a que condicionará o prosseguimento do discurso, dessa forma, privam de pertinência o membro

discursivo anterior (‘en cualquier caso’, ‘de todos modos/ maneras/ formas’, ‘de todas suertes’ [arcaico], etc.); d) **reformuladores recapitulativos** – introduzem sua seqüência discursiva como uma recapitulação ou conclusão de um membro anterior ou de uma série deles (‘en suma’, ‘a fin de cuentas’, ‘al fin y al cabo’, etc.).

Por sua vez, os operadores argumentativos condicionam as possibilidades argumentativas do membro discursivo em que estão incluídos mas não o relacionam com um membro anterior. Estão separados em: a) **operadores de reforço argumentativo** – reforçam como argumento a série discursiva em que se encontram frente a outros argumentos possíveis (‘en realidad’, ‘en el fondo’, ‘de hecho’, etc.); b) **operadores argumentativos de concreção** – mostram a seqüência discursiva que os inclui como uma concreção ou um exemplo de uma generalização (‘por ejemplo’, ‘verbigracia’, ‘en particular’, etc.).

Finalmente, os marcadores conversacionais que cumprem, além de uma função informativa (orientada à mensagem) e predominante no texto escrito, uma função interativa (orientada ao interlocutor), favorecendo a mudança do tema, o uso de expressões indicativas da recepção da mensagem, da compreensão da mensagem ou da manutenção do contato. Aparecem com mais freqüência na conversação para distinguir a força ilocutiva dos conteúdos locutivos. Estão elencados em: a) **marcadores conversacionais de modalidade epistêmica** – assinalam o grau de certeza ou evidência que o falante atribui ao membro ou membros discursivos aos quais se vincula esta partícula, são utilizados em enunciados declarativos, podendo ser de duas categorias, a saber: *marcadores de evidência* (reforçam a asserção e podem vir acompanhados de “que”: ‘claro’, ‘desde luego’, ‘por supuesto’, ‘sin duda alguna/ninguna/ de ningún género’, ‘em efecto’, ‘efectivamente’, etc.) e *marcadores orientativos sobre a fonte da mensagem* (o falante apresenta o discurso como algo que reflete sua opinião ou o refere como algo que conhece através dos outros, transmitindo-o como uma opinião alheia: ‘por lo visto’, ‘al parecer’, ‘según parece’, etc.); b) **marcadores conversacionais de modalidade deôntica** – indicam diversas atitudes do falante relacionadas com a sua vontade ou com a sua afetividade a respeito do membro ou membros discursivos em que esses marcadores aparecem (‘de acuerdo’, ‘bien’, ‘vale’, etc.); c) **marcadores conversacionais enfocadores da alteridade** – orientam sobre a forma como o falante se situa na situação comunicativa, servindo para comentar o fragmento do discurso a que remetem (‘hombre’, ‘mira’, ‘vamos’, ‘fíjate’, ‘¿verdad?’, etc.); d) **marcadores metadiscursivos conversacionais** – traçam o esforço realizado pelos falantes a fim de formular e organizar seu discurso, funcionando como sinais de pontuação para o descanso (‘ya’, ‘sí’, ‘bueno’, ‘eh’, etc.).

Apresentamos os marcadores discursivos de forma sucinta e voltaremos a abordar os conectores, tema relevante para nossa pesquisa por meio de uma análise pormenorizada dos mesmos, uma vez que nos propomos a examinar os conectores aditivos, consecutivo-causais e contra-argumentativos.

1.3.1 Conectores Discursivos

Esta seção se encarrega de discutir o conceito de conector discursivo e suas funções, citando alguns pesquisadores que atuam nessa esfera de investigação.

No ato comunicativo, os falantes desejam convencer seus interlocutores com razões que permitem chegar a uma conclusão. Muitas vezes, porém, esse raciocínio fica oculto e os conectores ajudam a explicitá-lo porque a língua possui um valor argumentativo essencial que obedece a princípios específicos. Portanto, “(...) o conectivo pode pôr em jogo, não um enunciado preciso, mas todo o movimento discursivo cujas fronteiras são, por vezes, indecisas. Pode mesmo ocorrer que uma conexão se estabeleça sem a intervenção de um conectivo explícito (...)”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 163).

Dessa forma, os conectores ou conectivos ligam dois enunciados. São um subconjunto dos marcadores, ou seja, são um tipo concreto de marcadores que vinculam, na maioria das vezes, semântica e pragmaticamente um membro discursivo com outro anterior que seja situacional ou contextual, implícito mas facilmente acessível aos interlocutores. Podem, ainda, permitir que o interlocutor saiba se o falante prosseguirá a exposição de seus argumentos ou não. Fraser (1998) (apud PIÑERO PIÑERO, 2001, p. 153) diz que os conectores

impose a relationship between some aspect of the discourse segment they are a part of, call it S2, and some aspect of a prior discourse segment, call it S1. In other words, they function like a two-place relation, one argument lying in the segment they introduce, the other lying in the prior discourse.

Atualmente, segundo as observações de Maingueneau (1997) e Fernández (2006), o interesse pelos conectivos vem aumentando e eles já foram tema dos estudos de Anscombe (1983), Ducrot (1984), Portolés (1998), Martín Zorraquino (1998) e Montolío Duran (2001), entre outros. Há certa polêmica no tangente à classificação dos conectores, pois alguns pesquisadores costumam incluir a esta classe os conectivos causativos, outros os agrupam sob a tipologia de conectores consecutivo-causais. No entanto, optamos por dividi-los em três categorias: conectores aditivos (ou “sumativos”), contra-argumentativos (ou “de oposición”) e consecutivo-causais (ou “consecutivos-causales”).

1.3.1.1 Conectores Aditivos

Esta seção se incumbe de apresentar a definição dos conectores aditivos e suas características, bem como a sua classificação. Também apresenta um quadro dos principais conectores desta classe e seus valores de uso.

Os conectores aditivos são responsáveis pela união de um membro discursivo anterior com outro membro de mesma orientação argumentativa, excetuando-se alguns usos de ‘encima’, o que permite inferir conclusões que de outro modo não seriam possíveis. Marcam uma relação lógica de soma ou adição entre dois fatos ou idéias. Segundo Martí (2003, p. 27) “unen elementos que permiten llegar a una misma conclusión. Van con el último de ellos”. Entre outras características, podemos citar: a) podem reforçar a importância das informações do membro discursivo em que estão inseridos; b) podem ser empregados após as conjunções copulativas “y” e “ni”, numa clara indicação de que todos mantêm uma relação; c) podem ser utilizados com a conjunção adversativa “pero”; d) não implicam necessariamente uma ordenação temporal.

Geralmente são classificados em dois grupos: a) aqueles que se ordenam em uma mesma escala argumentativa, como ‘incluso’, ‘inclusive’, ‘es más’, ‘y’, ‘también’, etc.; b) aqueles que não cumprem com essa condição, como ‘además’, ‘encima’, ‘aparte’, ‘por añadidura’, etc. A diferença entre um grupo e outro repousa na força argumentativa expressada pelos conectores: no primeiro grupo, o uso do conector confere força argumentativa semelhante aos dois membros discursivos; no segundo, o conector imprime maior força argumentativa ao membro discursivo no qual aparece. No entanto, qualquer classificação utilizada para organizar o estudo dos conectores aditivos não pode deixar de considerar as alterações semânticas e pragmáticas que o seu uso efetivo implica. Por isso, a seguir, examinamos algumas dessas partículas discursivas individualmente, na tentativa de esquadriñar suas características, embora saibamos que um mapeamento exaustivo das mesmas ainda depreende muito esforço investigativo, dadas as suas peculiaridades.

Na tabela abaixo, seguem alguns conectores aditivos mais empregados e analisados pela bibliografia consultada:

ADEMÁS	É o mais neutro dos conectores; conferem idéia de soma; introduz um argumento que reforça o anterior; outorga maior força argumentativa ao segundo segmento discursivo que ao primeiro; permite extrair claramente uma conclusão.
APARTE	Próprio da linguagem coloquial; introduz uma informação que não é considerada muito necessária nem muito coerente porque o que foi dito anteriormente bastaria para isso; acrescenta um detalhe

	freqüentemente relacionado com a subjetividade do falante e válido para justificar com mais força argumentativa uma opinião.
ASIMISMO, IGUALMENTE	Conferem noção de soma; introduzem uma nova informação que possui a mesma importância que a anterior.
ENCIMA	É o mais coloquial dos conectores; mais usual na fala que na escrita; tem matiz de intensidade; introduz um argumento (normalmente negativo) que reforça o anterior; também pode apresentar a sequência discursiva anterior como argumento suficiente para uma conclusão determinada, fazendo com que a sequência que introduz tenha maior força argumentativa.
ES MÁS, MÁS AÚN, TODAVÍA MÁS	Têm matiz de intensidade; introduzem um argumento que especifica o anterior.
HASTA, PARA COLMO	Estabelece grau argumentativo máximo ao membro discursivo que introduz.
INCLUSIVE, INCLUSO	Indica grau máximo; introduz um argumento ou informação inesperada; indicam que o argumento seguinte é mais forte que o primeiro. Exigem que os elementos relacionados façam parte de um mesmo conjunto de menos a mais. O conector aparece no final para destacar o último membro discursivo do conjunto.
NI	Implica relação de soma aos enunciados negativos.
POR AÑADIDURA	Dá noção de soma; conecta o segmento discursivo no qual está inserido com um segmento anterior e mais comumente, a uma série anterior deles.
POR OTRA PARTE, POR OTRO LADO	Introduzem uma nova informação e costumam marcar um contraste.
POR SU PARTE	Introduz um novo sujeito (3ª pessoa) que se opõe ao anterior.
TAMBIÉN	Dá idéia de adição; reforça um argumento que se encontra na mesma escala argumentativa que o que lhe precede; manifesta que o que foi dito na sequência discursiva anterior se aplica igualmente ao que este conector introduz.
TAMPOCO	Explica-se por uma informação anterior, pois no enunciado em que aparece, faltam os elementos que apareceram antes; expressa que o que se nega de algo ou alguém num segmento discursivo anterior também se nega no segmento precedente.
Y/ E	Estabelece noção de soma a orações afirmativas; sempre apresenta enunciados que se ordenam em uma mesma escala argumentativa; seu uso no começo de uma cláusula indica enlace lógico ou afetivo com o que foi dito anteriormente.

Outros conectores aditivos: ‘entonces’, ‘por lo demás’, ‘análogamente’, ‘parejamente’, ‘de igual modo/ manera’, ‘del mismo modo/ manera’, ‘y también’, ‘y además’, ‘y entonces’, ‘y todavía’, ‘porque’, ‘pero’, ‘o sea (que)/ es decir’.

1.3.1.2 Conectores Consecutivo-causais

Esta seção se encarrega de apresentar os conectores consecutivo-causais e os motivos que levaram à adoção desta nomenclatura. Trata de explanar acerca das subdivisões deste tipo

de conectivo, dada à amplitude de sua categoria (conectores consecutivos, causais e inferenciais). Finalmente, apresenta uma tabela com os mais importantes conectores deste tipo e sua função.

Optamos por esta nomenclatura, assim como Montolío Durán (2001) (apud FERNÁNDEZ, 2006), porque tanto os conectores causais quanto os conectivos originam estruturas causais e sua diferença se encontra na colocação do foco ou centro de interesse da informação. A causalidade é, basicamente, a relação entre uma causa e um efeito ou uma consequência e desse conceito derivam noções vinculadas entre si como causa (que provoca um efeito ou consequência), finalidade (que se concebe como uma causa virtual e voluntária ou intencional), condição (que equivale a uma causa hipotética) e concessão (uma causa não efetiva). Pela lógica, a causa precede o efeito, mas uma construção causal nem sempre apresenta a relação semântica causa-efeito. Assim,

Es posible proponer como causa una explicación, concebida como razonable por el hablante (Ya que estaba cansado, se ha ido a casa). También es factible que la causa adopte la forma de una premisa para la conclusión formulada en el miembro no nexuado en la construcción (Está enfermo, porque casi no habla). Cabe, asimismo, que la cláusula introducida por el nexo causal exprese una circunstancia que favorece el estado de cosas descrito en la cláusula principal (Dado que estamos todos reunidos, podemos empezar ya); o bien que en la construcción causal se presente una motivación para llevar a cabo determinada acción (Te he invitado porque eres mi amigo). (Galán apud FIGUERAS, 2000).

Gili Gaya (2000, p. 298) também chama a atenção para a inversão das cláusulas do enunciado na relação de causa e efeito entre dois juízos, assinalando um deles como consequência do outro: “Nace así una modalidad de la relación causal, que se expresa en las oraciones consecutivas”. Figueras (2000), apoiada pela bibliografia que se dedica à expressão de causa, distingue dois grandes tipos de construções causais: a) as causais centrais, integradas ou do enunciado, nas quais se expressa a ‘causa real’; b) as causais periféricas, extra-predicativas ou da enunciação, nas quais se expressa uma ‘causa lógica’ ou uma causa da enunciação. Ainda sobre este tema, Piñero Piñero (2001, p. 154) agrupa sob a denominação de ‘marcadores de causalidad’ os conectores consecutivos, os propriamente causais e os inferenciais.

Diante de todas essas considerações, que concordam com a similaridade de funções entre conectores consecutivos e causais, elegemos elencá-los em um grande conjunto nomeado conectores consecutivo-causais, aos quais adicionamos os conectores inferenciais. Feitas as esclarecimentos necessárias, passemos à definição de conector consecutivo-causal.

Consideramos conectores consecutivo-causais aqueles que conectam um membro discursivo consequente com um membro antecedente, expressando relações de causa ou

consequência entre os enunciados, ou seja, indicam que a informação do segmento discursivo em que estão inseridos é uma causa ou consequência derivada da informação do segmento antecedente. Esse tipo de conector está dividido em três blocos: a) conectores consecutivos; b) conectores causais e c) conectores inferenciais.

Os conectores propriamente consecutivos introduzem uma consequência ou resultado que deriva do que foi indicado no segmento discursivo precedente seguindo a ordem cronológica. Após a indicação de causa, formulada no primeiro segmento discursivo (S1), o enunciado que contém o marcador (S2) introduz a consequência, o resultado ou o efeito. Há dois grupos: a) os conectores de maior extensão significativa e que compartilham um significado similar, portanto podem ser alternados sem dificuldade ('a la/ en vista de esto/ eso/ ello', 'a/ por causa de esto/ eso/ ello', 'así [que]', 'así pues', 'como/ en consecuencia', 'como resultado', 'con lo cual', 'con lo que', 'consecuentemente', 'consequentemente', 'dadas estas/ esas/ las/ tales circunstancias', 'de aquí que', 'debido a esto/ eso/ ello', 'de modo que', 'entonces', 'o sea [que]', 'por consiguiente', 'por este/ esse/ tal motivo/ razón', 'por esto/ eso/ ello', 'por lo tanto' e 'pues'); b) os conectores que, além do valor de consequência, adicionam a avaliação feita pelo emissor (positiva ou negativa) do conteúdo proposicional do segmento discursivo precedente ('en virtud de', 'gracias a esto/ eso/ ello' e 'por culpa de esto/ eso/ ello').

Por sua vez, os conectores propriamente causais indicam causa, razão ou motivo numa ordem lógica contrária a dos conectores consecutivos, isto é, expressam a ordem efeito-causa. Há dois tipos: a) os conectores com valor geral de causa ('[y] es que', 'pues', e 'porque'); b) os conectores que adicionam a este valor a capacidade de relativizar a causa que introduzem, bem como, de diminuir a exatidão com que o falante a formula ('al fin y al cabo', 'a la postre' e 'después de todo').

Finalmente, os conectores inferenciais assinalam que a sequência discursiva em que estão inseridos terá um valor de verdade sempre e quando se cumpra o que foi expresso na sequência anterior. Há duas categorias: a) conectores inferenciais de valor positivo – indicam que uma consequência se efetivará somente se a possibilidade formulada no segmento discursivo precedente se cumprir (É possível que A; se é assim, então B) e devem ser precedidos pela formulação de uma possibilidade ('en este/ esse/ tal caso', 'entonces', 'pues' e 'pues entonces'); b) conectores inferenciais de valor negativo – formulam negativamente a relação lógica de condição que introduzem (A; se não é assim, então B) e devem ser precedidos pela expressão de um fato ao qual se atribui existência real ('de lo contrario', 'de no ser así' e 'de otro modo').

Valores específicos de alguns conectores consecutivo-causais:

AL FIN Y AL CABO, DESPUÉS DE TODO	Introduzem uma causa considerada uma mais entre outras possíveis causas do conteúdo proposicional do membro discursivo anterior, fazendo com que a causa introduzida por esses conectores não pareça ser a única e seja formulada como uma mais.
ASÍ (PUES)	Característico de textos escritos e de estilo formal; introduz conseqüências mais gerais e constatativas; normalmente exige que o membro discursivo precedente seja formado por um conjunto de enunciados porque a conseqüência desse conector precisa estar baseada em uma exposição anterior de certa extensão.
ASÍ QUE	Próprio do discurso oral e espontâneo (na escrita pode aparecer ‘así’, equivalendo a ‘de este modo/ manera’); expressa uma conseqüência proveniente de um processo dedutivo pessoal subjetivo; se refere a uma informação anterior, depois da qual aparece uma conclusão que parece lógica para o falante; num enunciado interrogativo pode expressar desconfiança ou ironia.
DE AHÍ (QUE)	Apresenta conseqüências conhecidas pelo interlocutor; o segmento discursivo a que pertence é uma evidência do segmento anterior, dado como argumento que conduz a esse raciocínio. Se constrói com o Subjuntivo.
ENTONCES	Freqüentemente empregado na língua falada e informal, o que não impede seu uso na língua escrita e formal; a conseqüência que expressa tem pouca força argumentativa e é pouco justificada logicamente.
O SEA (QUE)/ ES DECIR	Alternantes para a expressão de enlace consecutivo. Entretanto, ‘o sea que’ é considerado por alguns investigadores como um conector aditivo de natureza expositiva ou explicativa, que introduz uma aclaração do dito anteriormente.
POR ESO	Usado pelo emissor quando ele deseja isolar a conseqüência.
POR LO QUE	Impõe um grau máximo de integração entre a causa e sua conseqüência em uma mesma estrutura oracional.
POR TANTO, POR CONSIGUIENTE, CONSIGUIENTEMENTE	Destacam que a conseqüência que apresentam se justifica por alguma razão anterior; a conclusão é entendida como inevitável, necessária. Consiguientemente é menos usual e mais formal.
PORQUE	Característico da língua oral e informal; indica que o segmento discursivo conseqüente é a causa do indicado no precedente; explicita a razão pela qual o falante faz a pergunta, a afirmação, a negação ou a exclamação contida no membro discursivo anterior.
PUES	Valor semântico equivalente ao de ‘porque’; quando utilizado na língua escrita e formal é sempre tônico e exige a posição média, possuindo autonomia melódica (vai isolado por pausas). Seu uso na língua oral e informal de determinadas variantes regionais (ainda que tônico) aparece em posição final.

Y/E	Utilizado quando dois enunciados se sucedem copulativamente, passando da sucessão temporal para a consequência causal.
(Y) ES QUE	Freqüente na comunicação oral; adiciona a causa do que foi expresso na seqüência discursiva anterior ou pode sugerir algum tipo de razão dada em apoio a uma asserção ou, ainda, como desculpa.

Outros conectores consecutivo-causais: ‘por ello’, ‘por esa/ tal causa’, ‘de manera que’, ‘por lo que sigue’, ‘entonces resulta que’, ‘puesto que’, ‘por ende’, ‘pues bien’, ‘de hecho’, ‘como’, ‘ya que’, ‘visto que’, ‘una vez que’, ‘por cuanto que’, ‘en conclusión’, ‘de que’, ‘tanto...que’ e ‘conque’.

1.3.1.3 Conectores Contra-argumentativos

Esta seção se dedica a discorrer sobre os conectores contra-argumentativos, explicitando seu conceito e suas subdivisões, assim como um quadro ilustrativo com os principais conectores desta categoria e sua explicação.

Os conectores contra-argumentativos supõem oposição entre os enunciados que enlaçam, eliminando alguma das conclusões que se poderiam inferir de um segmento discursivo anterior, ou segundo as palavras de Fernández (2006): “vinculan dos miembros del discurso, de tal modo que el segmento que se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero (...)”. Geralmente aparecem na segunda seqüência do discurso que é tomada como a decisiva.

Podemos dividi-los, a exemplo de Montolío Durán (2001), em: a) conectores que introduzem argumentos fracos (‘aunque’, ‘si bien’, ‘a pesar de [que]’ e ‘pese a [que]’); b) conectores que introduzem argumentos fortes – apresentam uma informação inesperada que se desvia da linha argumentativa prévia e que conduz a uma conclusão diferente da esperada pela orientação do primeiro membro discursivo (‘pero’, ‘mas’, ‘no obstante’, ‘empero’, ‘con todo’, ‘ahora bien’ e ‘aún así’); c) conectores de contraste – contrastam a informação que os antecede com a que introduzem (‘em cambio’, ‘por el contrario’ e ‘antes bien’). Ou ainda, podemos separá-los em duas categorias, como o faz Martí (2003, p.32-6): a) exclusivos – negam a primeira seqüência discursiva e com ela uma possível suposição do ouvinte e, ao mesmo tempo, afirmam a seqüência que introduzem, podendo combinar-se com ‘sino’ (‘antes bien’, ‘más bien’, ‘al contrario’, ‘en cambio’, ‘por el contrario’ e ‘por contra’); b) restritivos – suprimem ou limitam alguma conclusão que se depreende do primeiro segmento discursivo,

podendo combinar-se com ‘pero’ e ‘y’ (‘no obstante’, ‘eso sí’, ‘con todo [y con eso]’, ‘aún así’, ‘ahora bien’, ‘ahora’, ‘sin embargo’, ‘claro que’ e ‘eso que’).

Independentemente dessas divisões possíveis, optamos por relacionar alguns conectores contra-argumentativos mais utilizados e arrolar seus valores e usos, conforme tabela abaixo:

(ANTES) AL CONTRARIO	Expressa uma atitude firme de rejeição dos argumentos do membro discursivo anterior e afirma veementemente o seu contrário no membro em que se encontra.
ANTES BIEN	O membro discursivo em que se situa comenta o mesmo tópico que o membro anterior; contrasta a informação antecedente com a que introduz.
CON TODO, EMPERO, AHORA BIEN, AHORA (QUE)	Introduzem conclusões contrárias ao que se esperava do argumento do primeiro segmento discursivo. ‘Con todo’ indica com força argumentativa especial sua oposição a alguma idéia que poderia ter sido formulada antes pela informação dada; aparece depois de um ponto e antes de uma vírgula em posição inicial. ‘Ahora bien’ e ‘Ahora (que)’ apenas podem aparecer ao princípio de seu enunciado (posição inicial), depois de um ponto e antes de uma vírgula porque “El hablante admite lo anteriormente aparecido pero lo precisa con alguna observación, que supone un cambio mayor en el discurso que otros contraargumentativos. Son muy empleados para realizar una crítica de modo cortés” (MARTÍ, 2003, p. 36). ‘Ahora’ pode ir seguido de ‘que’, principalmente na língua falada, na expressão de ameaças.
EN CAMBIO, POR EL CONTRARIO, POR CONTRA (quase exclusivo da língua falada)	Mostram contraste (‘en cambio’) ou contradição entre os membros vinculados (‘por el contrario’ e ‘por contra’) e para isso, o primeiro segmento discursivo não precisa ser negativo, basta que seja possível estabelecer o contraste entre duas situações, comportamentos ou atitudes; à vezes, têm valor opositivo excludente, invalidando a verdade da primeira seqüência discursiva e apresentando o membro em que está inserido como único argumento aceitável. Os três conectores podem aparecer entre vírgulas e depois de um ponto e antes de uma vírgula, podendo ocupar posição inicial ou média.
ESO SÍ	Mostra a seqüência discursiva a que está vinculado como atenuante da força argumentativa da seqüência anterior. Pode aparecer depois de um ponto e antes de uma vírgula ou entre vírgulas, ocupando posição inicial ou média.
MÁS BIEN	Manifesta certas dúvidas, uma opinião matizada em relação ao argumento apresentado no membro discursivo em que se situa e por isso, nega o membro antecedente com menos força argumentativa. É muito utilizado para compor enunciados irônicos em que o falante não quer formular juízos negativos muito evidentes.
	Introduz um segundo segmento discursivo anti-orientado

PERO	em relação ao primeiro, ou seja, desempenha uma função corretiva ou restritiva. Porém, há casos em que é utilizado em enunciados co-orientado.
SIN EMBARGO, NO OBSTANTE	Promovem a anulação de uma conclusão que parecia ser conduzida pelo membro discursivo precedente; denotam um sentido refutativo. Podem aparecer entre vírgulas, depois de um ponto e antes de uma vírgula ou, ainda, depois de uma vírgula e antes de um ponto ou ponto final, ocupando posição inicial, média ou final.
SINO	Coloca em contraste duas informações de significado diverso com valor excludente à medida que nega a verdade da primeira informação, substituindo-a pela segunda que apresenta como a única correta.

Outros conectores contra-argumentativos: ‘tampoco’, ‘de/ por un lado... por otro’, ‘en oposición’, ‘en contraste’, ‘de todas formas/ maneras/ modos’, ‘de cualquier modo/ manera/ forma’, ‘después de todo’, ‘en cualquier caso’, ‘en todo caso’, ‘sea como sea’ e ‘opuestamente’.

Vale ressaltar que as formas ‘empero’, ‘antes al contrario’ e ‘antes bien’ são advérbios arcaizantes que estão caindo em desuso.

1.4 Considerações Parciais

Ante todo o exposto, tentaremos explicitar a relação entre os componentes da fundamentação teórica que compõem nosso embasamento para tecer as observações que, posteriormente serão feitas na análise do *corpus*. Ao abordar a AC, esperamos obter dados científicos para realizar a comparação entre a LM dos aprendentes e a LE que estão aprendendo, tentando entender o papel da L1 no processo de aquisição/aprendizagem da L-alvo. Ao recorrer à AE, pretendemos encontrar uma metodologia de trabalho coerente que implica a observação dos erros e dos acertos dos alunos para que, dessa maneira, possamos efetuar uma observação real da competência comunicativa dos alunos. Ao contemplar os estudos de IL, tentamos nos aproximar da “linguagem” dos estudantes de uma LE próxima a sua L1, bem como das estratégias das quais lançam mão a fim de comunicar-se na língua objeto. Ao nos reportar aos erros e à fossilização, buscamos aprimorar nosso conhecimento acerca do congelamento dos erros e suas possíveis causas.

Por sua vez, da Pragmática tomamos conceitos que nos permitem entender a construção dos enunciados na LE e sua orientação argumentativa, a partir da observação dos conectores discursivos e da interpretação de seu sentido no segmento discursivo, seja pelo emprego das inferências ou dos implícitos. Já da AD, nos servimos de conceitos que elucidam as condições de produção do discurso, a continuidade dos enunciados, assim como a

constituição do sujeito e dos sentidos. Vale dizer, ainda, que ao conceber os marcadores discursivos como elementos que dirigem as inferências, outorgamos que os processos inferenciais não são independentes da forma lingüística do discurso.

Todos esses elementos operam sobre o dito e o não dito e nos levam a observar o uso e o não-uso dos conectores do Espanhol nas produções dos estudantes brasileiros que analisamos. Pretendemos examinar se, de acordo com as regras da L-alvo, essas produções estabelecem as relações transfrásticas pretendidas pelo uso do conector. Ou seja, se podemos interpretar o discurso dos alunos de forma coerente a partir da opção conectiva que efetuaram. De maneira geral, esperamos entender os conectores utilizados para a construção do seu discurso, as possíveis causas para determinada escolha discursiva e as demais opções que teriam para tanto.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem a finalidade de contextualizar a pesquisa, apresentando a conceituação teórica de que nos servimos para efetuar as análises. Também trata de caracterizar o contexto em que estão inseridos os aprendentes cujas produções foram examinadas, assim como traça o perfil dos sujeitos envolvidos e os procedimentos levados a cabo para coletar o *corpus* escrito.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta seção se encarrega de discutir o caráter da pesquisa, classificando-a segundo sua tipologia e objetivos. Também pretende apresentar as orientações teóricas que guiaram o caminho investigativo da mesma.

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa por amostragem, ou seja, preferimos trabalhar com uma parte significativa da população em estudo como base para uma estimativa do todo dada a inviabilidade do processamento de dados muito numerosos. Acreditamos, assim como outros pesquisadores, que um corpus não perde seu valor para efeitos de investigação se for pequeno. Para Sinclair (2001) (apud BALBÁS, 2003, p. 25),

Corpora pequenos são muito utilizados em pesquisas ligadas ao ensino de línguas. Assim sendo, se torna mais do que necessário dizer que o tamanho do corpus não é o principal e que nem todas as pesquisas baseadas em corpus utilizam dados abrangentes o bastante para alcançar uma representatividade inquestionável.

Este estudo não se interessa em apontar o que é certo ou errado nem fazer generalizações a respeito do assunto. Nosso objetivo é descrever e interpretar uma situação concreta e o que nela é manifestado especificamente. O *corpus* oferecerá uma amostra representativa da IL que nos permitirá fundamentar a investigação em dados objetivos ainda que não possa identificar-se com a língua, mas é um conjunto de dados que a representa de uma forma mais ou menos confiável.

Trata-se de um estudo sincrônico (tempo atual), longitudinal (ao longo do tempo) e seccional (enfoca um aspecto da gama lingüística da L-alvo), uma vez que se propõe a descrever a utilização dos conectores discursivos pelos alunos brasileiros universitários estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/ LE), baseado em um corpus textual com a expressão escrita dos mesmos. Ainda que haja críticas a esse método ao considerar-se que seu resultado apresenta informações relevantes sobre a variação da IL de 6 sujeitos que

representam uma parcela do total de aprendentes envolvidos e que, dessa forma, os dados obtidos podem não ser generalizados; acreditamos que esse procedimento é estrategicamente mais adequado que uma análise de tempo real, pois nesta, apesar de se investigar um número considerável de alunos, não há lugar para a variação que seguramente ocorre no processo de aproximação à outra língua. Optamos por um estudo longitudinal porque nos parece a maneira mais oportuna de responder nossos questionamentos, acompanhando os mesmos sujeitos por 1 ano e 6 meses de sua aprendizagem formal, analisando o uso (correto ou equivocado) e o não uso dos conectivos, descrevendo as alterações surgidas ou não ao longo do tempo.

Na verdade, ao preterir a visão linear da pesquisa em tempo real também preterimos a ótica racionalista de análise da IL que vislumbra a língua como sistema abstrato e as variações oriundas dos alunos rumo à língua meta como influências de fatores inatos, ou seja, interferências da Língua Materna (LM). Ao preferir a perspectiva que dá margem à variação da pesquisa longitudinal, preferimos observar e analisar o código escrito, em um contexto formal de aprendizagem, que pretendia simular situações em que os alunos pudessem se expressar livremente e aproximar-se o máximo possível de uma situação comunicativa real e cujas variações se originam de fatores sócio-interacionais, inclusive, de interferências da LM.

Haverá lugar para um tratamento qualitativo dos dados coletados, pois os mesmos somente farão sentido através de uma perspectiva lógica secundária que considere a realidade como subjetiva e múltipla, cujas categorias são identificadas durante o processo da pesquisa e, portanto, são contextualizadas. Como efetuamos uma pesquisa de campo, percebemos que a análise qualitativa forneceria recursos para que o *corpus* fosse examinado com maior riqueza de detalhes. Ao representar verbalmente os dados, pretendemos:

- Ter a percepção do fenômeno (uso ou não-uso dos conectores);
- Selecionar os sujeitos (6 informantes de um universo de 31 alunos, no 4º ano);
- Apresentar o *corpus* (Anexos), organizando os dados de forma que seja possível tirar conclusões deles;
- Identificar padrões, possíveis explicações e configurações de causa e efeito, de acordo com a ótica racionalista de análise da IL;
- Interpretar os dados, atribuindo significado à análise, explicando os padrões encontrados e procurando relações entre as dimensões descritivas;
- Verificar as conclusões a partir da bibliografia consultada e dos próprios dados.

Devido a essas características, nossa investigação é de cunho interpretativista por acreditarmos que esse método condiz com a natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais, ao considerar que a Lingüística Aplicada classifica-se como tal ao enfocar os problemas de

uso da linguagem com os quais os usuários do discurso no contexto social se enfrentam. Além disso, nosso enfoque encontra-se no produto, já que trabalhamos com o exame dos textos produzidos por brasileiros aprendentes de E/LE e as variações oriundas dos mesmos.

Procedemos dessa forma porque concebemos a produção oral ou a escrita como “atividade comunicativa de um interlocutor numa situação comunicativa determinada” (FÁVERO; KOCH, 1987, p. 14) que se manifesta por meio de textos e que requer a interação dos sujeitos. Dito de outra forma, entendemos a língua como uma abstração individual das regras do sistema lingüístico em questão, que tem lugar na interação comunicativa. Por tratar-se de um processo complexo de aproximação à língua que se está aprendendo e que varia de um sujeito a outro (ou de um grupo de sujeitos com características parecidas a outro), dependendo de fatores cognitivos, estratégicos e culturais, essa língua pode apresentar variáveis que indicam a construção de hipóteses para se chegar a ela e que se manifesta numa situação comunicativa, quando se requer seu uso para interagir com outro(s) sujeito(s).

2.2 Caracterização do contexto

Esta seção se dedica a assinalar o entorno em que se realizou a investigação, percorrendo a respeito de informações relevantes acerca do estado de Mato Grosso do Sul, da cidade de Dourados, da universidade pública e do Curso de Letras investigados.

Para efetuar a descrição do contexto em que estão inseridos nossos aprendentes, iniciaremos pela cidade de Dourados – MS que, embora não seja região de fronteira, a sua proximidade geográfica com esta zona implica idéias pré-concebidas a respeito do Espanhol.

Dourados encontra-se no estado de Mato Grosso do Sul, região centro-oeste do Brasil. Esse estado divide a fronteira ao sul com dois países: Bolívia e Paraguai. Mato Grosso do Sul é um estado relativamente novo, em comparação com os restantes distritos do país, pois teve sua criação em outubro de 1977, com o desmembramento do estado de Mato Grosso em outros dois: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A partir desta data, a região recebeu imigrantes oriundos de países vizinhos e de migrantes do sul e sudeste do Brasil. Entretanto, as primeiras imigrações ocorreram com a descoberta do ouro no centro-oeste brasileiro, no final do século XVI, que propiciou a vinda de portugueses, espanhóis e paraguaios, assim como mineiros e paulistas para esta zona. Vale ressaltar que, esse território era primitivamente habitado por tribos indígenas como os Guaicurús, Paiaguás e Caiuás, dos quais os habitantes da região herdaram muitos costumes e tradições, ainda hoje cultivados.

Antes do advento do colonizador branco, as terras que hoje pertencem ao município de Dourados eram habitadas pelas tribos Terena e Kaiwa, cujos descendentes ainda podem ser encontrados em aldeias indígenas, localizadas ao lado do perímetro urbano da cidade.

Com o término da Guerra do Paraguai (1870), deu-se início a um povoamento mais efetivo na região. Apesar de já ter sido ela percorrida pelos espanhóis e pelos bandeirantes em busca de riquezas naturais, seu povoamento efetivou-se, pela fixação de ex-combatentes; pela vinda de gaúchos, fugitivos na sua maioria, das conseqüências da revolução federalista, ocorrida no Rio Grande do Sul entre 1893 e 1895; pelo desenvolvimento da cultura pastoril, principalmente por famílias mineiras; pela construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, de 1904 a 1914, atraindo paulistas para região, e pela ação da companhia Mate Laranjeira S/A, que deteve o monopólio da exploração dos ervais em toda a região, entre os anos de 1882 e 1924.

A vila recebeu impulso em seu crescimento em 1920, com a criação da Agencia dos Correios e Telégrafos, a organização da comissão para a Igreja e a formação do primeiro time de futebol. Em 1935, pelo decreto estadual de nº 30 de 20 de dezembro desse ano, foi oficialmente criado o município de Dourados, desmembrado de Ponta Porã.

Nos anos 60, houve um crescente aumento populacional, graças à migração e imigração que ocorreu na região (a maioria era proveniente do Rio Grande do Sul), mas já contava com uma população de migrantes (nordestinos - que se radicaram na Colônia Nacional de Dourados à agricultura de pequeno porte e os paulistas, catarinenses e paranaenses, que se dedicaram a atividades comerciais relacionadas à agricultura) e imigrantes (japoneses). Os migrantes gaúchos, chegaram em razão dos preços das terras e introduziram na região a cultura agrícola.

O intenso crescimento populacional não se restringiu apenas à área rural da região, atingindo também o setor urbano de Dourados, o que desencadeou o início desenfreado de novas construções. Nos anos 90, além da agropecuária, o desenvolvimento comercial e de serviços na zona urbana foi decisivo para que Dourados se consolidasse como pólo regional, de serviços e agropecuário.

Atualmente, a cidade conta com forte comércio, agricultura e pecuária. Além disso, o desenvolvimento educacional dessa zona vem sendo intensificado com a presença de universidades tanto públicas (UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que se transformou na UFGD – Universidade da Grande Dourados, criada em 29 de julho de 2005, pela Lei Federal nº 11.153), quanto particulares (UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados e UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal). A

concentração dessas instituições de ensino, converteram Dourados em um Polo Universitário que atrai estudantes de cidades vizinhas e de outros estados.

