

O EFEITO DA LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS

María Carolina Calvo Capilla

RESUMO

No começo os aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira (ELE) avançam de uma maneira rápida e fácil. Isto é devido fundamentalmente ao alto nível de compreensão que permite a transparência léxica. Nesta etapa a proximidade das duas línguas, português e espanhol, aparece como uma vantagem. Já em níveis intermédios e avançados, entram num *plateau* ou período de estancamento, no qual se produz um alto grau de fossilização na interlíngua, com um número elevado de interferências sem resolver. A proximidade entre as duas línguas começa então a aparecer como uma desvantagem que parece aumentar as interferências da língua materna. O objetivo deste trabalho é analisar o efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. As interferências e a fossilização aparecem como problemas centrais, com mais peso do que outros fenômenos intralinguísticos como a supergeneralização ou a aplicação incompleta de padrões da LE. Isto seria favorecido pela grande proximidade, a qual permite transferir elementos da LM para a LE sem que eles “discordem” em excesso. Na análise dos erros de composições escritas de aprendizes brasileiros de ELE se aplica a classificação etiológica de Brown que distingue dois tipos de fenômenos como causa dos erros: os intralinguísticos e os interlinguísticos ou interferências da LM.

Palavras chave: influência da LM, interferência, fossilização, línguas próximas, fenômenos interlinguísticos.

1. INTRODUÇÃO: O PROBLEMA

A idéia deste trabalho nasce da observação durante a minha atividade como professora de espanhol no Brasil do que poderíamos chamar de “paradoxo do portunhol”. No começo os aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira (ELE)¹ avançam de uma maneira rápida e fácil. Isto é devido fundamentalmente ao alto nível de compreensão que permite a transparência léxica. Nesta etapa a proximidade das duas línguas, português e espanhol, supõe uma vantagem. Depois, em níveis intermediários e avançados, entram num *plateau* ou período de estancamento, no qual se produz um alto grau de fossilização na interlíngua, com um número elevado de interferências sem resolver. A proximidade entre as duas línguas começa então a aparecer como uma desvantagem que parece aumentar as interferências da língua materna (LM),

¹ A denominação de “língua estrangeira” (LE) se refere ao idioma aprendido num lugar onde não é usado como língua de comunicação habitual (o espanhol no Brasil). “Segunda língua” (L2) seria aquela que se aprende num lugar onde é utilizada como língua de comunicação cotidiana, onde ela é a L1 da maioria dos habitantes. Utilizarei ELE para espanhol como língua estrangeira, que é o caso do espanhol no Brasil, LE para língua estrangeira, sempre que a diferença antes apontada não seja relevante, e LM para língua materna.

se comparada à situação com a de línguas mais distantes. Este seria, portanto, o problema que se pretende analisar.

A pesquisa bibliográfica permite situar o problema dentro do tema mais amplo da aquisição de línguas próximas e suas peculiaridades. Este mesmo fenômeno tem sido observado quando se ensina espanhol a italianos (CALVI 1999, 2001, 2004, CARTONI 2001, GALIÑANES 2003) ou português a hispanofalantes (ALMEIDA FILHO 1995, BRIONES 1999).

2. A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS PRÓXIMAS E A PRESENÇA DA LM

Na família de línguas românicas, português e espanhol são as línguas mais parecidas em todos os níveis, especialmente o léxico, onde segundo ULSH (1971, ap. ALMEIDA F. 1995) 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol. Do mesmo modo, a morfologia é altamente coincidente. No nível sintático é onde se observa o maior afastamento (presença/ausência/colocação de pronomes, complementos diretos, orações condicionais, etc.), embora também aqui a ordem canônica da oração seja bastante similar.

A proximidade é muito maior no caso do português do Brasil do que no de Portugal, dado que neste segundo país se produziram evoluções fonéticas diferenciadoras que não existiram no primeiro, sobretudo no século XVIII².

A maioria das constatações que ALMEIDA FILHO (1995) faz ao analisar a aprendizagem de português por hispanofalantes pode ser aplicada também aqui, na direção contrária: a aprendizagem de espanhol por brasileiros. Assim, a extrema semelhança leva os alunos, numa primeira fase, a perceberem as duas línguas quase como variantes dialetais num processo de apagamento das diferenças.

Como conseqüência, os alunos empreendem o estudo da língua com uma confiança excessiva pela sua “facilidade” e, de fato, avançam com maior rapidez do que falantes de outras línguas. Como lembra ALMEIDA FILHO (1995), a categoria de aluno principiante autêntico desaparece e o resultado é o *portunhol*, verdadeira *língua franca* nas áreas fronteiriças com Uruguai, Argentina e Paraguai³.

