

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

PAULA REGINA CAIRES

**UMA BREVE ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS  
ESTUDANTES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO  
CENTRO DE LÍNGUAS DA UNESP -  
ARARAQUARA**



ARARAQUARA – SP  
2017

PAULA REGINA CAIRES

**UMA BREVE ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS  
ESTUDANTES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO  
CENTRO DE LÍNGUAS DA UNESP -  
ARARAQUARA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

**Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**

ARARAQUARA – SP  
2017

Caires, Paula Regina

Uma breve análise da Interlíngua dos estudantes de  
Língua Espanhola do Centro de Línguas da UNESP -  
Araraquara / Paula Regina Caires – 2017  
50 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

1. Interlíngua. 2. Escrita. 3. Espanhol como língua  
estrangeira. 4. Estratégias. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAULA REGINA CAIRES

# **UMA BREVE ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS ESTUDANTES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO CENTRO DE LÍNGUAS DA UNESP - ARARAQUARA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao Conselho de Curso de Letras da  
Faculdade de Ciências e Letras –  
Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção  
do título de Bacharel em Letras.

**Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de  
Almeida Sandes**

**Co-orientadora: Não há**

**Bolsa: Não há**

Data da defesa/entrega: 18/01/2017

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**  
Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) – Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**  
Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) – Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dra. Caroline Alves Soler**  
Instituto Federal de São Paulo, IFSP - Campus Cubatão.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

*Dedico este trabalho àqueles que me ajudaram durante os quatro anos de curso de Letras,  
apoiando-me e acreditando em minha capacidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de ingressar em uma universidade de renome nacional e de finalizar o curso satisfatoriamente.

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes, por toda a dedicação durante os quatro anos de curso, ensinando-me a língua espanhola e fazendo com que eu me interessasse cada vez mais por esta língua, além de ser grata pela confiança em mim depositada, por seu apoio e disposição em fazer parte deste momento importante.

Agradeço aos meus alunos por terem me mostrado o quanto a profissão "professor" é gratificante e por terem me ajudado nesta pesquisa, com suas redações.

Agradeço aos meus amigos, familiares, namorado e todos os outros colegas que me apoiaram e me ajudaram com palavras de ânimo, dicas durante a elaboração do trabalho e com amizade. Entre eles: Davi José Conte, Sônia Maria Fusca, Andressa Nascimento, Carolina Moya, Juliana Alves Mota, Tayná Gonçalves, Mayellin Barbosa e Adriana Conte.

“[...] La ingratitud es hija de la soberbia. ”

Miguel de Cervantes (1605)

## RESUMO

Neste trabalho abordam-se questões que envolvem o processo de Interlíngua (Selinker, 1972; Durão, 2007) durante o aprendizado de uma língua estrangeira. Além disso, alguns aspectos teóricos que embasam este trabalho passam pelos conceitos de "Competência Comunicativa" (Hymes, 1972), "erros" (Corder, 1967), entre outros. Os objetivos deste trabalho giram em torno da análise da Interlíngua dos estudantes de língua espanhola II do Centro de Línguas da FCLAr, buscando explicar como se dá este processo, como o mesmo evolui e de que forma um professor de língua estrangeira deve e pode lidar com tais questões. Os aspectos relativos à Interlíngua são analisados a partir da análise das produções escritas elaboradas pelos alunos de Espanhol II do Centro de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) de Araraquara/SP, que tiveram como tema geral a Educação no Brasil. De uma forma geral, verificou-se que os estudantes analisados utilizam distintas estratégias linguísticas e de aprendizagem em suas redações, principalmente referentes à interferência de elementos da língua materna à língua estrangeira. Além disso, foi observado que, durante o processo de Interlíngua, os alunos mantiveram alguns erros cometidos durante o princípio da aprendizagem, mas ao mesmo tempo apresentaram uma evolução no processo. Como espera-se que este estudo sirva de documento tanto para alunos quanto para professores e pesquisadores, também, a partir desta análise, foram comentados alguns meios do docente trabalhar em sala de aulas as questões relacionadas às dificuldades de cada aluno, levando em consideração as particularidades e perfis de cada estudante, além de seus imaginários de língua, um dos elementos responsáveis pela criação de algumas das estratégias analisadas.

**Palavras – chave:** Interlíngua. Espanhol como língua estrangeira. Escrita. Estratégias. Imaginários

## RESUMEN

En este trabajo son abordadas las cuestiones que envuelven el proceso de Interlengua (Selinker, 1972; Durão, 2007) durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además de eso, algunos aspectos teóricos que basan este trabajo pasan por los conceptos de "Competencia Comunicativa" (Hymes, 1972), "errores" (Corder, 1967), entre otros, como la noción de Competencia Comunicativa, Nivel Lexical y Gramatical de la lengua, Estrategias Lingüísticas y de Aprendizaje y Fossilización. Los objetivos giran alrededor del análisis de la Interlengua de los estudiantes de lengua española II del Centro de Lenguas da FCLAr, buscando explicar cómo ocurre este proceso, cómo el mismo evoluciona y de qué forma un profesor de lengua extranjera debe y puede trabajar con tales cuestiones. Los aspectos relativos a la Interlengua son analizados partiendo del análisis de las producciones escritas elaboradas por los alumnos de Español II del Centro de Lenguas de la Facultad de Ciencias y Letras (UNESP) de Araraquara/SP, que tuvieron como tema general la Educación en Brasil. De una forma general, se verificó que los estudiantes analizados utilizan distintas estrategias lingüísticas y de aprendizaje en sus redacciones, principalmente referentes a la interferencia de elementos de la lengua materna hasta la lengua extranjera. Además de eso, ha sido observado, que durante el proceso de Interlengua, los alumnos mantuvieron algunos errores cometidos en el inicio del aprendizaje, pero al mismo tiempo presentaron una evolución en el proceso. Como se espera que este estudio sirva de documento no sólo para alumnos, sino también para profesores e investigadores, también, partiendo de este análisis, han sido comentados algunos medios del docente trabajar en sala de clases las cuestiones relacionadas a las dificultades de los alumnos, considerando no sólo las particularidades y el perfil de cada estudiante, sino también sus imaginarios de lengua, unos de los responsables por la creación de las estrategias de aprendizaje.

**Palabras-claves:** Interlengua. Español como lengua extranjera. Escrita. Estrategias. Imaginarios

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
<b>FCLAr</b>	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
<b>CEL</b>	Centro de Línguas
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>IL</b>	Interlíngua
<b>LO</b>	Língua Objeto
<b>ELE</b>	Espanhol como Língua Estrangeira
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>LC</b>	Linguística Contrastiva

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 A Competência Comunicativa</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1.1 Níveis da Competência Linguística</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 O que é Interlíngua?</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2.1 Um termo que surge com a Interlíngua: a <i>fossilização</i></b> .....	<b>17</b>
<b>1.2.2 Interlíngua: <i>variáveis linguísticas e extralinguísticas</i></b> .....	<b>19</b>
<b>1.3 Estratégias de aprendizagem</b> .....	<b>20</b>
<b>1.4 Estratégias de comunicação</b> .....	<b>21</b>
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>23</b>
<b>3 ANÁLISE DAS REDAÇÕES</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1 Análise das primeiras redações dos alunos de Espanhol nível II</b> .....	<b>25</b>
<b>3.2 Análise das segundas redações dos alunos de Espanhol nível II</b> .....	<b>37</b>
<b>4 RESULTADOS GERAIS</b> .....	<b>45</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>49</b>

## INTRODUÇÃO

A área de Ensino de Línguas Estrangeiras está crescendo a cada dia, não somente no Brasil, mas também em muitos outros países. Trata-se de uma área muito importante, pois na sociedade atual pede-se que os cidadãos possuam formação em alguma língua além da materna, como o inglês, por exemplo, e como o espanhol, que será a língua tratada neste trabalho. Esta procura por profissionais que possuam conhecimento em alguma língua estrangeira ocorre por conta do processo de internacionalização, dentro de ambientes sociais e científicos. Este cenário pode ser verificado em vários âmbitos, inclusive dentro das universidades, com o objetivo de gerar maior mobilidade entre universidades e cidadãos de diferentes países e, desta forma, promover o desenvolvimento do ensino, da área científica e dos vínculos sociais. Alguns projetos têm sido desenvolvidos com o objetivo de promover este contexto, como o Centro de Línguas da FCLAr, o TELETANDEM (projeto em que alunos de distintos países conversam por Skype, a fim de praticarem a língua que estão aprendendo), editais de intercâmbio, entre outros. O projeto citado com maior frequência neste trabalho será o Centro de Línguas da FCLAr, descrito detalhadamente mais adiante, no capítulo concernente à Metodologia.

Dentro da área de Ensino de Línguas Estrangeiras há duas vertentes de trabalho: uma que trata do conhecimento sobre a atuação na sala de aula, cujos temas versam sobre abordagens e métodos, e outra que trabalha com os conhecimentos sobre os aspectos cognitivos dos estudantes durante a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Embora a primeira vertente seja muito importante para a formação docente, esta pesquisa se desenvolve na segunda, pois serão discutidos e analisados os aspectos referentes ao processo cognitivo do estudante brasileiro na aquisição e aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira (ELE).

Como objeto do trabalho (dentro do aspecto cognitivo), será abordada a Interlíngua (IL) dos estudantes brasileiros de língua espanhola no processo de escrita, pensando nos conceitos e aplicações gerais que envolvem este tema, como os erros que ocorrem no início da aprendizagem de uma nova língua e que permanecem na Interlíngua dos alunos por um longo tempo. Vale mencionar que o conceito de erro neste trabalho é o mesmo proposto por Corder (1967), que em sua teoria afirma que o erro não deve ser condenável, mas que deve, sim, servir como informação para o professor/pesquisador, a fim de que seja possível, partindo desses erros, analisar processos e estratégias para a área de ensino e aprendizagem de LE.

A discussão sobre esses conceitos será feita mais adiante. Para isso, serão associados ao tema "Interlíngua" conceitos relacionados aos níveis de Competência Linguística do aluno, focando no Nível Lexical<sup>1</sup> e, também, nas variáveis intra e extralinguísticas que podem interferir no processo de IL. Além disso, será trabalhado o termo fossilização, para abranger da melhor forma a noção de "erro".

Alguns aspectos teóricos que embasam a análise feita neste trabalho passam pelos conceitos de "Competência Comunicativa" (Hymes, 1972), "Interlíngua" (Selinker, 1972; Durão, 2007), "erros" (Corder, 1967), entre outros, conforme discussão no capítulo sobre a base teórica.

Os objetivos deste trabalho são, por um lado, observar como os alunos de Espanhol Nível II evoluem durante o curso, através da análise do processo de Interlíngua, de questões como a fossilização e de aspectos da competência linguística de nível lexical, ressaltando as estratégias de aprendizagem e de comunicação (escrita) utilizadas pelos estudantes durante a aprendizagem da língua estrangeira; por outro, mostrar como o processo de Interlíngua evolui no aprendizado de línguas estrangeiras; e, finalmente, comentar sobre a importância do professor saber lidar com as dificuldades e com as especificidades dos alunos em sala de aula.

