

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: A INTERFERÊNCIA DA INTERLÍNGUA NA ESCRITA DE ALUNOS HISPANO-AMERICANOS: UM ESTUDO DE CASO

*PORTUGUÉS PARA EXTRANJEROS: INTERFERENCIA DE
INTERLINGUA EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES
HISPANOS-AMERICANOS: UN ESTUDIO DE CASO*

*PORTUGUESE FOR FOREIGNERS: INTERFERENCE
OF INTERLANGUAGE IN WRITING OF HISPANIC-AMERICAN
STUDENTS: A CASE STUDY*

FRANCISCO GLAUCO GOMES BASTOS^I

JEAN CUSTÓDIO DE LIMA^{II}

DAGOBERTO BUIM ARENA^{III}

RESUMO Este artigo trata da interferência da interlíngua na produção textual de alunos hispano-americanos na aprendizagem de português como Língua Estrangeira (PLE). Esses aprendizes, sujeitos deste trabalho, embora tenham o inglês como língua oficial nos EUA, lugar onde vivem, têm também o espanhol como a língua de seus pais, que é falada no ambiente doméstico por toda a família e com outros conterrâneos devido à proximidade do Estado onde vivem (Arizona) com a fronteira mexicana. Diante do exposto, esta pesquisa, por meio de um estudo de caso, tem como objetivo analisar a produção escrita pela Análise Contrastiva de Erros (ACE) de uma turma de alunos hispano-americanos que cursam PLE em caráter intensivo na Universidade Federal do Ceará (UFC). Enfim, após tantas pesquisas na área, não se sabe ainda se há a possibilidade de se evitar totalmente o processo de fossilização da(s) interlíngua(s) durante a aprendizagem de uma LE, porém, pode-se trabalhar para que, por intermédio da conscientização de alunos e professores, dos resulta-

^IUniversidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília/SP – Brasil

^{II}Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília/SP – Brasil

^{III}Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília/SP – Brasil

dos obtidos com pesquisas sobre os erros sistemáticos encontrados nas produções escritas, possa-se levar a interlíngua para patamares cada vez mais próximos a de um escritor nativo.

PALAVRAS-CHAVE: INTERLÍNGUA; FOSSILIZAÇÃO; ERROS; PRODUÇÃO ESCRITA.

Resumen Este artículo trata de la interferencia de la interlingua en la producción textual de estudiantes hispanos – estadounidenses en aprender portugués como Lengua Extranjera (PLE). Estos aprendices, sujetos de este trabajo, a pesar de que tienen Inglés como idioma oficial en los EE.UU., donde viven, también tienen el español como el idioma de sus padres, que se habla en el hogar por toda la familia y con otros compatriotas debido a la proximidad del estado en el que viven (Arizona) a la frontera mexicana. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación, a través de un estudio de caso, tiene como objetivo analizar la producción escrita por Análisis Contrastivo de Errores (ACE) en una clase de estudiantes hispano-americanos que asisten PLE en carácter intensivo en la Universidad Federal de Ceará (UFC). Finalmente, después de tanta investigación en el área, aún no sabe si existe la posibilidad de evitar totalmente el proceso de fosilización(s) de la (s) Interlingua (s) para el aprendizaje de un idioma extranjero, pero, se puede trabajar para que, a través de la concienciación de los estudiantes y de los profesores, de los resultados obtenidos en la investigación sobre los errores sistemáticos que se encuentran en las producciones escritas, sea posible llevar a Interlingua a niveles más y más cerca a un escritor nativo.

PALABRAS CLAVE: INTERLINGUA; FOSSILIZACIÓN; ERRORES; PRODUCCIÓN ESCRITA.

Abstract This article deals with the interference of interlanguage in textual production of Hispanic-Americans students in learning Portuguese as a Foreign Language (PFL). These learners, subject of this work, although they have English as their official language in the US, where they live, they also have Spanish as the language of their parents, which is spoken at home by the whole family and with other countrymen due to the proximity of the state where they live (Arizona) to the Mexican border. Given the above, this research through a study case aims to analyze the written production by Errors Contrastive Analysis (ECA) in a class of Hispanic-American students who attend PLE intensively at the Federal University of Ceará (UFC). Finally, after so much research in the area, it is not certain whether there is the possibility to avoid totally fossilization process of interlanguages when learning a foreign language, however, we can make an effort, to raise awareness of students and teachers, by results obtained from research on the systematic errors found in the written productions, so that we can take interlanguage to levels closer and closer to a native writer.

KEY-WORDS: INTERLANGUAGE; FOSSILIZATION; ERRORS; WRITTEN PRODUCTION.

INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado e de economias interdependentes, a busca por outro idioma tornou-se necessária para atender às demandas advindas das relações internacionais

que movimentam aspectos culturais e mercados econômicos, haja vista a grande abertura de fronteiras e livre circulação de bens e serviços na contemporaneidade. Então, não é surpresa o fato de que a língua portuguesa, inserida nesse contexto e dada também à exposição do Brasil na mídia mundial recentemente, tem sido estudada por estrangeiros de todo o mundo. É importante mencionar ainda que o português está entre os dez idiomas mais falados e é tido como língua oficial em nove países, a saber: Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, perfazendo um total de 250 milhões de falantes e tendo o Brasil como responsável por cerca de 80% desse total.

Assim, o país tornou-se um foco de atração para os aprendizes da língua oficial nacional e, portanto, o ensino de português como Língua Estrangeira (doravante PLE) tem despertado a atenção de pesquisadores interessados em compreender como esse recorte da Linguística Aplicada pode além de divulgar o idioma para o mundo, fazer-nos entender como esse processo de ensino/aprendizagem se dá, visto que o aprendiz deve assimilar as estruturas de um sistema linguístico estranho a ele e ainda ser capaz de fazer uso desse conhecimento em situações diversas de comunicação, em especial, nas ocasiões que demandam a produção escrita, visto que essa habilidade, para ter sentido, exige que o produtor tome decisões em diferentes níveis: semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical e textual. E isso não é tarefa fácil para falantes de nossa Língua Materna (LM), quiçá para pessoas que têm outros idiomas oficiais como o espanhol e o inglês.

Enfim, este artigo discute a interferência da interlíngua na produção textual de alunos hispano-americanos (norte-americanos de descendência mexicana) na aprendizagem de PLE. Esses aprendizes, embora tenham o inglês como língua oficial nos EUA, lugar onde vivem, têm também o espanhol como a língua de seus pais, que é falada no ambiente doméstico por toda a família e com outros conterrâneos devido à proximidade do Estado onde vivem (Arizona) com a fronteira mexicana.

É relevante pontuar que há entre o português e o espanhol, ao contrário do que acontece com o inglês, guardadas as devidas proporções, grande proximidade linguística, e isso parece criar um falso benefício no início da aprendizagem para o estudante de língua portuguesa, mas que nos estágios mais avançados torna-se uma dificuldade ou uma impossibilidade de fluência no novo idioma. Isso acontece porque a proximidade e a semelhança decorrentes nas duas línguas contribuem para uma compreensão que pode, no começo do processo de ensino/aprendizado, fazer que um professor e outros brasileiros equivocadamente percebam o estudante hispano-americano como um falso iniciante ou até como um aluno de nível avançado. Fato que causa, posteriormente, um problema para todos, já que o professor entende o que o aluno diz, mas não reconhece o português naquele discurso e o aluno começa a perceber também que sua produção escrita apresenta lacunas intransponíveis, dada a frequência de elementos linguísticos fossilizados, ou seja, devido a alguns desvios já internalizados e, portanto, difíceis de serem eliminados, caso não sejam trabalhados correta e arduamente. A respeito dessa questão, Casteleiro e Reis (2007, p. 3) afirmam que:

Comparando as duas línguas, podemos constatar que a maior semelhança é o

nível lexical, cerca de 85% das palavras possuem uma origem comum, mas por outro lado, no campo fonético-fonológico, encontramos grandes diferenças entre as duas línguas, uma vez que o sistema fonético-fonológico do português é mais complexo. A escrita, por ser mais normativa, é a componente com maior semelhança entre as duas línguas. Na oralidade, ocorre uma situação semelhante, em que quanto mais nos distanciamos da norma culta, maior é a distância entre as duas línguas. Na aprendizagem de duas línguas tão próximas, as interferências não se vão produzir apenas nas matérias que são diferentes, mas principalmente naquelas que são mais próximas ou semelhantes. A vantagem inicial dos aprendentes desaparece facilmente à medida que evolui a sua aprendizagem para níveis intermediários ou avançados, podendo nessa altura, tornar-se mesmo numa desvantagem.

Diante do exposto, este artigo, por meio de um estudo de caso, tem como objetivo analisar a produção escrita pela Análise Contrastiva de Erros (ACE) de uma turma de alunos hispano-americanos que cursam PLE em caráter intensivo na Universidade Federal do Ceará (UFC). O grupo de 20 alunos vem da Universidade do Arizona (UA) na qual eles têm seis semestres de português, que os preparam para trabalhos nas embaixadas, na imigração e na tradução de documentos em várias instituições públicas norte-americanas. Esta pesquisa foi realizada por intermédio da ACE, visando ratificar, nos textos escritos por eles, elementos de transferência e de interferência do espanhol e do inglês que compõem a interlíngua desses aprendizes de PLE aqui no Brasil. A propósito, deve-se mencionar que há muitos estudos tratando da interferência da língua espanhola no ensino de PLE, porém não há quase nenhuma pesquisa que discuta esse fenômeno envolvendo dois idiomas: inglês e espanhol.