O município douradense está localizado na região sudoeste do estado, há 113 km da cidade de Ponta Porã que constitui uma conurbação internacional com Pedro Juan Caballero (Paraguai). Trata-se de uma extensa área urbana surgida do encontro dessas duas cidades, separadas apenas por uma avenida. A proximidade entre Dourados e essa região fronteiriça propicia a imigração de paraguaios, que buscam nesta cidade oportunidades de emprego que não encontram em seu país. Por esse motivo, os imigrantes necessitam aprender o Português para relacionar-se profissionalmente, utilizando sua LM para comunicar-se em casa, com a família e amigos na mesma situação que a sua. Geralmente, esses paraguaios se submetem a trabalhos braçais ou outros de pouca expressão no meio social, dadas as suas necessidades de sobrevivência no Brasil. Com isso, os brasileiros residentes no município vêem os paraguaios e, conseqüentemente a sua língua, com preconceito pois acreditam que não possuem nenhum prestígio cultural, ignorando toda a riqueza idiomática e cultural do povo paraguaio, falante de Espanhol. Além disso, a fama dos contra-bandos e das drogas, que fazem sua passagem por Dourados rumo a outros estados e que são trazidos do Paraguai, em sua maioria, e da Bolívia, traçam um quadro completamente depreciativo a respeito desses países, seus habitantes e sua língua. Portanto, frente às considerações feitas, podemos observar um repúdio inicial dos brasileiros residentes em Dourados quanto à aprendizagem do Espanhol que classificam como “língua dos paraguaios”, expressão que denota a associação dessa língua unicamente ao Paraguai, relegando ao idioma e seus falantes um caráter negativo e de inferioridade.

Nesse entorno se encontra a instituição de ensino superior pública, cujos acadêmicos perscrutamos. Ela foi instituída pela Lei Federal nº 1461, de 20 de dezembro de 1993 e credenciada pela Deliberação CEE/MS nº4787 do Conselho Estadual de Educação, cuja missão é “gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização, e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino. A sua criação tinha como objetivo desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao Ensino Fundamental e Médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno (em função das distâncias e dificuldades de deslocamento), que vencesse essas distâncias, democratizasse o acesso ao ensino superior e fortalecesse o Ensino Básico. Para cumprir esta proposta, buscando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais, a referida instituição adotou três estratégias diferenciadas: rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; criação de unidades universitárias em

substituição ao modelo de campus e estrutura centrada em coordenações de cursos ao invés de departamentos. Esse modelo de instituição descentralizada permitiu que milhares de alunos realizassem o sonho de fazer um curso superior.

Assim sendo, essa instituição possui unidades de ensino em 14 municípios sul-mato-grossenses, além de sua sede localizada na cidade de Dourados. Essas unidades funcionam nas cidades arroladas a seguir: Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã. Nestas são oferecidos cursos que englobam as áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, conforme o modelo rotativo da universidade.

O Curso de Letras é oferecido nas unidades de Cassilândia, Jardim, Nova Andradina e Dourados e sua estrutura curricular comporta a oferta de apenas uma LE, por esse motivo, o aluno que opta por uma dessas Licenciaturas tem consciência de qual língua (Espanhol ou Inglês) estudará por 4 anos consecutivos (no mínimo). Todas elas ofertam o Curso de Habilitação Plena em Português/Inglês e apenas a sede (Dourados), possibilita a Habilitação em Português/Espanhol. O referido curso foi criado pela Deliberação CEE/MS nº 5433, de 18 de junho de 1999, e iniciou a oferta para vagas (cerca de 60), para a Pós-Graduação *Lat o Sensu* em Letras no ano de 2002, nas áreas de concentração de “Estudos da Linguagem” e “Estudos de Literatura”. Conta também, com um Laboratório de Línguas dotado de 30 cabines individuais, em que os alunos podem praticar as 30 horas anuais obrigatórias (15 horas no 1º semestre e 15 horas no 2º) de exercícios de compreensão auditiva e pronúncia. Além dessa atividade, o Laboratório permite a realização de aulas orientadas ao aperfeiçoamento comunicativo na LE, inclusive pelo uso de seus recursos: aparelho de vídeo cassete, aparelho de DVD e televisor de 29 polegadas, todos interligados às cabines. Dessa forma, há interação entre os aparelhos e entre alunos e professor.

O Curso de Letras Português/Espanhol, matutino, tem a duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos. A opção pela língua a ser estudada, deve ser feita no ato da inscrição para o processo seletivo, portanto o aluno ao efetuar sua inscrição, já sabe qual LE cursará nesse período de tempo. Entendemos, então, que o estudante elegeu estudar Espanhol ou por vontade própria, ou por impossibilidade de cursar Inglês (oferecido no período vespertino). Uma vez feita a escolha pela Língua Espanhola, o aprendente deverá assistir às aulas relativas a esse idioma, conforme o esquema apresentado abaixo:

- 1º ano: 4 aulas semanais de LE I;
- 2º ano: 3 aulas semanais de LE II;
- 3º ano: 3 aulas semanais de LE III e 3 aulas semanais de Literatura Espanhola;

- 4º ano: 3 aulas semanais de LE IV, 3 aulas semanais de Literatura Hispano-americana e 5 aulas semanais de PELLE.

Elencamos os planos de ensino das disciplinas relacionadas à Língua Espanhola como LE do Curso de Letras, nos Anexos I. Constatamos que o conteúdo programático abrangia os advérbios (2º ano), uma proposta de revisão gramatical no âmbito do texto (3º ano) e atividades de produção escrita (3º ano), ou seja, a abordagem que se faz das categorias gramaticais que compõem tais elementos nos pareceu tradicional e não englobar uma descrição textual e/ou discursiva. No entanto, também temos ciência de que todas as aulas relacionadas ao Espanhol são ministradas na LE pelos professores, que empregam textos na L-alvo para instruir os alunos e fomentar discussões. Tal fato implica o conhecimento dos conectores discursivos por meio das leituras exigidas, pela interação verbal entre alunos e professores de todas as disciplinas ligadas à LO e pelo uso do Laboratório de Línguas, configurando o “input” compreensível necessário para que os aprendentes adquiram esse conhecimento gramatical sem que o estudem formalmente.

2.3 Perfil dos sujeitos

Esta seção se propõe a expor os aspectos que configuram nossos sujeitos como a faixa etária, nível de aquisição/ aprendizagem de E/LE, a descrição das classes nos anos abordados pelo nosso estudo, além de uma descrição da IL dos informantes selecionados.

Desde o início ficou acordado que a investigação se faria com estudantes brasileiros, de nível intermediário, do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português/ Espanhol do período matutino, pois essa é a única turma em que o Espanhol figura como LE. Analisamos os textos produzidos ao longo do 3º e 4º anos do Curso. Inclusive, optamos por perscrutar esses níveis da etapa de aquisição/aprendizagem por acreditarmos que o aluno necessita de certo tempo de exposição à língua que se propõe a aprender (“input” ou insumo compreensível), para que tenha autonomia suficiente para realizar produções próprias.

Os sujeitos, selecionados aleatoriamente para compor o *corpus* da investigação, foram informados de que seriam objeto de uma pesquisa e de que, portanto, seus textos seriam fotocopiados, guardados e utilizados para exames posteriores. A esse respeito não apresentaram objeções, no entanto, nos pediram que após a finalização do trabalho, fizéssemos chegar até eles as considerações provenientes da análise. Podemos considerá-los como um grupo homogêneo, no que tange ao conhecimento da L-alvo e ao estudo formal acerca da mesma. Em outros âmbitos, como atitude e motivação, o grupo apresenta variações individuais que interferem no estágio pessoal de aprendizagem da LO. Nossos sujeitos são

todos do sexo feminino, pois o referido curso de graduação é majoritariamente composto por mulheres, cuja idade varia entre 19 e 35 anos.

No 3º ano, em 2005, a sala era composta por 35 estudantes (31 mulheres e 4 homens), com idade entre 19 e 34 anos, que em sua maioria não havia tido contato prévio nem aprendizagem formal da língua antes de ingressar na universidade. Apenas 3 desses alunos tiveram algum tipo de contato com a língua, seja por serem descendentes de paraguaios (devido à proximidade territorial com o país vizinho), seja pelo contato informal com amigos, vizinhos, entre outros, ou seja pelo estudo sistemático do idioma em cursos particulares de línguas. Há, ainda, o caso daqueles que estudaram Espanhol na única escola pública de Ensino Fundamental e Médio da cidade que oferece E/LE, a Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos. Entretanto, vale recordar que nestes casos de tentativa de aprendizagem formal, o “input” recebido da L-alvo é insuficiente, por causa do pequeno número de aulas ministradas semanalmente e cujo desenvolvimento, inclusive, se faz na LM dos aprendentes. A modalidade de contato “espontâneo” com a língua objeto, igualmente, fornece insumo compreensível insuficiente, porque os falantes nativos se comunicam em sua L1 em situações comunicativas bastante específicas (interagindo com seus “pares” ou em contexto familiar), o que torna rara a interação entre nativos e não-nativos na língua que estes estão aprendendo.

No 4º ano (2006), tínhamos 31 alunos em sala (28 mulheres e 3 homens), de 20 a 35 anos, que já haviam passado por todo um processo de aprendizagem formal do Espanhol dentro do contexto acadêmico. Como vemos, o grupo de aprendentes sofreu uma variação numérica pequena de um ano a outro por causa de transferências, desistências e reprovações na série anterior, porém os indivíduos que chegaram ao final do curso permaneceram juntos um considerável espaço de tempo desde o 1º ano, estudando E/LE e contribuindo para este trabalho com suas produções.

Esses sujeitos deveriam se inserir num nível intermédio-avançado de aprendizagem, de acordo com o contexto formal de seriação da LE estudada. Conforme os critérios pedagógicos elaborados por Vázquez (1999) a respeito da relação entre os erros e os níveis de aprendizagem, esta etapa em que se encontram nossos aprendentes apresenta certas características, como as quais: alternância quanto à aparição de formas corretas e incorretas; maior freqüência de erros intralinguais (choque entre estruturas da LE) que interlinguais; elevado número de erros de todo tipo; erros semelhantes aos dos falantes nativos; erros fossilizados; capacidade quase automática para a auto-correção (mais perceptível na fala); erros criativos somente no campo lexical; erros residuais de caráter individual e aparecimento de estruturas corretas, mas que não são adequadas à dimensão pragmática da LE (não são pertinentes). Porém, ao analisar as produções dos estudantes, notamos que essas premissas

nem sempre são verdadeiras porque eles podem utilizar estruturas com as quais se sentem mais seguros, evitando aquelas que lhes pareçam mais complicadas. Além disso, a IL dos alunos pode apresentar realizações diversas oriundas de fenômenos de caráter cognitivo. À luz dessas considerações, tentamos traçar um quadro da IL que caracteriza cada sujeito (S) observado:

2.3.1 Perfil de S1

Mulher, 35 anos.

Contatos prévios com o E/LE: 3 anos no Ensino Médio e 1 ano no Cursinho Pré-vestibular. Em ambos os contextos as aulas eram, majoritariamente, ministradas na LM.

Afirma que antes da aprendizagem formal já via o Espanhol (E) como uma língua falada por vários países de culturas riquíssimas. Acreditava que no Paraguai só se falava guarani porque tem parentes brasileiros que moram no país vizinho e utilizam esse idioma para comunicar-se com os paraguaios e índios. Atualmente, entende que essa situação não é única porque possui conhecimento sobre a origem e formação da Língua Espanhola.

Aclara que não estuda E, exceto nas situações em que atividades são propostas e cobradas pelas disciplinas relacionadas à língua. Igualmente, confirma que não busca “input” compreensível extra-classe, nem se esforça para falar a LO devido à falta de tempo e de interesse. Cumpre as horas obrigatórias no Laboratório de Línguas, pois são exigidas pelas disciplinas de LE, além disso, a estudante pensa que são momentos “sem nenhum estudo direcionado, acho que é tempo perdido”.

Tem consciência de suas dificuldades e relata que, desde o início dos estudos, confunde as regras gramaticais do E/LE. Externa a necessidade de fazer um curso da L-alvo numa escola particular de idiomas para sanar essas dificuldades.

Explica que tem admiração e respeito pela LE que estuda porque num mundo globalizado é necessário saber um pouco de tudo. Acredita que a profissão é promissora e pretende lecionar pela necessidade de desenvolver um trabalho remunerado. Diz que antes do Curso de Letras, via a LO apenas como uma exigência para ingressar na universidade, mas hoje a vê como uma possibilidade de trabalho.

Acreditamos que S1 não tem muito comprometimento com sua aprendizagem, pois despreza o “input” advindo das atividades de compreensão auditiva e encara a LE meramente como oportunidade de entrar no mercado de trabalho. Inferimos que esse comportamento impede a aprendente de desenvolver estratégias de auto-aprendizagem que, somado ao pouco tempo de estudo e interesse, se reflete numa IL bastante apoiada na LM.

Características de suas produções:
– pontuação deficiente; – ausência de pontuação em variadas formas verbais; – uso de pronome possessivo em posição de adjetivo possessivo; – uso indevido dos neutros por associação à LM; – empréstimos adaptados (vocábulos que mesclam traços da L1 e da L-alvo); – empréstimos literais (vocábulos tomados da LM no campo lexical); – erros de concordância referentes aos artigos que acompanham substantivos heterogenéricos; – dificuldade na construção de sentenças com valor hipotético que implicam o Presente do Subjuntivo e o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo; – supergeneralização das regras de ditongação em formas verbais e adverbiais; – utilização de expressões tomadas da linguagem coloquial.

De modo geral, aparece na IL de S1, poucas alternâncias de aparição entre formas corretas e incorretas, exceto no emprego de conectivos. Percebemos certa insistência no uso de formas incorretas internalizadas pela estudante e que se converteram em erros fossilizados. Há muitas recorrências às estruturas da L1 na produção em LE. Na maioria das vezes, a concatenação das idéias dentro do parágrafo é coerente, mas quando relacionadas ao restante do texto parecem inconclusas. Aparece elevado número de erros de todo tipo.

2.3.2 Perfil de S2

Mulher, 25 anos.

Não teve nenhum tipo de contato prévio com o E/LE antes de sua aprendizagem formal no Curso de Letras.

Afirma que antes da universidade achava que a Língua Espanhola fosse fácil e que aprendê-la seria um processo simples, pois “na verdade pensava que era bem parecida com a Língua Portuguesa”. Ainda acredita que a língua falada no Paraguai é diferente do E porque, segundo a aluna, “aprendemos o Espanhol formal”. Atualmente, diz que gosta mais ainda da LE, apesar de ter dificuldades na escrita e na fala. Também reconhece que seu maior problema é falar esse idioma.

Aclara que estuda a L-alvo cerca de 4 horas semanais extra-classe, além das circunstâncias em que esse estudo é indispensável para a realização de atividades complementares das disciplinas da LO. Relata a busca de “input” compreensível em músicas, filmes e em tentativas de expressar-se em situações informais de comunicação.

Cumprir as horas obrigatórias no Laboratório de Línguas porque são exigidas, mas acha que esse recurso didático deveria ser revisto, pois é “muito vago apenas ouvir músicas em Espanhol”. Pensa que necessitará fazer um curso numa escola particular de idiomas para aprimorar seu conhecimento e externa a vontade de não parar jamais de estudar a L-alvo. Também expressa sua admiração pela LE, dizendo que aprecia ouvir os professores falando-a e deseja “falar igual a eles”.

Pretende trabalhar na área porque acha importante o ensino/aprendizagem de línguas, apesar de o mercado para o Espanhol ainda ser bastante restrito no Mato Grosso do Sul, pois poucas escolas o oferecem na grade curricular. Assume que antes do Curso de Letras pensava que a LO não tinha muita importância e seria fácil aprendê-la, entretanto, hoje acredita que o E tem muita importância, inclusive para nossa região e seu aprendizado demanda esforço e dedicação.

Pensamos que S2, apesar do choque inicial em sua aproximação à L-alvo, possui filtro afetivo baixo e motivação para aprender, já que gosta do idioma que está estudando. Percebemos certa insegurança quanto às estratégias de auto-aprendizagem porque recorrerá a uma escola de idiomas para aperfeiçoar-se e por pensar que as atividades de compreensão auditiva são ineficazes. Sua atitude em relação à LE é positiva, pois estuda além do estritamente necessário e busca “input” compreensível. Esse comportamento se reflete em sua IL que, apesar de apresentar problemas, faz poucos empréstimos da LM.

Características de suas produções:
– raramente falta acentuação ou pontuação em seus textos; – acentuação excessiva gerada pela supergeneralização das regras de acentuação dos pronomes interrogativos; – poucas vezes recorre a empréstimos literais da LM e quando estes ocorrem se relacionam, em sua maioria, aos verbos; – supergeneralização das regras de ditongação da LE; – uso indevido dos neutros por associação à L1; – uso de pronomes possessivos em posição de adjetivos possessivos; – utilização de clíticos em posição incorreta; – poucos problemas de concordância verbal; – empréstimos adaptados (palavras que mesclam traços da LM e da LE); – às vezes, as idéias são expostas de forma muito confusa.

S2 apresenta na sua IL características semelhantes às da IL de S1 no tangente à ditongação, aos neutros e aos pronomes possessivos. Entretanto, demonstra produções menos oscilantes no relacionado à L1, porque em poucas ocasiões se serve de empréstimos desta.

2.3.3 Perfil de S3

Mulher, 28 anos.

Contatos prévios com o E/LE: 6 meses no Cursinho Pré-vestibular, em que as aulas eram ministradas na LE e na LM de forma equilibrada.

Afirma que antes da aprendizagem formal da LO na universidade achava que “era uma disciplina fácil de aprender”.

Aclara que estuda E somente para realizar as atividades exigidas pelas disciplinas relacionadas à L-alvo. Relata a busca de “input” compreensível em músicas e filmes, mas não tenta expressar-se na LE, salvo em situações de sala de aula, quando essa atuação lhe é requerida. Diz não ter afinidade com o idioma e é consciente de suas dificuldades na pronúncia.

Cumpram as horas obrigatórias no Laboratório de Línguas porque é exigência do Curso, porém acha que “aprendemos muito mais com o professor em sala de aula”. Assume que não fará nada para aprimorar o E ao concluir seus estudos, pois não pretende trabalhar nessa área por causa da falta de afinidade com ela. Relata que sua relação com a LO é de respeito e que “antes de ingressar no curso, acreditava que a Língua Espanhola era fácil, mas logo no início tive várias dificuldades para aprendê-la, principalmente em relação à pronúncia”. Por esses motivos, procura “aprender somente aquilo que pra mim é necessário e importante”.

Inferimos que S3 não tem motivação para aprender a L-alvo, já que relata não ter afinidade nenhuma com o idioma. Da mesma forma, acreditamos que seu filtro afetivo é alto, pois o choque que sofreu no início do processo de aquisição/aprendizagem, quando suas expectativas em relação à LE não se confirmaram, tenha contribuído para esse “fechamento” e para sua atitude negativa frente ao E. Seu comportamento se reflete numa IL que apresenta alguns problemas, mas nos parece neutra (se comparada aos outros sujeitos) como é sua atitude de aprendente.

Características de suas produções:
– raros casos de falta de acentuação; – acentuação incorreta motivada pela supergeneralização das regras de acentuação dos pronomes interrogativos; – confusão entre os valores de uso dos verbos <i>ser</i> / <i>estar</i> e <i>haber</i> / <i>aver</i> ; – uso indevido dos neutros por associação à L1; – supergeneralização das regras de ditongação da LE; – emprego do artigo feminino singular <i>la</i> como preposição;

- confusão na concordância número-pessoal;
- empréstimos literais da LM no campo lexical;
- construção de sentenças confusas.

Em S3 não ocorrem empréstimos adaptados, apenas alguns empréstimos literais de vocábulos da L1. Assim como S1 e S2, sua IL demonstra problemas relacionados à ditongação e aos neutros. Apresenta, como S1, dificuldade na construção de sentenças com valor hipotético que demandam o uso do Presente do Subjuntivo. À semelhança de S2, ocorre supergeneralização das regras de acentuação dos pronomes interrogativos na LO.

2.3.4 Perfil de S4

Mulher, 30 anos.

Contatos prévios com o E/LE: 6 meses no Cursinho Pré-vestibular, em que as aulas eram ministradas, majoritariamente, na LM.

Afirma que antes da aprendizagem formal do E no Curso de Letras, o achava fácil, “porém encontrei grandes dificuldades com o passar do tempo”. Achava a pronúncia dos paraguaios feia porque “eles falam muito rápido, assim, o seu modo de falar não soa bem”. Atualmente, mantém essa opinião.

Aclara que não estuda muito a LO, “além daquelas horas que somos forçados a estudar”. Não busca nenhum tipo de “input” compreensível, embora saiba que deveria dedicar-se mais, pois deixa o E um pouco de lado devido à falta de tempo. Tenta expressar-se na L-alvo somente nas situações de sala de aula (“bem pouco”).

Cumprir as horas obrigatórias no Laboratório de Línguas porque são exigidas, no entanto a própria aluna pensa que poderia modificar sua relação com esse recurso didático, pois “sinceramente deveria fazer essas horas por prazer, mas na realidade não é assim que funciona”. Relata grandes dificuldades na escrita, no que se refere às regras gramaticais da LE, mas expressa seu desejo de continuar estudando E. Para tanto, pretende comprar livros, dedicar-se mais e pedir ajuda a quem souber mais que ela.

Diz que gosta da LO e almeja ser professora do idioma porque foi o que escolheu fazer, inclusive passou 4 anos estudando-o e, portanto, enfrentará os obstáculos que se apresentem. Além disso, está segura de que “nossa profissão vai crescer muito e seremos valorizados”. Também expressa que suas crenças acerca da aquisição/aprendizagem da L-alvo mudaram significativamente. Assume seus problemas em relação à outra língua, mas entende que saná-los depende muito de sua vontade e esforço.

Deduzimos que S4 tem filtro afetivo baixo pois gosta de Espanhol e tem motivação, além da financeira, para estudá-lo. Sua atitude em relação à LE é positiva, apesar de não estudar muito e apresentar certo preconceito lingüístico quanto à fala dos paraguaios. Entretanto, tem consciência de suas falhas e do que deve fazer para saná-las, ainda que não o faça imediatamente por falta de tempo para dedicar-se mais aos estudos. Além disso, reconhece a importância do “input” compreensível e das estratégias de auto-aprendizagem, tanto que buscará livros para aprimorar seu desempenho. Esse comportamento se reflete numa IL apoiada nas estruturas da L1 e confusa nas construções em LE.

Características de suas produções:
– problemas na pontuação e na separação de idéias, que conferem dificuldade à compreensão dos enunciados; – problemas de concordância nominal; – predominância de frases curtas e coordenadas; – emprego de artigo feminino singular <i>la</i> como preposição; – uso de pronome possessivo em posição de adjetivo possessivo; – alternância de aparições corretas e incorretas dos conectivos <i>y/e</i>; – uso indevido dos neutros por associação à LM; – supergeneralização das regras de ditongação da LE; – desconhecimento das regras de uso das apócofes; – empréstimos adaptados de palavras que mesclam traços da L1 e da L-alvo; – empréstimos literais da LM no campo lexical; – invenção de vocábulos que distorcem a estrutura da LO.

Como já observamos em S1, S2 e S3, a IL de S4 também apresenta problemas com os neutros e com a ditongação. Há confusão com a posição que o pronome possessivo deve ocupar na frase, como acontece com S1 e S2. Ocorre a alternância de aparições corretas e incorretas dos conectivos *y/e*, além do emprego do artigo *la* como preposição, à semelhança de S3. Notamos que a IL de S4 está muito calcada na LM, fato evidenciado no nível lexical em que há empréstimos literais de palavras da L1 (observável em S1 e S3) e empréstimos adaptados de vocábulos que mesclam características da LM e da LE (igualmente constatado em S1 e S2).

2.3.5 Perfil de S5

Mulher, 27 anos.

Contatos prévios com o E/LE: 9 anos morando na região de fronteira entre Coronel Sapucaia (MS) e Capitán Bado (Paraguai). Essa vivência, no plano lingüístico, se deu pelo uso da LM e da LE, intercaladas na mesma situação comunicativa.

Afirma que antes da aprendizagem formal do E no Curso de Letras, achava que essa língua fosse mais fácil de aprender. Externa identificação e apreço pelos paraguaios, além da “vontade de falar como eles”. Atualmente, diz que melhorou seu entendimento acerca da cultura dos países hispano-falantes e que sua vontade de aprender aumentou por causa disso.

Aclara que estuda a LO cerca de 2 horas extra-classe, além do comprometimento com as atividades das disciplinas afins. Busca “input” compreensível em músicas e filmes. Apesar de toda a sua bagagem lingüística, testemunha que não tenta expressar-se na L-alvo, por causa do “medo de errar e também por não ter o ritmo necessário para falar Espanhol”.

Cumpre as horas obrigatórias no Laboratório de Línguas porque, além de ser exigência do Curso, “melhora a minha capacidade de escuta e entendimento da língua e, conseqüentemente, minha fala”.

Relata que inicialmente, teve muitas dificuldades, pois “aquilo que eu achava que era não era, isso dificultou a aprendizagem daquilo que eu já havia solidificado como certo”. Pensa em recorrer a um curso de idiomas para aperfeiçoar sua competência comunicativa.

Explica que sua relação com a LE é de curiosidade, respeito, admiração e desejo de sabê-la perfeitamente. Expressa a pretensão, caso haja oportunidade, de trabalhar nessa área pois gosta do E. Entretanto, sabe que esse é “um caminho difícil que terei de enfrentar, caso queira ser uma profissional de qualidade”.

Acreditamos que S5 tem uma atitude positiva frente à L-alvo devido à admiração que cultiva por ela e pelos paraguaios. Essa atitude implica um filtro afetivo baixo que, no entanto, está ainda muito ligado a fatores como ansiedade, timidez, vergonha e temor de arriscar-se em suas produções. Esse comportamento se reflete numa IL bastante apoiada na LM e que apresenta erros de toda classe. Também não descartamos a hipótese de que isso se deva às situações comunicativas prévias pelas quais passou quando morou na fronteira e que, ainda, continuam influenciando suas produções, haja vista o caráter híbrido que a língua adquire nessas circunstâncias de contato.

Características de suas produções:
– alguns problemas de pontuação; – enunciados mal estruturados que não permitem a interpretação dos mesmos; – frases longas, muitas vezes sem coerência interna; – uso indevido dos neutros por associação à LM; – supergeneralização das regras de ditongação da LE;

- por um lado, há a utilização dos clíticos em posição inadequada, por outro, dificuldade em usá-los que geram enunciados semelhantes à linguagem coloquial da L1;
- desconhecimento das regras de uso das apócope;
- dificuldade na construção de sentenças com valor hipotético;
- empréstimos literais da LM no campo lexical;
- invenção de vocábulos que distorcem a estrutura da LO.

Assim como todos os sujeitos anteriores, S5 apresenta problemas com os neutros e a ditongação. Como em S1, S3 e S4, ocorre empréstimos literais da LM. Há em comum com S1 e S3, dificuldade na construção de sentenças com valor hipotético. À semelhança de S4, S5 demonstra desconhecimento das regras de uso das apócope. Há a utilização dos clíticos em posição inadequada, também observada em S2. A IL de S5 se caracteriza pelo apoio excessivo à L1, conforme constatado nas carências que essa aluna demonstra.

2.3.6 Perfil de S6

Mulher, 22 anos.

Contatos prévios com o E/LE: infância e adolescência convivendo com avós paternos, descendentes de espanhóis, ouvindo-os falar a L-alvo.

Afirma que não tinha crenças acerca do E, pois convivia com a língua nas conversas familiares entre seus avós. Confessa que nunca havia pensado no Paraguai como uma nação hispano-falante porque tinha a LO dentro de casa. Atualmente, entende que o Brasil sofre grande influência do país vizinho em virtude da proximidade entre ambos. Acredita que esse contato é positivo, pois “nós que praticamos a LE teremos mais facilidades”.

Aclara que não estuda a Língua Espanhola em situações extra-classe, salvo as ocasiões em que essa prática se faz necessária para a realização de atividades das disciplinas relacionadas à L-alvo. Busca “input” compreensível em músicas e na Internet. Diz que só tenta se expressar na língua que está aprendendo em situações de sala de aula, devido à falta de tempo. Cumpre as horas obrigatórias no Laboratório de Línguas porque “acho de extrema importância”.

Relata que teve poucas dificuldades no início do processo de aquisição/aprendizagem da LO e imagina que foi “por causa da imensa vontade de aprender o Espanhol. Isso facilitou muito”. Para se aprimorar pensa em recorrer a um curso de idiomas assim que tiver mais tempo.

Explica que tem amor e admiração pela L-alvo: “por ser descendente de espanhóis e por ver meus avós conversando constantemente, me interessei e me ainda me interessei muito pelo ensino e pela aprendizagem dessa língua maravilhosa”.

Pretende trabalhar nessa área se tiver oportunidade. Ao fazer uma retrospectiva de sua aprendizagem, expressa que no início do curso não tinha noção nenhuma a respeito de muitas coisas que hoje compreende. Finaliza ressaltando que “ainda não sei muito a língua, mas o pouco que sei me ajuda e me estimula a continuar com o estudo”.

Inferimos que S6 apresenta uma postura positiva frente à LO por causa dos laços afetivos que estabeleceu com a mesma. Essa atitude implica um filtro afetivo baixo que, somado à motivação e aptidão da aprendente faz com que ela progrida rapidamente na assimilação do novo sistema lingüístico. Esse comportamento se reflete numa IL mais estruturada quanto às características do E.

Características de suas produções:
– não apresenta problemas graves de acentuação e pontuação; – uso indevido dos neutros por associação à LM; – empréstimos literais da L1 no campo lexical; – empréstimos adaptados de palavras que mesclam traços da LM e da L-alvo; – alternância na aparição de formas corretas e incorretas no emprego dos clíticos.

S6, como todos os sujeitos observados, apresenta problemas com o uso dos neutros, provavelmente influenciada pela LM. Em comparação com as outras estudantes, ocorre neste caso, poucas situações de empréstimos literais da L1 no referente às palavras e expressões empregadas nos textos. No campo lexical, se apresentam empréstimos adaptados de vocábulos que mesclam traços da LM e da L-alvo. Quanto ao uso dos clíticos, há alternância na aparição nas formas corretas e incorretas, inclusive no relacionado à sua posição dentro do enunciado. Percebemos que a IL de S6 é a que mais se afasta das características da LM, ainda que haja algumas interferências, estando mais próxima do sistema lingüístico da LO.

Apesar de todas as aprendentes estarem no nível intermédio-avançado da aquisição/aprendizagem formal do E/LE, elas produzem textos que não são concernentes com a etapa de aprendizado em que estão inseridas. De acordo com Vázquez (1999), seria esperado que nesse estágio as produções contivessem erros parecidos aos dos falantes nativos. Constatamos que a IL dos sujeitos ainda está muito calcada na LM e, por isso, ocorrem mais erros interlinguais que intralinguais. Entretanto, há também um número considerável de erros intralinguais, devido à supergeneralização de regras da LO. Todas as produções apresentam elevado número de erros de todo tipo e muitos empréstimos adaptados de palavras que contém traços estruturais da L1 e da LE, além de alguns vocábulos surgidos da distorção do sistema da L-alvo. Outro fato marcante é a alternância na aparição de formas corretas e incorretas em várias categorias (conectivos, clíticos, entre outros). Os sujeitos ainda produzem

enunciados basicamente influenciados pela LM, com exceção de S6 que naturalmente se baseia na língua que já conhece para elaborar seus textos, mas o faz em poucas situações, mostrando produções que se aproximam muito mais do sistema da LE. Notamos, apesar de todos os problemas elencados, que as alunas demonstram certa evolução da sua IL quando comparamos os primeiros textos produzidos com os últimos. No entanto, essa evolução igualmente evidencia que há erros fossilizados e outros erros residuais de caráter individual (conteúdos aprendidos anteriormente e esquecidos no momento de utilizar os conhecimentos adquiridos).

O conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1971) e reformulado por Canale (1983) (apud SANTOS GARGALLO, 1999) é o de que devemos preparar o aprendente para o uso real da língua e que tal utilização somente se levará a cabo de forma satisfatória se ele conhecer as estruturas lingüísticas que está aprendendo e empregá-las de forma apropriada. Para tanto é necessário saber adequar o comportamento lingüístico ao contexto sócio-cultural (sub-competência sociolingüística); ter habilidade para produzir diferentes tipos de discurso orais ou escritos (sub-competência discursiva); ter habilidade para agilizar o processo de aprendizagem com as estratégias adequadas e ser capaz de compensar as dificuldades surgidas no curso da comunicação (sub-competência estratégica). Seguindo esses pressupostos tentamos criar situações em que os alunos estivessem motivados a interagir na comunicação com suas produções escritas sobre o tema abordado.

Como é de nosso interesse analisar o processo de aproximação à LE de um conjunto de indivíduos que tem por objetivo aprender Espanhol para, posteriormente, ensiná-lo a seus futuros alunos, nos preocupamos em fomentar discussões e reflexões acerca desse fato, além de outros relacionados à construção individual da competência comunicativa escrita. Dessa forma, os textos escritos produzidos pelos aprendentes são suas manifestações na outra língua e expressam sua constituição como seres discursivos, interagindo com a L-alvo.

2.4 Procedimentos da coleta do *corpus* escrito

Esta seção se incumbe de realizar uma detalhada descrição do caminho percorrido para a obtenção do corpus escrito, apresentando os indivíduos que contribuíram para a sua coleta, os métodos, as datas e as atividades elaboradas para esse fim.

O estudo longitudinal dos sujeitos nos proporciona uma visão panorâmica da produção escrita de nossos informantes (31 alunos inscritos no 4º ano do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português/ Espanhol de uma universidade pública sul-mato-grossense) durante as 3ª e 4ª séries de estudo do Espanhol. Observamos a manifestação da IL desse grupo através de

textos produzidos por eles na modalidade escrita: autobiografias, questionários sobre filmes e comentários acerca de temas variados.

Ressaltamos que o *corpus* que compõe a referida pesquisa se deu na sala de aula em que a investigadora é também professora (P1) da turma. Este procedimento é muito produtivo, pois quando o professor é simultaneamente o investigador, percebe a potencialidade da sala de aula para a pesquisa e “Com os resultados obtidos, o próprio professor poderá fazer alterações necessárias e pertinentes para a melhoria de um próximo curso”. (CANÇADO, 1994, p. 68).

Além de P1, houve mais três docentes relacionados à área de espanhol durante o processo ensino/ aprendizagem da língua nesse contexto universitário: P2 que lecionou Língua Espanhola I (1º ano), Língua Espanhola IV (4º ano) e Literatura Hispano-americana (4º ano); P3 que ministrou Língua Espanhola II (2º ano) e Literatura Espanhola (3º ano) e P4 que substituiu P1 em seu período de licença médica na disciplina de Língua Espanhola III (3º ano). A matéria de Prática de Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola (4º ano) foi oferecida por P1.

Para compor a amostragem analisada, atuamos da seguinte maneira: recolhemos os textos dos alunos em 2005 e no 1º semestre de 2006, numa soma aproximada de 130 produções escritas. Separamos cerca de 10 estudantes (de um total de 35, em 2005 e 31 em 2006) que entregaram todas as atividades solicitadas ao longo desse período, sob a forma de trabalhos avaliativos das disciplinas envolvidas. Então, selecionamos aleatoriamente 6 sujeitos, dentre esses 10 aprendentes, para compor o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, obtivemos 36 textos no cômputo geral, escritos pelos 6 informantes, como ilustra a tabela abaixo:

ATIVIDADES	SUJEITOS SELECIONADOS					
3º ANO/ 2005	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Resumo do filme – 17/03/05	X	X	X	X	X	X
Autobiografia – 21/05/05	X	X	X	X	X	X
Questionário sobre filme – 18/11/05	X	X	X	X	X	X
4º ANO/ 2006	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Lembranças de professores – 30/03/06	X	X	X	X	X	X
Aquisição e aprendizagem – 17/05/06	X	X	X	X	X	X
Resumo do filme – 10/07/06	X	X	X	X	X	X

Para traçar nosso caminho investigativo nos pautamos na metodologia de trabalho da AE e realizamos as seguintes etapas:

- Determinamos os objetivos da investigação: perscrutar o uso e o não-uso dos conectores discursivos do Espanhol em produções escritas por estudantes universitários brasileiros que estudam esse idioma, tipologicamente próximo a sua L1. Delimitando-nos a

esse aspecto do universo lingüístico da L-alvo, procuramos entender se o uso que se faz dos conectivos se dá de forma correta ou incorreta e, se há interferências da LM ou do próprio sistema lingüístico da LE nesses textos.

- Escolhemos os sujeitos do nível intermediário (3º ano), para serem acompanhados desde este estágio de aprendizagem formal, até a metade do último ano de estudos, configurando uma pesquisa longitudinal que analisa as produções destes ao longo de 1 ano e 6 meses de aprendizado da língua objeto.

- Selecionamos os testes que se realizariam e cuja base é a língua escrita, com enfoque no produto. Optamos por promover discussões acerca de temas conhecidos ou de filmes exibidos para estimular a livre expressão dos aprendentes, a partir de questionários e comentários escritos.

- Elaboramos as atividades com a intenção de que os estudantes expusessem seu conhecimento de mundo, inclusive acerca da L-alvo e suas opiniões pessoais. Para tanto, tentamos despertar o interesse para os temas e fomentar discussões aprofundadas que implicassem certo esforço cognitivo e intercâmbios comunicativos entre os alunos e P1 (além de P2), para que, posteriormente, redatassem seus textos.

- Realizamos as atividades, cada qual a seu tempo, a encargo dos professores (P1 e P2) que lecionavam as disciplinas diretamente envolvidas no trabalho (LE III, LE IV e PELLE). Majoritariamente, a pesquisadora pôs em andamento as propostas de trabalho com os acadêmicos.

- Identificamos os erros após a leitura dos 36 textos, finalmente selecionados dentre os 130 recolhidos, para compor o *corpus*. Efetuamos a marcação manual de todos os conectores presentes nos textos para avaliar a (não) pertinência de seu uso no contexto.

- Classificamos os erros, inicialmente, em interlingüísticos (com interferências da LM) e intralingüísticos (com interferências da estrutura interna da LE) em fichas individuais para cada sujeito selecionado (S1, S2, S3, S4, S5, S6), observando sua evolução longitudinal. Posteriormente, detectamos erros que não se deviam a nenhuma das duas línguas em questão (Português e Espanhol), além de erros relativos à omissão, excesso ou mudança de função dos conectores.