Portanto, considera-se que este trabalho contribui para as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LE, especificamente da língua espanhola, e acerca das dificuldades dos estudantes brasileiros de ELE na escrita, mostrando, a partir de sua IL, como se dão suas produções escritas e como se dá a elaboração das estratégias de aprendizagem dentro do nível lexical de cada estudante.

---

<sup>1</sup> Análise do Nível Lexical pensando na palavra desde o ponto de vista de seu uso em uma frase e, além disso, desde seu valor semântico.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo serão apresentados os principais conceitos abordados neste trabalho, entre eles Competência Comunicativa, Competência Linguística, Interlíngua, fossilização, fatores linguísticos e extralinguísticos presentes na IL, estratégias de aprendizagem e questões gerais acerca da transferência e interferência linguística (pontos importantes para a análise).

### **1.1 A Competência Comunicativa**

Antes de conceituar e discutir sobre Interlíngua, fossilização e fatores linguísticos e extralinguísticos presentes na IL, que são temas essenciais para este trabalho, será apresentado, a seguir, um tema importante para a base da análise das redações escritas pelos alunos: a Competência Comunicativa proposta por Hymes (1971) e comentada por Gargallo (1999).

De acordo com Gargallo (1999), tem-se que este conceito de competência comunicativa, inserido e aplicado no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, predispôs uma mudança no ensino e na orientação do mesmo. Este conceito vem de uma tradição etnológica e filosófica que aborda o estudo da língua durante seu uso e não como um sistema descontextualizado. Até então, aproximadamente em 1916, havia somente um modelo que priorizava a língua como sistema de regras (estruturalismo) e a aprendizagem como estímulo-resposta.

Competência Comunicativa, para Hymes (1972), é um conceito que inclui não somente as regras gramaticais das orações (Competência Linguística), mas também o significado referencial e social da língua, ou seja, suas regras de uso. Para o autor, a competência comunicativa apresenta quatro critérios: o grau em que algo se resulta formalmente possível (gramaticalidade), ou seja, se a oração foi produzida seguindo regras da gramática da língua e, ao mesmo tempo, da cultura da comunidade; o grau em que algo resulta factível, ou em outras palavras, se as condições normais de uma pessoa permite emitir, receber e processar alguma expressão de forma satisfatória; o grau em que resulta apropriado, ou seja, se as variáveis se adéquam às distintas situações de comunicação; e o grau em que algo se dá na realidade, que se refere à quando uma expressão que é formalmente possível, factível e apropriada, é efetivamente usada pelos membros de uma comunidade. Hymes (1972) também afirma que a competência é o conhecimento e a habilidade para o uso da língua que o falante possui.

Foi a partir do Projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa, que buscou um marco de ação comum para o ensino de LE<sup>2</sup>, que a mudança de orientação metodológica citada anteriormente começou a ocorrer. Além disso, foi a partir deste projeto que foi constituída a primeira formulação de objetivos pedagógicos dependentes da adequação contextual e pragmática, e, ainda, a formulação dos conceitos de função linguística (refere-se a uma categoria de análise ligada com o uso comunicativo da língua, que permite a descrição de um sistema de comunicação e as culturas vinculadas a este sistema) e noção (refere-se a uma categoria de análise ligada aos conceitos expressos pela língua, ou seja, os conteúdos imprescindíveis para realizar certa função linguística).

As ideias de Hymes (1971) foram reformuladas muitas vezes e aprofundadas, e a proposta de Canale (1983) tem sido a mais aceita dentre os estudiosos. Para ele, a competência comunicativa pode ser subdividida em Subcompetência Gramatical, Sociolinguística, Discursiva e Estratégica.

Resumidamente, a Subcompetência Gramatical implica que o falante saiba utilizar corretamente todos os elementos do sistema linguístico, ou seja, pede que o aprendiz consiga dominar completamente o código em todos os planos da linguagem, como os fonético-fonológicos e o léxico-semântico.

A Subcompetência Sociolinguística se relaciona com uma habilidade relacionada à adequação do comportamento linguístico dentro do contexto sociocultural, ou seja, é necessário que o falante saiba e conheça a cultura da comunidade em que se encontra, para que, assim, possa realizar um ato de comunicação positivo.

A Subcompetência Discursiva refere-se à habilidade do falante de comunicar-se (oralmente ou na forma escrita) de forma coerente e coesa, adequando o que se diz com a situação comunicativa.

A Subcompetência Estratégica, que será bastante comentada neste trabalho, implica que o falante consiga acelerar o processo de aprendizagem com as estratégias certas e que consiga compensar as dificuldades que possam surgir durante a comunicação com o emprego das tais estratégias.

---

<sup>2</sup> Há diferenças entre os termos de L2 e LE (ALMEIDA FILHO, 2005), sendo que o primeiro se refere ao aprendizado de uma L0 (SELINKER, 1972) dentro de um país em que esta língua coexiste como oficial ou autóctone com outras línguas, como, por exemplo, estudar espanhol na Espanha; e o segundo se refere ao aprendizado de uma LO (SELINKER, 1972) em um país onde a língua não é oficial e nem autóctone, como, por exemplo, estudar espanhol no Brasil. Porém, para alguns autores como Hymes (1972), estes termos são utilizados como sinônimos. Neste trabalho, optamos por usar LE, porque preferimos pensar na distinção. Mesmo assim, durante as citações, serão mantidos os termos originais de cada autor.

Na área de ensino de línguas, o conceito de competência comunicativa possui ampla e profunda influência, tanto no que se refere às práticas de ensino em sala de aula, assim como na concepção e elaboração de provas e avaliações.

### **1.1.1 Níveis da Competência Linguística**

A partir da abordagem sobre a Competência Comunicativa e as questões que a envolvem, é possível refletir sobre alguns níveis da Competência Linguística (gramatical), parte da competência comunicativa, que associada à análise da Interlíngua, será importante para a análise das redações.

Dentro da Competência Linguística há o Nível Morfológico (utilização de artigos e pronomes, por exemplo), o Nível Sintático (trabalhar com a adequação gramatical), o Nível Fonético/Fonológico (pronúncia, por exemplo), o Nível Lexical e o Nível Ortográfico (acentuação, por exemplo).

O enfoque deste trabalho, partindo das redações dos alunos, será no Nível Lexical, ou seja, na riqueza lexical apresentada pelos alunos, em como eles utilizam esse léxico, se criam palavras, se fazem uso de “falsos amigos”, se realizam traduções literais de palavras de sua LM à LE, se estas traduções causam certo estranhamento no interlocutor ou se são adequadas, se há transferência da LM etc.

### **1.2 O que é Interlíngua?**

Como já foi dito, dentro da área de Ensino de Língua Estrangeira é possível abordar a "Interlíngua", mas, afinal, o que é e do que se trata este conceito? Primeiramente, quando se fala em "Interlíngua", é necessário citar o trabalho de Selinker (1972), que é um importante estudioso e pesquisador do tema.

Pensando em uma relação entre aspectos linguísticos e psicológicos, aspectos relacionados com a Interlíngua, Selinker (1972) diz que todo homem é dotado em sua mente de uma "Estrutura Psicológica Latente", responsável por "ajudar" o falante a se transmitir em uma segunda língua. O que ocorre é que esta Estrutura é ativada pelo corpo humano a partir do momento em que uma pessoa passa a estudar alguma língua estrangeira.

Partindo disso, ao observar um estudante de LE que esteja buscando certo domínio de sua Língua Objeto (ou Língua Meta)<sup>3</sup>, vê-se que ativa em seu cérebro a Estrutura Psicológica Latente e, a partir disso, passa a estar inserido dentro do processo de Interlíngua.

Quando se compara um estudante em níveis iniciais e intermediários a um estudante com a competência semelhante à de um nativo, observa-se que todos possuem uma Estrutura Psicológica Latente que os auxilia em suas produções de sentenças, mas que há algumas diferenças entre elas, sendo que as do falante de nível inicial, considerado um aluno ideal para a análise de aspectos relativos à aquisição e à aprendizagem de LE, demonstra uma estruturação de sentenças diferente daquele que chega a um nível praticamente nativo. Isto fez com que Selinker (1972) pensasse na hipótese de existir um sistema linguístico psicológico e individual do aprendiz não-nativo, que foi chamado de Interlíngua (IL). Por isso, afirma-se que a Estrutura Psicológica Latente corresponde ao período de Interlíngua e que trata de um processo psicológico, além de linguístico.

Interlíngua, portanto, é:

[...] um sistema com características que não se identificam nem com a língua materna nem com a estrangeira, no qual funcionam basicamente as estratégias comunicativas criadas pelos estudantes e que evolui de modo natural, segundo seu nível de aprendizagem ou aquisição da nova língua. (SANDES, 2010)

Neste sistema (IL), que é individual em cada aprendiz de uma língua estrangeira, entram em funcionamento certas estratégias comunicativas criadas pelos próprios estudantes e que evoluem de modo natural, segundo os níveis de aprendizagem da nova língua. Partindo disso, vale comentar que apesar da IL estar inserida no contexto da aprendizagem, não há como dissociá-la do contexto da aquisição, pois mesmo que sejam processos distintos, ambos estão relacionados ao processo de aquisição de conhecimento.

Além disso, é importante constar que ao trabalharmos com o conceito de Interlíngua, estamos também entrando na área da Linguística Contrastiva (LC), que observa os sistemas linguísticos próprios dos aprendizes de línguas estrangeiras em relação a sua língua materna (DURÃO, 2007). No entanto, apesar de usar os preceitos da LC, o sistema da Interlíngua vai além deles, ou seja, não se trata de uma comparação literal entre as línguas, mas sim da análise das estruturas produzidas na IL diretamente (Análise de Erros). Trata-se, portanto, de

---

<sup>3</sup>Alguns autores utilizam o termo *Língua Objeto* e outros *Língua Meta*. Ambos se referem à língua estrangeira que o aluno está aprendendo, no caso, a língua espanhola. Porém, neste trabalho será utilizado o termo geral *Língua estrangeira* (LE).

um sistema de transição de um estudante, que passa por um processo de assimilação da língua estrangeira, ainda com certas influências da língua materna (pensando no início da aprendizagem até o alcance máximo de conhecimento desta mesma LE).

Ainda partindo dos estudos de Selinker (1972), há alguns dados que são relevantes para a identificação de situações interlinguísticas dos falantes. São eles:

1. Locuções do aluno produzidas em sua língua materna
2. Suas sentenças produzidas na IL
3. As sentenças em LO produzidas por falantes nativos da mesma

Além destes três conjuntos de sentenças, há cinco processos (psicolinguísticos) que estão presentes na Estrutura Psicológica Latente. São eles:

1. A transferência linguística
2. A transferência de instrução
3. As estratégias de aprendizagem de segunda língua
4. As estratégias de comunicação em segunda língua
5. A hipergeneralização do material linguístico da língua objeto.

Neste trabalho, serão focadas a *transferência linguística* e *as estratégias de aprendizagem de segunda língua*, todos a partir da escrita.

Diante disso, cabe destacar que a *transferência linguística* ocorre quando empregam-se em uma LE elementos próprios da LM do aluno, fazendo com que, de forma exitosa, seja possível facilitar sua aprendizagem. Porém, além da transferência considerada exitosa (positiva), há aquela vista como negativa, em outras palavras, a *interferência*. Este último caso ocorre quando as influências da LM sobre a LE provocam erros nas produções dos aprendizes. É importante ressaltar, entretanto, que a expressão “*transferência negativa*” não será utilizada neste trabalho, já que este não trabalha com a LC, mas sim com a análise de erros.