É relevante ainda destacar que esse fenômeno de transferência, quando se está aprendendo uma segunda língua, pode ser percebido de duas formas diferentes: a) quando a transferência é positiva, pois ajuda o aluno a fazer associações de forma correta e b) quando a transferência é negativa e interfere, levando o aluno a cometer erros gramaticais durante a produção textual. A esse respeito, Corder (1992 *apud* Alvarez 2002) afirma que:

Esses empréstimos funcionam quando as línguas estão muito próximas, mas a estratégia deixa de funcionar em casos em que há uma semelhança moderada. De todo modo, sempre esse fenômeno da *performance* é uma estratégia comunicativa; Transferências estruturais fazem parte da aprendizagem de uma língua como parte da competência linguística.

Ora, o aprendiz, ao tentar se expressar em um novo idioma, usa estratégias que o fazem escrever com mais fluência e acurácia. Em suma, embora nem sempre com êxito, o aprendiz busca continuamente a competência comunicativa na nova língua.

Esse conceito de competência comunicativa, já mencionado, foi dividido por Canale e Swan (1980) e Canale (1983) em quatro subgrupos: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. As duas primeiras refletem o uso do sistema linguístico propriamente

dito, enquanto as outras definem os aspectos funcionais da comunicação. A competência gramatical engloba o conhecimento de itens lexicais da língua e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência discursiva é a habilidade que leva o indivíduo a conectar enunciados em trechos de discurso e formar um todo inteligível. A competência sociolinguística requer uma compreensão do contexto social em que a língua está inserida. É, portanto, o conhecimento de leis socioculturais relacionadas à língua e ao discurso. Finalmente, há a competência estratégica, que consiste em estratégias comunicativas, tanto verbais como não-verbais, utilizadas para compensar insuficiências na comunicação. Desse modo, problemas com essas competências justificam alguns desvios na produção escrita de língua portuguesa, pois eles acontecem quando o aprendiz tenta reparar o conhecimento imperfeito durante o processo de aprendizagem, permitindo a manipulação de todos os recursos da língua para que se atinja o objetivo comunicativo.

Enfim, durante o percurso desta pesquisa, dois aspectos defendidos por Corder (1992 *apud* Alvarez 2002) serão corroborados neste trabalho: primeiro, o fato que estudantes que falam espanhol e inglês, apresentam interferências dos dois idiomas nos seus textos em português e, segundo, que esse fenômeno não pode ser visto como algo negativo, pois se apresenta, como posto mais à frente, geralmente, como uma tentativa estratégica de resolver o problema de comunicação do aluno e não apenas como um desvio ou um erro desprezível.

INTERLÍNGUA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LE

Interlíngua é, segundo Selinker (1972), a língua do estudante de uma segunda língua. Na verdade, esse termo é empregado para nomear os vários estágios que o aprendiz passa até ter o domínio do novo idioma. Isto é, um sistema linguístico em desenvolvimento no qual a aprendizagem sai da influência da língua materna (LM) à competência comunicativa na língua em estudo ou língua-alvo (LA) a qual será responsável pela transmissão e interpretação das mensagens veiculadas em situação de uso da língua, como também motivadora das negociações de significados entre os agentes do processo comunicativo; ou seja, ela se refere ao conhecimento que o aprendiz detém e que lhe permite interagir de forma satisfatória e funcional com outras pessoas no novo idioma (DELL HYMES, 1967; 1972).

Vale destacar ainda que, durante esse período, o aprendiz usa regras gramaticais que ainda não domina bem, mas que também não são regras da LM. Então, esse sistema linguístico intermediário tem influências tanto da LM como da LA e isso acontece (ou deveria acontecer) de forma gradual e contínua até o total domínio da LA, portanto, deve-se entender esse fenômeno como a língua do estudante em cada estágio de aprendizagem, visto que ele passa por várias interlínguas de forma previsível e sistemática. Dessa forma, devido a essas características, pode-se tentar estudá-las e entendê-las para que os professores possam, diante dessas informações, propor atividades e práticas que permitam ao aprendiz seguir adiante e atingir patamares mais avançados no domínio da LA e evitar também que esse estudante não cristalice (fossilização) essas regras no meio do processo, causando um efeito sistêmico negativo, isto é, que prejudique todas as habilidades linguísticas, em

especial, a produção escrita da nova língua – nosso objeto de estudo. Sobre essa questão, Percegon (2005, p. 8) diz que:

É comum observar que, ao se aprender uma língua estrangeira, há vários erros que persistem na produção de um aprendiz, apesar de sua fluência na língua em estudo. Essa incorporação de formas linguísticas incorretas na competência da segunda língua de uma pessoa é chamada de fossilização.