- Não efetuamos a determinação propriamente estatística da recorrência dos erros, pois nos limitamos a apresentar alguns números, caso necessário, a título de comparação.

- Descrevemos os erros em relação às possíveis causas, de acordo com os preceitos apresentados em nossa Fundamentação Teórica.

- Identificamos as áreas de dificuldade quanto ao uso dos conectores discursivos.

Entretanto, não executamos a programação de uma terapia que trate esses erros e nem a determinação do grau de irritabilidade no ouvinte, porque não configuram os objetivos deste trabalho.

Vale ressaltar que, os textos que compõem o *corpue* que constam dos Anexos da pesquisa, foram transcritos *ipsi literi*, levando em conta a distribuição dos parágrafos, o uso dos sinais de pontuação e todas as marcas encontradas na escrita dos sujeitos.

A coleta de dados iniciou-se em março de 2005 e terminou em julho de 2006. Preferimos analisar as produções nesses estágios de aprendizagem de E/ LE com o intuito de que os estudantes estivessem seguros e tranquilos no tangente à realização de produções próprias. Houve uma programação para tanto: foram realizadas atividades no princípio e no término de cada semestre (exceto no 3º ano por questões relativas à saúde da pesquisadora), cerca de 1 mês após o retorno às aulas e cerca de 1 mês antes das férias escolares. Em ambos os casos percebe-se uma periodicidade de aproximadamente 2 meses entre uma atividade e outra.

A primeira coleta de *corpue* foi realizada no dia 17/03/05, por P1 na disciplina de Língua Espanhola III (LE III), posteriormente aos aprendentes terem visto o filme “Estranhos Inimigos” (Nadie conoce a nadie) (Sinopse do filme apresentada nos Anexos). Trata-se de uma produção espanhola de 1999, dirigida por Mateo Gil e baseada no livro homônimo de Juan Bonilla (1996). Findada a apresentação do filme, fizemos uma discussão sobre as impressões e os aspectos relevantes do que foi visto, estabelecendo comparações com a realidade. Propusemos, então, que os alunos escrevessem individualmente outro final para o filme e o entregassem na próxima aula.

A segunda coleta de dados data de 21/10/05 e trata-se de uma autobiografia pedida aos estudantes e que lhes foi entregue em papel digitado com a seguinte proposta: “Redacte su autobiografia como aprendiente de una Lengua Extranjera e identifique cuáles han sido los elementos decisivos en su experiencia. Ponga especial atención en el uso que hacía de las estrategias comunicativas, sobre todo cuando la comprensión no era completa y cuando la expresión oral resultaba difícil”. Note-se que esse trabalho foi sugerido um mês antes da data de entrega para que eles pudessem ter tempo hábil para refletir as questões apresentadas e elaborar seus textos individualmente. A coleta foi feita por P1, na disciplina de LE III.

Os últimos textos coletados em 2005 por P1, na mesma disciplina, resultaram de um questionário, aplicado em 18/11/05, para refletir outro filme assistido “Má Educação” (Mala Educación) de Pedro Almodóvar (2004) (A sinopse do filme e o roteiro com as questões seguem nos Anexos). Após discussão em sala dos temas apresentados no filme, sugerimos que os aprendentes trabalhassem em grupos de 3 ou 4 alunos em sala de aula para fomentar ainda

mais as reflexões e entregassem textos individuais. Os estudantes foram guiados por um roteiro.

A primeira coleta de dados de 2006, efetuada na disciplina de Prática de Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola (PELLE) por P1, ocorreu em 30/03/06. Nesse momento, ocorria a explanação do conteúdo relacionado ao papel do professor no processo ensino/ aprendizagem e dos fatores que levam os alunos a gostar ou não de determinadas disciplinas e, conseqüentemente, dos professores que as ministram. Após a apresentação do tema, os estudantes externaram seu ponto de vista. Solicitamos, então, que escrevessem suas opiniões e nos entregassem sob a forma de trabalho integrante dos procedimentos avaliativos de PELLE. Os aprendentes elaboraram seus textos a partir da seguinte proposta: “Piensa en tus profesores inolvidables, uno bueno y uno malo. ¿De qué específicamente te acuerdas? ¿Qué clase de profesor(a) quieres ser?”. Para redatar seus textos tiveram um prazo de 2 semanas para refletir a respeito da questão, efetuar seus comentários e entregar a atividade para P1, responsável pela disciplina.

A segunda coleta do *corpus* deu em 17/05/06 na disciplina de PELLE, ministrada pela investigadora (P1). Seguindo o plano de ensino da citada disciplina, houve uma discussão sobre as teorias de aquisição/ aprendizagem de línguas e os conceitos referentes a este tema. Discorremos sobre as teorias nativistas, ambientalistas, interacionistas e as teorias de Krashen (1987) (apud SANTOS GARGALLO, 1999), aclarando a dissociação feita por este entre aquisição e aprendizagem. Procedemos com a socialização do conhecimento produzido por tais considerações, discutindo com os acadêmicos a sua visão do processo, enquanto aprendentes. Na última aula, pedimos que redatassem seu julgamento a respeito do que foi visto nas aulas anteriores levando em consideração a proposição que se segue: “Reflexiona sobre la distinción adquisición X aprendizaje, propuesta por Krashen (1987) y adoptada por la Lingüística Aplicada, discutiendo la (in)voluntariedad de cada proceso”. Para a realização desta atividade, também contaram com um prazo de 2 semanas para que lessem e se informassem de forma mais aprofundada sobre o assunto, elucidassem dúvidas e discutissem novamente tais teorias.

A última coleta de dados aconteceu na disciplina de Língua Espanhola IV (LE IV) e foi executada por P2 em 10/07/06. A motivação partiu do filme “O segredo de Brokeback Mountain” (Brokeback Mountain), dirigido por Ang Lee (2005) (Sinopse do filme consta dos Anexos). Posteriormente à exibição do DVD, foi promovido um debate sobre os pontos relevantes da obra e o ponto de vista dos alunos sobre questões como homossexualidade, preconceito, amor e a sociedade frente a esses temas. Para finalizar a atividade, foi sugerido como trabalho da disciplina, a escritura de um texto acerca do filme com o parecer dos

aprendentes a respeito do que foi visto e discutido. A entrega das produções se deu na semana seguinte à proposta da atividade.

Partimos sempre de uma motivação para que os alunos se sentissem estimulados a manifestar suas opiniões e, em dois casos, elegemos trabalhar com filmes. A ocasião em que não o fizemos, partimos de uma discussão surgida na sala sobre como os estudantes se sentiam em relação ao seu aprendizado, suas angústias, medos e progressos, ou seja, como estavam relacionando-se com a outra língua. Já em 2006, promovemos discussões teóricas sobre aquisição/ aprendizagem de línguas na disciplina de PELLE, além de contar com textos produzidos na disciplina de LE IV e cedidos por P2.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO *CORPUS* ESCRITO

Este capítulo trata de descrever, analisar e interpretar os dados obtidos no *corpus* escrito de nossos sujeitos. Perscrutamos as produções de aprendentes universitários de E/LE, falantes de PB, no que se refere ao uso ou não-uso dos conectores discursivos, diante da realidade de que a LM e a LE que estão estudando apresentam semelhanças tipológicas. Assim, observamos as relações (de facilidade ou dificuldade) que esse fato implica à aproximação da L-alvo, tratando de forma lógica e indutiva os dados provenientes de nosso objeto de estudo e integrando-os às teorias abordadas na Fundamentação Teórica desta pesquisa.

Para tal labor empregamos o critério da forma e do sentido dos conectivos utilizados pelos alunos, considerando a forma lexical empregada (se é condizente com a LO que norteia as produções ou se há interferência da L1) e o sentido que o conector desempenha dentro do enunciado (se é concernente com o que se está dizendo e se expressa ou não o que foi pretendido no momento da escritura). Com este procedimento, pretendemos traçar um quadro abrangente do uso dos conectores discursivos pelos aprendentes investigados. Vale ressaltar que há a possibilidade da construção de um texto coerente mediante o emprego de poucos elementos coesivos ou, inclusive, sem a presença dos mesmos. Há ainda outros fatores que devem ser analisados ao abordar os conectivos, tais como: a tipologia textual (texto narrativo, descritivo ou argumentativo); a modalidade do texto (oral ou escrito) e o grau de (in)formalidade que influenciam a estruturação das produções de forma decisiva.

À vista do exposto, apresentamos a seguir, as análises das produções em Espanhol dos aprendentes falantes de PB, divididas por sujeito, a fim de observar a evolução, a estagnação ou o retrocesso de sua IL ao longo do tempo (1 ano e 6 meses) em que os acompanhamos.

Os conectivos que aparecem entre colchetes [], indicam as formas que deveriam ser utilizadas para alcançar a expressividade requerida e, os que aparecem entre parênteses (), referem-se a elementos que deveriam ser omitidos. Esta convenção se repete em todas as análises.

3.1 Análise dos textos de S1

A aprendente S1 utilizou, em seus seis textos, 85 conectores discursivos, dentre os quais: 58 aditivos (8 incorretos), 14 consecutivo-causais (1 incorreto) e 13 contra-

argumentativos (8 incorretos). Notamos que o número de contra-argumentativos incorretos é maior em relação à quantidade de vezes que esse tipo de conector apareceu nas produções.

Em seu primeiro texto (17/03/05), percebemos traços característicos da linguagem coloquial da LM mal traduzidos para a LE:

[...] relata una historia de suspense, que deja el telespectador *con los nervios la flor de la piel*.

[...] en que el psicópata Sapo *deja para tras* muchas muertes.

Pero el final de la película es una interrogación, *no se da para tener certidumbre* si el Sapo mori en el final.

Entretanto, a mí me gustaría mucho que el Sapo *mori de verdad*, para que no posa más continuar con su historia de terror y con matanza de personas inocentes *que nadie tiene haber con su sandez*.

Os conectores aditivos estão bem empregados nessa produção, embora a aprendente pudesse variar a forma desses conectores sem prejuízo do sentido das idéias a serem expressas:

Trata-se de una narración que involucra amor y traición num juego terrorista armado, planeado y [*además, incluso*] ejecutado por el Sapo y sus compañeros en la ciudad de Sevilla durante la Semana Santa..

Quando se enumeram várias informações relacionadas a um argumento inicial, o conector deve aparecer no último segmento discursivo, enlaçando-o aos antecedentes. Caso contrário, a repetição cria um matiz intensificador fundamentado no fato de que “después de la conjunción esperamos, como de costumbre, el último miembro de la enumeración; al añadirsele otros, produce el efecto de una enumeración ilimitada o muy crecida”. (GILI GAYA, 2000, p. 277). Tal característica não é recomendada para um comentário de filme, texto que não requer recursos estilísticos tão elaborados. Por isso, o mais viável seria operar as modificações propostas, que contribuiriam para a leveza do texto.

O único conector consecutivo-causal desse texto está utilizado de acordo com a idéia de expressar efeito-causa, pois o fato de o filme brincar com a expectativa dos telespectadores resultou em um efeito interessante:

La película Nadie conoce a nadie, és muy interesante **porque** relata una historia de suspense, que deja el telespectador con los nervios la flor de la piel.

Dos dois conectores contra-argumentativos empregados, o primeiro está de acordo com o sentido que se deve inferir de *pero*. Nesse caso, o citado conector não nega a sentença anterior, mas se opõe às conclusões que poderiam derivar dela, pois ao afirmar que um dos

protagonistas (Sapo) matou muitas pessoas, espera-se que ele pague por seus crimes, o que não exclui a hipótese de que isso ocorra com sua morte. Entretanto, o final do filme é ambíguo e não permite uma clara interpretação dos fatos por causa da rapidez das ações. Assim, *pero* introduz essa oposição à expectativa dos telespectadores:

Pero el final de la película es una interrogación, no se da para tener certidumbre si el Sapo mori en el final.

Por sua vez, o contra-argumentativo subsequente foi emprestado da L1 da estudante que, ao valer-se de *entretanto*, rompeu a concatenação da idéia que pretendia exprimir:

Entretanto, [*Sin embargo, no obstante*] a mí me gustaría mucho que el Sapo mori de verdad, para que no posa más continuar con su historia de terror y con matanza de personas inocentes que nadie tiene haber con su sandez.

Na LM da estudante, a conjunção *entretanto* introduz uma oposição de informações, assim como *mas, porém, contudo*. Na LE, *entretanto* significa *mientras tanto, en el entretanto, durante ese tiempo* que equivalem a *enquanto*, ou seja, expressam a idéia de duração temporal. Ao escolher esta forma da L-alvo, muito semelhante à da sua língua nativa, a aluna minimizou o efeito de seu discurso. A fim de alcançar o sentido pretendido deveria utilizar *sin embargo* ou *no obstante*, inclusive aparecendo nesta posição, pois podemos empregar tais conectivos “después de un punto, para añadir información que se opone a la anterior”. (CHOZAS; DORENELES, 2003, p. 15). Dessa forma, se obteria o matiz desejado: diante da incerteza da morte de Sapo, sua opinião é a de que ele realmente deveria ter morrido.

Na segunda produção de S1, elaborada em 21/10/05, observamos uma redução significativa dos traços de informalidade, oriundos da L1. Constatamos uma tradução “defeituosa” das expressões da língua fundadora em:

Infelizmente, mismo estando cursando el tercer año, no me siento capaz de identificar cuales elementos fueron decisivos en mía experiencia, por que aunque no tengo total seguridad para me atrever a trabar una acción comunicativa *sea con quien quer que sea*, (...).

No entanto, encontramos dois casos de apropriação da LM para a construção de sentenças concessivas. Trata-se do uso de *mismo* e *mismo que* para expressar uma circunstância que não produz o efeito esperado e, portanto, implicaria o uso de uma conjunção concessiva. No primeiro caso, a omissão de *mismo que* e a inclusão de *aunque* resolveria o problema do sentido da frase e deixaria de lhe conferir uma conotação coloquial. Também seria necessário incluir um verbo na sentença introduzida pelo conector, posto que, segundo

Chozas e Dorneles (2003), esta conjunção implica o uso de formas verbais que a acompanhem. Ainda vale dizer que, se a ação que o verbo subordinado expressa constata um fato, esse verbo deve ser empregado no Indicativo. Por outro lado, “si la acción expresada por el verbo no está verificada, se pone en Subjuntivo”. (GONZÁLEZ HERMOSO; ROMERO DUEÑAS, 2005, p. 175). Então, neste caso, é recomendada a inserção de um verbo no Subjuntivo para acompanhar *aunque* e fornecer o sentido hipotético requerido pela sentença:

Pienso yo que, la universidad no se dio cuenta que cuando llegamos aquí la mayoría jamás estudió esa lengua y les imponen como si los académicos tuviesen conocimientos (**mismo que**) [*aunque*] [*fuesen*] básico[s] de la lengua española.

No segundo caso, é viável a substituição de *mismo* por *aunque*:, desde que observadas as considerações anteriores. Assim, seria melhor adequar a forma verbal, inclusive cacofônica, substituindo o gerúndio por um verbo no Indicativo, já que se trata de uma constatação da aprendente:

Infelizmente, (**mismo**) [*aunque*] (estando) [estoy] cursando el tercer año, no me siento capaz de identificar cuales elementos fueron decisivos en mía experiencia, [...].

Quanto aos conectores aditivos, a estudante segue o padrão do texto anterior utilizando apenas *y* para enlaçar os enunciados. Do mesmo modo, poderia haver uma variação de conectores aditivos que confeririam maior riqueza ao texto:

La responsabilidad por la enseñanza del español no es exclusiva del profesor y sin del conjunto formado por universidad, alumno y profesor, talvez con la reestructuración de la metodología y [*además de la*] dinámica posámos obtener más suceso en la asimilación y absorción de los contenidos y [*incluso de las*] culturas hispánicas.

Sabemos que existem casos particulares para o emprego dos conectivos que, contrastando com o uso corrente, se convertem em recursos estilísticos. Porém, “fuera de la imitación del lenguaje popular e infantil, significa la polisíndeton una intensificación creciente de sumandos”. (GILI GAYA, 2000, p. 277). No caso do exemplo destacado, o melhor seria ater-se às normas gerais da utilização de *y* e não repeti-lo em todas as seqüências discursivas.

Há um problema com o uso da forma do aditivo em:

Dominar con precisión implica ser capaz de leer, escribir, comprender y [e] interpretar las producciones españolas y de correlacionar esos significados con los conocimientos del mundo.

A conjunção copulativa em Espanhol é *y*, mas diante de *i-* e *hi-* esta passa para *e*. Contudo, “se usa la conjunción y si el sonido i forma diptongo com el sonido posterior”.

(DUARTE, 1999, p. 43). Portanto, a aprendente não respeitou as regras da LE. Observamos em duas situações, o uso do conector *y + sin* ([*si*], advérbio de afirmação), com o intuito de obter um efeito de anulação do segmento discursivo anterior como permite o PB, língua nativa da aluna. Mas o E não permite este tipo de construção, por isso o indicado seria a substituição de *y sin* por *sino*, já que a frase anterior é negativa:

Mientras tanto las posibles criticas hechas a la enseñanza de la lengua española en la universidad, no es a este o aquel profesor **y sin** [*sino*] a la estructura y organización de la metodología como en un todo, no que dice respecto a la enseñanza dese idioma.

La responsabilidad por la enseñanza del español no es exclusiva del profesor **y sin** [*sino*] del conjunto formado por universidad, alumno y profesor, talvez con la reestructuración de la metodología y dinámica posámos obtener más suceso en la asimilación y absorción de los contenidos y culturas hispánicas.

Outro problema relacionado aos aditivos e aos consecutivo-causais é a junção de conectores. A união proveniente desse procedimento, neste caso específico em que se adiciona *aunque* a *y* e a *porque*, origina a deturpação do sentido pretendido. No primeiro caso, o uso de *y aunque* demonstra o desconhecimento do valor de *aunque* (ainda que, apesar de) que indica “que la acción del verbo principal se realiza con dificultad, pero se lleva a cabo de todas formas”. (CHOZAS; DORNELES, 2003, p. 72). Também pode ter acontecido uma confusão entre os valores de *aunque* e *aun* (ainda):

Yo nunca había aprendido nadie de español, por eso las dificultades que encontré fueron muchas **y (aunque)** [*aun*] las tengo.

A aprendente poderia omitir *aunque* e substituí-lo por *aun*, escolha mais acertada para indicar que teve dificuldades no início da aprendizagem formal da LE e que esses problemas persistem.

No segundo caso, a omissão de *aunque* seria mais indicada:

Infelizmente, mismo estando cursando el tercer año, no me siento capaz de identificar cuales elementos fueron decisivos en mía experiencia, **por que (aunque)** no tengo total seguridad para me atrever a trabar una acción comunicativa sea con quien quer que sea, pues mío dominio de la oralidad y escrita es limitado y la sensación que tengo es que sairé de la facultad sen la seguridad que busqué durante todo el curso.

O enunciado introduzido por *por que aunque* é totalmente explicativo e reforçado pela junção imediata de outra sentença explicativa introduzida por *pues*. Por causa dessas características o uso de *aunque* é desnecessário nesse discurso, já que em nenhum momento pretende ter caráter concessivo.

Excetuando-se essa aparição, o emprego dos consecutivo-causais se faz de maneira adequada, como podemos ver em:

Infelizmente, mismo estando cursando el tercer año, no me siento capaz de identificar cuales elementos fueron decisivos en mía experiencia, por que aunque no tengo total seguridad para me atrever a trabar una acción comunicativa sea con quien quer que sea, **pues** mio dominio de la oralidad y escrita es limitado y la sensación que tengo es que sairé de la facultad sen la seguridad que busqué durante todo el curso.

Pues não une apenas orações, “sino también elementos análogos de una misma oración”. (GILI GAYA, 2000, p. 297). Dessa forma, com a utilização desse conector, S1 pretende relacionar a falta de segurança que sente a todos os outros fatores relatados.

Por sua vez, a única tentativa de utilização de contra-argumentativo é *mientras tanto* (que não se trata de conector). *Mientras tanto* é advérbio, sinônimo de *entretanto* e que em E indica simultaneidade de ações (coisas que ocorrem ao mesmo tempo). Para dar matiz de oposição entre duas coisas ou idéias podemos usar *mientras que*, mas não no início de um enunciado, como acontece no exemplo:

La utilidad de esas aptitudes es indiscutible tanto para nuestra formación personal cuanto para el uso docente. **Mientras tanto** [*sin embargo*] las posibles criticas hechas a la enseñanza de la lengua española en la universidad, no es a este o aquel profesor y sin a la estructura y organización de la metodología como en un todo, no que dice respecto a la enseñanza dese idioma.

Provavelmente, S1 se confundiu ao consultar o dicionário. Se houve verificação em um dicionário monolíngüe, encontrou a forma *entretanto* em E e a assimilou como entretanto (mas, porém) do PB. Se houve verificação em um dicionário bilíngüe, registrou a tradução enquanto, que em PB pode ser empregado com valor adversativo, mas precedido de alguma informação que se oponha à sentença que introduz (posição medial). Assim, o conectivo espanhol melhor indicado para esta situação seria *sin embargo*.

O terceiro texto escrito por S1 em 18/11/05 não apresenta traços de coloquialismo provenientes de sua LM como os anteriores, nem emprego incorreto dos conectivos, como exemplificado abaixo:

Es propositado, **pues** la vida se confunde con la arte, hay en la película una metalenguaje muy cercana de la literatura y de la propia existencia humana.

A aluna utilizou apenas *y* como conectivo aditivo (6 aparições) e *pues* como conector consecutivo-causal (2 aparições). Não acusamos o uso de conectores contra-argumentativos. Observamos, ainda, que esta produção apresenta poucos conectivos porque se trata de

respostas a um questionário, sendo composta por enunciados curtos e coordenados que não exigem a presença de grande número de conectores.

A quarta produção da aprendente (30/03/06), à semelhança do texto 3, não apresenta traços da linguagem coloquial influenciados pela L1. Há, no entanto, marcadores conversacionais que imprimem certo matiz coloquial ao texto, como por exemplo:

Claro, para allende de las posibles criticas hecha a ese o aquél profesor, durante mi caminada escolar, el tiempo se encargo de ofuscar los recuerdos de esa fase de mi vida, *pues bien*.

Vamos entonces, al objetivo de ese texto que es buscar en mios recuerdos un bueno y a un malo profesor.

Empezamos por lo bueno mestre, que era mi profesora de lengua portuguesa, llamada Maria de Lurdez, [...].

Ahora hablamos de mi profesor malo que era de historia, de ese no me recuerdo el nombre, pues fue mi profesor en la quinta serie, eso ya hace mucho tiempo.

O conector aditivo que aparece com mais frequência é *y* (4 aparições) seguido de *y también* e *allende*, ambos com uma aparição:

Vamos entonces, al objetivo de ese texto que es buscar en mios recuerdos un bueno y a un malo profesor.

Não há problemas com o emprego dos conectivos dessa categoria, mas ocorre a aparição de uma forma arcaica do E, o conector *allende* (*además*):

Es todo mucho incerto. Claro, para **allende** de las posibles criticas hecha a ese o aquél profesor, durante mi caminada escolar, el tiempo se encargo de ofuscar los recuerdos de esa fase de mi vida, pues bien.

É possível que a aluna utilize essa forma porque tenha recorrido ao dicionário, mais precisamente ao *Diccionario Señas* (adquirido pela maioria dos alunos dessa turma), e encontrou este vocábulo para designar a tradução espanhola de além (p. 1391).

Os conectores consecutivo-causais escolhidos para expressar causalidade são: *porque* (4 ocorrências) e *pues* (1 aparição). Apenas em uma ocasião o emprego desse tipo de conectivo não foi apropriado:

Dispuesta sus enseñanza eran verdaderos, porque tenia mucho dominio del contenido (y también) (**porque**) [*incluso, además*] aprovechaba muy bien el tiempo en clase. De ella me recuerdo con clareza, porque hace apenas ocho años que fue mi profesora.

Notamos que o primeiro *porque* indica a relação efeito-causa: dominar o conteúdo e aproveitar o tempo (causas) se convertem em um ensino verdadeiro, efetivo. Já o segundo

porque deveria ser omitido do segmento discursivo, pois sua utilização é desnecessária, além de conferir um matiz coloquial à sentença. Com a junção de *y también* + *porque*, detectamos a tentativa de ressaltar a informação contida no enunciado que esses conectivos introduzem. Talvez a estudante tenha optado por essa solução ao considerar que somente *y también* não teria a força argumentativa que pretendia impor à frase, assim, repetiu o conectivo consecutivo-causal juntando-o ao aditivo. Nesse sentido, seria preferível o uso de *incluso* ou *además* que denotam maior força argumentativa à seqüência discursiva que introduzem.

O único exemplo de conector contra-argumentativo é *pero*, devidamente utilizado para restringir o alcance das informações expressas no enunciado anterior ao que ele introduz:

Tal vez no me recuerdo con mucha exactitud de todos los profesores que tenga tenido. Por eso creo que es difícil encajarlos na exacta acepción do conceito bueno o malos, **pero** yo voy intentar buscar en mi memoria dos representantes de este papel.

A conjunção espanhola *pero* “Es cronológicamente posterior a *mas*, a la cual ha ido desplazando progresivamente hasta convertirse en la más usual de todas las adversativas”. (GILI GAYA, 2000, p. 282). Outras características: sempre aparece no início de sua oração e tem sentido restritivo. Desse modo, o emprego de *pero* indica que, apesar das limitações impostas por sua memória, a aprendente tentará comentar a respeito dos professores que teve em sua vida escolar.

O texto 5 (17/05/06) não apresenta traços da linguagem coloquial de sua LM, nem marcadores conversacionais da LE que poderiam outorgar à produção características da oralidade. Entretanto, ocorre o uso da expressão *sin hay que* com valor contra-argumentativo, orientada pela L1, a qual permite este tipo de recurso para opor idéias, inclusive anulando o primeiro argumento em favor do segundo:

De esta forma, no es posible explicar la adquisición y aprendizaje de la lengua por un único vez, (**sin hay que**) [*sino*] estudiar y pesquisar ese proceso levando en cuenta todas las teorías lingüísticas relacionadas con ese asunto.

Neste caso, como o segmento discursivo anterior tem valor negativo e a idéia que se pretendia exprimir era a de que os argumentos introduzidos pelo conector deveriam ser considerados em detrimento do anterior, a melhor opção seria o uso de *sino*.

Quanto aos conectores aditivos, mais uma vez apuramos a preferência por *y* (9 aparições) para somar informações, seguido de *también* (1 aparição). Dessas ocorrências, oito estão corretas e uma incorreta, conforme o excerto:

Mientras, tenemos también el modelo interacionista que pone su foco de atención en el papel que juega, en el desarrollo del lenguaje, el contexto lingüístico en interacción con las

capacidades innatas del niño que adquiere la lengua de la comunidad en la que ha nacido, (y) con la misma facilidad y en el mismo tiempo aprende una lengua configuracional.

“Es sabido que si los miembros afirmativos relacionados son más de dos, la conjunción precede únicamente al último”. (GILI GAYA, 2000, p. 276). Assim, o discurso escrito não adquire características da linguagem infantil ou da literária, que se valem do polissíndeto (figura de linguagem que consiste na repetição de determinada conjunção) para criar efeitos mais expressivos. Entretanto, temos um texto elaborado para ser uma argumentação, e não se encaixa em nenhuma das taxonomias já citadas. Para que não haja “empobrecimento” da produção, é recomendável que se omita o primeiro *y* do enunciado sem prejuízos ao sentido do mesmo.

Ainda na categoria dos aditivos, constatamos o uso incorreto de *ni* em:

Hasta los años sesenta, en las ciencias sociales y psicologicas acreditaban que la adquisición de la lengua materna davase por imitación pero, con pasar de los años, las investigaciones ha probado que no. (Ni) [No] todo que los niños escuchan de su padres, ellos repiten, durante su niñez adquieren caracteres propio de su habla que la teoría conductivista no consegue explicarla.

Observamos neste exemplo que a aluna, provavelmente, conhece o valor da conjunção espanhola *ni*, cujo significado é nem no PB e serve para unir orações ou elementos negativos do mesmo nível sintático em ambos os idiomas. Então, ao elaborar a sequência discursiva que utilizou esse elemento coesivo, foi influenciada pelo enunciado anterior de orientação argumentativa negativa, valendo-se de *ni* para adicionar nova informação ao seu discurso. Entretanto, percebemos que as duas sentenças estão em escala argumentativas diferentes, já que a idéia que se pretendia expor no primeiro enunciado se encerra nele mesmo e não possui relação direta com o segundo. Nesta situação, seria melhor usar o advérbio de negação *no*, indicado para compor sentenças de caráter generalizante como esta.

Constatamos, ainda, que a utilização dos consecutivo-causais se resume numa única aparição correta de *así*:

En el mundo, todos los niños empiezan a comunicarse desde muy temprano, no importa el país de origen. El proceso de adquisición de la lengua materna dase de forma natural y sin ningún esfuerzo. No importa su posición social, intelectual o psicológica. Así es probado que la adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo universal, propio de la condición y naturaleza humana. Por estas características, algunos investigadores lo consideran un instinto.

Así introduz uma consequência geral, proveniente da constatação dos argumentos contidos nos enunciados anteriores e que expõem informações de certa extensão. Desempenha uma função explicativa, com caráter de resumo das inferências depreendidas dos segmentos discursivos antecedentes.

Os conectores contra-argumentativos, nesta quinta produção de S1, são representados por *pero* e *sino también*, ambos com uma aparição, cujas formas e valores estão corretos:

Hasta los años sesenta, en las ciencias sociales y psicologicas acreditaban que la adquisición de la lengua materna davase por imitación **pero**, con pasar de los años, las investigaciones ha probado que no.

De aquí debemos inferir que la adquisición depende no sólo de la dotación genética heredada de la especie, **sino también** de la interacción social del niño y de una serie de factores externos, sociales y ambientales.

É interessante perceber que nesta mesma produção, a estudante emprega com maestria *sino también* e, no parágrafo seguinte, usa a forma *sin hay que* no lugar de *sino*. Ou seja, há alternância de aparição de formas corretas e incorretas no mesmo discurso que comprovam a instabilidade característica da IL.

Finalmente, a sexta produção (10/07/06) volta a recorrer a expressões típicas da linguagem coloquial da modalidade oral da LM da aprendente, perceptível em três casos:

Durante todo lo tiempo que permanecieron juntos en la montaña manteneran uno reraconamiento amoroso y sensual mucho intenso, al final de la temporada de trabajo, los dos se separo y *cada un siguió su vida* guardando ese secreto.

Pasado cuatro años los dos se reencontraran, el amor, la saudade hicieron con que *caisen nos brazos un do otro* ardientemente, para amarse intensamente fueron ha un motel.

Cansino de la cobardia de Ennis que lutava contra el próprio prejuicio, pues sentia mucha raiva de ser homosexual, Jack encontro otro compañero y fueron vivir juntos en tal rancho, *pero su felicidad duro poco*, porque Jack morió en un accidente o asesinado.

O uso dos aditivos segue o padrão já percebido nos textos escritos por S1, a invariabilidade de formas. O conector preferido pela estudante para indicar a soma de argumentos é *y* (16 aparições). Ainda aparecem sua variante *e* (1 ocorrência) e *también* (1 ocorrência), ambos corretamente empregados. Da mesma forma que no texto 5, utiliza esse conectivo quando deveria omiti-lo para que seu texto não ficasse muito “pesado”:

Ennis se casou (**y**) [,] tuvo dos hijos y tenia una vida muy pobre.

Nesta situação, o uso do conectivo é recomendado ao final do enunciado para enlaçar o último argumento aos antecedentes, que deveriam aparecer marcados pela vírgula. Também percebemos a aparição de formas corretas e incorretas no que tange aos aditivos: no mesmo enunciado, S1 emprega *y* diante de um vocábulo iniciado por *i-* e, posteriormente, utiliza *e* antes de uma palavra, igualmente iniciada por *i-*:

Entretanto, Jack no se sentia satisfecho y [e] insistia con Ennis para asumir sus verdaderas identidades e irán morar juntos en un rancho, más Ennis no tenia coraje de asumir públicamente su opción sexual.

Poderíamos considerar esse fato como uma influência da L1, cuja forma conectiva é *e*, porém não acusamos nenhum outro uso desse conector. Isso demonstra que a aluna começa a assimilar as estruturas da L-alvo e está testando hipóteses sobre ela.

Já na categoria dos consecutivo-causais ocorrem duas aparições de conectores. Os eleitos foram *pues* e *porque*, bem utilizados para explicitar a razão pela qual se faz a afirmação contida no segmento discursivo anterior, como vemos em:

Cansino de la cobardia de Ennis que lutava contra el próprio prejuicio, **pues** sentia mucha raiva de ser homosexual, Jack encontro otro compañero y fueron vivir juntos en tal rancho, pero su felicidad duro poco, **porque** Jack morió en un accidente o asesinado. Y Ennis quedo triste y solitario por no tener coraje de asumir suyo reracionamiento con Jack.

Por sua vez, os contra-argumentativos escolhidos foram *pero* (2 ocorrências) e *mas* (1 ocorrência), devidamente utilizados. Encontramos duas formas desviantes: *entretanto* e *más*, ambas com uma aparição:

Entretanto, Jack no se sentia satisfecho y insistia con Ennis para asumir sus verdaderas identidades e irán morar juntos en un rancho, **más** Ennis no tenia coraje de asumir públicamente su opción sexual.

Ao valer-se de *entretanto*, na tentativa de construir uma sentença adversativa, a aprendente ou faz uma recorrência direta à sua LM, que utiliza esse conector para o referido intuito, ou faz uma recorrência indireta à L1 ao perceber que a tradução para o PB de *entretanto* é *enquanto*. De todas as formas ocorre influência da língua nativa, inclusive esta estratégia foi também constatada no texto 1. Dado o espaço de tempo (1 ano e 4 meses) entre a primeira produção e esta última, podemos afirmar que S1 fossilizou *entretanto* como forma conectiva contra-argumentativa do E. A aluna testa outras possibilidades para expressar oposição de idéias, mas estas não voltam a aparecer em seus textos, tais como: *mientras tanto* (texto1), *y sin* (texto 2), *mientras* (texto 5), *sin hay que* (texto 5).

No caso de *más*, deduzimos que houve confusão entre as estruturas internas da LO porque a estudante reconhece *mas* como conector contra-argumentativo e o utiliza corretamente num enunciado anterior:

Ennis se casou y tuvo dos hijos y tenia una vida muy pobre. Jack también se casou (**más**) [*pero*], con una muchacha rica y tuvo un hijo, los dos tenian realidad social diferente.

Assim, por confusão ou falta de atenção, detectamos o uso de *más* (advérbio de intensidade) no lugar de *mas* (conjunção adversativa) numa sequência discursiva de clara orientação contra-argumentativa. Outro fator a ser considerado no emprego de *mas* é a semelhança de sua forma com a do conector do PB, que poderia ocasionar a preferência de sua utilização nas produções de luso-falantes. No caso de S1, não observamos tal estratégia, pois o uso de *pero* é majoritário, sendo que *mas* aparece apenas nesta última produção.

Após esse exame das produções escritas por S1, constatamos sua dificuldade (previamente anunciada) quanto à utilização dos conectores contra-argumentativos. Para expressar a contraposição argumentativa de idéias prefere o conectivo *pero* e, quando necessita anular o argumento antecedente em favor do contido no enunciado que o conector introduz, recorre à sua LM (*sin embargo* ou *no obstante* não aparecem em nenhum dos textos). Para a construção de seqüências discursivas concessivas também recorre à L1 porque ainda desconhece o valor de uso de *aunque*, que não é empregado quando deveria ou usado em situação não-pertinente. Ocorre alternância de aparição de formas corretas e incorretas dos conectores em um mesmo texto ou enunciado, indicadores da possível assimilação do sistema lingüístico da LE, como observamos em: *sin hay que/sino también, e/y, más/mas*. Contudo, observamos a fossilização de *entretanto* como forma conectiva da L-alvo. Outra característica de sua IL é a invariabilidade de formas dos conectores, ou seja, utilização excessiva de determinado conectivo em um mesmo texto. A escolha dos elementos coesivos para seu discurso, apesar de sua IL ser bastante influenciada pela língua nativa de forma geral, não é orientada por esta. Sua preferência se centra em *y*, *porque* e *pero*, conectores espanhóis mais difundidos e conhecidos pela aprendente, salvo *porque* que possui forma cognata em PB.

3.2 Análise dos textos de S2

A aluna S2 utilizou 60 conectores discursivos em seus textos: 39 aditivos (2 incorretos), 14 consecutivo-causais (2 incorretos) e sete contra-argumentativos (2 incorretos). Em relação ao número total de aparições e o números de vezes que os conectivos são empregados equivocadamente, notamos que a categoria dos contra-argumentativos apresenta o maior número de erros.

O primeiro texto do sujeito, escrito em 17/03/05, não contém erros no tangente ao uso dos conectores em nenhuma das suas categorias. Encontramos apenas um pequeno deslize na construção de uma seqüência discursiva que emprega o aditivo *y*:

Busca algo en su piso que apresenta la verdad (,) y encuentra un micrófono, así no tiene más confianza en su amigo Sapo.

Neste exemplo, constatamos a presença de uma pausa (vírgula) precedendo o conector *y*. A vírgula não poderia vir nessa posição porque o conector indica que o argumento existente no enunciado que introduz é o último a ser acrescentado ao discurso. Portanto, *y* tem pertinência nesta sentença e, para que esteja realmente de acordo com as regras da LE, seria necessária a eliminação da vírgula.

Observamos a preferência por *y* (12 aparições) como forma aditiva, dividindo espaço com uma única aparição de *y también*. A forma preferencial para representar os consecutivo-causais é *así* (3 aparições). Como conectivo contra-argumentativo encontramos a aparição solitária de *pero*. Também apuramos a ocorrência de uma expressão de caráter coloquial proveniente da LM:

[...] y descontento él *desconta toda su rabio* en el País.