Veremos, a seguir, outros conceitos que fazem parte do processo de Interlíngua, como a *fossilização*.

### **1.2.1 Um termo que surge com a Interlíngua: a *fossilização***

Selinker (1972), além de apresentar a Interlíngua, tratou também de um conceito que se desenvolve a partir da IL: a *fossilização*. Para o autor, este também faz parte da Estrutura Psicológica Latente.

Segundo o autor, existem alguns fenômenos linguisticamente fossilizáveis, ou seja, itens linguísticos, regras e subsistemas que os falantes tendem a manter em sua IL, independentemente da idade ou do nível que possui na LE.

As estruturas fossilizáveis podem reaparecer na IL, mesmo que depois de certo tempo tenham sido supostamente erradicadas. Isso pode ocorrer por alguns motivos, como o fato do falante se expressar sobre temas linguísticos novos e mais difíceis, também pelo grau de ansiedade em que pode se encontrar, ou até mesmo, pelo grau de relaxamento e, ainda, por não falar na língua estrangeira durante um período significativo de tempo.

É importante ressaltar que há muitas outras definições de *fossilização*. Para Durão (2007), por exemplo, trata-se de um fenômeno linguístico que aborda a aparição de alguns erros na interlíngua do falante que pode ser desfeito.

Em sua obra, a autora cita outras definições, como a de Weinreich (1953), para quem a *fossilização* é da transferência de formas da língua materna na língua estrangeira, sendo que estas formas foram, muitas vezes, consideradas, erroneamente, equivalentes entre as duas línguas; de Nemser (1971), quem comenta que é o resultado da urgência de comunicação ou de economia linguística, que pedem o uso de certas categorias fonológicas e léxicas que os aprendizes ainda não conhecem totalmente; e de Corder (1967), quem vê a *fossilização* como o resultado da falta de motivação para continuar o aperfeiçoamento da IL.

Ainda segundo a autora, a fossilização pode, sim, ser desfeita, pois a manutenção de alguns erros pode estar ligada muito mais a fatores pessoais do falante do que a uma incapacidade em interiorizar dados linguísticos de forma positiva e correta.

Além disso, para Durão (2007) os responsáveis por determinar o nível linguístico que sua interlíngua irá alcançar são os próprios falantes, e não meramente as circunstâncias de aprendizagem, isso se os falantes possuírem certas motivações no momento de aprender uma nova língua, e essas motivações variam de pessoa para pessoa. Há aprendizes que buscam conhecer uma LE somente por conta de viagens a serem feitas, enquanto outros realmente desejam chegar a um nível muito alto de conhecimento, por razões diversas, como vínculos acadêmicos e empregatícios. Ou seja, para a autora, as circunstâncias de aprendizagem são importantes, porém os próprios falantes também são relevantes na evolução do processo de interlíngua.

Portanto, de acordo com Durão (2007), a *fossilização* pode ocorrer interligada à pressão comunicativa ou necessidade de construir enunciados com estruturas que o falante ainda não conhece totalmente, pela falta de oportunidade de praticar a língua objeto; pelas metodologias que, muitas vezes, não se adéquam às necessidades dos aprendizes, referentes à

sua própria Língua Materna e às suas motivações para aprender a língua; entre outros pontos. Assim sendo, observa-se que, até os dias atuais nenhum estudioso chegou a uma explicação que dê totalmente conta desse fenômeno linguístico, apesar de ser muito estudado.

Neste trabalho, mais adiante, serão observados alguns elementos que poderiam ser considerados fossilizáveis nas redações dos alunos, caso os erros não sejam trabalhados pelo professor durante as aulas. Cabe mencionar, entretanto, que não será focado, neste trabalho, se houve ou não elementos fossilizados nas redações, partindo do pressuposto de que, no nível em que os alunos se encontram (nível II, mais voltado a um pré-intermediário), dificilmente é possível determinar erros fossilizáveis, pois estudantes deste nível utilizam diversas estratégias no campo da tentativa de acerto e erro.

### **1.2.2 Interlíngua: *variáveis linguísticas e extralinguísticas***

Partindo da visão de Durão (2007), será trabalhada a questão das variáveis linguísticas e extralinguísticas que incidem na constituição da Interlíngua, que, de uma forma geral, estará na base da análise das redações produzidas pelos alunos.

Resumidamente, as estratégias que incidem na constituição da Interlíngua são: a transferência, que se trata do uso de elementos e regras da LM na LE; a *sistematicidade*, que comprova que a Interlíngua está envolvida por uma gramática; a *variabilidade*, que se caracteriza como a possibilidade de dizer a mesma coisa de formas distintas, e, além disso, como a possibilidade de oscilar entre um estilo cuidadoso e um estilo menos cuidadoso (vernáculo), sendo que nos dois casos a variabilidade pode ser sistemática (obedece a regras lógicas) ou não (quando os erros se dão pelo fato do falante não ter sido apresentado a certos dados linguísticos); e, por fim, a *fossilização*, que, como já comentado, trata-se da aparição de certos erros, ou manutenção dos mesmos, que, supostamente, tinham sido superados.

Já em relação às variáveis extralinguísticas que incidem na constituição da Interlíngua, podem ser divididas em *variáveis psicológicas* e *variáveis sociais*.

Dentro das *variáveis psicológicas* há a idade do estudante, a capacidade de armazenar e de recuperar dados linguísticos na memória, as estratégias de aprendizagem e as de comunicação, a aptidão linguística, os estilos de aprendizagem e a motivação do aprendiz.

Dentro das *variáveis sociais*, há o comportamento dos aprendizes em relação aos seus sentimentos de pertencimento a alguma comunidade linguística quando existe certo contato com o povo falante da comunidade em questão.

Neste trabalho serão abordadas, além das variáveis linguísticas já citadas, as extralinguísticas psicológicas relacionadas às estratégias de aprendizagem do aluno.

### 1.3 Estratégias de aprendizagem

As *estratégias de aprendizagem* surgem de forma inconsciente ou consciente em alguns momentos por um estudante de LE, utilizados com o objetivo de ajudá-lo no momento da aprendizagem<sup>4</sup>. De acordo com Hymes (1972), as discussões sobre estratégias de aprendizagem surgem dentro de um contexto em que a ênfase está na autonomia na aprendizagem e no aprender a aprender, paradigmas da Psicologia e da Didática, integradas na área do enfoque comunicativo.

Pensando nisto, é importante refletir, portanto, sobre qual seria o papel do professor dentro de um contexto em que o "aprender a aprender", especificamente, aspecto linguístico, deve ocorrer por parte do aluno. De uma forma geral, o professor não deve ser aquele que dita regras, que possui a última palavra, mas sim aquele que se preocupa com o desenvolvimento de um caminho que promova a aquisição e a aprendizagem das questões linguísticas e do aspecto comunicativo nos alunos, alguém que soluciona dúvidas e os induz, de alguma forma, para que possam descobrir por si mesmos as regras da língua e refletirem sobre seu processo de aprendizagem.

Há, portanto, muitos tipos de estratégias de aprendizagem, sendo que algumas são mais universais, como as mencionadas por Selinker (1972)<sup>5</sup>, enquanto outras são utilizadas de acordo com a personalidade de cada um, que, muitas vezes, seleciona e utiliza alguma estratégia específica.

Alguns exemplos de estratégias, partindo das ideias de Oxford (1990), são as diretas e as indiretas. Dentro das diretas estão as de *memória* (criar soluções mentais e associar imagens e sons); as *cognitivas* (praticar os conteúdos comunicativos, codificar e decodificar mensagens, analisar e utiliza recursos para organizar a informação e poder utilizá-la); e as *compensatórias* (adivinhar o sentido e resolver problemas de comunicação - estratégia de comunicação -).

---

<sup>4</sup> Algumas estratégias são produzidas de forma inconsciente, porém, no caso de estratégias de aprendizagem, pode-se dizer que surgem de forma consciente, já que são criadas pelo aluno a fim de ajudá-lo enquanto aprende uma nova língua.

<sup>5</sup> A transferência linguística, por exemplo, é uma estratégia universal.

Já dentro das indiretas estão as *metacognitivas* (delimitar o que será aprendido, ordenar e planejar o que será aprendido, avaliar a aprendizagem analisando os problemas e buscando soluções); as *afetivas* (reduzir a ansiedade, animar o aluno e controlar as emoções); e as *sociais* (pedir verificações e repetições e simpatizar com os outros).

Dessa forma, o indivíduo que aprende uma língua estrangeira faz uso de algumas estratégias de aprendizagem para se ajudar durante o processo, sendo que muitas delas serão escolhidas de acordo com a personalidade de cada um, e o professor deve saber observar e reconhecer estes tipos de estratégias, para que possa ajudar o estudante e, além disso, para que conheça o próprio perfil estratégico do aluno, a fim de que isto seja refletido em sua atuação durante as aulas.

#### **1.4 Estratégias de comunicação**

A questão sobre as *estratégias de comunicação* surgiu com o estudo de Selinker (1972/1992) sobre Interlíngua, dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, Interlíngua é um processo linguístico psicológico e individual do aprendiz de uma língua estrangeira.

Os estudos sobre a Interlíngua atribuíram um grande avanço nas pesquisas sobre a análise de erros dentro da área de aprendizagem de línguas estrangeiras, justamente porque levaram os pesquisadores a pensar nas locuções dos alunos em sua Língua Materna, em sua IL e nas locuções produzidas por alunos nativos da LE. A partir disso, concretizam-se os mecanismos e estratégias para aprofundar os conhecimentos dos processos de aprendizagem.

As estratégias de comunicação são estudadas por vários pesquisadores, porém, partindo das ideias de Faerch e Kasper (1983), tratam-se de: "(...) planos conscientes estabelecidos por quem aprende segundas línguas para resolver problemas de comunicação" (*Apud* Gargallo, 1999, pag.43).

Ainda de acordo com as discussões de Hymes (1972), Gómez (1994) comenta acerca das características fundamentais que definem as estratégias de comunicação. Dentre elas têm-se: a existência de um problema comunicativo, que costuma ser de tipo lexical; a consciência por parte do estudante de utilizar um comportamento estratégico para resolver tal problema; e a natureza intencional da estratégia de comunicação.

As estratégias de comunicação propostas por Faerch e G. Kasper (1983) podem ser simplificadas em estratégias de *redução* e de *realização*. Dentre as de *redução* têm-se as *formais* (nível fonético- fonológico, nível morfossintático e nível léxico-semântico) e as

*funcionais* (evitar o tema e abandonar a mensagem). Dentre as de *realização* há as *compensatórias* (mudança de código, tradução literal, substituição ou paráfrase, generalização e criação de um vocábulo, etc.) e as de *recuperação* (tempo de espera, apelar para a similitude formal, associações por campos semânticos e uso de outras línguas). Pode-se dizer, nestes casos, que as estratégias são conscientes.