Essa influência da LM sobre a aquisição de uma língua estrangeira (LE) tem sido objeto de estudo de muitas áreas da linguística, no entanto, não há um consenso sobre esse fenômeno, portanto, serão apresentadas neste trabalho as visões de alguns autores a respeito dessa questão.

Assim, segundo Corder (1983), a interlíngua não passa de um empréstimo, de um recurso estratégico do aprendiz quando usa o sistema linguístico da LM durante a produção escrita e não uma simples transferência. Já de acordo com Krashen (1981), a influência da LM limita-se somente aos estágios iniciais da aquisição da LA e é usada pelo aprendiz como um apoio, quando falta ao aprendiz o conhecimento pertinente à LA que está estudando, sendo, portanto, uma estratégia de comunicação passageira. E, por fim, Schachter (1983) afirma que a transferência se resume a um processo de testagem de hipóteses realizado pelo estudante que, na tentativa de acertar, lança mão das estruturas da LM para se expressar.

De qualquer forma, é importante destacar que o resultado dessa interferência possibilita a comunicação de estudantes hispano-americanos e brasileiros por meio da fossilização da interlíngua conhecida como portunhol que, para alguns estudiosos, tem no interlocutor brasileiro um corresponsável pelo processo de fossilização, haja vista que aceitam essa interlíngua sem questionar, acham-na até um fato pitoresco ou cômico.

Embora as estratégias de comunicação sejam tentativas de resolver problemas no uso da língua, o aprendiz coloca a comunicação como objetivo central e pode descuidar da correção formal. Destarte, quando o interlocutor também não se preocupa com esse aspecto, o estudante estrangeiro pode ficar indefinidamente usando essas estratégias, achando que escreve ou fala suficientemente bem. Portanto, este trabalho abre ainda uma reflexão sobre a relação entre a recepção por parte de brasileiros da produção escrita de um grupo de hispano-americanos e o processo de fossilização nessa habilidade.

Em suma, deve-se frisar que a recepção da escrita estrangeira é uma variável importante no fenômeno de fossilização, fato que não parece ajudar a esses alunos nem tampouco a um professor menos experiente durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Enfim, observa-se também que quando se trata de produção oral, o problema pode ser resolvido porque há espaço para negociação das partes. No entanto, na produção escrita, o problema complexifica-se, pois o emissor e o receptor não podem estabelecer essa negociação dada a distância em que se encontram. Sobre essa temática, Marcuschi (1986, p. 42) também aponta que:

A fala tende a ser plurissêmica, com fatores organizacionais verbais e não-verbais tais como a prosódia e a gestualidade, ao passo que a escrita depende mais essencialmente do canal verbal; a fala, sobretudo a conversação, envolve uma interação mais direta, face a face, ao mesmo tempo social em contextos comuns imediatos, com troca de falantes, pouca fixidez temática, maior espontaneidade, enquanto que a escrita tende ao monólogo, sem troca de falantes, o tempo de produção não costuma coincidir com o de recepção, apresenta um caráter mais público, menos envolvente, maior fixidez temática, compacidade, integração e elaboração; a organização textual da fala exibe maior frequência de redundâncias, repetições, elipses, anacolutos, autocorrekções, marcadores ilocutórios e elementos metacomunicativos do que a escrita, pois esta desenvolve outros mecanismos que resultam diferenças de organização sintática, semântica e pragmática.

ANÁLISE CONTRASTIVA DE ERROS (ACE)

A ACE está fundamentada no conceito de interferência linguística, ou seja, na tendência do aluno de substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da LE por traços da LM. Assim, o estudo, por análise por meio da ACE do material produzido pelos alunos, justifica-se para se chegar, por meio de dados e pesquisas, a um aparato metodológico, após o conhecimento desses desvios, que possa preveni-los e corrigi-los no intuito de evitar a fossilização total desses erros. Outra justificativa para essa questão está também no fato de que o estudo sistemático desses erros leva não somente a um maior entendimento do processo de aquisição de uma segunda língua, mas esse tipo de análise tem relevância para que as propostas advindas dessas pesquisas possibilitem o desenvolvimento de materiais e de técnicas de ensino de PLE.

