

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ERONILMA BARBOSA DA SILVA BEUX

DESCRIÇÃO DA INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-ESPAANHOL NO
DESEMPENHO DE FORMANDOS DOS CURSOS DE TURISMO E HOTELARIA
DO IFAL - CAMPUS MACEIÓ

O aporte das teorias linguísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE

MACEIO

2014

ERONILMA BARBOSA DA SILVA BEUX

DESCRIÇÃO DA INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-ESPAANHOL NO DESEMPENHO
DE FORMANDOS DOS CURSOS DE TURISMO E HOTELARIA DO IFAL - CAMPUS
MACEIÓ

O aporte das teorias linguísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Januacele Francisca da Costa

MACEIÓ

2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

B569d	<p>Beux, Eronilma Barbosa da Silva. Descrição da interlíngua português-espanhol no desempenho de formandos dos Cursos de Turismo e Hotelaria do IFAL – Campus Maceió: o aporte das teorias Linguísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE / Eronilma Barbosa da Silva Beux. – Maceió, 2014. 128 f.</p> <p>Orientadora: Januacele Francisca da Costa. Tese (Doutorado em Letras e Linguística :Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.</p> <p>Bibliografia: f. 110-117. Anexos: f. 118-128.</p> <p>1. Linguística contrastiva. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3. Língua espanhola - Análise de erro. 5. Língua espanhola – Estudo e ensino. 6. Competência comunicativa. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 806.0</p>
-------	--



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGL

TERMO DE APROVAÇÃO

ERONILMA BARBOSA DA SILVA BEUX

Título do trabalho: "DESCRIÇÃO DA INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-ESPAHOL NO DESEMPENHO DE FORMANDOS DE TURISMO E HOTELARIA DO IFAL – CAMPUS MACEIÓ. Aporte das teorias lingüísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Januacele Francisca da Costa (orientadora)(PPGL/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. Antônio Cícero de Araújo (IFAL)

Profa. Dra. Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória (UFAL – Campus Sertão)

Prof. Dr. Miguel José Alves de Oliveira Júnior (PPGL/UFAL)

Profa. Dra. Luzia Miscow da Cruz Payão (PPGL/UFAL)

Maceió, 28 de agosto de 2014.

Dedico esta tese à minha mãe Maria do Socorro Barbosa da Silva, aos meus filhos Marcos Pierre Barbosa da Silva e Estéfany Adaís Barbosa da Silva. Aos meus irmãos Eronilson, Ednilson, Enildes, Edilene, Eliane, Elias e Ezequiel. Aos meus netinhos Samuel e Talita e demais familiares que me inspiraram a persistir, quando muitas circunstâncias quase me fizeram desistir.

Aos meus queridos papai Eronildes Albuquerque da Silva e irmão Eliseu Barbosa da Silva que partiram mas, me deixaram a maior herança que se pode ter na vida, o Amor verdadeiro que é infinito e eterno.

A minha orientadora Profa Dra Januacele Francisca da Costa por sua dedicação e por não ter desistido de mim, ao contrário, me encorajou e esteve ao meu lado em todos os momentos e sentidos.

A Deus que renovou minhas forças quando minguaram.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos e graça infinita.

À Profa. Dra. Januacele Francisca da Costa por orientar-me de modo tão generoso e humano.

Aos Professores Doutores Luzia Miscow da Cruz Payão e Jair Barbosa que compuseram a banca de qualificação desta tese, por suas avaliações que muito contribuíram e enriqueceram o trabalho.

Aos professores que compuseram a banca da defesa final, Prof. Dr. Antonio Cicero de Araújo, Prof. Dr. Miguel Oliveira, Profa Dra. Luzia Miscow da Cruz Payão e Profa Dra. Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória.

Aos colegas do PPGLL – FALE que cursaram disciplinas comigo, em especial à Professora doutoranda Fábila Fulni-ô pela amizade e apoio na trajetória.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas pelo apoio ao longo do curso. Pelo tratamento sempre cordial e eficiente que sempre recebi de todos os funcionários.

Aos gestores, chefes e colegas do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, pela compreensão e apoio principalmente no período da finalização desta tese, especialmente à Professora Me. Niedja Balbino do Egito

Aos participantes da pesquisa cuja colaboração tornou possível a elaboração desta tese.

À minha irmã Profa. Dra. Eliane Barbosa da Silva por ter sido exemplo pra mim de dedicação acadêmica e por incentivar-me e ajudar-me a prosseguir na jornada até o fim.

Ao meu irmão Elias Barbosa da Silva, bibliotecário exemplar, que me ajudou na organização e formatação final desta tese.

À Helena Lessa, pelo auxílio técnico na formatação do texto final.

“Mesmo as noites totalmente sem estrelas podem
anunciar a aurora de uma grande realização.”

Martin Luther King

RESUMO

O estudo descreve os fenômenos de interlíngua encontrados nos dados constituídos por produções orais em espanhol – língua estrangeira, de aprendizes estudantes dos cursos tecnológicos de turismo e hotelaria do Instituto Federal de Alagoas. As análises se desenvolveram a partir da identificação dos erros detectados e suas possíveis causas – interferências, transferências, generalizações de regras e as implicações das dificuldades dos aprendizes para a competência comunicativa considerando o uso da língua para finalidades profissionais. Verificou-se as variáveis internas do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as correlações dessas variáveis com algumas teorias linguísticas de base estruturalista, gerativista, cognitivista e funcionalista, a partir, inicialmente, dos pressupostos apresentados por Saussure (1916), Chomsky (1957), Dik (1968), Hymes (1972), Lakoff (1987), Halliday (1994) e seus desenvolvimentos. Os pressupostos teóricos que deram suporte à análise são os encontrados em estudos de análise contrastiva, análise de erros e análise de interlíngua de Lado (1957), Corder (1967, 1971) e Selinker (1972, 1991). A metodologia consistiu na recolha e análises descritivo-analítica e quantitativa dos dados gravados em áudio e vídeo digitais. Os resultados das análises mostram que é no nível lexical onde se concentra o maior quantitativo de erros dos aprendizes. As análises dos aspectos gramaticais e fonético-fonológicos confirmam que os elementos que são comuns à língua materna dos aprendizes e a língua alvo tendem a promover mais falhas ou erros. Constatou-se que as dimensões da interlíngua relacionadas à interferência e à transferibilidade, como estratégia para compensar a ausência de conhecimento correspondem a processos de base cognitiva, uma vez que a aprendizagem de línguas corresponde à aprendizagem de habilidades e não é necessariamente resultado da capacidade inata. Os dados mostram que, a interlíngua de cada aprendiz é um sistema aproximado da língua estrangeira alvo, resultado das habilidades e das experiências de cada um em particular, e, no caso específico, mostra que o que poderia ser considerado interlíngua é bastante incipiente, apontando, assim, para a necessidade de revisão dos programas de ensino voltados para a LE como língua de especialidade.

Palavras-chave: Interlíngua; Análise Contrastiva; Análise de erros; Competência Comunicativa

ABSTRACT

The study describes the interlanguage phenomena found in the data consisting of utterances in Spanish as a foreign language, coming from learners who are students of technological courses of Tourism and Hospitality of the Instituto Federal de Alagoas. The analyzes were developed from the identification of the detected errors and their possible causes - interference, transfers, generalizations of rules and implications of the learners' difficulties to the communicative competence considering the use of the language for professional purposes. We verified the internal variables of the teaching-learning process of foreign languages and the correlations of these variables with some linguistic theories of structuralist, generative, cognitive and functionalist basis, starting from the assumptions made by Saussure (1916), Chomsky (1957), Dik (1968), Hymes (1972), Lakoff (1987), Halliday (1994) and their developments. The theoretical assumptions that supported the analysis are found in studies of contrastive analysis, error analysis and the analysis of interlanguage of Lado (1957), Corder (1967, 1971) e Selinker (1972, 1991). The methodology consisted of the collection and descriptive-analytical and quantitative analysis of the data recorded on digital audio and video. The results of the analysis show that it is in the lexical level where the learners' largest quantitative errors are concentrated. The analysis of grammatical and phonetic-phonological aspects confirms that the elements that are common to the mother tongue of the learners and the target language tend to promote more failures and errors. It was found that the dimensions of the interlanguage related to interference and transfer as strategy to compensate for the lack of knowledge correspond to processes of cognitive basis, since language learning corresponds to the learning of skills and is not necessarily the result of innate ability. The data show that the interlanguage of each learner is an approximate system of the target foreign language, a result of the skills and experiences of each one in particular and in this specific case, shows that what could be considered interlanguage is quite nascent, pointing thus to the need for revision of curricula aimed at FL as specialized language.

Keywords: Interlingua; Contrastive Analysis; Error Analysis; Communicative Competence

RESUMEN

El estudio describe los fenómenos de interlengua encontrados en los datos constituidos por producciones orales en español – lengua extranjera, de aprendices estudiantes de los cursos tecnológicos de turismo y hotelería del Instituto Federal de Alagoas. Los análisis se desarrollaron a partir de la identificación de los errores detectados y sus posibles causas – transferencia, generalizaciones de reglas y las implicaciones de las dificultades de los aprendices para la competencia comunicativa considerando el uso de la lengua para finalidades profesionales. Se observó las variables internas del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las consideraciones de estas variables con algunas teorías lingüísticas de base estructuralista, generativista, cognitivista y funcionalista, a partir, inicialmente, de los presupuestos presentados por Saussure (1916), Chomsky (1957), Dik (1968), Hymes (1972), Lakoff (1987), Halliday (1994) y sus desarrollos. Los presupuestos teóricos que dieron soporte al análisis son los encontrados en estudios de análisis contrastivos, análisis de errores y análisis de interlengua de Lado (1957), Corder (1967, 1971) y Selinker (1972, 1991). La metodología se constituyó en la recolección y el análisis descriptivo-analítico y cuantitativo de los datos grabados en audio y video digitales. Los resultados de los análisis muestran que es en el nivel lexical donde se concentra el mayor cuantitativo de errores de los aprendices. Los análisis de los aspectos gramaticales y fonético-fonológicos confirman que los elementos que son comunes a la lengua materna de los aprendices y la lengua extranjera tienden a promover más fallos o errores. Se constató que las dimensiones de la interlengua relacionadas a la interferencia y a la transferibilidad, como estrategia para compensar la ausencia de conocimiento, corresponde a procesos de base cognitiva por el hecho de que el aprendizaje de lenguas corresponde a aprendizaje de habilidades y no es necesariamente fruto resultado de capacidad innata. Los datos muestran que, la interlengua de cada aprendiz es un sistema aproximado de la lengua extranjera, resultado de las habilidades y de las experiencias de cada uno en particular, y en el caso específico, muestra que lo que se podría llamar interlengua es bastante incipiente, lo que apunta para la necesidad de revisión de los programas de enseñanza de la LE como lengua de especialidad.

Palabras-clave: Interlengua; Análisis Contrastivo; Análisis de Erros; Competencia Comunicativa

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual total de acertos e de erro.....	88
Gráfico 2 – Porcentagem de erros por categoria.....	89
Gráfico 3 – Léxico da língua de especialidade.....	89
Gráfico 4 – Erros léxicos.....	93
Gráfico 5 – Erros fonético-fonológicos.....	95
Gráfico 6 – Erros fonético-fonológicos (Tipologia).....	96
Gráfico 7 – Desempenho do participante 1 (P1).....	96
Gráfico 8 – Desempenho do participante 2 (P2).....	97
Gráfico 9 – Desempenho do participante 3 (P3).....	97
Gráfico 10 – Desempenho do participante 4 (P4).....	98
Gráfico 11 – Desempenho do participante 5 (P5).....	98
Gráfico 12 – Desempenho do participante 6 (P6).....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia de erros.....	60
Quadro 2 – Quadro contrastivo dos fonemas vocálicos do Português e do Espanhol.....	72
Quadro 3 – Quadro contrastivo das consoantes Português e Espanhol.....	73
Quadro 4 – Quadro resumptivo dos resultados da análise descritivo-analítica.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de erros
CELU	Certificado de Español Lengua y Uso
GU	Gramática Universal
MDH	<i>Markedness Differential Hypothesis</i> (Hipótese da Marca Diferencial)
IL	Interlândia
LE	Língua Estrangeira
LEs	Línguas Estrangeiras
LM	Língua Materna
MCER	Diploma de Español Lengua Extranjera

LISTA DE SIMBOLOS

TABELA COMPLETA DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL

the international phonetic alphabet (2005)

consonants (pulmonic)	LABIAL		CORONAL				DORSAL				RADICAL		LARYNGEAL
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Palato-alveolar	Retroflex	Alveolo-palatal	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Epi-glottal	Glottal
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ				
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ	ʕ	
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	ħ ʕ	h ɦ	
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ					
Tap, flap		ⱱ		ɾ		ɽ							
Trill	ʙ			r								ʀ	
Lateral fricative				ɬ ɮ		ɮ̰	ɬ̰	ɮ̰					
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ					
Lateral flap				ɭ		ɮ̰							

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a modally voiced consonant, except for murmured *ɦ*. Shaded areas denote articulations judged to be impossible. Light grey letters are unofficial extensions of the IPA.

consonants (non-pulmonic)

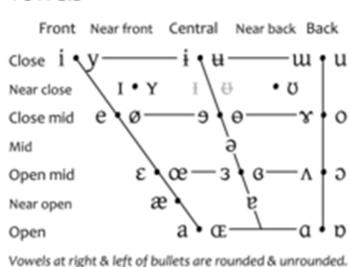
clicks	implosives	ejectives
◌̥ Bilabial fricated	ɓ Bilabial	◌̥ examples:
◌̥ Laminar alveolar fricated ("dental")	ɗ Dental or alveolar	◌̥ Bilabial
◌̥ Apical (post)alveolar abrupt ("retroflex")	ɖ Retroflex	◌̥ Dental or alveolar
◌̥ Subapical retroflex	ɟ Palatal	◌̥ Velar
◌̥ Laminar postalveolar abrupt ("palatal")	ɠ Velar	◌̥ Lateral affricate
◌̥ Lateral alveolar fricated ("lateral")	ɡ Uvular	◌̥ Alveolar fricative

consonants (co-articulated)

ɱ	Voiceless labialized velar approximant	//morphophonemic//
ɰ	Voiced labialized velar approximant	/phonemic/
ɯ	Voiced labialized palatal approximant	[phonetic]
ɸ	Simultaneous x and f (existence disputed)	<orthographic>
ɬ	Affricates and double articulations	
ɡ̥	may be joined by a tie bar	

brackets

vowels



suprasegmentals

Primary stress	Extra stress	level tones	contour tones (e.g.)
ˈ	ˌ	é ɿ Top	ě ǀ Rising
ˈ	ˌ	é ɿ High	ě ǁ Falling
ˈ	ˌ	ē ɿ Mid	ě ǂ High rising
ˈ	ˌ	è ɿ Low	ě ǃ Low rising
ˈ	ˌ	è ɿ Bottom	ě Ǆ High falling
ˈ	ˌ	tone terracing	ě ǅ Low falling
ˈ	ˌ	ˈ Upstep	ě ǆ Peaking
ˈ	ˌ	ˉ Downstep	ě Ǉ Dipping

diacritics

Diacritics may be moved to fit a letter, as *ɸ* or *ɟ*. Other letters may be used as diacritics of phonetic detail: *r* (fricative release), *b*^h (breathy voice), *m*^ʔ (glottalized), *ɤ* (epenthetic schwa), *o*^w (off-glide), *u*^ɸ (compressed).

SYLLABICITY & RELEASES	PHONATION	PRIMARY ARTICULATION	SECONDARY ARTICULATION						
ɳ ɳ̥	Syllabic	ɳ̥ ɳ̥	Dental	t ^w d ^w	Labialized	ɔ̞ ɕ̞	More rounded		
ɸ ɸ̥	Non-syllabic	ɸ̥ ɸ̥	Modal voice or Stiff voice	t̥ d̥	Apical	t̥ʲ d̥ʲ	Palatalized	ɔ̞ ɕ̞ ^w	Less rounded
t ^h ht	(Pre)aspirated	ɳ̥ ɳ̥	Breathy voice	t̥ d̥	Laminar	t̥ʲ d̥ʲ	Velarized	ẽ ẽ̃	Nasalized
d ⁿ	Nasal release	ɳ̥ ɳ̥	Creaky voice	ɰ t̥	Advanced	t̥ ^s d̥ ^s	Pharyngealized	ɤ̞ ɤ̞	Rhoticity
d ^l	Lateral release	ɳ̥ ɳ̥	Strident	ɰ t̥	Retracted	t̥ z̥	Velarized or pharyngealized	ɤ̞ ɤ̞	Advanced tongue root
t̥	No audible release	ɳ̥ ɳ̥	Linguolabial	ä j̥	Centralized	ũ	Mid-centralized	ɤ̞ ɤ̞	Retracted tongue root
ɸ̞ β̞	Lowered (β̞ is a bilabial approximant)	ɸ̞ ɸ̞		ɸ̞ ɸ̞	Raised (ɸ̞ is a voiced alveolar non-sibilant fricative, ɸ̞ a fricative trill)				

Fonte: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	METODOLOGIA.....	22
1.1	O Corpus.....	22
1.2	Recolha dos dados.....	23
1.3	Tratamento dos dados.....	23
1.4	Procedimentos de descrição e análise dos dados de interlíngua.....	24
2	TEORIAS LINGÜÍSTICAS/TEORIAS DE ANÁLISE DA APRENDIZAGEM E ANÁLISE DA INTERLÍNGUA.....	28
2.1	Introdução.....	28
2.2	Teorias linguísticas.....	31
2.2.1	Teorias e pressupostos linguísticos de base estruturalista.....	31
2.2.2	Teorias e paradigmas de base gerativista.....	33
2.2.3	Linguística cognitiva.....	37
2.2.4	Funcionalismo linguístico.....	39
2.3	Teorias de estudos do processo ensino-aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras.....	44
2.3.1	Análise contrastiva.....	44
2.3.2	Análise de erros.....	46
2.3.3	AC, AE e a análise da interlíngua.....	48

3	A INTERLÍNGUA DE FORMANDOS DOS CURSOS DE TURISMO E HOTELARIA – ALUNOS DO IFAL.....	54
3.1	Introdução.....	54
3.2	A Análise descritivo-analítica (qualitativa).....	59
3.2.1	Erros interlinguísticos.....	61
3.2.1.1	Léxico.....	61
3.2.1.1.1	Erros semânticos.....	62
3.2.1.1.2	Composição ou descrição do referente.....	63
3.2.1.1.3	Traduções literais.....	64
3.2.1.1.4	Outros erros léxicos.....	65
3.2.1.2	Gramática.....	66
3.2.1.2.1	Uso de preposições ou regência.....	66
3.2.1.2.2	Gênero gramatical.....	69
3.2.1.2.3	Número gramatical.....	70
3.2.1.2.4	Uso do artigo neutro.....	71
3.2.1.3	Fonologia.....	71
3.2.1.3.1	Não correspondência entre os inventários de fonemas das duas línguas.....	72
3.2.1.3.2	Processos fonológicos.....	75
3.2.1.3.3	Padrão acentual.....	76
3.2.1.4	Fonética (Pronúncia).....	77
3.2.2	Erros intralinguísticos.....	80

3.2. 2.1	Gramática.....	80
3.2. 2.1.1	Não conhecimento da gramática.....	81
3.2.2.2	Fonologia e fonética.....	82
3.2.3	Discussão dos resultados da análise descritivo-analítica.....	84
3.3	A Análise quantitativa.....	88
3.4	Avaliação do desempenho.....	99
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO

A inter-relação de políticas públicas tem levado a um avanço significativo na área de educação profissional para o desenvolvimento da indústria do turismo no Brasil, porém ainda há muito a ser feito em relação à qualificação dos profissionais que já atuam e dos que deverão atuar futuramente nas áreas de turismo e hotelaria. É importante que o foco do desenvolvimento seja não apenas quantitativo, mas, principalmente, qualitativo. Desse modo, será possível melhorar a qualidade do turismo brasileiro, garantindo seu desenvolvimento e tornando-o um mercado cada vez mais forte e uma fonte de renda ainda mais significativa.

O Brasil tem hoje grande potencial turístico, mas os profissionais que atuam nesse setor ainda carecem de formação adequada na área de aprendizagem de línguas estrangeiras. E, como sabemos, um dos pilares para que um país se desenvolva social e economicamente é a educação e, conjuntamente, a qualificação profissional.

No contexto atual, este trabalho poderá contribuir significativamente, uma vez que a pesquisa constitutiva da presente tese tem como foco a análise de resultados do processo ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira para turismo e hotelaria.

Os procedimentos implicados no ensino-aprendizagem do espanhol para brasileiros, como instrumento de comunicação para atuação profissional nas áreas de turismo e hotelaria, são aspectos que carecem de uma série de estudos. Em primeiro lugar, esses estudos devem contribuir para a elaboração de materiais didáticos adequados aos aprendizes de línguas próximas e, em segundo lugar, contemplar aspectos relacionados às temáticas implicadas na divulgação dos destinos turísticos brasileiros, dos países que formam o Mercosul, dos demais países da América Latina e do mundo, tais como aspectos geográficos, históricos e culturais, por fazerem parte da realidade cotidiana dessa área específica.

Este trabalho, sendo um levantamento analítico com base em um corpus de dados de fala de aprendizes de espanhol como língua estrangeira, alunos dos cursos de turismo e hotelaria do Ifal, pretende servir como fonte de estudo das dificuldades enfrentadas por aprendizes brasileiros e, assim, contribuir para a elaboração de materiais didáticos que considerem as especificidades anteriormente mencionadas.

Diante disso, ressaltamos que a análise linguística desenvolvida neste trabalho trata dos aspectos inerentes ao ensino do espanhol com finalidades específicas, considerando, também, os desafios enfrentados por aprendizes de uma língua estrangeira geneticamente próxima da língua materna. Isso porque o ensino do espanhol como língua estrangeira, no Brasil, traz consigo o problema da interferência do português no processo de aprendizagem,

uma vez que o espanhol e o português são línguas geneticamente relacionadas, não tendo, também, se afastado muito uma da outra geograficamente. Das línguas românicas, o português e o espanhol são as que mantêm maior proximidade entre si. De acordo com Almeida Filho (1995), o espanhol e o português são línguas muito parecidas em todos os níveis, especialmente no léxico. Para Ulsh (1971), 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol. Segundo esse autor, é no nível sintático onde se observa o maior afastamento, já que a morfologia também é bastante coincidente.

A interferência dos conhecimentos da língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira gera um sistema dinâmico e transitório chamado interlíngua, processo que afeta as operações de produção no idioma estrangeiro.

O uso de línguas estrangeiras na comunicação profissional engloba aspectos específicos de cada área de atuação profissional ou especialidade. Para a comunicação nos diversos setores relacionados ao turismo e à hotelaria, os processos de comunicação podem ser tanto verbais quanto não verbais, linguísticos e não linguísticos, assim como incorporam o uso das diversas formas de comunicação tecnológica. Além disso, todas as relações comunicativas estão permeadas pelas referências culturais do turista que se recebe, das relações empresariais e das negociações que se estabelecem. Ou seja, as interações dão-se num contexto que vai além das fronteiras geográficas. Assim, como afirma Beltrán (2005), é necessário levar em consideração as diferenças culturais no que diz respeito ao saber ser, saber estar e saber fazer.

Dito isso, é importante refletir sobre o conceito de competência comunicativa. Para Hymes (1972), por exemplo, competência comunicativa abrange regras sociais, culturais e psicológicas que regem o uso da língua em ação em determinados contextos sociais. Ou seja, estas competências ou habilidades linguísticas inter-relacionam conhecimentos gramaticais, discursivos, sociolinguísticos e socioculturais. Logo, para que a comunicação seja eficiente, além de aprender o sistema da língua estrangeira, é necessário, por uma parte, reconhecer os significados culturais da língua estrangeira e, por outra parte, ter sempre em mente que o objetivo dessa interação comunicativa é produzir reações específicas. Em outras palavras, o que Hymes defende é que um falante pode ser definido como competente linguisticamente quando é capaz de intervir eficazmente em qualquer ato comunicativo.

Dessa maneira, evidencia-se o interesse tanto pelos princípios e uso da língua como ação comunicativa, quanto pelo estudo das dificuldades estritamente linguísticas enfrentadas no momento de interação comunicativa na língua estrangeira. Deve-se levar em consideração

também que o sistema linguístico, mesmo obedecendo a regras particulares, não é homogêneo com relação a todos os falantes. Ou seja, existem vários fatores que condicionam as diversas variedades de uso, que podem ser classificadas, segundo Beltrán (2005) em: i) diatópicas ou dialetos, quando determinadas pelo fator territorial; ii) diastráticas ou registros, quando determinadas pelos níveis socioculturais; iii) diafásicas ou estilos de língua, quando definidas pelas situações de comunicação. E entre essas variedades estão incluídas as línguas especiais ou de especialidade, sendo elas um dos aspectos fundamentais da comunicação profissional.

Para o autor anteriormente citado, a concepção funcional-pragmática da natureza da língua é a consideração de que todo enunciado está relacionado a um contexto e seu sentido depende do tema do discurso ou do texto e da situação de comunicação em que se produz. Assim, não se pode deixar à margem que o conhecimento que o falante tem da língua estrangeira está composto tanto pelo conhecimento do sistema como do uso da língua. Entende-se como competência linguística, portanto, a transmissão de informação de acordo com os aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e lexicais da língua estrangeira relacionados ao conhecimento que possibilita o uso desse código de modo efetivo nas diversas situações de comunicação e de acordo com as normas ditadas pelo contexto social e cultural.

Para Kocourek (1991), língua de especialidade é mais que um tipo de registro, mais que um discurso, mais que o vocabulário e uma terminologia. É um sistema livre, com recursos que abrangem todos os planos da língua. Dito de outro modo, a língua de especialidade é uma variedade de língua com predominância cognitiva. Seus textos, cumulativos, de emotividade, subjetividade, metaforicidade, controlados e delimitados de maneira externa, têm por objetivo significar e comunicar no seio de uma coletividade restrita. O conteúdo temático desses textos é ponderado e circunstanciado, e seus recursos são marcados por caracteres gráficos, por tendências sintáticas e, sobretudo, por um conjunto renovável de unidades lexicais, que exigem e recebem precisão semântica e metalinguística. Linguagens de especialidade, portanto, são as variedades que a língua adota quando utilizada como instrumento de comunicação formal e funcional, entre especialistas de uma determinada área.

Para Lerat (1995), é o uso da língua para expor tecnicamente conhecimentos especializados. Língua especializada é língua em situação.

Essas linguagens estão compostas de diversos registros relacionados a uma unidade de campo temática, não possuem características absolutamente homogêneas, são formas

elaboradas de língua baseadas na variedade padrão que apresentam um caráter supraletal (dialeto) e formal, ou seja, são uma variedade sociocultural da língua comum. Segundo Hoffmann (1998), as linguagens de especialidade podem ser classificadas de acordo com o seu grau de abstração, o modo mais ou menos artificioso de expressão de seus elementos e de sua sintaxe. Esse autor classifica as linguagens de especialidade em quatro tipos: i) linguagens profissionais; ii) linguagens técnicas; iii) linguagens científicas; iv) linguagens simbólicas.

Duarte (1986) afirma que as variedades específicas ou tecnoleto não são sistemas linguísticos independentes, mas subconjuntos ou somas de fatos linguísticos particulares inseridos numa soma mais ampla de fatos linguísticos gerais, ou seja, da língua.

Com base nisso, entende-se que seu componente básico se configura a partir da existência do que é padrão. Dessa maneira, não pode ser considerada a elaboração de um “tecnoleto” de uma língua que não tenha passado por normatização ou standardização.

Nessa mesma perspectiva, Etxebarria (1997) entende o tecnoleto como uma variedade funcional dependente da língua geral em sua configuração, uma modalidade de comunicação entre especialistas. E como grande parte das atividades dos especialistas repercute na sociedade em geral, também uma parte do tecnoleto, de modo especial o vocabulário, pode passar à língua geral.

Além de existir transferência de termos da variedade padrão ao tecnoleto, esse pode também incorporar termos através de processos de modificação semântica do léxico geral ou específico preexistente. Desse modo, se produzem unidades léxicas próprias do tecnoleto que adquirem um uso geral ao passar para a língua padrão ou vice-versa, as quais podem nutrir-se de novas criações formais a partir dos procedimentos próprios de formação de palavras ou de empréstimos de outras línguas.

Logo, pode-se dizer que os limites entre linguagens de especialidade e as outras variedades da língua não são tão claros, ou definidos, uma vez que são comuns os empréstimos e as interferências entre eles, produto da interconexão entre os diversos domínios do conhecimento.

As linguagens de especialidade assumem diferentes características. Primeiro, línguas de especialidade, mesmo estando baseadas na variedade *standard* e compartilhando algumas características com essa, pautam-se principalmente por um processo de intelectualização muito profundo. Segundo, nas línguas de especialidade predominam a neutralidade e a impessoalidade, ou seja, elas explicitam um alto grau de formalidade nos processos de comunicação. Finalmente, o foco das línguas de especialidade é a funcionalidade, a

comunicação tecnoletal tendo uma exigência cuja prioridade é a comunicação eficiente. Ou seja, a precisão é sempre um critério preferencial; logo, a estética fica em segundo plano.

Esses são os fundamentos que devem ser considerados quando refletimos sobre o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira em situação de uso profissional, quando nos debruçamos na elaboração de materiais e suportes para o processo ensino-aprendizagem com um fim específico.

No presente estudo, procuramos descrever os fatos linguísticos observados na performance de aprendizes de espanhol como língua estrangeira no contexto de aprendizagem para finalidades profissionais, pautando-nos na premissa de que todo fenômeno linguístico deriva de leis gerais ou de causas mais superficiais ou mais profundas.

Assim, nossa pesquisa objetivou: i) investigar o nível de interferência da língua materna nas produções orais na língua estrangeira, considerando os fenômenos de interlíngua encontrados nos dados; ii) identificar os pontos em que essas dificuldades são detectadas e suas possíveis causas – interferências, transferências, generalizações; iii) verificar as variáveis internas do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as correlações dessas variáveis com algumas teorias linguísticas e de ensino-aprendizagem de LE.

A hipótese condutora deste estudo é que uma ou outra teoria linguística ou teoria de aprendizagem não é suficiente para explicar todos os fenômenos imbricados no processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Ou seja, conciliar algumas teorias e pressupostos pode contribuir para uma análise mais consistente, mais esclarecedora, podendo ser apontados, por esse caminho, métodos mais eficazes e que conteúdos devem ser enfatizados durante o processo.