Da mesma forma em que ocorre com as estratégias de aprendizagem, com as de comunicação o componente estratégico é importante durante o processo de conhecimento, pois faz com que o falante não-nativo seja capaz de interagir na LE semelhantemente a um nativo.

A seguir, veremos a metodologia deste trabalho, que está relacionada com as questões abordadas na fundamentação teórica e que, posteriormente, serão essenciais na análise das redações.

## 2 METODOLOGIA

Seguindo o processo de internacionalização, já comentado anteriormente, projetos em universidades têm sido desenvolvidos com o objetivo de promover este contexto. O Centro de Línguas (CEL) da FCLAr, por exemplo, oferece cursos de línguas estrangeiras às comunidades interna e externa à UNESP. Os cursos são: Inglês (Básico I e II, Instrumental I, Intermediário I e Pré-Intermediário I e II), Espanhol (nível I e II), Japonês, Alemão (nível I e II), Português como Língua Estrangeira e Libras. O projeto conta com oito bolsistas, distribuídos entre os cursos oferecidos que atuam sob supervisão dos professores e coordenadores do projeto da UNESP de Araraquara/SP. Vale ressaltar que o projeto também existe em outras UNESP, como nas de Assis e São José do Rio Preto. É a partir das redações dos alunos de Espanhol II do Centro de Línguas de Araraquara/SP que serão abordadas as questões propostas para este trabalho.

O *corpus* para esta pesquisa se constitui, em um primeiro momento, da leitura e análise dos textos de estudiosos apresentados na base teórica deste trabalho e, em um segundo momento, da leitura e análise das redações produzidas pelos alunos de Espanhol II (inseridos em um nível pré-intermediário) durante todo o curso, nas quais será feita a coleta de dados referentes à Interlíngua e ao nível lexical dos alunos. Cabe mencionar que em alguns momentos foi necessário abordar na análise, também, o nível gramatical.

Os alunos da turma de Espanhol II são graduandos ou pós-graduandos da FCLAr, ou seja, da comunidade interna à universidade, e são oriundos de distintas áreas científicas, principalmente Farmácia e Ciências Sociais. São alunos de ambos os sexos e na faixa etária entre 17 e 45 anos.

A análise das produções dos alunos será feita a partir de questões como: "Quais são os 'erros' mais comuns cometidos pelos alunos?", "Como esses 'erros' ocorrem?", "Quais são as estratégias linguísticas apresentadas pelos alunos durante a escrita?"; "Há interferência e transferência da LM nas produções escritas?", sempre focando o nível lexical.

Posteriormente, e após um trabalho de reflexão sobre a escrita em sala de aula, será proposta aos estudantes a produção de outra redação, e a partir dela a análise será feita baseando-se nas mesmas questões anteriores e, além delas, em questões como: "Qual a relação dos novos 'erros' com os das redações anteriores?", "Houve alguma evolução dos alunos?", "Quais foram os erros que permaneceram? Por que isso ocorre?".

No nível lexical, abordado neste trabalho para a análise das redações, podemos encontrar algumas características a serem observadas, como a riqueza lexical do aprendiz; os

usos ideais das palavras e a utilização de sinônimos (o que, muitas vezes, pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem), a tradução literal de palavras e sua adequação de sentido, o uso dos falsos amigos de forma correta ou incorreta, a escolha de palavras que podem ser bem utilizadas ou não, causando, muitas vezes, certo nível de estranhamento (alto ou baixo), a criação de palavras através de influências de estruturas da Língua Materna, como em "cueca-cuela, "profesuera" e outras palavras ditongadas de forma equivocada; entre outras situações.

O tema da primeira redação pedida aos alunos foi "A Educação no Brasil". Este tema foi escolhido pensando na situação real e recente da área no nosso país, e, além disso, pensando no fato de ser um tema conhecido por todos. Já o tema da segunda redação foi "A Educação no Brasil: perspectivas para o futuro". Este foi escolhido pensando na continuação das reflexões sobre o anterior, e, também, no aspecto gramatical que estávamos trabalhando em sala de aula, ou seja, o futuro do Indicativo.

A ideia geral era observar como os estudantes estavam escrevendo na LE, e se o fazem de maneira "adequada" exigida no Nível II do curso, ou se ainda há termos e estruturas criativas (e nem sempre corretas) nas produções escritas, pensando, como já foi citado, no nível lexical e, quando necessário, no nível gramatical.

Partindo dessa análise, portanto, será possível concluir e refletir sobre o processo de Interlíngua desses alunos durante o curso, pensando na Competência Comunicativa, na *fossilização*, nas *estratégias de aprendizagem* e na Competência Linguística especificamente no *nível lexical*. Além disso, pretende-se constituir um material de importância para os professores de língua estrangeira, pesquisadores e alunos interessados em geral.

### 3 ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Como comentado na Metodologia, foram propostas duas redações aos alunos que tiveram como tema a questão da Educação<sup>6</sup> no Brasil. Na primeira produção escrita, os estudantes deveriam comentar acerca deste assunto, expondo sua opinião geral; já na segunda, os alunos deveriam discutir sobre quais são as expectativas futuras desta área no nosso país. Partindo dos textos, portanto, foram separados alguns trechos em que foram encontrados alguns "erros" em nível lexical, e, além disso, em nível gramatical, que, posteriormente, serão comentados mais profundamente.

Partindo dos resultados gerais da análise, serão propostos ao docente, nas considerações finais, meios de trabalhá-los em sala de aula, com atividades e aulas que atendam a essas dificuldades e as especificidades do aluno, sendo que cada um possui uma particularidade. Desta forma, o aprendiz será estimulado e assistido em sua evolução na aprendizagem de uma LE.

#### 3.1 Análise das primeiras redações dos alunos de Espanhol nível II

##### 1. *Nosotros tenemos el derecho de una educación pública de qualidad*

Neste trecho, há o uso da palavra "qualidad", que, na visão do aluno, refere-se ao sentido de "qualidade" existente na língua portuguesa. Porém, na língua espanhola, a palavra que teria este sentido seria "calidad". Cabe mencionar que no espanhol há as duas palavras, "qualidad" (qualidade) e "calidad" (algo de qualidade). Portanto, observa-se a interferência<sup>7</sup> da LM neste trecho produzido pelo aluno, já que há elementos da LM sobre a LE que o fazem produzir frases de forma equivocada.

##### 2. "[...] *Esencialmente ahora donde tienes un nuevo proyecto em andamento*":

Neste caso há a presença dos termos "donde tienes", que nos remete ao mau uso do verbo "tener", que deveria ser substituído por "hay", e no mau uso de "donde", que também ocorre

---

<sup>6</sup> A parte léxica, em espanhol, que envolve o tema da educação não foi muito trabalhada em sala de aula antes da proposta de redação, mas sim após as correções. Portanto, considera-se que alguns dos erros em palavras como "ensino" e "educação" ocorreram por conta de falta de conhecimento dos alunos deste campo semântico.

<sup>7</sup> Como já comentado na fundamentação teórica, a transferência ocorre quando a influência da LM sobre a LE ajuda o aluno e a produção dele se torna exitosa. De acordo com Corder (1992) há dois tipos de transferência: a referente aos empréstimos entre línguas próximas e a relacionada às estruturas da língua. Já a interferência ocorre quando esta influência provoca distintos equívocos na produção escrita e estranhamento ao interlocutor.

em português quando é utilizado o "onde" em orações nas quais não há noção de lugar, o que poderia ser substituído por "cuando". Além disso, há a palavra "andamento", que foi escrita segundo a Língua Portuguesa, o que nos remete, novamente, à interferência da LM. Além disso, pode-se dizer que "donde tienes" reflete, também, a influência da estrutura oral da língua portuguesa.

3. *"A pesar de los descuidos de invertimiento y preocupación de el gobierno [...]"*

Aqui há o uso da palavra "invertimiento", estruturada a partir da língua portuguesa. Houve, portanto, além da interferência da LM, uma generalização de regras, pois o aluno adicionou o ditongo "ie", pensando que a maioria das palavras do espanhol possui este ditongo e, por isso, basta adicioná-lo a uma palavra da sua LM que já se está produzindo o termo na língua espanhola. Além disso, há o mau uso da preposição "de" e do artigo "el" do espanhol, que deveria estar "del", feito considerado uma estratégia de comparação, ou seja, ocorre a construção de um parâmetro dentro da própria interlíngua, já que, em espanhol, praticamente todos os encontros de preposição, artigo e pronomes são separados: é uma generalização a partir do conhecimento da LE.

4. *"Los estudiantes están perdendo algunos derechos"*

Nesta frase há o uso equivocado do verbo no gerúndio "perdiendo", do espanhol. Pode-se dizer que este mau uso ocorreu por conta da semelhança entre a LE e a LM. Verifica-se, no entanto, que o aluno flexionou no plural o verbo, para estabelecer a concordância com o sujeito. Esta é uma estratégia própria da IL, já que nem em LM nem na LE tal fato seria possível.

5. *"Los profesores están cada vez más sin motivación, refletindo en un ensino más pobre y deficiente"*

A palavra "refletindo", pertencente à língua portuguesa, mostra-nos a interferência da LM, já que em espanhol a palavra deveria ser "*reflejando*". O mesmo ocorre com "ensino", que, em espanhol, deveria ser "*enseñanza*".

6. *"[...] Muchas escuelas no tienen condiciones de ofrecer almuerzo a los niños por la falta de dinero de lo gobierno"*

Aquí ocorre a falta de contração em "de + el". Além disso, há o uso do artigo neutro "lo" ao invés do artigo masculino "el". Isto remete à interferência da LM, já que o artigo definido

masculino em português é "o", parecido com o artigo neutro do espanhol "lo". Além disso, a estratégia também é de parâmetro, pois o estudante pensa em "la" para feminino e "lo" para masculino, já que no plural temos "las" e "los". Seria, portanto, uma estratégia também dentro da própria interlíngua.

7. *"La educación brasileña, aunque vieja en cantidad de años, pues tiene su inicio en lo periodo de los Jesuitas [...]"*

Neste trecho ocorre o mau uso do verbo "tener", que deveria estar na terceira pessoa do singular - "tiene" - e, também, indo além do nível lexical, a utilização do artigo neutro "lo" ao invés do artigo masculino "el" do espanhol. Como já foi comentado em outro caso, isso pode ocorrer por conta da semelhança entre as partículas "lo" e "o" e pela estratégia de parâmetro, própria da IL. Além disso, há o uso de "cantidad" ao invés de "cantidad", refletindo uma interferência linguística.

8. *"Nuestra educación presenta deficiencias en todos sus niveles de ensino, desde la educacion básica hasta la educacion en lo ensino superior"*

Neste caso, há o uso da palavra "ensino", facilmente reconhecida como sendo da língua portuguesa e não da língua espanhola, em que o correto é "enseñanza". Além disso, há alguns problemas de acentuação na palavra "educacion" (*educación*), e, novamente, no uso dos artigos "lo" e "el". É importante constar que, muitas vezes, a falta de acentuação pode ser considerada um lapso. Para Corder (1967) e Selinker (1972), os equívocos que os estudantes cometem não devem ser tratados como fruto do "acaso" e, por isso, devem ser analisados, já que formam um sistema linguístico intermediário condicionado por regras próprias, que é a IL. Entretanto, Corder (1967) diz que nem todos os erros cometidos pelos alunos devem ser analisados, diante da existência da distinção entre os chamados erros assistemáticos e sistemáticos. Estes, considerados erros propriamente ditos, são recorrentes e devem ser objetos de análise; já aqueles, considerados lapsos, são casuais e não têm importância para o processo de aprendizagem de uma LE. Corder (1967) também afirma que é difícil identificar um uso como lapso ou erro propriamente dito, pois é necessário estudar os dados do mesmo estudante em situações/momentos distintos, o que nem sempre é possível. A partir disso, seria possível obter a certeza em relação ao erro tratar-se ou não de um lapso.

