

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**Processo de fossilização na interlíngua de
hispanofalantes aprendizes de português no
Brasil: acomodação consentida?**

Orientadora: Prof^a. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos

Juan Pedro Rojas

Brasília 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Juan Pedro Rojas

Processo de fossilização na interlíngua de
hispanofalantes aprendizes de português no
Brasil: acomodação consentida?

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora :Prof^a. Dra . Percília Lopes Casseiro dos Santos

Brasília 2006

Banca Examinadora

Presidente : Prof^ª. Dra . Percília Lopes Casseiro dos Santos
Orientadora (UnB) .

Prof. Dr . Francisco José Quaresma de Figueiredo
Examinador Externo (UFG) .

Prof. Dr José Carlos Paes de Almeida Filho
Prof. Examinador Interno (UnB) .

Prof^ª Dra . Maria Luiza Ortiz Alvarez
Examinador Suplente (UnB) .

Aos meus queridos pais
Pedro e Fany

Agradecimentos

À Professora Percília, por tudo, sem a sua ajuda provavelmente teria desistido.

Aos professores do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Let, pela sua contribuição para meu aperfeiçoamento profissional.

À Helcia e sua impagável ajuda.

Aos amigos Paula, Conrado, Daniel, Adriana, Sálvio, Simone, Carlos pelo apoio e a compreensão.

Ao meu filho Ivan.

Aos alunos e professores do PEPPFOL que consentiram em participar da pesquisa.

À Cristina e Cacilda pelo carinho e apoio, e a todos os meus alunos pela paciência

Às professoras do curso Ability pelo apoio.

Ao amigo Jean pelo apoio e compreensão.

À família Rojas e parentes.

Índice

Lista de abreviaturas	x
Resumo.....	x
Abstract.....	xi

CAPITULO 1- ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA

1.1 Introdução	1
1.2 Justificativa	2
1.3 Objetivo de pesquisa	3
1.3.1 Objetivo geral	3
1.3.2 Objetivos específicos	4
1.4 Pergunta de pesquisa.....	4
1.5 Metodologia de pesquisa.....	4
1.5.1- O problema da quantificação	5
1.6 –Cenário da pesquisa	6
1.7- Sujeitos pesquisados	6
1.8- Coleta de dados.....	7
1.9- Instrumentos da coleta de dados	8
1.10- Guia para a análise de erros.....	9

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Língua e oralidade	11
2.1.1 Língua oral e escrita : diferenças.....	11
2.1.2 Características da língua oral	13
2.2 Interlíngua e erro	13
2.2.1 O erro no processo de ensino aprendizagem de línguas .	13
2.2.2- Interlíngua	14
2.2.3- Fossilização.....	15
2.2.3.1 Sotaque e identidade.....	19

2.2.3.2 A recepção da fala estrangeira.....	21
2.2.3.3 O falante nativo como norma?	22
2.2.3.4 O “Portunhol”	23
2.2.4 Taxonomia de erros	24
2.2.4.1–Classificação do erro quanto ao seu efeito na comunicação.....	28
2.3- Recepção da fala estrangeira e identidade lingüística brasileira: algumas considerações.....	29
2.4- Recepção da fala estrangeira . Fatores sócio-culturais	32
CAPÍTULO 3-ANÁLISE DE DADOS	
3.1 Introdução	33
3.2 Análise dos erros orais nos trechos selecionados	33
3.2 .1 Perfil dos sujeitos	34
3.2 .2 Trechos selecionados analisados	37
3.3 Análise da totalização dos erros orais nos dois grupos de sujeitos analisados.....	50
3.4 Análise da recepção por parte de falantes nativos de português da fala de hispanofalantes	54
3.4.1.Perfil dos juizes.....	54
3.4.2 Análise da recepção	56
3.4.3 Análise dos erros relevantes do ponto de vista comunicativo...60	
3.4.3.1 Grupo A	61
3.4.3.2 Grupo B.....	64
3.4.4 Conclusões da análise.....	67
3.4.5 Recepção passiva e fossilização- uma relação possível	70
3.5 O sotaque charmoso.....	74
3.6 Análise comparativa do discurso dos grupos de sujeitos pesquisados.....	76
CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82

Anexos

Anexo A - Índice de tabelas, quadros e gráficos

Anexo B - Fichas dos respondentes.