Assim, a Análise Contrastiva surge na década de 1950 com o objetivo de estabelecer uma metodologia que evitasse os erros de produção que os aprendizes cometiam na LE por meio de sua predição. De acordo com Durão (1999), após atingir o seu auge, na década de 1960, um modelo metodológico para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC) foi duramente contestada por considerar os erros produzidos na LE como frutos exclusivos de problemas de interferência entre línguas. No entanto, em meados da década de 1970, sob a influência das ideias de Chomsky, a nova versão da AC, também chamada de Análise Contrastiva de Erros, não concebe de forma negativa as interferências da LM do aprendiz na LE a ser aprendida, pois entende que elas são mecanismos cognitivos acionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma língua, demonstrando, na verdade, o estágio de aprendizagem do aluno (ANDRADE, 2002). Sobre essa questão, Vandresen (1988, p. 77) tece algumas críticas a esse momento anterior à Análise Contrastiva:

Uma delas se refere a que nem todos os erros dos aprendizes se dão pela interferência da LM na LE. Muitos erros são devidos à estrutura intralinguística da própria LE. Um exemplo disso são os verbos irregulares e regulares do inglês e do português que podem causar erros na produção se o aprendiz não identifica se o verbo é regular ou irregular. Exemplos disso são as produções *goed em

vez de *went* e **fazi* em vez de *fiz*. Outra crítica feita está relacionada ao fato de que as previsões de erros nem sempre eram confirmadas ou os erros eram rapidamente superados, não ocasionando grandes problemas de aquisição da língua alvo. Um dos pontos mais criticados da Análise Contrastiva é o de que essa está centrada em evitar erros e não em desenvolver a comunicação. O papel central do professor era o de corrigir seu aluno e não o de promover a interação entre os membros da sala de aula.

Como já posto, a Análise Contrastiva é reavaliada e se transforma no que chamamos atualmente de Análise de Erros ou Análise Contrastiva de Erros (ACE). Essa nova versão tem, como base para a análise, um corpus de dados produzidos pelos estudantes de determinada LA seja através de produção escrita ou oral (gravações). Assim, diante desse corpus, o pesquisador é capaz de documentar os erros, classificá-los de acordo com sua tipologia, estabelecer sua frequência, suas causas, precisar o grau de distúrbio que esses erros causam na veiculação da mensagem e, por fim, fixar estratégias pedagógicas para superá-los.

Dessa forma, essas interferências ou erros de produção escrita na LE passam a ser entendidos não somente como parte de um período transitório do processo de aprendizagem chamado interlíngua, mas ainda de causas advindas já da aquisição da nova língua e de outros fatores que constituem os erros não-sistemáticos, pois eles não podem ser colocados em um sistema explicativo, sendo, geralmente, causados por falta de estudo sistemático, distração, esquecimento etc.

Enfim, na rotina de sala de aula, é natural que alunos hispano-americanos, dada a proximidade dos dois idiomas, compreendam o professor imediatamente e, por essa razão, tentam se comunicar com recursos linguísticos que estão além daqueles já reconhecidos formalmente pela gramática portuguesa. Por conseguinte, o professor brasileiro, ao incentivar a produção escrita durante suas aulas, pode perceber que o portunhol estereotipado logo dá espaço a uma interlíngua efetiva, em que diversos erros cometidos, além dos erros não-sistemáticos já mencionados, são resultantes de tentativas de compreensão do sistema da nova língua adquirida.

Dentro desse contexto particular, parece lógico que a aquisição de línguas próximas leva ao questionamento da necessidade de se desenvolver uma metodologia específica para esse nicho de ensino de idiomas. No entanto, há dois posicionamentos quanto à questão: de um lado, existem estudiosos que defendem um tratamento incidental de algumas especificidades e, de outro, há os que defendem um material parcial ou totalmente voltado a esse público. Porém, de modo geral, há consenso de que se deve estudar o contraste das línguas em questão para o total entendimento de tal fenomenologia linguística (ALMEIDA FILHO, 1995).

Desse modo, vale pontuar ainda que, na ACE, os desvios são interpretados e atribuídos a causas diversas, como a interferência da LM, as generalizações intralinguísticas ou as generalizações de regras já dominadas, e os erros não-sistemáticos devido a distrações ou esquecimento. É relevante lembrar que outros fatores também devem ser considerados pelos pesquisadores como a idade do aluno, nervosismo, metodologia de ensino, motivação e interesse.

Diante do exposto, apresentamos agora um levantamento dos erros encontrados na produção escrita em português por falantes de espanhol e inglês no nível intermediário do curso de PLE em um contexto de imersão e vivência real da língua. Serão considerados como pontos críticos aqueles tipos de erros recorrentes (sistemáticos) em todas as produções avaliadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Utilizamos, como base do levantamento, cinco produções escritas de alunos do curso de PLE ministrado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em um convênio com a University of Arizona (UA) que já perdura mais de 25 anos. Esses alunos (norte-americanos de descendência mexicana) têm seis semestres de aulas de língua portuguesa em Tucson, no Arizona, durante a graduação de diversos cursos e podem optar por fazer um semestre em caráter intensivo em Fortaleza. Aqui, eles (em média 20 alunos todo ano) têm, durante um mês, 80h/a de gramática e conversação, além de várias atividades culturais. Deve-se sobrelevar também que todos os professores que ministram essas aulas de PLE têm pelo menos nível de mestrado.