9. *"Nuestra historia educacional es marcada por projectos, leys, reformas, avanzos, retrocessos, rupturas y continuidades. Todo esto contribuio para lo panorama encontrado hoy"*

As palavras "*projectos*", "*leys*" e "*retrocessos*" possuem fortes traços da LM do aluno. Observa-se, portanto, a interferência da língua portuguesa com o uso de "ss" (pode ser considerado um lapso) e a forma do plural de "*leys*", que em português seria "leis", e em espanhol "*leyes*". Neste caso, imagina-se que o aluno não apreendeu as regras do plural da língua espanhola. Além disso, há o uso de "lo" antes de "panorama", produção marcada pela interferência linguística, mas também por estratégias próprias da IL, ou seja, estratégia de parâmetro.

10. *"Un momento que puede ser destacado debido su importancia historica es lo periodo de la dictadura militar"*

Além dos erros já comentados acerca do uso de "lo" no lugar de "el" e da falta de acentuação correta, neste caso ocorreu o uso do ditongo "ie" em uma palavra que não o necessita. Isso ocorre por conta da falsa ideia de que todas as palavras em espanhol possuem ditongos (caso de generalização de regras), como foi explicado na metodologia, no caso de "*cueca-cuela*" e "*profesuera*"

11. *"[...] la educacion y lo contenido a ser ensinado em las escuelas y facultades eran controlados fortemente por el gobierno militar"*

Neste trecho ocorreu o uso da palavra da língua portuguesa "ensinado", ao invés de "enseñado", o que nos remete a interferência da LM na produção em LE. Além disso, ocorreu o problema de acentuação (como comentado anteriormente, pode ser considerado um lapso) no substantivo "*educacion*" e a colocação do ditongo equivocado em "*fortemente*", que deveria ser "*fuertemente*". Neste caso, conforme já comentado, o uso do ditongo faz parte das estratégias resultantes do imaginário de língua de estudantes de ELE, das quais faz parte a colocação de ditongos em advérbios e impõe que o mesmo deve ocorrer em todos os advérbios terminados em - mente. Este é mais um caso de generalização de regras.

12. *"A mi me gusta mucho lo tema acerca de educaci3n, porque mi mayor desejo 3s tornarme un professor"*

Nesta frase faltou a acentuação adequada na partícula "*mi*" (*mí*), já que, em espanhol, por conta do acento diacrítico, o pronome deve levar o acento a fim de ser diferenciado do

adjetivo possessivo: "mi". Além disso, novamente há o uso do artigo "lo" no lugar de "el", resultado da interferência linguística e da estratégia de parâmetro. Pensando no nível lexical, há a utilização da palavra "desejo" e "professor", ambas com as formas da língua portuguesa. Em relação a "desejo", houve, novamente, a comparação do espanhol com a língua materna; e em relação a "professor", ocorreu o mesmo, porém com o problema da presença de "ss", que não há em espanhol. As formas corretas seriam "deseo" e "profesor". Por fim, há a forma "és", que foi escrita desta maneira por ser um caso de interferência. O aluno sabe que esta forma existe na língua espanhola, pois o verbo "ser" é um dos primeiros que se aprende em qualquer língua, mas, ao mesmo tempo, não assimilou a qual pessoa do verbo deve ser relacionada, então se valeu da LP para construir sua regra na IL. Neste caso, as características da LM prejudicam a produção escrita do aluno na LE, porque a palavra ou expressão não coincidem em ambas as línguas, o que gera um estranhamento no leitor/interlocutor do texto.

13. *"Yo tive en el collegial professores que me influenciaron a ser quien yo soy hoje, a ser alguien que procúra o mejor para la sociedad"*

"Tive"<sup>8</sup> é um verbo da língua portuguesa e foi utilizado como uma estratégia lingüística (interferência), já que o aluno adotou esta forma pensando nas semelhanças entre as línguas. O mesmo ocorre com "professores", "hoje" e "collegial", sendo que, neste último caso, o aluno realizou uma estratégia de colocar "ll", dígrafo da língua espanhola, em uma palavra da língua materna, criando, assim, uma palavra inexistente em espanhol e com características de sua interlíngua. O correto, em espanhol, seria "secundaria" o "bachirellato".

14. *"Yo creo que la educación en el país deve ser mejorado"*

O verbo "deve" foi escrito com a forma da língua portuguesa, sendo que, em espanhol, a forma correta seria "debe". O que ocorreu foi uma interferência linguística, considerando que, em espanhol, a pronúncia do "b" e do "v" é idêntica.

15. *"Hay muy maestros en el fundamental que no tenes una buena condición financera con su trabajo, eso leva a menor procura a los empregos"*

O uso da palavra "empregos" nos remete a uma ideia clara de que houve interferência da LM nesta produção, assim como o verbo "leva". No caso de "financera", houve o uso da forma do

---

<sup>8</sup>Foi observado que os verbos irregulares do pretérito indefinido aumentam a dificuldade dos alunos no momento de escrever, porém, é importante constar que estas questões foram trabalhadas diversas vezes em sala de aula, com exercícios, jogos e materiais de multimídia.

português ("financeira"), porém com a retirada da letra "i" como uma estratégia, assim como foi feito anteriormente com a adição de "l" em uma palavra da língua portuguesa (com esta adição, a palavra parece, na visão do aluno, ser mais estrangeira). Em espanhol o correto seria "financiera". Além disso, houve o equívoco no uso de "muy" (usado diante de adjetivos e advérbios) ao invés de "muchos" (usado diante de substantivos), porém, é importante constar que o aluno escolheu a forma "muy" por poder ser considerada mais estrangeira. Também ocorreu o uso de "maestro", que pode ser professor de crianças, mas também, em algumas regiões, como no México, professor de jovens e adultos.

16. *"Otra cosa que escucho con frecuencia de maestros és que los alunos están cada vez con menos respeito con el maestro/profesor"*

As palavras "frecuencia", "alunos", "respeito" e "professor" foram escritas com as formas da língua materna, porém, em "frecuencia" houve a retirada do acento circunflexo, que não existe em espanhol, informação que o aluno provavelmente guardou durante sua aprendizagem. Também ocorre, novamente, a presença de "ss" e de acento no verbo "es".

Outro ponto importante, relacionado, por sua vez, ao âmbito estrutural da língua, está na frase "están cada vez con", que foi produzida segundo a estrutura do português.

17. *"O papel da escuela és de escolarizar, já o papel dos padres são de educar, hoy el aluno llega a su escuela mal educado"*

Neste trecho há muitas partículas da língua portuguesa, como "da" e "são", provavelmente adotadas pelo aluno por, talvez, ele não se lembrar das formas em espanhol, realizando, portanto, uma estratégia linguística. Além disso, há as palavras "aluno" e "escuela", escritas com a forma da LM por conta do imaginário de similitude quase total entre as duas línguas em questão. Pode-se dizer que, neste exemplo, o espanhol foi utilizado somente quando o aluno tinha certeza de seu uso.

18. *"[...] se veem no direito de gritar con sus mestres or até mesmo con agresión física"*

Aqui, assim como nas frases anteriores, também houve a utilização de palavras em português por conta da similitude entre as duas línguas, como "direito", "mestres", "veem" e "até". A palavra "agresión" foi escrita com "ss", inexistentes na língua espanhola, mas segue uma estrutura maior da língua. As formas corretas, em espanhol, seriam "ven", "derecho", "maestros" o "profesores", "incluso" e "agresión". Vale destacar que o aluno adotou a forma

"or" do inglês, ao invés de "o", o que demonstra que uma das línguas estrangeiras que o estudante conhece é, possivelmente, a língua inglesa.

19. *"El gobierno deberia adotar medidas más educativas, ensinando ao aluno"*

As palavras "adotar" e "ensinando" estão nas formas da língua portuguesa. Já a palavra "deberia" foi escrita sem o acento, ou seja, da forma que seria escrita na LM (Deveria - LM), porém, este tema (o condicional) não foi trabalhado em sala de aula, não sendo, portanto, considerado um caso de interferência.

20. *"Así, estas personas no pueden competir con aquella fraccion más pequeña de personas que pueden pagar por una educación com qualidad, gerando desempleo"*

Neste caso, há a falta de acento em "fraccion", resultado da falta de apreensão do aluno das regras de acentuação do espanhol, e uso da palavra "gerando", sendo que em espanhol o correto seria "fracción" e "generando". Além disso, há o uso de "qualidad", forma claramente pensada partindo da língua portuguesa (qualidade). Em espanhol, o correto seria "calidad" (algo de qualidade).

21. *"El governo non si preocupa e non destina la vierba necesaria para las escuelas"*

Aqui houve, assim como nas frases anteriores, o uso da interferência da LM. Observa-se o uso de "governo" ("gobierno", em espanhol) e "vierba", sendo observado, nesta última, o uso do ditongo como estratégia de construção da língua (generalização de regras). Também houve a utilização de "e", ao invés de "y" e o uso da partícula "non", ao invés de "no", comum entre os estudantes, por pensarem que esta faz parte do espanhol.

22. *"Recentemente vem se destacando las principales líneas de un proceso que começará en la primer metade de lo siglo XX [...]"*

"Recentemente", "vem", "proceso", "começará" e "metade" são palavras da LM utilizadas pelo aluno ao invés das palavras da LE, porém, é importante ressaltar que, no caso de "começará", ao contrário dos outros termos, não é um caso de interferência, pois ainda não havia sido trabalhado em sala o Futuro do Indicativo. Além disso, houve o uso da partícula "lo", pensada no artigo "o" da língua portuguesa, como resultado da estratégia de parâmetro e da interferência linguística.

23. "[...] *la oferta de educación busca atender a los imperativos de un Estado volvido a creación de condiciones a lo desarrollo de las fuerças productivas en lo país*"

Neste trecho o aluno utilizou diversas palavras com as formas da LM, como "fuerças", em que se observa a colocação de "ç" (inexistente em espanhol) ao invés de "z"; "creación" ao invés de "creación", equívoco ocorrido por conta da palavra em português "criação", em que o aluno somente utilizou a terminação -ión da língua espanhola, porém partindo da forma da LM. Também ocorreu o uso de "productivas", palavra da LP; o pequeno erro de escrita em "desarrollo" e, por fim, o uso de "volvido". Em espanhol, o verbo "volver" possui um particípio irregular "vuelto", porém o aluno o conjugou como se fosse regular (-ido). Como os particípios já haviam sido trabalhados em sala de aula, pode-se dizer que isto ocorreu por intermédio da estratégia de parametrização, pois os alunos aprendem os particípios regulares e costumam generalizá-los pela comparação, mais do que pela LM. Além disso, houve a generalização de regras, provavelmente causada pela influência de algum particípio passado "-ido" que o aluno conheça da língua espanhola<sup>9</sup>, por conta da forma da língua portuguesa que conta com o particípio "-ido", ou, também, pela falta de apreensão do aluno das regras gerais que envolvem os particípios irregulares.