Subjacente à descrição e análise dos dados de interlíngua, doravante IL – ou do que consideramos ser IL para os fins do trabalho – está a pressuposição que várias teorias linguísticas, assim como diversas teorias de aquisição/aprendizagem de língua têm um contributo que pode ser útil e necessário para as tarefas tanto de análise quanto de ensino-aprendizagem. Por isso, na seção 2, optamos por apresentar os pontos que consideramos relevantes em cada uma delas de modo a deixar explicitada a nossa concepção de ensino de língua como uma empresa que precisa de diferentes aportes e enfoques, dada a natureza multifacetada da linguagem.

A análise estrutural dos dados, obviamente, está apoiada no conhecimento básico e consensual – até certo ponto, visto que nenhum saber pode ser considerado acabado – sobre línguas de modo geral e sobre as línguas em questão – espanhol e português. O vasto corpo de

conhecimentos sobre essas línguas que foi por nós revisado está diluído na análise (seção 3) e será referenciado sempre que necessário.

Também, ainda que essa tenha sido uma decisão tomada após a discussão descritivo/analítica do corpus, submetemos os dados a uma tabulação quantitativa que está apresentada sob a forma de gráficos. O objetivo dessa etapa é confirmar e tornar mais confiáveis os resultados da investigação, uma vez que permite que se tenha uma noção exata do problema.

Considerando as especificidades do nosso estudo, adotamos os termos língua materna, doravante LM¹, em lugar de primeira língua; língua estrangeira, doravante LE², em lugar de segunda língua e aprendizagem³ em lugar de aquisição.

¹ Língua Materna ou Primeira Língua são termos sinônimos e referem-se à primeira língua que um indivíduo aprende. Os sujeitos que compartilham uma mesma LM ou L1 são denominados falantes nativos.

² Denomina-se Língua Estrangeira a língua que não é a LM ou a L1 de um sujeito. Ou seja, língua de outro país do qual não se é nativo.

³ Aprendizagem e Aquisição são termos distintos formulados por Krashen (1976). Aprendizagem corresponde ao conhecimento desenvolvido a partir da explicitação ou consciência de regras de uma língua. Por sua vez, a aquisição é um processo pautado na espontaneidade, sem explicitação direta de regras da língua que se aprende. Processo inconsciente, semelhante ao modo como as crianças desenvolvem a capacidade em sua língua materna.

1 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos o modo como foi constituído o corpus, os mecanismos e instrumentos utilizados para a recolha dos dados e a metodologia adotada para a transcrição e a análise dos dados, que constituem a interlíngua português-espanhol no desempenho dos formandos dos cursos de turismo e hotelaria do Ifal.

1.1 O Corpus

Os dados foram obtidos através de simulações de situações reais de fala, a partir de um estímulo visual. Para os profissionais em formação em turismo, que descrevem o Estado de Alagoas como destino turístico, o estímulo visual foi um vídeo produzido pela Secretaria de Estado do Turismo de Alagoas. Os participantes cuja formação corresponde à área de hotelaria descrevem quatro hotéis de diferentes categorias, todos localizados em Alagoas, utilizando-se de vídeos de divulgação dos hotéis disponíveis na Internet.

A produção dos textos orais de cada participante deu-se de forma individualizada e após a visualização dos vídeos, sem o áudio, de modo a que pudessem familiarizar-se com as informações contidas nos mesmos. Após a primeira visualização, pedimos-lhes para procederem à produção de uma descrição do Estado de Alagoas ou dos hotéis, simulando situações de atuação profissional cotidianas para cada área em particular. Assim, simultaneamente à reapresentação do vídeo, os participantes foram construindo suas exposições orais. Os vídeos serviram apenas de suporte ou estímulo visual, uma espécie de condutor ou ativador de memória com relação às informações e conhecimentos específicos das áreas em questão.

Tanto a primeira visualização dos vídeos quanto a explicação da atividade e a gravação das descrições foram feitas individualmente. Durante o processo, os participantes não tiveram oportunidade de se comunicar entre si, de modo que podemos afirmar que não houve preparação prévia para a produção oral. Ou seja, as produções orais podem ser consideradas semiespontâneas, uma vez que foi solicitado aos sujeitos o tipo de texto que deveriam produzir. As produções foram gravadas no Laboratório de Hospedagem do Ifal – Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió, e foram registradas em áudio e vídeo.

Os participantes da pesquisa são 06 (seis) adultos, estudantes de espanhol como língua estrangeira dos cursos de turismo e hotelaria do Ifal, com idade entre 19 (dezenove) e 29 (vinte e nove) anos, do sexo masculino e feminino, todos da região nordeste do Brasil, sendo

05 (cinco) alagoanos e 01 (um) pernambucano, sem parentesco com hispânicos. Todos os informantes estudaram espanhol como língua estrangeira apenas nos cursos de formação profissional mencionados e todos, na data da gravação, estavam cursando o 6º Período, ou seja, eram alunos concluintes.

A participação dos futuros profissionais deu-se de forma voluntária, tendo os mesmos assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a gravação em áudio e vídeo do momento de produção oral em língua espanhola. Essa medida atende às exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de saúde para esse tipo de pesquisa.

1.2 Recolha dos dados

Os dados de áudio foram gravados com um microfone tipo headset DPA Headband 4066 e um gravador digital de flash Marantz PMD66. Os dados de vídeo foram gravados com uma filmadora digital Sony Handycam HDR-PJ10, em full-HD.

A gravação funciona como meio de fixação do texto falado apreensível pela audição. Por sua vez, as gravações em vídeo contribuem para a percepção de alguns aspectos não linguísticos, como olhares, expressão facial, expressão corporal, imperceptíveis na gravação em áudio, que são importantes para a construção de uma análise mais detalhada do comportamento dos aprendizes no momento das gravações.

1.3 Tratamento dos dados

A transcrição ortográfica foi realizada como tarefa constitutiva do processo preliminar para dar procedimento à análise linguística, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Optamos pelas normas de transcrição propostas por Marcuschi (1986) por atenderem às necessidades do nosso trabalho. A disponibilização dos dados transcritos nos anexos do trabalho tem por objetivo torná-los acessíveis a consultas. (ANEXO B)

Para o tratamento e a análise dos dados, optamos por utilizar o *Praat*⁴ por ser uma ferramenta utilizada em estudos científicos de linguística capaz de analisar e de ler sons registrados, diretamente com o programa ou por meio de arquivos de áudio, como é o caso

⁴ Boersman P, Weenink D. *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.0.30) Available from: <http://www.praat.org/>. Trata-se de uma ferramenta computacional de domínio público, usada para análise acústica de dados de fala com uma gama de procedimentos, como gravação de sinal sonoro em formato digital, análises acústicas (espectrográfica, frequência fundamental, intensidade, formantes), síntese articulatória, etc.

dos nossos dados. O *Praat* constituiu-se como ferramenta de significativa importância em nosso estudo para a observação, por exemplo, dos aspectos fonéticos.

1.4 Procedimentos de descrição e análise dos dados de interlíngua

Em nosso estudo, como um meio de chegarmos a resultados consistentes com as nossas hipóteses e fundamentação teórica, baseamo-nos na pesquisa qualitativa de natureza crítica e interpretativa, concebendo o processo ensino-aprendizagem de línguas como um processo dinâmico. Além da análise qualitativa da IL, constituída pela descrição dos aspectos gramaticais, léxicos e fonético-fonológicos, interessou-nos saber a frequência com que os erros ocorrem e a relação percentual dos erros com relação aos acertos.

Creemos que o método quantitativo enriquece e corrobora com a análise linguístico-qualitativa, uma vez que o estudo da frequência ajuda-nos a estimar o nível de competência linguística dos aprendizes. Segundo Biber, Conrad e Reppen (1998), as metodologias da pesquisa quantitativa são fundamentais para estudos baseados em *corpus*. Esse procedimento metodológico dual justifica-se porque entendemos que o emprego de ambos os procedimentos, quantitativos e qualitativos, contribui para a correção das falhas próprias de cada método.

Dito isso, parece-nos pertinente apresentar as distinções que caracterizam as pesquisas qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa, como indica sua própria denominação, tem como objetivo a descrição das qualidades de um fenômeno. Procura um conceito que possa abarcar uma parte da realidade analisada. Não se trata de provar ou medir o grau de certa qualidade, ao contrário, objetiva descobrir tantas qualidades quantas forem possíveis. Em pesquisas qualitativas, fala-se de entendimento em profundidade em lugar de exatidão, trata-se de obter um entendimento o mais profundo possível do fenômeno pesquisado.

As origens dos métodos qualitativos encontram-se na antiguidade, mas a partir do século XX, com o auge das ciências sociais, principalmente da sociologia e da antropologia, começou a desenvolver-se de forma mais progressiva. Depois da Segunda Guerra Mundial, entretanto, houve um predomínio da metodologia quantitativa com a preponderância das perspectivas funcionalistas e estruturalistas e só na década de 60 as pesquisas de cunho qualitativo ressurgiram como metodologia de primeira linha, principalmente nos Estados Unidos e na Grã Bretanha. A partir desse momento, no âmbito acadêmico e investigativo há uma constante evolução teórica e prática da metodologia qualitativa.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é o seu caráter indutivo, cuja perspectiva holística considera o fenômeno como um todo. Essa metodologia de pesquisa coloca ênfase na validade das pesquisas e sua proximidade com a realidade empírica. Entendemos a pesquisa qualitativa como de natureza flexível, evolucionista e recursiva.

A pesquisa quantitativa, que surgiu nos final do século XVIII e início do XIX, no processo de consolidação do Capitalismo e no seio da burguesia ocidental com a finalidade de analisar os conflitos sociais e os fatos econômicos como um universo complexo, foi inspirada nas ciências naturais e físicas newtonianas a partir dos conhecimentos de Galileu. A racionalidade das pesquisas quantitativas está fundamentada no Cientificismo e no Racionalismo, como posicionamentos epistemológicos institucionalistas. Expressa profundo apego ao tradicionalismo da ciência e à utilização da neutralidade valorativa como critério de objetividade. Assim, seu conhecimento está fundamentado nos fatos, dedicando pouca atenção aos indivíduos.

Segundo Hurtado e Toro (1988), a pesquisa quantitativa tem uma concepção linear, ou seja, ela precisa esboçar clareza entre os elementos que constituem o problema, exige que sejam bem definidos. É preciso limitá-los e saber com exatidão a origem do problema e se há incidência entre seus elementos. Esse tipo de pesquisa permite quantificar os dados e expressá-los em números, fazendo uso especialmente da Estatística.

No presente estudo, cujo objeto é a IL falada por futuros profissionais do turismo e da hotelaria, alunos do Ifal, procedemos à análise qualitativa considerando duas dimensões. Em primeiro lugar, estão as línguas envolvidas, português, que é a LM dos formandos, e o espanhol, que é a LE ou língua alvo, tomando como um fator relevante a proximidade genética das mesmas. Em segundo lugar, focalizamos na dimensão língua de especialidade, ou seja, o espanhol em contexto de atuação profissional para as áreas de turismo e hotelaria.

O embasamento teórico que dá suporte à análise qualitativa da IL se constitui a partir dos pressupostos das teorias de base estruturalista da Análise Contrastiva, doravante AC, e da Análise de Erros, doravante AE, Corder (1967, 1971). Como já dissemos anteriormente, a análise linguística propriamente dita apoia-se no vasto corpo de conhecimentos constituído, tanto pertencente à teoria linguística básica, como aos estudos específicos das línguas enfocadas. Optamos por este tipo de embasamento devido ao fato de haver consenso sobre os pressupostos de ambas as áreas de estudo.

Consideramos em nossa análise o modelo estrutural de AC de Lado (1957), que propõe a identificação dos problemas a partir do contraste de dois paradigmas dentro do

enfoque qualitativo. Esse modelo propõe a identificação das estruturas gramaticais que se modificam e reconhece os casos em que a semelhança pode levar o aprendiz a cometer uma falha ou erro⁵.

Corder (1967), o precursor da AE, distingue o erro resultante de conhecimento incompleto e o erro causado pela falta de atenção, fadiga, descuido ou outro aspecto da atuação. Em sua obra, o autor ressalta a importância da identificação do erro em seu contexto, da explicação de sua origem e os mecanismos psicolinguísticos que constituem cada um deles, cabendo, inclusive, a avaliação e o possível tratamento dos mesmos.

Para a análise dos dados, adotamos alguns dos critérios sugeridos por Corder, tais como o critério linguístico e o etiológico. Pelo critério linguístico, observamos erros lexicais, gramaticais e fonético-fonológicos. Pelo critério etiológico, os erros interlinguais e os intralinguais. Com base nesse critério, são proporcionadas muitas informações sobre o processo de aquisição e a origem dos erros. É importante salientar que, a presença de determinados erros e ausência de outros pode orientar a respeito do momento em que o aprendiz se encontra e como está realizando as hipóteses na sua IL.

Outros critérios sugeridos por Corder, como o pedagógico, por exemplo, não serão aqui explicitados, pois a nossa análise, neste trabalho, deteve-se basicamente sobre os dois primeiros aspectos. Entretanto, parece-nos possível, pelo menos, levantar algumas hipóteses em relação a esses critérios no decorrer da análise. Quando isso ocorrer, chamaremos a atenção quando julgarmos adequado.

Analisar os fenômenos linguísticos sob a perspectiva da AE contribui para determinar as áreas nas quais o aprendiz encontra maior dificuldade, e isso proporciona uma série de informações fundamentais para o desenvolvimento de estratégias e procedimentos pedagógicos. Para Torijano Pérez (2002), “[...] *un análisis de errores debe caracterizarse, sobre todo, por ser capaz de proporcionar una visión completa de la clase de dificultades con las que el estudiante se ha encontrado o se encuentra en un determinado momento*”. TORIJANO PEREZ, (2002 p. 157).

Assim, a AE tem por finalidade analisar os erros cometidos por aprendizes de línguas estrangeiras com o propósito de determinar as causas e conhecer as estratégias utilizadas durante o processo de aprendizagem.

⁵ Os termos falha, erro, lapso, problema poderão ser utilizados em nosso estudo como sinônimos. Especificamente, o conceito erro corresponde a qualquer transgressão da norma.

Em estudos de IL e AE, muitas são as propostas de taxonomias adotadas para a classificação dos erros. Essas classificações pautam-se nos objetivos de cada estudo e nas suas especificidades. Nesse sentido, um trabalho que nos serviu de referencial no âmbito de pesquisas do espanhol como LE foi o de Fernández (1997). Entretanto, depois de diversas análises, consideramos pertinente constituir para o nosso trabalho uma classificação tipológica própria, que desse conta das especificidades do nosso estudo.

Uma categorização preliminar levou-nos a classificar os erros, considerando o critério linguístico, seguindo a proposta de Corder (1967), que situa os erros linguísticos considerando o nível lexical, gramatical e fonético-fonológico.

Na seção 3, p. 60, apresentamos um quadro com uma classificação mais detalhada de cada um desses tipos primários de erros, localizando-os conforme os demais critérios de análise.

2 TEORIAS LINGÜÍSTICAS/TEORIAS DE ANÁLISE DA APRENDIZAGEM E ANÁLISE DA INTERLÍNGUA

2.1 Introdução

As teorias linguísticas se situam dentro de dois grandes paradigmas: o formalista e o funcionalista. E mesmo havendo divergências entre as correntes existentes em cada um desses paradigmas, a distinção dessas, de modo geral, diz respeito à divisão entre forma e função. Ou seja, os estudos linguísticos em geral se orientam para um desses dois paradigmas.

Em nosso estudo, apoiamo-nos na premissa que as teorias ou correntes linguísticas podem ser complementares e não necessariamente excludentes no processo de análise, descrição e compreensão de qualquer fenômeno linguístico, a depender do objetivo do estudo.

Situamo-nos inicialmente no paradigma de base formalista, cujo objeto de estudo é a forma linguística e para o qual a língua é um sistema autônomo que prioriza o estudo da estrutura interna da língua, seus constituintes e suas inter-relações, buscando explicações para tais aspectos estruturais. Dentro desse paradigma, abordamos o estudo da IL, pautando-nos na AC e na AE dentro do escopo que chamamos de pressupostos da teoria linguística básica.

Desse modo, não nos preocupando demasiadamente com as ideologias subjacentes a cada teoria, mas procurando apenas o que de fato parece consistente em cada uma delas. Assim, valemo-nos tanto de pressupostos de base gerativista, que se distingue das abordagens estruturalistas por concentrar-se nos processos mentais da linguagem, embora esteja inserido no mesmo paradigma que abrange tais correntes, quanto do paradigma funcionalista, que compreende os estudos do sistema linguístico subordinado ao uso da língua. Logo, essa concepção nos remete ao estudo do significado e do uso da língua na interação social. É importante frisar que os estudos funcionalistas não implicam o abandono da observação da forma, uma vez que admitem, por exemplo, uma interação entre sintaxe, semântica e pragmática.

De uma forma geral, as abordagens funcionalistas, especialmente as sociolinguísticas, compreendem a língua em relação às funções socioculturais a que ela se destina. Nesse sentido, a forma está sempre associada a uma determinada função dentro de um contexto, macro ou micro, da situação comunicativa. Assim, pode-se dizer que sintaxe não é autônoma, pois está vinculada a uma visão pragmática da linguagem. Tal perspectiva opõe-se à visão formalista, especialmente ao modelo gerativista, que postula a autonomia da sintaxe em relação à pragmática e compreende a língua como um fenômeno mental, cujos estudos não

consideram o contexto, a situação. Em nosso estudo nos reportamos à escola funcionalista americana, cujo representante de destaque é Givón (1995) e à escola funcionalista europeia representada por Dik (1997a; 1997b).

Chamamos a atenção também para as possíveis convergências entre Linguística Cognitiva, ou seja, o estudo dos aspectos cognitivos e processos mentais, em estudos funcionalistas.

O estudo da IL desenvolvido em nosso trabalho, por limites temporais, não é abordado na perspectiva sociolinguística de forma ampla e profunda. Porém, reconhecemos a importância da observância dos aspectos sociolinguísticos para quaisquer estudos do sistema linguístico, uma vez que as abordagens sociolinguísticas partem da noção de que a língua é, em si, uma forma de ação social e que tanto a linguagem escrita quanto a oral preenchem propósitos sociais e culturais.

Nesse sentido, parece-nos pertinente recordar Labov (1972), o precursor da Sociolinguística, que concentrou inicialmente seus estudos na variação e mudança linguística e depois ampliou seus interesses em estudos de fonética, fonologia e mudanças de som. Este autor também pode ser considerado como um dos nomes mais influentes em metodologias de pesquisas sociolinguísticas, por combinar análises quantitativas a análises sociais.

Em *Linguistics and Sociolinguistics*, Labov (1972) aponta que alguns princípios linguísticos podem constituir obstáculos ideológicos para o estudo da língua na sociedade. O autor destaca a dicotomia saussureana sincronia e diacronia como um desses obstáculos, por isolar os sistemas estruturais do presente das mudanças históricas do passado. Para Labov, estudos pancrônicos que conjuguem a dimensão sincrônica e a diacrônica possibilitam uma melhor compreensão das mudanças e variações da língua.

Vale recordar que outras correntes sociolinguistas, tais como a Linguística Sistêmico-funcional de Halliday (1994) e a Sociolinguística Interacional de Gumperz (1982), fortemente ancoradas na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa, enfatizam a interação comunicativa. A gramática, nessas abordagens, é observada durante as trocas linguísticas, pois o que interessa é como e para que a língua é usada em um determinado contexto e situação.

Para Cuenca e Hilferty (1999), o estudo da linguagem não deve desconsiderar a sua função cognitiva e comunicativa. Isso implica um enfoque no uso. A linguagem é inerentemente simbólica, logo sua função primordial é significar. Disso se deduz que não

parece coerente separar o componente gramatical do semântico. Ou seja, a gramática consiste na estruturação e simbolização do conteúdo semântico a partir de uma forma fonológica.

Para Coseriu (1968), as línguas se desenvolvem não apenas pelas razões internas e de seu equilíbrio como sistema, mas principalmente em função dos fenômenos do pensamento humano, sociais, da política, da civilização e da arte.

Nesta seção, apresentamos um panorama geral de algumas teorias linguísticas e de duas teorias que embasam os estudos do processo ensino-aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, correlacionando-as. Esclarecemos que a decisão de considerar diversas teorias como plausíveis de aproveitamento na compreensão de qualquer fenômeno que tenha língua dentro do seu alcance – seja estritamente linguística ou de uso ou de aprendizagem ou de milhares de instâncias em que se encontra a língua - embasa-se na crença de que todas elas têm algo a dizer sobre o modo como se pode ver a aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como orienta as análises de falas de aprendizes. A análise dos dados, conforme já informado, apoia-se em pressupostos estabelecidos tanto das teorias linguísticas quanto das teorias de aprendizagem, reforçados esses pressupostos pelos estudos específicos das duas línguas – gramáticas, dicionários, artigos acadêmicos, teses e dissertações. Na discussão dos resultados, chamaremos mais a atenção para essas teorias, enfatizando, talvez, a sua contribuição para a compreensão dos fatos discutidos.

A discussão das teorias leva a reflexões que se completam com a análise dos dados para os quais a conciliação de bases teóricas e pressupostos ecléticos justifica-se precisamente pelo nosso objeto de pesquisa, a Interlíngua, entendida como o objeto de estudos de base psicolinguística (conceito e hipóteses), e uma tipologia de análise de dados linguísticos, cuja base remonta às hipóteses da AC de Lado (1957), e da AE defendida por Corder (1967), que, sendo associadas a outras correntes linguísticas, podem oferecer mais abrangência perceptiva e explicativa tanto para os erros quanto para os processos ensino-aprendizagem de uma LE.

Os professores de línguas estrangeiras somos conscientes da lacuna teórica existente para essa área específica de ensino, a de LEs⁶, e que a ausência de um marco teórico específico exige que estejamos dispostos a considerar, com certa prudência, as teorias que tratam da aquisição de segundas línguas. Nesse sentido, parece-nos pertinente ressaltar que, em nosso estudo, tomamos como base teórica as que consideramos terem exercido maior influência no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

⁶ Línguas Estrangeiras.

Na próxima seção, faremos uma explanação mais abrangente de cada uma dessas teorias.

2.2 Teorias linguísticas

2.2.1 Teorias e pressupostos linguísticos de base estruturalista

O termo estruturalismo serve para designar um considerável número de escolas de pensamento linguístico. Entretanto, é importante esclarecer que, dependendo do contexto em que é empregado o termo, pode haver implicações um tanto diferentes. Assim, cremos que distinguir o estruturalismo europeu do estruturalismo americano, por exemplo, pode contribuir para uma melhor compreensão do termo em questão e situar a visão estruturalista que embasa nosso estudo.

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que a linguística estrutural na Europa é iniciada com a publicação do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure, em 1916. Porém, muito do que hoje é considerado saussuriano pode ser visto, embora menos claramente, no trabalho de Humboldt⁷. O estruturalismo de Saussure tem como base duas dicotomias principais: langue em oposição a parole e forma em oposição à substância. Essas dicotomias, juntas, cobrem o que Humboldt chamou de forma interna e externa. Esclarecendo os termos, pode-se dizer que langue significa “língua”, porém, em geral, fica melhor traduzido, em termos saussurianos, por “sistema linguístico”. Esse termo designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. Por sua vez, parole pode ser traduzido por “comportamento linguístico”. Nesse caso, o termo designa os enunciados reais. Assim, estruturalismo, no sentido europeu, é um termo que se refere à visão de que existe uma estrutura relacional abstrata que é subjacente e deve ser distinguida dos enunciados reais. E essa estrutura é o objeto primordial do estudo linguístico.

No Curso de Linguística Geral, Saussure assume uma postura bastante paradoxal, quando sustenta que, enquanto a linguística sincrônica devia lidar com a estrutura do sistema de uma língua num ponto específico do tempo, a linguística diacrônica devia se preocupar com o desenvolvimento histórico de elementos isolados, ou seja, devia ser atomística. Num contexto geral, pode-se dizer que o estruturalismo europeu considera a língua como um sistema, ou seja, um conjunto de elementos solidários que estabelecem diferentes relações

⁷ Wilhelm von Humboldt (1767-1835), defendeu a teoria sobre a forma “interna” e “externa” da língua. A forma externa seria a matéria bruta – os sons, e a forma interna seria o padrão, a estrutura, segundo Weedwood (2002 p. 126-127).

entre si. E como sistema, deve preservar a identidade de suas unidades, sendo sua função principal comunicar informações de maneira econômica e precisa.

Uma vez que considera a língua como um sistema, o estruturalismo europeu se dedica a reconhecer as relações internas das unidades da língua, com a finalidade de distingui-las de outros sistemas. Com base na análise estrutural, são definidos os níveis e delimitadas as unidades hierárquicas e os conceitos são definidos por meio de uma terminologia que se adapte a suas necessidades. O foco da pesquisa linguística de base estruturalista é o inventário das unidades pertinentes do sistema. Para o estruturalismo, é considerada como distintiva toda unidade cuja substituição por outra provoca uma diferença de sentido. Esse princípio encontra-se em vários níveis da estrutura linguística: nos fonemas, nos morfemas, nas palavras e nos sintagmas, mantendo as relações paradigmáticas e sintagmáticas.

Entre as mais importantes das diversas escolas de linguística estrutural surgidas na Europa na primeira metade do século XX, destacam-se duas.

A mais importante dessas foi a Escola de Praga ou Circulo linguístico de Praga, cujos representantes principais foram Trubetzkoy e Jakobson, ambos russos emigrados. Essa escola também foi conhecida como funcionalista.

A Escola Glossemática ou Circulo linguístico de Copenhague, era liderada por Hjelmslev e Firth e muitas vezes foi citada como Escola de Londres. Apesar de serem estudos menos saussurianos em suas abordagens, num sentido mais geral do termo também podem ser descritos apropriadamente como linguística estrutural.

O estruturalismo americano e o europeu compartilharam várias características. Ao insistir na necessidade de tratar cada língua como um sistema mais ou menos coerente e integrado, os linguistas europeus e americanos daquele período tenderam a enfatizar a incomparabilidade estrutural das línguas individuais.

Evidentemente, havia razões especiais para assumirem esse ponto de vista, dadas as condições em que a linguística americana se desenvolveu a partir do final do século XIX. Havia centenas de línguas indígenas americanas que nunca tinham sido descritas. Muitas delas eram faladas por somente um punhado de falantes. Logo, se não fossem registradas antes de se extinguirem, ficariam permanentemente inacessíveis. Daí a razão para que Franz Boas, pioneiro nos estudos de campo das línguas ameríndias, não estivesse muito interessado na construção de uma teoria geral da estrutura da linguagem humana, pois seu objetivo principal estava centrado na prescrição de metodologias para a análise de línguas pouco familiares.

Dentro do estruturalismo americano, podem ser destacados, além de Franz Boas, Eduard Sapir e Leonard Bloomfield. Particularmente, o trabalho de Sapir, com maior inclinação antropológica, exerceu grande influência sobre os linguistas americanos. Porém, foi o trabalho de Bloomfield que contribuiu para o que hoje é considerada a maior manifestação do estruturalismo americano. Sua primeira obra, *An Introduction to the Study of Language*, publicada em 1914, foi fortemente influenciada pela psicologia da linguagem de Wundt. Em 1933 publicou *Language*, que dominou os estudos da área durante os trinta anos seguintes. Nessa nova edição, Bloomfield adotou explicitamente uma abordagem behaviorista de estudo da língua, eliminando, em nome da objetividade científica, toda referência a categorias mentais ou conceituais.

Um aspecto do estruturalismo americano, geralmente apontado como uma falha, foi seu desinteresse pela semântica. Outro aspecto que merece destaque foi a tentativa de formular uma série de “procedimentos de descoberta” que poderiam ser aplicados mais ou menos mecanicamente a textos e poderiam gerar uma descrição fonológica e sintática da língua dos textos.

Esse último aspecto, nascido, aliás, da concepção de língua como sistema, mostrou-se significativo para o ensino de língua estrangeira, pois, entre os anos 50 e 60 do século XX, o ensino de segundas línguas nos Estados Unidos passa a ter grande importância em virtude da sua corrida pela hegemonia mundial. O ensino nesse contexto é considerado área estratégica e tem seus fundamentos no estruturalismo e behaviorismo. O contexto político e econômico leva à necessidade de aplicação das descobertas da ciência linguística para garantir o sucesso na prática de ensino de segundas línguas e/ou línguas estrangeiras. Logo, a prática e a observação empírica do processo de aprendizagem cria terreno fértil para novas descobertas, novas hipóteses, novos encaminhamentos. Um exemplo disso é o surgimento da AC, cujo propósito era analisar a interferência da primeira língua ou LM sobre a segunda língua, como veremos mais adiante.

2.2.2 Teorias e paradigmas de base gerativista

O gerativismo inspira-se em ideias racionalistas, especialmente de Port-Royal e os princípios de Descartes. O gerativismo não foi um fenômeno restrito ao campo dos estudos da linguagem. Seu desenvolvimento abrange o fenômeno do processamento da informação e da organização mental, que na psicologia é conhecido, em termos gerais, como cognitivismo. Assim, podemos dizer que o cognitivismo psicológico, a gramática gerativa e a análise das

ciências da informação compõem este movimento que se desenvolveu na segunda metade do século XX, cujo interesse é o comportamento da mente humana, a maneira como o homem pensa, aprende, transmite conhecimento, constrói significados e armazena mensagens em sua memória.

Chomsky, a partir do final da década de 50 do século XX, desenvolve uma teoria sobre a aprendizagem linguística fundamentada em princípios claramente opostos aos defendidos pela corrente condutista da aprendizagem. Essa hipótese racionalista se apoia na ideia de que os seres humanos nascem biologicamente programados para a linguagem, ou seja, estão dotados geneticamente de um dispositivo por meio do qual têm acesso ao conhecimento e uso da língua. Essa dotação biológica se desenvolve ao entrar em contato com uma língua natural.

As teorias linguísticas de base gerativa pressupõem o abandono do método indutivo na investigação, devendo passar do estágio de descrição para a construção de um modelo explicativo. Com base nesses pressupostos, a tarefa do linguista concentra-se na construção de uma teoria ou modelo que seja capaz de dar conta de maneira inequívoca do uso que os falantes fazem da faculdade da linguagem.

Na concepção da Linguística Gerativa (inicialmente, CHOMSKY, 1957), passa-se a conceber a língua como o conhecimento que falantes nativos têm, o qual, junto com outras faculdades da mente, capacita-os a se comunicarem, expressarem seus pensamentos.

A teoria de Chomsky parte de algumas conclusões que tinham sido alcançadas pelo estruturalismo. Ele procura levar os estudos linguísticos ao máximo rigor científico, propõe um método hipotético-dedutivo próprio das ciências lógicas, descartando o método indutivo. A partir de suas hipóteses lógicas, Chomsky propõe regras operativas e explicativas buscando explicitar a representação da linguagem como capacidade especial subjacente na mente de cada falante-ouvinte que permite o desenvolvimento do conhecimento da língua e seu uso.