Depois dos primeiros êxitos, a aquisição do espanhol entra numa fase crítica. O aprendiz vai perdendo confiança e se observa uma tendência geral à lentidão⁴ no progresso da interlíngua ou até ao estancamento nos níveis inicialmente adquiridos. Isto pode depender tanto da perda da motivação comunicativa, quanto do descobrimento de dificuldades. Poderíamos dizer que o aprendiz, consciente de ter superado o nível de subsistência, sente-se seguro o suficiente dos conhecimentos adquiridos e, frente ao esforço que supõe incrementar a competência na LE, prefere recorrer à transferência como estratégia mais econômica. Em outras palavras, o aprendiz não retifica com o insumo “correto” (do professor, de nativos) as hipóteses da sua interlíngua; a sua sensação de segurança faz com que não sinta necessidade de testar essas hipóteses, que permanecem sem modificação; em suma, fossilizam.

Portanto, é provável que na aprendizagem de línguas próximas as interferências da LM sejam a principal fonte de erros, com mais peso do que outros fenômenos intralinguísticos como

² MARCOS MARÍN, 2004.

³ MARCOS MARÍN (2004).

⁴ ALMEIDA FILHO (2005) apresentação não publicada no VIII Congresso Internacional de Humanidades, 21 de outubro de 2005, Universidade de Brasília. O autor apontou às questões afetivas e de atitude como fortes condicionantes no processo de fossilização.

a supergeneralização⁵ ou a aplicação incompleta de padrões da LE⁶. Isto seria favorecido pela grande proximidade, a qual permite transferir elementos da LM para a LE sem que eles “discordem” em excesso. O contraste existente entre **novidad* e **febre* (formas incorretas usadas pelo aprendiz 2 na redação 2⁷ que coincidem totalmente, ou quase, com as formas portuguesas corretas) e as formas corretas em espanhol *novedad* e *fiebre*, é tão pequeno, apenas uma letra, um fonema, de diferença, que pode resultar imperceptível.

Porém, as conclusões de BROWN e FLORES (1998) numa pesquisa realizada sobre fossilização fonológica no Inglês de professores costarriquenhos, na qual as línguas implicadas, Inglês e espanhol, são bem mais distantes, apontam na mesma direção: a principal causa dessa fossilização é a transferência negativa de padrões da LM, sendo os erros intralinguísticos muito menos frequentes. Todavia, a pesquisa está focada no nível fonológico, área mais propensa às interferências pela sua automatização.

Em suma, na aprendizagem de línguas próximas como português e espanhol as interferências e a fossilização aparecem como problemas centrais; talvez mais do que quando se trata de línguas mais distantes. Neste caso, embora o avanço no começo seja mais lento, os níveis intermédios e avançados parecem não ser tão permeáveis às interferências e à fossilização quanto nas línguas afins.

A seguir, trás uma breve apresentação de alguns aspectos teóricos básicos, serão analisados os erros de 4 redações de dois aprendizes brasileiros de ELE para observar o efeito que a LM tem sobre a sua produção na LE.

3. ASPECTOS TEÓRICOS: LM, INTERFERÊNCIAS E FOSSILIZAÇÃO

Durante anos tentou-se deixar a LM fora da sala de aula de LE. BROWN (2000, p. 27), por exemplo, propõe “pensar diretamente na língua meta” para “minimizar os erros de interferência” e “não recorrer à tradução”. Hoje, no entanto, é aceito o papel da LM como filtro⁸, fonte de hipóteses e modelo para a aquisição da LE. Existe certo consenso sobre a idéia de que a mente do aprendiz não é uma *tabula rasa*, mas o cenário de muitas e diversas aprendizagens.

No que se refere à tradução, muitos autores lembram que, embora fosse proibido, os alunos sempre traduziram mentalmente. Esta tradução mental ou interiorizada é um processo ou estratégia cognitiva, que ocorre de forma natural na mente e que, portanto, é dificilmente evitável⁹. No mesmo sentido, investigações psicolinguísticas recentes¹⁰ estabelecem uma relação natural entre aprender uma língua e traduzi-la.

BROWN (2000, p. 26) apresenta o efeito da LM do aprendiz como um dos doze princípios da aprendizagem de LE que podem servir como base para a prática dos professores. Segundo o autor (id.), a tendência geral é observar a LM como a causa de interferências, de erros, já que o aprendiz assume que a LE funciona como a LM. Mas não se devem esquecer os efeitos

⁵ Com esse termo traduzo a palavra inglesa *overgeneralization*.