Os sujeitos escolhidos (cinco alunos) para essa análise foram aqueles (entre os 20) que, embora já norte-americanos, ainda tinham famílias morando no México e que, portanto, falavam e escreviam espanhol diariamente nas suas relações com seus familiares e compatriotas. É importante dizer que os alunos sabiam do objetivo da pesquisa e se apresentaram prontamente como voluntários. Enfim, para a realização deste trabalho, através da Análise Contrastiva de Erros, justifica-se a escolha da pesquisa qualitativa documental devido à sua autenticidade e ao caráter exequível do instrumento de pesquisa – a redação. Então, foi pedido a esses alunos, em horário previamente marcado, que descrevessem em um texto de até 25 linhas suas melhores experiências aqui no Brasil durante esse mês de curso intensivo na UFC.

LEVANTAMENTO DE ERROS

Os resultados obtidos por esse tipo de pesquisa baseada na ACE têm relevância para a Linguística Aplicada porque levam pesquisadores e professores a focalizar os erros como elementos significativos para o entendimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nessa situação tão particular. Dentro dessa ótica, fortemente influenciada pelas ideias de Chomsky, na qual o aluno é um ser que possui um conhecimento, para alguns autores a Gramática Universal (matriz biológica responsável pela semelhança entre línguas), para outros a LM, que atua sobre os dados linguísticos do *input*, que são assimilados mediante um processo de seleção interna (*intake*) que possibilita construções criativas. Ainda nessa perspectiva, a descrição linguística dos erros (constituição de um corpus) é importante porque retrata as formas em que aparecem nas redações e porque pode também levar a uma compreensão das causas que fizeram que cada erro acontecesse (SANTOS RODRIGUES, 2002).

Enfim, os erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos foram classificados, inicialmente, por meio de um critério puramente linguístico. Para cada tipo, indicamos alguns exemplos, seguidos da forma correspondente em espanhol ou inglês e em português. O primeiro grupo, dos erros lexicais, reúne aqueles que incidem em algum aspecto da seleção lexical (na sua forma ou na sua adequação semântica). Vale apontar ainda que esses diversos fenômenos linguísticos, encontrados nas redações dos alunos hispano-americanos, explicam um conjunto de ruídos de comunicação que dizem respeito não somente a questões lexicais, mas ainda a problemas linguísticos relacionados a gênero, a paradigmas morfológicos, a inadequações sintáticas e a generalizações das regras gramaticais da LA.

Por fim, observa-se, nos desvios listados a seguir, que os alunos erram porque fazem uso de determinado sistema linguístico que é o resultado do uso de falsas hipóteses sobre a LA, ou seja, fazem o uso de estratégias mentais ou cognitivas que geram erros recorrentes, isto é, essas estratégias são componentes responsáveis por um processo de levantamento e tentativa de comprovação de hipóteses, realizado pelo aprendiz, que pode produzir, na escrita, uma série de erros, como se pode observar a seguir (CORDER, 1981).

Uso da forma na sua totalidade ou da forma mista em espanhol ou em inglês.

Não vamos *salir*: ----- Em português: Verbo Sair. Uso do léxico em espanhol. Mostra a confusão do aluno devido à similaridade dos dois verbos nas respectivas línguas.

Fuimos ao clube ----- Em português: Nós fomos. Uso da forma da primeira pessoa do plural em espanhol: *Nosotros fuimos*. Dada à proximidade das formas NÓS FOMOS e NOSOTROS FUIMOS, essa troca é um dos erros mais corriqueiros ao aluno de origem hispânica que está aprendendo português.

[...] Nós tentamos *water-ski* ----- Em português: “Esquiar na água”. Uso de um léxico em inglês na sua totalidade, embora o texto seja em português, mostra a falta de vocabulário do aluno, talvez dado o seu pouco tempo de estudo da LA (em média, 3 a 4 semestres). É interessante observar a escolha pelo inglês em vez do espanhol, sua primeira língua.

Não se pode *arrestar* todos ----- Em inglês: *Arrest* (prender em português). Uso de uma forma mista do inglês *arrest* e do português *prender*.

Eu *goste* muito das praias ----- Em português: Verbo gostar (eu gostei, no pretérito perfeito). Observa-se, nesse caso, o possível uso também de uma forma mista, intermediária: do pretérito perfeito simples do espanhol *Yo gusté* mais a forma do português *Eu gostei*.

Problemas com gênero (aspecto linguístico que permite classificar classes gramaticais em categorias como masculina, feminina ou neutra).