No PB é correto o uso da expressão “descontar a raiva” para exprimir que o descontentamento ou indignação de indivíduo frente a uma situação que o levará a fazer algo, geralmente negativo, para extravasar sua revolta. A estudante pretendia expressar essa idéia, mas como não conhece um equivalente em E para isso, como os *refranes* (ditos populares), resolveu se aproveitar da semelhança entre as línguas e traduzir a expressão diretamente da sua L1 para a LO.

Na segunda produção, elaborada pela informante em 21/10/05, notamos a presença de uma expressão que pode ter raiz em sua L1:

En el primer año de facultad *no tenía ninguna noción* de cómo sería el estudio de la lengua española, pero cuando tuve las primeras clases luego percibí que sería muy importante aprender una nueva lengua.

É certo que ao empregar “no tenía ninguna noción”, a estudante se refere ao fato de que não teve contatos prévios com a L-alvo. Todavia, ela poderia ter escrito “no tenía ninguna idea” ou “no tenía ningún conocimiento”. Assim, ela pode ter sido influenciada pelo uso coloquial da modalidade oral da língua nativa que admite expressões como “sem noção” (para uma situação absurda, não-pertinente, imprópria) ou “você não tem noção” (para uma situação de perplexidade, desconhecimento), corrente no linguajar dos jovens.

Todos os conectores foram bem empregados e aparecem uma vez nesse discurso: *y*, *pues*, *pero*, inclusive *aunque* (que se converteu em dificuldade para S1):

A mí me gusta mucho la lengua española, **aunque** tengo mucha dificultad en comunicarme. En las clases, empleo mi esfuerzo para aprender más.

Aunque pode ser conjunção concessiva ou adversativa, dependendo de alguns pré-requisitos. Aqui, desempenha realmente o papel de contra-argumentativo, pois cumpre as premissas citadas por Martí e Torrens (2001): a) pode ser substituído por *pero*; b) é constituído com um verbo no modo Indicativo; c) aparece no meio da oração e precedido de pausa (vírgula).

Uma característica que vale comentar (também constatada em S1) é o empréstimo da LM, materializada na forma *mismo*. Em S1 essa estratégia servia à construção de enunciados concessivos, mas em S2 serve para enfatizar o argumento explicitado:

Ahora que estoy en tercer año del curso, tengo todavía procurado me ejercitar con mayor empeño [,] **mismo** [*incluso*] cuando voy hablar [,] [*pues, porque*] siempre intento me esforzar para hablar de la mejor manera posible.

Para conferir um matiz enfático seria adequada a inclusão de uma pausa antecedente, a inserção de *incluso*, além da inclusão de outra pausa e *pues* ou *porque* antes do advérbio de tempo *siempre*.

O texto 3 (18/11/05) apresenta preferência pela forma conectiva aditiva *y* (11 aparições), seguida de *o sea* (1 aparição). Dessas 12 ocorrências, somente uma não está de acordo com as regras da LE:

Después de la lectura de la carta en que ‘Juan’ lee que su hermano Ignacio, **y** relata su infancia en el colegio y las seducciones del padre Manolo, es ahí que tiene la idea de procurar Enrique para que ello posa dirigir su personaje y la película.

Vemos neste excerto a repetição de *y* que deveria ir ao final do segmento discursivo. Além disso, o início do enunciado é redundante, pois afirma que “Después de la lectura de la carta en que ‘Juan’ lee que su hermano Ignacio, **y** (...)”. Também falta completar o sentido da oração “lee que su hermano Ignacio”. Então, para que esse segmento adquira pertinência, seria mais adequado complementar o sentido faltante e omitir o primeiro conector aditivo.

Os conectores consecutivo-causais escolhidos para compor a produção foram: *pues* (2 ocorrências); o empréstimo da LM *pois* (2 ocorrências), e *porque* (1 ocorrência). *Pues* e *porque* são empregados da maneira devida; já *pois*, apesar de ocupar a posição correta e expressar o sentido apropriado, é uma forma emprestada da língua nativa:

Porque la película relata los abusos de uno colegio interno, onde deveria ser un ambiente de buena educación, respecto y de ejemplo es al contrario, en que lo propio padre deturpa los principios religiosos, **pois** la historia de uno rapaz, Ignacio que estudia en un colegio interno católico y sufre un continuo abuso sexual por un profesor de la literatura, llamado padre Manolo.

Un ejemplo cuándo ‘Juan’ se entregó para Enrique, solamente por interés, **pois** ello quería ser uno personaje de la película.

Notamos que há alternância de aparição de formas corretas e incorretas, uma vez que *pois* e *pues* coabitam o mesmo discurso. No entanto, a utilização da forma do PB se configura como um fenômeno de ‘performance’, porque não foi apurado nos textos examinados anteriormente, nem aparecerá nos seguintes. Percebemos, ainda, que assim como S1 no texto 3, S2 também lança mão de maior número de consecutivo-causais nesta modalidade textual, porque se trata de respostas a um questionário que demandam esta estratégia discursiva.

Quanto aos contra-argumentativos, encontramos o uso de *al contrario* e *pero*, ambos com uma ocorrência:

Porque la película relata los abusos de uno colegio interno, onde deveria ser un ambiente de buena educación, respecto y de ejemplo es **al contrario**, en que lo propio padre deturpa los principios religiosos, pois la historia de uno rapaz, Ignacio que estudia en un colegio interno católico y suefre un continuo abuso sexual por un profesor de la literatura, llamado padre Manolo.

Si. Pues la historia de Ignacio termina con él escribiendo una carta para Enrique, en que queda una interrogación pues no ha sabido qual sería suya intención. **Pero**, la frase nos lleva hay muchas interpretaciones, una sería coger el dinero de padre Manolo para hacer el tratamiento, la cirugía, vengarse del padre Manolo, matando ello, para enfim Enrique y hablar sobre suyas pasión, o sea, iría resolver todos suyos fantasmas generado en suya infancia para comesar una nueva vida.

Pero está corretamente empregado, pois o conector não se opõe diretamente ao argumento antecedente, mas introduz “el dato fundamental que permitirá al hablante llegar a una determinada conclusión” (MARTÍ; TORRENS, 2001, p. 17).

Por sua vez, *al contrario* exigiria algumas reformulações para que alcançasse o sentido de rejeição contundente dos argumentos do membro discursivo anterior e a afirmação do seu contrário na seqüência que introduz. Para isso, seria indicado o acréscimo de uma pausa (vírgula) antes do conectivo e encontrar um mecanismo discursivo que retome a questão do ambiente que é deturpado, como: “[...] y de ejemplo es, al contrario, um ambiente/ uno en que lo propio padre deturpa los principios religiosos, [...]”.

A quarta produção de S1, datada de 30/03/06, apresenta uma expressão de conotação coloquial:

[...] haciendo clases de lectura, interpretación y *es claro* clases de la gramática, todos los alumnos participan con entusiasmo.

Essa forma pode ter se originado, tanto da modalidade oral e informal da L1 (É claro), quanto da assimilação da LE, que se vale de *Es claro* para a linguagem informal, adotando *Es evidente* ou *Por supuesto* para a formal.

Detectamos duas ocorrências de *y* como conector aditivo, das quais uma está correta e a outra não:

En el ensinanza fundamental el profesor que más se desempeñou su verdadero papel fue el profesor de portugués que desarrollo sus clases con autonomía, haciendo clases de lectura, interpretación y es claro clases de la gramática, todos los alumnos participan con entusiasmo.

Este enunciado, ainda que apresente problemas de pontuação e de concordância verbal no seu último membro discursivo, estes não afetam o desempenho de *y* como conector. A solução mais acertada seria isolar o último segmento com um ponto e passar para o Pretérito Indefinido do Indicativo.

Já na sentença abaixo, observamos a inadequação do uso de *y*:

En todos los años de estudio varios profesores pasaron (y) [e] hicieron parte de mío aprendizaje, claro que unos fueron inolvidables, pues enseñaram con dedicación.

Quando a palavra seguinte “empieza por um sonido vocálico /i/, grafías i- o hi- + consonante” (MATTE BON, 1998, p. 101), usa-se *e* (variante do conectivo *y*) por questões de eufonia (harmonização dos sons).

Neste texto, a aluna seleciona as formas *pues* (3 aparições) e *entonces* (1 aparição) como conectores consecutivo-causais. Todos os conectivos desta categoria foram bem utilizados, como podemos constatar em:

Mas tarde, en el ensinanza medio nuevamente el profesor de portugués fue importante, **pues** yo estaba muy preocupada con selectividad **entonces** tenía que estudiar cada vez más, para tener un bueno resultado, principalmente en que se refiere a la redacción, la profesora era muy dedicada, las clases de redacción son fundamental para entrar en una universidad.

Pues indica “la causa de que se cumpla o no la acción principal” (DUARTE, 1999, p. 46). *Entonces* introduz “la conclusión que el segundo hablante saca ante lo que acaba de oír”. (MARTÍ; TORRENS, 2001, p. 36). Além disso, este conector exige a utilização do verbo no Indicativo, como apresentam os autores citados e como ocorre no texto da estudante.

No texto 5 (17/05/06), não constatamos a presença de nenhuma expressão lingüística que possa aludir à linguagem coloquial. Apuramos a existência de três conectores aditivos, que se resumem à forma *y* e um conector consecutivo-causal, a forma *así*. O sentido de todos os conectivos é pertinente dentro do discurso, conforme os exemplos destacados:

La cuestión de la adquisición de una segunda lengua depende de un ambiente que proporcione que un individuo compartille de un medio social, como en las lenguas extranjeras que la enseñanza suponga un contacto frecuente con hablantes de la lengua adquirida y un conocimiento de la comunidad que habla. Siendo, **así** un proceso involuntario la adquisición, donde las personas adquiere de fuerma en que o medio en que vive influencia su manera de pensar.

Las teorías ambientalistas concede mucha importancia a la experiencia, la educación y otros factores externos que a los elementos innatos que participan de la adquisición.

En fin las cuestiones de adquisición y aprendizaje son muy importantes para el conocimiento de una segunda lengua.

Nestes excertos, *y* sempre enlaça elementos de mesmo nível sintático (une substantivos a substantivos), pois “os elementos relacionados com *y/e* tienen que ser del mismo tipo”. (MATTE BON, 1998, p. 102). *Así* “equivale a de este modo, de esta manera” (MARTÍ, 2003, p. 41) e introduz uma consequência geral que deriva dos vários argumentos presentes nos segmentos discursivos anteriores.

Na última produção (10/07/06), a aprendente utiliza como conector aditivo a conjunção *y* (9 ocorrências). Em todas as ocasiões foi usada corretamente quanto à forma e ao sentido. Destas, citamos o seguinte exemplo:

Considera como una película muy polémica, por retratar un caso amoroso entre dos hombres, es na verdad una linda historia de amor, donde el tiempo y los acontecimientos no impedaran que eso amor morirse.

Neste caso, *y* soma argumentos à sequência discursiva que introduz, completando o enunciado. A aluna não se serve dos consecutivo-causais neste discurso e tenta utilizar um contra-argumentativo, como percebemos em:

Ennis y Jack, comienzan a construir un vínculo muy fuerte y profundo, comenzan a quedar juntos y el amor acaba nasciendo entre los dos. **Aunque** ambos jóvenes parecen seguros de sus logro y del camino que han elegido para sus vidas.

Aqui, *aunque* não desempenha a função de conector contra-argumentativo porque não responde às características necessárias para tanto. Ainda que sua substituição por *pero* seja viável, a posição que ocupa no enunciado o impede de ser considerado conjunção adversativa, pois necessita vir entre pausas. Também não há possibilidade de que seja conjunção concessiva, pois faltam elementos que completem o sentido do enunciado e o conduzam a essa orientação argumentativa. Desse modo, o procedimento discursivo mais apropriado seria a substituição de *aunque* por *sin embargo* ou *no obstante* que adquiririam pertinência ao serem relacionados ao enunciado posterior.

Com o exame das produções de S2, notamos sua dificuldade no emprego dos contra-argumentativos que, diferentemente de S1, não os empresta de sua LM. O problema da informante reside na estruturação do enunciado para que este obtenha o efeito desejado, fenômeno perceptível em *al contrario* e *aunque*, já que conhece os valores de uso de tais formas (vale lembrar que *aunque* foi perfeitamente utilizado no texto 2). Quanto à influência da LM na escolha dos elementos coesivos, elencamos a alternância de aparição entre *pues* e *pois*, sendo a última forma uma estratégia de performance, porque ocorre apenas no texto 3. Sendo assim, a L1 da estudante não influencia sua opção por determinado conector, haja vista as formas preferenciais detectadas: *y*, *pues*, *así* e *pero*. É evidente a utilização dos conectores espanhóis cujos valores são mais abrangentes e que não exigem muitas especificidades para a construção do discurso. Ainda nesse sentido, observamos mais aparições da forma *pues* (6 ocorrências) frente a *porque* (1 ocorrência). Tal fenômeno está intrinsecamente relacionado à influência da língua nativa e à noção de (in)formalidade textual que a aluna possui, porque ao mesmo tempo que suas produções apresentam reduzido número de coloquialismos que as aproximam de uma linguagem mais formal, exibem *pues* como consecutivo-causal majoritário. *Pues* e *porque* são as formas consecutivas mais usuais do E, porém *pues* tem o equivalente *pois* no PB, cujo uso se efetua na escrita formal. Desse modo, S2 procura afastar suas produções do caráter informal, reduzindo ao máximo os coloquialismos e potencializando o uso de *pues*, forma semelhante ao conectivo mais culto de sua LM.

3.3 Análise dos textos de S3

A estudante S3 empregou 71 conectores discursivos em suas seis produções, do seguinte modo: 47 aditivos (10 incorretos), 16 consecutivo-causais (todos corretos) e oito contra-argumentativos (2 incorretos). Apesar dos contra-argumentativos apresentarem apenas dois usos inadequados, se tomarmos essa quantidade frente ao número de vezes que esta categoria conectiva aparece, notamos aqui o maior número de erros, portanto, a dificuldade do sujeito analisado se insere neste tópico.

O texto 1 (17/03/05) tem estilo grandiloquente. Tudo é imenso, trágico e com conseqüências catastróficas que conferem certo movimento ao discurso, refletido na variabilidade das formas conectivas empregadas: *y*, *así*, *pues*, *pero*, *porque*, *entonces* e *sin embargo*; a primeira com duas aparições e as demais com uma única. Até agora, temos visto uma tendência à invariabilidade: por causa do medo de errar, os sujeitos se atêm sempre às mesmas formas, então, a informante examinada surpreende pela “ousadia”.

O conector aditivo absoluto desta produção é *y*, pertinente quanto à forma e ao sentido que desempenha nas seqüências discursivas, como podemos observar em:

Al concordar en participar del juego del Sapo, Simón, lo adversario, había cómo finalidad descubrir por medio de algunas pistas **y** rastros, lo punto dónde el Sapo podía estar escondido **y** así iludir una grande tragedia. [...].

No primeiro caso, *y* enlaça duas informações de mesmo plano sintático e no segundo caso, conecta o argumento do membro discursivo antecedente ao membro que introduz, cuja orientação é consecutiva.

Os consecutivo-causais, como *porque* e *entonces*, são adequadamente empregados, todavia *así* e *pues* exigiam adaptações para que respondam às regras da L-alvo:

Al concordar en participar del juego del Sapo, Simón, lo adversario, había cómo finalidad descubrir por medio de algunas pistas **y** rastros, lo punto dónde el Sapo podía estar escondido **y** [,] **así** [,] iludir una grande tragedia (.) [,] **Pues** Sapo pretendía accionar una bomba ocasionando inumeras muertes en el día en que comemoraba la semana Santa.

Así deveria aparecer entre pausas para que desempenhasse efetivamente sua função consecutiva. No entanto, trata-se de conector porque indica uma relação de razão e consequência, que liga “um estado de coisas e um acontecimento ou situação possibilitadas pelo antecedente”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 177). Ou seja, os argumentos enumerados anteriormente implicam que Simon deve evitar a tragédia iminente. Já *pues* (causal) deveria ocupar posição média, antecedido de pausa, porque “la oración de pues va en segundo lugar, y sólo excepcionalmente aparece delante, posición en la que recuerda al *si* condicional”. (MARTÍ; TORRENS, 2001, p. 40). Quando *pues* é consecutivo, geralmente aparece entre vírgulas.

Quanto aos contra-argumentativos, *pero* e *sin embargo* ocupam sua devida posição e são pertinentes ao segmento discursivo que compõem, fato observável em:

Pero, al descubrir Sapo escondido en la parte interna del Santa, Simón quedó desesperado porque había poco tiempo para el impedir-lo. Entonces empezó la disparar varios tiros en dirección de la Santa, **sin embargo**, dos guardias presente, sin saber de nada imaginaron que Simón fuiste lo tal hombre terrorista disparando en su dirección enumeros tiros fatais.

De acordo com Martí e Torrens (2001), *pero* é o conector menos limitado, pois pode relacionar diversos elementos dentro de uma oração e também orações independentes, como ocorre no exemplo destacado. Por sua vez, os conectores compostos (*sin embargo*, *no obstante*, *por el contrario*, entre outros) são indicados para unir elementos maiores como frases ou orações independentes ao invés de palavras. Neste excerto, vemos que *sin embargo*

preenche os requisitos expostos e, ocupando a posição média, vai entre vírgulas conforme exigido pelas regras da LE.

O texto 2 (21/10/05), assim como o primeiro, apresenta variação de conectores: *y*, *ni*, *allende* e a forma *entretanto*, emprestada da L1, a fim de expressar relações entre os termos. Também há a utilização de *todavía* como conector, papel que não desempenha em nenhum dos casos.

Os aditivos são usados de acordo com seus valores nesta produção, inclusive *ni*:

En lo comienzo fue mui difícil, no conseguia leer, **ni** escribir, todavía comienze a estudiar con más atención, a hacer las classes de laboratorio, a mi dedicar más.

Neste ejemplo, *ni* relaciona dois membros discursivos, cujos argumentos são negativos, aparecendo apenas no último segmento discursivo. Apesar da equivalência deste conector no PB e no E, esse fato não facilita a assimilação de seus usos na LE, por causa de algumas especificidades. Em ambos os idiomas esta conjunção tem o significado de *y* no/ e não, unindo dois ou mais elementos de caráter negativo. Conforme Gómez Torrego (1999), se a oração inicial é negativa, *ni* só pode aparecer enlaçando a última seqüência discursiva às anteriores. Ainda pode aparecer em cada um dos segmentos, produzindo um efeito mais expressivo, mas se os argumentos somados precedem o verbo, é obrigatória a repetição de *ni*. No entanto, “cuando el primer término no tiene significado negativo, se emplea *y no*”. (RAMONEDA, 2001, p. 193).

Já os consecutivo-causais e os contra-argumentativos propriamente ditos não foram incluídos neste texto. No que se refere a esta última categoria conectiva, notamos o empréstimo da LM em *entretanto*:

Al largo de eses tres años, aprendi mucha cosa, (**entretanto**) [*sin embargo*] confeso que tengo muchas dificultades en la pronunciación y con los verbos.

Como já comentamos na análise das produções de S1, o uso de *entretanto* revela a influência da língua nativa, seja pela apropriação direta do conector desta língua como um equivalente na LO, seja pela assimilação da tradução do conectivo e seu emprego similar ao da L1 que não é pertinente na LE. A diferença entre S1 e S2 é que a primeira informante assimila *entretanto* como conector contra-argumentativo da língua-alvo, enquanto a segunda apresenta esse caso isolado, indicando uma estratégia da qual lança mão para suprir deficiências na performance. Aliás, S2 não recorre a essa estratégia em nenhum outro de seus textos. Neste caso, a melhor saída seria a substituição de *entretanto* por *sin embargo* para adequar a forma ao sentido que a aluna pretendia dar ao discurso. Inclusive, ao se valer do

conector recomendado, S2 expressaria a restrição existente entre os argumentos, além de “algún punto de vista propio sobre lo que dice”. (MATTE BON, 1998, p. 101).

Seguindo na classe dos contra-argumentativos, outra estratégia relativa a problemas de performance é o recurso a *todavía*:

En lo comienzo fue muy difícil, no conseguía leer, ni escribir, (**todavía**) [*pero*] comience a estudiar con más atención, a hacer las clases de laboratorio, a mi dedicar más.

[...] Voy tener que mi dedicar mucho si desear seguir esa profesión, (**todavía**) [*pero*] gusto mucho de ella, entonces creo que no hay de ser muy difícil, allende eso, tuvo excelentes maestros en correr del curso.

Todavía é advérbio da Língua Espanhola e significa ainda no PB. A Língua Portuguesa possui uma forma análoga a esta, a conjunção adversativa todavia que possui o mesmo significado de mas, porém, entretanto. Deduzimos que a estudante, ao tentar imprimir caráter opositivo às seqüências discursivas, julgou que as semelhanças formais entre os vocábulos se estenderiam também aos seus sentidos. Desse modo, elege *todavía* (indubitavelmente espanhol, dada sua acentuação) influenciada pela LM. O conector espanhol adequado para expressar o sentido requerido pelo discurso seria *sin embargo*. Ressaltamos que essa estratégia específica não voltará a se repetir nas produções da informante, o que pode indicar que sua ocorrência, nesta situação, se trata de um déficit na performance, ou ainda, que houve assimilação desta forma da LE nos próximos textos.

No terceiro texto, a aprendente mantém a variabilidade de formas conectivas, mas começa a apresentar preferências discursivas. Aparecem os conectores *y*, *e*, *porque*, *pues*, *así*, *también*, *es decir* e *sino*.

Os conectores aditivos que ocupam lugar no discurso são: *y* (8 aparições), *e* (4 aparições), *también* e *es decir* (1 aparição cada). A maioria dos aditivos aparece adequadamente empregada, com a exceção de todas as aparições de *e*:

[...] Es también una representación del periodo madrileño en que vive España, la explicaciones para la vida de los personajes **e** sus destinos, un juego donde las vidas se encuentra **e** desencuentran, alterando mentiras **e** fatalidades, con el sexo usado como poder para se alcanzar lo deseado.

[...] En “La mala educación” no es una película de buenos **e** malos, sino de seres imperfectos que encuentran su oportunidad para saldar deudas con su pasado.

É certo que uma das regras de eufonia prega a utilização de *e* (variante de *y*), antecedendo palavras iniciadas por *i-* e/ou *hi* + consoante. Porém, “si la palabra que sigue empieza por *hi-* como elemento de diptongo, no aparece la forma *e*”. (GÓMEZ TORREGO,

1999, p. 232). No caso dos excertos selecionados, essa exigência não foi cumprida, portanto, são casos de empréstimo da LM.

Os consecutivo-causais foram usados de modo apropriado dentro do discurso no que tange a suas formas e sentidos. Para ilustrar essas constatações, destacamos uma ocorrência de *porque*:

Se llama “La mala educación”, **porque** es la historia de un triángulo, los dos alumnos y el director del colegio, historias múltiples que como muñecas rusas se esconden unas dentro de otras y que en realidad son una sola.

Finalmente, o único contra-argumentativo do qual a estudante se vale para articular a restrição da informação precedente é *sino*, como vemos em:

En “La mala educación” no es una película de buenos e malos, **sino** de seres imperfectos que encuentran su oportunidad para saldar deudas con su pasado.

Sino é utilizado em uma sequência discursiva imediatamente posterior a uma de orientação argumentativa negativa. Corrige o que foi dito anteriormente, descartando-o parcial ou totalmente para processar sua substituição imediata por outro elemento, ou seja, “anula la información anterior por otra nueva”. (CHOZAS; DORNELES, 2003, p. 72). No exemplo citado, *sino* anula a possibilidade de o filme tratar de indivíduos maniqueístas, corrigindo esta informação ao considerar que são retratadas pessoas imperfeitas, ou seja, reais.

No texto 4 (30/03/06) detectamos os conectores *y*, *también*, *así*, *porque*, *pues* e uma realização conectiva que mescla traços da LM e da LE: *allén de*.

A forma preferencial para os aditivos é *y* (5 ocorrências), seguida da ocorrência única de *también* e *allén de*. Nos usos de *y* e *también* não há inadequações:

(**Allén de**) [*Además de*, *allende*] tener sido mío profesor de lengua portuguesa y literatura en el enseñanza médio, reencontrei él **también** en la universidad, todavía con la misma dedicación y amor por lo que hace.

Todavia, *allén de* é uma forma inexistente na LO que admite *allende* ou *además*. Analogamente, na L1 não há essa forma, mas sim além de. Acreditamos que a aprendente leu ou ouviu esse vocábulo em determinada situação e, ao não assimilar completamente sua grafia, a relacionou à da língua nativa que é bastante semelhante. Neste caso, ocorre uma cunhagem de palavra pautada no sistema lingüístico materno e que tenta passar por pertinente na L-alvo, ajustando-se à grafia e às regras de acentuação desta.

Não podemos falar em uso preferencial na categoria dos consecutivo-causais devido a *porque*, *así* e *pues* apresentarem o mesmo número de ocorrências (1 apenas). Nesta produção não encontramos inadequações no uso desses conectivos:

Cuánto al los malos profesores, son aquellos que no preparon sus clases, no tienen dominio del contenido y cuya clases son cansadas, no hay aprendizaje, **porque** no hay interacción entre profesor-alumnos.

Así, cuando yo empezar ejercer la profesión que elegí, me gustaria de ser una profesora dedicada, educadora, que se preocupa con la calidad de ensino, **pues** el desarrollo del alumnos dependie mucho de el profesor.

No primeiro excerto, observamos o uso de *porque* causal que, segundo Piñero Piñero (2001), é a razão pela qual o locutor faz a afirmação da sequência anterior. Vale ressaltar que *pues* e *porque* possuem maior extensão significativa dentre os consecutivo-causais e que não admitem pausa posterior ao conectivo (quando são causais). Portanto, o emprego de *porque* foi adequado, inclusive pelo fato de que no modelo “*P porque Q*, o locutor coloca P como algo conhecido, incontestável, enquanto Q pode ou não ser conhecido pelo interlocutor”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 172).

No segundo excerto, acusamos a presença de *así* e *pues*, consecutivo e causal, respectivamente. O uso de *así* denota características de algo “que ya han aparecido en el contexto previo implícita o explícitamente, o que van a aparecer inmediatamente después”. (MATTE BON, 1998, p. 231). Já a utilização de *pues*, antecedido de pausa, serve para legitimar a sentença inicial. S3 apresenta a sequência discursiva que *pues* introduz como a causa que a leva a acreditar nos argumentos enunciados no segmento antecedente. Entretanto, o emprego deste conector permite a contestação da sequência anterior, de modo que o interlocutor pode ou não concordar com o locutor.

Já os contra-argumentativos foram excluídos das escolhas discursivas que compõem a tessitura do texto.

O texto 5 (17/05/06), mostra todos os conectores aditivos empregados corretamente. Há preferência pelo uso de *y* (8 aparições), além da utilização de *e*, *es decir* e *y también*, que aparecem uma vez cada.

Os dois consecutivo-causais escolhidos para relacionar as sentenças estão de acordo com a grafia, o valor de uso e a posição (média, precedida de pausa) que caracteriza *pues* e *así* (ambos com 1 aparição) na LO:

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua se produce en un contexto social de enseñanza y de contacto con los estamentos y medios de una comunidad, la aprendizaje de la lengua puede ocurrir sin que haya un contacto frecuente con hablantes de la lengua, adquirida o hasta miesmo un conocimiento de la comunidad que habla, **así** la aprendizaje es en el

proprio país, **pues** la interlengua ocurre como producto del uso que hace el aprendiz de los conocimientos explícitos durante la construcción de discurso y como resultado de la gramática, lo cual algunas reglas lingüísticas sean más fáciles de asimilar y otras más difíciles.

Así “orienta-se mais para o que precede do que para o que segue”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 177). Dessa forma, o conjunto das informações processadas acerca da aquisição de segundas línguas é o argumento mais forte do discurso. Quanto a *pues*, se seguimos o modelo *P pues Q* de Maingueneau (1997, p. 173), acreditamos que “a verdade de Q torna aceitável a enunciação de P”. Assim, os argumentos expostos no segmento introduzido por *pues* validam o argumento antecendente.

Igualmente, os contra-argumentativos *pero* e *aunque* desempenham suas devidas funções nos enunciados:

Para Chomsky, la adquisición del lenguaje es similar a las otras capacidades biológicas como la visión, el andar, para él los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje, **pero**, es necesario que el niño se encuentre en un ambiente con otras personas que le hablen.

La ASL (adquisición de una segunda lengua) sigue una secuencia natural de desarrollo, **aunque** puede haber una variación menor en el orden de desarrollo, algo mayor en la velocidad, y también en el nivel de dominio alcanzado.

Com frequência *pero* introduz um contraste que não é explícito ou objetivo. Em algumas ocasiões, como ocorre no primeiro excerto, este contraste é pouco evidente, porque trata de experiências prévias vividas pelos interlocutores ou “con información de la que disponen sobre cosas que han ocurrido o suelen ocurrir en otras circunstancias”. (MATTEBON, 1998, p. 103).

Por sua vez, *aunque* pode desempenhar a função de conector adversativo ou concessivo. Ele é adversativo quando equivale a *pero* e concessivo quando “expresa una circunstancia que no produce el efecto que sería de esperar”. (MARTÍ; TORRENS, 2001, p. 16). No segundo excerto apresentado realmente possui valor adversativo, podendo ser substituído por *pero* e opondo os argumentos dos termos relacionados.

O texto 6 (10/07/06) apresenta problemas quanto ao uso dos conectores, que não foram detectados nas produções anteriores dessa aluna, como o uso de *mismo*, empréstimo da LE. Há o uso indevido do conector *e* (fenômeno ocasional do texto 3). Aparecem conectores que a construção textual recomendaria omitir e omissão de conectores em situações que eles seriam necessários.

Essa produção recorre somente aos conectores aditivos para estruturar e relacionar os argumentos. *Y* aparece excessivamente (10 ocorrências) e sua variante *e*, aparece com uma ocorrência equivocada. Das 10 aparições de *y*, cinco são apropriadas e as demais

inapropriadas. Sua variante *e* também foi utilizada inadequadamente, como podemos constatar nos seguintes enunciados:

1. La película describe con poesía la historia de dos caubóis que se conocen [,] (y) viven un amor intenso y prohibido [,] (y) que es un desafío para la lendaria (y) [e] indomable figura del vaquero “macho” americano.
2. Los personajes principales son Jack Twist y Ennis Del Mar que viven un amor que cambia sus vidas. Ellos tienen proyectos, Jack desea ser un caubói conocido y está trabajando en Brokeback por la segunda vez (y) [pero] Ennie desea casar con Alma hasta luego acabe el verano.
3. Viviendo solos por semanas, la intimidad crecía y empiezan un relacionamiento amoroso. Surge un amor recíproco que es compartillado durante veinte años (y mismo) [hasta, incluso] después de casados e [y] con sus hijos.
4. La temática homosexual tiene algunas encenas explícitas mostrando la intimidad entre los personajes principales. La película engloba el amor, el amistad (,) [y] vínculos familiares.

No primeiro exemplo, vemos a repetição do conector *y*, cujo uso excessivo torna a leitura cansativa e pesada, dando a impressão de redundância e até mesmo de falta de argumentos. Seria necessário “limpar” a sentença de alguns conectores: primeiro, a omissão do primeiro e do terceiro conector, juntamente com a inserção da pausa resultaria na leveza dos segmentos discursivos e, por último, a troca de *y* por *e*, já que o vocábulo seguinte é “indomable”.

O excerto 2 exige uma nova orientação argumentativa ao final da sentença, porque apesar de se referir aos planos dos dois jovens, estes têm projetos distintos. Portanto, o uso de *y* não condiz com a nova orientação (adversativa) que se esperava da última sentença. A utilização de *pero* sanaria essa inadequação.

O exemplo 3 também apresenta problemas ao final do enunciado: o emprego de *e* numa situação em que *y* é obrigatório descaracteriza a produção na LE, pois o conector eleito para adicionar argumentos é tomado da LM (caso semelhante ocorre no texto 3). Ainda nesse exemplo, encontramos a forma *mismo* antecédida de conectivo *y*. Embora *mismo* exista no E, sua função é adjetiva para denotar “identidad, similitud o paridad” (GARCÍA-PELAYO, 1994, p. 418) e seu caráter enfático se restringe aos pronomes pessoais. No PB encontramos mesmo, vocábulo semelhante que desempenha funções similares, mas também pode significar “realmente” ou adquirir matiz concessivo. No caso examinado, o estudante relacionou *mismo* da L-alvo com o valor concessivo do sintagma mesmo da L1, numa tentativa de enfatizar a informação apresentada pois, apesar de estarem casados e terem seus filhos os jovens continuam se amando. Seria melhor efetuar a troca de *y mismo* por *hasta* ou *incluso* que expressam melhor a ênfase do argumento.

O último excerto, devido à falta de conector aditivo na sequência discursiva final, exprime uma incompletude de idéias que poderia ser retificada com a inclusão de *y*.

As produções de S3 mostram estatisticamente maior frequência de erros nos contra-argumentativos, se comparada com seu número de aparições. Os problemas relativos a esse tópico se devem a empréstimos da LM, pois seus usos foram ocasionais, como vemos no emprego de *entretanto* e *todavía*. A influência da L1 também se faz presente nos aditivos, o que leva a estudante a lançar mão de *e* para conectar segmentos discursivos. As alusões à língua nativa da aprendente não permaneciam em sua IL até o texto 5, o que indicava que se tratavam de estratégias comunicativas. Entretanto, o último texto retoma o conector *e* do PB, além do aparecimento de *mismo*, até então não constatado. Deduzimos que esse fato pode indicar uma pequena regressão na sua IL, porém é mais provável que a aluna não tenha prestado atenção ao escrever o texto ou não o tenha revisado posteriormente, porque notamos a repetição de conectivos que prejudicam a fluidez do discurso, característica que não condiz com o seu estilo discursivo. Como dito anteriormente, percebemos variabilidade de formas conectivas que enriquecem as produções, embora as formas escolhidas não reflitam a vasta gama de conectores existentes no E. Há preferência por *y*, *así*, *pues*, *porque* e *pero*, conectivos elementares da LE, com usos mais gerais e que possuem equivalentes no PB. Todavia, *así* e *pues* são de uso corrente na L-alvo como consecutivo-causal, o que não acontece na LM (cujas formas preferenciais são então e porque). Desse modo, a opção pelo uso dos elementos indicados não necessariamente caracteriza a influência (mesmo que indireta) da língua nativa.

3.4 Análise dos textos de S4

A informante S4 utilizou na construção de seus textos 107 conectores, separados por suas classes da seguinte maneira: 68 aditivos (18 incorretos), 27 consecutivo-causais (1 incorreto) e 12 contra-argumentativos (2 incorretos). Logo, percebemos que seus problemas se inserem na ordem dos aditivos.

A primeira produção redigida em 17/03/05 denota a repetição de informações e de elementos coesivos que resultará na preferência por *y* (20 aparições) como conector aditivo, mas não como conectivo absoluto. Embora *y* seja excessivamente empregado, o texto também apresenta sua variante *e* (4 aparições), *también* e *y entoces* (ambos com 2 aparições), além de *incluso* (1 aparição). Há duas inadequações no uso de *y* e três problemas com o emprego de *e*. Os aditivos restantes estão corretos.

As utilizações equivocadas de *y* foram notadas em:

[...] Simón meche en sus pertences [,] (y) encuentra lo símbolo de una ceita y tenta descubrir o que sapo está escondendo. [...].

[...] Elle cai y ve Ariadna a su lado (y) [*con, además*] seu amigo sapo. [...]

Nos dois exemplos, a aluna usa o conector em situações nas quais se recomenda a sua omissão. No primeiro exemplo, a eliminação de *y* e o acréscimo da pausa evitariam a repetição desnecessária do aditivo. Já no segundo caso, a permanência do conectivo para ligar o último segmento discursivo ao antecedente é inviável porque os verbos conectados por *y* são simultâneos e exigem sua presença. Seria necessário omitir o segundo conector e substituí-lo pela preposição *con* ou por outro aditivo, como *además*.

Encontramos *e* nos excertos:

1. [...] Simón es uno persona que escribi romances mas sua preferencia mismo es escribir palabras cruzadas, y no romance, tido empeza cuando Simón está en la sala en su computador y piede que su amigo hacer **e** ayudá-lo Numa ayuda con las palabras cruzadas. [...].
2. [...] Simón vai a una lanchonete **e** se encuentra con uno sacristán llamado Andrés que será víctima también de los atacado de los supostos terroristas. [...].
3. [...] Cada vez más desconfiado de Sapo, que chega a dizer a Simón que tuyo no pasa de una brincadera y mostra los siete jugadores, incluso María, que elle achava ser su amiga **e** amor. [...].
4. [...] Los padres quedan sufocados **e** impezan a coger para fuera de la iglesia. [...].

Nos três primeiros excertos, o conectivo aparece por influência da LM porque seu uso não está relacionado à cacofonia (repetição de sons que produz efeito desagradável ao ouvido e precisa ser harmonizado). Porém, a estudante reconhece esse fenômeno e se vale das regras de eufonia para evitá-lo, conforme explicitado no último excerto. Aclaramos, entretanto, que o uso de *e* na sentença 4 não foi totalmente adequado, uma vez que a escrita correta do verbo é “empiezan” e não “impezan”. Podemos dizer que a alternância entre a aparição de formas corretas e incorretas de *e* consiste em empréstimo da L1 que, inclusive permeará as produções dessa aprendente.

Os consecutivo-causais escolhidos foram *entonces* (3 ocorrências) e *pois* (1 ocorrência). *Entonces* foi utilizado corretamente nas três ocasiões, das quais apresentamos um exemplo:

[...] Cada vez más desconfiado de Sapo, que chega a dizer a Simón que tuyo no pasa de una brincadera y mostra los siete jugadores, incluso María, que elle achava ser su amiga e amor. **Entonces** sapo lleva elle a la un elevador giratorio, mostra la ciudade de Sevilla, como se fue una maquete. De allá explode o jugar donde están el restante dos jugadores.