Anexo C - Símbolos e descritores fonéticos.

Lista da Abreviaturas

AC	Análise Contrastiva.
AE	Análise de Erros
IL	Interlíngua
L2	Segunda Língua
LA	Lingüística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LAV	Língua Alvo
PLE	Português Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
SA1	Sujeito 1 do grupo A
SA2	Sujeito 2 do grupo A
SA3	Sujeito 3 do grupo A
SB1	Sujeito 1 do grupo B
SB2	Sujeito 2 do grupo B
SB3	Sujeito 3 do grupo B

Resumo

Um considerável número de hispanofalantes, residentes no Brasil e aprendizes de português, não “saem” do “portunhol” e desenvolvem um processo de fossilização prematuro na sua interlíngua.

Este trabalho, de natureza interpretativista, verifica as atitudes que os falantes nativos do Português do Brasil têm com relação à produção oral em português de hispanofalantes, sejam eles recém chegados ou há muito tempo residindo no Brasil, e as causas que motivariam tais atitudes. A primeira parte da análise é feita sobre trechos de gravações de entrevistas orais com sujeitos hispanofalantes. Aqui foram levantados e analisados dados sobre os tipos de erros produzidos por hispanofalantes utilizando o português do Brasil e concluiu-se que há ainda uma grande interferência da língua materna na sua interlíngua, inclusive em sujeitos com mais de quatro anos de residência no país. Depois de separados e analisados os erros, uma série de falantes nativos brasileiros escutaram e avaliaram os trechos selecionados com o objetivo de testar a sua reação.

A análise dessas atitudes constatou variações na recepção da fala de hispanofalantes por brasileiros. De um lado uma recepção extremamente permissiva que perdoa erros e privilegia a comunicação. Do outro uma recepção exigente enquanto à correção gramatical, possivelmente decorrente da complexa conformação da identidade lingüística brasileira. Quanto ao sotaque estrangeiro na fala dos hispanofalantes, este foi considerado um elemento positivo o que de um lado revela uma atitude também positiva com respeito a esse grupo social, mas do outro contribui para a fossilização da sua interlíngua

Abstract

Many Spanish-speakers who live in Brazil and learn Portuguese as a foreign language develop a premature fossilization in their interlanguage.

This interpretativist research verifies the attitudes of native speakers of Brazilian Portuguese about oral utterance in Portuguese of Spanish-speakers and their reasons. The sources of the data collected are individual interviews, recorded on tape and transcribed afterwards. The data from the subjects is analyzed. Conclusions shed light on the very important interference of mother language on the speak of Spanish-speakers. After that, six native Brazilian Portuguese speakers listen to rate the analysed utterances selected from subjects productions with the aim of knowing their reaction.

The work finds instances of positive and negative attitudes towards the oral production of Spanish-speaker by Portuguese native speakers. Positive reception privileges communication. Negative reception privileges grammatical correction. These attitudes serves to identify the incidence of a Brazilian interlocutor reception in the process of interlanguage fossilization of Spanish speakers.

CAPITULO 1- ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA

1.1-Introdução

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) experimentou, nas últimas duas décadas, uma grande mudança. O processo de globalização mundial que transformou as relações econômicas, sociais, políticas, educativas e culturais no planeta e provocou um aumento dos fluxos de informação, mercadorias e pessoas determinou também um aumento na importância da aprendizagem de línguas. O Brasil incrementou as relações com os seus vizinhos sul-americanos, iniciando um processo de integração regional, que inclui a criação do Mercosul em 1989.

O ensino de português nos países hispano-americanos, especialmente nos que integram o Mercosul (Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile e Venezuela) passou, de cursos com fins específicos e pouco numerosos – geralmente direcionados a alunos universitários que iriam fazer pós-graduação no Brasil – para uma oferta mais ampla, produto de uma procura grande, sendo inclusive oferecido no ensino médio da rede pública na Argentina, no Uruguai e no Paraguai (Carielo, 1991, p 2). Foram criados, paralelamente, vários cursos de licenciatura (‘professorados’ na Argentina) para a formação de professores em PLE nestes países, até então inexistentes ou escassos.