[...] *Na quarta* dela ----- *Quarto* é feminino em espanhol (*La habitación*), mas masculino em português, por isso, a permanência do feminino através da transferência direta do espanhol para a LA.

Meu melhor experiência ----- *Minha*, em português. Como no inglês só há a forma *My* tanto para o masculino como para o feminino, o aprendiz pode ter usado o mesmo raciocínio, a mesma transferência para a LA.

[...] *O* viagem ----- *A* viagem, em português. O substantivo *viagem* é feminino em português e masculino em espanhol.

Erros morfossintáticos (Quanto à formação de palavras e às suas combinações em frases, segundo a classe gramatical).

Nós *gustamos* muito ----- Em português: Nós *gostamos* muito. Em língua espanhola, o correto seria: *A nosotros nos gusta mucho*. Deve-se levar em conta que esse tipo de erro pode ser decorrente de uma estrutura transitória, uma tentativa de aproximação da forma em português. Infere-se, portanto, que o aprendiz, mesmo com alguns desvios, está quase dominando esse tipo de estrutura do Pretérito Perfeito em português.

Mais grande festa ----- Em português: *Maior* festa. Essa forma do comparativo de superioridade não é aceita em português, porém é válida em espanhol.

Em minha opinião ----- Em português: *Na* minha opinião. Configura-se erro lexical também, a substituição de preposições de uso fixo, em formas-feitas, por outras, pois, em inglês, a expressão é: *In* my opinion e, em português, como podemos observar, usamos a preposição “Na” no lugar de Em (In) na língua saxônica.

O *suceso* virá ----- Em português: O *sucesso*. Não há o encontro vocálico SS em espanhol. No entanto, é importante frisar que se os exemplos, ao invés de serem produzidos em uma redação, tivessem sido produzidos oralmente, eles teriam sido pronunciados corretamente.

Mas ele *escribou* ----- Em português: Mas ele *escreveu*. Aqui se percebe um problema de interferência fonológica. Isso pode ter acontecido porque há uma diferença sistemática entre os sistemas fonológicos do português e do espanhol. Um caso muito comum, como se pode perceber, é o que envolve os sons [b]: som oclusivo bilabial e [v]: som fricativo labiodental que revelam uma dificuldade para distinguir os fonemas correspondentes em português.

Generalização (o aprendiz generaliza o uso de uma regra para outros itens que não seguem a mesma regra).

É *uma* programa ----- *Programa* é também masculino em espanhol, no entanto, o aluno tende a generalizar, ao pensar que toda palavra em português que tem o final com *a*, é feminina. O correto seria “O programa”.

[...] que *devagarmente* está melhorando. Há dois problemas aqui: 1) o aprendiz entende que para formar qualquer advérbio em português ele deve apenas acrescentar o sufixo *mente* a qualquer palavra e 2) em língua inglesa, é comum também formar advérbios adicionando o *Ly* (mente) ao final de cada palavra.

Erros sintáticos (problemas com as palavras enquanto elementos de uma frase, nas suas relações de concordância, de subordinação e de ordem).

O Brasil tem a sexta economia *maior* do mundo ----- Em português: O Brasil tem a sexta *maior* economia do mundo. Pode-se perceber aqui que entre os erros sintáticos mais comuns destacam-se os erros de ordem dos constituintes.

Durante o dia, *nada ótimo* ----- Em português: Durante o dia, *nada ótimo aconteceu*. O aluno omitiu um verbo com o sentido de acontecer, fazendo que a frase ficasse com o sentido truncado. Aqui há duas possibilidades ou o aluno esqueceu o verbo por distração ou desconhecia a forma em português.

Nós fomos *a* jogar futebol ----- Em português: Nós fomos jogar futebol. Observa-se, nesse caso, uma transferência direta das regras do futuro em espanhol para o português, visto que em língua espanhola, pode-se expressar o futuro também usando a estrutura: verbo “ir” (em presente de indicativo) + “a” + infinitivo. Por exemplo: *Yo voy a trabajar mañana*.

No *seguinte* dia ----- Em português: No dia *seguinte*. Observa-se claramente uma interferência do sistema linguístico da língua inglesa, pois os adjetivos, naquele idioma, são frequentemente usados antes dos substantivos.

Então, com amigos, *gastamos* algum tempo ----- Em português: Então, com amigos, *passamos* algum tempo. Em inglês, o verbo SPEND tem dois sentidos mais usuais que são Passar e Gastar, portanto, aí reside a inadequação da escolha do aprendiz, que, ao escolher a segunda acepção, denota interferência da língua inglesa na aprendizagem de português.