Observamos que a consequência expressa por *entonces* não tem relação direta com os argumentos anteriores e quase origina um membro discursivo sem sentido, porque a lógica existente entre os segmentos opera na esfera dos implícitos e demanda um esforço inferencial para que haja entendimento. Além disso, “Con *entonces*, el hablante presenta la consecuencia como una información nueva para su interlocutor”. (MATTE BON, 1998, p. 228).

Pois faz uma aparição, inclusive incorreta, porque é a forma conectiva do PB, cujo equivalente no E seria *pues*:

[...] Entonces, sapo sugerí a el amigo que escriba sobre la Semana Santa **pois** [*pues, porque*] en la Sevilla acontecerá las prociones, como de el costumbre.

Ainda que *pois* represente um consecutivo-casual também no PB, o texto de S4 pretende ser um comentário da L-alvo, por isso, o uso do citado conector desconfigura esta proposta e deveria ser substituído por *pues* ou *porque*.

O texto número 2 (21/10/05) é breve e se vale dos seguintes conectores: *y* (3 aparições), *pues* (2 aparições), *pero* e *también* (1 aparição cada).

Percebemos problemas na colocação dos aditivos *y* e *también*, conforme mostramos no enunciado:

Gustaria mucho de disponer-me de mas tiempo para dedicar-me al estudio de la gramática (, y) [*para*] poder me expresar con mas facilidad (,) y comprender mejor los textos que el profesor trae en la clase, [y] **tambien** /*[además]* las músicas que están en el laboratorio de la lengua, pues es un momento de mucho prazér.

O primeiro *y*, sua pausa e a pausa seguinte deveriam ser retirados da sentença, pois as regras da LO requerem que ele ocupe o final da sequência discursiva para enlaçar o último argumento aos demais. Inclusive, o membro que este conector introduz tem orientação explicativa e, por causa disso, seria mais adequado substituí-lo pela preposição *para*. *También* foi deslocado de seu significado inclusivo, mediante a utilização de *y* no segmento discursivo precedente. Seria mais indicado usar *y* antecedendo *también* ou a substituição deste por *además*.

As duas aparições do consecutivo-casual *pues* estão de acordo com suas funções conectivas:

Gustaria mucho de disponer-me de mas tiempo para dedicar-me al estudio de la gramática, y poder me expresar con mas facilidad, y comprender mejor los textos que el profesor trae en la clase, tambien las músicas que están en el laboratorio de la lengua, **pues** es un momento de mucho prazér.

Pretiendo esforzar-me un poco mas, debido a la mía dificultad, **pues** aprendí a gustar mucho de la lengua.

Nos dois casos, *pues* explicita – na seqüência discursiva que introduz – os motivos das informações que compõem a seqüência anterior. Notamos que no texto 1, S4 recorre à forma portuguesa *pois* e neste texto, emprega a forma espanhola *pues*, revelando que esta estratégia é um fenômeno de performance. Nos textos posteriores se dá a assimilação do conector espanhol e ocorre o uso absoluto de *pues*.

O único contra-argumentativo encontrado é devidamente colocado no enunciado, como podemos observar em:

La lengua española es muy bella, de un charme fascinante, es un tanto romántica, **pero** su gramática es de una complejidad muy grande, hay muchas excepciones y reglas. Yo pienso que hasta más que nuestro portugués, no sé, se las veces por la mi dificultad con la lengua portuguesa, pienso que es un problema personal.

Conforme Gili Gaya (2000, p. 281), “la oposición de las dos oraciones no se debe a la presencia de palabras negativas, sino que resulta de la oposición de significados”. Assim, o uso de *pero* introduz uma ressalva aos argumentos anteriores, opondo a beleza, o charme e o romantismo da Língua Espanhola à complexidade de sua estrutura lingüística. Inclusive, essa contrariedade é uma operação mental do locutor, pautada em suas experiências, deixando ao interlocutor a tarefa de inferir os motivos de tal oposição.

Os conectores da produção 3 (18/11/05) são: *e* (5 aparições), *porque* (5 aparições), *y* (4 aparições), *también* (4 aparições), *pues* (3 aparições) e *mas* (1 aparição).

Na categoria dos aditivos temos: *e*, *y* e *también*. À exceção de *e*, cujas ocorrências são todas empréstimos da L1, os demais conectores estão devidamente manipulados quanto à forma e ao auxílio que prestam à construção do sentido nos discursos. Assim, o uso de *e* está incorreto em todos os enunciados em que aparece:

Sí, para confundir **e** deixar mas difícil la comprensión; para que posamos asistir más de una vez **e** voltemos **e** voltemos até comprender los enigmas criados por los cortes, muy bien puestos dentro del filme. Es proposital también porque es una característica de Almodóvar no facilitar lo entendimiento do público.

[...] Es posible también decir que es una huida de escape para el cura, pues él no es un homosexual, mas un poco doente **e** maniaco por los que siente deseo.

No, porque Ignacio en toda la trama nos parece ser verdadero, y su relación con Enrique es de extrema verdad, pues se entrega al padre apenas por amor a Enrique, **e** después que es engañado pelo padre decepciona-se con todo y todos, terminando su vida, sendo un empecilio para todos.

Notamos que as formas conectivas variantes *y/e* convivem no mesmo texto como se fossem análogas (e de fato são, salvo suas especificidades de uso). Contudo, nestes exemplos

transparece o esquecimento de tais particularidades, haja vista a aluna ter demonstrado o conhecimento dessas regras no texto 1, mas não em todos os casos.

Os conectivo-causais desempenham o papel que lhes cabe. São representados por *pues* e *porque*, havendo preferência pela forma *porque* (tipologicamente mais próxima do PB do que a forma *pues*). Quanto à sua posição, os conectivos estão distribuídos conforme ilustrado pelos exemplos 1 e 2:

1. **Porque** durante la vida escolar, en el colegio San José, los niños eran violentados sexualmente por los curas. Estos factos causaron consecuencias psicológicas para toda la vida.

Nesta produção identificamos a única ocorrência de consecutivo-causal em posição inicial. *Porque* revela as causas que levaram os personagens a se comportar de determinada forma e relaciona a seqüência discursiva na qual está inserido a uma informação anterior não explicitada, neste caso, uma pergunta do questionário.

Os casos restantes apresentam os conectivos em posição média antecédidos de pausa:

2. No, **porque** Ignacio en toda la trama nos parece ser verdadero, y su relación con Enrique es de extrema verdad, pues se entrega al padre apenas por amor a Enrique, e después que és enganado pelo padre decepciona-se con tudo y todos, terminando su vida, sendo un empecílio para todos.

Apenas em um momento isso não ocorreu, e acreditamos se tratar de um lapso, pois em todas as outras ocasiões essas características foram observadas:

[...] Es proposital también [,] **porque** es una característica de Almodóvar no facilitar lo entendimiento do público.

A escolha do único contra-argumentativo apresentado também foi influenciada pela LM:

Es posible también decir que és una huida de escape para el cura, pues ele no és un homosexual, **mas** un poco doente e maníaco por los que siente deseo.

Observamos que dentre as possíveis opções para expressar oposição, a aprendente prefere *mas*, cujo sentido e forma é igual no PB. É valido lembrar que *mas* é usado na linguagem escrita muito formal e na literária do E peninsular, todavia o seu uso é corrente na variante colombiana. Conforme Duarte (1999, p. 43), “En portugués, la forma **mas** es la conjunción más usada, al contrario del español. En esa lengua, **pero** es la más frecuente”.

No texto 4 (30/03/06), detectamos duas expressões coloquiais encontradas na língua nativa e que foram adaptadas à L-alvo:

[...] Entonces, mía aprendizaje *dejó a desear*.

[...] *Logico*, que no fue tan malo así míos estudios sino no estaría acá.

A primeira expressão poderia ser trocada por “no fue efectivo/provechoso” e a segunda por “Evidentemente / Por supuesto”.

Encontramos os seguintes conectivos: *y*, *porque*, *entonces* e *pues*, com duas ocorrências, além de *e* e *sino*, com uma ocorrência. Dos conectores aditivos apresentados, somente o primeiro *y* está correto, se não considerarmos o uso desnecessário da pausa que deveria ser suprimida:

[...] Hacia paseo con toda la turma (,) **y** durante lo paseo cantábamos músicas en ingles, (y) (con) [*por*] eso la aprendizaje era muy agradable.

O outro *y* presente no enunciado deveria ser eliminado e substituído pela locução explicativa *por eso*. Dessa forma, a estudante evitaria a redundância conectiva e o matiz coloquial advindo do emprego de “y con eso”.

A última ocorrência equivocada de aditivo se trata do empréstimo da L1 *e*:

[...] Ella motivaba los alumnos con suya simpatía (**e**) [*y*] por lo dominio que tenía sobre la materia.

Outra vez, o conector *e* foi utilizado em desacordo com suas particularidades, portanto, revela a língua nativa operando sobre a estrutura da LO. Neste caso, deveria ser substituído por sua variante *y*.

Todos os consecutivo-causais foram utilizados em consonância com suas formas, sentidos e colocações dentro da sentença, conforme podemos avaliar no exemplo de uma de suas ocorrências:

La experiencia que tengo en toda mi vida escolar no fue buena, **porque** algunos profesores no sabían, o no querían enseñar las disciplinas. [...].

Segundo Matte Bon (1998), *porque* é o operador mais explícito e geral para explicar a causa em Espanhol. No PB isso também acontece, orientando sua eleição para a tessitura das sentenças causais dos textos dos aprendentes. Porém, no caso de S4, a preferência por *pues* configura as orações causativas e o emprego de *porque* fica relegado à sua segunda opção discursiva.

Ainda neste texto, perscrutamos o uso do conector contra-argumentativo na forma *sino*, de ocorrência única:

[...] Logico, que no fue tan malo así míos estudios **sino** no estaría acá.

O emprego de *sino* foi orientado pela LM cuja conjunção semelhante é senão. Entretanto senão no PB só se usa com valor de exceção (salvo, exceto) e não é equivalente a *sino* (mas, como também). Além disso, em E essa conjunção opõe um conceito negativo a outro afirmativo, o que não foi respeitado no exemplo. Para adequar a sentença às regras da L-alvo seria necessária a sua reformulação, ao invés de “sino no estaria acá”, algo como “pues si no fuera así, no estaría acá”.

A quinta produção da aluna, redigida em 17/05/06, não revela a influência da LM no conector *e* (fato perceptível em outros textos), mas ocorre empréstimo em *ou sea*. Os conectivos que constam desta produção são: *y* (6 aparições), *e*, *entoces*, *pues*, *también*, *ni* e *ou sea*, todos com uma aparição.

Das sete aparições dos conectores aditivos, duas estão incorretas: as que compreendem os conectivos *y* e *ou sea*, como constatamos em:

En la aprendizaje es imprescindible asimilar valores y comportamientos culturales, y segundo lugar, para poder calcular primero la distancia de aculturación, hay que calcular primero la distancia que existe entre el grupo de origen del aprendiz y el grupo de la comunidad de habla de la segunda lengua, esta distancia puede ser real (social) o percibida (psicológica) podendo ser pequeña o grande.

A repetição de *y* não é recomendada porque confere um “peso” ao texto que seria evitado com a eliminação deste elemento coesivo. Inclusive, o uso do conectivo ordenador de argumentos, cuja forma correta é *en segundo lugar*, distribui a informação em partes e exigiria o uso de outra pausa e sua correlação com o antecedente *en primer lugar*. Logo, a sentença adquiriria a forma apropriada na LE se fosse modificada do seguinte modo: “En el apredizaje, en primer lugar, es imprescindible asimilar valores y comportamientos; en segundo lugar, calcular la distancia de la aculturación, *o sea/es decir/mejor dicho*, la distancia que existe entre el grupo de origen del aprendiz y el grupo de la comunidad que habla la segunda lengua. *Además/incluso*, esta distancia puede ser real (social) o percibida, pequena o grande”.

Quanto a *ou sea*:

Otra teoría que Schumann defende es la teoría de aculturación “choque cultural”, **ou sea**, es el proceso que pasa una persona que se adapta a una cultura nueva.

Observamos a mescla de estrutura da LM e da LE, pois em E a grafia correta é *o sea*. Neste caso, há o uso da conjunção portuguesa ou e da forma verbal espanhola *sea*, revelando que a informante ainda sofre influências de sua língua nativa, ainda que esta não seja absoluta.

Outro fato relevante a ser observado é a aparição de *e*, em consonância com as regras específicas do seu emprego na LO:

Segundo Larsen-Freeman hay tres teorías que son: nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

Nos textos anteriores, há alternância entre aparições corretas e incorretas deste conector, às vezes dentro da mesma produção. Isso demonstra a instabilidade da IL da aprendente, que ainda não assimilou as situações obrigatórias de sua utilização, usando-o de forma indiscriminada.

Os consecutivo-causais não apresentam problemas de uso e o emprego dos contra-argumentativos é inexistente.

O texto 6 (10/07/06) denota influências da LM numa expressão do PB traduzida para o E e na utilização equivocada de *todavía* com valor adversativo que este advérbio espanhol de duração não possui, além do uso da expressão “podre”, tomada da L1 observável no excerto:

En toda la narrativa Ennis es la parte que más *podre*, pues no deja transparecer su sentimiento, ya Jack no, para él todo aquello amor era muy natural y tranquilo.

Nesta ocorrência, a estudante se vale do vocábulo português podre, de uso informal na modalidade oral. Podre é um adjetivo que se refere ao estado de deterioração da matéria orgânica, cujo uso coloquial tem matiz depreciativo, designando algo que não está de acordo, corrompido, ruim: “Nosssa! Que podre!”, “Você é podre, sabia?” ou ainda, “Os textos dos alunos estavam podres”. Na tentativa de exprimir sua indignação a respeito do comportamento de Enis que não era tão sincero quanto Jack, S4 utiliza essa expressão do PB. Provavelmente, isso ocorre porque no momento da escritura não encontrou um equivalente espanhol que designasse seu sentimento. Ainda acerca desse aspecto, é certo que nas situações que envolvem nossa afetividade fica difícil “segurar” a LO, porque a LM nos estrutura enquanto indivíduos e reclama sua participação em nossos sentimentos. A expressão seria mais bem elaborada com a troca de podre por *desleal*, *deshonesto* ou *ingrato*.

Quanto ao uso de *todavía*, ocorre a identificação desta forma com a do PB. Porém, seus significados não são correlatos:

Jack **todavía** [*sin embargo, no obstante*] no pensaba así, quería asumir su sexualidad, no temía por las consecuencias que esto amor podría traer.

Todavía significa ainda e não é conector como todavía da L1, cujo valor é de contraposição. Assim, seria mais acertado substituir *todavía* por *sin embargo* ou *no obstante*.

Essa produção conta com os conectores: *y* (8 ocorrências), *pero* (5 ocorrências), *pues* (3 ocorrências), *entonces* (2 ocorrências), além de *e*, *así* e *o sea*, todos com uma ocorrência.

Na ordem dos conectores aditivos encontramos as formas *e*, *y* e *o sea*. *O sea* está bem empregado; *y* apresenta uma ocorrência inadequada e *e* está incorreto. Destacamos o seguinte exemplo:

La historia de la película trae consigo una carga muy fuerte, pues cuenta la vida de dos personas que siente una paixão grandiosa, pero no se trata de un casal “natural”, **o sea**, para la sociedad no es normal dos hombres, o dos mujeres vivir juntos, como se fuesen un casal formado por un hombre, **e** una mujer, que es lo “convencional” para una sociedad. La personas precisan romper esas barreiras convencionales, y asumiren o que sienten, romper los tabas y las normas que la sociedad impone.

Notamos que *o sea* é pertinente ao contexto quanto à posição, o uso de pausas e, inclusive quanto à forma (que no texto 5 era *ou sea*). *E* constitui empréstimo da L1 e ratifica a instabilidade da IL dessa aluna, pois no texto anterior há uma aparição desse conectivo que preservava suas especificidades de uso.

Quanto à utilização inapropriada de *y*, temos:

Los encuentros eran siempre en la montaña, y la montaña era muy significativa para ellos. Solamente en la montaña que vivian los días felices, pues aquello lugar servia de refugio para los dos.

Nesta situação, o erro não se deve especificamente a *y*, mas sim à construção da sentença. Para que este conector realmente tivesse sentido, não deveria estar antecedido de pausa nem introduzir um argumento de orientação explicativa, causal. A melhor saída seria a retirada de *y* e a reformulação do enunciado que repete o substantivo *montaña* desnecessariamente. A possível opção seria: “Los encuentros eran siempre en la montaña, que/porque era muy significativa para ellos. Solamente allí/allá pasaban días felices, pues aquél lugar servía de refugio para los dos”.

Os consecutivo-causais contemplam os conectivos *pues*, *entonces* e *así*. Todos os usos que se fizeram desta categoria foram adequados, assim como todos os empregos do contra-argumentativo *pero*.

A análise das produções de S4 revela uma característica contrária ao que depreendemos das produções anteriores. Até então, a maior dificuldade dos sujeitos era a utilização dos contra-argumentativos, porém essa informante apresenta dificuldades na manipulação dos aditivos.

Tal fato está relacionado ao grau de proximidade de sua IL com a LM e ao emprego elevado de conectores desta classe. Da mesma forma, a influência da L1 permeia as outras

categorias conectivas como observamos nos casos de *ou sea*, *sino* e *todavía*, mas não com tamanha frequência. Entendemos que a aprendente lança mão da estratégia de inibição no que se refere aos contra-argumentativos, pois evita as construções adversativas. Há preferência pelos elementos coesivos *y*, *pero*, *pues*, os mais gerais de cada tipo de conector. Isso poderia ser um índice da assimilação das formas conectivas espanholas, haja vista o emprego de *pues*, cujo equivalente no PB é pois, pouco usual na língua nativa da estudante, exceto na escrita formal. Todavia, esses conectores concorrem com o uso de *e*, *mas*, *porque* e *entonces*, mais próximos da linguagem coloquial do PB. Acusamos, ainda, uma tendência à fossilização do aditivo *e* como análogo de *y*, devido ao emprego indiscriminado de ambas as formas para adicionar argumentos, apesar das raras ocorrências do uso apropriado de *e* nos textos 1 e 5.

3.5 Análise dos textos de S5

A aprendente S5 empregou em suas produções 104 conectores discursivos, subdivididos nas três categorias existentes da seguinte forma: 79 aditivos (6 incorretos), 13 consecutivo-causais corretos e 11 contra-argumentativos (nenhum incorreto). Portanto, as dificuldades dessa informante se inscrevem na ordem dos contra-argumentativos.

Percebemos um empréstimo da língua nativa na última oração do texto, explicitada na forma *mismo que*:

Después de largo tiempo Simón conseguí terminar su romance, es cierto que un poco "fantasioso" pero logra al fin; *mismo que* para esto tuvo que utilizar sus compañeros como personajes y su imaginación para "viajar".

Como já apontamos anteriormente nas produções de S1, S2 e S3, é comum ocorrer a associação de *mismo que*, a um valor concessivo, influência da LM que utiliza mesmo que como equivalente de apesar de, ainda que, embora. Na LE isso não ocorre porque *mismo* tem valores específicos. A conjunção concessiva em E que corresponde a mesmo que é *aunque*, pela qual mismo que deveria ser substituído no enunciado destacado acima.

O texto 1 (17/03/05), é truncado, cheio de repetições, incongruências e deficiência na pontuação, além da inexistência da divisão de informações que lhe confere extensão maior do que realmente possui. Contém em sua estruturação os conectores enumerados: *y* (19 aparições), *pero* (5 aparições), *también* (3 aparições) e *así* (2 aparições). Com aparições únicas encontramos: *e*, *porque*, *y entonces* e *y también*. Notamos a preferência por *y* como conector aditivo, *así* como consecutivo-causal e *pero* como contra-argumentativo.

Os conectores aditivos deste texto conformam: *y*, sua variante *e*, *también*, *y entonces* e *y también*. Quase todos os aditivos foram bem empregados, à exceção de duas ocorrências tangentes a *y* e *e*. No caso de *y*:

Enseguida Simón vai al encuentro de María para contarle todo [,] (*y*) entonces emezan aparecer personas encapuzadas atrás de ellos, ellos entran en uno local donde tomam agua [,] (*y*) el recibe una arma de juguete y al salir emezan tirar unos contra los otros, como en uno juego de computador.

Nesta sentença, notamos a repetição de *y*, cujo uso é recomendado no último segmento discursivo. Já no caso de *e*, temos:

Él sale a la busca del Sapo y descubri que él está con una bomba para explotar; la policía llega (*e*) [*y*] cuando Simón tira en la Santa (Sapo está dentro de ella), la policía tira en el: el Sapo muere y Simón quedase herido.

Dada à única ocorrência desse fenômeno de empréstimo, deduzimos que se trata de um lapso porque nos demais casos em que há necessidade de um aditivo, a aluna não hesitou em utilizar a forma espanhola *y*.

Na classe dos consecutivo-causais foram elencados os conectores *así* e *porque*. Suas ocorrências são pertinentes, conforme ilustrado em um dos três exemplos possíveis:

El Simón cuenta a la María sobre toda la historia del “Genésis” y ella desmenti todo, dejando sólo una pista que lleva a un dibujo bíblico que contiene un sapo y el miesmo símbolo ocultista. Simón indignase más y cuando vai a visistar el padre lo encuentra muerto. Simón desesperase y alguien lo ve con el cuerpo del su amigo denunciando el como el asesino. **Así**, Simón pasa a ser buscado por la policía.

Así resume em sua aparição vários fatos que causaram a busca de Simón pela policía. De acordo com Maingueneau (1997, p. 177), “Em *P así Q*, a relação entre P e Q aparece de imediato, sem mobilizar nenhum implícito intermediário, como se a conclusão, de certa forma, já estivesse contida no antecedente”. Ou seja, o conector introduz os motivos constantes dos membros discursivos anteriores que levaram o protagonista a agir de determinada maneira para ser procurado pela policía.

Por sua vez, o conector contra-argumentativo absoluto *pero*, foi igualmente bem empregado na produção, como mostra um dos quatros excertos em que apareceu:

Más adelante María pasa la seña del computador del Sapo (penitencia), **pero** Simón está tan aturrido que no percibi como ella sabe esto.

No exemplo, *pero* une contrariamente os segmentos discursivos, sendo apropriadamente antecedido de pausa.

No texto 2 (21/10/05), a aluna especificou dois tipos de conectores: os aditivos e os contra-argumentativos. Aparecem *y* e *mas*. Os consecutivo-causais não foram exibidos nessa produção.

Em primeiro lugar, os aditivos somaram sete ocorrências e *y* foi o único conector usado dessa categoria na citada produção. Todas as vezes em que a estudante lança mão deste conectivo, o faz corretamente, como podemos constatar no excerto abaixo:

Me gusta la lengua, lo hablar, yo quedo encantada con las musicas de Chris Duran y los poemas de Pablo Neruda, solo que tengo mucha dificultad en la pronuncia y la escrita, me encantaria escribir y hablar corectamente el español mas tiene muchas reglas y los vierbos tiene diferencias de significados, de tiempos verbales de la lengua portuguesa.

Y enlaça seqüências discursivas com elementos sintáticos do mesmo plano. Ainda que esses usos não sejam inadequados, poderia haver certa variabilidade de formas conectivas para imprimir ritmo ao discurso e/ ou enfatizar argumentos. Seriam possibilidades: *y entonces*, *y también*, e *también*, exemplificados no texto 1 ou, ainda, *además*, *incluso* e *pues* (conectando o último membro discursivo aos outros).

Por último, os contra-argumentativos que foram representados na aparição única e correta de *mas*:

Me gusta la lengua, lo hablar, yo quedo encantada con las musicas de Chris Duran y los poemas de Pablo Neruda, solo que tengo mucha dificultad en la pronuncia y la escrita, me encantaria escribir y hablar corectamente el español **mas** tiene muchas reglas y los vierbos tiene diferencias de significados, de tiempos verbales de la lengua portuguesa.

Mas introduz a contraposição entre o desejo de falar e escrever bem o Espanhol ante a quantidade de regras da LO que possui muitas diferenças em relação à LM, apesar das semelhanças. Nesta situação, a oposição de idéias não está explícita nos argumentos enlaçados por *mas*, e sim inferida das informações nele contidas. Destacamos que a forma adversativa é igual a da L1, podendo indicar a influência que esta opera na escolha dos conectores. Contudo, Chozas e Dorneles (2003, p. 72) advertem que “la conjunción *mas*, equivalente a *pero*, sólo se emplea en el lenguaje formal”. O registro coloquial emprega *pero*.

O texto 3 (18/11/05) apresenta os conectores *y* (4 ocorrências), *porque* (3 ocorrências), *también* (2 ocorrências) e *pues* (2 ocorrências).

Das seis ocorrências dos conectores aditivos, constatamos apenas uma aparição incorreta de *y*, além da falta de conectivo, conforme observamos em:

Según la película es posible caracterizala como cine negro, por las actitudes de los personagens que son cínicos (,) [y] mentirosos (y que) [pues] hacian las cosas por interés. Retrata la corrupción por parte de los curas que abusaban sexualmente de los niños en el colegio. Hay también lo regreso constante al pasado.

Aquí, *y* deveria ser substituído por *pues*, porque este conector explicaria as atitudes das personagens. Em contrapartida, o uso de *y* para enlaçar a última informação às demais não se efetuou no segmento anterior ao que *y* aparece indevidamente, gerando incompletude de sentidos. Destacamos outro caso de omissão conectiva em:

La película se llama La mala educación, porque las personas que educaban eran totalmente desarreglados (,) [y] cínicos, disimulado. Los curas que debian ensinar los niños una buena educación, tenían actitudes que destruían todo lo que se entiende por buena educación.

Pelos mesmos motivos citados acima, *y* deveria ser incluído entre os elementos “cínicos, disimulado”, porque “La asíndeton deja la enumeración indeterminada en su final. La entonación queda sin el descenso acostumbrado (...). (GILI GAYA, 2000, p. 278).

Por sua vez, não constatamos nenhuma irregularidade nas cinco ocorrências da utilização de conectivo consecutivo-causais. Já os contra-argumentativos não foram exibidos nenhuma vez no texto.

O texto 4 (30/03/06) revela a influência da LM em duas ocasiões. Em primeiro lugar, notamos a tradução da expressão coloquial da LM “Ela bem que tentava” (com valor enfático) para a L-alvo:

Ella bien que intentaba, pero no conseguía enseñar nada, nada.

Em E não há uso de *bien* para dar ênfase. Ainda o emprego de *que* (“bien que intentaba”) denota característica do discurso oral da L1. Uma alternativa para essa expressão desviante seria “Ella hasta intentaba” ou “Ella, incluso/ademar, intentaba”.

Em segundo lugar, observamos a adaptação *y sí*, proveniente da língua nativa que usa e sim com matiz adversativo:

Para mí, ser o no un profesor malo, no es necesariamente culpa de lo mismo; y sino de un conjunto de reglas impuestas por el sistema gubernamental de nuestro país, que no desea que nosotros (incluso los maestros) aprendamos y sí enajenados.

Tal fato também foi observado nas produções de S1 que se vale de *y sin* para conectar segmentos de idéias opostas, ao mesmo tempo em que anula a primeira. Neste caso, como o membro discursivo anterior é negativo, seria necessário a troca de *y sin* por *sino*.

Elencamos os conectivos constantes dessa produção, são eles: *y* (10 aparições), *también*, *ni*, *por esto*, *pero* e *incluso* (1 aparição cada).

Os conectivos aditivos empregados foram *y*, *ni*, *también* e *incluso*. Quase todos são apropriados para os segmentos discursivos que ocupam, menos um caso de junção de conectores constituído por *y sino*:

Para mí, ser o no un profesor malo, no es necesariamente culpa de lo mismo; **(y) sino** de un conjunto de reglas impuestas por el sistema gubernamental de nuestro país, que no desea que nosotros (incluso los maestros) aprendamos y sí enajenados.

A sentença estaria correta se não fosse a presença de *y* precedendo *sino*. Por uma questão de especificidade de valores não podemos colocar os dois conectivos juntos: *y* tem a função de agregar, somar elementos; já *sino*, a de opor elementos e anular um deles. Desse modo, colocá-los juntos no mesmo membro gera incongruência de idéias. Para sanar esse problema, seria recomendável a eliminação do aditivo, pois a sequência anterior contém argumentativos negativos.

Quanto aos consecutivo-causais, acusamos a presença correta e isolada de *por esto*:

Ahora, en relación a los maestros ni tan buenos, o mejor, que no tuvieran una buena enseñanza y **por esto** no saben enseñar, recuérdome de una señora muy tímida y humilde que enseñaba literatura; ¡que lástima!

Por esto é equivalente a *por ello/eso*, *por tanto* e *por consiguiente*, explicando a consequência do que foi explicitado no segmento discursivo precedente. Ou seja, os maus professores não tiveram um bom ensino (causa), portanto, não sabem ensinar (consequência).

Finalmente, nos contra-argumentativos encontramos um caso isolado e correto (assim como nos consecutivo-causais que aparecem uma vez) de *pero*:

Ella bien que intentaba, **pero** no conseguía enseñar nada, nada.

Pero introduz a contraposição do argumentativo contido na sequência discursiva anterior: a tentativa da professora em ensinar algo aos alunos, apesar de sua ação limitada que acaba fracassando.

O texto 5 (17/05/06) exhibe os seguintes conectores: *y* (11 ocorrências), *también* (2 ocorrências), *pues* (2 ocorrências) e *pero* (1 ocorrência). Há notável preferência por *y* e, embora sua repetição não seja incorreta nos casos examinados, a variação das formas conectivas seria apreciada. Não acusamos nenhum emprego incorreto nas três categorias de conectores.

Os aditivos presentes nesse texto são *y* e *también*. Ilustramos no exemplo, um caso em que *y* não liga argumentos de mesmo nível sintático e, no entanto é considerado correto:

Hay muchas teorías de adquisición, entre ellas tenemos las teorías nativistas o innatistas, que entienden la adquisición como resultado de una capacidad biológica innata para el aprendizaje; las teorías interaccionistas, que analiza la adquisición de diversos rasgos lingüísticos, en que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y en su análisis deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos; y las teorías ambientalistas, que conceden mucho más importancia a la experiencia, la educación y otros factores externos que a los elementos innatos que participan en la adquisición.

Esse uso de *y* é permitido quando aparecer no contexto algo (informação inferida) que permita a colocação dos elementos “en el mismo plano; pero en estos casos, la coordinación parece extraña (...)”. (MATTE BON, 1998, p. 102).

A seguir, elencamos exemplos da utilização, também correta, dos consecutivo-causais e dos contra-argumentativos, respectivamente:

También son muchas las creencias sobre el aprendizaje, **pero** no es lo mismo aprender una primera que una segunda lengua, **pues** tenemos factores que interfieren directamente o indirectamente en el proceso de aprendizaje, como los factores cognoscitivos, afectivos, factores de identidad, de conducta y de actitud; tenemos aun, el factor social, o de naturaleza psico-social.

Pero e *pues* são pertinentes ao contexto, expressam os sentidos pretendidos e são precedidos pela pausa que os caracteriza. No caso da utilização de *pero*, notamos, conforme Cunha (1991, p. 17), que há oposição “entre duas entidades semânticas, mas que as frases não dizem quais são estas entidades”. Então, a discordância entre o primeiro argumento (a existência de crenças sobre a aprendizagem) e o segundo (a diferença entre aprender a língua materna e uma segunda língua), se opera na instância mental do locutor que, posteriormente, explica suas razões para opor os dois segmentos com o uso de *pues* causal.

O texto 6 (10/07/06) apresenta duas expressões influenciadas pela L1, ambas constantes do último parágrafo da produção:

El película retrata un asunto muy actual, pero lo más importante que hay en este, es la “sacudida” que el actor danos para que podamos *despertar para la vida* y notar, que esta no para – es como un río – y por eso tenemos que vivir de modo que seamos siempre feliz.

Observamos que a aluna se dá conta do empréstimo da língua nativa na primeira expressão escrita por ela, tanto que a destaca com o uso de aspas, evidenciando que não soube exprimir este pensamento na LE. Na linguagem coloquial do PB, o termo “dar uma sacudida” é de uso corrente na modalidade oral. Significa que é necessário mexer, mudar, alterar a

ordem das coisas a partir de uma motivação pessoal. Em E existe o verbo *sacudir* e a ação que resulta dele é a *sacudidura*. Todavia, essa analogia impede que transfiramos o sentido da expressão de uma língua a outra, porque elas são diferentes e têm valores culturais distintos. De acordo com Gómez Capuz (2204), podemos considerar a ocorrência como uma interferência pragmática, ou seja, a tentativa de inculcar à LE valores expressivos da L1 que diferem do contexto sociocultural e, portanto, não são pertinentes. A adequação a ser feita nesse caso implicaria a supressão de “sacudida” e sua substituição por *choque* ou *golpe*. Já a segunda expressão empregada foi traduzida automaticamente, sem que a estudante se atentasse para o fato. Para a adequação do termo que está “aportuguesado”, seria indicada a troca de “despertar para la vida” por *reflexionar/ pensar sobre la vida* ou *entender/percibir la vida* que, inclusive, outorgariam um aspecto menos coloquial à expressão.

Os conectivos que compõem esse texto são *y* (10 aparições) e *pero* (3 aparições). Há ainda: *también*, *y todavía*, *ni siquiera*, *por eso* e *por causa de*, todos com uma aparição.

Constatamos o uso dos seguintes aditivos: *y*, *también*, *ni siquiera* e *y todavía*. Todos estão bem empregados nos segmentos que introduzem, porém, comentaremos a utilização de *y ni siquiera* que até então não havia aparecido em nenhuma produção dos sujeitos analisados:

Infelizmente, Ennis no alcanzó asumir su amor por Jack; eso por causa de un gran trauma de infancia, que no lo dejaba vivir y **ni siquiera** aceptar a sí mismo. [...].

Ni siquiera, admite a presença de *y* antecedendo-o, pois ambos são da mesma classe conectiva. Seu uso implica que o elemento contido na seqüência discursiva anterior seja negativo, o que foi cumprido no exemplo. Além disso, *ni siquiera* expressa o ponto-de-vista do enunciador acerca da negação que está fazendo como “algo que no debería mencionar, algo anómalo, que está en el límite de lo concebible”. (MATTE BON, 1998, p. 112).

Os consecutivo-causais escolhidos são: *por eso* (semelhante a *por esto*, que apareceu no texto 4 da informante) e *por causa de*. Vale ressaltar que esses conectores até então, também não haviam aparecido, assim como *y ni siquiera*. Ambos os usos dessa categoria conectiva estão adequados, como podemos notar em:

Infelizmente, Ennis no alcanzó asumir su amor por Jack; eso **por causa de** un gran trauma de infancia, que no lo dejaba vivir y ni siquiera aceptar a sí mismo. [...].

El película retrata un asunto muy actual, pero lo más importante que hay en este, es la “sacudida” que el actor dános para que podamos despertar para la vida y notar, que esta no para – es como un río – y **por eso** tenemos que vivir de modo que seamos siempre feliz.

Por causa de e *por eso* são conectores consecutivos, porque “tienen en común el introducir una consecuencia o resultado que se deriva de lo indicado en la porción de discurso

que les precede”. (PIÑERO PIÑERO, 2001, p. 156). *Por causa de* poderia ser substituído, sem prejuízo de seu valor, por *a la/ en vista de, como resultado* ou *debido a* e *por eso* por *como consecuencia, por consiguiente, entonces* ou *por tanto*. No primeiro exemplo, para que o emprego de *por causa de* se fizesse de forma mais eficiente, seria recomendada a eliminação do adjetivo demonstrativo *eso* que imprime à sentença um matiz coloquial, cuja raiz se encontra na modalidade oral da LM. Já *por eso* deveria vir entre vírgulas ou após um ponto final.

Os contra-argumentativos se resumem ao uso de *pero*, conector de emprego menos limitado que os outros que constituem essa classe. Justamente, por seu valor mais geral, sua utilização no texto é apropriada:

Cuando acabo el verano, cada uno sigue su vida, **pero** el período que vivieron en aquel sitio, marcó sus vidas para siempre.

Segundo Gili Gaya (2000, p. 281), “si dos oraciones expresan juicios de cualidad lógica diferente, uno afirmativo y otro negativo (o viceversa), la expresión copulativa se convierte a menudo en adversativa”. Ou seja, *pero* indica que embora cada um dos jovens tenha seguido os planos traçados antes de se conhecerem, o período que passaram juntos os marcou e, posteriormente, orientará suas vidas.

As produções de S5 denotam a dificuldade no emprego dos aditivos que se dá pela omissão do uso em situações que exigem presença conectiva, repetição do conector, junção indevida de conectores, uso inapropriado e empréstimo da LM. Ao contrário de S4, em que os casos de empréstimo da L1 relacionados a *e* tendem a se fossilizar, em S5 se trata realmente de fenômeno de performance. Há nessas produções invariabilidade de formas, ainda que haja algumas experimentações conectivas que não fogem à esfera de atuação da língua nativa, como os casos de uso de *por causa de, por eso* e *por esto*. Notamos a preferência por *y, también, porque, pues* e *pero*, formas de emprego menos limitado no que tange à estruturação dos discursos. Percebemos, além disso, que a escolha dessas formas preferenciais pode ter sido orientado pela LM, como a utilização de *también*, cujo equivalente no PB é também, inclusive de uso corrente. Outra dificuldade notada no uso de elementos coesivos pela aprendente se refere a *sino*, este elemento foi utilizado numa função conectiva com *y*, caracterizando-o como aditivo, que explicita o desconhecimento de seu valor e a influência da língua nativa, tanto que aparece *y sí* (empréstimo da LM), na tentativa de expressar o valor que cabe a *sino*.

3.6 Análise dos textos S6

As produções da aprendente S6 englobam 109 conectores discursivos, dentre os quais: 78 aditivos (6 incorretos), 19 consecutivo-causais (nenhum incorretos) e 11 contra-argumentativos (1 incorreto). Suas dificuldades estão inscritas no uso dos aditivos.