Este processo todo não foi acompanhado o suficiente no âmbito acadêmico. Na área da Lingüística Aplicada são ainda poucos os trabalhos que abordam a problemática específica da aquisição de PLE por hispanofalantes.

Uma característica da produção oral e escrita em LP dos hispanofalantes é o chamado “portunhol”, interlíngua inicial que muitas vezes vira a forma final da proficiência. Vários trabalhos na área tentaram descrever e caracterizar a gramática desta interlíngua e explicar as causas da fossilização. Foram apontados, neste último caso, razões de ordem lingüística e comunicativa: a proximidade formal de ambas as línguas faz com

que os hispanofalantes consigam se comunicar com uma certa facilidade e, não raro, deixam de progredir na aprendizagem da língua-alvo, o Português (Santos, 1999, pp 49-50).

Mas será que o problema é unilateral, ou seja, é o falante de espanhol que se acomoda no estágio inicial da sua interlíngua? Não haveria uma excessiva permissividade por parte do receptor brasileiro que, de alguma forma, vem a ser também uma das causas desta fossilização? Por outro lado, haveria também causas de natureza “social”? A escolha entre ficar ou eliminar o sotaque da língua materna é grandemente influenciada pela forma como nossos interlocutores percebem a nossa fala (Barcelos, 2002, p 14). Isto sugere que também a recepção pode influenciar os processos de fossilização da interlíngua do aprendiz hispanofalante.

Este trabalho tem por objetivo verificar as atitudes que os falantes nativos do Português do Brasil têm com relação à produção oral em português de hispanofalantes, sejam eles recém-chegados ou há muito tempo residindo no Brasil, e o que motivaria tais atitudes. Primeiramente, foram gravadas entrevistas orais com os sujeitos hispanofalantes. Depois, foram selecionados alguns trechos destas entrevistas para a análise dos erros. A seleção de erros abarcará uma ampla gama de critérios incluindo erros na forma e no uso, bem como a sua interferência na comunicação. Para isso, esses trechos previamente selecionados foram expostos a uma série de falantes nativos brasileiros com o objetivo de avaliar a sua reação.

1.2-Justificativa

Por que um considerável número de hispanofalantes, residentes no Brasil e aprendizes de português, não consegue erradicar o “portunhol”, mesmo após vários anos de residência e convivência com brasileiros, desenvolvendo um processo de fossilização tão prematuro na sua interlíngua? O presente trabalho pretende transitar pelos irregulares caminhos da interface entre o Espanhol e o Português tentando avançar em alguns aspectos ainda pouco explorado da interlíngua particular daquele grupo.

Os trabalhos já publicados sobre o tema focalizam, quase sempre, a estrutura de ambas as línguas e analisam os processos de transferência. Devido à semelhança formal e a

inteligibilidade entre elas, o falante de espanhol é considerado um falso iniciante (Santos, 1999, p. 53). A prematura satisfação das necessidades de comunicação é apontada como causa da fossilização da interlíngua do português por hispanofalantes, comumente chamada de “portunhol”. Mas será que os causantes de todo este processo são os falantes de espanhol ou há uma participação do interlocutor brasileiro que aceita essa interlíngua e, inconscientemente, facilita o processo de fossilização? Esta segunda hipótese supõe que a recepção da fala estrangeira é uma variável importante no processo de fossilização. Por outro lado, há fatores sociais como a identidade cultural e lingüística do brasileiro e o filtro ideológico por trás dessas atitudes (Lippi-Green, 1997, apud Barcelos 2002, p 14).

O desenvolvimento de estratégias de comunicação, apontadas por Selinker (1972, p 98.) como uma característica da interlíngua, vê-se claramente afetada devido a este comportamento. As estratégias de comunicação são tentativas de resolver problemas no uso da língua. O aprendiz coloca a comunicação como objetivo central, descuidando da correção formal. Quando o interlocutor também não se preocupa com este aspecto, o falante estrangeiro pode ficar indefinidamente usando essas estratégias achando que fala suficientemente bem. Este trabalho abre uma reflexão sobre a relação entre a recepção por parte de brasileiros da fala de dois grupos de hispanofalantes e o processo de fossilização na produção oral de um desses dois grupos vivendo no Brasil.