Chomsky questiona a natureza do sistema que possibilita a fala e a compreensão de enunciados, ou seja, estuda o potencial linguístico do ser humano relacionando-o às ciências biológicas, à neurologia e a ciências humanas como a sociologia e a antropologia. Propõe uma gramática que estude enunciados possíveis, que dê conta da produtividade e criatividade que o ser humano tem de produzir e compreender um número ilimitado de enunciados através de meios limitados. Para o gerativismo, conhecer uma língua implica internalizar uma gramática que dê pautas para seu uso, que conduza o falante intuitivamente a construir aproximações e usar a língua sem infringir suas regras.

O paradigma gerativista está composto por vários modelos, dentre os quais abordaremos a teoria da Gramática Universal, marco teórico de base inatista⁸, e o modelo de Princípios e Parâmetros, que privilegia a perspectiva comparativa e a análise dos fenômenos linguísticos concebidos como hipóteses empíricas.

Chomsky denomina Gramática Universal o conjunto de propriedades que, sendo comuns a qualquer linguagem, funciona como uma estrutura complexa e articulada. Ou seja, é um conjunto de princípios e restrições subjacentes que podem ser aplicados à aprendizagem de qualquer língua natural. O postulado de que a língua está composta por uma gramática interna teve muita aceitação entre os pesquisadores de aquisição de linguagem, pois se opunha ao enfoque condutista, como dissemos anteriormente. A Teoria da Gramática Universal, de agora em diante GU, tem, assim, relevância para estudos relacionados ao processo de aquisição/aprendizagem de LEs.

Como dito anteriormente, Chomsky critica severamente as teorias condutistas de Skinner e teoriza a existência da GU e de um Dispositivo para a Aquisição das Línguas (*Language Acquisition Device*), dispositivo inato que permite ao aprendiz formular hipóteses sobre o funcionamento das regras da língua a partir da bagagem inata das regras pertencentes ao(s) sistema(s) ao(s) qual/quais está exposto. Assim, a partir das regras selecionadas, esse aprendiz seria capaz de gerar frases corretas sem nunca tê-las ouvido antes. Dessa forma, a aquisição da LM se processa a partir da exposição da criança à língua, e da mesma forma, na aprendizagem de uma LE, o aprendiz, ao ser exposto a um novo sistema linguístico, está apto a formular hipóteses sobre o funcionamento da LE e ir comprovando-as empiricamente.

Poderíamos dizer, então, que, a GU limita o campo de ação da IL aos Princípios Universais e à escolha de Parâmetros preestabelecidos.

Cabe aqui ressaltar um conceito muito difundido da GU, segundo o qual as características linguisticamente não marcadas da LM tendem a ser transferidas, mas as características marcadas não seguem essa tendência. A marcação pode ser determinada de acordo com as tipologias, ou seja, quando por comparação se sabe que a presença de uma característica determina a presença de outra.

Ou seja, a marcação se define de acordo com a complexidade, a raridade relativa de uso e o desvio daquilo que pode ser definido como o que é mais básico, característico ou normativo numa determinada língua. Outro aspecto a ser considerado é o apresentado pela

⁸ Inatismo: hipótese defendida por Chomsky, segundo a qual o ser humano é dotado da faculdade de linguagem, ou seja, essa teoria postula que o ser humano vem programado biologicamente para o desenvolvimento de determinados conhecimentos; essa proposta procura dar conta da competência e criatividade do falante.

hipótese da marca diferencial (*MDH - Markedness Differential Hypothesis*), que preconiza afirmações sobre transferência com base na ideia de inferência não marcada ou pouco marcada. (ECKMAN, 1985). Na seção 3, no qual apresentamos a descrição e análise dos dados de IL, podemos ver como essa premissa se realiza.

Existem duas outras dimensões que devem se levadas em consideração quando analisamos dados de IL: uma delas é a transferibilidade, percebida como uma possibilidade estratégica para compensar a ausência de conhecimento da LE, e a outra é a competência do aprendiz. (KELLERMAN, 1979).

É interessante também observar que Larsen-Freeman e Long (1991) consideravam que as diferenças entre a LM e a LE não pressupõem necessariamente dificuldades no processo aquisição-aprendizagem; ao contrário, são as semelhanças que podem ocasionar maiores dificuldades. Esses aspectos são considerados e verificados em nosso trabalho.

Creemos importante considerar em nosso estudo os Princípios e Parâmetros da GU, uma vez que através deles podemos determinar empiricamente quais são as propriedades universais e o que é paramétrico em cada língua em particular.

Estudos comparativos com finalidades teóricas remontam ao século XIX, período no qual a gramática comparativa teve seu auge, quando do estudo das relações de origem e parentesco entre línguas.

Evidentemente, a nova sintaxe comparativa pouco tem a ver com a tradição comparativa clássica, principalmente porque seu objeto não está centrado em aspectos históricos e sim nos aspectos psicológicos, cognitivos, nos aspectos relativos à aquisição e conhecimento da(s) línguas(s) que os falantes partilham.

Os Princípios e Parâmetros configuram um conjunto de características inter-relacionadas que constituem a GU. Os princípios são elementos comuns às línguas, portanto são fixos e têm valor universal. Os chamados parâmetros correspondem às diferenças existentes entre as línguas. Ainda assim, são também universais, mas cada um recebe um determinado valor na língua. Os valores dos parâmetros são limitados, muitos deles são binários⁹, o que significa dizer que em cada língua eles podem adotar o valor mais (+) ou o valor menos (-).

⁹⁹ Na verdade, para o modelo Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1980), só há parâmetros binários. Entretanto, modelos gerativistas posteriores (CHOMSKY, 1995) pressupõem parâmetros com mais valores, com base empírica.

A questão é, em se tratando de aprendizagem de uma língua próxima da LM, como internalizar a diferença entre o que é paramétrico da LE desvinculado do que é paramétrico na LM.

Alguns teóricos como Krashen (1985), Flynn (1988), Felix (1980), Cook (1988), White (1989), Liceras (1986), Rutherford (1988), Gass e Schachter (1989) recorreram à teoria gerativista de Chomsky para elaborar teorias da aquisição de L2 e ou LE.

No nosso trabalho, nenhuma teoria de aprendizagem apoiada nos *insights* desses modelos gerativos foi considerada, especificamente. Entretanto, vários desses *insights* são por nós utilizados na explicação dos fatos observados, entre eles o conceito IL, ou “linguagem de quem aprende língua”, que também foi apresentado por essas teorias da aprendizagem de línguas, baseadas nos pressupostos gerativistas.

2.2.3 Linguística cognitiva

Para o modelo cognitivo, a linguagem se constrói em estágios de crescente complexidade, visto que a aquisição de língua é um processo criativo de construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Ou seja, as teorias cognitivistas compreendem a aprendizagem de línguas como um processo de aprendizagem de habilidades e não como uma capacidade inata, concepção que diverge do ponto de vista da teoria gerativa.

Esses desenvolvimentos teóricos contribuíram para que houvesse uma mudança na forma como se observava o erro. O que para os condutistas era um mal a ser evitado passa a ser considerado como indício de um processo ativo de aprendizagem, ou seja, a manifestação do desenvolvimento linguístico. Uma vez que os erros se produzem de forma sistemática e se agrupam em tipologia, podemos dizer que correspondem à presença de um sistema aproximado da língua alvo, que se desenvolve e se torna mais complexo de acordo com as diferentes etapas do seu desenvolvimento. Os erros podem ser interpretados como a presença de uma competência transitória. Essa significativa mudança de paradigma contribuiu para o surgimento de um novo modelo investigativo, a AE, relacionada com a aprendizagem de uma LE.

É importante ressaltar que o Modelo Cognitivo baseia-se com muita frequência na AE como metodologia de investigação e se opõe ao Estruturalismo de Saussure, que estuda a linguagem como um sistema autossuficiente, ou seja, com estrutura própria e seus próprios princípios constitutivos. Assim, podemos conceber a Linguística Cognitiva como estudo da

linguagem que integra a língua ao sistema cognitivo geral do ser humano, com a qual a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Etnologia corroboram de modo relevante.

Sendo a linguagem humana um sistema com alto grau de complexidade, pode-se concluir que é fruto da inteligência do homem e que é capaz de recriar-se em cada indivíduo por meio de operações que estão fora do alcance da vontade ou da consciência. Por isso, a capacidade cognitiva é a característica mais notável da espécie humana.

A Linguística Cognitiva desenvolve um ponto de vista um tanto filosófico, ao que Lakoff (1987) chama de experiencialismo ou realismo experiencial, o que contrasta com o objetivismo. O experiencialismo centra-se na grande importância que adquire o corpo humano e sua relação com a compreensão dos conceitos, dos mais tangíveis aos menos tangíveis. Isso se denomina natureza corpórea. Assim, a linguagem está estreitamente relacionada com outros processos cognitivos e com eles compartilha certos aspectos, como os que são propostos por Joseph Cuenca e Hilferty (1999 p. 18), a saber: i) criar conceituações estruturadas; ii) empregar uma estrutura para categorizar outra; iii) entender uma situação em diferentes níveis de abstração; iv) combinar estruturas simples para formar estruturas complexas.

Resumidamente, pode-se dizer que o Cognitivismo se baseia na função, no significado e no uso. Isso não significa dizer que não haja imbricação desses com a forma, dado que esta é o veículo pelo qual se desenvolvem e se concretizam os aspectos do significado.

A Linguística Cognitiva surgiu na Califórnia nos fins dos anos setenta. Seus principais representantes foram George Lakoff e Ronald Langacker. Langacker foi o teórico mais importante da chamada gramática cognitiva, tendo publicado, em 1987, a obra *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Nessa obra, desenvolveu o conceito de gramática cognitiva e explicou os conceitos concernentes às categorias e construções gramaticais. A Linguística Cognitiva se centra no estudo da categorização linguística, a partir da teoria dos protótipos, a metáfora, a polissemia e as imagens mentais.

Langacker (1987) em suas conceituações teóricas, parte das seguintes bases: i) a linguagem é intrínseca à cognição humana; ii) a descrição da linguagem deve ser natural; iii) a linguagem não deixa de ser simbólica pelo fato de estar formada por símbolos que se associam a uma representação tanto semântica quanto fonológica; iv) na linguagem, as relações linguísticas aparecem de forma graduada; v) a categorização se dá na base de protótipos, ou seja, as unidades na linguagem possuem características que formam parte de

um conjunto, são unidades flexíveis; vi) a linguagem tem estrutura complexa, portanto, tudo está inter-relacionado.

Parece-nos pertinente, aqui, tecer algumas aproximações sobre as Ciências Cognitivas e a Linguística Cognitiva. E para iniciar a exposição desse entendimento, é importante esclarecer que “cognição” é um termo que abriga sentidos tais como percepção, especialmente a visão, o pensamento, a memória e a resolução de problemas. Pode ser definida também como a percepção do mundo real ou imaginário. Por consequência, as Ciências Cognitivas e, em seu interior, a Linguística Cognitiva, deixam de lado a descrição formal para privilegiar a descrição funcional, com particular atenção ao dinamismo mental na criação do pensamento.

Vale ressaltar que o behaviorismo defendeu que a segmentação das ciências nos campos da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Linguística e das Neurociências, no século XIX, dificultava o estudo dos processos mentais, dos quais o mais complexo é o da fala.

As ligações entre essas ciências podem ser definidas em termos de vínculos fortes e vínculos fracos. Porém, ainda hoje, não é possível demarcar claramente o campo da(s) Ciência(s) Cognitiva(s). Ainda assim, é possível afirmar que seus princípios estão pautados, a priori, na crença que é necessário postular um nível de análise separado, o nível da representação. Ou seja, o trabalho científico trafega por entidades representacionais tais como símbolos, esquemas, regras e imagens para dar conta da variedade dos fenômenos humanos. É necessário cultivar também uma abordagem interdisciplinar, visto que esse posicionamento pode contribuir para percepções mais aprofundadas.

2.2.4 Funcionalismo linguístico

As análises funcionalistas foram iniciadas na Europa nos anos 30 do século passado, na Escola Linguística de Praga, com a formulação da teoria do fluxo da informação na sentença, de Vilém Mathesius, desenvolvida posteriormente por Firbas e Danes sob a denominação de Perspectiva Funcional da Sentença.

A Gramática Sistêmica de Halliday tem ligação com a mesma Escola. Nos Estados Unidos, nos anos 70, é Bollinger quem, com seus estudos, se tornou o precursor do Funcionalismo. Ou seja, a Escola de Praga foi formada por um grupo bastante amplo de estudiosos e pesquisadores e mesmo os que não foram membros diretos do Círculo, se inspiraram nos trabalhos de Mathesius, Trubetzkoy, Jakobson e outros estudiosos de Praga.

Segundo Neves (2004), é na Escola de Praga e na gramática funcional de Halliday e de Dik que o funcionalismo está mais representado.

Segundo Dik (1981), uso e sistema da língua se distinguem, mas não podem prescindir um do outro. Em outros termos, uma gramática funcional deve apresentar adequação tipológica, pragmática e psicológica, considerando tanto a produção quanto a compreensão, e todos os itens lexicais de uma língua têm que ser analisados dentro da predicação.

O entendimento do Funcionalismo, nessa corrente, considera todos os aspectos da organização estrutural da linguagem à luz de seu papel na interação social humana. Baseia-se na teoria geral da organização gramatical da língua numa perspectiva funcional da natureza da linguagem. Uma gramática da sentença é encarada como parte de uma teoria mais ampla da interação verbal e como um subcomponente de um modelo de sistema de uso da língua natural cuja capacidade linguística humana está ligada às capacidades epistêmicas, lógicas, perceptuais e sociais. Assim, pode-se concluir que o objetivo do Funcionalismo é fornecer uma explicação completa da estrutura da representação semântica subjacente à forma fonética.

O paradigma funcional está baseado em duas considerações básicas. A primeira prega que a comunicação é a função primária da língua. Logo, as explicações linguísticas propostas i) envolvem os aspectos relacionais e representacionais do enunciado; ii) dão conta das restrições fisiológicas, tais como as limitações do trato vocal e auditivo, as psicológicas, como os problemas de produção, percepção, compreensão, memorização e aquisição; iii) explicam as circunstâncias físicas, como os traços do ambiente natural; os aspectos socioculturais como prestígio e estigmatização; polidez, deferência e solidariedade; e linguísticas, tais como, a presença de outras línguas em uma comunidade de fala. A segunda consideração defende a inexistência de correlação biunívoca entre forma e função, ou seja, defende a multifuncionalidade, já que uma mesma estrutura pode estar a serviço de diferentes funções, e a redundância, pois uma função pode ser servida por diferentes estruturas.

Segundo Nascimento (1990), o Formalismo e o Funcionalismo têm objetivos diferentes. Para este autor, a Sintaxe Gerativa, por exemplo, é um modelo do conhecimento linguístico, ao passo que a Sintaxe Funcional é um modelo do processamento verbal. Assim, o autor argumenta que os dois modelos de análise podem contribuir um para o progresso do outro, pois focalizam o fenômeno linguístico de ângulos complementares. É importante frisar que o Círculo de Praga tem como marca relevante a combinação do estruturalismo e do

funcionalismo. Ou seja, o Funcionalismo de Praga é estruturalista porque seu objetivo é estudar a língua como sistema enquanto seu caráter funcional está em acrescentar o questionamento das funções e das tarefas.

O propósito do Círculo de Praga foi estender o método estrutural ao estudo histórico da língua, dando início ao chamado estruturalismo diacrônico. A mudança de concepção linguística do Círculo de Praga tem a ver com o estruturalismo saussureano quanto às posições da linguística histórica tradicional que entendia que as mudanças linguísticas afetam de modo frequente o sistema e contribuem para sua estabilização ou para a reconstrução. Nessa perspectiva, devem-se considerar imprescindíveis as noções de sistema e função para o estudo diacrônico. Dito isso, cremos que é relevante salientar que a gramática funcional não opõe sincronia a diacronia. A língua está sempre em processo de adaptação, justamente porque está a serviço dos usuários.

Os termos usados por Bühler (1985), *darstellungsfunktion*, *kundgabefunktion* e *appellfunktion*, que em nosso contexto podem ser traduzidos por função cognitiva, função expressiva e função conotativa ou instrumental, correspondem aos três tipos gerais de funções desempenhadas pela linguagem. Para Weedwood (2002), a análise funcional de Karl Bühler influenciou os estudiosos de Praga de modo significativo. Para a autora, as funções descritas por Bühler correspondem respectivamente ao emprego da linguagem para a transmissão de informação factual, indicação da disposição de ânimo do locutor ou escritor e por último o uso da linguagem para influenciar a pessoa com quem se está falando ou provocar algum efeito prático.

Até o final dos anos 70 do século XX, os linguistas procuraram contrastar as tradições funcionalista e formalista que envolvem todos os momentos históricos da reflexão sobre a linguagem. Segundo Castilho (2002), língua é concebida de modo bastante particular dentro de cada um dos dois paradigmas. Para o autor, o correlato da língua, para o Formalismo, é a competência, isto é, a capacidade de produzir, interpretar e julgar a gramaticalidade das orações. Desse modo, as orações devem ser descritas independentemente do contexto. Nesse sentido, a Sintaxe é autônoma com respeito à Semântica e à Pragmática. Já na perspectiva Funcionalista, o correlato da língua é a competência comunicativa como a capacidade de manter a interação por meio da linguagem. Dessa forma, as descrições das expressões linguísticas devem proporcionar pontos de contato com seu funcionamento de modo contextualizado. Nessa perspectiva, a Pragmática é um marco globalizador, dentro do qual se deve estudar a Semântica e a Sintaxe.

Na visão funcionalista, a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na criação das estruturas e dos sistemas da gramática. Assim, a pesquisa funcionalista tem como objetivo esclarecer as relações entre forma e função, especificando aquelas funções que parecem exercer influência na estrutura gramatical. Para Thompson (1992), refletir dessa forma sobre a língua tem consequências tais como o reconhecimento de que o conjunto de estruturas arbitrárias, que os linguistas postulam como características da gramática, é muito menor do que supunham as abordagens formalistas. Logo, a metodologia funcionalista está pautada na concepção da gramática das línguas naturais como um conjunto de escolhas formuladas pelo falante.

É importante salientar que existem diferentes modelos de funcionalismos, defendidos por estudiosos mais conservadores, mais moderados e por funcionalistas mais radicais. Entretanto, é pertinente salientar também que, ao passarem por diversas transformações, no final do século XX, a distância observada entre Formalismo e Funcionalismo diminuiu, graças aos avanços ocorridos no Discurso e na Semântica, principalmente.

A linguística sistêmico-funcional, doravante LSF, compreende a linguagem como um sistema sócio-semiótico (CUNHA; SOUZA, 2007; HALLIDAY, 1994), cujo “foco reside na análise de produtos autênticos da interação social, considerando suas relações com a cultura e contexto social nos quais esses produtos são negociados”. (EGGINS, 2004, p. 2).

A LSF postula que todas as línguas são organizadas em componentes de significados chamados metafunções. Essas metafunções devem ser interpretadas como partes funcionais da linguagem em relação ao sistema total da língua e aos níveis de análise, pois podem destacar uma determinada função, mas nunca representam hierarquia na organização linguística. As metafunções são divididas em três níveis: ideacional – que diz respeito à forma como o mundo é representado através da experiência humana; interpessoal – que se refere às interações, a oração como troca e negociação; e textual – que representa o modo como o conteúdo é organizado em forma de texto. (HALLIDAY; HASSAN, 1989).

A concepção da Linguística Sistêmico-funcional de Halliday (1994) entende que, os componentes fundamentais que produzem significado na língua são essencialmente funcionais e compreendem uma organização léxico-gramatical da linguagem sempre em relação ao contexto de uso. A linguagem é vista como mediadora da experiência do mundo e como interpretação e representação do mundo. Dessa forma, o modo como as categorias gramaticais são organizadas diferem a partir da maneira como cada indivíduo expressa sua experiência de mundo e a gramática se apresenta como uma decorrência das escolhas no paradigma de cada

língua. Para cada escolha feita dentro do paradigma organizacional da linguagem, novos significados são construídos e a relação entre significado e fraseado não é, como afirma o autor, arbitrária, mas sempre motivada.

Em relação ao funcionamento da língua, a LSF pressupõe o sistema linguístico realizado por instanciações contínuas que expandem o sistema e são controladas pela geração e abandono de estruturas novas e antigas através das gerações. Tal noção se opõe ao gerativismo, que prevê um sistema finito de regras. Outro ponto que afasta a LSF do gerativismo diz respeito à noção de sentenças gramaticais ou agramaticais, cujas noções de competência e arquitetura da linguagem seriam responsáveis por avaliar essas sentenças. Para a LSF, as sentenças são originadas a partir de relativa frequência na escolha de determinadas estruturas e são essas frequências que refletem as probabilidades de escolha de certos recursos e não outros. Em outra perspectiva, a distância entre a LSF e o gerativismo pode ser entendida pela afirmação de Chomsky de que a linguística seria um ramo da psicologia cognitiva, ao passo que para Halliday, os estudos linguísticos estão associados à sociologia.

Nos Estados Unidos, o funcionalismo ganhou força a partir dos anos 70, com os estudos de Hopper, Thompson e Givón.

Givón publicou em 1979, *From discourse to syntax: grammar as a processing strategy*. Nessa obra, o autor afirma que, a sintaxe existe para desempenhar uma certa função, e é essa função que determina a sua maneira de ser. Assim, para compreender o fenômeno sintático, é preciso estudar a língua em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a gramática é constituída.

Segundo Givón (1995), o funcionalismo adota como premissas os seguintes pontos: i) a linguagem como atividade sociocultural; ii) a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; iii) a estrutura é não-arbitrária, motivada e icônica; iii) mudança e variação estão sempre presentes; iv) o significado é dependente do contexto e não-atômico; v) as categorias não são discretas; vi) a estrutura é maleável, não rígida; vii) as gramáticas são emergentes; viii) as regras de gramática permitem algumas exceções.

O autor acrescenta que, dada à complexidade da língua, por seu caráter biológico de representação do conhecimento e comunicação, essas premissas são válidas de acordo com o contexto definido de interações e estão circunscritas e competindo com outros princípios, que podem representar limitações a sua aplicabilidade.

Para o funcionalismo, o foco reside justamente no que se denominou *parole/performance* nas abordagens estruturalista e gerativista, por se considerar este nível o

lugar onde a língua é adquirida e onde a gramática emerge e se modifica. Ou seja, os fatos da linguagem humana são um conjunto de complexas dependências cuja explicação está amplamente enraizada na caracterização funcional do tipo neutro de sentença – a cláusula principal declarativa-afirmativa. Essas dependências, defendidas pelo autor mencionado anteriormente, são a marcação do discurso, as dimensões do fenômeno de marcação, a frequência do texto, as restrições de distribuição, a complexidade sintática, o dinamismo sintático e a aquisição de linguagem.

A linguística funcional, nos mais diversos aspectos, tem contribuído diretamente para o desenvolvimento da didática das línguas estrangeiras, por ressaltar a importância da competência linguística e o uso social da língua. É importante reconhecer implicações pedagógicas originadas pelo funcionalismo, oriundas, por exemplo, pelos estudos de Hymes (1972), por dar ênfase ao fator fundamental da adequação contextual. E, os estudos de Halliday (1971), por ter como objetivo explicar as bases sócio-semânticas do conhecimento linguístico.

Em virtude da peculiaridade dos dados de fala analisados em nosso estudo, que se referem ao uso da LE em questão para finalidades profissionais, os pressupostos teóricos de base funcionalista, principalmente na perspectiva da LSF, contribuíram para compreender a importância do entendimento da linguagem e sua relação com o contexto de uso. Assim, reforçando o que já dissemos anteriormente, uso e sistema da língua se distinguem, mas não podem prescindir um do outro.

2.3 Teorias de estudos do processo ensino-aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras

2.3.1 Análise contrastiva

O início dos estudos contrastivos em linguística aplicada no final dos anos 50 deu lugar a uma série de pesquisas que tinham como objetivo a predição dos erros da LE a partir do conhecimento da LM. Esses estudos encontram-se registrados na obra de Robert Lado (1957), fundamentada no condutismo (behaviourismo) e na linguística estruturalista.

De acordo com os pressupostos desses estudos, era possível prevenir os erros dos aprendizes não nativos por meio de uma AC, dos sistemas da LM e da LE, que estavam em contato, comparando os diferentes sistemas linguísticos nos níveis fonológico, sintático e léxico em contato, ou seja, a língua materna do aprendiz e a língua alvo. Essa linha de

investigação surgiu com o propósito de analisar a interferência da LM na LE, e defendia que a diferença era equivalente à dificuldade. Assim, quando um elemento da LM é muito divergente na LE, tal diferença entre as línguas causa as dificuldades durante o processo de aprendizagem. Esse entendimento é divergente com o de Larsen-Freeman e Long (1991), lá em seus estudos de base gerativa, para quem são as semelhanças que podem ocasionar maiores dificuldades.

Wardaugh (1971) demonstra que a AC pode ser explicativa (versão suave) ou preditiva (versão forte). Esse tipo de análise linguística é útil, visto que permite determinar as diferenças entre as línguas, LM e língua meta ou LE, e contribui para a identificação dos elementos que, por sua estrutura, podem provocar confusões e, conseqüentemente, dificuldades durante o processo de aprendizagem.

A AC em sua versão forte – preditiva – corresponde ao modelo de Lado (1957), que propõe a identificação dos problemas a partir do contraste de dois paradigmas dentro de um enfoque quantitativo.

O modelo pragmático de Stockwell, Bowen e Martin (1965), a versão fraca da AC, contribui para a explicitação e explicação dos principais tipos de dificuldades funcionais e semânticas enfrentadas durante o processo de aprendizagem de uma LE.

Novos direcionamentos para os pressupostos da AC foram dados por James (1980), modelo de base psicológica pautado em duas teorias: o condutismo e o associativismo. James propõe duas fases de análise: a microlinguística, a qual correspondem os fenômenos dos planos sintático, léxico e ortográfico, e a macrolinguística, que dá conta da análise dos aspectos discursivo e pragmático.

Para os condutistas, a aquisição da linguagem se descreve como um conjunto de hábitos. Segundo esse modelo, uma pessoa que aprende uma LE inicia o processo de aprendizagem com base nos hábitos da LM.

As maiores críticas à AC têm como base as seguintes questões: i) os estudos empíricos realizados para validar a teoria deram conta de que a interferência da LM não explica a maioria dos erros dos aprendizes; ii) os métodos de ensino que se apoiam nessa hipótese não conseguem evitar os erros; iii) não é tarefa simples determinar a causa de um erro, pois, em casos nos quais se observa a interferência, por exemplo, não se pode excluir a possibilidade da hipergeneralização de um determinado paradigma da língua alvo, havendo, inclusive, a possibilidade de rastreá-lo a partir da aquisição da língua materna. (FERNÁNDEZ LOPEZ, 1997).

As críticas à AC na sua versão forte, que se limitava a comparar as características formais de pares de orações de superfície, sem levar em consideração a função comunicativa, o contexto e o tipo de registro, são procedentes da Linguística, da Sociolinguística e da Pragmática. Tais críticas foram responsáveis pelo surgimento da chamada versão fraca da AC.

A constatação das carências da AC, versão fraca, como modelo explicativo para a aprendizagem de uma L2 ou LE, além de superar o modelo condutista, cria um contexto no qual se desenvolveu o inatismo.

Apesar da AC ter sido alvo de muitos debates e críticas, é inegável suas contribuições para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.3.2 Análise de erros

A AE, que surgiu como método para o ensino de línguas estrangeiras, ganha novo rumo no século XX e se apresenta como corrente de investigação na linguística aplicada, cuja finalidade é analisar os erros cometidos por aprendizes de línguas estrangeiras com o propósito de determinar as causas e conhecer as estratégias utilizadas durante o processo de aprendizagem.

Corder (1967; 1971) formula os postulados iniciais da AE e as bases do modelo. Uma de suas observações está fundamentada na necessidade de que o erro seja objeto de maior atenção, por entender que os trabalhos mais conhecidos sobre o ensino de línguas tratavam os erros de forma superficial. A partir de Corder, a AE se constituiu como um método eficaz tanto para prever como para explicar os erros.

Para esse autor, o erro passa a ser um expoente positivo para a observância do avanço do processo de aprendizagem. Ele entende o erro como um reflexo da competência transitória daquele que aprende. Na atualidade, os erros produzidos pelos aprendizes de LE passaram a ser vistos com mais tolerância, como elementos característicos da IL. O interesse pela língua do aprendiz tem se tornado evidente nas pesquisas. Esse interesse leva à observância de aspectos das produções linguísticas, cuja finalidade é, ou deve ser, a de encontrar maneiras de auxiliar os aprendizes a superar as dificuldades.

Consideramos importante ressaltar que Corder distingue o erro resultante de conhecimento incompleto e o erro causado pela falta de atenção, fadiga, descuido ou outro aspecto da atuação. Desse modo, o autor resalta a importância da identificação do erro em seu contexto, da explicação de sua origem e os mecanismos psicolinguísticos que constituem cada um deles, cabendo, inclusive, a avaliação e o possível tratamento desses.

A AE é muito importante para o processo ensino-aprendizagem, visto que os erros proporcionam informações sobre o estágio da aquisição/aprendizagem (CORDER, 1967). Esse estudioso considerava a língua dos que aprendem uma LE como uma espécie de “dialeto idiossincrático” com peculiaridades específicas, diferentes da língua materna e da língua alvo, tal como seus falantes nativos a conhecem e usam.

Os princípios da AE são: i) a idiossincrasia – que corresponde à análise do erro como sistema linguístico empregado pelo aprendiz que apresenta tanto aspectos da LM como da LE; ii) a descrição e comparação dos aspectos linguísticos e suas relações sintáticas a partir de um ponto de vista contrastivo; iii) explicação do erro: encontrar fundamentos psicolinguísticos para determinar por que e como se dá o erro.

Vale ressaltar que o que Corder chama de “dialeto idiossincrático” recebe outras denominações, tais como competência transitória, do mesmo Corder (1967); sistema aproximado, Nemser (1971); interlíngua, Selinker (1972); sistema intermediário, Porquier (1975).

Segundo Frauenfelder (1980), nesta diversidade terminológica podem ser identificados três paradigmas: i) Paradigma sistêmico: competência, língua, dialeto, sistema; ii) Paradigma evolutivo: transitório, aproximado, intermediário; iii) Paradigma da especificidade: idiossincrático, específico do aprendiz.

Para Vandresen (1988), os desvios na LE estudada são manifestações da interferência da LM do aprendiz. Em outras palavras, o aprendiz se apropria de traços fonológicos, morfológicos e sintáticos da LM ao fazer uso da língua alvo. Assim, o grau de diferença que há entre as duas estruturas implicará facilidade ou dificuldade no processo de aprendizagem.