24. "*Vivimos en un país con grandes problemas de corrupção*"

Aqui há o uso da palavra "corrupção", da LM do aluno, e foi utilizada por ele como estratégia linguística, já que não sabia como seria esta palavra na LE. De forma geral, trata-se de um caso de interferência linguística.

25. "*Todavía esto es un poco contraditorio, pues Brasil es un país que lleva el simbolo de patria educadora y en la plactica no tiene la educacion como prioridad*"

Além da falta de acentuação em "simbolo", "educacion", ocorreu a falta da letra "c" em "contraditorio". Além disso, houve o uso de "plactica", uma palavra espanhola, porém, utilizada de forma equivocada, não somente na grafia, mas também no valor semântico, já que o correto seria "práctica", ou seja, "prática" em português. "platica", palavra da LE, possui outro sentido (conversar). Houve, também, o uso da palavra "todavía", que é considerada um "falso amigo" na relação português/espanhol. Sabe-se o significado de "todavía" em português, porém, na língua espanhola, "todavía" significa "ainda", ou seja, não possui o sentido de oposição ou contraste entre ideias que existe em português. Outra questão

---

<sup>9</sup>Parâmetro na própria interlíngua, porque a maioria dos verbos é regular no particípio.

importante é o fato do Brasil não ser considerado símbolo de uma pátria educadora, portanto, o uso de "símbolo", neste caso, foi empregado de forma "incorreta", já que não foi considerado o valor semântico desta palavra, mas somente seu valor gráfico, utilizando, então, a estratégia de simplificação de palavras. Tem-se que este uso pelo aluno ("Brasil es un país que lleva el símbolo de patria educadora") veio do slogan "Brasil, pátria educadora", mesmo que, necessariamente, nosso país não tenha este símbolo. Trata-se de uma estratégia interessante, pois o aluno utiliza-se de seu conhecimento de mundo e generaliza o sentido do termo, inclusive estendendo-o à LE.

26. *"La educación en el Brasil és un tema muy complejo"*

O uso de "en el Brasil" remete à forma "no Brasil" (nível morfossintático), porém em algumas variedades da língua espanhola não se usa, salvo em algumas exceções, o artigo definido "el" antes de nomes próprios, inclusive de países. Em alguns países latino-americanos (la Argentina; el Perú) a forma "el Brasil" estaria correta. As semelhanças entre as duas línguas é um fator para que este tipo de uso ocorra. Além disso, "és" foi produzida pensada no verbo e na pronúncia de "é" da LP, como já foi comentado anteriormente.

27. *"La democracia en este país és una joven que no llegou a su plena estabilidad"*

Assim como já ocorrido anteriormente, houve o uso de "és", partido da grafia "é" da LP e, além disso, houve o uso de "llegou". Neste caso, o verbo está correto, porém o aluno adicionou a desinência de passado "ou" da língua portuguesa, o que nos remete a ideia de que houve, novamente, interferência da LM, e não somente isso, mas também a adequação de palavras, ou seja, o estudante sabe que as palavras não são iguais e, partindo deste conhecimento, cria uma palavra interlinguística (com características das duas línguas). Além disso, cabe destacar que como os alunos tiveram contato com o pretérito perfeito composto, o ideal seria a utilização da forma "ha llegado", pelo fato de ser uma experiência, no caso, não concluída, que influencia no presente.

De uma forma geral, pensando nesta breve análise, foram encontrados alguns equívocos básicos (além daqueles que são cometidos em vista da falta de conhecimento do aluno de certo campo lexical), como a presença de "ss", forma da língua portuguesa, o que nos remete à interferência da LM nas produções na LE; alguns ditongos colocados de forma errônea, fato ocorrido por conta da generalização de regras referente ao imaginário de que na língua espanhola sempre há ditongos nas palavras e gerando, muitas vezes, a criação de novas

palavras (causadoras ou não de certo grau de estranhamento); e, além do nível lexical, problemas dentro do nível gramatical, como a falta de acentuação adequada, com, muitas vezes, a utilização de acento da língua portuguesa ou uso de nenhum tipo de acentuação; e o mau uso dos artigos da língua espanhola, com a confusão entre o artigo neutro e definido masculino, que resulta no uso de "lo" ao invés de "el", por conta da semelhança da primeira forma com o artigo "o" da LM, além da presença da estratégia de parâmetro.

Pode-se dizer que há, portanto, além dos erros já comentados acima, como os considerados básicos, pertencentes ao aspecto gráfico, sendo que muitos podem ser resultados de um lapso, erros de aspecto morfossintático (uso do gênero masculino e feminino, troca da primeira por terceira pessoa, uso de tempos verbais e de classes gramaticais etc.) e de aspecto semântico (significado). Estes últimos são os que causam problemas de inteligibilidade, pois mudam o sentido do que o autor do texto quer dizer e, muitas vezes, não permite a inferência do seu interlocutor/leitor, como, por exemplo, no caso dos falsos amigos.

Portanto, todos os casos analisados estão realmente ligados à interferência e transferência da LM na LO, já que foi observado o grande uso de palavras da língua portuguesa, escolhidas pelo aluno com o intuito de ajudá-lo em seu processo de escrita, mas que, muitas vezes, provocam erros nos textos produzidos.

Com o intuito de facilitar a compreensão desta análise, foi elaborado um quadro com as informações obtidas neste primeiro momento.

Quadro 1. ANÁLISE DAS PRIMEIRAS PRODUÇÕES EM LE

Tipos de Casos	Causas	Exemplos
Casos de palavras escritas com "ss", forma inexistente na Língua Espanhola e existente na Língua Portuguesa.	Ocorridos por conta da falta de atenção do aluno ou por conta da presença de "ss" na LM refletida na produção na LE.	<i>Frases 9, 12 e 18.</i>
Casos de palavras com generalização de regras e parametrização.	Ocorridos por conta de imaginários de língua e resultantes da comparação entre estruturas das próprias línguas (processo natural de aquisição).	Frases 3, 10, 11 e 21
Casos de palavras interlinguísticas, que partem da criação de palavras, com a adição de elementos da LM juntamente com os da LE	Ocorrem como uma estratégia linguística do aluno, quando este não sabe como seria a palavra em espanhol, mas infere que é diferente da sua LM e, a partir disso, cria uma forma “nova” e interlinguística a partir do conhecimento que possui da LE.	Frases 13, 3, 15, 21, 27
Casos de palavras resultantes diretamente da interferência ou da transferência da LM	Ocorre como uma estratégia, em que o aluno utiliza formas transferidas da LM em sua produção na LE.	Pode-se dizer que em todas as frases há estes casos, como nas de número 1, 2, 4, 13 e 17.
Casos de "falsos amigos"	Ocorre quando o aluno transfere à LE uma palavra da LM, pensando que ambas possuem o mesmo significado.	Frase 25
Problemas no nível gramatical (erros básicos - gráficos - e aspectos morfossintáticos)	Ocorre quando há problemas gerais de gramática nas orações produzidas, como aspectos morfossintáticos e gráficos.	Na maioria das frases há estes problemas, como nas de número 8, 9, 10 e 11.

Problemas relacionados ao aspecto semântico das palavras.	Muitas vezes, o aluno faz uso de um termo de forma simplificada e, conseqüentemente, impede que o verdadeiro sentido da palavra seja utilizado.	Frase 25
---	---	----------

### 3.2 Análise das segundas redações dos alunos de Espanhol nível II

Como comentado na Metodologia, a segunda redação proposta aos alunos manteve o tema sobre a Educação no Brasil, porém com a adição das perspectivas futuras dos estudantes em relação a esta área no nosso país. É necessário ressaltar que antes de propor esta redação, foi trabalhado o campo semântico relacionado à educação, com a correção comentada, em sala de aula, dos textos produzidos anteriormente pelos alunos.

1. *Con estas mudanzas que lo gobierno quer hacer, los estudiantes van a estar en una peor situacion*

Neste trecho há alguns problemas com o artigo "lo", com o verbo "quer" e com a falta de acentuação em "situacion". Em relação ao artigo "lo"<sup>10</sup>, usado, nesta frase, de forma errônea, pelo fato deste ser neutro em língua espanhola, percebe-se que supostamente houve a interferência da LM ao produzi-lo, e que o mesmo erro foi observado na primeira análise feita, nas primeiras redações. O verbo "quer" foi escrito exatamente com a forma da língua portuguesa, o que nos remete à transferência de LM como uma estratégia linguística.

2. [...] *No podrá ir a lugar algún sin antes pasar por una educación de cualidad*

Nesta frase houve o uso equivocado da palavra "cualidad", erro recorrente em nossos dados, relacionado à interferência da LM e a uma estratégia linguística, que também foi observado na análise das primeiras redações. Pode-se pensar que, neste caso, é um erro que pode ser fossilizado se não houver, futuramente, um trabalho para eliminá-lo. Cabe comentar que este termo foi trabalhado em sala de aula, durante os comentários dos primeiros textos, além dos exercícios gramaticais propostos em sala. Além disso, em "a lugar algún", houve interferência da LM, já que o correto seria "ningún lugar" ou "ninguna parte".

3. [...] *para que un día lo pueblo brasileño pueda llegar entre los primeros y seja un exemplo para todos*

Aqui houve o uso equivocado da palavra "seja", que deveria ser "sea", e da palavra "exemplo", que deveria ser "ejemplo". Em relação ao primeiro erro, acredita-se que como o aluno não conhece o tempo subjuntivo do espanhol, escolheu transferir a forma do português estrategicamente. Além disso, assim como no primeiro caso, em relação ao termo "exemplo",

---

<sup>10</sup> Embora não seja um erro diretamente referente ao léxico, foi selecionado por afetar, de alguma forma, a produção escrita.

houve a transferência da LM, por motivos do aluno não conhecer esta palavra em espanhol, ou por achar que esta seria a forma em espanhol, por conta do imaginário de semelhança entre a LM e a LE.

4. *Las cambiaci3nes declaradas 3s un retroceso que volver3 como una cat3strofe en 3l pensamiento cr3tico [...]*

Neste caso houve a estrat3gia de cria33o de um termo usando o conhecimento da pr3pria interl3ngua, no caso, "cambiaci3nes". O aluno, fazendo uso do termo "cambio" da l3ngua espanhola, inventou uma forma plural para esta palavra, partindo das formas plurais -iones de algumas palavras da l3ngua (generaliza33o de regras). Al3m disso, houve, assim como nas primeiras reda33es analisadas, a coloca33o do acento no verbo "es", provavelmente por conta do verbo "3" e "3s" do portugu3s, que conforme j3 explicado, ocorreu por tratar-se de uma interfer3ncia, em que, neste caso, o aluno n3o assimilou a qual pessoa do verbo "ser" deve ser relacionada, ent3o se valeu da LP para construir sua regra na IL.