1.3 Objetivos da Pesquisa

A fossilização prematura da interlíngua dos hispanofalantes aprendizes de Português é um problema bastante conhecido entre aqueles que trabalham na área de PLE. Mesmo assim, pouco se sabe a respeito dos reais fatores que causam essa fossilização. Portanto, os objetivos deste trabalho são:

1.3.1. Objetivo geral

Caracterizar de que forma a produção oral de hispanofalantes, aprendizes de português, é recebida por brasileiros, estabelecendo sua relação com o processo de fossilização precoce que ocorre na interlíngua desses aprendizes.

1.3.2 Objetivos Específicos

1.3.2.1 Classificar os erros mais relevantes do ponto de vista comunicativo na produção oral de hispanofalantes, comparando dois grupos, sendo o primeiro de residentes no Brasil há mais de quatro anos e o segundo com menos de um ano de residência no país.

1.3.2.2 Submeter brasileiros à audição da produção oral espontânea gravada em áudio dos dois grupos de hispanofalantes citados.

1.3.2.3 Avaliar o julgamento dos brasileiros com relação à produção oral dos sujeitos hispanofalantes.

1.4 Perguntas de pesquisa:

As seguintes questões direcionam este trabalho:

1. Que tipos de erro são encontrados na produção oral dos sujeitos?
2. Em qual dos grupos de sujeitos os erros, do ponto de vista comunicativo, são mais freqüentes?
3. Como os brasileiros reagem à produção oral dos sujeitos?

1.5 Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa visa estudar a recepção da fala estrangeira, no caso de hispanofalantes, por parte de falantes nativos do português do Brasil. Segui, portanto, um modelo quantitativo de pesquisa. Segundo a taxonomia de Vergara (2000, p66.), a natureza da pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos meios é uma pesquisa de base empírico-quantitativa (Gil, 1999, p.75) pois analisa um *corpus* de produções orais coletadas durante entrevistas realizadas com dois grupos de hispanofalantes, o primeiro de pessoas que há muito tempo residem no Brasil e o segundo de pessoas que acabam de chegar. Essa separação tem como objetivo de um lado identificar continuidades nos erros de ambos os grupos e, do outro, as falas expostas a falantes nativos permitirão analisar a recepção diferenciada ou não deles. E, quanto aos fins, é qualitativo (André, 1995, p. 48), pois o estudo abordou os tipos de

erros encontrados nas produções desses dois grupos, fez uma comparação entre eles e tirou conclusões de acordo com conceitos teóricos da área da Linguística Aplicada.

1.5.1 O problema da quantificação

As propriedades do objeto analisado vão ser descritas de forma quantitativa e qualitativa. Segundo André (1995, p 48), a análise qualitativa é central quando há levantamento de dados na pesquisa. Porém, na primeira parte, no levantamento e organização dos dados necessários para a posterior análise qualitativa, quantificaremos os erros em trechos da produção oral dos entrevistados como: **irrelevantes, irritantes e que impedem a comunicação**. Conforme expresso anteriormente, os entrevistados estão separados em dois grupos. O primeiro é formado por hispanofalantes que residem há mais de quatro anos no Brasil, e o segundo por hispanofalantes que vivem há menos de um ano no país. Paralelamente, foi estabelecida uma percentagem de ocorrência de erros, como no quadro a seguir:

Quadro 1

Erros irrelevantes	Erros irritantes	Erros que impedem a comunicação
%	%	%

Esta quantificação será necessária para tornar mais objetiva e sistemática a análise final.

As etapas percorridas para esta investigação foram, primeiramente, a observação e o estudo de depoimentos orais de seis hispanofalantes – sendo três em cada grupo acima mencionado – alunos do nível intermediário no curso de Português para Estrangeiros oferecido pelo Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) da Universidade de Brasília (UnB).