O entendimento das interferências da LM nas produções na LE, no caso de brasileiros aprendizes de espanhol, fica mais claro se consideradas as tipologias das línguas.

Sobre essa questão, Ferreira diz que

Devido à proximidade tipológica entre as línguas (português e espanhol) existe o mito da facilidade. No entanto, se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e, eventualmente de fossilização. (FERREIRA, 1995, p. 40).

A proximidade das línguas portuguesa e espanhola tem levado a uma série de estudos que tratam das dificuldades observadas no processo de aprendizagem do espanhol por brasileiros e de português por hispano-falantes. As evidências da interferência da LM em níveis elevados nas produções analisadas nos levam a crer que, alguns procedimentos

metodológicos e materiais adotados no processo ensino-aprendizagem podem não atender às necessidades específicas de aprendizes de línguas tão geneticamente próximas.

Ou seja, se por um lado consideramos positivo que o fator proximidade dos sistemas permita a intercompreensão e a sensação de que a comunicação vai ser facilitada, por outro lado, justamente as semelhanças parecem ser as vilãs que permeiam as inadequações nas produções tanto escritas quanto orais de brasileiros usuários do espanhol como língua estrangeira.

Evidentemente, a AE também sofreu severas críticas, por centrar-se exclusivamente na descrição dos erros e principalmente pelo fato de que nem sempre é possível determinar uma única origem para o mesmo.

2.3.3 AC, AE e a análise da interlíngua

É importante ressaltar que a AC e a AE seguem perspectivas diferentes, porém não se excluem, ao contrário, se complementam. E é nessa perspectiva que consideramos relevante analisar a IL dos aprendizes de espanhol LE dos cursos de turismo e hotelaria do Ifal.

São muitas as perspectivas de análise que explicam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Recentemente é perceptível uma tendência a reconsiderar pressupostos e princípios tidos como superados, tais como a AC e AE, tão criticadas por muitos teóricos, que rejeitavam a hipótese da interferência da LM durante o processo de aprendizagem de uma dada LE, ponto de partida para a explicitação dos pressupostos dos estudos da interlíngua, sobre os quais nos debruçamos neste trabalho.

Parece-nos pertinente lançar mão da AC para o estudo empreendido, visto que resolve o problema da sistematização de uma grande quantidade de dados. Já a escolha da AE nos permite precisar as relações entre os tipos e frequência de IL e nível de desempenho dos aprendizes.

Entendemos que analisar os erros dos aprendizes é uma necessidade, considerando que a língua é um sistema composto por regras (competência) e normas (uso). As regras podem ser gramaticais ou agramaticais e o uso pode ser aceitável ou não aceitável.

Sendo a IL falada pelos aprendizes de espanhol LE com foco para as áreas de turismo e hotelaria, o objeto do nosso estudo, parece-nos pertinente apresentar uma maior explicação do termo.

Como já dissemos, o termo IL é apresentado pelas teorias mentalistas da aprendizagem de línguas, baseadas nos pressupostos gerativistas, conhecida também como

“linguagem de quem aprende língua”. Na realidade, o termo IL foi introduzido por Selinker (1972), e corresponde a um construto teórico que dá suporte às pesquisas realizadas por alguns investigadores de aprendizagem de segundas línguas para identificar as etapas que constituem o processo de aprendizagem de uma segunda língua rumo à “competência linguística”. É considerado um processo natural constituído por uma série de etapas, dentro do continuum que corresponde à aprendizagem, nos quais o aprendiz alcança níveis cada vez maiores, pautado em estratégias que incluem erros que, por sua vez, serão cada vez menores. Dito de outro modo, a IL é um processo transitório constituído por etapas que se substituem para a composição de uma aprendizagem baseada em estratégias linguísticas e construtos comunicativos cada vez mais completos.

Para Bauch e Kasper (1979), IL é o sistema linguístico que apresenta aspectos da língua de partida, a LM, e da língua meta, a LE, com características próprias do processo que são independentes dessas. Segundo esse conceito, a IL se distancia da LM prolongando-se até a LE que se está aprendendo.

Corroborando com esta concepção Lopez Valverde (2002, p.11). Segundo esse autor, a IL é um sistema provisório e individual de cada aprendiz, com características particulares para cada momento do processo de aprendizagem. Por isso, não há dois sistemas iguais, pois são constituídos por características pessoais e particulares, tais como características da língua materna, questões culturais, ambientais, etc. O autor mencionado defende, porém, que podem ser estabelecidos paralelismos entre as “interlínguas”. Ou seja, a IL de um aprendiz de uma determinada LE pode apresentar características ou aspectos da IL de outro aprendiz da mesma LE.

São elementos característicos das “interlínguas”, de acordo com Selinker, Swain e Dumas (1975): i) a estabilização; ii) a inteligibilidade mútua; iii) a reincidência de erros; iv) a sistematicidade.

Para Kleppin (1998 p. 39), a IL não apresenta um desenvolvimento linear desde sua origem até atingir a perfeição (competência linguística). Suas características residem num sistema linguístico específico e variável, instável e passageiro, que apresenta aspectos tanto da língua materna como da língua meta.

Por sua vez, Adjemian (1976), explicitou não acreditar que a estabilização, a inteligibilidade mútua, a reincidência de erros e a sistematicidade sejam as características mais evidentes da IL. Para esse estudioso, são apenas dois os elementos típicos da IL, a saber:

a permeabilidade – a IL permite a penetração de regras da LM ou generalizações impróprias de regras da língua alvo; e a reincidência – o reaparecimento regular de itens fossilizados.

A visão preponderante nas décadas de 50 e 60 baseava-se no behaviorismo (estabelecimento de hábitos para a aquisição de formas) e no estruturalismo, que pregava que os erros eram resultados da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem se deviam às diferenças entre a língua materna e a língua alvo – era o momento da AC. Porém, uma versão mais “suave” dessa visão assinalava que nem todos os erros na língua alvo tinham origem na LM. Ou seja, o desenvolvimento da IL é um processo através do qual o aprendiz formula suposições sobre as características e regularidades da nova língua para descobrir as regras e o funcionamento desta.

Os processos de transferência na aprendizagem de uma LE podem ser considerados a partir de duas perspectivas: a da transferência positiva, quando a influência da LM sobre a língua alvo ou LE auxilia o aprendiz, isto é, é benéfica; ou a da transferência negativa, também conhecida como interferência, que provoca ou leva os alunos a cometerem erros.

Para o arcabouço teórico de inclinação behaviorista, a transferência era entendida como uma interferência de velhos hábitos da LM na aquisição de novos da LE. Quando se iniciava o processo de aquisição de uma LE, por conseguinte, era chegada a hora de abandonar os velhos hábitos.

Para Lado (1957), considerando a Hipótese da AC, a transferência era vista como indissociável do processo de aprendizado de uma LE: tudo o que se aprendia em LE, e a maneira como se aprendia, dependeria, em última instância, da influência exercida pela LM do aprendiz. Acreditava-se que a dificuldade ou facilidade na aprendizagem era determinada por fatores linguísticos, ou seja, em termos de diferenças ou semelhanças entre o sistema da LM e a LE. Quanto aos erros, esses indicavam o fracasso do aprendiz em estabelecer as associações corretas entre estímulos e respostas. Era necessário, então, evitar a sua ocorrência, procedendo a sua erradicação.

Assim, transferência é o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias no processo de assimilação de uma língua estrangeira e ocorre predominantemente entre línguas com alto grau de semelhança. Já a interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação

de frases, bem como nos planos idiomático e cultural. A interferência é a principal característica da IL e da fossilização¹⁰

Como consequência dessa visão, durante duas décadas não foram produzidas explicações para os erros de transferência gerados pelo contato entre a LM e a LE (interlinguísticos), já que o foco dessa abordagem recaía sobre os erros gerados dentro do próprio sistema da LE (intra-linguísticos). Com isso, várias explicações sobre o processo de transferência nascidas no bojo do behaviorismo não foram suplantadas até o início dos anos 80, época em que a transferência reassume um papel de destaque na pauta de pesquisadores, que passaram a entendê-la como fundamental no processo de aprendizagem da LE.

Já para a corrente da Hipótese Criativa (DULAY; BURTON, 1974), influenciada pela teoria gerativista, a importância dos estudos sobre transferência interlinguística foi limitada ao mínimo, ou até mesmo negada. A transferência de aspectos da LM em direção à LE dar-se-ia quando os recursos linguísticos do aprendiz na LE não lhe permitiam efetuar seus propósitos comunicativos. A transferência era vista, então, como uma estratégia de uso da língua. Para a aquisição de LM, postulava-se que a própria programação inata do indivíduo para adquirir a língua era a responsável maior pelo processo criativo de interiorização linguística. Já a aprendizagem de LE passou a ser entendida como a criação de um sistema linguístico próprio (Interlíngua) que possuía regras distintas tanto da LM quanto da LE, apesar de constituir-se mediante processos similares ou idênticos aos subjacentes à aquisição da LM.

Atualmente, numa perspectiva conexionista, a transferência de padrões da LM para a LE é encarada sob a luz mais favorável de uma estratégia de aprendizagem inerente ao processo de aquisição da LE. O fato de o cérebro possuir uma estrutura interconectada, que funciona através da transferência de informações, parece ter implicações primordiais para a teoria de aprendizagem de LE. (MACWHINNEY, 2002).

Segundo este autor, quando a aprendizagem de uma LE se inicia, o aprendiz inaugura essa tarefa com um sistema neurolinguístico já muito bem organizado. Com isso, a aprendizagem de LE começa sofrendo uma forte influência das estruturas da LM. Para desvincular-se dessa influência, no entanto, o aprendiz acaba, com o tempo, construindo ligações diretas entre os sons e os significados da LE, reestruturando conceitos previamente existentes na LM até que algum grau de automatismo na LE seja estabelecido. Nesse sentido, a forte associação inicial entre a LM e a LE vai-se desfazendo, ainda que alguma transferência

¹⁰ Fossilização ou cristalização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. É característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos.

entre essas línguas sempre seja observada, o que se justifica pela própria natureza interativa do sistema cognitivo do aprendiz.

Assim, o entrincheiramento pode ocorrer com ênfases diferentes entre os vários aspectos da linguagem. Um efeito mais forte de entrincheiramento pode ser observado no *output* fonológico e um mais brando na área lexical, cuja aprendizagem de novos itens parece ocorrer sem maiores problemas.

A noção de transferência, no conexionismo, está fortemente atrelada ao conceito de entrincheiramento (ZIMMER, 2004; ZIMMER; ALVES, SILVEIRA, 2006; SEIDENBERG; ZEVIN, 2006; MACWHINNEY, 2006).

Segundo MACWHINNEY (2006), quando uma tarefa é praticada muitas vezes, pode-se esperar que ela seja automatizada ou entrincheirada. Quanto mais essa tarefa for praticada, mais profundo será o entrincheiramento e mais difícil será variar ou bloquear o uso dessa habilidade. Ou seja, espera-se que o entrincheiramento ocorra nas redes neuronais, quando um padrão de alta frequência for apresentado continuamente aos dados de treinamento do *input*. MACWHINNEY (2006) observa também que, num sistema simples, que pode ser comparado com a aquisição de um único sistema linguístico, o entrincheiramento pode bloquear maciçamente o recurso a supergeneralizações e o acesso a respostas rápidas.

Na fonologia, a transferência desses padrões articulatórios entrincheirados da LM costuma produzir um sotaque estrangeiro na LE, uma vez que os aprendizes tratam os novos sons da LE como se eles fossem compostos das mesmas unidades articulatórias da LM. Com os avanços nas pesquisas nessa área, entretanto, tem-se observado que esses efeitos do entrincheiramento dos padrões articulatórios da LM sobre a LE podem ser revertidos.

A Análise da IL não concebe os erros cometidos apenas como dados a serem corrigidos; ela os incorpora ao modelo para explicar como os estudantes aprendem a LE.

Paralelamente ao desenvolvimento do modelo da IL, a linguística da variação dá atenção também à variação individual da linguagem, por meio dos estudos do idioleto, que pode ser definido, segundo Burrige e Mulder (1998), como “*variation within a language that is associated with individual speakers*” (BURRIDGE; MULDER, 1998 p. 83).

Seguindo a mesma linha, Brown (1981), introduz o conceito de características idiossincráticas: “*An idiosyncratic feature is one which cannot be correlated with group factors such as sex, age, regional origin, social status, health, etc.*” (BROWN, 1981 p. 103)

Interlíngua e idioleto são modelos linguísticos individuais e possuem certo grau de sistematicidade. O que diferencia um do outro é que a IL tem um alto grau de evolução, ou

seja, por meio do *input* e do processo ensino-aprendizagem ela vai se redefinindo e se aproximando do modelo da língua meta. Por sua vez, o idioleto é mais estável, mas também pode evoluir dependendo da formação.

Explicitamos concordância com Selinker (1992), ao entendermos IL como produto de processos cognitivos entre os quais se encontram as estratégias comunicativas, ou seja, as estratégias que o aprendiz utiliza conscientemente para solucionar os “problemas” que surgem no processo comunicativo na LE. E, consideramos a taxonomia das estratégias comunicativas com base num continuum de duas superestratégias: a estratégia conceitual (holística) e estratégia linguística (transferência e criatividade morfológica), conforme explicitadas por Kellerman (1991) e Poulisse (1990).

Quanto à questão da transferência, nos reportamos ao pensamento de Krashen (1981), para quem a transferência negativa são as instâncias de transferência que produzem erros, inibição de determinadas estruturas linguísticas e a superprodução discursiva. Por outra parte, a transferência positiva implica um hábito novo (na LE) que coincide com um antigo (da LM). Ressaltamos que os dois tipos de transferência se referem ao uso automático e provavelmente inconsciente em situações de aprendizagem de uma LE.

3 INTERLÍNGUA DE FORMANDOS DOS CURSOS DE TURISMO E HOTELARIA – ALUNOS DO IFAL

3.1 Introdução

A história do ensino de línguas estrangeiras demonstra que a necessidade de teorizar acerca do processo ensino-aprendizagem não é nova. Ao contrário, o desejo de melhorar a prática do ensino de línguas é tão antigo quanto a sua própria história.

Evidentemente, a necessidade atual de aprender mais e melhor línguas estrangeiras está atrelada às mudanças sociais e econômicas pelas quais o mundo passa e para as quais precisamos adequar-nos. As exigências pertinentes ao domínio de línguas estrangeiras na sociedade atual vêm conduzindo pesquisadores e professores a se debruçarem com maior afinco em pesquisas, com o objetivo de compreender melhor o processo ensino-aprendizagem.

A história dessas ciências que se dedicam ao estudo da linguagem demonstra que não têm sido poucas as tentativas de elaboração de uma teoria que explique, em sua totalidade, o complexo processo de aprendizagem de uma L2 ou de uma LE. Dentre várias teorias, mencionamos algumas, talvez as mais representativas, como a Hipótese Contrastiva de Lado (1957); a Hipótese da Identidade de Wode (1994); o Modelo Interacionista de Long (1985); a Teoria do Monitor de Krashen (1976, 1982) e o Modelo de Aculturação de Schumann (1978).

Porém parece-nos importante frisar que, seja qual for a teoria adotada e esteja ela inscrita em qualquer corrente psicolinguística, a verdade é que todas levam em consideração uma realidade bastante óbvia: o aprendiz utiliza tanto para a compreensão quanto para a produção os meios ou mecanismos de que dispõe no momento em que faz uso de suas habilidades linguísticas. Esses mecanismos ou meios estão sujeitos aos conhecimentos adquiridos até aquele momento. Ou seja, seu desempenho ou competência linguística está em permanente evolução e é esta evolução que condiciona a sua atuação linguística.

Assim, podemos dizer que todas as teorias podem ser vinculadas, de uma forma ou de outra, à noção de IL, termo usado por Selinker (1972; 1992), que, conforme apontamos na seção teórica, foi denominada de diversas outras maneiras: Competência Transitória (CORDER, 1967); Dialeto Idiossincrático (CORDER, 1971) e Sistema Aproximado (NEMSER, 1971). E ainda, Sistema intermediário (PORQUIER, 1975), apud Fernández (1997, p.19).

Considerando como ponto de partida a estrutura latente da linguagem proposta por Lenneberg (1967), Selinker formula a hipótese da existência de uma estrutura psicológica latente e define que é essa a estrutura que é ativada pela grande maioria dos aprendizes de uma L2 ou LE na formulação de uma expressão significativa.

Dentro da hipótese de estrutura psicológica latente, dão-se as “Interlingual identifications”, que, de acordo com Weinreich (1953), são identificações que o sujeito bilíngue ou usuário de uma LE realiza numa situação de contato. Esse conceito é relevante para compreensão e explicação do modo como os adultos aprendem uma LE, uma vez que essas identificações constituem a relação psicológica entre os três sistemas linguísticos: a LM, a LE e a IL.

Estrutura latente constitui a base da Teoria da Maduração de Lenneberg. Essa estrutura corresponde à GU, enquanto que a estrutura latente de Selinker pressupõe um programa genético. Esses conceitos foram abordados na seção 2, onde tratamos das teorias da AE e IL.

Os três termos apresentados anteriormente – Competência Transitória, Sistema Aproximado e Dialeto Idiossincrásico – para conceituar a IL, abordam o sistema não nativo sob perspectivas diferentes. Essas diferentes denominações refletem as características mais representativas que as identificam.

Para Selinker (1972), a IL é um sistema linguístico baseado na produção observável do aprendiz em suas tentativas de produzir enunciados de acordo com a norma de língua-alvo. Esse autor adotou o termo interlíngua de Weinreich (1953) e em 1972 o reelaborou considerando-o como um sistema intermediário entre a LM e a LE. Selinker conceitua a IL dando ênfase à perspectiva psicolinguística, localizando seu status de sistema dentro do código da LM e da LE. Depois dos estudos de Selinker, outros estudiosos se interessaram pela IL, como apresentamos a seguir.

O conceito de Nemser, Sistema Aproximado, dá ênfase à perspectiva linguística e caracteriza a língua do aprendiz como “desviante”, cujo objetivo é a língua meta em direção à qual se aproximam os sucessivos estágios pelos quais atravessa o aprendiz. Dialeto Idiossincrásico, o conceito de Corder, enfatiza a perspectiva sociolinguística, acentuando a instabilidade e o caráter transitório desse sistema não nativo.

Uma das diferenças entre os três modos ou perspectivas de conceituação da IL se baseia no fato de que ela pode ser percebida a partir de pontos de vista aparentemente opostos. Ou seja, como um continuum interlinguístico (Corder, Nemser) e como um estágio dado do desenvolvimento da aprendizagem (Selinker).

A IL vista como continuum corresponde a uma evolução ou estágios sucessivos cuja complexidade vai se incrementando em direção à língua meta, a LE. Uma das críticas de Corder a Selinker diz respeito justamente ao fato de ele não reconhecer esta propriedade da IL. Para Corder, a IL não é um simples processo de reestruturação que se dá a partir da LM, mas um sistema dinâmico e criativo, semelhante ao processo pelo qual passa uma criança durante a aquisição da LM. (CORDER, 1981, p. 89-90)

Na concepção de Selinker, os estudos da IL devem concentrar-se no fenômeno da fossilização, e essa é a razão pela qual o referido autor não concebe a natureza transicional que Corder defende. Outro aspecto que Selinker defende é a dificuldade que se enfrenta para definir e demonstrar cada estágio da IL de forma clara.

O ponto de encontro das duas perspectivas diz respeito ao fato de que ambas concordam que continuum intralinguístico corresponde a uma sucessão de estágios que se fundamenta na construção de uma gramática interna a partir do input que o aprendiz recebe. Assim, é possível afirmar que a grande contribuição dos estudos da IL, independente da perspectiva adotada, é o fato de o sistema não nativo ter sido reconhecido como linguagem independente, com suas próprias peculiaridades e características.

Em outras palavras, IL tem caráter particular, pois nela incidem os aspectos individuais de cada aprendiz, tais como: i) a LM; ii) a cultura onde se aprende a LE; iii) o estágio de aprendizagem em que se encontra. A partir disso, pode-se imaginar que não existem ILs exatamente iguais, mas é possível estabelecer paralelismo entre elas.

Para Selinker (1972), a estrutura psicológica latente é ativada quando o aprendiz procura produzir ou entender enunciados de uma LE. Assim, a IL é um sistema independente, que ativa esta estrutura psicológica latente e que se realiza num sistema que apresenta algumas regras que não estão nem na LM nem na língua alvo ou LE. Esta estrutura superficial dos enunciados da IL pode ser explicada a partir de processos entre os quais podem ser destacados: i) a transferência linguística – caracterizada pela influência da LM do aprendiz ou outra LE por ele conhecida; ii) a transferência de instrução – está relacionada a procedimentos de prática de novas estruturas que podem produzir usos não apropriados, ou erros; iii) as estratégias de aprendizagem – correspondente ao processo adotado pelo aprendiz para evitar a complexidade da LE alvo fazendo uso constante de formas simples, mas que não impedem a comunicação, perceptíveis, por exemplo, quando se evidencia a utilização de técnicas de memorização; iv) as estratégias de comunicação – corresponde a mecanismos utilizados pelo aprendiz para solucionar problemas durante a comunicação por falta de determinado

conhecimento linguístico, tais como evitar o tema, abandonar a comunicação, generalizações que evidenciam competência linguística insuficiente para o desenvolvimento da comunicação; v) a hipergeneralização – generalização de regras da LE por analogia.

Dito isso, esclarecemos que a análise de IL desenvolvida em nosso trabalho considera duas taxonomias de erros: i) os erros interlinguísticos – os causados por processos de transferência negativa ou interferência; ii) os erros intralinguísticos – os que evidenciam processos de aprendizagem. Assumir estas duas taxonomias implica dizer que, em nosso trabalho, dois dos processos descritos por Selinker são claramente observados: a transferência linguística e a hiper/generalização de regras da língua alvo.

A adoção desses critérios de classificação em nosso estudo está pautada na percepção que temos de que determinar a causa de um erro não é tarefa simples e fazê-lo com base em aspectos-processos psicolinguísticos, como aqueles outros descritos por Selinker, é transitar por um terreno escorregadio que pode conduzir a conclusões imprecisas, logo pouco produtivas para os objetivos do nosso estudo.

Os critérios de classificação dos erros são descritos mais claramente a seguir, quando apresentamos a análise qualitativa da IL dos alunos do Ifal, concluintes dos cursos de turismo e hotelaria.

Reforçamos nossa concepção conceitual acerca da IL, concebendo-a como um sistema linguístico utilizado pelo aprendiz ao longo do seu processo de aprendizagem de uma LE. A linguagem produzida pelo aprendiz caracterizada pela interferência da LM e muitas vezes por outra LE. Em outras palavras, a IL é uma língua sistemática em constante evolução, constituída por elementos da LM e da LE e outros elementos que não são provenientes nem do sistema da LM nem da LE fruto das hipóteses formuladas pelo aprendiz com base em seu conhecimento geral de linguagem, ou seja, com base na GU.

Por transferência linguística, entendemos o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias ao processo de aprendizagem de uma LE. Esse fenômeno ocorre predominantemente entre línguas com alto grau de semelhança. Ou seja, concordamos com Jarvis (2000), para quem a transferência linguística é qualquer dado linguístico no qual se comprove a existência de uma relação estatística relativamente significativa ou uma relação baseada na probabilidade entre alguns aspectos do desempenho da IL do aprendiz e sua LM.

No âmbito da AC, a transferência indica o fenômeno psicológico que leva o aprendiz a transferir estruturas da LM para a LE em virtude do condicionamento de hábitos linguísticos anteriores que provocam uma transferência negativa ou também chamada de interferência.

Assim, a transferência pode ser entendida como facilitadora ou interferente. A transferência está vinculada ou estreitamente ligada ao papel da LM no processo de aquisição/aprendizagem de uma LE. Para a teoria condutista e a AE, trata-se de um mecanismo decorrente de hábitos adquiridos da LM ou de outras línguas que foram aprendidas anteriormente e consiste em transladar estruturas da LM ou de outras línguas para a LE.

A comprovação de que existem processos cognitivos, até certo ponto universais, minimizou o papel da LM. Durante os últimos anos, ressurgiu o interesse pela transferência, entendida como um mecanismo cognitivo de seleção. Os estudos de Selinker apontam a transferência como um processo psicológico subjacente no comportamento concreto que origina elementos fossilizáveis.

Assim, interferência é a ocorrência de formas da LM ou de outra LE na produção de aprendizes de uma determinada LE, que ocasiona desvios perceptíveis na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, bem como no plano cultural.

Outros aspectos importantes que devem ser considerados no processo de análise de IL são: a sistematicidade, a variabilidade e a permeabilidade.

A sistematicidade corresponde à coerência interna da IL em um momento dado do processo de aprendizagem de uma LE. Ou seja, a IL do aprendiz reflete um conhecimento sistemático da LE constituído por regras linguísticas e sociolinguísticas construídas a partir de processos e estratégias de aprendizagem (FRAUENFELDER, 1980, p. 47). Em outras palavras, é um sistema com gramática própria cujas orações, consideradas desviadas sob o ponto de vista da gramática da LE, são aceitáveis se observadas a partir da perspectiva da “língua do aprendiz”.

Corder (1967) destaca a sistematicidade como propriedade da IL que correspondente a um programa interno regido por regras. Dessa forma, é possível um melhor entendimento da dicotomia erros sistemáticos e erros não sistemáticos.

Alguns pesquisadores são com respeito ao conceito de sistematicidade na IL. Nemser (1971), por exemplo, considera a IL, um sistema estruturado internamente diferente tanto da LM como da língua meta ou LE. Em nenhum dos casos, trata-se de uma mistura dos sistemas, visto que isso o tornaria um sistema híbrido; trata-se, em vez disso, de um sistema com consistência própria.

Ou seja, a sistematicidade da IL é relativa, em virtude do seu caráter instável, transitório. A instabilidade é característica principal do dialeto transitório. A variabilidade da

IL pode ser sincrônica, alternando formas corretas e incorretas na mesma etapa, o que caracteriza “variação livre”, e pode obedecer a um processo de reestruturação progressiva ou “variabilidade sistemática” (Larsen-Freeman Long, 1991 p. 78-85; Frauenfelder, 1980, p. 47), na linha da sociolinguística de Labov (1972). Assim, variabilidade é indício de progresso, necessária para que a IL não se fossilize.

Para Adjémian (1982), a permeabilidade é a violação da sistematicidade interna da gramática da IL. Este fenômeno de penetração de outros sistemas de regras, como o da LM, explica a hipergeneralização de regras da LE. Esse autor considera que a permeabilidade é uma propriedade da gramática da IL situada no plano da competência e dá conta da variabilidade da IL num estado sincrônico.

É importante recordar que a IL pode ser afetada pela fossilização, fenômeno que explicita a conservação na IL de elementos desviados como consequência de uma situação de “estancamento”. Esse fenômeno corresponde a itens lexicais, regras e subsistemas linguísticos que os usuários de uma determinada LM tendem a conservar em sua IL em relação a uma dada LE.

Segundo Selinker, a estrutura superficial das orações da IL que apresentam elementos fossilizáveis pode ser explicada a partir dos processos da estrutura psicológica latente, descritos anteriormente. É importante observar que, segundo o mesmo autor, as estruturas fossilizadas tendem a permanecer como atuação potencial, reemergindo na produção de uma IL quando, inclusive, pareciam erradicadas. (SELINKER, 1992, p. 85).

Assim, os erros e a fossilização de erros podem ser atribuídos a diversos fatores, entre os quais ressaltamos a falta de motivação, a idade dos aprendizes e o input limitado, sendo esse último, provavelmente, o problema que teve maior implicância na performance dos aprendizes dos cursos superiores de turismo e hotelaria do Ifal.

3.2 A Análise descritivo-analítica (qualitativa)

Por questões metodológicas, optamos por constituir uma taxonomia e categorização de erros, considerando dois grandes paradigmas: i) erros intralinguísticos e ii) erros interlinguísticos.

Em nossa análise, consideramos transferência e interferência da LM na IL dos participantes da pesquisa como fenômenos interlinguísticos. Como fenômenos intralinguísticos, classificamos os erros decorrentes da hipergeneralização de regras da LE.

Os erros, então, foram classificados da seguinte maneira:

i) erros léxicos, considerando os seguintes aspectos: semântica, composição e formação de palavras, e os erros ocasionados por tradução direta de expressões. Ainda na categoria dos erros léxicos constituímos outro grupo denominado “outros erros”, que correspondem a palavras ou expressões que não apresentam nenhuma marca da LE em questão, ou seja, erros decorrentes de transferência linguística;

ii) os erros gramaticais são analisados considerando os aspectos relacionados à morfologia, sintaxe e morfossintaxe;

iii) os erros fonético-fonológicos foram analisados considerando os que estão relacionados aos sistemas fonológico e fonético.

A seguir, apresentamos um quadro no qual sintetizamos a classificação dos erros analisados nos dados.

Tipologia de erros				
Critério linguístico		Critério etiológico		
Nível	Subnível	Interlinguístico	Intralinguístico	
		Transferência Negativa ou Interferência	Hipergeneralização	Outros
Léxico	Semântica			
	Composição			
	Formação de palavras			
	Outros erros			
Gramática	Morfologia			
	Sintaxe			
	Morfossintaxe			
Fonologia	Inventário de fonemas			
	Processos fonológicos			
	Sistema acentual			
Fonética	Realizações fonéticas			

Quadro 1: Quadro resumptivo dos resultados da análise descritivo-analítica.

Fonte: Autora, 2014.

Na primeira etapa da pesquisa, procedemos à análise dos erros encontrados nos dados considerando os aspectos qualitativos. Na segunda etapa da pesquisa, procedemos à análise quantitativa considerando a classificação e a taxonomia adotada no estudo.

A análise qualitativa dos dados está centrada em aspectos da língua falada em contexto formal. Portanto, os aspectos correspondentes à adequação às normas da língua padrão são observados em nosso estudo, em virtude do objetivo e da função do discurso nas produções orais dos participantes da pesquisa. Ou seja, o estudo se pautou na análise do desempenho linguístico e da competência comunicativa considerando o uso da LE para finalidades profissionais nas áreas de turismo e hotelaria.

Os resultados da nossa análise são pautados em explicações que consideramos as mais tangíveis para cada caso, visto que um erro ou desvio pode receber mais de uma explicação, por obedecer a mecanismos linguísticos muito distintos, de acordo com cada situação comunicativa e/ou contextos.

No trabalho, os dados são apresentados transcritos foneticamente¹¹ como explicado a seguir:

- a) na primeira coluna os dados são apresentados de acordo com as produções dos participantes;
- b) na segunda coluna, entre < < > > como deveriam ser produzidos, ou seja, a forma correta;

Ressaltamos que apresentamos apenas os dados que consideramos mais relevantes para a análise.