⁶ Assim em BROWN e FLORES (1998, p. 223); elas definem os erros intralinguísticos como aqueles “cuja origem não parece ser a transferência negativa”, a sua causa está “dentro do próprio sistema da segunda língua” (id. p. 227).

⁷ Vide p. 9.

⁸ Assim HURTADO ALBIR (1988), BLEY-VROMAN (1989 ap. HERNÁNDEZ 1998), BALLESTER e CHAMORRO (1993), ELLIS (1995 ap. CALVI 1999), SOUTO (1996), GUINEA (1998), RIDD (2003), GAMBOA (2004).

⁹ HURTADO ALBIR (1988).

¹⁰ BACHMANN (1994, ap. GAMBOA 2004).

facilitadores, que são menos visíveis porque correspondem à parte “correta” da produção do aprendiz de LE.

A modo de exemplo, quando os aprendizes brasileiros de ELE utilizam incorretamente “lo” como artigo definido masculino singular, em orações como **todo lo dinero que le había robado*¹¹, podemos dizer que está se produzindo uma interferência da LM na LE, na hora de escolher o artigo correto entre as duas formas existentes na LE. Em espanhol existe o artigo definido masculino singular “el” e o artigo neutro “lo”. Devido à semelhança da forma neutra “lo” com o artigo definido do português “o” e a inexistência de uma forma neutra separada em português, o aprendiz escolhe a forma “lo” que não é correta, pois a forma usada na frase do exemplo deveria ser “el”. No entanto, observa-se no exemplo que talvez seja graças à transferência que esse aprendiz de nível intermediário é capaz de usar uma estrutura da LE relativamente complexa (relativo + pronome + tempo composto) que, quando comparada com a simplicidade do erro resulta contraditória. Provavelmente, estamos diante de uma fossilização típica na interlíngua dos aprendizes brasileiros de ELE.

Na sua acepção mais geral, a interferência seria a transferência ou projeção de elementos ou propriedades da LM à LE. Nesse sentido é considerada uma estratégia de aprendizagem universal que nos remete ao papel da LM na aquisição da LE.

BROWN (2000/4ª, p. 94) estabelece uma diferença, em regra aceita, entre transferência como transmissão de conhecimento prévio que é corretamente aplicado e facilita a aprendizagem, e interferência, quando esse conhecimento é incorretamente associado e perturba a aprendizagem. São, portanto, a face positiva e negativa respectivamente do mesmo fenômeno.

Porém, nem todos os erros da produção em LE são devidos à interferência. Todo aprendiz desenvolve uma interlíngua ou sistema linguístico individual, diferente da LE de um nativo e em constante evolução, dado que está constituído por etapas sucessivas de aproximação à LE. Utiliza o insumo e o feedback para testar hipóteses e efetuar as reestruturações que o levam ao seguinte estágio. A aprendizagem é, portanto, uma progressão sistemática e criativa na qual o aprendiz utiliza a generalização para inferir regras a partir de exemplos particulares. Quando ele generaliza além dos limites permitidos pelo sistema linguístico da LE, incorre em supergeneralização, outra fonte importante de erros junto com a interferência.

Segundo BROWN (2000/4ª, p. 94) interferência e supergeneralização não devem ser interpretadas como processos separados, mas como “manifestações de um único princípio de aprendizagem: a interação do material previamente aprendido com aquilo que está sendo aprendido no momento”. A interferência é um fenômeno interlinguístico que ocorre na relação entre as duas línguas, LM e LE; a supergeneralização, pelo contrário, é intralinguística, tem lugar dentro de uma mesma língua.

Transferência e supergeneralização fazem parte também dos cinco processos centrais que produzem fossilização na interlíngua segundo o modelo de SELINKER (1972). Este autor define a fossilização como erros que persistem de um estágio a outro da interlíngua ou reaparecem quando já se acreditava que estavam erradicados; isto com independência da quantidade de instrução recebida¹².

No que se refere à proximidade das línguas, muitos pesquisadores se ocuparam desta questão e da sua relação com a dificuldade de aprendizagem. Na década dos cinquenta, LADO (1957 ap. BROWN, 2000/4ª, p. 207-227) e outros desenvolveram o modelo de Análise Contrastiva (AC) segundo o qual os erros que surgem durante a aquisição de uma LE são devidos

¹¹ Exemplo colhido em uma composição não anexada a este trabalho.