1.6 Cenário da pesquisa

A presente pesquisa tem como cenário a cidade de Brasília, capital federal, onde se localizam as sedes das embaixadas e de vários organismos internacionais. Na Universidade de Brasília (UnB), encontramos o Programa de Ensino e Pesquisa em Português (PEPPFOL) onde são ministradas aulas de língua portuguesa para alunos provenientes de várias partes mundo. O número de estrangeiros residentes na cidade é, se comparado a outros centros, bastante significativo. Para atender à demanda pelo ensino de português como segunda língua, a Universidade de Brasília, através desse programa, oferece vários cursos de português tanto para a comunidade externa como para seus alunos estrangeiros regularmente matriculados nos cursos de graduação.

1.7 Sujeitos pesquisados

Os sujeitos, ou informantes, são seis hispanofalantes, provenientes de países da América Latina, agrupados de acordo com o tempo de residência no Brasil, isto é, três sujeitos com mais de quatro anos (residentes de forma permanente) e três com menos de um ano (todos eles estudantes). O critério para a distinção dos grupos (tempo de residência no Brasil) foi escolhido seguindo Selinker (1989, p.527) que sugere que para quantificar a flutuação da fossilização teríamos que persistir no estudo do discurso do sujeito durante um período de dois a cinco anos. Quatro anos portanto é um período suficiente para considerar os erros na produção dos sujeitos como fossilizados. Se a isto acrescentamos a proximidade cultural entre os países hispanoamericanos e o Brasil e a semelhança de estruturas entre o espanhol e o português podemos dizer que quatro anos é suficiente para considerar estabilizada a produção oral dos sujeitos pesquisados. A descrição do perfil deles será feita a seguir, substituindo-se seus nomes por letras e números indicados da seguinte forma:

Quadro 2

S	Sujeito
A/B	Grupo A : residentes há mais de quatro anos. B : residentes há menos de um ano.
1	Número do sujeito

SA1 é uruguaio, tem 40 anos e chegou ao Brasil há 20 anos fugindo da ditadura militar no seu país. Atualmente é professor de espanhol num centro bi-nacional e é aluno da Faculdade de Educação na UnB.

SA2 é boliviana, tem 33 anos, também é professora de espanhol, e chegou ao Brasil como imigrante há nove anos. Estudou Comunicação Social em Honduras e é formada em Artes Cênicas pela UnB.

SA3 também é imigrante, de nacionalidade peruana, tem 18 anos e mora aqui com sua família há quatro anos. Cursou o Ensino Médio em Brasília e atualmente se prepara para prestar exame vestibular para Medicina.

SB1 é da Guatemala, tem 21 anos e é aluno do curso intensivo de português para estrangeiros oferecido pelo PEPPFOL aos participantes do PEC-G*. A partir do primeiro semestre de 2006, estará cursando Psicologia na UnB.

SB2 é chileno, tem 22 anos e mora há seis meses em Brasília. É aluno do PEPPFOL, e pretende estudar Biologia Marinha.

SB3 é colombiano, tem 30 anos e é professor de educação física. Trabalha em uma ONG que se dedica à prevenção do consumo e tráfico de drogas entre adolescentes. Mora há nove meses em Brasília e junto aos outros dois respondentes antes citados estuda no PEPPFOL no nível intermediário para hispanofalantes.

1.8 Coleta de dados

Segundo Tarone (1980, p105), determinar se a coleta será longitudinal (ao longo do tempo) ou em corte transversal (num determinado momento) é uma das premissas básicas nos estudos da interlíngua ou da análise de erros.

* O Programa de Estudantes Convênio, Graduação, é produto de acordo bilateral entre o Brasil e países da África, América Latina e Caribe, através do qual o aluno estrangeiro é selecionado no seu país de origem e tem ingresso garantido nas universidades brasileiras mediante a aprovação no exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, CELPE-Bras, certificado pelo MEC.

A autora apresenta vantagens e desvantagens em ambos os tipos de estudo. No corte transversal, não teremos um seguimento dos casos analisados. Nos longitudinais, os dados serão de poucos indivíduos, sem a possibilidade de serem generalizados.

O presente trabalho é de natureza transversal. Mas tomamos dois grupos de sujeitos, o primeiro com mais de quatro anos no Brasil e o segundo com menos de um ano de residência, buscando ter uma fotografia instantânea de dois momentos e de dois tipos de produção: a interlíngua inicial e a fossilizada.