3.2.1 Erros interlinguísticos

Nesta seção, são apresentados os erros decorrentes de processo interlinguísticos, ou seja, os que ocorrem por transferência negativa, ou interferência.

3.2.1.1 Léxico

Os erros interlinguísticos, no nível lexical, foram classificados como erros semânticos; composição ou descrição do referente; traduções literais; e outros erros léxicos.

¹¹ Transcrição Fonética com auxílio do *International Phonetic Alphabet*.

3.2.1.1.1 Erros semânticos

Para a análise dos erros relacionados a aspectos semânticos, em nosso estudo, adotamos uma abordagem baseada na semântica estrutural. Segundo Crystal (2000), a semântica estrutural se aplica ao estudo da significação considerando as relações de sentido ou significação como sinonímia e antonímia, entendendo sinonímia como a relação de sentido que se dá entre termos sinônimos. Segundo o mesmo autor, a sinonímia ocorre quando num contexto específico os termos podem ser escolhidos sem que haja mudança de significação da sentença como um todo.

Há diferenças de valor do léxico espanhol em relação ao léxico português, o que ocorre quando o aprendiz utiliza um item do léxico da LE que pode ser traduzido literalmente por um item da LM, mas com escopos diferentes de aplicação. Isto é, o emprego do item em uma língua não pode ser feito em todas ou nas mesmas instâncias em que é feito o emprego do item da outra língua. Chamamos a esse tipo de erro de semântico, pois diz respeito ao alcance semântico das palavras.

Ilustramos esse tipo de erros com alguns casos.

1) Uso de tener << *haber, existir* >>

- a. [la 'plaja 'de gunga 'ōdi tē - tiene] << [la 'plaja 'de gunga 'donde 'ai] ou [la 'plaja 'de gunga 'donde ek'sisten] >>
- b. [tjene los pa'seos] << [ay pa'seos] ou [ek'sisten pa'seos] >>
- c. [tam'bjen 'tjene] << [tam'bjen 'ai] >>

O que se observa nos casos dados em (1) é que os usuários do espanhol LE futuros profissionais de turismo e hotelaria transferem hábitos linguísticos da LM para a produção na LE. Em português, o uso do verbo 'ter' nos contextos em questão é possível. Já em espanhol, mesmo em situações coloquiais, o uso de '*tener*' nesses contextos não é possível. É provável que os erros observados aconteçam pelo fato de os usuários fazerem analogia ao uso de '*tener*' com base nas variações de uso possíveis para 'ter' no português.

Em espanhol, os verbos que se usam para fazer referência à existência de algo ou de alguém, mesmo em situações coloquiais são os verbos '*haber*' na forma impessoal '*hay*' ou '*existir*' flexionado de acordo os sujeitos das orações, mas nunca o verbo '*tener*'.

A observação desse tipo de erro no processo ensino-aprendizagem de uma LE aponta para dois aspectos linguísticos. Um que diz respeito ao aspecto léxico com enfoque apenas literal sem a observação do alcance semântico e o outro diz respeito a outras questões, como as de uso, que são culturais, sociais, etc.

2) Uso de *contener* << *corresponder* ou *constituirse* >>.:

- a. [**la re'xjon 'norte kon'tjene 'la 'kosta 'de**] << ['a 'la re'xjon 'norte kores'ponde 'la 'kosta 'de] ou ['la re'xjon 'norte 'se 'konsti'tuje por 'la 'kosta 'de]>>.

3) Uso de *tener* << *ofrecer* >>:

- a. [**'tjene pa'seos**] << [o'frese pa'seos] >>

4) *tener* << *estar, encontrarse* >>:

- a. [**'entre 'e'los 'tjene**] << ['entre 'e'los es'ta] ou ['entre 'e'los 'se en'kwentra] >>.

O uso de '*contener*' e '*tener*' nos exemplos dados em (2), (3) e (4), nas falas dos aprendizes participantes da pesquisa, também são erros semânticos. Esses casos explicitam incoerência semântica considerando o contexto onde estão inseridos. Assim como nos casos dados em (1), os aprendizes transferem um traço que é próprio da LM para LE, ou seja, a extensão de uso de um item lexical para além do seu escopo semântico.

3.2.1.1.2 Composição ou descrição do referente

Um tipo de erro muito comum na interlíngua de brasileiros usuários do espanhol LE diz respeito à formação de compostos ou de descrição para substituir um termo não conhecido, como no exemplo (5), a seguir.

5) [**'kasa dan'sante**] << [disko'teka] ou ['disko] >>

Em (5) observa-se uma estratégia compensatória utilizada pelo usuário da LE para superar a ausência de conhecimento de léxico ou em decorrência de lapsos de memória.

Segundo Lang (2002), composição implica um estado intermediário entre a palavra e a frase. No exemplo dado, temos um composto formado por um nome + um adjetivo. Essa estrutura composicional é absolutamente possível na LE em questão, uma vez que, em espanhol, a composição pode caracterizar-se como processo sintagmático. O problema do exemplo, dado como erro, radica em que não representa um sintagma coerente na LE, ou um sintagma não lexicalizado.

Esclarecemos que entendemos lexicalização como o processo pelo qual se procede à incorporação diacrônica no léxico de elementos gramaticais complexos, tanto de partes léxicas quanto funcionais, que, como compostos, ganham valor semântico próprio. Assim, podemos dizer que uma frase ou expressão sintática livre que sofre lexicalização passa a fazer parte do sistema léxico de uma língua, convertendo-se numa expressão mais ou menos fixa e com significado próprio. No caso dado como exemplo, o aprendiz da LE constrói uma expressão até o momento não observada no acervo léxico da língua em questão.

3.2.1.1.3 Traduções literais

No processo ensino-aprendizagem, a tradução produz certa sensação de segurança nas primeiras etapas, porém é importante frisar que o uso dessa estratégia ocasiona grande incidência de interferência ou transferência negativa e a não interiorização do sistema da LE. Certamente trata-se de um processamento mais demorado, já que o aprendiz, não tendo dominado o sistema (léxico, gramática) nesse nível, demora mais a se expressar com fluência. Ou seja, em muitos casos é uma estratégia que pode retardar a fluência.

No exemplo (6), a seguir, temos uma série de problemas, que envolvem uma locução ou combinação de palavras que forma uma unidade de significado.

6) [**musika 'al 'vivo**] << ['musika 'en 'biβo] >>

É provável, que em casos como esse, o usuário da LE tenda a empreender traduções ao pé da letra, por assim dizer, de todos os termos da locução, em virtude do desconhecimento do léxico da LE.

No caso da expressão dada em (6) dois tipos de erros se imbricam: um é lexical, pois os falantes demonstram desconhecimento da preposição que deve ser utilizada, mas também o uso errado da preposição tem peso gramatical, já que é a gramática que estabelece as

regências. Isso reforça o que dissemos anteriormente sobre a classificação e explicação dos erros. Muitas vezes um determinado caso envolve diversos aspectos.

Entretanto, optamos por classificar o erro em questão no âmbito do léxico/semântica, considerando que a expressão “*música en vivo*¹²”, mesmo sendo originada em um processo gramatical, é, sincronicamente, um fato lexical, visto que “*en vivo*” é um atributo e complemento predicativo de “*música*” no contexto em que está inserido.

Em (7), dado a seguir, observamos a tradução de um termo da gastronomia brasileira, traduzido ao espanhol com atribuição de gênero masculino. No caso em questão parece haver uma tentativa de “nativização” do termo na LE.

7) [e] ta'pjoka] << [la ta'pjoka] >>

3.2.1.1.4 Outros erros léxicos

Na IL dos participantes da pesquisa foi detectado um grupo de palavras que correspondem ao léxico da língua materna. Chamamos a atenção para o aspecto quantitativo desses erros porque correspondem a 77,05% do total de palavras utilizadas nas produções.

Também nos parece pertinente ressaltar que a maioria dessas palavras corresponde a termos específicos das áreas de turismo e hotelaria, e nesse sentido cremos haver um comprometimento expressivo no que diz respeito à intercompreensão no processo comunicativo, principalmente considerando a função da língua nos contextos profissionais em questão. Observamos pausas longas, hesitação e pouca espontaneidade nos trechos das produções/gravações onde há maior incidência do léxico da LM. Damos em (8), a seguir, alguns exemplos desses erros.

8) Outros erros léxicos

- a. [la'goa] << [la'ɣuna] >>
- b. ['praja] << [plaja] >>
- c. [aero'portu] << [aero'pwerto] >>
- d. [a'reja] << [a'rena] >>

¹² O sintagma nominal realiza a função de complemento predicativo e pode ser precedido ou não de preposição. O sintagma nominal e o preposicional são mais suscetíveis a restrições.

- e. **[natu'reza]** << [natura'leza] >>
- f. **[arteza'natu]** << [artesa'nia] >>
- g. **[la'zer]** << ['osjo] >>
- h. **['arja 'di la'zer]** << ['sona 'de 'osjo] >>
- i. **['kwartu 'di 'kasaw]** << [aβita'sjon 'kon 'kama 'de matri'monjo] >>
- j. **['kama 'kazol]** << ['kama 'de matri'monjo] >>

Os demais erros desse grupo são apresentados no Anexo C.

3.2.1.2 Gramática

Nesta seção, apresentamos os erros gramaticais ocasionados por transferência ou interferência linguística, ou seja, os interlinguísticos. Os erros gramaticais observados nos dados estão relacionados a aspectos morfológicos, sintaxe e morfossintaxe.

3.2.1.2.1 Uso de preposições ou regência

Iniciamos esta seção esclarecendo que nos dados da nossa pesquisa observamos que todos os erros relacionados ao sistema preposicional têm caráter interlinguístico, ou seja, ocorrem por interferência ou transferência do sistema da LM dos aprendizes. Por outra parte, antes de apresentar os casos nos quais observamos as dificuldades dos aprendizes com respeito ao uso de preposições, parece-nos pertinente apresentar algumas observações.

Em primeiro lugar, à luz da evolução histórica, a consideração semântica da preposição permite diferenciar no conjunto prepositivo latino, que está presente no espanhol e no português, a ordenação de três campos semânticos: o espacial, o temporal, e o nocional. Nesses aspectos, podemos afirmar que, nos dados analisados, não observamos dificuldades por parte dos aprendizes, provavelmente pela proximidade das duas línguas imbricadas no processo de aprendizagem, o português LM dos aprendizes e o espanhol, a língua alvo.

Em segundo lugar, é importante recordar que a escolha acertada da preposição por parte do falante depende em medida significativa do conhecimento que ele tem do léxico da LE, ou seja, da relação semântica e léxica que ele constrói com as demais unidades flexivas na construção da locução prepositiva. Dito de outro modo, o valor preposicional depende do significado do verbo, do substantivo e do adjetivo ao qual se unem e aos quais se relacionam,

como modificações, como complementos ou determinantes. É nesse âmbito onde cremos que está a causa dos erros cometidos pelos participantes da nossa pesquisa. Assim, podemos dizer que o ensino das preposições no ensino da língua espanhola como LE implica observar a inter-relação desse sistema com os demais sistemas da língua.

Os casos que apresentam dificuldades relacionadas ao uso de preposição ou regência são dados a seguir.

9) Casos de regência

- a. **['na 'fr̃eti 'di]** << ['frente 'a] >>
- b. **['de 'fr̃ete 'al]** << ['frente 'a] >>
- c. **['para]** << ['a] >>

No caso (9) observamos um comprometimento semântico ocasionado pela interferência da LM na escolha das preposições para referir-se a lugar ou localização. Os sintagmas preposicionais resultantes do conhecimento da LM resultam ineficientes na LE, comprometendo a compreensão do sentido das orações.

Todos os casos nos quais os falantes participantes da pesquisa usam **['para]** << ['a] >>, exemplificado em (10), estão inseridos em contextos relacionados ao verbo “ir”. É importante salientar que a frequência deste tipo de erro é expressiva nos dados.

10) Formas inexistentes na LE (Contrações: preposição + artigo = contração)

- a. **['na 'plaja]** << ['ẽn 'la 'plaja] >>
- b. **['na]** << ['ẽn la] >>
- c. **['ne otela'ria]** << ['ẽn 'la hostele'ria] >>
- d. **[dels]** << ['de 'las] >>
- e. **['na]** << ['ẽn la] >>
- f. **[la'goa 'dal 'ãta]** << [la'goa 'da 'anta] >>

Nos casos dados em (10) observamos o uso da preposição adequada, mas claro desconhecimento das formas preposicionais na LE explicitado pelo uso contrações da LM ou formas inventadas.

Os dados sugerem ensaios ou teste de acerto/erro muito comum nos primeiros contatos de aprendiz com a LE.

11) Problemas relacionados ao gênero do referente

- a. **['de 'la]** << ['del] >>

O exemplo dado em (11) é muito recorrente nas produções dos participantes da pesquisa. Considerando os contextos em que aparecem, podemos observar que estão relacionados ao desconhecimento do gênero dos referentes.

12) Omissão da preposição ou de outro elemento necessário à construção preposicional como os determinantes ou indeterminantes.

- a. **['eŋ * 'litoral]** << ['eŋ 'el 'litoral] >>
 b. **[* 'eŋ nor'ðeste]** << ['eŋ 'eŋ nor'ðeste] >>
 c. **['eŋ * sidade]** << ['eŋ 'la sju'ðað] >>
 d. **['lokali'zaðo * 'una]** << ['lokali'zaðo 'en 'una] >>

Nos exemplos dados em (12), observamos pausas muito longas e hesitação onde se observam as omissões. É provável que essas pausas e hesitações possam ser indícios de consciência da ausência de algum elemento na expressão. Uma das hipóteses que temos para a causa desses erros é que eles podem estar relacionados ao fato de que na LM desses participantes, nesses casos cabe o uso de contrações. Ou seja, esses usuários ainda não internalizaram esse tipo de regra da LE.

13) Adição de elemento

- a. **['para *'la dan'sar]** << ['para dan'sar] >>
 b. **['de *'la za'tjuka]** << ['de za'tjuka] >>

Nos exemplos apresentados, observa-se que as dificuldades se centram no regime preposicional, relacionadas ao âmbito sintático. Em (13a) o aprendiz faz a inserção do artigo antes do verbo, já em (13b) faz a inserção do artigo por interferência da LM.

3.2.1.2.2 Gênero gramatical

14) Artigos

- a. **['al 'area]** << ['el 'area] >>
- b. **['una 'area]** << ['un 'area] >>
- c. **['una ome'naxe]** << ['un ome'naxe] >>

Nos dois primeiros exemplos de erros dados em (14), por transferência negativa ou interferência da LM os aprendizes ferem uma regra fonética da LE. Nos dois casos, o erro está relacionado ao substantivo *área*, que em espanhol é de gênero feminino. Entretanto, por razões de fonética histórica, os substantivos cuja primeira sílaba é /a/ tônica selecionam o artigo masculino quando estão na forma singular. Essa regra opera exclusivamente quando o artigo antecede imediatamente o substantivo. Assim como *área*, existem diversas palavras no léxico do espanhol que seguem esta regra.

No exemplo dado em c. (14c), o erro de atribuição de gênero se evidencia pela escolha do indeterminante feminino. Considerando o contexto, o referente para o artigo indeterminante é o substantivo '*homenaje*'.

As gramáticas normativas denominam heterogênicos os vocábulos que no espanhol e no português mantém forma igual ou semelhante, e significado também idênticos, porém não são correspondentes quanto ao gênero. Assim, as palavras terminadas em *-aje*, em espanhol são de gênero masculino, enquanto no português as palavras terminadas em *-agem* são de gênero feminino.

O termo em questão corresponde a um empréstimo de origem provençal. E segundo Ambadiang (2000) o gênero de empréstimos referidos a inanimados depende geralmente da fonologia espanhola e especificamente dos segmentos finais da palavra. Esta autora defende que são os fatores fonológicos os que desempenham o papel de atribuição de gênero quando se trata de empréstimos. Porém, Lacuesta e Gisbert (2000) assumem que os nomes com o sufixo *-aje* assumem o gênero masculino em espanhol por correspondência com as línguas das quais foram tomados os empréstimos. Este sufixo é paroxítono e de gênero inerente, seus

derivados podem proceder de verbos terminados em -ar como *almacenar-almacenaje*, *hospedar-hospedaje*, *homenagear-homenaje*, entre outros.

Analisando o erro em questão na perspectiva da Análise Contrastiva, o que parece ocorrer é uma interferência da LM quando se trata de atribuição de gênero aos nomes de origem estrangeira com a terminação *-aje* em espanhol, já que em português, ao contrário do espanhol, os nomes terminados em *-agem* recebem a atribuição de gênero feminino.

Assim, considerando a origem desse tipo de erro, entendemos que é um dos pontos que precisa ser reforçado no ensino, considerando as duas perspectivas, tanto a gramatical quanto a lexical. Nesse sentido, cremos pertinente ressaltar a importância da análise contrastiva como pressuposto teórico para a análise linguística que contribui para o ensino de aspectos como o que observamos a partir do erro em questão e em outros tantos casos.

Dito isso, concebemos ser de significativa importância a explicitação da gramática da língua no processo ensino-aprendizagem de LEs, dado que, muitos casos podem ser melhor entendidos e apre(e)ndidos com maior eficácia pelos aprendizes. Ou seja, é preciso unir esforços para a realização da tarefa de ensinar uma LE e não abandonar qualquer pressuposto teórico (linguístico ou de aprendizagem) que seja minimamente coerente.

15) Adjetivos

- a. **[riko]** << [rika] >>
- b. **[re'pletos]** << [re'pletas] >>
- c. **[otros]** << [otras] >>

Em casos como os dados em (15), os erros ocorrem sempre que os adjetivos estão relacionados a referentes que se regem por regras fonéticas especiais ou diretamente por desconhecimento do léxico na LE. Vale ressaltar que esse tipo de erro é significativo em termos quantitativos nos dados analisados.

3.2.1.2.3 Número gramatical

Os exemplos dados em (16), a seguir, são de concordância entre o determinante, incluindo adjetivo, o e o nome.

16)

- a. **[priŋsi'pal]** << [priŋsipa'les] >>
- b. **['las 'kosta]** << ['la 'kosta] >>

Aqui, observamos, parece que o aprendiz transfere, negativamente, uma regra do seu dialeto, não padrão do Português: o apagamento das marcas de concordância nominal no adjetivo e no nome, em um sintagma nominal, deixando a marca apenas no determinante.

3.2.1.2.4 Uso do artigo neutro

Nos casos dados em (17), observamos o uso do artigo neutro por provável transferência negativa/interferência da LM dos aprendizes, uma vez que o artigo masculino singular português é “o”.

17)

- a. **['lo 'rio]** << ['el 'rio] >>
- b. **['kon 'lo 'mar]** << ['kon 'el 'mar] >>

3.2.1.3 Fonologia

A pronúncia ou os aspectos fonético-fonológicos podem ser considerados um dos grandes desafios no processo de aprendizagem de uma LE. Segundo Gibson e Levin (1975), a facilidade no processo de aprendizagem das características fonéticas de uma LE está determinada pela aproximação do sistema da LM do aprendiz do sistema da LE. O que significa dizer que o aprendiz tende a perceber e a produzir palavras na LE sem cometer erros nas palavras que tenham maior correspondência com as regras fonológicas que lhe são familiares.

Os erros fonético-fonológicos na IL dos participantes da presente pesquisa, também foram agrupados, considerando os dois grupos, os ocasionados por transferência e interferência em I e os intralinguísticos em II. Os erros encontrados nas produções correspondem ao sistema fonológico e fonético ou erros de pronúncia.

3.2.1.3.1 Não correspondência entre os inventários de fonemas das duas línguas

Embora as duas línguas em contato sejam bastante semelhantes em suas estruturas gramatical e fonológica, há diferenças sutis entre elas, sobretudo no sistema fonológico, que causam dificuldade na aprendizagem desses aspectos pelo aprendiz. Uma dessas diferenças é a falta de correspondência entre os inventários de fonemas das duas línguas.

De acordo com Higinio (2009, p. 55), as diferenças no sistema vocálico são mínimas. O Português possui duas vogais que não existem, fonologicamente falando-se, em Espanhol: as vogais médias abertas [ɛ] e [ɔ], conforme mostra o quadro contrastivo, a seguir.

Quadro 2 – Quadro contrastivo dos fonemas vocálicos do Português e do Espanhol

	Anteriores	Centrais	Posteriores			
	Port	Esp	Port	Esp	Port	Esp
Altas	i	i			u	u
Médias	e ɛ	e			o ɔ	o
Baixas			a	a		

Fonte: Higinio, 2009.

Em relação ao sistema consonantal, as diferenças são mais acentuadas, conforme podemos ver no quadro contrastivo abaixo, adaptado de Higinio (2009).

Quadro 3 – Quadro contrastivo das consoantes Português e Espanhol

	Português					Espanhol					
	Lab	Bilab	Alv	Pal	Vel	Lab	Bilab	Intd	Alv	Pal	Vel
Oclusivas	p b		t d		k g	p b			t d		k g
Fricativas		f v	s z	ʃ ʒ			f	θ	s		x
Africadas										tʃ dʒ	
Nasais	m		n	ɲ		m		n	ɲ		
Líquidas				l	ʎ			l			ʎ
Róticos	thrill			r				r			
	tepe			r				r			

Fonte: adaptado de Higinio (2009).

A seguir, apresentamos os casos ocorridos em nosso *corpus* que interpretamos como sendo consequência dessas diferenças.

18) LE [s] versus LM [z]

Nos exemplos a seguir, temos casos em que a palavra em Espanhol, com /s/ é produzida pelo aprendiz com um [z], que é um fonema do Português não existente em Espanhol. Note-se, porém, que aqui podem concorrer ainda dois fenômenos: i) o fato de a letra <s>, nesses contextos gráficos, representar sempre o fonema /z/ do Português e ii) o fato de se tratar de palavras quase iguais nas duas línguas, a diferença estando apenas nos fonemas em causa.

- a. **[e'zi'ti]** << [eksis'tir] >>
- b. **[paj'zaxes]** << [paj'saxes] >>
- c. **[bra'ziw]** << [bra'sil] >>

- d. **[lokali'zadu]** << [lokali'saðo] >>
- e. **[disponibili'zamus]** << [disponiβili'samos] >>
- f. **[fa'mozas]** << [fa'mosas] >>
- g. **[paj'zaxes]** << [paj'saxes] >>
- h. **[lokaliza'sãw]** << [lokalisa'sjon] >>
- i. **[espa'sozos]** << [espa'sjosos] >>
- j. **['kaza]** << ['kasa] >>
- k. **[esku'zivo]** << [eksku'siβo] >>
- l. **[paradi'ziaka]** << [paraði'sjaka] >>
- m. **[u'zado]** << [u'saðo] >>
- n. **[kaza'mjētus]** << [kasa'mjentos] >>

Os exemplos dados representam uma transferência do sistema da LM nas produções na LE. O fonema [z] não faz parte do sistema consonantal do espanhol. Ainda assim, observa-se que esse tipo de realização é muito comum nas produções orais de usuários do espanhol LE cuja LM é o português nas quais observa-se a substituição do /s/ pelo /z/.

19) LE [x] LM [ʒ]

O que temos aqui é basicamente o mesmo que no caso anterior. No sistema fonológico do Português, ocorre uma fricativa palatal sonora, enquanto no Espanhol encontramos uma fricativa velar surda. Esta fricativa velar surda pode ocorrer no Português como variante de outro fonema rótico, mas não nos contextos em que ocorre o fonema do Espanhol.

- a. **[ome'naʒẽ]** << [ome'naxe] >>
- b. **[re'ʒjon]** << [re'xjon] >>
- c. **[privile'ʒjada]** << [priβile'xjaða] >>
- d. **[reʒjo'nal]** << [re'xjonal] >> r

Nos exemplos dados em (19) observa-se uma das dificuldades típicas de aprendizes de espanhol cuja LM é o português, a pronúncia da fricativa velar [x] como a alveolar [ʒ], provavelmente por influência da forma ortográfica na LM.

20) LM [ʃ] vs LE [s]

a. **['peʃes]** << ['peses] >>

Neste caso observa-se clara influência da pronúncia da LM provavelmente por influência da forma ortográfica da LM. No Português há um contraste fonológico entre /s/ e /ʃ/, em Espanhol não há o contraste fonológico.

3.2.1.3.2 Processos fonológicos

Ainda quando há correspondência entre fonemas nas duas línguas, podem ocorrer problemas devido a processos fonológicos que ora ocorrem em uma língua e não ocorrem na outra; ora o mesmo processo pode operar de modo diferente entre as duas línguas.

Na sequência, discutimos alguns dos fatos constatados nos dados e que consideramos como sendo causados por fenômenos desse tipo.

21) Alçamento de vogais átonas finais

a. **[di]** << [de] >> de

b. **[varie'dadi]** << [barje'ðað] >> variedad

Nos casos dados em (21) observamos um alçamento de vogais médias finais como é comum na LM na variação regional dos participantes da pesquisa. Esse processo é decorrente da interferência da forma escrita das palavras na LM, principalmente em casos como (21b). Assim, podemos dizer que os erros de pronúncia ocorrem por transferência da LM. Segundo Oliveira (2009), o fonema /e/ apresenta como alofone ou fonema [i] na LM. Logo, isso explica a transferência do hábito da LM do fonema /e/ por [i] para as produções dos aprendizes na LE.

22) Semivocalização de // em coda silábica

- a. **[kuw'tura]** << [ku'l'tura] >> cultura
- b. **['dew]** << ['de] >> del
- c. **['uwtimu]** << ['u]timo >> último
- d. **[li'toraw]** << [li'tora] >> litoral
- e. **[kuwtu'rales]** << [kultu'rales] >> culturales
- f. **[ĩternasjo'naw]** << [ĩternasjo'nal] >> internacionales

Os casos dados em (22) correspondem também a um processo fonológico próprio da LM, a semivocalização de // em coda silábica observado na IL dos aprendizes participantes da presente pesquisa.

23) LE [b] vs LM [v]

- a. **['va]ta]** << ['basta] >>
- b. **['vi]ta]** << ['bista] >>
- c. **['vida]** << ['bi]ða] >>

Nesses casos os aprendizes não internalizaram que em espanhol [v] realiza-se como [b] em inicial absoluta depois de pausa. A ausência do fonema /v/ em espanhol cria dificuldades para os alunos brasileiros na produção oral, pois normalmente realizam o fonema materno /v/ quando o correto seria a realização de uma das variantes de /b/.

3.2.1.3.3 Padrão acentual

Os erros correspondentes a (24), (25) e (26) referem-se a palavras heterotônicas. Ou seja, são palavras que nas duas línguas observadas, português/LM e espanhol/LE, divergem a quanto à determinação da sílaba tônica.

Segundo Silva (2008, p. 63), as palavras consideradas heterotônicas português-espanhol constituem um grupo de palavras que exigem do aprendiz da LE uma atenção especial durante o processo de aprendizagem.

Para a mesma autora, existem duas regras, de acordo com o modelo fornecido para o Latim: i) acentue a segunda sílaba a contar do lado direito da palavra; ii) acentue a primeira sílaba do lado direito da palavra, se esta sílaba for pesada.

No caso (24) observa-se que a regra 1 se aplica, uma vez que a pronúncia em português é [a.ka.de.'mi.a] em espanhol [a.ka.'ðe.mja]. Na evolução do latim para as línguas românicas modernas, a extrametricalidade é perdida; o acento recai sobre a penúltima sílaba; a constituição segmental das sílabas é diferente.

O caso (25), pertence ao grupo de palavras que são paroxítonas em uma língua, proparoxítonas na outra. Palavras com acentuação proparoxítona têm, há longo tempo, sido chamadas pelos gramáticos, nas duas línguas, de esdrúxulas. Segundo a autora mencionada anteriormente, no caso do exemplo dado, o espanhol já vem resolvendo o problema, desde que [pa.ra.ði.'sja.ka] se encaixa na regra geral de acentuação da língua.

Em (26) os usuários transferem o padrão acentual da LM para a LE. Em português a palavra em questão é proparoxítona e em espanhol oxítone.

24) **[a.ka.de.'mi.a]** << [a.ka.'ðe.mja] >>

25) **[pa.ra.di.'zi.a.ka]** << [pa.ra.ði.'sja.ka] >>

26) **[re.xi.o.'nal]** << [re.xjo.'nal] >>

Nesses casos, observamos a necessidade de um trabalho didático-pedagógico voltado para os aspectos fonológicos específicos da LE, tanto no que diz respeito às regras específicas em questão e principalmente nos casos em que se evidenciam as exceções.

3.2.1.4 Fonética (Pronúncia)

Os erros relacionados aos aspectos fonéticos são, em sua grande maioria, interlinguísticos. Apresentamos, a seguir, os exemplos agrupados de acordo com os fenômenos observados.

27) **[h]** << [ç] >>

a. **[lu'gah]** << [lu'gar] >>

b. **['nəhte]** << ['norte] >>

c. **[mo'dehno]** << [mo'ðerno] >>

Clara influência do sistema da LM na IL dos participantes. Essa realização do tepe não faz parte do dialeto do português falado pelos participantes da pesquisa. Segundo Oliveira (2009), O fonema /r/ pode causar certo transtorno para o aprendiz falante de português LM, pois ele também se apresenta em posição final de sílaba seguido de consoante em espanhol. Ademais, a quantidade de variações representadas pelo arquifonema /R/ da língua portuguesa constitui-se em empecilhos para a realização correta do trhill e do tepe, pois os estudantes brasileiros têm que eliminar essas variações na pronúncia e ainda identificar o ambiente correto para utilizar o /r/ ou o /r/, haja vista, estes se manifestam em algumas vezes em posição intervocálica.

28) O fonema /r/

- a. **['rika]** << ['rika] >>
- b. **[re'xjon]** << [re'xjon] >>
- c. **[resep'sjon]** << [resep'sjon] >>
- d. **[restawrãte]** << [restawrante] >>
- e. **[ba'rejra]** << [ba'rera] >>

O fonema /r/ em espanhol é equivalente ao rr ortográfico e ao r simples, ocorre em posição intervocálica, em início de sílaba, tanto inicial como medial e seguindo consoante em outra sílaba. Esse erro pode ser decorrente da ausência desse fonema no português falado pelos participantes da pesquisa.

29) tepe por thrill

- a. **['tjera]** << ['tjera] >>
- b. **['karo]** << ['karo] >>

Esse erro explicita ausência da vibrante do espanhol no sistema da IL dos participantes. Esse erro pode explicar-se pela não realização do *trill* no dialeto nativo dos participantes da pesquisa.

30) Nasal em coda silábica: nasalidade regressiva e assimilação de ponto de articulação

a. **['kõ]** << ['kon] >>

b. **[ẽ'kõ̃tã]** << [eŋ'kã̃ntãŋ] >>

Em Português, ocorre um processo fonológico pelo qual uma consoante nasal em coda silábica nasaliza a vogal precedente e é, subsequentemente, apagada. Em Espanhol, a consoante nasal em coda silábica nasaliza a vogal precedente, do mesmo modo que em Português, mas é mantida e assimila o ponto de articulação da consoante no onset da sílaba seguinte.