¹² Ver também LIN (2005).

à interferência da LM; portanto, a análise comparativa das duas línguas em questão permitirá determinar diferenças e similitudes entre ambas e prognosticar as dificuldades que o aprendiz poderá encontrar. De acordo com as idéias da psicologia behaviorista e da linguística estruturalista da época, o processo de aprendizagem de uma LE é concebido como a aquisição de uma série de hábitos pelo sistema de estímulo-resposta. Assim, a versão forte da AC mantém que os hábitos da LM entrarão em conflito com os da LE quando existam diferenças entre eles e facilitarão a aprendizagem quando sejam similares. No caso que nos ocupa, esta última parte da AC não explica a problemática das línguas próximas, cujas semelhanças parecem criar dificuldades nos níveis avançados.

A finais dos anos sessenta surgem críticas ao modelo de AC porque, muitas vezes, os erros previstos não aconteciam. Além disso, as interferências não explicam todos os erros dos aprendizes, mas o modelo ignora os efeitos intralinguísticos como a supergeneralização ou dificuldades específicas da LE¹³.

A Gramática Gerativa de Chomsky supõe uma mudança significativa, que leva a abordar questões relativas aos processos cognitivos pelos quais se produz a aprendizagem. Nesta nova perspectiva, surge o modelo de Análise de Erros, que, a partir das reflexões de CORDER (1967), propõe uma visão positiva dos erros, entendendo-os como parte natural de todo processo de aprendizagem e como indicadores do estágio em que se encontram os alunos. Com anterioridade a esta teoria, o aprendiz era contemplado como produtor de uma linguagem imperfeita e repleta de erros. Agora ele é observado como um ser criativo que atua de acordo a um processo de construção de um sistema no qual são testadas hipóteses sobre a língua meta.

Em 1970, OLLER e ZIAHOSSEINY¹⁴ propuseram uma versão do modelo de AC, segundo a qual uma diferença mínima produz maior confusão. Assim, as interferências podem ser maiores quando a LE é muito similar à LM, do que quando são completamente diferentes. Estas afirmações podem explicar o caso do português e o espanhol.

Mas existe ainda outra explicação teórica que se adapta ao problema exposto neste trabalho. Trata-se do Modelo de Aprendizagem da Fala de FLEGE (1995 ap. MAJOR e KIM 1999), que aplica a concepção de OLLER e ZIAHOSSEINY ao nível da fonética, mas as conclusões poderiam ser transvasadas a outros níveis como, por exemplo, o léxico. Segundo Flege durante a infância se estabelecem categorias fonéticas para a LM que evoluem ao longo da vida. Quanto maior é a diferença percebida entre os sons da LM e os da LE, tanto mais provável é que se forme uma nova categoria para os sons da LE. Mas se não se formar devido a uma classificação de equivalência, uma única categoria será usada para os sons da LM e da LE, os quais serão parecidos na produção (isto é, mostraram interferências). Além disso, a probabilidade de que existam diferenças entre os sons da LM e da LE (e entre sons da LE que não são contrastivos na LM) diminui ao aumentar a idade de aprendizagem.

Um outro aspecto que se deve destacar é o caráter subconsciente das interferências que aparecem de forma não desejada. Isto, de acordo com DOMÍNGUEZ (2001) está relacionado com a automatização¹⁵. Na hora da expressão, a eleição do elemento ou estrutura correta dentro do código linguístico se produz na forma de reflexo, de maneira automática. No uso de uma LE a tendência é a mesma, mas o que inicialmente está automatizado é a competência na LM. Daí que o recurso natural à automatização tenha como resultado interferências da LM. De fato, como

¹³ BROWN (2000/4ª, p. 211-213).

¹⁴ Em BROWN (2000/4ª, p. 212) e ALMEIDA FILHO (1995, p. 16).

¹⁵ WIDDOWSON (1986) afirma que as habilidades de baixo nível, como a discriminação de sons, operam de forma subconsciente e são cruciais para a comunicação que depende de que estejam automatizadas. Ele defende o uso de exercícios de repetição, “*drills*”, para lograr a automatização.

lembra CALVI (1999, p. 355), as interferências são maiores nos níveis linguísticos menos controlados pelo falante: fonética e propriedades discursivas.

4. ANÁLISE DE ERROS NA PRODUÇÃO ESCRITA

O corpus analisado está composto de três redações de três aprendizes de ELE. Todos os sujeitos aprenderam a língua em contextos formais e continuam neles. Encontram-se em níveis de proficiência diferentes: as redações do sujeito 1 (R1) e do sujeito 2 (R2) mostram um nível intermediário; a do sujeito 3 (R3) poderia situar-se num nível avançado.