1.9 Instrumentos da coleta de dados

No primeiro momento, fizemos a gravação de uma entrevista com os sujeitos. André (1995, p 54) destaca a economia como a principal vantagem deste tipo de coleta de dados já que temos uma amostra de língua espontânea, mas ao mesmo tempo controlada pelo pesquisador. Pelo fato de ser uma situação comunicativa (entrevista) esse procedimento tenta resgatar a fala normal e cotidiana do informante. Isto é de vital importância, pois a análise de erros foi conduzida a partir da sua relevância comunicativa. As perguntas da entrevista são as seguintes:

1. O que é o Brasil para você?
2. Por que mora no Brasil e não no seu país?
3. Que aspectos da sociedade brasileira você considera melhores do que a sua? Por quê?
4. Lembra-se do seu primeiro dia no Brasil? Como foi?
5. Conte uma situação na qual houve um mal entendido com a língua, aqui no Brasil.
6. Fale sobre a sua vida cotidiana em Brasília. Que aspectos são complicados e quais são dignos de elogio? (trânsito, ecologia, limpeza, educação, convivência, lazer, comércio, serviços públicos, etc.).
7. Que recomendações você faria a um estrangeiro que chega pela primeira vez ao Brasil?

Para se delinear, mesmo que superficialmente, o perfil dos sujeitos, cada um deles deve preencher a seguinte ficha:

Quadro 3: Dados do sujeito:

Nome:		
Idade		
Profissão		
Grau de instrução	Básico () Médio () Superior ()	Detalhes
Estado civil		
Mora com outro/s hispano/s		
Mora com brasileiro/s		
Há quanto tempo mora no Brasil?		Onde morou?
Estudou outras línguas?	Sim () Não ()	Quais?

1.10 Guia para a análise dos erros

Depois de coletados esses registros os mesmos foram transcritos e relacionados os erros dos sujeitos, sendo eles colocados numa fita única. Depois do levantamento dos erros, a fita foi ouvida por falantes nativos de português que atuaram como um painel de juízes. Esta técnica, conhecida como juízo de valores (André, 1995, p. 100) tem como objetivo aumentar a validade e a precisão da análise. Além da fita, os juízes receberam um formulário com a transcrição dos trechos que vão ouvir. Cada formulário teve quatro colunas, três delas padronizadas, referindo-se a três tipos de erro comunicativo. Na quarta, os sujeitos puderam fazer comentários sobre cada erro, detalhando a irritabilidade.

Quadro 4: Esquema dos formulários

Erros	Erros irrelevantes	Erros irritantes	Erros que impedem a comunicação	Comentários
Erro 1				
Erro 2				

Este primeiro capítulo mostrou os propósitos que justificam e orientam minha escolha de pesquisa. Eles nasceram da experiência por mim vivida como professor de Português língua estrangeira tanto no meu país, Argentina, quanto aqui no Brasil.

Dentro da metodologia para o tipo de pesquisa que me propus, busquei mostrar o cenário das mesmas, o perfil dos alunos e os instrumentos mais adequados e necessários para a efetivação e posterior análise dos dados.

O capítulo seguinte relaciona os principais conceitos teóricos provenientes da Lingüística Aplicada e de áreas afins que envolvem questões relacionadas com a aquisição de L2 e, mais particularmente, de PLE.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Língua e oralidade

No sentido mais corrente, língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade (Dicionário de Lingüística, 1973, p.77).

2.1.1. Língua oral e escrita: diferenças.

No modelo de aquisição de uma língua estrangeira na abordagem comunicativa, Widdowson (1978, p. 81) considera as implicações mutuas da língua oral e escrita. Compreensão e produção oral e escrita são partes do mesmo processo, o uso da língua, e, portanto têm uma importância similar dentro do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

A linguagem oral - o som articulado – é a forma básica utilizada pelo homem para se fazer entender e entender o outro. A linguagem oral tem importância capital, pois, segundo Ong (1998), *“não apenas a comunicação, mas o próprio pensamento estão relacionados de forma absolutamente especial ao som”*.