31) [j] por [ɲ]

[mõ'tõja] << [mon'tãɲa] >>

Do mesmo modo que o Português, Espanhol tem no seu inventário fonológico uma consoante nasal palatal [ɲ], representada ortograficamente por <ñ>, enquanto em Português a representação ortográfica desse fonema é <nh>. Dialetoalmente, a pronúncia do fonema [ɲ], em Português, pode ser [j], o que é transferido pelo aprendiz para Espanhol.

32) [χ] << [x] >> – Dificuldade com a palatal fricativa surda

[me'χores] << [me'xores] >>

Neste caso observa-se clara influência da forma ortográfica da LM e desconhecimento da forma ortográfica e fonética da LE. O aprendiz de espanhol brasileiro costuma ter dificuldade com a pronúncia deste fonema em virtude do ponto de articulação. Casos como o dado no exemplo (32), em particular, nem ao menos expressam o que é mais comum nas interlínguas de aprendizes brasileiros, que é a pronúncia como glotal fricativa surda /h/.

33) Mesma ortografia – diferentes pronúncias.

[trã'kwilo] << [trãŋ'kilo] >>

Em (33) observamos transferência da forma fonética da LM para a LE.

Em casos como este, o erro se dá porque o aprendiz aplica a regra que na LM altera o som de uma vogal. Na forma escrita, de acordo com as regras ortográficas antigas, para marcar esse tipo de som usava-se o trema. Logo, podemos dizer que nossos aprendizes transferem um hábito da forma oral da LM para a produção na LE.

3.2.2 Erros intralinguísticos

Os erros intralinguísticos são decorrentes do processo de hipergeneralização de regras e aspectos característicos da LE. O fenômeno denominado super ou hipergeneralização de regras fornece aos usuários da LE dados que não correspondem aos contextos linguísticos.

Consideramos não necessário referir-nos ao nível lexical neste ponto, uma vez que as generalizações emergem no léxico, obviamente, mas são regras gramaticais e fonológicas e hábitos de pronúncia que mais são generalizados.

3.2. 2.1 Gramática

Nos dados de interlíngua analisados neste trabalho, as questões gramaticais quase que não puderam ser verificadas, dado que o discurso desses sujeitos era constituído de estruturas básicas, diretas, decalcadas da sintaxe do Português. Não se pode dizer que houve generalização de regras gramaticais, mas que um léxico improvisado, na sua maior parte tentando transformar em Espanhol as palavras do Português, por dar-lhes uma pronúncia semelhante a espanhol, como vimos acima, emerge das produções orais dos nossos aprendizes.

A colocação desse léxico improvisado revela a fragilidade da aprendizagem no que diz respeito à gramática da LE e a sua fonologia. Além disso, embora seja bastante idealizada a ideia de que se aprende a língua em situações de uso, sem explicitação de regras de qualquer nível, parece que essa posição não vem dando resultados, já que a pronúncia também não está sendo obtida satisfatoriamente.

Alguns casos de erros que não podem ser atribuídos à interferência do Português, puderam ser observados. Esses erros, também, não nos pareceram ser fruto de hiper-generalizações, mas simplesmente ignorância da língua.

3.2. 2.1.1 Não conhecimento da gramática

34) Colocação de *muŕfo*/*mwi*

- a. **[ˈmujtu ˈmuŕfo uˈsadu]** << [ˈmwi uˈsaðo] >>
- b. **[ˈmuŕfo akõʃeˈgãte]** << [ˈmwi komforˈtable] >>

No léxico do Espanhol, existem duas formas desse intensificador: *mucho* e *muy*. Uma regra gramatical estabelece que antes de adjetivo deve ocorrer *muy* e não *mucho*. Essa regra é violada pelos nossos aprendizes, que demonstram não a conhecerem.

35) Conjugação verbal

- a. **[ˈes]** << [son] >>
- b. **[ˈtjienes]** << [ˈtjene] >>
- c. **[ˈeres]** << [ˈes] >>

Os erros de conjugação verbal, como os que aparecem nos exemplos (35) são muito frequentes nas produções dos aprendizes participantes da pesquisa.

36) Número

- a. **[ˈsu]** << [ˈsus] >>
- b. **[ˈlos]** << [ˈel] >>

Pode-se dizer que se trata de erros de concordância nominal em relação à categoria gramatical número. Contudo, o conhecimento do léxico do Espanhol verificado na fala desses aprendizes é tão precário que se pode dizer que eles simplesmente não sabem o que utilizar.

3.2.2.2 Fonologia e fonética

Na IL dos aprendizes participantes da pesquisa, observamos que as palavras sugerem um processo de formulação de hipóteses que correspondem a aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e morfossintáticos da LE, e analogias que resultam em criações híbridas que não correspondem ao léxico da LE em questão. Não parece haver aqui, na verdade, um problema que possa ser definido como se situando no âmbito do léxico, embora as generalizações sejam, na maior parte, uma estratégia em busca de se criar um léxico que pareça ser de espanhol. Para isso, lança-se mão de regras como as que apresentamos a seguir.

37) Ditongação

- a. **['bjelas]** <<['be λ as]>>
- b. **['vjerdəs]** <<['berðes]>>
- c. **['njegra]** <<['negra]>>
- d. **['tjenəs]** << ['tenis] >>
- e. **['fwermen]** << [formen] >>

Nos exemplos dados em (37) observa-se uma hipergeneralização da regra de ditongação. Nos casos: (a), (b), (c), e (d) /e/ por /je/ onde /e/ é constituinte da sílaba tônica.

Existem várias palavras no léxico da língua espanhola cuja sílaba tônica sofre esta alternância fonética, tais como: *nieve*, *miedo*, *diente*, entre outras, e formas verbais que se ditongam em determinados tempos e modos, como: querer – quiero (presente do indicativo), *quiera* (presente do subjuntivo) *quiere* (modo imperativo). Este fenômeno é produto da evolução fonética do latim ao espanhol. Entretanto, não se produz em todos os contextos e obedece a regras fonológicas e condições fonéticas específicas.

Nesses casos observa-se que os falantes estrangeiros participantes do presente estudo apreenderam a regra da ditongação, fenômeno de origem fundamentalmente morfológico. A regra em questão dita que /e/ passa a ocorrer como /je/ obedecendo a condições fonológicas específicas. Nesse caso, /e/ é alterada para /je/ se for tônica. No entanto, a ditongação não se produz em todos os contextos, como nos dos exemplos dados. Para esta regra há exceções.

Observa-se a mesma sistematização nos casos em que ocorre /o/ por /ue/ como observado no caso dado em (e).

38) Pronúncia de [l] em coda silábica

- a. **['sel]** << ['su] >>
- b. **[navel'gavel]** << [naβe'ʎaβle] >>

Essa tendência pode chegar ao exagero, como nos exemplos a seguir:

- c. **['marl]** << ['mar] >>
- d. **[masej'ol]** << [masej'o] >>
- e. **['alʎas]** << ['agwas] >>

A pronúncia de [l], na LM dos participantes da pesquisa se converte em semivogal, pelo que é comum observar-se uma dificuldade significativa com a pronúncia como alveolar, lateral, sonora. O curioso dos dados apresentados em (39) é a inserção desse fonema em ambientes inadequados, provavelmente por hipercorreção.

39) Pronúncia de [k] em coda silábica

[aktrak'tivus] << [atrak'tiβos] >>

40) [ɲ] em lugar de [n]

[pi'siɲas] << [pi'sinas] >>

41) Pronúncia como africada [tʃ]

[ˈlutʃo] << [ˈluxo] >>

Nesse grupo de palavras dadas em (39) a (41), chamaram-nos a atenção o fato de que todas as estratégias utilizadas pelos aprendizes são do âmbito da fonética/fonologia, decorrentes provavelmente por hipercorreção. Esse tipo de erro é muito significativo em termos quantitativos nas produções. Na verdade, os aprendizes criam palavras que pouco ou nada têm a ver com o léxico da LE.

A partir da observação desses dados, podemos dizer que as regras da fonologia de uma LE são mais facilmente aprendidas do que outros aspectos. Normalmente são poucas essas regras, o que facilita a aprendizagem. Pode-se dizer que são salientes porque pertencem, de certo modo, à face “visível” da língua, a expressão. Ou seja, caracterizam uma língua. A generalização delas parece indicar que precisam ser explicitadas. Dito de outro modo, o aluno precisa compreender essas regras em um nível mais profundo do que a simples pronúncia.

3.2.3 Discussão dos Resultados da Análise Descritivo-Analítica

A análise dos dados de fala empreendida até agora, nesta seção, de natureza qualitativa, ou descritivo-analítica, permitiu-nos fazer algumas observações que são, na maior parte, hipotéticas, uma vez que reconhecemos a exiguidade dos nossos dados, não exatamente devido ao tamanho da amostra que recolhemos, mas, especificamente, devido à quase ausência do que pretendemos chamar de interlíngua.

Os nossos sujeitos demonstraram um conhecimento bastante superficial e muito genérico de todos os níveis da língua espanhola.

Basicamente, eles não têm um léxico¹³ em Espanhol e procuram suprir essa dificuldade improvisando a partir do léxico do Português, fazendo-o parecer Espanhol por aplicar regras elementares e características difundidas do Espanhol, sobretudo aquelas que são mais visíveis, como aspectos da pronúncia. Nesse nível, verificamos que o escopo semântico das unidades lexicais não é compreendido, o que nos parece um ponto chave a ser focado, considerando que pode ser a fonte de muitos equívocos na comunicação. Ou seja, os sujeitos

¹³ Os termos, léxico e vocabulário, se utilizam normalmente para designar o conjunto de palavras de uma língua. Sua utilização, no campo do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, se realiza geralmente de forma aleatória, talvez porque ambas as denominações podem ser intercambiáveis em determinados contextos.

improvisam muitas criações lexicais por composição ou descrição e que fazem muitas traduções literais, inadequadas, além de outros erros inclassificáveis na taxonomia proposta.

A verificação da gramática não nos levou muito longe: ocorre a mesma coisa já observada com relação ao léxico, ou seja, quase ausência completa das estruturas gramaticais do Espanhol. Nenhuma estrutura mais complexa foi tentada, o que torna a fala desses sujeitos um simulacro da língua espanhola, sem semelhanças com um discurso real e sem qualquer fluência. Esse fato levou-nos a levantar poucos fatos gramaticais que pudessem ser encaixados na nossa taxonomia.

Entre os erros interlinguísticos, todos causados por interferência, pois, de outro modo, não teriam sido identificados como erros, tivemos, no nível gramatical, questões de gênero, número, conjugação de verbos; no nível fonológico, problemas causados pelos pontos onde os dois inventários de fonemas não coincidem, processos fonológicos diferentes e/ou que operam de modo diferente entre as duas línguas, erros relacionados aos sistemas acentuais, que evoluíram distintamente a partir do Latim; no nível fonético, observamos que hábitos articulatórios do Português estão, talvez, fossilizados, visto que as pronúncias diferentes dos fonemas de Espanhol, mesmo quando esses fonemas coincidem nos inventários, não são observadas.

Do ponto de vista intralinguístico, tendo em mente que o domínio de espanhol aparente na fala aqui analisada demonstrou ser pouco ou quase nenhum e que já dissemos que o léxico é bastante improvisado com base em conhecimentos superficiais de fonologia (fonética) e gramática, somente no nível da gramática e da fonologia/fonética, conseguimos fazer algumas observações.

Mais especificamente na morfossintaxe, podemos apontar questões de colocação, conjugação e concordância de número, concluindo que não devemos tomar essas questões como sendo hipergeneralizações, uma vez que não foi demonstrado o conhecimento capaz de gerar a extensão das regras. Uma observação crucial diz respeito ao sistema de gênero gramatical. Há uma discrepância muito grande sobre esse aspecto, principalmente quando se trata de fazer concordâncias entre artigos e nomes.

Em relação à expressão, as hipergeneralizações são mais frequentes e ocorrem sobretudo no âmbito da pronúncia. São aspectos da pronúncia do Espanhol que são estendidos para todos os ambientes imagináveis, sem que se observem contextos e restrições. Já vimos que essa estratégia tem um papel determinante na criação do que seria o léxico dessa interlíngua, a interlíngua dos alunos de hotelaria e turismo do Ifal.

Se, por um lado, evidencia-se, no discurso desses sujeitos, um conhecimento superficial de aspectos de pronúncia que fazem sua interlíngua parecer espanhol, por outro lado a verificação desse conhecimento superficial permite que se observe o desconhecimento amplo, quase geral, de aspectos mais profundos da fonologia, como é o caso da aplicação das regras que dizem respeito aos processos fonológicos.

Na sequência, apresentamos um quadro resumptivo dos resultados da nossa análise.

Quadro 4 – Quadro resumo dos resultados da análise descritivo-analítica

Tipologia de erros - Quadro resumo				
Critério linguístico		Critério etiológico		
Nível	Subnível	Interlinguístico	Intralinguístico	
		Transferência negativa ou Interferência	Hipergeneralização	Outros
Léxico	Semântica	Alcance semântico		
	Composição	Composição e descrição		
	Formação de palavras	Traduções literais		
	Outros erros	Não classificados		
Gramática	Morfologia	Conjugação de verbos		
	Sintaxe	Regência (preposições)		
	Morfossintaxe	Concordância de gênero Concordância de número		Não conhecimento da gramática Colocação Conjugação Concordância de número
Fonologia	Inventário de fonemas	Não correspondência		
	Processos fonológicos	Diferenças de processos Diferenças de aplicação de regras		
	Sistema acentual	Heterotônicos		
Fonética	Realizações fonéticas	Fossilização de pronúncia Influência da escrita	Ditongação Inserção de [l] em coda silábica Inserção de [k] em coda silábica Pronúncia como africada [tʃ]	

Fonte: Autora, 2014.

3.3 A Análise quantitativa

Consideramos importante apresentar a análise quantitativa da IL dos participantes da pesquisa, uma vez que, como dissemos anteriormente, os aspectos quantitativos corroboram e enriquecem a análise qualitativa.

Nos gráficos 1 a 3, apresentamos uma análise quantitativa, cujo objetivo é apontar em que aspectos se concentram a maior e a menor dificuldades linguísticas dos aprendizes. Esta análise considera os acertos como elementos de contraste. Ou seja, analisamos o quantitativo de erros comparativamente ao quantitativo de acertos em cada segmento considerado nas análises.

No gráfico 1, a seguir, apresentamos: i) total de vocábulos utilizados pelos participantes; ii) o número total de acertos; e iii) o número total de erros.

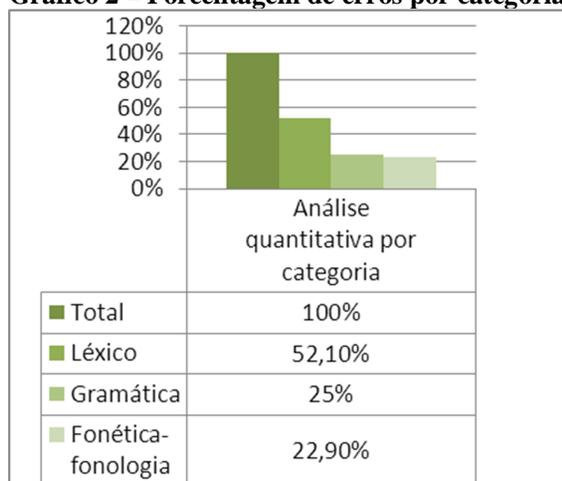
Gráfico 1 – Percentual total de acertos e de erros



Fonte: Autora, 2014.

Os dados do Gráfico 1 explicitam que do total de termos utilizados nas produções de todos os participantes, os acertos correspondem a 58,60%, e os erros a 41,40%. Esses percentuais apontam para um nível de desempenho linguístico significativamente baixo, considerando-se que o uso da língua estrangeira é correspondente a um contexto de atuação profissional, ou seja, o uso do espanhol para turismo e hotelaria.

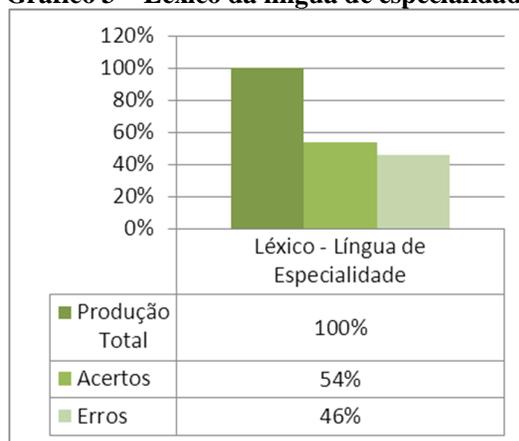
No gráfico 2, a seguir, apresentamos os percentuais referentes aos erros lexicais, gramaticais e fonético-fonológicos observados nas produções de todos os participantes da pesquisa.

Gráfico 2 – Porcentagem de erros por categoria.

Fonte: Autora, 2014.

Os dados apresentados no gráfico 2 explicitam que a área na qual se concentra o maior número de erros é a do léxico, com 52,10% do total de erros cometidos. Os erros gramaticais correspondem a 25% dos erros observados nas produções e os erros relacionados aos aspectos fonético-fonológicos a 22,90%.

No gráfico 3, a seguir, apresentamos os percentuais de acertos e erros considerando o léxico relacionado à língua de especialidade.

Gráfico 3 – Léxico da língua de especialidade

Fonte: Autora, 2014.

Os dados do Gráfico 3, que trata do léxico da língua de especialidade, evidenciam que os participantes apresentam uma dificuldade significativa quanto ao uso do léxico específico das áreas de turismo e hotelaria. O percentual de acerto é de 54% do total de vocábulos

utilizados nas produções e o de erros, 46%. Ou seja, o quantitativo de erros é alto, considerando a função que deve cumprir o discurso nos atos comunicativos em questão.

Assim, iniciamos nossas conclusões sobre a análise do léxico na IL dos participantes da nossa pesquisa, fazendo algumas considerações relativas ao estudo do léxico.

É pertinente observar que definir o termo “léxico” não é tarefa fácil em virtude das diversas perspectivas a partir das quais se pode realizar essa tarefa. Segundo Faerch, Haastrup e Phillipson (1997), conhecer o potencial completo da significação de uma palavra, implica observar as situações apropriadas para seu uso, as restrições de combinação com outras palavras e a relação que existe entre uma determinada palavra e outras que constituem um campo ou conjunto léxico-semântico.

De acordo com Carreter¹⁴ (1987), o termo “léxico” denomina o sistema de palavras de uma língua. Já Lewandowski¹⁵ (1992), considera léxico o inventário de palavras de uma língua. Ou seja, as palavras que constituem as diferentes entradas de um dicionário.

Já para Crystal¹⁶ (2000), o termo léxico é sinônimo de vocabulário. Para esse autor, o léxico tem um papel especial na GU, pois é reconhecido como o componente que contém todas as propriedades estruturais dos itens lexicais. Ou seja, a especificação semântica, sintática e fonológica.

Assim, pode-se concluir que o léxico de uma língua contém, por uma parte, as palavras que têm carga semântica plena, ou palavras léxicas, chamadas também de lexias. Essas palavras constituem um número aberto ou ilimitado e correspondem aos nomes, verbos, adjetivos e advérbios. Por outra parte, o léxico se compõe de palavras gramaticais que também se denominam palavras funcionais. São principalmente os determinantes, as preposições, as conjunções, os verbos auxiliares e modais. Essas palavras constituem um número reduzido de elementos, mas sua utilização é muito frequente. Em todo caso, o estudo do léxico, ou seja, das palavras no sistema da língua, e o estudo do vocabulário, ou seja, o funcionamento das palavras no discurso, não constituem áreas isoladas, ao contrário, se conjugam e se complementam para o desenvolvimento da competência léxica do indivíduo.

Em nosso estudo, analisamos a IL dos futuros profissionais de turismo e hotelaria do Ifal, considerando o léxico por eles utilizado de forma contextualizada com a finalidade de determinar as dificuldades específicas no que diz respeito à comunicação e à competência

¹⁴ Dicionario de términos filológicos de F. Lázaro Carreter, (1987).

¹⁵ Dicionario de lingüística. T. Lewandowski, (1986).

¹⁶ Dicionário de Linguística e Fonética. David Crystal, (2000).

linguística. Evidentemente, isso implica questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem para finalidades profissionais.

Em outras palavras, a unidade de significado não pode ser reduzida à palavra, mas deve considerar a frase ou o que Picoche (1993) chama de estrutura actancial, ou seja, é a palavra mais a totalidade das informações formais que caracterizam cada um de seus usos.

A estrutura actancial se compõe de uma palavra base, verbo ou nome, que segundo Gross (1992), podem ser chamadas de operador e de seus actantes ou argumentos, que são todas as palavras que se combinam com o referido operador para que possam produzir significado pleno. Para este autor, foi assim que surgiu o termo léxico-gramatical, denominação que corrobora com a ideia de que estas duas disciplinas interagem constantemente. Ou seja, o estudo de uma deve considerar o estudo da outra.

Assim, do ponto de vista linguístico, é possível estabelecer uma série de variáveis que intervêm na aquisição do léxico de uma LE, independente da derivação, ou seja, da forma e estrutura das próprias palavras ou da interação que o aprendiz estabelece entre o novo elemento e as palavras de sua LM. Essa interação é que dá lugar, em diversas ocasiões, aos erros por interferência da LM.

Para Richards, Platt e Platt (1992), a aprendizagem de uma palavra, numa perspectiva psicolinguística, inclui o conhecimento da pronúncia, das regras gramaticais que regem seu uso e o significado ou significados que a compõem.

Já para Cassany, Luna e Sanz (1994), é fundamental o conhecimento da palavra sob as perspectivas da pragmática e da sociolinguística. A saber, na dimensão pragmática, considerando-se o seu uso dentro de um contexto e de acordo com o objetivo da comunicação. Já na dimensão sociolinguística, implica conhecimentos de seus valores dialetais e do registro e de sua utilização adequada, considerando a situação comunicativa.

A consideração desses aspectos implica o desenvolvimento da competência lexical, que, de acordo com os autores citados anteriormente, pode definir-se como o domínio das características e das funções do vocabulário de uma língua. Esse domínio não implica apenas a competência linguística, mas também a competência comunicativa. Na concepção dos autores: “El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuació”. (CASSANY, LUNA e SANZ, 1994, p. 379-380).

Tréville e Duquette (1996) descreveram o conceito de competência léxica a partir das teorias sobre competência de comunicação de Hymes (1972) e da análise que sobre esta noção

desenvolveu Moirand (1982), com base na combinação de componentes linguísticos, discursivos, referenciais e socioculturais.

Segundo Canale e Swain (1980), a competência léxica está inter-relacionada com a habilidade estratégica que por sua vez está constituída pelos componentes linguístico, discursivo, referencial, sociocultural e o estratégico.

O componente linguístico no nível da palavra e da frase corresponde à forma oral e escrita das unidades léxicas, sua estrutura, seu significado, seus comportamentos morfossintáticos e os contextos nos quais as unidades léxicas aparecem preferentemente.

O componente discursivo corresponde ao modo de combinar as palavras com as séries léxicas e com as que apresentam relações lógico-semânticas, e às regras do discurso correspondentes à coesão e à coerência.

Por sua vez, a competência referencial consiste no conhecimento dos âmbitos da experiência, dos objetos do mundo e suas relações. Já o componente sociocultural é o conhecimento de registro ao qual pertencem as palavras, sua carga cultural e suas condições de utilização em função dos parâmetros da situação comunicacional.

A capacidade de manipulação das palavras com a finalidade de fundamentar, esclarecer ou resolver um problema de comunicação e, por outra parte, a aptidão para utilizar estratégias para compensar o desconhecimento de palavras, corresponde ao componente estratégico. Essas estratégias consistem em procedimentos de inferência a partir de indícios contextuais, nas atividades de compreensão ou em aproximações verbais, paráfrases e definições nas atividades de produção.

Assim, uma AC, AE ou análise de IL é reveladora não apenas no que se refere ao tipo de lacunas léxicas do aprendiz, mas também às dificuldades que manifesta em outros níveis do sistema da LE em relação aos componentes descritos da competência léxica.

Em nosso estudo, a análise quantitativa da IL dos participantes indica que é no terreno do léxico, das palavras, das expressões e seus significados, onde se concentra o maior percentual de erros.

O Gráfico 4, a seguir, apresenta dados que comprovam que o maior quantitativo de erros léxicos ocorre por ocasião do processo de transferência negativa ou interferência.

Gráfico 4 – Erros léxicos



Fonte: Autora, 2014.

As dificuldades de aprendizagem relacionadas a aspectos léxico-semânticos, de acordo com Kellerman (1977), se manifestam, inclusive, quando as duas línguas em contato, a LM e a LE, apresentam uso similar de determinadas expressões. Ou seja, não leva em consideração a noção de distância interlinguística. Disso podemos concluir que a seleção de elementos léxicos implica que o aprendiz deve estar familiarizado com os parâmetros que definem o sentido dos termos, com a situação comunicacional, e as relações sociais entre os sujeitos que participam dessa situação e o uso da língua.

Observamos que o uso do léxico da LM na IL dos participantes da nossa pesquisa é significativamente superior ao quantitativo de palavras na LE, e que os participantes esboçam esforço para encontrar no seu repertório da LE a palavra para se referir. Isso se explicita pelas pausas longas e frequentes, a hesitação, nervosismo e de modo geral um nível de espontaneidade muito baixo.

Do ponto de vista psicolinguístico, o usuário-aprendiz da LE constrói analogia e cria palavras ou expressões que explicitam conhecimento incompleto do sistema da LE. Numa perspectiva etiológica, os erros encontrados nos dados são de origem interlingual, quando são ocasionados por interferência ou transferência do sistema da LM, ou intralinguística, quando ocasionados por desconhecimento ou hipergeneralização das regras da LE.

Assim, a análise global dos erros léxicos a partir das produções dos participantes da nossa pesquisa revela que a competência léxica ou o desempenho linguístico-lexical desses usuários corresponde a um nível de conhecimento léxico da LE bastante elementar.

Recordamos que quando a aprendizagem de uma LE se dá na fase adulta, como é o caso dos nossos participantes, se estabelecem equivalências do léxico da LE com aquelas representações que o aprendiz já tem da sua LM. Provavelmente por essa razão, alguns

bloqueios no comportamento verbal levam o usuário a realizações linguísticas que mesmo que estejam formadas por elementos da LE constituem um todo possivelmente incompreensível para um interlocutor nativo.

Assim, em termos conclusivos, cremos que é necessário que aprendizes e professores atribuam a importância devida ao processo ensino-aprendizagem das diferenças que fazem da LE realmente um sistema a ser aprendido, uma vez que esse é diferente do sistema da LM.

Observamos que a proximidade genética entre as duas línguas imbricadas na IL dos participantes da nossa pesquisa, o português LM e o espanhol LE, parece conduzir os nossos participantes a um processo de simplificação durante o processo de aprendizagem da LE. Ou seja, a grande correspondência entre os elementos léxicos LM-LE, seja na forma ou no significado, parece conduzir esses aprendizes a uma falsa zona de conforto que os induz a simplificações em alguns casos ou a produções complexas em outros.

Os erros ocasionados por falsas analogias ou falsas equivalências nas produções na IL levam os aprendizes a não perceberem os aspectos formais de determinadas palavras ou unidades de sentido na LE. A ignorar diferenças entre duas unidades léxicas na LM e na LE, e construir equiparações baseadas no tratamento fonológico, morfossintático, semântico ou pragmático da LM.

Nesse sentido, cremos que, para que esse tipo de dificuldade seja superado, o processo ensino-aprendizagem precisa reconhecer os processos cognitivos subjacentes a esses erros de interferência e estar pautado na conscientização linguística do aprendiz de modo que possa reconhecer e aprender as associações intersistêmicas e os contrastes entre sua LM e a LE alvo.

A descrição e análise da IL no que se refere a aspectos gramaticais objetivaram responder ao hipotético questionamento: quais são os fatores que corroboram para a produção dos erros?

Se levarmos em conta os princípios de universalidade da Gramática, considerando esta como um mecanismo biológico, constituído de um conjunto finito de regras capaz de gerar todos os enunciados possíveis e necessários, parece que a aprendizagem da sintaxe não seria assim tão difícil, como não deveria ser a aprendizagem da fonologia.

Essa reflexão nos leva a concluir que o ensino da LE em questão para falantes de português LM pode ser mais efetivo se estiver pautado na abordagem lexical. Ou seja, deve considerar, evidentemente, o ensino das regras da fonologia e da gramática, mas, ao mesmo tempo propor atividades que desenvolvam as outras competências, tais como pragmática, cultural, técnica, etc.

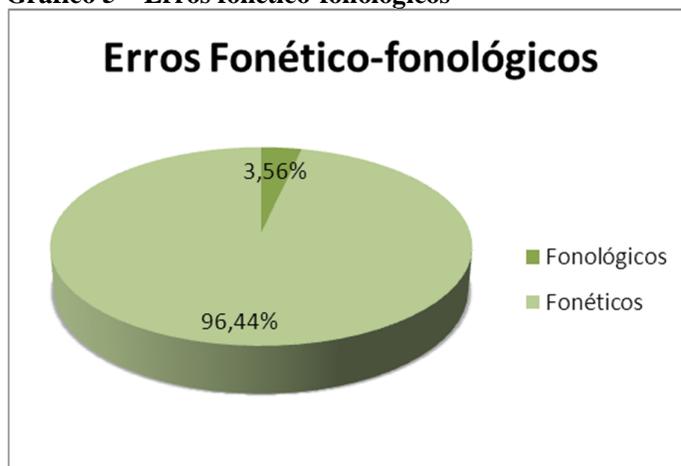
É mais ou menos isso que propõe a abordagem lexical, mas é justamente aí que entram todas as possibilidades de concepções de língua/linguagem.

O nível fonético-fonológico costuma ser reconhecido como o nível que diferencia o falante nativo do falante estrangeiro numa primeira instância mesmo em casos de línguas próximas.

Dito isso, salientamos a importância que se deve dar ao ensino dos aspectos fonético-fonológicos desde os níveis iniciais, e ao acompanhamento do processo de consolidação da aprendizagem desses aspectos durante todo o percurso de aprendizagem.