Trata-se de um estudo sincrônico transversal, no qual não é possível observar a evolução da interlíngua ou da fossilização. A atenção está focalizada nos níveis léxico e morfossintático. Não levei em conta os acentos e a pontuação.

Na análise, que não pretende ser exaustiva, se aplica a classificação etiológica de BROWN (2000/4^a, p. 94), já mencionada, e que coincide com a de BROWN e FLORES (1998, p. 223). Eles distinguem dois tipos de fenômenos como causa ou origem dos erros: os intralinguísticos (supergeneralização e aplicação incompleta de padrões da LE) e os interlinguísticos ou interferências da LM.

Porém, como aponta SELINKER (1972, p. 221), nem sempre é possível identificar claramente a origem do erro; na realidade podem intervir vários fenômenos ao mesmo tempo.

Além disso, existe diferença entre erros mais ou menos sistemáticos e lapsos ou enganos involuntários que também sofrem os nativos. Pela dificuldade que implica sua discriminação, apenas foi levada em conta em uma ocasião que parecia bastante clara.

Dada a grande proximidade das duas línguas implicadas, o recurso à LM é muito visível, talvez maior que no caso de línguas menos afins. Não obstante, também existem exemplos de erros intralinguísticos devidos à supergeneralização ou desconhecimento da norma da LE.

As interferências, ou variantes de contato na terminologia usada por PY e GROSJEAN (2002, p. 20-21), são comparadas com variantes padrão, estruturas cuja legitimidade é reconhecida pelos dicionários e gramáticas coetâneos do espanhol. Entre os dicionários, os mais empregados foram o *Diccionario de Uso del Español* (2001), de MARÍA MOLINER, o *Diccionario del Español Actual* (1999), de SECO et al. e os dicionários on-line da *Real Academia Española*, o *Diccionario de la lengua española* e o *Diccionario panhispánico de dudas*. Entre as gramáticas, as mais utilizadas foram a de ALARCOS (1999), a de MONZÚ FREIRE (1994) e a *Gramática descriptiva de la lengua española* de BOSQUE e DEMONTE (1999).

Para o português, os dicionários empregados foram o *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI* (1999) e o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua portuguesa* (2001), assim como as gramáticas de PERINI (2002), BECHARA (2001) e CUNHA (1981).

Redação 1: 27 incorreções, três repetidas; 19 podem ser explicadas como transferências mais ou menos evidentes de elementos ou regras do português. A seguir alguns exemplos¹⁶:

- palavras da LM: **protesto (protesta)*; **e (y)*.
- palavras da LM adaptadas a LE: **envergonzados (avergonzados* < “envergonhados”).

¹⁶ Convenções usadas: formas incorretas das redações dos aprendizes, precedidas por * em itálico; formas espanholas corretas em itálico e entre parênteses; correspondências portuguesas entre aspas.

- decalques, traduções literais: **por su vez (por su parte)*; **se pasa (pasa, tiene lugar)*, **junto de (junto con)*; **mucho rabioso (muy rabioso < "muito rabioso ou raivoso")*; **sino (si no < "senão"*, em espanhol também existe a dupla correspondente a "se não/senão", mas os usos não coincidem); **no más aguantó (no aguantó más < em português se observa a construção "não mais + verbo")*. **la especialidad de Arroyo era en astrología (...era la astrología)*; **la primera cosa (lo primero)*; **haciendo escena (haciendo una escena < "fazendo cena")*; **se quedó enfadado (se enfadó < "ficou enfadado")*.
- uso de regras da LM: complemento direto de pessoa sem preposição *a* (em espanhol é necessária), assim **sacar Olivar (sacar a Olivar)*; **detentó casi todos manifestantes (detuvo a casi todos los manifestantes)*.
- presença ou ausência de pronomes por interferências: **él ha hecho (Ø ha hecho*, esse pronome em espanhol não é preciso, em português os pronomes retos são mais frequentes); **nadie ha conseguido (nadie lo ha conseguido < esse pronome oblíquo, necessário em espanhol, é pouco usado em português)*.
- verbos com interferências da LM: **hube (hubo < "houve"* em espanhol *hube* é a forma de 1ª pessoa, *hubo* a de 3ª); **tubo (tuvo < é provável que esse erro de grafia provenha da confusão provocada por vários verbos que em português se escrevem com "v" e com "b" em espanhol, como "haver"- haber, "dever"- deber, "escrever"- escribir)*.