Segundo Bakhtin (1953,p .223), a linguagem oral articulada surgiu pela necessidade do homem de se comunicar. Essa comunicação inicial se deu através do trabalho, da ação coletiva do ser humano: divisão de tarefas, confecção de instrumentos, organização em bandos, etc. O trabalho forçou o homem ao social e o social forçou-o à comunicação.

Na comunicação, se articulam várias linguagens. Além da articulação de sons, o corpo também fala: os gestos, os olhares, as posturas corporais, as expressões faciais, a entonação. Bakhtin (1953) continua dizendo que a conversa é como uma dança que, de forma sincronizada e precisa, envolve os padrões da fala não somente com os movimentos do corpo de quem fala, mas também com os movimentos do corpo de quem ouve.

Bakhtin (1953, p 223), ao desenvolver a sua concepção de dialogia, acrescenta:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo. O homem participa desse diálogo todo e com toda sua vida: olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com seus atos.”

A linguagem oral, em toda a sua complexidade, é aprendida na escola da vida, nas interações com o outro. Ela acontece na interação viva que ocorre entre pessoas, em tempo real, num espaço socialmente organizado, numa situação que abrange a totalidade do momento.

Exatamente por ser contextualizada, proferida por homens socialmente organizados, a linguagem oral é dinâmica. A palavra pode ser dita e repetida tanto por quem a diz quanto por quem a ouve. Pode mesmo ser mal-dita e mal-ouvida, dando origem a outras palavras. Novas situações, novos objetos exigem palavras novas, novo vocabulário que é convencionalizado e estruturado pelo grupo que cria e recria uma língua comum a determinada sociedade.

A articulação de linguagem na forma de escrita é qualitativamente diferente da articulação da linguagem essencialmente oral. Essa articulação dispensa a situação face a face, materializando as funções abstratas da linguagem.

A língua escrita vincula-se a uma estrutura lingüística que lhe é anterior. Pela ausência do contexto e dos interlocutores reais, o discurso escrito tem uma sintaxe e um vocabulário próprios capazes de lhe conferir significado. Produzido na ausência física do interlocutor/leitor, ele é mais subordinado. O que é dito pode ser revisto e reorganizado, conferindo um caráter mais objetivo ao discurso que se pauta quase sempre em conceitos e lógicas abstratas.

Presas aos limites da contextualidade, do face a face, a linguagem oral dispensa a articulação dos detalhes da situação, pois o espaço, as condições de produção do discurso são reais, concretas.

Com a escrita, as palavras não são mais ouvidas, antes são vistas, lidas. A linguagem escrita pressupõe interlocutores ausentes temporal e espacialmente, necessitando, portanto, da inserção de aspectos situacionais da comunicação, exigindo do interlocutor/leitor reflexões mais elaboradas e demoradas, porque descontextualizadas e diversificadas.

2.1.2 Características da língua oral

Como vimos no subitem anterior, na língua falada temos um contato direto com o falante/ produtor do texto, ela é mais concreta e espontânea, tem menos preocupação gramatical, o vocabulário é restrito e está em constante renovação (ver quadro 5). Ela conta com recursos extralingüísticos e contextuais, tais como: gestos, expressões faciais, postura e presença dos interlocutores.

Quadro 5: Língua escrita e língua oral

Língua oral	Língua escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Sintetizada
Não planejada	Planejada
Fragmentada	Não Fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Frases curtas	Frases complexas

Bakhtin (1953, p189)

2.2 Interlíngua e erro

2.2.1 O erro no processo de ensino aprendizagem de línguas

Os professores de línguas estrangeiras deparam-se, freqüentemente, com erros cometidos pelos aprendizes durante a aquisição de uma segunda língua. Conforme explica

Pit Corder (1981, p 43), os erros cometidos pelos alunos em aula de língua estrangeira eram tradicionalmente vistos como desvios da norma ou dificuldades na aprendizagem. Corder (1973, p 67) é o primeiro a considerar que os erros são elementos valiosos para o aluno, bem como para o investigador e o professor, na medida em que constituem um mecanismo de aprendizagem que permite comprovar hipóteses sobre a natureza da língua estrangeira. Além disso, constatou que os erros podem funcionar como uma fonte capaz de indicar as áreas de maior dificuldade e também podem ser utilizados para a produção de materiais didáticos mais ajustados às necessidades dos aprendizes.