O texto 1 (17/03/05) exhibe os seguintes conectores: *y*, com 14 aparições; além de *também*, *entonces*, *pero*, *además*, *inclusive*, *e*, *también* e *por eso*, com 1 aparição cada.

Os aditivos localizados nesse texto são *y*, *e*, *además*, *inclusive* e *también*. Encontramos inadequações em uma das 14 ocorrências de *y* e na única de *e*:

Con toda aquella confusión llega la policía y intenta detene Simón que dispara en la Santa e asesina Sapo que se encontraba dentro de la Santa.

De acordo com as regras de eufonia, *y* deve ser trocado por *e* se a palavra seguinte começar com um som vocálico /i/ (grafias *i-* ou *hi-* + consoante). Como observamos no exemplo, esta particularidade não foi respeitada. Dessa forma, podemos dizer que, no caso de *y*, ocorre a super-generalização de regras, já no caso de *e* ocorre empréstimo da LM.

Na categoria dos consecutivo-causais aparecem *por eso* (forma utilizada uma vez por S5) e *entonces*. O emprego desses conectores está adequado para os membros que introduzem, conforme nos mostram os excertos:

La película empieza con una charla entre Simón y su amigo Sapo en el piso de los mismos, donde Simón pregunta al Sapo sobre unas palabras para ello escribir en sus crucigramas; **entonces** Sapo empieza hablando palabras de la Semana Santa.

Para mi aquello todo que ocurri durante la película toda, es una imaginación de Simón para escribir su romance, dónde ello era lo personaje principal de su historia, **por eso** todo ocurri en vuelta de ello.

O primeiro excerto apresenta *entonces* como consecutivo-causal e, embora desprovido da pausa precedente que lhe é própria, o conector representa “um processo de dedução dotado de tonalidade subjetiva, menos ligada à existência de uma norma reconhecida”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 176). Portanto, a consequência que *entonces* introduz está ligada às razões do locutor, podendo não ser tão explícitas para o interlocutor que deverá inferir tais relações. Dito de outra forma, as relações entre os segmentos não operam no plano discursivo, mas sim no inferencial.

Por sua vez, o segundo excerto lança mão de *por eso*, locução conjuntiva com valor consecutivo e explicativo, equivalente a *por tanto*. Assim, apresenta Simón como o personagem ao redor do qual tudo acontece, haja vista os argumentos enumerados anteriormente, ou seja, o primeiro segmento discursivo traz as causas que fazem de Simón o cerne do filme.

A ordem dos contra-argumentativos apresenta o conector *pero* no seguinte trecho:

Sus sospechas aumentaban; vay a la Iglesia do Cautivo donde estás el Padre Andrés, **pero** cuando llega allá el padre ya estás muerto.

O conectivo elencado é pertinente ao enunciado pelo seu sentido e posição média na sentença, precedido de pausa. Além disso, “É o texto que, através de seu movimento, institui uma razão para opor os enunciados”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 165)

O texto 2 (21/10/05) possui conectores como: *y* (4 ocorrências), *pero* (2 ocorrências), *e* (1 ocorrência), *por tanto* (1 ocorrência), *puesto que* (1 ocorrência) e *porque* (1 ocorrência). Essa produção denota a influência da LM no uso de *e* como conector e da expressão *mas también*. Podemos perceber o uso de *mas también* em:

Deseo mucho aprender hablar bien el español; no solo porque el me encanta, **mas también** por tratarse de una lengua hablada en vários países y que posibilita comunicación, por tanto, en casi cualquier localidad del mundo.

Mas también é uma forma inexistente no E, entretanto no PB mas também é usual na fala informal e tem valor alternativo. No enunciado destacado não há essa orientação argumentativa, além de que a forma *no sólo* reclama a correlação com a forma *sino* (*también*). Aliás, essa modificação adequaria o sentido do segmento discursivo ao caráter aditivo pretendido pela estudante, pois, de acordo com Martí e Torrens (2001, p. 17), “Sino se encuentra en la correlación no sólo...sino (también), que tiene un sentido copulativo”.

Os conectivos utilizados foram *y* e *e*. *Y* cumpre sua função nos enunciados, enquanto que *e* está incorreto, fatos perceptíveis em:

Deseo mucho aprender hablar bien el español; no solo porque el me encanta, mas también por tratarse de una lengua hablada en vários países y que posibilita comunicación, por tanto, en casi cualquier localidad del mundo.

A mi me gusta la lengua española. Y puesto que he vivido en la frontera con el Paraguay por algunos años tuvo un contacto con la lengua e cultura hispanoamericana.

A forma *e* não contempla as regras obrigatórias de seu uso. Então, este exemplo revela um empréstimo da língua nativa.

Os consecutivo-causais empregados foram *porque*, *puesto que* e *por tanto* (primeira aparição no conjunto de textos examinados). Suas ocorrências são apropriadas para o contexto, como notamos em:

Deseo mucho aprender hablar bien el español; no solo **porque** el me encanta, mas también por tratarse de una lengua hablada en vários países y que posibilita comunicación, **por tanto**, en casi cualquier localidad del mundo.

A mi me gusta la lengua española. Y **puesto que** he vivido en la frontera con el Paraguay por algunos años tuvo un contacto con la lengua e cultura hispanoamericana.

O primeiro excerto possui dois conectores: *porque* e *por tanto*. *Porque* serve para “introducir oraciones en las que se explica la causa de otra principal”. (RAMONEDA, 2001, p. 193). Essa função é preservada na seqüência discursiva introduzida pelo conector, pois apresenta os argumentos que motivam a estudante a querer falar bem o Espanhol. Em seguida, o uso de *por tanto* ratifica seus motivos, já que a língua em questão pode ser utilizada para a comunicação em âmbito mundial.

Já o segundo excerto utiliza *puesto que* para apresentar uma situação prévia que constitui a explicação da informação que virá depois. Esta situação prévia, que pode ser introduzida por *ya que* ou *puesto que*, de acordo com Matte Bon (1998, p. 223), “tiene el estatuto de constatación por parte del hablante de algo que no viene de él sino de la situación o de su interlocutor”. Desse modo, *puesto que* introduz o argumento de que a aprendente viveu na fronteira com o Paraguai, o que explica o seu contato com a língua e a cultura do país vizinho, corroborando o seu gosto pelo E (enunciado na sentença anterior).

O contra-argumentativo usado no texto foi *pero* e também está correto, como podemos constatar em:

Quando llegué en la universidad yo sabia algunas palabras en español, **pero** nada de la gramática.

Me parece que en el primer año yo hice algun progreso nel aprendizagen. Aprendí algo sobre verbos, acentuación y amplié mi vocabulario. **Pero** quero creer que en el segundo año mi progreso se quedó tieso, no me acuerdo de algo que tenga sido una novedad. Las clases casi siempre eran sobre temas ya estudiados.

Nestes casos vemos dois exemplos do uso de *pero*. No primeiro caso, *pero* (antecedido de pausa) expressa uma contrariedade parcial entre os argumentos, ocorrendo na segunda seqüência discursiva uma correção do que foi dito anteriormente. Dessa forma, saber algo sobre o E é corrigido pelo uso de *pero*, limitando esse saber algo a algumas palavras e excluindo os aspectos gramaticais. Por sua vez, o segundo exemplo mostra *pero* no início da cláusula. Há situações nas quais o conector “Puede ir al principio de la cláusula para anunciar alguna restricción al sentido general de lo que se ha dicho antes. En este caso su función conjuntiva va más allá del período de que forma parte”. (GILI GAYA, 2000, p. 282). Por tanto, S6 pretende expressar a oposição entre os dois anos de sua aprendizagem formal de

maneira enfática, pois, segundo suas concepções, deveria evoluir como aprendente de um ano a outro, fato que não ocorreu.

O texto 3 (18/11/05) se vale dos seguintes elementos coesivos: *y* (9 aparições), *porque* (5 aparições), *pues* (5 aparições), *ni*, *mas*, *e*, *y aunque* e *por causa de* (todos com aparição única).

Os conectores que constituem os aditivos do texto são: *y*, *e*, *ni* e a forma incorreta *y aunque*.

Salvo *y aunque* (previamente declarado incorreto), todos os outros conectivos foram empregados corretamente, inclusive *e* (que aparece indevidamente empregado no texto 5). Isso demonstra a estabilização da IL da aprendente e a assimilação do uso que se faz de *e* na LE.

A única incorreção na categoria dos aditivos ocorre em:

Cuando era niño, Ignacio fue víctima de abuso sexual **y aunque** después de adulto continuó siendo víctima: del cura Manolo que o engañaba diciendo que le daría dinero, mas en realidad, quería quedar próximo de Juan; de Juan que lo mató por envidia e interés y víctima de sí mismo, pues vivía en desequilibrio y confusión.

Y aunque é uma forma concessiva, portanto, não pertinente ao enunciado. Quando utilizou esses conectores, a aluna pretendia incutir ao segmento discursivo, além de explicar a relação de soma de argumentos, indicar o caráter durativo da nova informação. Logo, para alcançar esse sentido, deveria haver a adequação de *y aunque* para *y aún* ou *y todavía*.

Os consecutivo-causais utilizados são *pues*, *porque* e *por causa de*. Todos acordaram com o sentido que lhes cabe nos discursos, embora haja algumas ausências de pausa. Podemos comprovar este fato em:

La película se llama “La mala educación” **porque** la educación que Ignacio y Enrique recibieron en el colegio interno de los curas influenció la vida de ellos, **pues** uno de los curas tenía una cierta atracción por el chico Ignacio. **Por causa del** homosexualismo que absorbieron cuando niños, crecieron presos a este sentimiento.

Este excerto possui orientação completamente explicativa, demonstrando as relações de causalidade entre os termos. O uso de *porque* encerraria a presença de uma pausa antecedente para enlaçar os segmentos da forma devida. *Pues* introduz um conteúdo que “pode ou não ser conhecido pelo destinatário, mas não precisa ser diretamente verificado na situação de enunciação (o que o tornaria incontestável)”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 173). *Por causa del* poderia ser substituído por *a causa de*, *debido a*, *en virtud de*. Também poderia haver a sua substituição por *gracias a* ou *por culpa de*, dependendo da valoração positiva ou

negativa, respectivamente, “que el hablante hace del contenido proposicional del segmento de discurso que les precede”. (PIÑERO PIÑERO, 2001, p. 159). De todos os modos, os conectores utilizados enumeram os motivos para que o filme seja intitulado “La mala educación”.

Os contra-argumentativos não se deram a conhecer nessa produção.

Para a construção do texto 4 (30/03/06), a informante elege os conectores *y* (7 ocorrências), *también*, *pues* e *pero*, estes últimos com uma ocorrência.

Os aditivos elencados na produção foram *y* e *también*, ambos com uso correto. Nos limitamos a comentar a utilização de *también* em:

Dando un ejemplo, tuve una profesora de lengua portuguesa en la 5ª serie que pidió para que yo fuese en la pizarra escribir la conjugación de uno determinado verbo, cuando terminé ella mi detonó y criticó los otros alumnos, fue horrible. **También** muchas otras que no sabían lo que estaban enseñando; dejaba los alumnos colar en los exámenes solamente para que ellos no quedasen de recuperación, solo para no dar clase en las vacaciones.

También indica que o locutor leva em consideração o que foi dito anteriormente, agregando um novo elemento diretamente relacionado ao já existente. Geralmente, *también* se posiciona depois do argumento que introduz, se este já apareceu no contexto prévio (explícita ou implicitamente). Porém, neste caso, o conector pode aparecer antes porque o elemento que adiciona ao segmento discursivo “no ha sido mencionado em ningún momento, ni aparecido siquiera (...)”. (MATTE BON, 1998, p. 106).

Os consecutivo-causais e os contra-argumentativos foram representados por *pues* e *pero*, respectivamente. Seus usos e valores foram devidamente observados, de acordo com o excerto:

Mi vida de estudiante es marcada por buenos y malos momentos que tuve con profesores. Es muy difícil clasificar los profesores como buenos o malos, **pues** nosotros que somos estudiantes clasificamos los buenos profesores aquellos que no hacen nada, y los malos aquellos que cobra los contenidos, que pegan en el pies; eso ocurré en el primer y según grado, **pero** cuando adentramos en la Universidad percibimos que no es bien así.

De acordo com Maingueneau (1997, p. 173), o uso de *pues* faz com que a sequência discursiva anterior à que este conector introduz apareça “necessariamente como objeto de uma contestação possível”. Isso ocorre porque o segmento introduzido por *pues* permite a justificação do antecedente. Dessa forma, o locutor (que também é aluno) relata sua dificuldade em tratar de um assunto que faz parte de suas experiências. Este argumento, então, parece estranho. Porém, em seguida justifica seus argumentos, inclusive comentando-os.

Quanto ao uso de *pero*, Cunha (1991, p. 17) elucida que “Numa frase *P mas Q, mas* indica que as proposições P e Q só se opõem com relação a um movimento argumentativo

evidenciado pela conclusão *r*”. Em outras palavras, *pero* estabelece a oposição entre os segmentos, todavia as razões que levam a isso estão inscritas não apenas no discurso. No exemplo, S6 contrapõe duas situações: a de ser aluna do Ensino Fundamental e Médio e a de ser aluna do Ensino Superior. Entretanto, não explicita quais conclusões a orientam neste procedimento.

O texto 5 (17/05/06) elenca os conectores *y* (8 aparições), *e* (1 aparição) e *o sea* (1 aparição). Além disso, apresenta um empréstimo da L1 na forma *y sí* que não consideramos propriamente como conector, haja vista a inexistência dessa junção conectiva em E, tanto na forma quanto nos valores.

Notamos a ocorrência de *y sí* em:

En resumen, no hay una denominación concreta sobre la adquisición y aprendizaje de una nueva lengua (.) [,] [*sino*] **Y sí** algunos elementos que propician la adquisición de la supuesta lengua.

A adaptação desse termo do PB de valor adversativo ao E, como se fossem equivalentes já foi apontado nas produções de S1 e S5, especificamente detalhado. Ressaltamos que o conectivo espanhol que expressaria a idéia pretendida é *sino*, com a devida adequação da pausa, que ao invés de um ponto deveria ser uma vírgula.

Os aditivos configuram a categoria absoluta das aparições de conectores no texto analisado. Apenas um caso do uso de *y* é inapropriado para o discurso, como podemos notar no exemplo:

El desarrollo de la ciencia en los campos de la psicología, de la sociología, la antropología [,] (y) la neurología, y otros como: psicolingüística, la sociolingüística y la neurolingüística, han intentado explicar los procesos para la adquisición de una nueva lengua.

A inadequação de *y* se deve à sua repetição no enunciado, em que deveria ocupar a posição final, pois “En las enumeraciones, lo normal es poner la conjunción delante del último componente; si se pone entre cada uno de ellos, se produce un efecto más expresivo”. (GÓMEZ TORREGO, 1999, p. 232). A relação existente entre os segmentos anteriores deve ser indicada por meio da pausa (vírgula).

Não há exemplos do emprego dos consecutivo-causais e dos contra-argumentativos.

O texto 6 relaciona os seguintes conectores: *y* (20 ocorrências), *pero* (4 ocorrências) e *pues* (2 ocorrências); além de uma ocorrência de *mas*, *entonces*, *y entonces*, *también* e *y también*. Novamente, apuramos a utilização de *y sí* como conector que essa forma não caracteriza, dada a indefinição de seu valor e por se tratar de um empréstimo da LM. Esse recurso foi utilizado em:

Mi posición con referencia a la película es que, no es preciso estar de acuerdo **y sí** aceptar las diferencias de las personas. [...].

Os conectores aditivos utilizados foram: *y, también, y entonces* e *y también*. Todos estão corretos, exceto um caso do uso de *y*:

Los dos siempre se encontraban en la montaña [,] (y) allá vivían los mejores y más marcantes momentos da vida de ellos.

Como dito anteriormente, a repetição de conectores não é adequada e deveria ocorrer a supressão do *y* sobrando e sua substituição pela vírgula.

Os consecutivo-causais *pues* e *entonces* foram bem utilizados no texto, conforme explicitado no excerto:

Terminado el trabajo, cada uno volvió para su vida de antes. Ennis se casó, **pues** ya estaba novio antes de subir a la montaña y Jack en sus rodeos, fue en un de esos que conoció su futura esposa. Ambos tuvieron sus hijos y sus familias, pero la recordación de los momentos que tuvieron juntos aún era muy fuerte. Ennis y su esposa Alma vivían en un rancho y resolvieron vivir en la ciudad, fue entonces, que Ennis recibió una carta de Jack y **entonces** marcaron un encuentro en la misma montaña del primer encuentro.

O uso de *pues* apresenta o segmento discursivo que introduz como uma razão para acreditar que o segmento anterior seja verdadeiro. Portanto, o fato de que Ennis estivesse noivo antes de ir a trabalho para a montanha valida o argumento de que ele tenha se casado.

Entonces apresenta duas ocorrências nessa sentença: a primeira não é conector, pois tem caráter temporal, podendo ser traduzido por nesse momento, nessa época. Já a segunda revela um conector que implica a necessidade de “recuperar a presença de um sujeito capaz de assumir a responsabilidade da conclusão”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 176). Por esta razão, Martí (2003, p. 40) considera que *entonces* apresenta “una consecuencia débil”. Neste caso, o aparecimento do primeiro *entonces* (de caráter temporal) nos leva a crer que o segundo também segue a mesma orientação argumentativa. Entretanto, há um rompimento da temporalidade pelo locutor que pretende indicar sua conclusão, recuperável através dos argumentos anteriores, no campo inferencial. Ou seja, ao apresentar os argumentos, a aprendente revela que não há nada mais lógico (ao menos para ela) que o reencontro dos dois jovens, após anos de separação, no mesmo local em que se conheceram.

Os contra-argumentativos que constam da referida produção são *pero* e *mas*. *Pero* conta com três aparições corretas e uma incorreta. A única aparição de *mas* é pertinente ao texto. Percebemos o emprego inadequado de *pero* em:

El amorío secreto de Ennis y Jack duró más de veinte años; los encuentros eran siempre de la misma manera (,) **pero** [y] (,) muchas veces Jack convidó Ennis para viviren juntos, **mas** ello nunca aceptó.

Neste excerto, *pero* não introduz um argumento que se opõe à idéia do anterior. A orientação argumentativa do enunciado é aditiva, ainda que não relacione elementos do mesmo tipo. Seria pertinente a eliminação de *pero* e suas pausas, além da inserção de um aditivo, como *y*. A idéia adversativa está presente no último segmento discursivo bem representada por *mas*, que contrapõe o convite de Jack à decisão de Enis em não aceitá-lo. Ainda vale dizer que esta conjunção, conforme Gili Gaya (2000, p. 281), “En la lengua antigua tuvo un uso mucho más extenso e intenso que en nuestros días. Hoy se siente como restrictiva atenuada, y pertenece sólo a la lengua literaria [pues] comunica a lo escrito cierto sabor de distinción selecta”.

A partir da análise das produções de S6, podemos dizer que sua IL está mais próxima das estruturas da L-alvo que da LM, fato numericamente comprovado no exame das aparições incorretas dos conectores em relação ao número de vezes em que eles são utilizados. Contudo, isso não significa que a L1 não exerça influências sobre a IL da aprendente, inclusive na escolha dos conectores. As dificuldades discursivas dessa informante se revelam na categoria dos aditivos e englobam, majoritariamente, casos de empréstimos (conectivo *e*) e de repetição de conector (*y*). Há invariabilidade no uso dos conectivos, embora a aluna demonstre conhecer outros elementos coesivos que apareceram raras vezes, tais como: *además*, *entonces*, *inclusive*, *por eso*, *mas*, *ni*, *o sea*, *por tanto*, *por causa de* e *también*. Diante desses dados, podemos considerar que a estudante utiliza formas equivalentes à da LM, mas sua preferência recai sobre *y*, *pero*, *pues* e *porque* (apesar de os dois últimos possuírem cognatos no PB). Notamos que S6 escolhe os conectores espanhóis mais abrangentes e que não requerem estratégias discursivas sofisticadas para a construção dos enunciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brasileiros aprendentes de Espanhol são considerados falsos principiantes por causa da proximidade tipológica entre ambas as línguas. Entretanto, idiomas semelhantes podem auxiliar no processo de aquisição/aprendizagem da outra língua nos estágios iniciais devido à “impressão” de que se pode entender tudo. Em níveis mais avançados há a conscientização da diferença entre as línguas que demandam estudo e dedicação por parte dos alunos. Ou seja, a Língua Espanhola passa de um idioma fácil de aprender para um que é complicado e cheio de exceções que tornam seu aprendizado quase impossível. É evidente que nesse processo, os estudantes recorrem à estrutura lingüística que conhecem (primordialmente propiciada pela LM, além de outras línguas aprendidas) para elaborar hipóteses acerca do funcionamento do sistema da LE. Todavia, essas hipóteses, os erros e os acertos podem se originar de fatores cognitivo-comportamentais, como motivação, filtro afetivo, aptidão, estratégias comunicativas e estratégias de aprendizagem, que variam de um indivíduo a outro. Portanto, observar a IL dos aprendentes, que se trata de uma competência lingüístico-comunicativa variável, propicia informações a respeito do processo de aproximação à língua que estão aprendendo. Dessa forma, os professores podem traçar planos de ação para tentar sanar problemas que tendem ao congelamento.

A partir dessas considerações, resolvemos perscrutar o uso que os falantes de PB alunos de E/LE fazem dos conectores, numa etapa intermédio-avançada da aprendizagem formal da L-alvo. Justamente, um período crítico em que os estudantes acreditam não saber nada sobre a língua objeto, demonstram desânimo em relação a esta e apresentam erros de todo tipo em suas produções (orais e/ou escritas), além de assimilações, regressões e tendências à fossilizações.

Tanto no E quanto no PB, os conectores discursivos possuem formas e sentidos semelhantes, não havendo grandes diferenças de utilização. Porém, nas duas línguas, além do significado básico, os conectivos podem adotar diferentes valores e matizes de acordo com a relação que estabelecem entre as palavras ou orações que enlaçam. O exame do *corpus* demonstrou que os estudantes empregaram os conectores espanhóis em situações nas quais também seria necessário o seu emprego no Português, excetuando-se poucos casos de omissão. Os textos apresentaram problemas na separação das idéias e na pontuação que também perpassaram os conectores, pois muitas vezes faltou a pausa que lhes caracteriza, além de alguns casos de pausas sobranes.

Dentro das categorias conectivas, os aditivos apareceram maior número de vezes, seguidos dos consecutivo-causais e dos contra-argumentativos. O fato de estes últimos terem sido menos empregados pode indicar uma tendência ao seu “evitamento” nas produções.

Quanto à quantidade de incorreções, percebemos problemas no uso dos contra-argumentativos, aditivos e consecutivo-causais, nessa ordem de ocorrência. Os contra-argumentativos revelaram equívocos que se originaram de empréstimos da L1 (fenômeno de performance), exceto o caso de S1 com tendência à fossilização e ao desconhecimento dos valores de alguns conectores do E. Por sua vez, os aditivos denotaram erros relacionados a empréstimos da LM para suprir deficiências comunicativas, salvo o caso de S4 que tende à fossilização e à repetição de conectores, dada a estruturação problemática da maioria dos textos. Finalmente, os consecutivo-causais não demonstraram muitos erros porque são muito mais parecidos com os conectores do PB em comparação aos anteriormente citados, ou porque não apareceram nos textos.

O gênero textual não influenciou as escolhas conectivas, nem o número de erros e acertos. Porém, a quantidade de “input” compreensível interferiu na quantidade de usos apropriados e inapropriados. O texto 5 mostrou o menor número de incorreções dentre todas as produções, porque sua elaboração implicava a leitura de textos complementares que se converteram em insumo imediato. Assim, os alunos estiveram mais expostos à LE e produziram textos mais próximos a ela.

A língua nativa dos estudantes orientou a opção por muitos conectores que provocaram inadequações, além de empréstimos de formas conhecidas na L1 que não possuem valor idêntico na L-alvo. No entanto, a preferência por *y*, *pues* e *pero* revelou a aquisição dos conectores, ainda que estes sejam os elementares da LO. Nesse sentido, observamos que os conectivos que demandam maior esforço para sua utilização, por causa de suas particularidades, não estiveram presentes nos textos.

Essas características são comuns aos sujeitos investigados, apesar de suas ILs nem sempre apresentarem traços semelhantes, pois algumas ainda estão muito calcadas no sistema da LM e outras nem tanto. Cada sujeito explicitou suas estratégias para o entendimento e aproximação à LE e, em meio a essa variedade, percebemos que o medo de errar provocou o uso excessivo de determinado conector que conhecem e sabem que funcionará no contexto, e a construção de enunciados curtos e coordenados que permitem uma coerência interna à estrutura do texto e, portanto, prescinde a utilização de elementos coesivos na sua materialidade.

De modo geral, os brasileiros aprendentes de E não apresentaram regressões em suas produções, mas muita instabilidade expressa na alternância de formas corretas e incorretas e

nos empréstimos do PB, além de algumas tendências à fossilização. Os estudantes recorreram à invariabilidade das formas conectivas e aos conectores de uso mais estendido no Espanhol, na tentativa de evitar os equívocos. A utilização adequada dos conectores foi superior à inadequação e sua análise revelou uma gradual assimilação do valor que os conectores possuem na L-alvo.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, I. (dir.). *Dificultades del español para brasileños*. Madrid: SM, 2003.

BARALO, M. *La adquisición del español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco, 1999.

BALBÁS, M. S. **Análise de erros, baseada na Lingüística de Corpus, da escrita de aprendizes brasileiros universitários de Espanhol como Língua Estrangeira**. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

BASTOS, L. K. X.; MATOS, M. A. B. de. A Lingüística Aplicada e a Lingüística. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 22, p. 07-21, jul./ dez. 1993.

BENEDETTI, A. M. “Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español”. In: GÓMEZ ASENCIO, J.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). *Forma 2: Interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL, 2001. p. 09-24.

BOHN, H. I. “Lingüística Aplicada”. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 11-39.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BORREGO LEDESMA, I. “Errores y aprendizaje”. In: GÓMEZ ASENCIO, J.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). *Forma 2: Interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL, 2001. p.85-100.

BOSQUE, I; DEMONTE, V. (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española/ Espasa Calpe, 1999.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: EDUNICAMP, 2004.

BRIONES, A. I. *Dificultades de la Lengua Portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid: [s.n.], 2001.

BRIONES, A. I.; PÉREZ, J. A. “Marcadores discursivos en textos expositivos: contraste español-portugués”. In: FANJUL, A. P.; OLMOS, A. C.; GONZÁLEZ, M. M. (orgs.). *Hispanismo 2002*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. p. 85-97.

BRUNO, F. C. (org.) et al. *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005.

CANÇADO, M. “Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 23, p. 55-69, jan./ jun. 1994.

CAVALCANTI, M. C. “A propósito de Lingüística Aplicada”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 07, p. 05-12, 1986.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOZAS, D.; DORNELES, F. *Dificultades del español para brasileños*. Madrid: SM, 2003.

COHEN, A. D. “Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 13, p. 01-13, 1989.

CONECTORES Aditivos. Pamplona, Espanha: Universidade de Navarra. Apresenta informações sobre a Língua Espanhola. Disponível em: <<http://www.unav.es/linguis/eleinves/CYCasele2001/gram.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. “La incorporación de los estudios pragmáticos al análisis del discurso oral en español”. Murcia, Espanha: Universidad de Murcia. *Revista Tonos Digital – Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, n. 3, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum3/estudios/EstudiosPragLuisCortes.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2004.

CRUZ, M. de L. O. B. **Estágios de interlíngua**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 2001. 316 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de Ensino/ aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: Asele, 2004.

CUNHA, J. C. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: UFPA, 1991.

DISKURSMARKER. Innsbruck, Alemanha: Universität Innsbruck. Apresenta portal de língua e cultura hispânicas para os países de fala alemã. Disponível em: <<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Lexikon%20der%20Linguistik/d/DISKURSMARKER%20%20%20Marcador%20del%20discurso.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2005.

DIAS, C. “Pesquisa qualitativa – características gerais e referências”. Geocities, Link sobre pesquisa qualitativa e estudos de caso. Disponível em: <<http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2006.

DUARTE, C. A. *Diferencias de usos gramaticales entre español/ portugués*. Madrid: Edinumen, 1999.

DURÃO. A. B. de A. B. *Análisis de Errores e Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

ESTRANHOS Inimigos. (Nadie conoce a nadie). Direção: Mateo Gil. Roteiro: Mateo Gil. Intérpretes: Eduardo Noriega, Jordi Mollá, Natalia Verbeke, Paz Vega, José Ramón Cadiñanos. Espanha: Sogetel y Maestranza Films, 1999. 1 videocassete (108 min), VHS, son., color.

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

FANJUL, A. P.; OLMOS, A. C.; GONZÁLEZ, M. M. (orgs.). *Hispanismo 2002*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (org.). *Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

FERNANDES, I. C. S. “Los marcadores discursivos en textos argumentativos de periódicos españoles y brasileños”. In: FANJUL, A. P.; OLMOS, A. C.; GONZÁLEZ, M. M. (orgs.). *Hispanismo 2002*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. p. 220-8.

FERNÁNDEZ, M. del R. “Algunos conceptos en torno al Análisis del Discurso y la Teoría de la Argumentación”. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario. Apresenta artigos acadêmicos. Disponível em: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/carrer/asdegrado/cienciasdelaeducacion/Etnolingüística/conceptos_discurso.doc>. Acesso em: 25 jun. 2006.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FERREIRA, M. C. L. **Por que a Análise do Discurso francesa?** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Apresenta o Grupo de Pesquisa “Estudos do Discurso”. Disponível em: <www.discurso.ufrgs.br/projetos.html>. Acesso em: 03 jun. 2006.

FIGUERAS, C. “Puntuación y conectores causales”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, Madrid, n. 13, 2000. Disponível em: <http://ucm.es/info/especulo/numero_13/punt_cc.html>. Acesso em: 04 mar. 2005.

GARCÍA-PELAYO, R. *Diccionario Usual*. Ciudad de México: Larousse, 1994.

GILI GAYA, S. *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox, 2000.

GÓMEZ ASENCIO, J.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). *Forma 2: Interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL, 2001.

GÓMEZ CAPUZ, J. “La interferencia pragmática del inglés sobre el español en doblajes, telecomedias y lenguaje coloquial: una aportación al estudio del cambio lingüístico en curso”. Murcia, Espanha: Universidad de Murcia. *Revista Tonos Digital – Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, n. 2, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/Doblaje1.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2004.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 1999.

GONZÁLEZ, N. T. M. “La expresión de la persona en la producción de Español Lengua Extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis”. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. de F. (orgs.). *Hispanismo 2000*, vol. I. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Consejería de Educación y Ciencia en Brasil/ABH, 2001. p. 239-255.

_____. “Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de E/LE”. Pamplona, Espanha: Universidad de Navarra. *RILCE – Revista de Filología Hispánica* n. 14, vol. 2, 1998. p. 243-263.

_____. “Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira”. In: BRUNO, F. C. (org.) et al. *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 53-70.

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; ROMERO DUEÑAS, C. *Puesta a punto*. Madrid: Edelsa, 2005.

GONZÁLEZ NIETO, L. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua – Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra, 2001.

GREGOLIN, M. do R. V. “Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos”. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (org.). *Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2004.

HISTÓRIA de Dourados. Dourados, MS. Site oficial da Prefeitura de Dourados. Apresenta informações sobre a cidade. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2006.

HISTÓRICO de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. Site do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Apresenta informações sobre o distrito. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/delegacias/MS/conteudo/conheca/historico.PDF>>. Acesso em: 26 out. 2006.

KRASHEN, S. D. Trad. ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Principles and practice in Second Language Acquisition* (Cap. II). New York: Prentice-Hall Internacional, 1987. (apostila).

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. “Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Brasília-DF, v. 9, p. 11-19, 1999.

LADO, R. *Introdução à Lingüística Aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1971.

LISTA y clasificación de conectores. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Apresenta materiais para as aulas de Lengua Española. Disponible em: <http://mimosa.cnice.mecd.es/~ajuan3/lengua/l_conect.htm>. Acesso em: 25 jun. 2006.

LOPES, L. P. da M. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.17-24.

LÓPEZ SALINAS, M. del P. “Estudio de la interlengua de español para anglófonos”. In: GÓMEZ ASENCIO, J.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). *Forma 2: Interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL, 2001. p. 101-117.

LOS CONECTORES Discursivos. Isla Margarita, Venezuela: Centro de Lingüística Aplicada. Apresenta conteúdos e testes para aprendizagem da Língua Espanhola. Disponível em: <<http://cela-ve.com/test.mv?263>>. Acesso em: 04 mar. 2005.

MÁ Educação. (Mala Educación). Dirección: Pedro Almodóvar. Intérpretes: Gael García Bernal, Fele Martínez, Javier Cámara, Lluís Homar, Daniel Giménez Cacho, Fran Boira. Espanha: El Deseo/ Fox, 2004. 1 DVD (105 min.), son., color.

MAINGUENEAU, D. *Novas técnicas em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1997. p. 158-188.

MAR, G. D. do. **As funções do marcador ‘bueno’ no texto conversacional e o ensino do espanhol**. 2000. 193 f. Tese (Doutorado em Filologia e Lingüística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2000.

MARCADORES del Discurso. Wikipedia. Apresenta artigos sobre assuntos variados; enciclopédia on-line. Disponível em: <http://es.wikipedia.org/wiki/Marcadores_del_discurso>. Acesso em: 25 jun. 2006.

MARCHANTE CHUECA, M. P. “Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica”. Revista Redele, Madrid, n. 2, oct. 2004. Disponível em: <<http://www.sgci.mec.es/redele/revisita2/marchante.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

MARTÍ, M. *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*. Madrid: Edinumen, 2003.

MARTÍ, M.; TORRENS, M. J. *Construcción e interpretación de oraciones: los conectores oracionales*. Madrid: Edinumen, 2001.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis*. Madrid: Arco, 1998. p.19-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. *Los marcadores del discurso. Teoría y Análisis*. Madrid: Arco, 1998.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español*. Tomos I e II. Madrid: Edelsa, 1998.

ORLANDI, E. P. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L. “La transferencia, la interferencia y la interlengua en la enseñanza de lenguas próximas”. São Paulo: FAPESP. Biblioteca eletrônica que possui uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <http://proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=es&nrm=abn>. Acesso em: 01 abr. 2006.

O SEGREDO de Brokeback Mountain. Direção: Ang Lee. Roteiro: Larry McMurty; Diana Ossana. Intérpretes: Heath Ledger, Jake Gyllenhaal, Michelle Williams, Anne Hathaway, Randy Quaid. EUA: Focus Features/ Europa Filmes, 2005. 1 DVD (134 min.), son., color.

OSORIO, E. M. R. **Análise do discurso escrito em espanhol por alunos de Letras**: estudo de verbos. 2000. 168 f. Tese (doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PARRET, H. *Enunciação e Pragmática*. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

PIÑERO PIÑERO, G. “El valor de los marcadores del discurso que expresan causalidad en español”. *Estudios Filológicos*, Valdivia, n. 36, p. 153-171, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600011&lng=e&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2006.

POERSCH, J. M. “Colocações gerais sobre Lingüística Pura e Lingüística Aplicada”. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 13, n. 14, p. 07-19, 1980.

RAMONEDA, A. *Manual de estilo – guía práctica para escribir mejor*. Madrid: Alianza, 2001.

RAMOS, J. “A Lingüística Aplicada e sua busca de autonomia”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 22, p. 33-39, jul./ dez. 1993.

RELACIONANTES Supraoracionales (o Conectores). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España. Apresenta materiais para as aulas de Lengua Española em esquemas e mapas conceituais. Disponível em: <<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/lengua/Conect2.html>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco, 2002.

ROCHA, F. J. da. A posição da Lingüística Aplicada face às demais ciências da linguagem. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 13, n. 14, p.77-82, 1980.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. “Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses (Análisis y comparación de dos niveles de aprendizaje)”. In: GÓMEZ ASENCIO, J.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). *Forma 2: Interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL, 2001.

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

_____. *Lingüística Aplicada a la enseñanza/ aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco, 1999.

SCHÜTZ, R. “Interferência, interlíngua e fossilização”. *English made in Brazil*. Disponível em: <www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 02 nov. 2003.

SEÑAS. *Diccionario para la enseñanza de la Lengua Española para brasileños*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SERRANI, S. M. “Tansdisciplinaridade e discurso em Lingüística Aplicada”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 16, p. 39-45, jul./ dez. 1990.

SHOOK, J. R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

SILVEIRA, J. R. C. da; FELTES, H. P. de M. *Pragmática e cognição – a textualidade pela relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. de F. (orgs.). *Hispanismo 2000*, vol. I. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Consejería de Educación y Ciencia en Brasil/ABH, 2001.

UNIVERSIDADE Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados, MS. Site oficial da UEMS. Apresenta informações sobre a instituição e seus cursos. Disponível em: <<http://uems.br>>. Acesso em: 28 out. 2006.

VAN DIJK, T. A. “Discurso, cognición y sociedad”. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, Gijón, n. 22, p. 66-74, octubre. 1997. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=3>. Acesso em: 27 abr. 2006.

VÁZQUEZ, G. “El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones”. *Centro Virtual Cervantes*. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_gvazquez.htm>. Acesso em: 30 mar. 2006.

_____. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa, 1999.

VIANA, A. C. (org.). Roteiro de Redação – Lendo e argumentando. São Paulo: Scipione, 2003. p. 50-58.

VIEIRA, L. *Os níveis de análise lingüística*. Goiânia: UCG, 2002.

WEEDWOOD, B. trad. BAGNO, M. *História concisa da Lingüística*. São Paulo: Parábola, 2002.

YAVAS, M. “A análise de erros e suas limitações”. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 13, n. 14, p. 112-125, 1980.