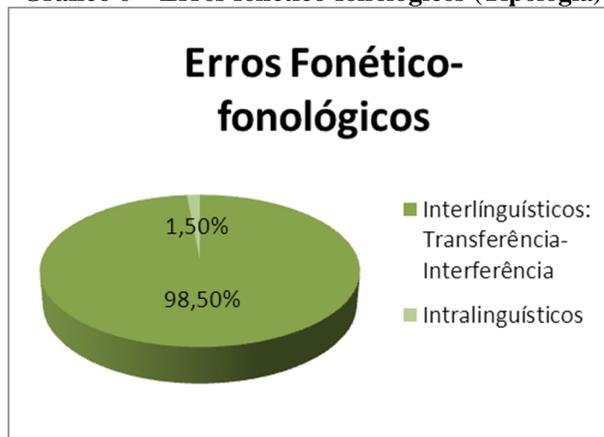
A análise dos dados de fala dos participantes da nossa pesquisa demonstra que as dificuldades mais significativas dos aprendizes participantes, nos níveis fonético-fonológicos, são os relacionados à pronúncia, ou seja, fonéticos, como podemos observar nos dados do gráfico a seguir, no qual, dos erros detectados, 96,44% são fonéticos.

Gráfico 5 – Erros fonético-fonológicos



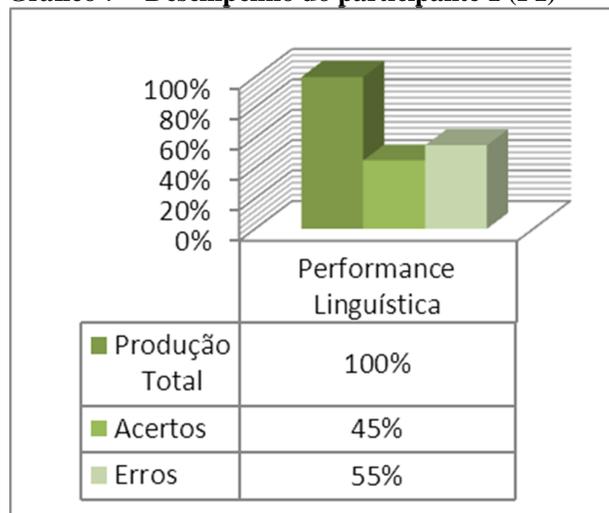
Fonte: Autora, 2014.

Parece-nos importante destacar que 98,50% dos erros analisados nos dados indicam maior probabilidade de serem decorrentes de processos interlinguísticos, ou seja, ocasionados por transferência ou interferência do sistema da LM dos aprendizes, como podemos verificar no Gráfico 6, a seguir.

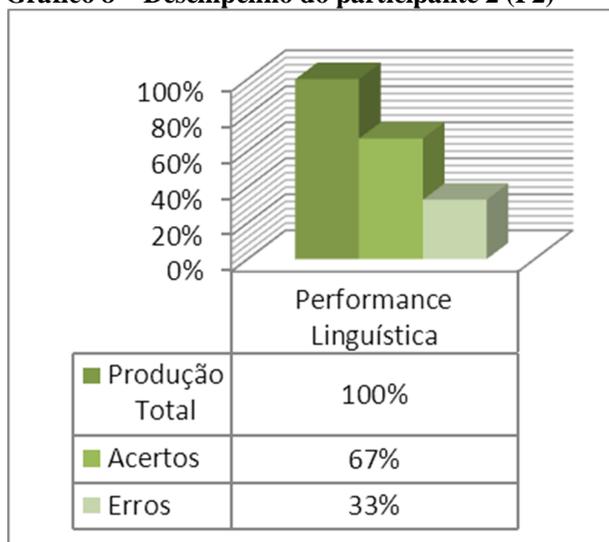
Gráfico 6 – Erros fonético-fonológicos (Tipologia)

Fonte: Autora, 2014.

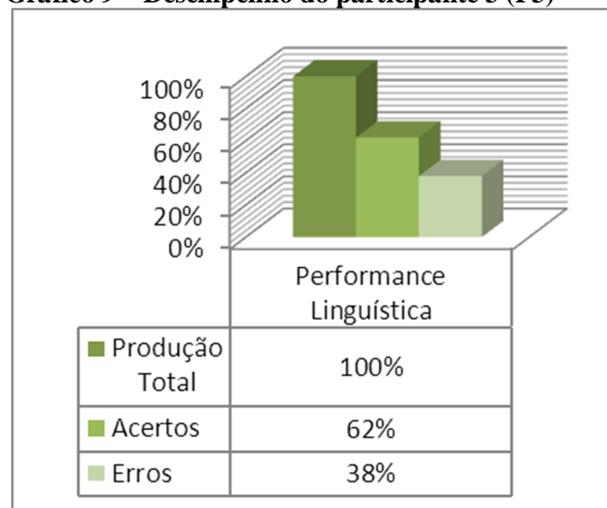
O desempenho linguístico dos participantes em termos quantitativos é apresentado nos Gráficos 7, 8, 9, 10, 11 e 12, a seguir. Nestes gráficos são apresentados, em termos percentuais, os dados correspondentes aos acertos e erros observados nas produções de cada participante da pesquisa. Ou seja, este estudo quantitativo engloba tanto os aspectos lexicais quanto os gramaticais e fonético-fonológicos de cada participante em particular.

Gráfico 7 – Desempenho do participante 1 (P1)

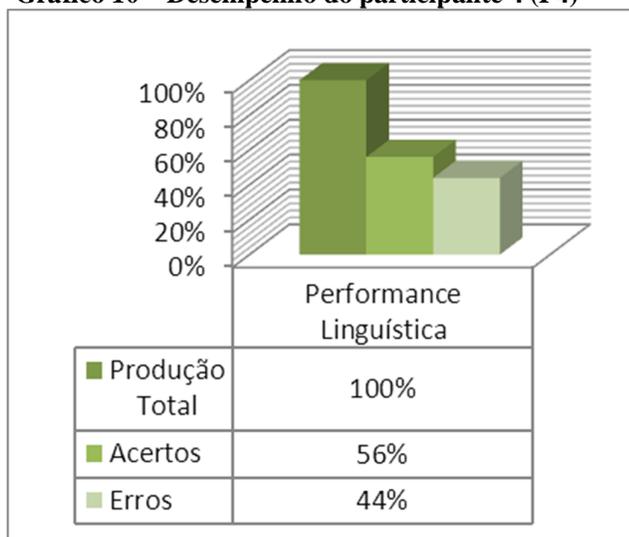
Fonte: Autora, 2014.

Gráfico 8 – Desempenho do participante 2 (P2)

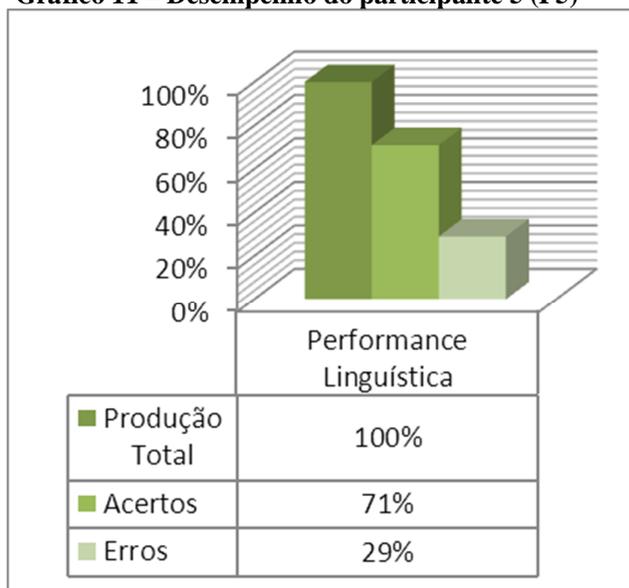
Fonte: Autora, 2014.

Gráfico 9 – Desempenho do participante 3 (P3)

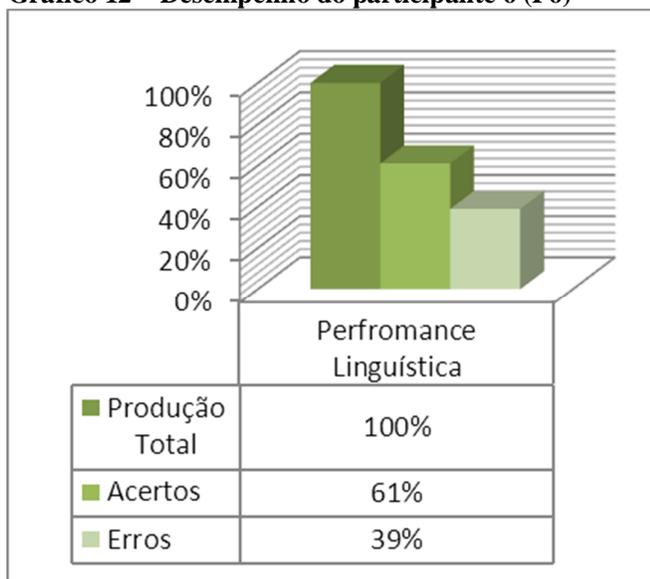
Fonte: Autora, 2014.

Gráfico 10 – Desempenho do participante 4 (P4)

Fonte: Autora, 2014.

Gráfico 11 – Desempenho do participante 5 (P5)

Fonte: Autora, 2014.

Gráfico 12 – Desempenho do participante 6 (P6)

Fonte: Autora, 2014.

Como dito anteriormente, os gráficos 7, 8, 9, 10, 11 e 12 explicitam em termos percentuais o desempenho linguístico de cada participante em particular. Os dados indicam que apenas 4 dos participantes superaram o percentual de 60% de acertos. P2 apresenta um percentual de 67% de acertos, P3 62%, P5 71% e P6 61%. Os dados dos outros dois participantes explicitam um percentual de acertos abaixo de 60%. P1 45% de acertos e P4 56% de acertos.

Como dissemos anteriormente, entendemos que o aspecto quantitativo não deve ser enfatizado em detrimento do aspecto qualitativo, porém deve ser levado em consideração, uma vez que corrobora com a análise qualitativa.

3.4 Avaliação do desempenho

Considerando o que constituímos como objetivo geral do nosso estudo, a análise da performance linguística de aprendizes de espanhol como LE no contexto de aprendizagem para finalidades profissionais, por meio da investigação do nível de interferência da LM nas produções orais, ou seja, os fenômenos de IL, a identificação das variáveis internas do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as correlações dessas variáveis com as teorias linguísticas, podemos chegar a algumas conclusões que subsidiam a atribuição de níveis de desempenho ou competência linguística a partir das produções dos participantes da pesquisa.

Embora este não seja objetivo específico ou principal do nosso trabalho, a atribuição de nível de desempenho termina sendo um desdobramento pertinente ao concluir o estudo, uma vez que as análises linguísticas, tanto a de cunho quantitativa quanto a qualitativa se relacionam direta e indiretamente com o processo avaliativo. Essas conclusões convergem necessariamente com a atribuição de conceitos ou atribuição de nível ao desempenho linguístico dos aprendizes, principalmente por tratar-se de processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras num contexto institucionalizado.

Dito de outro modo, entendemos que no processo de análise linguística de qualquer amostra de língua está imbricado, mesmo que não explicitamente, o processo avaliativo. Neste sentido, sentimos a necessidade de apresentar alguns esclarecimentos sobre o termo avaliação, no âmbito no qual está inserido nosso estudo, a análise de dados orais de uma língua estrangeira específica, o espanhol como LE para finalidades profissionais.

É importante salientar que o processo avaliativo em L2 e LE é tão antigo quanto o próprio processo ensino-aprendizagem e suas didáticas. Entretanto, a avaliação como área de estudos científicos é relativamente nova. Esse campo de investigação acadêmica teve um desenvolvimento notável nos últimos anos do século 20 e na atualidade.

Alinhados com a linguística aplicada, estudos e pesquisas sobre a avaliação vêm ao longo dos anos dando contribuições significativas para o conhecimento do processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE e a natureza das habilidades linguísticas. As discussões sobre a validade e a fiabilidade das atividades propostas em exames e avaliações dentro do currículo de ensino de LEs também continuam sendo o foco de muitos estudiosos.

Entendemos avaliação como um processo que implica a recolha de informações sobre os conhecimentos e atuações dos aprendizes, que pode ter diversas finalidades. Entre elas, podemos citar:

a) a finalidade de fazer intervenção no processo ensino-aprendizagem da língua alvo a partir da análise dos resultados, considerando os objetivos propostos para o ensino da LE, os conteúdos ministrados, os materiais didáticos utilizados, a gestão da sala de aula e o papel do professor no processo;

b) a finalidade de estabelecer o nível de domínio linguístico de um determinado aprendiz ou grupo de aprendizes da LE. Este tipo de avaliação está focado nos resultados a partir de uma perspectiva externa, ou seja, ela não avalia o processo ensino-aprendizagem e se realiza a partir de provas que avaliam diferentes habilidades linguísticas, o que o usuário de uma determinada LE é capaz de fazer em determinado momento no mundo real com os recursos linguísticos de que dispõe.

Dito isso, podemos dizer que o processo avaliativo é um tema de alta complexidade e extensão. Porém, em nosso estudo, não fazemos uma abordagem teórica dos aspectos que o envolvem. Ou seja, abordamos apenas os aspectos que são fundamentais ao processo de avaliação da habilidade oral, visto que este é o âmbito da nossa análise, ainda assim, não o abordamos de forma exaustiva, uma vez que, como dissemos anteriormente, o processo avaliativo, em si, não é o objetivo da nossa pesquisa.

Particularmente, cremos que um dos maiores desafios enfrentados no processo de preparação de uma proposta avaliativa, para a habilidade oral em línguas estrangeiras, é torná-la capaz de gerar o tipo de língua que se deseja avaliar. Ou seja, ela deve reunir mecanismos que ativem um processo de produção que corresponda a um tipo de língua determinado e que essas produções possam explicitar habilidades linguísticas correspondentes à função linguística, e a tipologia discursiva e textual correspondentes a um contexto linguístico específico.

Assim, considerando os objetivos do nosso estudo, optamos pela proposta avaliativa ou modelo avaliativo do tipo Teste, de caráter externo, quantificável e objetivo. Isso porque nosso objetivo da pesquisa era medir (quantificar) e avaliar (qualificar) a performance oral/habilidade oral dos futuros profissionais de turismo e hotelaria do Ifal com respeito ao espanhol como LE e a descrever os fenômenos linguísticos encontrados nos dados.

Para Carroll (1968), um teste é “[...] *a procedure designed to elicit certain behaviour from which one can make inferences about certain characteristics of an individual*”. Em outras palavras, em nosso âmbito de estudo, o teste foi o instrumento utilizado para possibilitar a recolha dos dados que posteriormente foram submetidos às análises das competências linguísticas do grupo de sujeitos participantes da pesquisa.

A partir da proposta ou atividade que propusemos para a recolha dos dados, foi possível prever que as produções nos forneceriam informações a partir das quais poderíamos chegar às seguintes conclusões:

- a) o rendimento e o progresso dos participantes com relação ao processo ensino-aprendizagem da LE em questão, considerando os objetivos propostos no curriculum dos cursos;
- b) o nível de competência oral/habilidade oral, uma vez que a proposta oferece condições práticas para a formalização de diagnóstico linguístico, e possibilita a identificação dos aspectos linguísticos nos quais os

- participantes têm maior e menor domínio, a(s) subcompetência(s) que desenvolveram e as que precisam de recuperação e reforço;
- c) o nível de interlíngua dos falantes da LE em questão e sua correlação com a performance linguística considerando a finalidade e o uso dessa LE para a atuação profissional dos sujeitos em formação.

O processo de análise linguística dos dados orais, que compõe o corpus da presente tese, se deu por meio de três processos. O primeiro e o segundo de cunho quantitativo e qualitativo, respectivamente, foram pautados, ambos, nas teorias linguísticas que constituem o marco teórico que dá suporte ao trabalho investigativo empreendido. A terceira etapa de análise é correspondente à avaliação do desempenho linguístico dos participantes da pesquisa. Para proceder a essa análise, foram considerados os aspectos linguístico-pragmáticos, a função da língua considerando-se a finalidade e o contexto em que se dá o discurso.

Nessa perspectiva, analisar quantitativa e qualitativamente os dados orais objeto do nosso estudo implicou a realização de uma avaliação considerando também a adequação à situação discursiva, a fluência, a coerência e a coesão dos discursos cujo contexto está relacionado à atuação profissional nas áreas de turismo e hotelaria.

Para desenvolver a análise do desempenho linguístico dos futuros profissionais das áreas de turismo e hotelaria, recorreremos às orientações apresentadas pelo Marco Comum Europeu de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação, doravante MCER¹⁷. Esse documento referencial aborda dentre vários aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de línguas e trata da avaliação como processo e apresenta os seguintes norteadores: a validade, a fiabilidade e a viabilidade.

Quanto à validade, o MCER aponta que uma prova ou procedimento de avaliação é válido, na medida em que ele possa provar, que aquilo que avalia é realmente o que se deveria avaliar e que a informação obtida é uma representação exata do domínio linguístico dos participantes do processo da avaliação.

A fiabilidade é o termo técnico utilizado para descrever o grau em que se repete a qualificação obtida pelos mesmos avaliados, em dois processos avaliativos, reais ou

¹⁷ O Marco Comum de Referência Europeu é um documento que proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames e manuais em toda a Europa. Ele descreve de forma integradora o que os aprendizes precisam saber fazer com a finalidade de utilizar uma língua para comunicar-se, e os conhecimentos e habilidades que precisa desenvolver para que possa atuar de forma eficaz. A descrição compreende também o contexto cultural e os níveis de domínio de língua que permitem comprovar o progresso dos alunos em cada fase de aprendizagem. Esse Marco proporciona aos profissionais que trabalham da área de ensino de LEs meios que contribuem para a reflexão sobre a prática pedagógica.

simulados, do mesmo teste. Porém, segundo o próprio MECR, mais importante do que a fiabilidade é a precisão das decisões que se adotem com respeito ao nível de exigência.

Por sua vez, a viabilidade diz respeito ao aspecto prático do teste, ou seja, deve estar relacionado com a avaliação.

Os exames de certificação para o espanhol como língua estrangeira aplicados à brasileiros são o DELE¹⁸ e o CELU¹⁹ e de acordo com seus próprios documentos de referência atribuem níveis de proficiência ou nível de desempenho linguístico conforme explicitamos a seguir:

O DELE confere seis níveis de proficiência: C2, C1, B2, B1, A2 e A1. O nível C1, segundo o DELE, garante que o progresso do aprendiz na LE se produziu com êxito e que ele possui um nível avançado de língua. Neste nível, o usuário tem competência linguística suficiente para expressar-se com fluência e espontaneidade sem aparentes esforços. Faz uso flexível da LE para fins sociais, acadêmicos e profissionais, sendo capaz de produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade, demonstrando uso correto dos mecanismos de organização, articulação e coesão textual.

Por sua vez o CELU, exame de domínio cujo propósito é avaliar a capacidade linguística do estudante de espanhol LE para ler, escrever e falar em contextos da vida real certifica o domínio da língua espanhola LE por estrangeiros, cuja língua materna não seja o espanhol e queiram validar sua capacidade de usar o idioma para âmbitos de trabalho e acadêmico.

De acordo com os documentos orientadores do CELU os níveis de certificação atribuídos seguem as seguintes características para a expressão oral:

- 1) Nível Intermédio – outorgado ao usuário que pode desenvolver-se com certa fluência e naturalidade em situações familiares, sociais e de serviço, que mesmo cometendo algum deslize em contextos desconhecidos ou diante da necessidade de apresentar precisão enunciativa é capaz de desempenhar-se de modo aceitável em contextos acadêmicos e de trabalho. Que explicita fluência e naturalidade em conversações com falantes nativos, sobre temas do cotidiano ou de temas específicos de sua área de trabalho ou estudo e utiliza com habilidade o registro formal e o informal. Que é capaz de formular narrações, expressar desejos, emitir

¹⁸ *Diploma de Español Lengua Extranjera.*

¹⁹ *Certificado de Español Lengua y Uso.* Único exame reconhecido oficialmente pelo ministério de Educação e o Ministério de Relações Exteriores e Culto da República Argentina.

ordens, fundamentar e expressar opinião, formular descrições de objetos, lugares ou pessoas reais ou imaginárias.

- 2) Nível Avançado – conferido ao usuário cujo desempenho linguístico se dá de forma espontânea e cômoda numa ampla gama de situações familiares e sociais e também alcança um desempenho linguístico adequado ao âmbito profissional e acadêmico. É capaz de produzir uma ampla variedade de textos claros, precisos e adequados, tais como: cartas formais e informais, textos instrutivos, relatos, ensaios, resumos, artigos de opinião e relatórios profissionais ou acadêmicos. Está apto para interagir com falantes nativos de diferentes variedades dialetais, mesmo que perca alguns detalhes. Entende diferentes pontos de vista numa discussão, argumentações e explicações. E é capaz de expor um tema publicamente e intervir ativamente em conversações e discussões formais e informais entre nativos.

Assim, para fundamentar a análise do desempenho linguístico a partir das produções orais dos participantes da nossa pesquisa consideramos: i) o que o Marco Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas preconiza e sugere que seja observado no processo de avaliação de habilidades linguísticas; ii) os níveis de referências tanto do DELE como do CELU.

De acordo com o DELE, o nível no qual o usuário está apto ao desempenho linguístico em situações ou uso profissional é o C1²⁰, conforme explicitado anteriormente. Já para o CELU o nível no qual o usuário da LE se desempenha com maior competência para o uso da língua em âmbitos profissionais é o AVANÇADO, entretanto, não restringe apenas a esse nível o uso da língua para essa função.

Diante do exposto e com base nos dados quantitativos e na análise qualitativa das produções dos participantes, concluímos que, apenas um dos participantes apresentou desempenho linguístico ao qual pode ser atribuído o nível C1 do DELE e/ou Intermediário do CELU, nível aceitável ao desempenho linguístico em situações profissionais. Os dados das produções dos demais participantes da pesquisa explicitam desempenho linguístico insuficiente para a comunicação no contexto profissional em questão.

Assim, partindo da consideração de que a língua tem funções cognitivas e sociais, retomamos o objetivo principal do nosso estudo, a análise da LE para finalidades específicas,

²⁰ Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade, mostrando uso correto de mecanismos de organização, articulação e coesão textual.

recorrendo aos pressupostos teóricos de base funcionalista numa perspectiva sistêmico-funcional. Essa abordagem entende a linguagem como sistema sócio-semiótico e seu foco é a análise de produtos autênticos na interação social, perspectiva convergente com a relação entre forma e função como o lugar onde a língua é adquirida e onde a gramática emerge e se modifica.

Dito isso, concluímos que, o baixo desempenho linguístico da maioria dos participantes da nossa pesquisa se relaciona a fatores de ordem metodológica de ensino-aprendizagem e não ao fato do processo ter-se dado num contexto linguístico-funcional específico. Assim, cremos que essa conclusão deve levar os profissionais do ensino a um redirecionamento de suas ações educativas no âmbito em questão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais reforçando o nosso entendimento de que o tratamento do erro no processo ensino-aprendizagem de LEs adquire conotações diferentes a depender dos objetivos do estudo, dos métodos de análise e dos enfoques didáticos adotados.

Assim, o cerne da nossa investigação, a análise da Interlíngua²¹ (IL) de aprendizes de espanhol LE para fins profissionais das áreas de turismo e hospitalidade, se desenvolveu, a priori, com base numa metodologia de base contrastiva e numa perspectiva sincrônica. Mas, não se restringiu aos aspectos unicamente contrastivos. Ou seja, a nossa análise ganhou conotação pluridimensional do ponto de vista teórico-metodológico, a partir do momento em que entendemos que alguns fatos linguísticos são melhor entendidos e explicados se não nos fechamos a um único escopo teórico. Logo, nossas conclusões se apresentam de acordo com essa pluridimensionalidade.

Assim, em nosso estudo, analisar os erros na perspectiva da AC contribuiu para a confirmação da influência da LM no processo de aprendizagem da LE. Por outra parte, concluímos que a interferência da LM não explica todos os erros dos aprendizes, pois, em casos nos quais se observa a interferência, por exemplo, não se pode excluir a possibilidade da hipergeneralização de regras da LE.

Por sua vez, os resultados do nosso estudo confirmam que a AE pode ser de fato uma ferramenta de suporte valiosa para a ação docente, uma vez que por meio dela pode-se acompanhar diagnosticamente o processo de aprendizagem e concomitantemente desenvolver estratégias para o tratamento dos erros ou aspectos nos quais os discentes apresentam maiores dificuldades.

Recordamos que os objetivos da nossa pesquisa dizem respeito à necessidade de entender a relação da IL e os níveis de desempenho linguístico dos aprendizes associados à comunicação em situação profissional. E, para alcançarmos estes objetivos e entendermos os fatos linguísticos das ILs dos participantes, realizamos uma primeira análise dos erros enfatizando a caracterização dos fenômenos e a determinação de sua frequência.

Os resultados da análise de IL²², em nosso estudo, reforçam que as semelhanças existentes em todos os níveis entre as línguas imbricadas, quais sejam, níveis lexical, gramatical e fonético-fonológico constituem um fator até certa medida positivo e favorável ao processo de aprendizagem da LE nas fases iniciais. Entretanto, a partir das observações e

²¹ Interlíngua – objeto de estudo de base psicolinguística.

²² Interlíngua entendida como tipologia de análise de dados linguísticos.

análises dos aspectos qualitativos, podemos concluir que a LM dos aprendizes interfere de modo significativo no desempenho linguístico.

De modo que esse mesmo fator, o da proximidade, contribui para a produção de muitos erros interlinguais, os decorrentes de transferência negativa ou interferência, e como consequência, a fossilização dos erros. Assim, o que a princípio é um fator positivo passa a ser o grande vilão do processo de aprendizagem. Isso porque tanto aprendizes como docentes interpretam a IL como sinal de aprendizagem e não como aprendizagem em processo. Em outras palavras, observamos que aprendizes de espanhol LE falantes de português LM tendem a ter uma atitude conformista. Ou seja, qualquer nível de interlíngua é suficiente para comunicar-se, pela crença de que os interlocutores serão sempre hispano falantes, o que não é verdade. E mesmo que sejam, muitos aspectos linguísticos observados nas interlínguas dos participantes da nossa pesquisa podem comprometer a intercompreensão.

Assim, podemos comprovar a utilidade da análise da IL para o diagnóstico, a verificação da sistematicidade dos erros e a precisão das dificuldades específicas de cada aprendiz e do grupo como um todo.

Numa perspectiva psicolinguística, cremos que é impossível que o processo de aprendizagem de uma LE ou de uma L2 não se dê a partir do conhecimento linguístico que o aprendiz tem da sua LM. Isso nos conduz a controvertidas discussões sobre o papel que a LM desempenha nesse processo. Essas questões só reforçam a importância e a validade de estudos contrastivos, sempre e quando os objetivos estejam voltados para a compreensão das dificuldades e para propostas de tratamentos dessas. E que seja um suporte teórico-pedagógico para o desenvolvimento de metodologias e produção de materiais adequados ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos específicos. Ou seja, do ponto de vista didático-metodológico, o nosso estudo indica que há necessidade de que seja dada maior atenção ao processo por parte dos profissionais docentes para que seja mais exitoso, no sentido de garantir a consolidação da competência comunicativa.

Considerando o que constituímos como premissa do nosso estudo, que à análise de IL subjazem várias teorias linguísticas, ou seja, várias teorias linguísticas e teorias de aquisição/aprendizagem de L2 ou LE podem ser complementares, apresentamos as conclusões a que chegamos nesse sentido.

Os resultados quantitativos da nossa análise nos levam a concluir que o nível lexical se constitui como o nível mais desafiador para os aprendizes envolvidos no estudo.

Por outra parte, considerando um dos pressupostos do paradigma gerativista, a GU, confirmamos que, o campo de ação da IL está limitado aos Princípios Universais e aos

Parâmetros pré-estabelecidos pelas línguas, tanto da LM como da LE, daí a razão de que, em termos quantitativos e qualitativos, os erros gramaticais e fonético-fonológicos são menos expressivos. Nesse âmbito, parece-nos pertinente esboçar uma percepção decorrente dos resultados da nossa análise, que diz respeito à proximidade ou semelhança dos sistemas e maior ou menor dificuldade de aprendizagem.

Segundo a AC, fundamentada no condutismo e na linguística estruturalista, quanto maior for a divergência entre os sistemas, maior será a dificuldade para a aprendizagem. Enquanto que os pressupostos de base gerativa reforçam que são as semelhanças que constituem maior dificuldade no processo de aprendizagem de uma LE. Ou seja, as características linguisticamente não marcadas ou pouco marcadas da LM tendem a ser transferidas, conforme Larsen-Freeman e Long, (1991).

O que os resultados do nosso estudo demonstram é que, quanto maior a semelhança maior é a incidência de erros, ou seja, mais proximidade entre os sistemas implica maior dificuldade para a aprendizagem, ou seja, se confirma a hipótese de base gerativa.

Por outra parte, os resultados do nosso estudo apontam que é no nível lexical onde se concentra o maior quantitativo de erros, ou seja, é nesse nível onde os aprendizes têm maiores dificuldades de aprendizagem. Vale ressaltar que, como dito no início do nosso estudo, o português e o espanhol são línguas altamente parecidas (ULSH, 1971) e que é no léxico onde se concentra a maior incidência de proximidade. Assim, mais uma vez se confirma o pressuposto de base gerativa com respeito ao aspecto da semelhanças/diferenças = dificuldade/facilidade de aprendizagem.

As análises dos aspectos gramaticais e fonético-fonológicos confirmam também que aqueles elementos que são comuns às línguas imbricadas, ou seja, o que é fixo e tem valor universal, tendem a promover mais falhas ou erros, isso se explica pelo mesmo fator anteriormente mencionado, a grande proximidade entre o português e o espanhol. E o que é paramétrico, ou seja, o que apesar de ser universal tem valores diferenciados em cada língua, incide em menor percentual de erros. Entretanto, pode implicar ou promover os erros conhecidos como “erros intralinguísticos” por hipergeneralização de regras da LE.

Nesse sentido, do ponto de vista do metodológico relacionado ao processo ensino-aprendizagem, entendemos que as estratégias de ensino, mesmo que foquem no uso, não podem descuidar a fonologia e a gramática e, independentemente de estarem baseadas em perspectivas estruturalistas ou gerativistas, devem propor atividades de uso em quantidade significativa para fixar léxico e os demais aspectos já mencionados.

Quanto às dimensões da IL relacionadas à interferência e à transferibilidade, como estratégia para compensar a ausência de conhecimento, consideramos que correspondem à processos de base cognitiva, dado que, para essa corrente linguística, a aprendizagem de línguas corresponde à aprendizagem de habilidades e não é necessariamente resultado da capacidade inata. Assim, o estudo da linguagem integra a língua ao sistema cognitivo geral do sujeito mais os aspectos intervenientes de base psicolinguística, sociolinguística e etnológica.

Os dados analisados em nosso estudo apresentam uma tipologia de erros que indicam que quase todos os aprendizes envolvidos na pesquisa parecem estar mais ou menos no mesmo nível de aprendizagem. Isso é possível de ser constatado pela incidência e reincidência de erros e principalmente por aspectos que convergem com formulação de hipóteses que vão comprovando empiricamente em suas produções, ora acertando ora errando.