5. *Tenemos que debateren todos los lugares y cobrar posiciones de las instituci3nes de ensino, as3, no 3s solamente nas escuelas estadales y municipales etc.*

A palavra "debater", da LM do aluno, foi usada no lugar de "debatir", j3 que o aluno n3o conhece a forma deste verbo na l3ngua espanhola, e, por serem l3guas semelhantes, o aluno conclui que verbo pode ser igual em ambas as l3guas. A interfer3ncia ocorre, tamb3m, com a palavra "ensino", que pode ser pensada como um erro que, se n3o for tratado, poder3 ser, no futuro, fossilizado, pois apareceu nas primeiras reda33es mesmo com as quest3es envolvendo este termo terem sido trabalhadas em sala de aula durante as corre33es comentadas dos textos. Houve o uso da l3ngua portuguesa em "instituci3nes", com o uso do plural da LM; e a forma "3s", resultado da n3o assimila33o de qual pessoa do verbo "ser" deve ser utilizada. Al3m dos erros comentados, o uso de "estadales" ao inv3s de "estatales" tamb3m retrata a interfer3ncia da LM.

6. *Pues es dentro deste cuerpo que habita los ex/ futuros profesores, que se cuestionan sobre, no solamente sobre su futuro, pero tamb3n sobre la actual situaci3n*

"Deste" 3 uma palavra da l3ngua portuguesa, sendo que em espanhol o correto seria "de este", mostrando, ent3o, mais um caso de interfer3ncia da LM, pois como a pron3ncia dos termos (deste e de este) 3 semelhante, o aluno pode pensar que a escrita se d3 de igual forma. Al3m disso, houve o uso de "pero tamb3n", express3o constru3da a partir da estrutura do portugu3s

("mas también"); em espanhol, neste caso, seria "sino también". Cabe mencionar que, na língua espanhola, há uma diferença entre "pero" e "sino", sendo que este é utilizado para negar a oração anterior, em um plano de oposição (*no es español sino francés*), enquanto que aquele acompanha afirmações positivas, a fim de fazer uma ressalva ao que foi dito de modo adversativo (*le gustaría venir, pero no puede*). "Sino también" é utilizado em espanhol a fim de intensificar ou acrescentar algo ao que foi dito na primeira oração. Portanto, pode-se perceber que houve a tradução literal da LM para a LE, facilitada pelo imaginário da semelhança entre as línguas.

7. *Creo que és así que conseguiremos combater las imposiciones vindas de arriba*

Além de, novamente, aparecer "és", como em outros trechos selecionados, nessa frase ocorreu o mesmo que aconteceu com o termo "debater" observado no exemplo 5, porém com "combat", que, em espanhol, seria "combatir". Também houve a interferência da LM em "vindas", que não é um termo da língua estrangeira em questão.

8. *Es complicado piensar acerca del futuro de nuestra educación, pero tenemos que ser optimistas y creer que podemos cambiar este escenario.*

Aqui houve generalização de regras em relação ao ditongo "ie" do espanhol. Com o imaginário de que as palavras espanholas, em sua maioria, possuem ditongação, o aluno adicionou ao verbo "pensar" o ditongo "-ie", originalmente inexistente na palavra. Também, pode-se pensar no caso de parametrização, pois o aluno sabe que muitos verbos são irregulares e vários possuem este ditongo, logo este também possuiria.

9. *La falta de inversiones resultará en una caída mayor ainda en la qualidad de la enseñanza que será oferecida.*

Houve neste caso a aparição de "qualidad", assim como ocorreu em outro trecho e também nas primeiras redações analisadas, porém, neste caso, com o uso da letra "q", pensado partindo da forma da LM. Diante disso, pode-se pensar, novamente, em um caso de um erro que se não for trabalhado poderá, posteriormente, ser fossilizado pelo aluno. Também apareceu a palavra "ainda", transferida da LM do aluno, assim como em "oferecida", que foi escrita com a forma da língua portuguesa. Além disso, foi usada a palavra "major", produção interlinguística e a partir de dados da IL, já que o aluno aprende que, na língua espanhola, existe a letra "j" no meio de algumas palavras e, partindo desse dado, o generalizou em palavras que não sabe que o correto seria utilizar a letra "y", no caso, "mayor".

10. *Tudo esto afectará la enseñanza desde los niños até los estudiantes en la facultad*

"Tudo" e "até" são palavras da língua portuguesa, o que mostra, novamente, a interferência da LM nas produções escritas em LE. Estas formas podem ter sido escolhidas por conta do imaginário de semelhança entre as duas línguas.

11. *Por lo tanto precisamos cobrar de los gobiernantes que la educación seja vista con la importancia que ella merece*

Houve em "gobiernantes" um erro interlinguístico com o uso dos ditongos em espanhol. O aluno fez uso do termo "gobierno" e, por parametrização, incluiu o ditongo em "gobernantes", que originalmente não o possui. Além disso, apareceu, assim como no exemplo 3, a palavra "seja", escolhida pelo aluno como estratégia, já que se imagina que ele não conhece a forma do subjuntivo em espanhol, já que este tempo verbal não foi trabalhado em sala de aula.

12. [...] *que són los principales alvos de ese movimiento*

Neste caso houve problemas em "són" e em "alvos". Como, em português, o verbo "são" possui tônica e acento, o aluno pensou da mesma forma em espanhol, partindo de sua IL, porém, não apreendeu profundamente as regras de acentuação da LE. Já no caso de "alvo", ocorreu a escrita na forma da língua portuguesa, como um recurso estratégico fruto do imaginário de semelhança entre as línguas. Em espanhol, poderia ser utilizado o termo "objetivos".

13. *La ley de Directrices y Bases de la educación ha reglamentado la enseñanza básica en Brasil*

Apesar de ter havido o uso correto do verbo no pretérito perfeito composto do espanhol, já que este tempo verbal remete-se a um passado que influencia o presente, o aluno se equivocou ao escrever a palavra, utilizando o termo de sua LM. Em espanhol, o correto seria "reglamentado". Além disso, houve o mau uso do artigo "lo", que deveria ser "el".

14. *Lo primer projecto estabelece que será prohibido hablar acerca de cuestiones de cuño político o ideológico*

Além do uso equivocado do artigo "lo", houve, também, a escrita errada da palavra "projecto", pensada a partir da LM, e, ainda, o emprego do verbo "estabelece", que em espanhol é "establece". Nestas duas palavras ocorreu a interferência da LM na produção em

LE, já que foram utilizadas as formas da língua portuguesa, sendo "estabelece" um caso de uso literal da LM e "projecto" como um caso de escrita interlinguística, já que utiliza a letra "j" presente na LM ("projeto") e a transpõe à LE, ao invés de utilizar a letra "y" ("proyecto"). Como, em espanhol, há muitas palavras com "j" no meio de palavras, o aluno comparou estes termos com "projecto".

15. [...] *estará limitado por los proximos veinte años el gasto público en el setores de la educacion y salut*

Além dos problemas de acentuação em "proximos" e "educacion", há a falta da letra "c" em "setores" e a falta de concordância verbal em "el sectores", que deveria ser "los sectores". Porém, uma estratégia distinta usada para a construção deste trecho está na palavra "salut". Provavelmente, houve influência de alguma outra LE, como o italiano ("salute") e o francês ("salut"), mesmo que neste último o significado da palavra não seja o mesmo do da LM. Portanto, houve, por parte do aluno, a influência de alguma outra língua que foi passada para sua produção em língua espanhola, o que o levou a criar uma nova palavra. Ressalta-se que, muitas vezes, como estratégia da IL, o estudante usa termos de outras línguas que conhece, pois pensa que ao usar um termo estrangeiro, estará mais próximo da LE que está estudando.

16. *Lo Brasil pasa por una crise educacional y los próximos pasos de la educación han sido incierta*

Houve o uso de "crise", palavra da língua portuguesa, e não "crisis", como seria na língua espanhola. Mais uma vez, então, aparece a interferência da LM e a estratégia do aluno de utilizar um termo do português para substituir o termo "desconhecido" do espanhol. Há uma possibilidade de o aluno pensar que a palavra "crise" é a mesma em ambas as línguas, por conta do imaginário e do aspecto sonoro. Também há o emprego inadequado do pretérito perfeito composto em "[...] los próximos pasos de la educación han sido [...]", já que o passado não deveria ter sido utilizado neste caso, mas sim algum verbo no futuro. Além disso, há o problema de concordância em "pasos" e "incierta", já que o aluno concordou esta com "educación", e não com "pasos". O correto seria: "[...] los próximos pasos de la educación serán inciertos".

17. *Este saqueamento por vinete años en la educación podrá gerar grandes estragos*

Neste trecho há o uso de "saqueamento", palavra da LM do aluno, já que em espanhol o correto seria "saqueamiento". Neste caso, não houve a generalização de regras na adição de

ditongos, mas sim a interferência da LM. O mesmo ocorre em "vinte", ao invés de "veinte", e em "gerar", ao invés de "generar". A frase, no geral, é bem literal ao português, portanto há muita interferência. Pode-se dizer que o aluno fez uso da língua espanhola somente quando tinha certeza.

18. [...] *van a ser solamente una estadística de desempleados en el futuro, o trabajarán en los peores empleos por la falta de cualificación*

Neste caso houve a interferência da LM em "estadística", que em espanhol seria "estadística". O aluno utilizou a língua portuguesa por acreditar que, por conta do imaginário de semelhança, a palavra poderia ser igual em ambas as línguas.

Nesta segunda análise, foram observadas menos frases com erros dentro dos níveis lexical e gramatical (somente 18), comparando com a primeira análise, na qual houve 27 frases. Isso pode ser resultado do trabalho feito em sala de aula, através das correções dos textos e de demais exercícios propostos aos alunos relacionados ao conteúdo das redações.

Foi notado, também, que desta vez os alunos não utilizaram os "ss", inexistentes na língua espanhola, porém, em alguns casos, ainda fizeram o uso da forma "calificación", "calificado", ou "qualificación" para a palavra espanhola "cualificación".

Além disso, apareceram, novamente, os casos de uso do artigo neutro "lo" ao invés do artigo definido masculino "el", apesar deste tema ter sido trabalhado muitas vezes em sala de aula, desde o tempo em que estavam no Espanhol I. No entanto, vale ressaltar que, como comentado anteriormente, este erro é muito recorrente entre os alunos pela questão paramétrica: la>las, portanto, lo>los, e pela semelhança com a forma "o" da LP, o que exige do professor um trabalho mais intenso, para que o aluno não chegue, futuramente, ao nível de fossilização.

Aponta-se, também, que na maioria dos casos, assim como ocorreu nas primeiras redações analisadas, houve casos, majoritariamente, de interferência da LM nas produções em LE. Além disso, apareceram novos casos de criações de palavras, mais dos que os encontrados na primeira análise. Estas criações, que são produções interlinguísticas, demonstram que o aluno está testando novas hipóteses em sua IL, o que é positivo durante a aprendizagem.

Também foram encontrados alguns problemas em relação à acentuação de alguns termos, muitas vezes podendo ser considerados casos de lapsos e, outras vezes, casos de falta de apreensão do aluno das regras gerais que envolvem este tema.

É importante comentar, ainda, que não foi notado, neste momento, nenhum caso de "falsos amigos", ao contrário do que ocorreu na primeira análise.