A seguir, figuram os erros que podem ser explicados por causas intralinguísticas ou supergeneralizações; todavia, de certa forma, pode-se observar também aqui a interferência da LM:

- escolha incorreta (em geral, da forma diferente da de LM) quando na LE existem duas formas que se correspondem com uma só em LM: **uno maestro (un maestro < em espanhol existem duas formas com uso diferenciado do artigo indefinido "um" = un/uno)*; **detentó (detuvo < em espanhol existem dois verbos, detener e detentar, para diferentes acepções do português "deter")*; **ha hecho (hizo < os valores do pretérito perfeito português são expressados em espanhol com dois tempos, pretérito indefinido e pretérito perfeito)*; **respectado (respetado < provavelmente a confusão tem origem na dupla espanhola el respeto/con respecto a = "respeito")*.
- **eso cuento (ese cuento < tanto em espanhol quanto em português existem as formas variáveis e neutras do pronome demonstrativo com uso semelhante, este/esto-ese/eso = "este/isto-esse/isso")*.

Redação 2: 23 incorreções, quatro repetidas; 16 dentre elas causadas por interferência da LM. Assim:

- palavras da LM: **fiebre (fiebre)*; **palato (paladar)*; **chefe (jefe)*; **vaga (hora)*; **se (si)*; **una síndrome (un síndrome*, a palavra é idêntica em ambas as línguas, mas muda o gênero).
- palavras da LM adaptadas a LE: **nació (nació)*; **novidad (novedad)*.
- uso de regras da LM: complemento direto de pessoa sem preposição *a* (em espanhol é necessária), assim **he visitado el niño (he visitado al niño)*.
- presença ou ausência de pronomes por interferências: **él cree (Ø cree*, esse pronome em espanhol não é preciso, em português os pronomes retos são mais frequentes); **que el médico indicó (que el médico le indicó < esse pronome oblíquo, habitualmente usado em espanhol, é pouco utilizado em português)*.

- utilização da flexão verbal de 3ª pessoa no lugar da 2ª para tratamento informal por interferência de “você”: *¿Cuándo va ...? (¿Cuándo vas ...?); *¿Sabe...? (¿Sabes ...?); *¿Como va? (¿Cómo vas? Ou ¿Cómo te va?, forma provavelmente mais usada, mas a primeira é similar à portuguesa “Como vai?”, e talvez por isso, preferida).

Entre os erros que podem ser explicados por causas intralinguísticas ou supergeneralizações encontram-se os seguintes:

- escolha incorreta (da forma diferente da de LM) quando na LE existem duas formas que se correspondem com uma só em LM: **en un plan* (*en un plano* < em português também seria “plano”, mas em espanhol essa palavra se desdobra em duas, *plano* e *plan*).
- supergeneralização da ditongação sobre uma palavra da LM: **fienda* (curiosamente em espanhol também existe a palavra *fenda*, mas é de uso muito restrito; a adequada seria *grieta* ou *hendidura*).
- supergeneralização do artigo neutro: **lo mismo* (*el mismo* < em espanhol *lo* é utilizado com adjetivos, mas não neste caso que tem um antecedente de pessoa, *el niño*; porém, também pode interferir a maior semelhança que existe entre “o” e *lo*, mais do que entre “o” e *el*).
- uso indiscriminado da estrutura de registro formal “*la misma, el mismo*” (prescindíveis, podem ser eliminadas).

Redação 3: dado o nível avançado do aprendiz, a correção inclui palavras corretas não apropriadas no contexto. Aparecem 18 incorreções, das quais 15 podem ser explicadas como transferência da LM; dentre elas:

- palavras da LM: **Al decorrer* (*en el transcurso, a lo largo*).
- decalques, traduções literais: **las bodas* (*la boda* < o significado em plural, aniversário de casamento, é o mesmo nas duas línguas; o singular, pouco usado em português, é o habitual em espanhol para casamento); **hace cuestión* (*insiste, se ha empeñado* < “faz questão”); **haciendo con que* (*haciendo que*); **de manera a dejarlos* (*de una manera que los deja*); **es responsable por muchos momentos* (*es responsable de muchos momentos*); **identificarse al espectador* (*identificarse con el espectador*); **es lo que hace la obra tan buena* (*es lo que hace a la obra tan buena*).
- escolha incorreta ou não usual (da forma semelhante à de LM) quando na LE existem duas formas: **reflejar* (*reflexionar* < “refletir” pode ser em espanhol tanto *reflejar* quanto *reflexionar*); **reclamación* (*quejas* < as duas palavras poderiam ser traduzidas em português como “reclamação”, mas *reclamación* em espanhol é usada geralmente para reivindicações de tipo legal ou comercial por escrito); **presente* (*regalo* < embora a palavra *presente* em espanhol tenha os mesmos sentidos do português, para indicar “brinde, dádiva” o termo mais usado com diferença é *regalo*).
- presença de pronomes por interferências: **él es el dueño* (*Ø es el dueño*, esse pronome em espanhol não é preciso, em português os pronomes retos são mais frequentes); **Yo recomiendo* (*Ø recomiendo*, como no caso anterior).
- uso de regras da LM: complemento direto de pessoa sem preposição *a* (em espanhol é necessária), assim **convencer los espectadores* (*convencer a los espectadores*), **hace el telespectador* (*hace al telespectador*).

Os erros seguintes podem ser explicados por causas intralinguísticas ou supergeneralizações:

- **con una riza en el clímax (riza el rizo en el clímax* < “exagera, leva ao extremo, no clímax” trata-se de uma expressão idiomática que generaliza incorretamente, derivando dela um substantivo que não existe).

- *A mí me parece* (é uma forma correta, mas inadequada neste contexto, no qual seria preferível *creo que* ou *en mi opinión*).

Por último, existem duas incorreções que podem ser qualificadas mais como lapsos do que como erros. No primeiro caso o aprendiz parece ter esquecido uma palavra: **Tiene como puntos el amor familiar...* (*Tiene como puntos fuertes/a su favor...*); no segundo caso, repete uma palavra na mesma frase, mas provavelmente está se referindo a outra: **hace el telespectador reír, llorar, identificarse al espectador (hace al espectador reír, llorar, identificarse con los personajes/actores)*.

5. CONCLUSÃO

A análise mostra que as interferências da LM são a causa principal dos erros na interlíngua escrita destes três aprendizes: R1, 19 do total de 27 erros; R2, 16 de 23 e R3, 15 de 19. Nos três casos os erros intralinguísticos são menos frequentes.

O problema que surge é, portanto, como ajudar os aprendizes brasileiros de ELE a superar esse *plateau* de interlíngua com interferências fossilizadas. É preciso um enfoque metodológico que permita superar essas habilidades comunicativas mais elementares para alcançar funções expressivas mais complexas e diversificadas. Na literatura consultada duas palavras se repetem como meio para superar o problema: conscientização e contraste.

Atualmente parece existir um relativo consenso sobre a idoneidade da Abordagem Comunicativa¹⁷ para o ensino de outras línguas e certo distanciamento da gramática. No entanto, segundo alguns autores (ALMEIDA F. 1995, CALVI 1999, BRIONES 1999, DOMÍNGUEZ 2001, GALIÑANES 2003, SOUTO 1996) o foco na fluência do comunicativismo pode, no caso das línguas próximas, favorecer as fossilizações na interlíngua. A solução seria colocar o foco na forma. Estes mesmos autores propõem um enfoque ou método contrastivo que permita a reflexão explícita (ou metalinguística, nas palavras de SOUTO, 1996) sobre aspectos formais e gramaticais das línguas. Desta maneira se consegue a consciência necessária para “iluminar” as diferenças “apagadas” pelas semelhanças entre as línguas e inibir as interferências.

Mesmo que não limitado ao âmbito das línguas próximas, WIDDOWSON (1980 ap. BALLESTER e CHAMORRO 1993) também propõe atividades de comparação de discursos nas duas línguas, para promover assim a conscientização do aprendiz sobre o uso da LE.

BIBLIOGRAFIA

ALARCOS, E. *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1999.

¹⁷ Obviamente também há quem questione sua eficiência e defenda as vantagens da gramática, *vide* WELKER 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?”. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. (2ª ed.). Campinas: Pontes, p. 9-21, 2001.

BALLESTER, A. e CHAMORRO, M. D. “La Traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas”. In: *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, p. 393-402, 1993.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRIONES, A. I. “O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do português e do espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado”. In: *6º Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.geocities.com/ail_br/ometodocontrastivoeapratice.htm> Acesso em: set. 2005.

BROWN, B. e FLORES, B. “Fossilización fonológica en el inglés de una muestra de profesores de inglés como segunda lengua”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. XXIV, n.2, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. (4ª ed.) New York: Longman, 2000.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2000.

CALVI, M. V. “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”. In: *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, p. 353-60, 1999.