Por outra parte, considerando que os participantes do estudo têm em comum a mesma nacionalidade, a mesma LM, estão dentro de uma mesma faixa etária e tiveram acesso ao ensino da LE dentro de uma mesma proposta de ensino, os resultados são divergentes quando a análise se pauta no nível de competência ou performance linguística individual. Ou seja, a IL de cada aprendiz é um sistema aproximado da LE resultado das habilidades e das experiências de cada um em particular.

Finalizando, podemos dizer que, as análises descritivo-analítica²³ e quantitativa²⁴ dos dados de IL desenvolvidas em nosso estudo baseadas na conciliação de várias teorias linguísticas e de ensino-aprendizagem, comprovam que, a depender do objeto e dos objetivos do estudo, podem ser complementares e não necessariamente excludentes e que, no âmbito das ciências da linguagem, adotar esse tipo de abordagem pode contribuir significativamente para o avanço dos estudos que envolvem o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, área do conhecimento linguístico-científico considerado ainda bastante carente.

²³ De natureza crítica e interpretativa.

²⁴ Estudo da frequência, de caráter quantificador e estatístico.

REFERÊNCIAS

- ADJEMIAN, C. On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 26, n. 2, p. 297-320, 1976.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- AMBADIANG, T. La flexión nominal: género y número. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: RAE, 2000. p. 4843-4943. (Colección Nebrija y Bello).
- BAUSCH, K. R.; KASPER, G. Der Zweit-sprachenerwerb: möglichkeiten und grenzen der 'grossen' Hypothesen. *Linguistische Berichte*, v. 64, p. 3-35, 1979.
- BELTRÁN, Aguirre Blanca. *La enseñanza del español con fines específicos*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BLOOMFIELD, L. *1914, an introduction to the study of language*. Edición e introducción de Joseph F. Kess. Amsterdam: John Benjamins, 1983.
- _____. *1933, Lenguaje*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964.
- BROWN, R. *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. Mexico: Trillas, 1981.
- BURRIDGE, K.; MULDER, J. *English in Australia and New Zealand: an introduction to its structure, history and use*. Melbourne: Oxford University Press, 1998.
- BÜHLER, K. *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1985.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 1, n.11, p. 1-47, 1980.
- CARROLL, BRENDAN J. The psychology of language testing. DAVIES, A. (Ed.). *Language testing symposium: a psycholinguistic approach*, London: Oxford University Press, 1968.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994.
- CASTILHO, A. T. de.; CASTILHO, C.M.M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado: volume 2 :níveis de análise linguística*. São Paulo: UNICAMP, 2002.

CARRETER, Fernando Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. 3. ed. Madrid: Editorial Gredos 1987.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. Hague: Mouton, 1957.

COOK, V. J. Chomsky's Universal Grammar. Oxford: Basil Blackwell. — (1994). "Universal Grammar and the Learning and Teaching of Second Languages: perspectives on pedagogical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, p. 25-48, 1988.

CORDER, S. P. *The significance of Learner's Error*. IRAL, v. 4, p. 161- 170, 1967. Traduzido ao espanhol em: J. Muñoz Licerias. *La adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Visor, 1991, p. 31-41.

_____. *Idiosyncratic dialects and error analysis*. IRAL, v. 9, n. 2. Traduzido ao espanhol em : J. Muñoz Licerias (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor : "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" (pp. 32-40) y "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", 1971. p. 64-77)

_____. *Error analysis and interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press, 1981.

COSERIU, E. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos, 1986.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2000.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.

CUNHA; Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIK, S. *Functional grammar*. Dordrecht; Cinnaminson: Foris Publication, 1981.

_____. *The theory of functional grammar. (Part I: The structure of the clause)*. Dordrecht: Foris, 1997a.

_____. *The theory of functional grammar. (Part II: Complex and derived constructions)*. Edited by Kees Hengeveld. Berlin., New York: Mouton de Gruyter, 1997b.

DUARTE, Carles. *Lengua y Administración*. Barcelona: Magrana, 1986.

DULAY, H. ; BURTON, M. *Natural sequences in child second language acquisition. Working papers in bilingualism*, n. 3, Toronto: Ontario Institute for Studies in Second Education, 1974.

ECKMAN, F. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, [S.l:s.n], v. 27, n. 2, p. 315-330, 1977.

_____. Some theoretical and pedagogical implications of the Markedness Differential Hypothesis: studies in second *Language Acquisition*, [S.l], v. 7, n. 3, p. 289-307, 1985.

- EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.
- ETXEBARRÍA, Maitena. El lenguaje jurídico y administrativo. Propuestas para su modernización y normalización. *Revista Española de Lingüística*, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 341-380, 1997.
- FAERCH, C.; HAASTRUP, K.; PHILLIPSON, S. *Learner language and language learning*. Copenhagen: Multilingual Matters, 1997.
- FELIX, S. Interference, interlanguage, and related issues. In: FELIX, S. (Ed.). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, p. 93-108, 1980.
- FERNANDEZ LOPEZ, S. *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERREIRA, Itacira. A interlúngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- FLYNN, S. y W. O'NEIL (Eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- FRAUENFELDER, U. H. *Variables intervenant dans l'étude de l'interlengue*. Ginebra: Encrages, 1980.
- GASS, S. M.; SCHACHTER, J. (Eds.). *Linguistic perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- GIBSON, E.J. Y LEVIN, H. *The psychology of reading*. Cambridge: MIT Press, 1975.
- GIVÓN, T. *From discourse to syntax: grammar as a processing strategy*, Syntax and Semantics, Volume 12: Discourse and Syntax. Nueva York: Academic Press, p. 81-112, 1979.
- _____. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- GROSS, G. Reconnaissance des emplois à l'aide d'un dictionnaire électronique. *Études de Linguistique Appliquée*, [S.l.: s.n], v. 85, n. 1, p. 89-97, 1992.
- GUMPERZ, John J. (1982). Convenções de Contextualização. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In: RIBEIRO, Branca T. ; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.
- HALLIDAY, M.A.K. Language in a social perspective. *Educational Review*, [S.l.], v. 23, p. 165-188, 1971.
- _____. *Introduction*. In *An introduction to functional grammar*. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. Context of situation. In: _____. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, p. 3-14, 1989.

HOFFMANN, L. *Lengatges d'especialitat*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1998.

HYMES, D. *On communicative competence. Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. e J. Holmes. Londres: Penguin Books, 1972.

HURTADO, Iván e TORO, Josefina. *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. 2.ed. Valencia; Venezuela: Ediciones de la Universidad de Carabobo, 1998.

JAMES, C. *Contrastive Analysis*. London: Longman, 1980.

JARVIS, S. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in interlanguage lexicon. *Language Learning*, [S.l], v.50, n. 2, p. 245-309, 2000.

KELLERMAN, Eric. Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, [S.l], v. 2, v.1, p. 58-146, 1977.

_____. Giving learners a break: Nativelanguage intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, [S.l], v. 15, p. 59-92, 1978

_____. Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, v.2, [S.l: s.n], p. 37-57, 1979.

_____. Now you see it, now you don't, em GASS, Susan e Larry SELINKER (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House, p. 112-134, 1983.

_____ The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. In: DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A.P. R. (Eds.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

_____. Estratégias compensatórias em pesquisa segunda língua: uma crítica, uma revisão, e algumas implicações (não-) para a sala de aula. In: PHILLIPSON, R; et al. (Eds.). *Relações Exteriores: segundo pesquisa Pedagogia linguagem*. Clevedon: Assuntos multilingue , p. 142-161, 1991.

_____ . Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, [S.l], v. 21, p. 125-150, 1995.

KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (Org.). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1986.

KLEPPIN, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin y München: Langenscheidt, 1998. (Colección Fernstudieneinheit, 19)

KOCOUREK, R. *La langue française de la technique et de la science*. 2.ed. Wiesbaden: Brandstetter Verlag, 1991.

KRASHEN, S. The monitor model for second language performance. In: BURT, Dulay; FINOCCHINO (Eds.). *View points on English as a second language*. NuevaYork: Regents, 1976.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press: 1981.

_____. *The Input hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York: Longman, 1985.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergaman, 1982.

LABOV, W. Linguistics and Sociolinguistics. In: COUPLAND, N.; JAWORSKY, A. (Eds.) *Methods for studying language in society*. In: *Sociolinguistics: a Reader*. New York: St. Martin's Press, 1972.

LACUESTA, Ramón Santiago; GISBERT, Eugenio Bustos . La derivación nominal. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, p. 40505-4594, 1999.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor. University of Michigan, 1957.

_____. *Introdução à linguística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: what Categories Reveal about the Mind*. Chicago ; Londres: The University of Chicago Press, 1987.

LANG, M. F. *Formación de palabras en español*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2002.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I: Theoretical Prerequisites*. Califórnia: Stanford University Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D.; M.H. LONG. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.

LENNEBERG, E. *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley, 1967.

LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995.

LEWANDOWSKI, T. *Diccionario de lingüística*. 3. ed. Madrid: Cátedra Ediciones, 1992.

LICERAS, J.M. *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr, 1986.

LITTLE, David.; PERCLOVÁ, Radka. *El portafolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Consejo de Europa : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2003. Disponível em: <<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/varios/guiaprof.pdf?documentId=0901e72b8000449c>>. Acesso em: 14dez. 2013.

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985a.

LÓPEZ VALVERDE, M. D. *La fosilización de algunos errores de los alumnos de lengua materna italiana*. Madrid: Edinumen, p. 11-15, 2002. (Frecuencia-L; 19)

MACWHINNEY, B. The competition model: the input, the context and the brain. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, p. 69-90, 2002.

_____. Emergentism: use often and with care. *Applied Linguistics*, n. 27, p. 729-740, 2006.

MARCO común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

NASCIMENTO, Milton do. Teoria gramatical e mecanismos funcionais do uso da língua. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 83-98, 1990.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 115-123, 1971.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, Aline V. H. B. Estudo Fonético-Fonológico Contrastivo entre a Língua Portuguesa Falada no Brasil e a Língua Espanhola. 2009. 101 f. Mestrado em Linguística - Faculdade de Letras, UFAL, Maceió, 2009.

PICOCHÉ, J. *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan, 1993.

POULISSE, N. *The use of compensatory strategies by dutch learners of English*. Dordrecht: Foris Publications, 1990.

PORQUIER, R. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris: Universidad de París, 1975.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex: Longman, 1992.

RUTHERFORD, W. Grammatical theory and L2 acquisition: a brief overview. In: FLYNN, S.; O'NEIL, W. (Eds.). *Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer, p. 404-416, 1988.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELINKER, L. *Interlanguage: error analysis*. Longman: London, 1972.

_____. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

SELINKER, L., SWAIN, M., DUMAS, G.: The Interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 25, n. 1, p. 139-152, p. 1975.

SEIDENBERG, M.S.; ZEVIN, J. D. Connectionist models in developmental cognitive neuroscience: critical periods and the paradox of success. In: MUNAKATA, Y.; JOHNSON, M. (Eds.). *Processes of Change in Brain and cognitive development: attention and performance XXI*. Oxford: Oxford University Press, p. 585-612, 2006.

SILVA, E. B. da. *Análise contrastiva de aspectos fonológicos de heterotônicos entre português e espanhol*. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second-language acquisition. In: GRINGAS, R. C.(Org.). *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, p. 27-50, 1978b.

STOCKWELL, R. P.; BOWEN, J. D.; MARTIN, J. W. *The grammatical structures of english and spanish*. Chicago: The University of Chicago Press, 1965.

THOMPSON, S. A. Functional Grammar. In: BRIGHT, W. (Ed.). *International Encyclopedia of Linguistics*, v. 2, Oxford: Oxford University Press, 1992.

TORIJANO PÉREZ, J.A. *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita* (tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca, 2002.

TRÉVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette, 1996.

ULSH, J. L. *From spanish to portuguese*. Washington: Foreign Service Institute, 1971.

VANDRESEN, P. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

WHITE, L. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1989.

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINREICH, U. *Language in contact: findings and problems*. New York: Columbia University, 1953.

WODE, H. Nature, nurture, and age in language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 16, n. 3, p. 325- 345, 1994.

ZIMMER, Márcia Cristina. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionalista*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____ ; ALVES, U. K. ; SILVEIRA, R. *A aprendizagem de L2 como processo cognitivo: a interação entre conhecimento implícito e explícito*. v. 9, Porto Alegre: Nonada, p. 157-174, 2006.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,,
tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **DESCRIÇÃO DA INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-ESPANHOL NO DESEMPENHO DE FORMANDOS DOS CURSOS DE TURISMO E HOTELARIA DO IFAL - CAMPUS MACEIÓ - O aporte das teorias linguísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE**, recebi da professora pesquisadora **Eronilma Barbosa da Silva Beux**, do IFAL – Instituto Federal de Alagoas e aluna do PPGLL/FALE – Faculdade de Letras / UFAL – Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a análise de dados de produção oral em língua espanhola como língua estrangeira.

- Que a importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento de estratégias para o ensino de língua espanhola para fins profissionais (turismo e hotelaria).

- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:

Fazer uma análise da tipologia de dificuldade/erros e os fenômenos de interlíngua observáveis por meio dos dados orais dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira para fins profissionais (turismo e hotelaria). Detectar as possíveis causas das dificuldades/erros com a finalidade de apresentar propostas para o ensino da língua estrangeira em questão.

- Que esse estudo começará em ___/___/___ e terminará em ___/___/___.

- Que o estudo será feito da seguinte maneira:

1. Constituição de um banco de dados – em língua espanhola falada por aprendizes falantes de português como língua materna, estudantes dos Cursos de Turismo e Hotelaria do IFAL – Instituto Federal de Alagoas.

2. Descrição dos dados.

3. Análise dos dados.

4. Apresentação de propostas para o ensino da língua estrangeira em questão para fins profissionais (áreas: turismo e hotelaria).

- Que eu participarei das seguintes etapas: 1

- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: Não existe nenhum risco à minha saúde física e mental.

- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam,

concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio:
Bairro:
CEP
Cidade:
Telefone:
Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa:

Instituição: PPGLL – FALE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Endereço Rua Dr José Maria Correia das Neves, 85 – Edf Dom Avelar – Apto. 903
Bairro: Farol
CEP 57.051-270
Cidade: Maceió
Telefones p/contato: 82 3033 1017 / 9301 3391

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041**

Maceió, ___/___/_____

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO B**TRANSCRIÇÕES ORTOGRÁFICAS****ÁREA HOTELARIA****PARTICIPANTE 1**

El hotel /.../ está localizado em la playa de la Jatiuca, una das más belas playas de (+) Maceió. Tem uma bela vista, cuarto aconchegantes. eh eh eh (++) quartos com eh eh (+) sauna, ba::ñera, (+) uma recepcion belisima (++) tienes eh eh eh al área de de recreacion, cuadra de: tênis, eh salón de jo:: de jo:: de juegos área para massagens, área vip, piscinas, (+) el restaurante com (++) comidas típicas e e internacional mhn mhn (++) es um dos melhores hotéis de maceió. El /.../ está localizado una das más belas (+) más playas belas playas de alagoas (+) no litoral norte. (+++) es (++) tienn tienes una localización privilegiada, onde está a barrera de corais, a segunda mayor barrera de corais do:: del mundo (+) eh eh praias paradisiacas, tienes eh área de lazer, uma grande área delazer. (++) comidas típicas, restaurante:: / som barzinho, som de música al vivo. (++) es um dos melhores hotéis de Alagoas. (++) (+++) belas piscinas. (+++) el /.../ está localizado mhn en la playa de jatiuca, em maceio. Es um hotel para público classe a (+) com apartamentos acochegantes, tienes eh serviço eh de apartamento eh para moradia. es es un hotel hotel eh el bien ((participante faz comentario em portugues)) (+) bien elegante, com (+) aparelhos modernos (+) na hotelaria. Um restaurante com comidas típicas belissimo, e com a co: cocina internacional. Es um dos más bellos de maceió también. (++) el (+) el /.../ hotel está localizado en la playa de jatiuca, en la lagoa dal anta. Es um dos más bellos de maceio. Tienes piscinas, cuadra de tienes, recreación. También es muito mucho usado para casamientos, fiestas de final de ano de (++) navidad. Eh es um dos más bellos (+) de alagoas (+) possui aparelhos modernos ne:: hotelaria hostelaria. (++) possui tambiem suítes para moradia, tam_ __biem tienes eh una cocina típica (+) regional (+) e: internacional (++) eh apartamentos modernos y belísimos / las suítes tienes eh serviço de cuarto, serrr room-service: (+++) eh (+++) /.

PARTICIPANTE 2

Buenas noches. Tenemos aquí eh cuatro tipos de hotel. el primer será (+) /.../ que está localizado en la playa de Jatiuca, (+) una área mui:: ah comercial, and and movimentada (+) de la ciudad de maceió. el hotel tene:: una área de lazer, piscina, varios quartos, quadra de tenes, área de jogos, está localizado en frente: a: la playa de Jatiuca. (++) ten play: ground para los niños, un restaurante con comida (++) típicas (+) de la ciudad, como los frutos del mar, trazendo al turista una gastronomía rica. Outro hotel eh eres /.../ que está localizado no litoral norte (+) de Alagoas. Es um resort, bem tranquilo. (++) fica enfrente a la: playa de /.../ (++) com una ótima estrutura, salon de jogos, quadra de tenes, piscina. (++) también tenes ótimos restaurantes. (+++) un lugar completo para o turista. (+++) próximo à natureza. El próximo hotel es /.../ (++) tambien localizado en la huer orla de Maceió. (++) muy comfortable (+++) con estrutura moderna (+) también con piscina(+++) asi:: como os otros, restaurante, academia (+++) y el último hotel es /.../. Eres un resort localizado en la playa de /.../ en la ciudad de Maceió. (+) es un resort com una estrutura muy ampla para el lazer, (++) también con piscina, varios quartos de varios tipos (+++) y ao lado tenemos la lagoa /.../ (+) muy conocida en la ciudad (+++++) quartos muy espaciosos (++) confortables (+++++)/ ((não conseguiu fazer um fechamento)).

PARTICIPANTE 3

Buenas noches, ah me llamo /.../ eh estoy aquí porque voy a falar sobre algunos dels hotel que se encuentra en cidade de Maceió, eh entre eles tiene ah mas que (++) se encontra en el barrio de playa de /.../. Es un hotel de grande porte, ah onde recebe muchos omm turistas. Ah tiene varias áreas de lazer, ah así como salão de jogos, piscinas, bar sss eh saunas de hidromassagens, entre otros. ah el hotel también dispone del ah baby city, ah tiene una gastronomía regional y también internacional y:: también tenemos ah (++) otras cosas para se apreciar, se divertir en el hotel. Mas, (+++) tenemos también ah el /.../ es un resort que se encuentra ah en la playa de /.../ ah(+++) onde tambien recebe muchos turistas (++) . Ah muchos da clase al ah con varios tipos de acomodación, así como casal, duplo casal. (+++) Ah el hotel tiene varias áreas de lazer, se encuentra de frente al malr, ah tiene:: piscinas, lagos, ah quadras de esportes, parque de diversões, tiene personas para área de lazer, cocina local e internacional,

música al vivo, así como ah restaurantes ao redor mhn y:: é isso. Tenemos también el mhn mhn /.../ mhn que es a a cerca de la playa de: /.../. Es un hotel de lutchó, Oh (++) que también recebe varios turistas, congressistas, personas para eventos, empresários y tiene:: una clasificación muy buena. Oh oh es un hotel onde recebe oh oh familiasoh oh es mucho aconchegante (++) tiene (). Oh oh saunas oh restaurantes eh mhn pratos diferenciados tanto locás como regional y es un hotel mucho aconchegantes. Por último, tenemos el hotel /.../ oh onde también se encontra na playa de /.../. Es un hotel de grande () () onm onm donde ah recebe turistas oh tenemos eh piscinas amplas, lagos al lado, recebemos ah famílias, tenemos ah restaurantes al disposicions dels turistas. Ah se encuentra na frente de la playa oh tenemos varios tipos de tipos de de habitaciones, como (+) cuarto de casal, oill duplo soltero, duplo casal, y y es un hotel mhn com varios serviços a disposiciones asi como disponibilizamos e mhn massajes, mhn playground (++) mhn tenemos lagos, a disposiciones, quadras de juegos de juegos mhn nuevas nossas habitaciones ah son muchos aconchegantes mhn para varios tipos de público mhn mhn (++++++) / pode parar? ((pregunta)) ta bom? ((pregunta)) (++++++)

ÁREA TURISMO

PARTICIPANTE 4

Alagoas es una tera mu:y bela. Eh repleta de (++) varias atrati a(c)tractivos turísticos. En su di cultura existe mi-millares de: opciones. Mhm temos las belas playas, mhm la artesanato muy rico. Eh eh su principal artesanato es o Filé' es un (++) arte(s)anato típico' de:: la ciuda_d de la (++) de la estadio. Alagoas es' re (++) rodeado de: cerca de:: cuatrocientos y treinta kilómetros de litoral. Mhm su principal atratif () turísticos son las playas. Las bellas playas. los (+++) lo litoral sul es (+) repleto de (+) corás o que faz com que:: se feurme (+) varias (+) varias (+) bancos de areia y piscinas naturales. Repletos de corás muy belos mhm pexes (++) y: entre otros atrativos atractivos ((repete baixinho)).

Mhm la:: la cultura es voltada para o reisado, o pastoril, y::: entre otro danzas típicas. Mhm na en la gastronomía es voltado para els frutos do mar son (++) camaron, pexes, entre: otros (+) alimentos. O sururu: es um típico del Alagoas. (+) muy (+++) muy::: requi(s)itado por los turistas mhm tapi::: existe también la tapioca, la cocada, son (+)

pratos típicos de Alagoas. mhm las playas las playas nós temos as as más famosas es praia de Ponta Verde, de Pajuçara. Em litoral sul Maragogi, Japaratinga, mhn Porto de Pedraş (++) entre otras. En litoral norte temos ah ah Jequiá da Praia que é o encontro encuentro de lo río com lo mar, formando: um (++) u::na vista muito muy bonita, muy bela. Mhn temos também la Playa de Gunga, onde ten tienes vários coqueiros , vários arbous muy belas. Mhn en (++) Alagoas temos (+) vários tipos de:: (++) locales localidades. Temos (+) río, mar, lagoş. Temos também la: eh principal ponto turístico de de alagoas, um dos, da na em la cidade de Piranhaş, que es o:: a::: el hidrelétrica de Xingó tendo:: passeio por los canions en (++) Río San Flan San Francisco / Es muy belo. Mhn (++) temos também (+) (la) noche varias ca(s)as noturnas danzante para d l () la dançar. Eh en la eropuer (++) em laeropuer em aeropuerto internacional es nomeado como Zumbi dos Palmares. Es una homenaje: a:: um um hombre muy importante la cultura alagoana, que es Zumbi dos Palmares él el responsavel pela revolución ne negra en Alagoas (++) mhn mhn (++++++)

PARTICIPANTE 5

Alagoas es um bueno lugar, tiene muchos atractivos y lugares belísimos. Tiene una rica gastronomía, Una rica variedad de atrativos. Las playas de de Alagoas (++) contam con cuatrocientos y treinta kilómetros de lito:: duzentos y treinta kilómetros de litoral. Picinas naturales, es muy bielas, una vasta diversidad de flora e fauna y fuana / las picinas naturales son as más bielas del estado (++) del país perdón (). Las aguas son vierdes y tenie hotels muy charmos hermosos muy agradecidos. La cultura alagoana es una cultura muy rica com variedad de () (++++) la gastronomía contam com varias opciones, desde el tapioca, y acaraje, cuscús / Las las playas más famosas son Praia do Francés, Paripueira, Pontal do Coruripe, Praia do Gunga (+++). Um destino muit muy procurado también es los Canions de Sao Francisco (+). Alagoas es muy bela, tem tiene pas paisajes que encantam (++) muitas opciones de paseios (++) de (++) atraciones culturales. El aeroporto (++) Zumbi dos Palmares es moderno. La orla de Maceio es una dels más belas del país. Tenemos o el centro de convenções, um lugar arrojado, es muy grande muy organizado que (+) recie recibe varias atraciones culturales, teatrales y otras. Alagoas es terra tierra del sol del mar de algas de algas muy aconchegantes. Es un paraíso, de verdade. Vien (++) a conocer Alagoas.

PARTICIPANTE 6

Alagoas es un estado del país brasileño, Brasil. Es está situado el Nordeste, la región nordeste del Brasil. El un (++) es el un estado muy bonito (+) contendo las las playas más b las, una das (+) das las playas más belas del Brasil. Con (++) cultura diversificada e belas belezas paisajes naturales. (+) mhm possui um un litoral de dozentos cincuenta kilómetros de aguas mornase cristalinas. En la región norte contiene las costas (++) de corales com picinas naturales. En la region sul possui as las lagoas e tambiene las playas bastantes famosa como las do francés e del gunga, também conhecida por sus suas belas dunas. Tiene también (++) mhm Rio Sao Francisco, (+) que possui um dos maiores gran canions del mundo navegalvel / tiene tambien um projeto peixe boi que resgata eses animales y devolve para sel (+) hábitat natural. (++++) possui la::: gastronomía diversificada más específica para los frutos del mas, como sururu, siri (+) también eh possui una cultura diversificada que contiene o reisado el a pastoril exclusivode del estado. Tambem a gastronomia tiene al tapioca tradicional y de vários (++) diversos sabores (+) tambiene tiene los passeios de jangadas nal capital na Praia del Pajuçara. As praias de carro quebrado que possui las mhn sierras montanhas (++) ((comentário em português)).

ANEXO C

Outros erros léxicos – (8)

- (1) [ʃarmozus] << [ele'vantes] >>
- (2) ['mohnas] << ['tiβjas] >>
- (3) [la'goa] << [la'vuna] >>
- (4) ['bajro] << ['barjo] >>
- (5) ['praja] << [plaja] >>
- (6) [aero'portu] << [aero'pwerto] >>
- (7) ['orla] << ['rambla], ['kosta] >>
- (8) [idre'letrika] << [iðroe'lektrika] >>
- (9) [aparekos] << [apara'tos] >>
- (10) [mora'dia] << [bi'βjenda] >>
- (11) [kōvē'sōis] << [konben'sjones] >>
- (12) [otela'ria] << [ostele'ria] >>
- (13) [ser'visu] << [ser'βisjo] >>
- (14) [respō'savew] << [respon'sable] >>
- (15) [atra'tivus] << [atrak'tivos] >>
- (16) [o'tejs] << [o'teles] >>
- (17) [eʃtru'tura] << [estruk'tura] >>
- (18) [a'reja] << [a'rena] >>
- (19) [natu'reza] << [natura'leza] >>
- (20) [arteza'natu] << [artesa'nia] >>
- (21) ['pratu] << ['plato] >>
- (22) [barzīu] << ['bar] >>
- (23) [ko'rais] << [ko'rales] >>
- (24) [pa'seju] << [pa'seo] >>
- (25) [la'zer] << ['osjo] >>
- (26) ['pōtu] << ['punto] >>
- (27) [pro'zetu] << [pro'jekto] >>
- (28) [varie'dadi] << [barje'ðað] >>
- (29) ['pejʃi'boj] << [mana'ti] ['baka ma'rina] >>
- (30) ['ano] << ['año] >>
- (31) [ko'kero] << [koko'tero] >>

- (32) [masazējs] << [masa'xes] >>
 (33) [idroma'sazējs] << [iðroma'saxes] >>
 (34) [si'dadi] << [sju'ðað] >>
 (35) [sju'dade] << [sju'ðað] >>
 (36) [si'da] << [sjuðað] >>
 (37) ['kwadra 'di 'tenis] << ['pista 'de 'tenis] >>
 (38) ['kwaɾ'tus] << [aβita'sjones] >>
 (39) ['arja 'di la'zɛɾ] << ['sona 'de 'osjo] >>
 (40) ['arja 'di 'zɔgus] << ['sona 'de 'osjo] ['sona 'de 'jweɾos] ['sona 'de diβɛr'sjon] >>
 (41) ['zɔgus] << ['xweɾos] >>
 (42) [sɛɾ'visu 'di 'kwartu] << [sɛr'βisjo 'de aβita'sjon] >>
 (43) ['kwartu 'di 'kasaw] << [aβita'sjon 'kon 'kama 'de matri'monjo] >>
 (44) ['kwadra 'di is'portis] << [xim'nasjo] ['sona 'de de'portes] >>
 (45) ['kama 'kazal] << ['kama 'de matri'monjo] >>
 (46) ['kwartu 'di sow'tero] << [aβita'sjon indiβi'ðwal] >>
 (47) ['kwartu 'duplu] << [aβita'sjon 'doβle] >>
 (48) ['sô] << ['ilo mu'sikal] >>
 (49) ['pefes] << [pes'kaðos] >>
 (50) [du'zɛtuʃ] << [dos'sjeɛntos] >>
 (51) ['trita] << ['treinta] >>
 (52) ['mujtus] ['mujtas] << ['muʃo] ['muʃas] >>
 (53) [fa'lar] << [a'βlar] >>
 (54) ['tɛr] << [te'ner] >>
 (55) [po'sui] << [po'see] ['tjene] >>
 (56) [res'gata] << [res'kata] >>
 (57) [de'vowve] << [de'βwelβe] >>
 (58) ['tēmos] << [te'nemos] >>
 (59) ['kōtāw] << [kwen'tan] >>
 (60) [koɲe'sida] << [ko'nosiða] >>
 (61) [nome'adu] << [ʃa'madu] [nom'brado] [ʃa'mado] >>
 (62) [kō'tēdo]* << ['tjene] [a'βriɾa] >>
 (63) [vol'tada] << [repreɛn'tada] >>

- (64) ['nɔjʃ] << [nosotros] >>
 (65) ['eles] << [e'ʎos] >>
 (66) ['suas] << ['suɣas] >>
 (67) [ɛ'sis] << ['esos] >>
 (68) ['ōdi] << ['doŋde] >>
 (69) [as] << ['las] >>
 (70) ['a] << ['la] >>
 (71) ['u] << ['el] >>
 (72) [tā'bēj] << [tam'bjen] >>
 (73) ['as] << ['las] >>
 (74) ['us] << ['los] >>
 (75) [he'sebe] [hese'beɾ] << [re'siβe] [resi'βir] >>
 (76) ['ki 'fajʃ 'kō 'ke] << ['lo 'ke kontri'buje] >>
 (77) ['kōta kō] << [o'frese], ['tjiene] >>
 (78) ['u ɾej'zadu] << ['el ɾej'zado] >>
 (79) ['u paʃto'riw] << ['el pasto'ril] >>
 (80) ['u suru'ru] << ['el suru'ru] >>
 (81) ['u ẽ'kōtru] << ['el eŋ'kwentro] >>