Com o intuito de facilitar a compreensão desta análise, assim como na primeira, foi elaborado um quadro com as informações obtidas neste segundo momento. Vale constar que algumas informações são parecidas ou semelhantes às do primeiro momento, já que alguns dados foram comuns em ambas as análises.

Quadro 2. ANÁLISE DAS SEGUNDAS PRODUÇÕES EM LE

Tipos de Casos	Causas	Exemplos
Casos de palavras com generalização de regras e parametrização.	Ocorridos por conta de imaginários de língua e resultantes da comparação entre estruturas da própria língua (processo natural de aprendizagem).	<i>Frases 4, 8 e 11.</i>
Casos de criação de palavras, a partir da junção de formas já conhecidas da língua espanhola com a língua portuguesa.	Ocorre como uma produção interlinguística do aluno, quando este não sabe como seria a palavra em espanhol e a cria, testando hipóteses em sua IL.	Frases 4 e 15.
Casos de palavras resultantes diretamente da interferência ou da transferência da LM.	Ocorre como uma estratégia, em que o aluno utiliza formas transferidas da LM em sua produção na LE, podendo auxiliar a escrita ou gerar erros.	Pode-se dizer que em todas as frases há estes casos, como nas de número 1, 2, 5, 6 e 7.
Problemas no Nível Gramatical (erros básicos - gráficos - e aspectos morfossintáticos)	Ocorre quando há problemas gerais de gramática nas orações produzidas, como aspectos morfossintáticos e de escrita.	Pode-se dizer que na maioria das frases há estes casos, como nas de número 5, 6, 7 e 12.

#### 4 RESULTADOS GERAIS

De uma forma geral, foram encontrados alguns equívocos comuns presentes nas primeiras e segundas redações, como o uso da palavra "qualificación" ao invés de "cualificación" (qualificado), causado pela interferência da LM; adição de ditongos onde não os necessitaria, resultado da generalização de regras e, algumas vezes, da parametrização feita pelo aprendiz; casos de palavras criadas, através de uma estratégia interlinguística, que promove ao aluno a elaboração de hipóteses linguísticas e, conseqüentemente, a evolução em sua IL; e o mau emprego da acentuação, que não se trata do nível lexical, mas que afeta os textos produzidos pelos alunos, o que ocorre também com a acentuação, que pode ser causado por lapsos ou por falta de apreensão do aluno sobre as regras referentes a este tema.

É importante comentar, ainda, acerca da presença do uso de "lo" ao invés de "el", mesmo que não seja um erro diretamente referente ao léxico, pois afeta a produção escrita. Este equívoco, encontrado nas primeiras e nas segundas redações, ocorre pela semelhança da forma "lo" com o artigo "o" da língua portuguesa, e, também, como resultado do parâmetro lo>los e la>las.

Vale ressaltar o fato de que a presença de "ss" e de "falsos amigos" não foram constatados nas segundas redações, opondo-se, então, ao que ocorreu com as primeiras. Estes temas, principalmente em relação ao uso de "ss", foram trabalhados com frequência em sala de aula, através da correção comentada dos textos e dos exercícios.

Acredita-se, entretanto, que alguns erros ocorridos nas primeiras redações dos alunos e que permaneceram nas segundas, poderão ser fossilizados futuramente, caso o professor não trabalhe progressivamente com eles em sala de aula. Portanto, os mais frequentes, como a troca de "el" por "lo", utilizar "és" ao invés de "es", entre outros, devem ser tratados em sala de aula, a fim de evitar que se fossilizem posteriormente. Apesar desses comentários gerais, é importante constar que, como dito anteriormente, este trabalho não focará a *fossilização*, já que foram cometidos por alunos inseridos em um nível pré-intermediário e que utilizam distintas estratégias no campo da tentativa de acerto e erro.

Foram observados, também, os erros interlinguísticos relacionados à criação de palavras pelo aprendiz quando este não conhece a forma de um termo na LE, e, partindo das regras conhecidas desta língua adicionadas às regras de sua própria LM, surgem palavras inexistentes na LE. Esta estratégia é satisfatória para o aprendizado do aluno, pois demonstra que ele está testando novas hipóteses e, desta forma, evolui em sua Interlíngua. Cabe destacar

que estes erros interlinguísticos foram mais recorrentes nas segundas redações, momento em que os alunos estavam mais próximos da LE, já que haviam trabalhado mais vezes com o léxico e com as regras gramaticais da língua espanhola.

É importante comentar, também, que, assim como na análise das primeiras redações, todos os casos observados estão realmente ligados à interferência ou à transferência da LM na LE, já que foi notado o grande uso de palavras, formas e aspectos gramaticais da língua portuguesa, que, muitas vezes, provocam erros nas produções escritas e estranhamento ao interlocutor (interferência); e, em outras vezes, ajudam o aprendiz (transferência).

Como comentado, posteriormente, no capítulo das considerações finais, serão propostos ao professor meios de se trabalhar em sala de aula as dificuldades dos alunos, concernentes às produções escritas e, além disso, às especificidades de cada aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho, comentados durante a introdução, giram em torno de observar como os alunos de Espanhol Nível II mostram uma evolução em sua Interlíngua durante o tempo de aprendizagem de uma LE. Para tanto, partimos do processo de IL em si, da transferência e interferência linguística, e da competência linguística de Nível Lexical, ressaltando as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes. Finalmente, buscamos propor algumas ideias e sugestões de como o professor pode lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, em relação às produções escritas. Seguindo estes objetivos, é possível, portanto, concluir a análise proposta neste trabalho.

Foi constatado que os aprendizes utilizam distintas estratégias linguísticas, interlinguísticas e de aprendizagem a fim de solucionarem alguns problemas que surgem durante suas produções escritas, como dúvidas em relação ao vocabulário, que podem gerar a criação de palavras novas ou a utilização de formas da língua portuguesa, que, por sua vez, pode ajudar ou provocar erros nas produções dos alunos. Ou seja, o aluno, diante do aprendizado de uma LE, faz uso da transferência e/ou da interferência da LM, estratégia recorrente em um processo de aprendizagem.

Foi observado, também, que os estudantes evoluíram, em certo ponto, em sua Interlíngua, pois evitaram nas segundas redações alguns erros básicos relacionados à presença da LM em suas produções na LE, como o uso de "ss" (considerado um erro gráfico e, muitas vezes, um lapso), mas ao mesmo tempo alguns erros continuaram presentes, como o uso de "lo" ao invés de "el", mas não ao ponto de serem considerados fossilizados, pois, como já foi comentado, seria necessário observar estes alunos progressivamente, até quando estivessem inseridos em níveis mais avançados de aprendizado. Outro fator que constata que houve evolução da IL de alguns alunos foi o uso da estratégia de parametrização, que comprova que o aprendiz está testando novas hipóteses dentro de sua Interlíngua.

Diante disso, nos parece importante constar, baseado nas considerações de Selinker (1972) acerca de erros fossilizáveis que podem reaparecer na IL<sup>11</sup>, que o processo de Interlíngua pode evoluir quando o estudante utiliza e estuda a língua não somente em sala de aula, mas também fora dela, seja ouvindo músicas, lendo textos, vendo vídeos, praticando a oralidade e a escrita, resolvendo exercícios relacionados à gramática etc. A prática dessas

---

<sup>11</sup> Mais informações nas páginas 17, 18 e 19 deste trabalho, em "Um termo que surge com a Interlíngua: a *fossilização*".

ações no dia-a-dia de um aprendiz o aproxima da LE e, além disso, dificulta a possível fossilização de alguns erros, já que há o uso e contato frequente com a LE.

Vale citar, entretanto, que, para que o aluno evolua em sua IL, é essencial que o professor saiba lidar com essas questões em sala de aula, para auxiliar seu aluno enquanto este está inserido dentro do processo. Para que isso ocorra, é interessante que o professor conheça o perfil geral dos seus alunos, que envolve suas dificuldades gerais, suas intenções ao aprender um novo idioma, seus imaginários de língua, os tipos de metodologia que os interessam, as estratégias de aprendizagem mais comuns, entre outras questões.

A partir destas informações relevantes referente ao perfil dos alunos, o docente deve buscar elaborar atividades e aulas que atendam a essas especificidades, pois, desta forma, o aluno será estimulado e assistido em sua evolução na aprendizagem de uma LE. Por exemplo, se o professor trabalha com alunos que demonstram possuir dificuldades na escrita, ele deve propor atividades que trabalhe esta questão; se o docente dá aulas a alunos que são tímidos, inseguros ou menos participativos, ele pode pensar em atividades lúdicas e em grupos. Porém, vale ressaltar que todas essas atividades devem ser propostas pensando nas particularidades de cada turma e aluno, em suas intenções de aprendizagem, nos recursos disponíveis em sala de aula, em como eles podem ser ativos e não somente passivos em classe etc.

Portanto, conclui-se que o conhecimento sobre o processo de IL e as questões que a envolvem contribui com o trabalho do professor, pois este trabalhará com estudantes, cada um com suas especificidades, que estarão inseridos dentro desse processo. Cada aluno possui perfis, intenções, dificuldades, estratégias de aprendizagem e imaginários de língua variados e, saber lidar com estas particularidades em sala de aula é essencial para que haja bons resultados referentes ao aprendizado de uma nova língua.

Conclui-se, então, que, de uma forma geral, alunos aprendizes de uma LE passam pelo processo de IL naturalmente e que pensar sobre isso é importante, pois este processo engloba questões relevantes ao ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

CANALE, M. **De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.** En Llobera *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, p. 63-83, 1983/1995.

CORDER, S. P. **The Significance of learners errors.** *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170, 1967.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition.** London: Longman, p. 158-171, 1974.

DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua.** Madrid: Arco/ Libros, 2007.

FAERCH, C.; KASPER, G. **Strategies in Interlanguage communication.** London: Longman, 1983.

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

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics.** Londres: Penguin Books, p. 269-293, 1972.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera *et al.* **Competencia comunicativa. Documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, p. 27-47, 1971/1995.

LENNEBERG, E. H. **The Biological foundations of Language.** New York: John Wiley and Sons, 1967.

LICERAS, J. M. **La adquisición de lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992.

LIMA, E. I. A. S. ou SANDES, E. I. A. **Produção interlinguística de estudantes brasileiros de E/LE do som da língua espanhola.** Intercâmbio - Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem, v. 22, p. 1-24, 2010.

NEMSER, W. **Approximative systems of foreign language learners.** IRAL, IX (2), p.115 - 123, 1971.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies:** what every teacher should know. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PINILLA GÓMEZ. R. **Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante Nativo (HN)/ Hablante No Nativo (HNN).** In LOBATO, S. J.; GARGALLO S. I. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid: SGEL, p. 163-173, 1994

PINILLA GÓMEZ, R. **La competencia estratégica del estudiante de E/LE en suproducción oral:** algunas consideraciones para su evaluación, en las destrezas oral es en la enseñanza del Español L2-LE. Actas del XVII Congreso de ASELE. Logroño: Universidad de la Rioja, Tomo I, p. 89-96, 2006.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco/Libros, 1999.

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madrid: Visor, p. 79-101, 1972/1992.

WEREICH. U. **Languages in Contact.** La Haya: Moutoun, 1953.