_____. “Tradición e innovación en un manual de español para italianos: Amigo Sincero”. 2001. Disponível em: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/calvi2.htm>> Acesso em jun. 2004.

_____. “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”. *Revista redELE* n.1, 2004. Disponível em: <<http://formespa.rediris.es/revista/index.html>> Acesso em jun. 2004.

CARTONI, F. “Apuntes para un bilingüismo consciente: italiano y español como instrumento de comunicación y cultura”. In: *Actas de Expolingua*. Paris: L’Université Paris 8, n. 22, p. 57-64, 2001.

CORDER, P. “The significance of learner errors”. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* vol. 5, 2/3, p. 161-170, 1967.

CUNHA, C. F. *Gramática da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1981.

DOMÍNGUEZ, M. J. “En torno al concepto de Interferencia”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, CLAC*, n.5, 2001. Disponible em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/index.htm>> Acceso em: jul. 2005.

FERREIRA, A. B. H et al. *Dicionário Aurélio Eletrônico - Século XXI*. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira, 1999. 1 CD-ROM.

FLEGE, J. E. “Origins and development of the Speech Learning Model”. 2005. Disponible em: <<http://www.sfu.ca/~spchlab/Flege.pdf>> Acceso em : out. 2005.

GAMBOA, L. “Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE”. *Revista REDele*, n. 2, 2004. Disponible em: <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/gamboa.shtml>> Acceso em: oct. 2005.

GARCÍA MURUAIS, M. T. e SENOVILLA, A. “El papel de la lengua materna en la enseñanza – aprendizaje de una gramática para comunicar”. In: *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, p. 301-8, 1999.

GUINEA M. “La traducción como método para la enseñanza de la L2”. *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*. N.7, p. 42-3, 1998.

HERNÁNDEZ, M. R. “La traducción pedagógica en la clase de ELE”. In: *Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 1998.

HOUAISS, A. et al. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua portuguesa*. Versão 1.0. Editora Objetiva Ltda. 2001. 1 CD-ROM.

HURTADO ALBIR, A. “La traducción en la enseñanza comunicativa”. *Cable* n.1, p. 42-45, 1988.

GALIÑANES, M. “Proprio/propio. El análisis contrastivo en la clase de español”. Conferência na *Seconda giornata di studi sull'insegnamentodelle lingue*. Universidad de Cagliari, 2003.

LIN, Yue-Hong. “Direcciones para los futuros estudios de la estabilización / fosilización”. *Revista REDele*, n. 3, 2005. Disponible em: <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/gamboa.shtml>> Acceso em: oct. 2005.

MAJOR, R. C. e KIM, E. “The Similarity Differential Rate Hypothesis”. *Language Learning*, vol.49, p.151-83, 1999.

MARCOS MARÍN, F. A. “De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, CLAC*, 17, 2004. Disponible em: <http://www.ucm.es/info/circulo/no17/marcos.htm> Acceso em 2004.

MOLINER, MARÍA. *Diccionario de Uso del Español*. Edición electrónica. Versión 2.0. Madrid: Editorial Gredos, 2001.

MONZÚ FREIRE, M. T. R. *Síntesis gramatical de la lengua española*, 4 ed., São Paulo: Novos Livros Editora, 1994.

OLLER, J. W. e ZIAHOSSEINY, S. M. “The contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors”. *Language Learning*, vol. 20, 1970.

PERINI, M. *Modern Portuguese: A Reference Grammar*. New Haven: Yale University Press, 2002.

PY, B.; GROSJEAN, F. “La restructuration d’une première langue: l’intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues”. *La Linguistique*, n. 27, p. 35-60, 1991.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia Española*. Vigésima segunda edición, 2001. On-line. Disponível em: <<http://www.rae.es/>>.

_____. *Diccionario panhispánico de dudas*. Real Academia Española. 1ª ed. 2005. Disponível em: <<http://www.rae.es/>>.

RIDD, M. D. “Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o Comunicativismo e a tradução”. *Horizontes* n.1, 2003.

SECO, M.; ANDRÉS, O.; RAMOS, G. *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 1999.

SELINKER, L. “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics*. 10.3, p. 209-31, 1972.

_____ e LAMENDELLA, J. “Fossilization in Interlanguage Learning”. In CROFT, K. (ed.) *Readings on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publishers, 1980.

SOUTO, E. *Tradução e ensino linguístico*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1996.

WELKER, H. A. “Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não?”. *Horizontes* n.2, 2003.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1986.