ANEXOS

ANEXOS I

Planos de Ensino das disciplinas de Língua Espanhola do Curso de Letras Português/Espanhol
da UEMS – Dourados:

LÍNGUA ESPANHOLA I

Ementa: As estruturas básicas da Língua Espanhola.

Objetivos: Possibilitar a correta expressão oral e escrita em espanhol, explicando as regras de funcionamento da língua e ressaltando os pontos essenciais de modo a atender as expectativas dos alunos, qualquer que seja seu nível de competência lingüística.

Conteúdo Programático:

O alfabeto ou abecedário;
Signos ortográficos;
Artigos;
Substantivos;
Adjetivos;
Demonstrativos;
Possessivos;
Pronomes pessoais;
Numerais;
Indefinidos;
Pronomes relativos, interrogativos e exclamativos;
Apócope;
Diminutivos e aumentativos;
Conjugação regular e irregular;
Indicativo;
Subjuntivo;
Imperativo;
Infinitivo, particípio e gerúndio;
Cultura espanhola e hispano-americana.

LÍNGUA ESPANHOLA II

Ementa: As estruturas intermediárias da Língua Espanhola.

Objetivos: Possibilitar a correta expressão oral e escrita em espanhol, bem como a compreensão auditiva e leitora. Capacitar o aluno para o domínio dos sons, das palavras e de expressões da Língua Espanhola. Proporcionar-lhes, por fim, um maior conhecimento da cultura espanhola e hispano-americana, através de diversas manifestações culturais.

Conteúdo programático:

Substantivos;
 Advérbios;
 Demonstrativos;
 Possessivos;
 Preposições;
 Verbos irregulares;
 Formação do plural;
 Gênero;
 Pessoa;
 Leitura, compreensão, produção oral e escrita;
 Formação das palavras na Língua Espanhola;
Voseo e variantes rio-platenses.

LÍNGUA ESPANHOLA III

Ementa: As estruturas intermediárias da Língua Espanhola.

Objetivos: Possibilitar a correta expressão oral e escrita em espanhol, bem como a compreensão auditiva e leitora. Capacitar o aluno para o domínio dos sons, das palavras e de expressões da Língua Espanhola. Proporcionar-lhes, por fim, um maior conhecimento da cultura espanhola e hispano-americana, através de diversas manifestações culturais.

Conteúdo Programático:

Revisão gramatical: a gramática no texto;
 Produção escrita: elaboração e tradução de textos;

Leitura e resumo crítico de textos recomendados pela professora;
História da Língua Espanhola;
Variedades do espanhol peninsular;
O espanhol na América;
Expressão oral: seminários, apresentações, debates e prova oral;
Exercícios gramaticais extra-classe para a fixação dos conteúdos abordados ao longo do ano letivo.

ANEXOS II

Sinopses dos filmes exibidos e questionário sobre “Mala Educación”

Sinopse do filme “Nadie conoce a nadie”

“Nadie conoce a nadie” é a história de um homem que vive em Sevilha, em plena Semana Santa, que não consegue fazer-se escritor e ganha a vida criando palavras-cruzadas para um jornal. Certo dia recebe uma mensagem estranha em sua secretária eletrônica, pedindo que ele inclua a palavra “adversário” em sua próxima palavra-cruzada e ameaçando-o caso não o faça. Simon aceita o desafio e no dia seguinte há um atentado na cidade. Ele começa a suspeitar de que possa ser o culpado desse ato terrorista, mas não tem a mínima idéia de que passa a ser protagonista de um jogo muito perigoso. A partir daí a realidade se mescla à ficção, jogando com a percepção do telespectador que assiste a um final surpreendente e dúbio.

Sinopse do filme “Mala Educación”

A história de “Mala Educación” se passa na década de 80, quando Ignacio procura um antigo amigo de infância (Enrico). Ignacio virou ator e está lá não somente para pedir emprego ao velho amigo que se tornou cineasta, mas também quer que leia uma história de sua autoria: *A Visita*. É quando Almodóvar nos transporta à infância dos amigos que, alunos de um internato católico administrado por padres, apaixonaram-se e foram separados pelo Padre Manolo que, por sua vez, era apaixonado por Ignacio. Mais tarde, perturbado por conta das lembranças infantis, ele vira travesti. De cara, Enrico adora a história, que desperta uma série de lembranças infantis ao lado desse que foi seu primeiro amor. É quando ele resolve investigar o que acontecera com Ignacio nesse meio tempo e o que fez com que ele se tornasse irreconhecível e acaba descobrindo uma trama muito mais ardilosa e doentia do que a contada em *A Visita*. Fantasia e realidade misturam-se de tal forma que ficamos tão perdidos quanto o próprio personagem enquanto ele se envolve na teia de segredos escondidos por essa figura tão dúbio – simples, porém complexa – que entra no seu escritório em uma visita que, de fato, muda completamente a vida do cineasta. Almodóvar utiliza as cores fortes de suas produções para mostrar a hipocrisia da Igreja Católica envolvida em pedofilia e homossexualidade, além da falsa moralidade dos religiosos.

Roteiro para discussão do filme “Mala Educación”

REFLEXIONES ACERCA DE LA PELÍCULA:

1. ¿Por qué la película se llama La mala educación? Comenta:
2. Vemos que la aparente historia dramática se desdobra y se multiplica en un juego de espejos que multiplica y deforma la narración, construyendo una estructura narrativa

cercana a la de la literatura, con flashbacks y flash forwards. ¿Crees que ello es propositado? ¿Por qué?

3. Almodóvar utiliza la función metalingüística del lenguaje en este film (CINE DENTRO DEL CINE). Señala el momento en que esto sucede.
4. ¿Qué significa el sexo en el contexto de la película? Explica:
5. El director de La mala educación se refiere a ésta como una producción del género **cine noir o cine negro**. Según los expertos, cine negro es un término usado para designar los filmes hollywoodianos de las décadas del 40 y comienzos del 50, en los que se retrata el submundo oscuro y sombrío del crimen y de la corrupción. Son películas en las que los héroes, así como los villanos, eran cínicos, desilusionados, inseguros y solitarios; fuertemente ligados al pasado e indiferentes al futuro. Hay muchas escenas nocturnas (internas y externas) y la iluminación enfatiza las sombras y acentúa el clima de fatalidad. Basado en estas informaciones, da tu opinión sobre el género de la obra, explicándola.
6. El crítico Miguel A. Refoyo ha dicho que La mala educación recoge lo mejor y lo peor del cine almodovariano, donde algunos roles son semiplanos en una historia de personajes inconclusos, y por tanto, de historias inacabadas. (...) La mala educación son muchas cosas y, por lo tanto, nada en concreto. Un simbolismo ofrecido en el último plano de la película con una carta inacabada. Expresión de la película. ¿Concuerdas que la historia es abierta como una herida abierta? Discurra:
7. ¿Te parece que el personaje principal, Ignacio, interpretado por Gael García Bernal, retoma el mito del ángel exterminador que se transmuta de víctima a verdugo en sus relaciones amorosas? Ejemplifica.

Sinopse do filme “O segredo de Brokeback Mountain”

O filme não é apenas uma história de amor homossexual, mas uma fita séria, contemplativa sobre a solidão (o ritmo é propositadamente lento) que vai tocar todo mundo que já teve um amor proibido, que não foi capaz de assumi-lo (por medo ou pelas pressões familiares). E que ao viver uma mentira, não apenas destruiu sua vida mas a de todos ao seu redor. É baseado num conto, quase uma pequena novela de E. Annie Proulx (autora de "The Shipping News", que gerou o filme "Chegadas e Partidas"). Brokeback Mountain é uma

montanha do Wyoming, para onde vão dois jovens *cowboys* desempregados em 1963, contratados para cuidar das ovelhas de um rancheiro (Randy Quaid). O lugar é muito frio, distante e solitário. Os dois rapazes são calados e mal resolvidos. Ennis Del Mar (Heath Ledger) mal consegue se expressar. Jack (Jake Gyllenhaal) obviamente já é mais experimentado, sabe do que gosta. Eventualmente, os dois fazem sexo e iniciam uma relação. Mas quando termina o verão cada um vai para seu lado, sem se falarem. Os dois irão se casar. Ennis com uma namorada antiga (Michelle Williams) e Jack, dando o golpe do baú, com uma garota filha de pai rico (Anne Hathaway). Condenados a uma vida de mentiras, os dois eventualmente se reencontram (e talvez a melhor cena do filme seja este, quando eles não conseguem esconder a tensão e o desejo). E a esposa de Ennis, os vê sem entender direito o que está acontecendo. Dali em diante, uma ou duas vezes ao ano, eles irão se reencontrar passando uma temporada na Montanha. Vivendo de ilusões, de solidão, sem coragem de se assumirem (o filme e o conto deixam isso bem claro na história de Ennis sobre um *cowboy* efeminado que foi morto e enforcado pelo pênis que o pai lhe levou para ver quando pequeno).

ANEXOS III

Produções dos sujeitos investigados

Texto 1	Resumo do filme “Nadie conoce a nadie”	NARRAÇÃO	17/03/2005
Texto 2	Autobiografia relacionada à ASL	DESCRIÇÃO	21/10/2005
Texto 3	Resposta ao questionário	ARGUMENTAÇÃO	18/11/2005

	de “Mala Educación”		
Texto 4	Comentários sobre bons e maus professores	DESCRIÇÃO	30/03/2006
Texto 5	Opinião sobre aquisição/aprendizagem de línguas	ARGUMENTAÇÃO	17/05/2006
Texto 6	Texto sobre o filme “O segredo de Borkeback Mountain”	NARRAÇÃO	10/07/2006

S1

TEXTO 1

PELÍCULA NADIE CONOCE A NADIE

La película Nadie conoce a nadie, és muy interesante porque relata una historia de suspense, que deja el telespectador con los nervios la flor de la piel.

Trata-se de una narración que involucra amor y traición num juego terrorista armado, planeado y ejecutado por el Sapo y sus compañeros en la ciudad de Sevilla durante la Semana Santa.

Sapo involucra Simón su compañero de apartamento, en el juego. Sin opción, Simón és obligado a entrar en el juego de terror, en que el psicopata Sapo deja para tras muchas muertes.

Pero el final de la película és una interrogación, no se da para tener certidumbre si el Sapo mori en el final.

Entretanto, a mí me gustaría mucho que el Sapo mori de verdad, para que no posa más continuar con su historia de terror y con matanza de personas inocentes que nadie tiene haber con su sandez.

TEXTO 2

El dominio de la lectura y escrita de la lengua española con seguridad es el deseo de todo aprendiente de esta que es muy importante para los académicos de lo curso de Letras. Dominar con precisión implica ser capaz de leer, escribir, comprender y interpretar las producciones españolas y de correlacionar esos significados con los conocimientos del mundo.

La utilidad de esas aptitudes es indiscutible tanto para nuestra formación personal cuanto para el uso docente. Mientras tanto las posibles criticas hechas a la enseñanza de la lengua española en la universidad, no es a este o aquel profesor y sin a la estructura y

organización de la metodología como en un todo, no que dice respecto a la enseñanza dese idioma.

Pienso yo que, la universidad no se dio cuenta que cuando llegamos aquí la mayoría jamás estudió esa lengua y les imponen como si los académicos tuviesen conocimientos mismo que básico de la lengua española. Yo nunca había aprendido nadie de español, por eso las dificultades que encontré fueron muchas y aunque las tengo.

La responsabilidad por la enseñanza del español no es exclusiva del profesor y sin del conjunto formado por universidad, alumno y profesor, talvez con la reestructuración de la metodología y dinámica posámos obtener más suceso en la asimilación y absorción de los contenidos y culturas hispánicas.

Infelizmente, mismo estando cursando el tercer año, no me siento capaz de identificar cuales elementos fueron decisivos en mía experiencia, por que aunque no tengo total seguridad para me atrever a trabar una acción comunicativa sea con quien quer que sea, pues mío dominio de la oralidad y escrita es limitado y la sensación que tengo es que sairé de la facultad sen la seguridad que busqué durante todo el curso.

TEXTO 3

1. La película expone la hipocrisia del ensino religiosos tan difundido en los países hispanoamericanos.

2. Es propositado, pues la vida se confunde con la arte, hay en la película una metalenguaje muy cercana de la literatura y de la propia existência humana.

3. La función metalinguística aparece cuando Juan procura Enrique y le ofrece un nuevo enredo para una película. A partir de este hecho, las cenas de la realidad se confunden con la ficción.

4. El sexo significa el embate entre el sagrado y el profano en el hombre.

5. El género de la obra enfatiza la oscuridad que es el ser humano, con sus miedos, inseguranzas y preconceitos.

6. La historia es abierta como una herida abierta; las cosas del mundo son inconstantes, siendo impreciso definir el comienzo y el fin de las tramas humanas.

7. Ello retoma el mito de angel cuando niño, pues ainda tenia inocencia para las cosas del mundo. Después, fue victima del padre, momento de la ruptura de la inocência y tornase verdugo adoptando la misma conducta del opresor.

TEXTO 4

VIAJE A LAS ORÍGENES

Tal vez no me recuerdo con mucha exactitud de todos los profesores que tenga tenido. Por eso creo que es difícil encajarlos en exacta acepción de bueno o malos, pero yo voy intentar buscar en mi memoria dos representantes de este papel.

Es todo mucho incierto. Claro, para allende de las posibles críticas hecha a ese o aquél profesor, durante mi caminata escolar, el tiempo se encargó de ofuscar los recuerdos de esa fase de mi vida, pues bien.

Vamos entonces, al objetivo de ese texto que es buscar en mis recuerdos un bueno y a un malo profesor.

Empezamos por lo bueno mestre, que era mi profesora de lengua portuguesa, llamada Maria de Lurdez, una mujer que a ella cabe muchos adjetivos como culta, inteligente y tantos otros. Dispuesta sus enseñanza eran verdaderos, porque tenía mucho dominio del contenido y también porque aprovechaba muy bien el tiempo en clase. De ella me recuerdo con claridad, porque hace apenas ocho años que fue mi profesora.

Ahora hablamos de mi profesor malo que era de historia, de ese no me recuerdo el nombre, pues fue mi profesor en la quinta serie, eso ya hace mucho tiempo. El que tengo en mi memoria es que las clases eran empanada, no tenía seriedad en la enseñanza, y cuando había prueba todos colaban uno u otro, creo que yo también.

Hacer una vuelta al pasado, que trata de ese tipo de asunto, es interesante, porque lleva a nosotros estudiantes de letras y futuros profesores a reflexionar que tipo de maestros queremos ser, si bueno o malo.

TEXTO 5

En el mundo, todos los niños empiezan a comunicarse desde muy temprano, no importa el país de origen. El proceso de adquisición de la lengua materna da de forma natural y sin ningún esfuerzo. No importa su posición social, intelectual o psicológica. Así es probado que la adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo universal, propio de la condición y naturaleza humana. Por estas características, algunos investigadores lo consideran un instinto.

Hasta los años sesenta, en las ciencias sociales y psicológicas acreditaban que la adquisición de la lengua materna da de forma por imitación pero, con pasar de los años, las investigaciones han probado que no. Ni todo que los niños escuchan de sus padres, ellos repiten, durante su niñez adquieren caracteres propios de su habla que la teoría conductivista no consigue explicarla.

El teórico de la lingüística Chomsky afirma que los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica. Claro que es necesario que el niño se encuentre en un ambiente con otras personas que le hablen, para que haga la apropiación de la lengua de su comunidad.

Mientras, tenemos también el modelo interaccionista que pone su foco de atención en el papel que juega, en el desarrollo del lenguaje, el contexto lingüístico en interacción con las capacidades innatas del niño que adquiere la lengua de la comunidad en la que ha nacido, y con la misma facilidad y en el mismo tiempo aprende una lengua configuracional. De aquí debemos inferir que la adquisición depende no sólo de la dotación genética heredada de la especie, sino también de la interacción social del niño y de una serie de factores externos, sociales y ambientales.

De esta forma, no es posible explicar la adquisición y aprendizaje de la lengua por un único vez, sino hay que estudiar y pesquisar ese proceso llevando en cuenta todas las teorías lingüísticas relacionadas con ese asunto.

TEXTO 6

La obra cinematográfica “El secreto de la montaña Brokeback” del director Ang Lee retrata la vida de Jack y Ennis, dos caubóis extremadamente rústico y machoes.

Jack y Ennis se conocieron cuando fueron a trabajar juntos en la montaña Brokeback, de pastor de oveja. La convivencia y el aislamiento contribuyeron para que los dos se aproximaran y descubrieran que eran gays.

Durante todo el tiempo que permanecieron juntos en la montaña mantuvieron un relacionamiento amoroso y sensual mucho intenso, al final de la temporada de trabajo, los dos se separaron y cada uno siguió su vida guardando ese secreto.

Ennis se casó y tuvo dos hijos y tenía una vida muy pobre. Jack también se casó, con una muchacha rica y tuvo un hijo, los dos tenían realidades sociales diferentes.

Pasados cuatro años los dos se reencontraron, el amor, la saudade hicieron con que caieran en los brazos uno del otro ardientemente, para amarse intensamente fueron a un motel. Pero la mujer de Ennis descubrió que el marido era gay, soportó la situación en silencio por un cierto tiempo, después se separó y casó con el dueño del supermercado.

El tiempo pasó y los dos continuaron encontrándose en la montaña con el pretexto de pescar.

Entretanto, Jack no se sentía satisfecho y insistía con Ennis para asumir sus verdaderas identidades e irán morar juntos en un rancho, más Ennis no tenía coraje de asumir públicamente su opción sexual.

Cansino de la cobardía de Ennis que lutava contra el propio prejuicio, pues sentía mucha raiva de ser homosexual, Jack encontro otro compañero y fueron vivir juntos en tal rancho, pero su felicidad duro poco, porque Jack murió en un accidente o asesinado. Y Ennis quedo triste y solitario por no tener coraje de asumir suyo reracionamiento con Jack.

Delante de la polemica que es puesta en discusión sobre el telefilme hace necesario que los propios gays aprenda a enfrentar los sinsabores de la vida a dos gay, para que posan vencer sus conflictos existenciales y desafios cotidianos.

La intolerancia de una sociedad hipócrita es caracterizada por la falta de respeto por el ser humano que ha elegido vivir de modo diferente de la mayoría de los integrantes de la sociedad.

S2

TEXTO 1

La historia se pasó en Sevilla en la Semana Santa.

Um joven llamado Simón trabajaba en el jornal de Sevilla, su tarea era escribir las palabras cruzadas. Su grande sueño siempre fue escribir un libro. Él comparte su piso con un amigo con apodo de Sapo.

Simón presenció la muerte de dos padres, los cuáles murrieron sofocados con gas. Simón recibió una mensagen muy extraña que decía: “Busca la salvación”. Alguien sabe todos sus pasos, él se encuentra amenazado. Busca algo en su piso que apresenta la verdad, y encuentra un micrófono, así no tiene más confianza en su amigo Sapo.

En 18 de abril Simón vai al encuentro del Padre Andrés y encuentralo muerto, después de la media noche fue visto en el sitio y es acusado de matarlo. Intentando huir habla sobre todo con su enamorada María, los dos encuentran en el archivo muchos documentos, los cuáles decian que Sapo cuándo niño sufrió muchas violencias, siendo golpeado junto con su madre, ella murrió por eso.

Empieza una persecución a los dos jóvenes y Simón es llevado a un sitio oscuro. Así puede ver toda la ciudade de Sevilla y percibe dónde ocurrirían las explosiones. Todo eso no pasaba de um juego chiflado y Simón ya era una de las piezas deste juego muy malo: Sapo era

el jefe de toda una organización criminal, al cual Simón era obligado a formar parte para salvar su propia vida y de María.

Simón recuerda del archivos de Sapo y también del texto que leera no día de la muerte del Padre Andrés; volvió en el pensamiento todos los puntos dónde estaban para explodir, eran tres Iglesias y la Virgen de las Cinco Chagas. Percorrió toda la feria do pabellón hasta que el deparó con la Virgen en la procesión, y después de todo percibió él que Sapo estaba por dentro de la Virgem. Simón sacó su arma y disparó llevando a la muerte quién estaba por dentro. Lo joven corrió para Sapo, pero darse cuenta que Sapo está de pie al su lado.

Todo el miedo de Simón y las explosiones por Sevilla fueron causadas por un terrorista muy malo, ermano gemelo de Sapo, los dos ermanos sufrieron violencia cuando eran niños, así su ermano hasta hoy vive con gran trauma de infancia y descontento él desconta toda su rabio en el País.

Con está historia vivida por Simón finalmente el puede escribir su primero livro al cual llamó: Estraño Enemigo.

TEXTO 2

MI AUTOBIOGRAFIA

Mi experiencia en la lengua española fue bastante significativa, pues antes de cursar la facultad no tenía ningún contacto con una lengua extranjera.

A mí me gusta mucho la lengua española, aunque tengo mucha dificultad en comunicarme. En las clases, empleo mi esfuerzo para aprender más.

En el primer año de facultad no tenía ninguna noción de cómo sería el estudio de la lengua española, pero cuando tuve las primeras clases luego percibí que sería muy importante aprender una nueva lengua.

Ahora que estoy en tercer año del curso, tengo todavía procurado me ejercitar con mayor empeño mismo cuando voy hablar siempre intento me esforzar para hablar de la mejor manera posible.

Tengo esperanza de un dia mejorar mi pronunciación, y tornar-me una excelente professora de la lengua española.

TEXTO 3

1. Porque la película relata los abusos de un colegio interno, onde debería ser un ambiente de buena educación, respecto y de ejemplo es al contrario, en que lo propio padre deturpa los principios religiosos, pois la historia de un rapaz, Ignacio que estudia en un colegio interno católico y sufre un continuo abuso sexual por un profesor de la literatura, llamado padre Manolo.

2. Si, pues la película se pasa en el tiempo ora psicológico, ora cronológico, inicia-se ja con los niños en face adulta, y al decorrer de la película, hay ‘flashbacks’ y ‘flash forwards’, para vueltar en la infancia de los niños, de cómo los acontecimientos, la pasión entre ellos y la pedofilia del padre Manolo, son como se fuera lembranças y las sientan pasando marcando el momento.

3. Después de la lectura de la carta en que ‘Juan’ lee que su hermano Ignacio, y relata su infancia en el colegio y las seducciones del padre Manolo, es así que tiene la idea de procurar Enrique para que ello pueda dirigir su personaje y la película.

4. En el contexto de la película el sexo está de la forma constante, la sexualidad, como en la pedofilia, homosexualidad, o transexualidad, la película es bárbara y deja al espectador sin respiración, onde para conseguir algo el sexo hacia parte de la jugada. Un ejemplo cuando ‘Juan’ se entregó para Enrique, solamente por interés, pois ello quería ser un personaje de la película.

5. La película trabaja con el género de cine negro que son las sordidas de los curas, negras las noches del dormitorio común de los alumnos, negros los destinos de los personajes.

6. Si. Pues la historia de Ignacio termina con él escribiendo una carta para Enrique, en que queda una interrogación pues no ha sabido cuál sería su intención. Pero, la frase nos lleva hay muchas interpretaciones, una sería coger el dinero de padre Manolo para hacer el tratamiento, la cirugía, vengarse del padre Manolo, matando ello, para enfim Enrique y hablar sobre su pasión, o sea, iría resolver todos sus fantasmas generados en su infancia para comenzar una nueva vida.

7. Ignacio tiene una actitud un tanto agresiva, conduciéndose para el mundo de las drogas, cometiendo delitos, deja aquella imagen de buen niño y lanzase como una persona capaz de todo para conseguir sus objetivos.

TEXTO 4

SER PROFESOR: UNA CUESTIÓN DELICADA

En todos los años de estudio varios profesores pasaron y hicieron parte de mi aprendizaje, claro que unos fueron inolvidables, pues enseñaron con dedicación.

En el enseñanza fundamental el profesor que más se desempeñó su verdadero papel fue el profesor de portugués que desarrollo sus clases con autonomía, haciendo clases de lectura, interpretación y es claro clases de la gramática, todos los alumnos participan con entusiasmo.

Mas tarde, en el enseñanza medio nuevamente el profesor de portugués fue importante, pues yo estaba muy preocupada con selectividad entonces tenía que estudiar cada vez más, para tener un bueno resultado, principalmente en que se refiere a la redacción, la profesora era muy dedicada, las clases de redacción son fundamental para entrar en una universidad.

Por fin nosotros como futuros profesores tenemos que tomar esos profesores como ejemplo a ser seguidos, pues ser un bueno o malo depende de cómo vamos actuar en las clases, delante de los alumnos.

TEXTO 5

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

La dominación de una lengua tiene muchos factores para que se pueda dominar, la capacidad de adquirir una lengua o la capacidad de la aprendizaje.

La cuestión de la adquisición de una segunda lengua depende de un ambiente que proporcione que un individuo compartille de un medio social, como en las lenguas extranjeras que la enseñanza suponga un contacto frecuente con hablantes de la lengua adquirida y un conocimiento de la comunidad que habla. Siendo, así un proceso involuntario la adquisición, donde las personas adquiere de fuerma en que o medio en que vive influencia su manera de pensar.

Dentre esas teorías las nativistas que tiene las características de las mismas lenguas, siendo un resultado de una capacidad biológica innata para el aprendizaje. Las teorías ambientalistas concede mucha importancia a la experiencia, la educación y otros factores externos que a los elementos innatos que participan de la adquisición. Las teorías interacionistas explica la adquisición de lenguas echando tanto elementos innatos como factores ambientales.

En que se refiere a la aprendizaje es que en una segunda lengua, la práctica en que el aprendiz ve las razones por las cual se aprende.

En fin las cuestiones de adquisición y aprendizaje son muy importantes para el conocimiento de una segunda lengua.

TEXTO 6

RESUMEN DE LA PELÍCULA EL SECRETO DE LA MONTAÑA DE BROKEBACK

La historia pasa en el año de 1963, era invierno, Ennis y Jack los dos protagonistas se conocen mientras buscan empleo en el rancho de Joe. Cuando Joe los envía a trabajar como guías de ganado en la majestuosa Brokeback Mountain.

Ennis y Jack, comienzan a construir un vínculo muy fuerte y profundo, comienzan a quedar juntos y el amor acaba nasciendo entre los dos. Aunque ambos jóvenes parecen seguros de sus logro y del camino que han elegido para sus vidas.

Obteniendo un trabajo fijo, casándose y formando una familia, se pasó cuatro años y nunca dejarán de sentir un profundo amor el uno por el otro.

Cuando voltan a encontrarse viven un amor secreto que crecerá con ellos a lo largo de los veinte años.

Esta película es basada en un cuento de Annie Proulx, obtuvo el León de Oro al mejor película y fue indicado a lo Oscar de mejor director.

Considera como una película muy polémica, por retratar un caso amoroso entre dos hombres, es na verdad una linda historia de amor, donde el tiempo y los acontecimientos no impidiran que eso amor morirse.

S3

TEXTO 1

NADIE CONOCE A NADIE

Al concordar en participar del juego del Sapo, Simón, lo adversario, había cómo finalidad descubrir por medio de algunas pistas y rastros, lo punto dónde el Sapo podía estar escondido y así iludir una grande tragedia. Pues Sapo pretendía accionar una bomba ocasionando inumeras muertes en el día en que conmemoraba la semana Santa. Pero, al descubrir Sapo escondido en la parte interna del Santa, Simón quedó desesperado porque había poco tiempo para el impedir-lo. Entonces empezó la disparar varios tiros en dirección de la Santa, sin embargo, dos guardias presente, sin saber de nada imaginaron que Simón fuiste lo tal hombre terrorista disparando en su dirección enumeros tiros fatais. Sapo al fin logró realizar la su tão soñada venganza contra la semana Santa, aterrorizando todos los años la grande población de España la cada año relacionando nuevo adversario para lo juego cuya había un unico gañador.

TEXTO 2

MI APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Yo tuvo mi primero contacto con la lengua española en la facultad. Jamás tuvo classes de esta disciplina. En lo comienzo fue mui difícil, no conseguia leer, ni escribir, todavía comienze a estudiar con más atención, a hacer las classes de laboratorio, a mi dedicar más.

Al largo de esos tres años, aprendí mucha cosa, entretanto confeso que tengo muchas dificultades en la pronunciación y con los verbos. No se, si voy aprender lo suficiente para dar classes de lengua española. Voy tener que mi dedicar mucho si desear seguir esa profición, todavía gusto mucho de ella, entonces creo que no hay de ser muy difícil, allende eso, tuvo excelentes maestros en correr del curso.

Ahora tengo que poner en práctica lo que aprendí y dejar esas dificultades.

TEXTO 3

1. Se llama “La mala educación”, porque es la historia de un triangulo, los dos alumnos y el director del colegio, historias múltiples que como muñecas rusas se esconden unas dentro de otras y que en realidad son una sola. Es tambien una representación del periodo madrileño en que vive España, la explicaciones para la vida de los personajes e sus destinos, un juego donde las vidas se encuentra e desencuentran, alterando mentiras e fatalidades, con el sexo usado como poder para se alcanzar lo desejado.

2. Si, pues el director utiliza del género ‘noir’, así el espectador puede comprender o porque de algunas acciones de los personajes. Es propio de género ‘noir’ que debe haber mentiras y fatalidad, cualidades que normalmente encarna una mujer: la mujer fatal. La femme fatal.

Em “Mala educación” la femme fatal es un infant terrible, el personaje interpretado por Gael García Bernal, que sigue al pie de la letra dos ejemplos de Barbara Stanwyck, Jane Creer entre outras tantas maldiciones en forma de mujer.

3. Sucede cuando Enrique decide llevar al cine el relato de Ignacio, el trauma que viveu en el colegio de educación franquista, las tramas de la historia se triplican separándose en una historia real, la narrada por Ignacio en su relato, inspirada y delirada a partir de la real y la que Enrique adapta del relato y visualiza en forma de película. El cine de Enrique recebe el nombre de “La visita”.

4. En la película, el sexo es utilizado por los personajes como un instrumento de poder, mucho más que una expresión de amor, es usado para alcanzar sus objetivos.

5. El género ‘noir’ es um género segundo Almodóvar, que “habla de la negrura que hay em el corazón humano”. Así, negras son las sotanas de los curas, negras las noches del dormitorio común de los alumnos, negros los destinos de los personajes. El género negro se mezcla bien con el melodrama en su versión más dura, con el romanticismo más desesperado, la crítica social, o el terror sin-bichos, es decir el que procede directamente del corazón humano o la melancolia de los violentos, y a estas características se le asignara él género.

6. Si, pues Pedro Almodóvar en la película “La mala educación”, habla a respecto de temas polemos, como el homosexualismo, la pedofilia para explicar el rumbo que tomou cada uno de los personajes, y al final cierra una puerta separando los personajes como el inicio de sus vidas, dejando los acontecimientos sin un final, incompletos, así la película no tiene un fin, fica abierta como una herida abierta.

7. Si, porque en las relaciones amorosas, expresadas a través del concepto del cine ‘noir’, un género que habla de la negrura que hay en el corazón humano. En “La mala educación” no es una película de buenos e malos, sino de seres imperfectos que encuentran su oportunidad para saldar deudas con su pasado.

Como ejemplo, tenemos: Un relato corto titulado “La visita” que es la clave de la unión de todos ellos.

TEXTO 4

Durante todo el período de escolaridad tuve profesores buenos y malos. Los buenos, eran aquéllos que estimulaban la clase interesante, agradable, creando métodos diferentes de enseñar que prendía la atención de los alumnos, en fin, eran profesores que se dedicaban a su profesión.

Entre los buenos, hay un profesor que hasta hoy tengo mucha admiración y respecto. Allén de tener sido mío profesor de lengua portuguesa y literatura en el enseñanza médio, reencontrei él también en la universidad, todavía con la misma dedicación y amor por lo que hace.

Cuánto a los malos profesores, son aquellos que no preparon sus clases, no tienen dominio del contenido y cuyas clases son cansadas, no hay aprendizaje, porque no hay interacción entre profesor-alumnos.

Así, cuando yo empezar ejercer la profesión que elegi, me gustaria de ser una profesora dedicada, educadora, que se preocupa con la calidad de ensino, pues el desarrollo de los alumnos depende mucho de el profesor.

TEXTO 5

Cuando empezamos a reflexionar sobre lo que significa aprender una lengua, es decir, sobre que necesitamos saber para poder comunicarnos en una lengua y cómo llegamos a adquirir ese conocimiento, empezamos a darnos cuenta de la gran complejidad del saber lingüístico y de lo variado y abstracto que es.

La adquisición de una lengua depende de muchos factores principalmente cuando se trata de una segunda lengua y para explicar esos factores fueron divididas las teorías existentes sobre la ASL, en tres categorías: nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

Para Chomsky, la adquisición del lenguaje es similar a las otras capacidades biológicas como la visión, el andar, para él los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje, pero, es necesario que el niño se encuentre en un ambiente con otras personas que le hablen.

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua se produce en un contexto social de enseñanza y de contacto con los estamentos y medios de una comunidad, la aprendizaje de la lengua puede ocurrir sin que haya un contacto frecuente con hablantes de la lengua, adquirida o hasta mismo un conocimiento de la comunidad que habla, así la aprendizaje es en el propio país, pues la interlengua ocurre como producto del uso que hace el aprendiz de los conocimientos explícitos durante la construcción de discurso y como resultado de la gramática, lo cual algunas reglas lingüísticas sean más fáciles de asimilar y otras más difíciles.

La ASL (adquisición de una segunda lengua) sigue una secuencia natural de desarrollo, aunque puede haber una variación menor en el orden de desarrollo, algo mayor en la velocidad, y también en el nivel de dominio alcanzado.

TEXTO 6

RESUMEN DE LA PELÍCULA “EL SEGRETO DE BROKEBACK MOUNTAIN” DEL DIRECTOR ANG LEE

La película describe con poesía la historia de dos caubóis que se conocen y viven un amor intenso y prohibido y que es un desafío para la lendaria y indomable figura del vaquero “macho” americano.

La historia ocurre en la ciudad de Wyoming, donde los vaqueros cuidan de un rebaño de ovejas en la montaña Brokeback, en verano de 1961.

Los personajes principales son Jack Twist y Ennis Del Mar que viven un amor que cambia sus vidas. Ellos tienen proyectos, Jack desea ser un caubói conocido y está trabajando en Brokeback por la segunda vez y Ennie desea casar con Alma hasta luego acabe el verano.

Viviendo solos por semanas, la intimidad crecía y empiezan un relacionamiento amoroso. Surge un amor recíproco que es compartillado durante veinte años y mismo después de casados e con sus hijos.

La temática homosexual tiene algunas escenas explícitas mostrando la intimidad entre los personajes principales. La película engloba el amor, el amistad, vínculos familiares.

Concluyendo, veo que la sociedad de hoy necesita de una madurez para ver la homosexualidad como una alternativa de vida, como busca de la felicidad.

En la película existen unos aspectos simbólicos como: el pasaje del tiempo simbolizada por el río, la solidez del amor simbolizada por las montañas y la intensidad de los sentimientos representada por las estaciones del año.

S4

TEXTO 1

RESUMÉN DE LA PELÍCULA: ETRAÑO ENEMIGO

La película empieza no piso de dos amigos Simón Cárdenas y Rahi de Mur, más conecido como “Sapo”. Simón es uno persona que escribi romances mas sua preferencia mismo es escribir palabras cruzadas, y no romance, tido empieza cuando Simón está en la sala en su computador y piede que su amigo hacer e ajudá-lo Numa ayuda con las palabras cruzadas. Entonces, sapo sugeri a el amigo que escriba sobre la Semana Santa pois en la Sevilla acontecerá las procisiones, como de el costumbre. Sapo ya desde el comezo demonstra uno cierto misterio. Simón vai a una lanchonete e se encuentra con uno sacristán llamado Andrés que será vítima también de los atacado de los supostos terroristas. Nesta dulcería el tambien encuentra su novia Ariadna. Cuando retorna a su casa, Simón queda un poco sorpresa con los recados que dejaran en su aparato de el son no cuál dijia que cosas a respecto de la ciudad, lo que posiblemente acontecera el futuro, ate menciona o nombre de su mejor amigo. Sapo chega diciendo que perdeu las llaves, Simón desconfiado hace algunas preguntas para elle. Simón vai a un café que queda en una praza pierto de la iglesia y entonces recibí un recado, diziendo que debería pagar sus pecados. Los padres empiezan sentir un cheiro mal dentro de la iglesia y cuando van até la estatua de Cristo, impeza salir un líquido, que sufoca a todos los padres un gaz llamado sarín, conocido como el gaz dos niervos, o mismo que foi usado en uno ataque de terrorismo en Tóquio, algunos años atrás. Los padres quedan sufocados e impezan a coger para fuera de la iglesia. Simón y otros curiosos están en frente de la iglesia. El joven impieza a desconfiar de su mejor amigo y acaba agredindo cuando elle sai. Simón meche en sus pertences y encuentra lo símbolo de una ceita y tenta descubrir o que sapo está escondendo. Elle conoce una jornalista llamada María, que comeza a ajudalo a descubrir la verdad de la vida de sapo. Simón sabía que sapo sofrera mucho en la infancia y que su pai pagava las penitencias na Semana Santa muy diferente das otras personas. Ello era un hombre ruin e ameazador que abusaba físicamente su amigo. Entonces descobre la senha secreta y entra en un juego muy loco no cual Simón é destinado a entrar no juego, que tenie como sigla 7 que significa siete jugadores. El padre e amigo de Simón es asesinado y puesto

un no colo da Virgen Nosa Señora. Simón, que fue visto por un joven que o acuza de asesinato. Cada vez más desconfiado de Sapo, que chega a dizer a Simón que tuyo no pasa de una brincadera y mostra los siete jugadores, incluso María, que elle achava ser su amiga e amor. Entonces sapo lleva elle a la un elevador giratorio, mostra la ciudade de Sevilla, como se fue una maquete. De allá explode o jugar donde están el restante dos jugadores. Después la película comeza a quedar un poco confusa ya que al miesmo tiempo elle piensa está en uno jugar con alguñas personas y acuerda en otro con personas diferentes. Sapo desaparece, elle vai procurar na procisión y encuentra su ex-novia Ariadna, que o entrega a os policía. Neste momento comeza una procura: Simón ve que es sapo que está na estatueta de la Virgen de la cinco chagas. Simón atira en sapo que está armado con una bomba, pronto para ser explotida, mas os policiaais atiran en Simón. Elle cai y ve Ariadna a su lado y seu amigo sapo. Sera los oyos y cuando volta está en su casa enfrente ao computador, digitando el fim de su romance, romance este que recibí el nombre “Nadie conoce nadie”. Aconteceran también partes con mucho misterio, como aquella en que elle y la jornalista salen corriendo entre as ruas, atirando con revolve de brinquedo, cuando los hombres vestido de preto encapuzados, la miesma color de roupa que usava el papá de sapo al pagar sus penitencias. A medida que elle era atingido, sus fuerzas acabavan y fue neste momiento que elle fue capturado y entonces es desvendado o supuesto enigma feito por su mejor amigo.