CONCLUSÃO

Após a documentação dos erros mais comuns nas produções textuais analisadas, a intenção das pesquisas dessa natureza (ACE) não é mais a de prevenir que os equívocos aconteçam, mas sim a de analisar como e por que motivos ocorrem e, a partir disso, fornecer subsídios a professores, a alunos, a produtores de materiais didáticos e a outros profissionais envolvidos no ensino de PLE, para que a interlíngua dos aprendizes e os equívocos que, naturalmente, ocorram nessa etapa, frente ao trabalho dos envolvidos, evoluam mais em direção ao uso da LA propriamente dita.

Assim, pode-se afirmar que o professor de PLE, seja para alunos cuja LM é o espanhol ou que dominem o espanhol e o inglês, deve ter conhecimento desses resultados obtidos com esses estudos não somente para ajudar o aluno na aquisição da LE, mas para saber o motivo pelo qual o aprendiz possui certas dificuldades na aquisição de determinados morfemas, fonemas ou estruturas sintáticas, para a formulação e reformulação dos currículos e para, enfim, organizar os planos de cursos de língua portuguesa para estrangeiros.

Dessa forma, embora diante dos poucos exemplos mencionados, constata-se a validade de se analisar e aplicar princípios da ACE, a partir da produção escrita de aprendizes de português, com o objetivo também de promover a conscientização dos mesmos quanto às semelhanças e às diferenças entre o espanhol, o inglês e o português por meio de um trabalho que permita desenvolver uma metodologia específica e possibilite também a criação de materiais adequados ao ensino-aprendizagem de PLE, tendo em vista a inadequação de muitos desses à realidade dos aprendizes, em especial, dos que têm, como nesse caso específico, a influência de dois idiomas.

Deve-se, portanto, oportunizar aos aprendizes um currículo de desenvolvimento gradual de produção escrita por meio de exercícios gramaticais, de prática constante de diversos gêneros textuais, de atividades dinâmicas de exploração e captação de vocabulário para corrigir os erros mais recorrentes, isto é, trabalhar um corpus diferenciado para cada turma de forma personalizada, evitando, assim, a supervalorização e a tolerância com oportunhol em detrimento da competência comunicativa na LA.

À guisa de conclusão, não se sabe ainda se há a possibilidade de se evitar totalmente o processo de fossilização da interlíngua durante a aprendizagem de uma LE, porém, pode-se trabalhar para que, pela conscientização de alunos e professores dos resultados obtidos com pesquisas sobre os erros sistemáticos presentes em produções escritas, possa-se, tendo em conta o objetivo do aluno, além de estruturar o conhecimento diante do corpus obtido, levar também a interlíngua a patamares cada vez mais próximos a um escritor nativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes: Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.): **Português para estrangeiros, interface com o espanhol**, São Paulo: Pontes, p. 13-21, 1995.

ALVAREZ, Maria Luiz Ortíz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas, 2002. An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jan., 2015.

ANDRADE, Otávio Goes de. A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol, 2002. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas N°. 2. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100048&lng=en&nrm=a>. Acesso em: 13 fev., 2015.

CANALE, Michael. **From communicative competence to communicative language pedagogy**, New York: Longman, 1983.

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied linguistics, v. 1, p. 1-47, 1980.

CASTELEIRO, João Malaca, REIS, Susana. A Intercompreensão entre o português e o espanhol: Diferenças fonético-fonológicas e lexicais, 2007. Diálogos em Intercompreensão – Colóquio Internacional, Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, 8 p. Disponível em: <www.redinter.eu/dialintercom/Post/Painel6/31.pdf>. Acesso em: 17 fev., 2015.

CORDER, Stephen Pit. Error analysis and interlanguage. Oxford University Press, 1981.

_____. Strategies of communication. In: C. Faerch & G. Kasper (Org.). Strategies in interlanguage communication, London: Longman, p. 15-19, 1983.

HYMES, Dell Hathaway. Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, v. 23.2, p. 8-28, 1967.

_____. On communicative competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (Orgs.). Sociolinguistics. Selected readings. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

KRASHEN, Stephen. Second language acquisition and second language learning, Oxford: Pergamon Press., 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**, São Paulo: Ática, 1986.

PERCEGONA, Marcélia Silva. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/percegon.pdf>. Acesso em: 28 jan., 2015.

SANTOS RODRIGUES, Raquel La corte. **Considerações sobre o erro na aprendizagem do espanhol/LE**, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100050&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan., 2015.

SCHACHTER, Jacquelyn. A new account of language transfer. In: GASS, S. & SELINKER, L. (Org.). **Language transfer in language learning**, Amsterdam: John Benjamins, 1983.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. In: IRAL, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

VANDRESEN, Paulino. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, I. & VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**, Florianópolis: UFSC, p. 75-93, 1988.

Submetido em: 27-8-2015

Aceito em: 11-11-2016