Para dar otro final a la película, podemos usar la triste infancia de sapo y transcribir para el sueño que Simón deseava que era escribir uno romance. No deja claro que o que quieria mismo era escrever cruzadas. En la verdad, toda la películaé baseado en la historia triste de el amigo y Simón usa toda su imaginación para escribir su romance, cuyo contenido es la vida daquelle que el sentia mucha admiración, admiración esa que fez parte até chega o gran final deste enigma.

Sientado en frente al computador Simón sori na compañía de su grande amigo que están satisfeitos con o grande suceso literario titulado como “Nadie conoce a nadie”.

TEXTO 2

La lengua espanhola es mui bela, de un charme fascinante, es un tanto romantica, pero su gramática es de una complexidad mui grande, hai muchas excepciones y regras. Yo pienso que hasta mas que nuestro portugues, no se, se las veces por la mi dificultad con la lengua portuguesa, pienso que es uno problema personal.

Gustaria mucho de disponer-me de mas tiempo para dedicar-me al estudio de la gramática, y poder me expresar con mas facilidad, y comprender mejor los textos que el

profesor trae en la clase, tambien las músicas que están en el laboratorio de la lengua, pues es un momento de mucho prazer.

Pretiendo esforzar-me un poco mas, devido a la mía dificultad, pues aprendi a gustar mucho de la lengua.

TEXTO 3

1. Porque durante la vida escolar, en el colegio San José, los niños eran violentados sexualmente por los curas. Estos factos causaron consecuencias psicológicas para toda la vida.

2. Sí, para confundir e dejar mas difícil la compreensão; para que posamos asistir mais de una vez e voltemos e voltemos até comprender los enigmas criados por los cortes, muito bién postos dentro del filme. Es proposital también porque es una característica de Almodóvar no facilitar lo entendimiento do público.

3. En el momento en que Enrique llama Juan (disfrazado en Ignacio) y discute las peculiaridades de la historia.

4. Significa el interés personal del personaje Juan, que hace tudo para conseguir sus objetivos. Es también una forma de ‘expresar’ poder: o padre sobre los alumnos; Enrique sobre Juan; Juan sobre Manolo. Es posible también decir que és una huida de escape para el cura, pues ele no és un homosexual, mas un poco doente e maníaco por los que siente deseo.

5. Dentro de la película están presente la oscuridad, el crimen, representa la personalidad de los personajes. Que matan y hacen cualquier cosa para alcanzar sus sueños. Los ambientes también representan ese clima de oscuridad, porque en las escenas notamos una fuerte presión psicológica.

6. Sí, porque el enigma continúa, pues no se sabe, cuales serán las necesidades de Juan, para seguir su vida artística.

7. No, porque Ignacio en toda la trama nos parece ser verdadero, y su relación con Enrique es de extrema verdad, pues se entrega al padre apenas por amor a Enrique, e después que és enganado pelo padre decepciona-se con tudo y todos, terminando su vida, sendo un empecilio para todos.

TEXTO 4

LOS PROFESORES MALOS Y LOS BUENOS

La experiencia que tengo en toda mi vida escolar no fue buena, porque algunos profesores no sabían, o no querían enseñar las disciplinas. Entonces, mía aprendizaje dejó a desear.

El profesor que puede ser considerado bueno en la mía opinión, fue la profesora que tive en la 7ª serie, que dava clase de ingles. Ella motivaba los alumnos con suya simpatía e por lo dominio que tenía sobre la materia. Hacia paseo con toda la turma, y durante lo paseo cantábamos músicas en ingles, y con eso la aprendizaje era muy agradable. Entonces, quedó marcada en míos pensamientos hasta hoy.

En lo aspecto negativo, considero el profesor de la disciplina de matemática, pues por ser una de las materias más difíciles, el profesor do 1º año de la enseñanza media, dejó a desear no quisito asiduidad, pues durante en año todo el profesor mandió unos diez substituto, que aturrulló mucho las clases, porque cada vez que estavámos aprendiendo mudava de profesor. Logico, que no fue tan malo así míos estudios sino no estaría acá.

TEXTO 5

ADQUISICIÓN X APRENDIZAJE

La teoría para explicar la adquisición de lenguas esta crescendo y progredindo junto con otras ciencias cognitivas. Para que una persona posa dominar una lengua, hay muchos níveis que contribuyen, entonces, hay una grande búsqueda de teorías incluyendo un mayor número posible de níveis.

Segundo Larsen-Freeman hay tres teorías que son: nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

La primera resulta de una capacidad biológica innata para el aprendizaje, que puede afectar a la lengua, pues se relaciona con categorías sintácticas o rasgos fonológicos, así como principios abstractos puede también afectar a algunos conceptos cognoscitivos esenciales o a algunos principios generales del aprendizaje.

La segunda teoría intenta explicar la adquisición de lenguas echando mano tanto de elementos innatos como de factores ambientales. Dando más atención al hecho de que no todos los aprendices son iguales, no todos están sometidos a las mismas condiciones contextuales, ni reciben el influjo de un mismo tipo de profesor o programación de enseñanza de la lengua.

La tercera teoría, se oponen a las anteriores, dando mucha más importancia a la experiencia, la educación y otros factores externos. Segundo Schumann el proceso de adquisición de una segunda lengua resulta de una gran importancia la distancia social y la distancia psicológica del aprendiz.

En la aprendizaje es imprescindible asimilar valores y comportamientos culturales, y segundo lugar, para poder calcular primero la distancia de aculturación, hay que calcular primero la distancia que existe entre el grupo de origen del aprendiz y el grupo de la

comunidad de habla de la segunda lengua, esta distancia puede ser real (social) o percibida (psicológica) pudiendo ser pequeña o grande.

Otra teoría que Schumann defiende es la teoría de aculturación “choque cultural”, o sea, es el proceso que pasa una persona que se adapta a una cultura nueva.

TEXTO 6

RESUMÉN DE LA PELÍCULA “O SECRETO DE LA MONTAÑA BROKEBACK”

La historia de la película cuenta sobre la vida de dos hombres que juntos fueron trabajar en una montaña, para cuidar de ovejas. Entonces comienza una linda historia de amor entre los dos. Enni Del Mar y Jack subió la montaña para trabajar. Jack luego asume su amor por Enni, pero, Enni no tiene coraje de asumir sus sentimientos. Enni estaba novio de una joven, entonces, no quería que las otras personas descubriesen su verdadera personalidad, ello tenía la reacción contraria de toda la sociedad.

Jack todavía no pensaba así, quería asumir su sexualidad, no temía por las consecuencias que este amor podría traer. Cuando los dos vuelven para sus casas, cada uno continúa sus caminos, ambos casan. Jack tiene una mujer rica, Enni no, eso es más un empecillo, la pobreza era más un obstáculo. Los dos tuvieron hijos. Pero, Enni, tenía vergüenza de asumir que era un homosexual.

Los encuentros eran siempre en la montaña, y la montaña era muy significativa para ellos. Solamente en la montaña que vivían los días felices, pues aquel lugar servía de refugio para los dos.

La mujer de Ennis descubrió el romance, pero no deja que ello perciba que había descubierto, y después pide la separación. Para ella fue muy difícil aceptar que el hombre de su vida estuviese enamorado por otro hombre.

Así, los dos vivieron durante más o menos 20 años, ocultando sus sentimientos, y sofocando todo este amor. Pero, el desfecho de esta historia de amor, no fue muy buena. Jack murió, y su muerte deja un misterio en el aire. La duda es, Jack murió en un accidente, o fue asesinado por los esbirros que fueron contratados por la familia de su mujer.

En toda la narrativa Ennis es la parte que más padece, pues no deja transparecer su sentimiento, ya Jack no, para él todo aquel amor era muy natural y tranquilo.

La historia de la película trae consigo una carga muy fuerte, pues cuenta la vida de dos personas que sienten una pasión grandiosa, pero no se trata de un casal “natural”, o sea, para la sociedad no es normal dos hombres, o dos mujeres vivir juntos, como si fuesen un casal formado por un hombre, y una mujer, que es lo “convencional” para una sociedad. La

personas precisan romper esas barreiras convencionales, y asumiren o que sienten, romper los tabas y las normas que la sociedad impone.

S5

TEXTO 1

NARRATIVA DE LA PELÍCULA “ESTRAÑOS ENEMIGOS”

La película cuenta la historia de un joven que no consigue escribir un romance y es muy cobrado por sus amigos. Durante una conversación con su compañero de cuarto llamado Sapo, él joven Simón nota que su amigo no gusta mucho de la Semana Santa. Ése ayúdale hacer una palabra cruzada sobre el asunto, sólo con palabras de desprecio. Simón nada percibi de extraño. Otro amigo, Padre Andrés, también insiste sobre la posibilidad de él escribir un romance. Enseguida, en su casa, Simón recibí una mensaje diciendo que conocen toda su vida y sus acciones; él no entiende nada y comenza quedarse preocupado. Después deste ocurri el primer atentado, en la Iglesia de la Salvación, donde es tirado uno gas, llamado Sarím que matou líderes religiosos. Simón ve el atentado y quedase confuso pues ya espera por esto. Él ve el símbolo ocultista de la ropa del atentado, en el computador del Sapo, aumentando sus sospechas contra el Sapo. Simón mecer en las cosas del Sapo, descubriendo un cuento llamado “Génesis”, que referese a una dramática y triste historia de la vida del Sapo, su padre y su madre en esta, su padre es un terrible maniaco que explora su familia en nombre de la iglesia y por esta. Más tarde ocurri el según atentado contra la iglesia y de esta vez matan el Padre Andrés, que es amigo de Simón. Todo esto porque Simón conece una periodista llamada María que quieras ayudalo – pero ésta es una jugadora también – y decide contar lo que sabe. El Simón cuenta a la María sobre toda la historia del “Genésis” y ella desmenti todo, dejando sólo una pista que lleva a un dibujo bíblico que contiene un sapo y el miesmo símbolo ocultista. Simón indignase más y cuando vai a visistar el padre lo encuentra muerto. Simón desesperase y alguien lo ve con el cuerpo del su amigo denunciando el como el asesino. Así, Simón pasa a ser buscado por la policía. Cuando llega en su casa Simón pelea con Sapo, pero el último desmenti todo justificando todas las evidencias encontradas. Más adelante María pasa la seña del computador del Sapo (penitencia), pero Simón está tan aturdido que no percibi como ella sabe esto. Cuando encende el computador Simón ve un juego que pasase sobre el mapa de la ciudad. En este juego una bomba explota justamente donde está ocurriendo una manifestación religiosa que pasa en la televisión. En el computador Sapo es el demonio y Simón es el electo. Enseguida Simón vai al encuentro de María para contarle todo y entonces emezan aparecer personas encapuzadas atrás de ellos, ellos entran en uno local donde tomam agua y el recibe una arma de juguete y al salir emezan tirar unos contra los

otros, como en uno juego de computador. El agua que Simón bebió tenía alguna substancia que lo hizo desmayarse como mito, siendo así llevaran el. Al despertarse Simón encontrarse con Sapo que narrale todo sobre el juego y también sobre la elección de él y todos los otros participantes; conta también que él sólo continua el juego se quiere. Simón decidi jugar, sabiendo que él tenía que luchar contra el Sapo: Demonio X Elegido. Sapo continua con los enigmas para que Simón iba atrás de él. Simón descubri que él está en la procisión de la Virgen de las Cinco Lagas. Él sale a la busca del Sapo y descubri que él está con una bomba para explotar; la policía llega e cuando Simón tira en la Santa (Sapo está dentro de ella), la policía tira en el: el Sapo muerre y Simón quedase herido. Así es el final del juego. Después de largo tiempo Simón consigui terminar su romance, es cierto que un poco "fantasioso" pero logra al fin; mismo que para esto tuvo que utilizar sus compañeros como personajens y su imaginación para "viajar".

TEXTO 2

Yo no había tenido clases de español, solamente en la universidad que tuve contacto con la lengua espanica, pense que por la proximidad con la lengua portuguesa seria fácil la aprendisagen, mas me engane.

Me gusta la lengua, lo hablar, yo quedo encantada con las musicas de Chris Duran y los poemas de Pablo Neruda, solo que tengo mucha dificultad en la pronuncia y la escrita, me encantaria escribir y hablar corectamente el español mas tiene muchas reglas y los vierbos tiene diferencias de significados, de tiempos verbales de la lengua portuguesa.

Yo pienso que aprendí uno poquito y que esa dificultad es por no haber tido clases antes, espero que hasta el final del curso puedo aprender mejor hablar y escribir el español y no el portuñol.

TEXTO 3

1. La película se llama La mala educación, porque las personas que educaban eran totalmente desarreglados, cínicos, disimulado. Los curas que debian ensinar los niños una buena educación, tenían actitudes que destruían todo lo que se entiende por buena educación.

2. Sí, pues creemos que con flashbacks y flash forwards los espectadores sufren un gran impacto, porque los acontecimientos no son esperados y en la medida en que ocurre las escenas és posible sentir la emoción de los personajes.

3. El cine dentro del cine empieza en el momento que Juan, fingindo ser su hermano entrega para Enrique el texto de la película de Ignacio para él dirigir. En el instante que lee el guión empiezan las escenas de la historia de Ignacio.

4. Veimos en la película que la práctica del sexo presenta un juego de interés. Las personas hacían sexo simplemente para conseguir lo que deseaban, como el caso de Ignacio que hace sexo con el cura para que Enrique no saliera del colegio. También el caso de Juan, que primero se sometió al cura y después al Enrique para conseguir lo que quería.

5. Según la película es posible caracterizarla como cine negro, por las actitudes de los personajes que son cínicos, mentirosos y que hacían las cosas por interés. Retrata la corrupción por parte de los curas que abusaban sexualmente de los niños en el colegio. Hay también el regreso constante al pasado.

6. Sí, porque el film no tiene un final concreto, no se sabe lo que ocurre realmente con los personajes. Existen varias historias constituyendo la película que son inacabadas.

7. Creemos que sí, pues Ignacio cuando era la víctima, al ser forzado por el cura, después, deja el papel de víctima a verdugo, chantajeando al cura.

TEXTO 4

Las marcas de la educación que tuvimos por toda la vida, quedan perseguiéndonos como fantasmas... Es imposible olvidar los maestros que pasaron por nuestra vida escolar: los mejores y los peores.

Como ejemplo de buen profesor tengo muy claro en mi recuerdo una mujer muy sensible y paciente; ella era maestra de la lengua portuguesa: una mujer estupenda, yo tenía tanta admiración por ella, que a las veces quedaba inmóvil mirando sus actos y modos. La enseñanza era maravillosa, con explicaciones claras y objetivas, volvía cuantas veces fuese necesario hasta todos entendieran, su desarrollo era estupendo. Tuve también otros profesores buenos: de matemática, de química, calificados.

Ahora, en relación a los maestros ni tan buenos, o mejor, que no tuvieran una buena enseñanza y por esto no saben enseñar, recuerdo de una señora muy tímida y humilde que enseñaba literatura; ¡qué lástima! Ella bien que intentaba, pero no conseguía enseñar nada, nada. En todas las clases eran lidas las apostillas; lidas, relidas... y los exámenes eran de preguntas objetivas que necesitaban sólo decorar y listo. No era de admirar que todos los alumnos tuvieran notas buenas y altas.

Para mí, ser o no un profesor malo, no es necesariamente culpa de lo mismo; y sino de un conjunto de reglas impuestas por el sistema gubernamental de nuestro país, que no desea que nosotros (incluso los maestros) aprendamos y sí enajenados.

TEXTO 5

ADQUISICIÓN X APRENDIZAJE

Hay muchas teorías de adquisición, entre ellas tenemos las teorías nativistas o innatistas, que entienden la adquisición como resultado de una capacidad biológica innata para el aprendizaje; las teorías interaccionistas, que analiza la adquisición de diversos rasgos lingüísticos, en que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y en su análisis deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos; y las teorías ambientalistas, que conceden mucho más importancia a la experiencia, la educación y otros factores externos que a los elementos innatos que participan en la adquisición.

También son muchas las creencias sobre el aprendizaje, pero no es lo mismo aprender una primera que una segunda lengua, pues tenemos factores que interfieren directamente o indirectamente en el proceso de aprendizaje, como los factores cognoscitivos, afectivos, factores de identidad, de conducta y de actitud; tenemos aun, el factor social, o de naturaleza psico-social. El medio o ambiente, también está ligado al proceso de aprendizaje; y el contexto social, que incluye elementos personales y no personales afecta el proceso de adquisición.

Teniendo en cuenta que para adquisición o para aprendizaje de una lengua, es necesario analizar y percibir una serie de factores que influyen a ellos, es posible decir que la voluntad y querer de cada persona será el factor más relevante en estos procesos; pues cada uno tiene diferentes anseos y diferentes medios para la adquisición o aprendizaje de una lengua.

TEXTO 6

BROKEBACK MOUNTAIN

En el verano de 1963, dos jóvenes, Jack Twist y Ennis Del Mar, se conocen en Brokeback Mountain cuando fueron contratados para cuidar de las ovejas de Joe Aguirre. Cada uno tenía un sueño diferente del otro: Jack deseaba ser cowboy y estaba trabajando en aquel sitio por el segundo año seguido, eso para lograr un dinero adicional; ya Ennis, pretendía casarse con Alma, una novia que quedouse a la su espera en la ciudad, así que volvese del verano. Ellos pasaron semanas aislados en aquella montaña, convirtiéndose cada vez más amigos, hasta iniciaren una novela.

Cuando acabo el verano, cada uno sigue su vida, pero el período que vivieron en aquel sitio, marcó sus vidas para siempre. Ennis casose con Alma y tuvo dos hijos; Jack, con la ansia de ser cowboy, conoce una linda y rica muchacha, con quien también casose y tuvo un hijo. Pasados cuatro años, ellos vuelven a encontrarse, y para sorpresa de los dos, el sentimiento que naciera en aquel verano no desapareciera: ellos amabanse...

Infelizmente, Ennis no alcanzó asumir su amor por Jack; eso por causa de un gran trauma de infancia, que no lo dejaba vivir y ni siquiera aceptar a sí mismo. Los dos seguen encontrándose a las escondidas durante veinte años, y todavía manteniendo vidas paralelas con sus esposas. Pero eso, hasta el día en que Jack murre en un accidente. Ennis queda sólo y decidido a asumir su opción sexual.

El película retrata un asunto muy actual, pero lo más importante que hay en este, es la “sacudida” que el actor dános para que podamos despertar para la vida y notar, que esta no para – es como un río – y por eso tenemos que vivir de modo que seamos siempre feliz.

S6

TEXTO 1

NARRACIÓN DE LA PELÍCULA EXTRAÑOS ENEMIGOS

La película empieza con una charla entre Simón y su amigo Sapo en el piso de los mismos, donde Simón pregunta al Sapo sobre unas palabras para ello escribir en sus crucigramas; entonces Sapo empieza hablando palabras de la Semana Santa.

Después de una charla con el Padre Andrés sobre sus romances Simón vuelta para casa dónde recibi um mensaje en el teléfono sobre una de sus palabras cruzadas.

Logo después ocurri el primer atentado que fue en la Iglesia de la Salvación en la cual poneran gas de los nervos en un santo.

Simón vuelta para casa y ve en el ordenador de Sapo el símbolo ocultista, lo mismo que estaba en la ropa del Santo na Iglesia del primer atentado. Simón conoce a la María, una periodista que se hizo su amiga. Después ello queda confusio y queda se borracho. Ya sospecho de Sapo, ello (Simón) empieza a menear en su armario y encuentra un conto llamado Génesis, donde contaba toda la vida de Sapo. Sus sospechas aumentaban; vay a la Iglesia do Cautivo donde estás el Padre Andrés, pero cuando llega allá el padre ya estás muerto. Para su mala suerte un jovene lo ve u dedució que ello había matado el padre. Ese jovene vay a la policía e hace uno retrato hablado del supuesto asesino.

Indignado Simón vay para casa y pelea con Sapo para ver se ello es mismo lo responsable por todos los atentados.

Como Simón ya está bien amigo de María cuenta todo para ella, que descubre la seña del ordenador del Sapo además de algunos segredos sus.

Con eso lo tercero atentado ocurri en la Iglesia de San Pablo. En lo mismo estante Simón entra en el programa del ordenador de Sapo y ve todo lo esquema de las muertes, una por una. Ello descubri que todo es un juego que Sapo está haciendo y cuenta para María.

Ellos (María y Simón) están en la calle donde empiezan a ser perseguidos por personas foviadas con unas armas de juguete para matar los (como en uno juego de video game dónde van perdendo vida).

Los amigos de Sapo capturan Simón que está desmayado. Cuando acuerda ve una maquete muy grande de la ciudad de Sevilla. Luego Sapo aparece explicando que aquél todo era un juego y que ello (Simón) hacía parte del juego; ello era lo elegido, juntamente con los otros participantes, inclusive María. Los participantes eran Hernández, Dinamitero, Pirata, Roberto, Brujo y María.

Simón concuerda en quedar-se en el juego y Sapo lo lleva para uno elevador donde empieza hablar como funcionaba lo juego. De aí Simón presencia lo próximo atentado, dónde Sapo explota lo Pabellón de la Expo 92, donde estaban los otros participantes.

Después que Sapo termina de hablar hace con que Simón queda durmiente, cuando acuerda ve uno papel hablando dónde Sapo estaba.

Simón corri para la feria, dónde ve en uno noticiario de la TV que ello era indicado como asesino de todos los crímenes. Vay en dirección a la procesión donde Sapo estaba y ve que ello está dentro de la Santa de las cinco llagas, ello está con una bomba.

Con toda aquella confusión llega la policía y intenta detene Simón que dispara en la Santa e asesina Sapo que se encontraba dentro de la Santa.

Al dar lo tiro Simón también lleva uno en su brazo.

La película termina con Simón escribiendo su romance, con unos periódicos en su lado.

Para mi aquello todo que ocurri durante la película toda, es una imaginación de Simón para escribir su romance, dónde ello era lo personaje principal de su historia, por eso todo ocurri en vuelta de ello. Los periódicos eran sólo soportes para la creación de su historia, puede ser que tenga ocurrido una historia similar no cual estaba se espejando para hacer su romance. Para mí la película es una imaginación de Simón Cárdenas y donde para terminar su romance ello escribió “Nadie conoce a nadie”.

TEXTO 2

A mi me gusta la lengua española. Y puesto que he vivido en la frontera con el Paraguay por algunos años tuvo un contacto con la lengua e cultura hispanoamericana.

Quando lleguei en la universidad yo sabia algunas palabras en español, pero nada de la gramáctica.

Me parece que en nel primer año yo hice algun progreso nel aprendizagen. Aprendí algo sobre vierbos, acentuación y amplié mi vocabulario. Pero quero creer que en el segundo

año mi progresso se quedó tieso, no me acuerdo de algo que tenga sido una novedad. Las clases casi siempre eran sobre temas yá estudiados.

Creo que el problema mayor fue que cambiamos de professores várias vezes nel año. Y esto resultó que no tuvimos una planificación regular de contenidos.

Hoy estoy sientindo dificultad nas clases, me olvidé de algunas cosas que hice uso en nel años anteriores, e não sé muchas de las cosas que la professora nos pide.

Deseo mucho aprender hablar bien el español; no solo porque el me encanta, mas también por tratarse de una lengua hablada en vários países y que posibilita comunicación, por tanto, en casi cualquier localidad del mundo.

TEXTO 3

1. La película se llama “La mala educación” porque la educación que Ignacio y Enrique recibieron en el colegio interno de los curas influenció la vida de ellos, pues uno de los curas tenía una cierta atracción por el chico Ignacio. Por causa del homosexualismo que absorbieron cuando niños, crecieron presos a este sentimiento.

2. La película no es cronológica, porque relaciona el pasado, el presente y el futuro de modo mezclado. El autor hace esto propositalmente, pues quiere confundirnos entre la realidad y la ficción.

3. El cine dentro del cine ocurre en el momento que Juan, se pasando por Ignacio, entrega un esbozo de un guión llamado “La visita” para Enrique, que ahora es un director. Cuando Enrique empieza a leer el texto, se mostra la grabación del cine.

4. En la película el sexo no es solamente usado para proporcionar placer. Los personajes hacen sexo para alcanzar algún objetivo, pues la mayoría de las veces el sexo era practicado por interés.

5. El género de la obra, retrata el submundo oscuro y sombrío del crimen y de la corrupción, porque los personajes se envuelven con drogas, asesinatos, intrigas, pasiones prohibidas y mentiras. Ignacio era como un anti-héroe que buscaba lo que quería a través de chantaje y que no tenía perspectiva para el futuro.

6. Nosotras concordamos que la historia es inacabada, pues Ignacio no consigue realizar ninguno de sus deseos. Él no hace su transformación corporal (cirugía); no vivió su amor con Enrique; no dejó las drogas; no consiguió sacar dinero de manolo, ni consiguió acabar la carta que estaba escribiendo para Enrique. Con eso percibimos que la película es abierta porque ninguno de los personajes alcanzó sus objetivos.

7. No creemos que Ignacio se transmutó de víctima a verdugo en sus relaciones amorosas porque después de adulto continuó cultivando su amor por Enrique, por el cuál era capaz de todo.

Cuando era niño, Ignacio fue víctima de abuso sexual y aunque después de adulto continuó siendo víctima: del cura Manolo que lo engañaba diciendo que le daría dinero, mas en realidad, quería quedar próximo de Juan; de Juan que lo mató por envidia e interés y víctima de sí mismo, pues vivía en desequilibrio y confusión.

TEXTO 4

LOS BUENOS Y MALOS PROFESORES

Mi vida de estudiante es marcada por buenos y malos momentos que tuve con profesores. Es muy difícil clasificar los profesores como buenos o malos, pues nosotros que somos estudiantes clasificamos los buenos profesores aquellos que no hacen nada, y los malos aquellos que cobra los contenidos, que pegan en el pies; eso ocurrió en el primer y según grado, pero cuando adentramos en la Universidad percibimos que no es bien así.

Hoy ya se distinguen los malos y los buenos, por increíble que parezca los malos son muchos y dejan algunos traumas en los alumnos. Dando un ejemplo, tuve una profesora de lengua portuguesa en la 5ª serie que pidió para que yo fuese en la pizarra escribir la conjugación de uno determinado verbo, cuando terminé ella me detonó y criticó los otros alumnos, fue horrible. También muchas otras que no sabían lo que estaban enseñando; dejaba los alumnos colar en los exámenes solamente para que ellos no quedasen de recuperación, solo para no dar clase en las vacaciones.

Mas hay los que fueron buenos, que sabían el contenido que estaban enseñando; que tenían dinámica y control de clase.

En la Universidad ocurrió el mismo, solo que de manera distintas.

Es complicado hablar sobre como es un verdadero profesor; no hay una receta perfecta de como ser o lo que hacer como profesor. Pienso que el profesor tiene que dominar en el contenido, saber charlar con los alumnos y muchas otras cosas que se hacen necesario para dar una buena clase.

TEXTO 5

Es muy complicado hablar una teoría para explicar la adquisición de una segunda lengua, hay que considerar muchas cosas, principalmente la capacidad que las personas tienen de comunicarse.

El desarrollo de la ciencia en los campos de la psicología, de la sociología, la antropología y la neurología, y otros como: psicolingüística, la sociolingüística y la neurolingüística, han intentado explicar los procesos para la adquisición de una nueva lengua.

Algunas teorías servirían para explicar, son ellas: la nativista, ambientalista e interaccionista.

La teoría nativista propone que el aprendizaje de las lenguas, se trataba como los demás comportamientos humanos. Hablar una lengua era simplemente la respuesta a un estímulo, dónde la información lingüística rodea al individuo – el hombre percibe la lengua en su entorno y la imita.

Según Chomsky todo ser humano nace con una capacidad innata de aprender lengua, una capacidad que consiste en una especie de procesador mental.

La teoría ambientalista proponen como base las relaciones sociales y los tipos de comunicación que surgen a raíz de ellas.

Para que pueda aprender una nueva lengua la persona tiene que se adaptar a una nueva cultura, en que el aprendiz aprende con el grupo hablante que lo acerca.

La teoría interaccionista propone que el aprendizaje de una segunda lengua se da a través de la interacción con otras personas y con la cultura del otro país con lengua diferente, utilizando la lengua materna que es su lengua materna.

Con la interacción, los interlocutores intercambian palabras dónde los que están aprendiendo se dan cuenta de cómo funciona la segunda lengua en sus diferentes contextos.

En resumen, no hay una denominación concreta sobre la adquisición y aprendizaje de una nueva lengua. Y sí algunos elementos que propician la adquisición de la supuesta lengua.

Pienso que no es fácil ser un aprendiz y adquirir la comprensión de una segunda lengua, tiene que haber una buena comprensión de la lengua primera, o sea, la lengua materna.

TEXTO 6

“EL SECRETO DE BROKEBACK MOUNTAIN” (ANG LEE)

La película empieza con dos hombres: Ennis Del Mar y Jack Twist a la busca de un empleo con un creador de ovejas.

Los dos obtienen el empleo y van para la montaña Brokeback. En la montaña ellos hacen sus designaciones en lugares diferentes, uno quedaba en el alto de la montaña y el otro en la parte de bajo, pero, un día ambos bebieron mucho y Ennis que debería cuidar de las ovejas dormió en la otra parte de la montaña dónde estaba Jack. Durante la noche debido al

frío Jack llamó Ennis para dormir en su choza. Fue allá que empezó el amorío de ellos. Quedaron juntos hasta el tiempo que trabajaron.

Terminado el trabajo, cada uno volvió para su vida de antes. Ennis se casó, pues ya estaba novio antes de subir a la montaña y Jack en sus rodeos, fue en un de esos que conoció su futura esposa. Ambos tuvieron sus hijos y sus familias, pero la recordación de los momentos que tuvieron juntos aún era muy fuerte. Ennis y su esposa Alma vivían en un rancho y resolvieron vivir en la ciudad, fue entonces, que Ennis recibió una carta de Jack y entonces marcaron un encuentro en la misma montaña del primer encuentro.

Vale resaltar que cuando se encontraron la esposa de Ennis vio los dos se besando; ella quedó totalmente paralizada y nunca habló nada a respecto con él.

Los dos siempre se encontraban en la montaña y allá vivían los mejores y más marcantes momentos de la vida de ellos. El amor de ellos era muy grande y a cada encuentro aumentaba más. Los encuentros eran frecuentes y la disculpa para ellos era la pescaría, dónde siempre volvían para casa sin ningún pescado.

El amorío secreto de Ennis y Jack duró más de veinte años; los encuentros eran siempre de la misma manera, pero, muchas veces Jack convidó Ennis para vivir juntos, mas ello nunca aceptó.

Con el pasar de los años Ennis quedó sólo, pues su esposa lo dejó y él también no se si por miedo de la sociedad no quería vivir con Jack.

Los encuentros fueron quedando menores y en un cierto día Ennis llama por teléfono a Jack y la esposa de él dice que debido a un accidente él está muerto. Ennis va a la casa de los padres de Jack y allá queda sabiendo que Jack antes de morir estaba viviendo en el rancho de ellos. Su pedido era que después que morise sus cenizas fuesen lanzadas en la montaña Brokeback, pero, su padre dice que las colocarían en la sepultura de la familia. La única recordación que Ennis tenía de Jack era una camisa y una cazadora que estaba en su armario en la casa de sus padres.

La película termina con Ennis mirando la camisa y la cazadora y también una fotografía de la montaña, dónde terminó diciendo: - “Yo prometo”.

Este final, pienso yo, que tiene dos interpretaciones, una que él promete que el amor que siente por Jack continuará para siempre o que lanzaría sus cenizas sobre la montaña.

Otra cuestión muy interesante en la película es que Ennis nunca tuvo coraje para asumir su amor por Jack y eso lo atrapó por toda la vida, tal vez por lo trauma que tenía desde la infancia o por vergüenza de la sociedad prejuiciosa.

Mi posición con referencia a la película es que, no es preciso estar de acuerdo y sí aceptar las diferencias de las personas. Cuando las personas asumen su preferencia sexual o cuando se tiene casos de homosexualismo en su propia familia es más fácil para aceptar.

ANEXOS IV

Questionário elaborado para complementar o perfil dos sujeitos e aplicado no dia 06/11/06 aos participantes:

QUESTIONÁRIO

1. NOME: _____

2. SEXO: _____ IDADE: _____ ANOS

3. TEVE CONTATOS PRÉVIOS COM O ESPANHOL ANTES DA UEMS? () SIM () NÃO. QUAL (IS)?:

() CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR () ESCOLA PARTICULAR DE IDIOMAS
() ESCOLA VILMAR VIEIRA DE MATOS
() VIVÊNCIA EM REGIÕES DE FRONTEIRA.
QUAL? _____

() ASCENDÊNCIA PARAGUAIA, ESPANHOLA E/OU OUTRAS
() VIAGEM, ESTADA, MORADIA EM PAÍS HISPANO-FALANTE. QUAL (IS)?

4. QUANTO TEMPO DUROU ESSE CONTATO? (PÔR NA FRENTE DA(S) OPÇÃO(ES) ASSINALADA).

5. O CITADO CONTATO OCORREU EM SUA LÍNGUA MATERNA (LM) OU NA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)?

() LM MAJORITARIAMENTE () LE MAJORITARIAMENTE
() EQUILÍBRIO ENTRE LM E LE
() OUTRA LÍNGUA E/OU CONTATO PARALINGÜÍSTICO (GESTOS, ETC.)
() NENHUMA DAS OPÇÕES ANTERIORES.

6. QUE CRENÇAS VOCÊ TINHA A RESPEITO DO ESPANHOL, ANTES DE ESTUDÁ-LO FORMALMENTE?

7. VOCÊ TEVE MUITAS DIFICULDADES NO INÍCIO DA APRENDIZAGEM FORMAL? QUAIS? (SE TEVE CONTATO DIRETO, QUAIS FORAM SUAS DIFICULDADES? ELAS SE DERAM TAMBÉM NO ESTUDO FORMAL DA LE? SE PASSOU POR AMBAS AS EXPERIÊNCIAS, DESCREVA CADA UMA DELAS.).

8. ANTES DE ESTUDAR ESPANHOL, QUAL(IS) ERA(M) SEU(S) IMAGINÁRIO(S) ACERCA DO PARAGUAI, DE SEUS HABITANTES E DE SUA LÍNGUA?

9. ATUALMENTE, VOCÊ MUDOU SUA PERCEPÇÃO SOBRE ESSES TEMAS? POR QUÊ? EM QUE SENTIDO?

10. QUANTAS HORAS VOCÊ ESTUDA ESPANHOL SEMANALMENTE, FORA DO CONTEXTO DE SALA DE AULA? _____ HORAS.

11. DE QUE FORMA(S) VOCÊ TENTA SE APROXIMAR MAIS DA LÍNGUA QUE ESTÁ APRENDENDO, SEM QUE SEJAM AS ATIVIDADES IMPOSTAS PELAS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO E/LE? (MÚSICAS, FILMES, TV A CABO, LIVROS, JORNAIS, INTERNET DE FORMA GERAL, MSN OU CHAT COM HISPANO-FALANTES, INTERAÇÕES COMUNICATIVAS REAIS, ETC.):

12. VOCÊ TENTA EFETIVAMENTE FALAR ESPANHOL? QUANDO? POR QUÊ?

13. SE VOCÊ NUNCA TENTA, QUAL(IS) MOTIVO(S) TE LEVAM A ESSA OMISSÃO, JÁ QUE ESTUDA E/LE HÁ QUASE 4 ANOS?

14. VOCÊ REALIZA AS HORAS OBRIGATÓRIAS DO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS? POR QUÊ? ACHA IMPORTANTE?

15. VOCÊ ACHA RELEVANTE QUE AS AULAS DE E/LE SEJAM MINISTRADAS EM ESPANHOL? VOCÊ CONCORDA OU NÃO COM ESSA PROPOSTA DE ENSINO? POR QUÊ? QUANDO, E SE VOCÊ FOR LECIONAR ESSA LÍNGUA, PROCEDERIA DA MESMA FORMA? POR QUÊ?

16. QUAL A SUA RELAÇÃO COM O ESPANHOL? (AMOR, ODIO, PAIXÃO, CURIOSIDADE, DESPREZO, RESPEITO, ADMIRAÇÃO, INDIGNAÇÃO, INDIFERENÇA, ETC.)? POR QUÊ?

17. VOCÊ PRETENDE SER PROFESSOR(A) DE ESPANHOL? POR QUAL(IS) MOTIVO(S)?

18. QUAL(IS) SUA(S) EXPECTATIVA(S) EM RELAÇÃO À LÍNGUA ESPANHOLA E À PROFISSÃO?

19. O QUE FARÁ PARA CONTINUAR APRENDENDO ESPANHOL AO CONCLUIR O CURSO DE LETRAS?

20. SERIA POSSÍVEL QUE VOCÊ FIZESSE UM QUADRO COMPARATIVO DE SUA RELAÇÃO E DE SUAS CRENÇAS A RESPEITO DO ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL, NO INÍCIO DO CITADO CURSO E, ATUALMENTE, PRÓXIMO DO TÉRMINO DO MESMO? ALGO MUDOU? O QUÊ? POR QUÊ?