Segundo Baralo (1996, p.113), esses erros eram considerados resultados da interferência da língua materna. Com base na Análise Contrastiva, se atribuía à interferência negativa da LM os erros daqueles que aprendiam uma língua estrangeira. Ao passar-se da Análise Contrastiva à Análise de Erros, minimizou-se o papel da língua materna na produção dos erros da Interlíngua, com a constatação de que muitos dos erros produzidos pelos aprendizes não estavam relacionados à interferência da primeira língua.

A transferência lingüística consiste em manter no sistema da interlíngua algum item ou alguma estrutura da língua materna, como pertencente à língua-alvo. Para Baralo (op.cit.) a transferência é, acima de tudo, considerada como uma estratégia disponível para compensar a falta de conhecimento da língua-alvo (LAV). Além disso, são duas as características intrínsecas do sistema lingüístico não-nativo, estreitamente ligadas entre si e relacionadas com a interferência: a fossilização e a permeabilidade, como veremos a seguir.

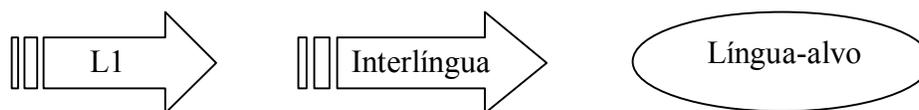
2.2.2 Interlíngua

Um dos conceitos centrais para a pesquisa em Lingüística Aplicada é o conceito de interlíngua, cunhado por Selinker (1972, p 185), que se preocupa em estabelecer que implicações psicológicas existem no aprendizado de LE.

Enquanto Chomsky (1965, p 56) propõe a existência de um dispositivo de aquisição de linguagem inerente a todo ser humano, Selinker (op.cit p 49) levanta a hipótese da existência de uma estrutura psicológica latente, que seria ativada todas as vezes que um indivíduo inicia o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Esta estrutura psicológica seria diferente da estrutura lingüística latente, responsável pela aquisição da

primeira língua. Selinker (1972) propõe, então, que a reativação da estrutura lingüística latente seria responsável por explicar, por exemplo, porque alguns aprendizes adultos são mais bem-sucedidos do que outros e em torno de 5% são capazes de atingir a proficiência e o desempenho de um falante nativo.

Assim, toda vez que um aprendiz tenta produzir uma sentença na língua alvo, ele ativa esta estrutura psicológica latente. A língua produzida nessas condições não é idêntica à língua que um falante nativo produziria para expressar o mesmo significado. Selinker se utiliza desta evidência para propor a existência de um sistema lingüístico separado, que chamou de **interlíngua (IL)**, resultante das tentativas do aprendiz de LE de produzir a língua-alvo.



Nemser (1994,p 84) introduziu o termo “sistema aproximativo” ao referir-se a IL, que enfatiza o fato de que os aprendizes criam sistemas que se aproximam gradualmente da língua-alvo e que variam progressivamente com o nível de domínio dessa língua.

Adjenian (1992,p 158), partindo da afirmação de que a gramática da IL é diferente daquela da língua materna e da língua-alvo, defende a necessidade de desenvolver uma teoria da Interlíngua que seja coerente. Propõe uma metodologia que isole os aspectos específicos da IL, distinguindo-a das demais línguas naturais, bem como o estudo das interações entre esses aspectos e as propriedades universais compartilhadas pela interlíngua e as demais línguas naturais, tentando explicar as diferenças.

2.2.3- Fossilização

A fossilização, segundo Baralo (1996,p 43), é um mecanismo pelo qual o falante conserva em sua interlíngua certos elementos e regras de sua língua materna (LM) em relação a uma determinada língua alvo (LAV). Os erros produzidos por este processo voltam a surgir na interlíngua em circunstâncias diversas quando já pareciam erradicados, em especial quando se fala de temas novos. Já a permeabilidade se refere à existência de

regras que não foram assimiladas de forma única e, portanto, dão conta da variedade de intuições do falante de L2.

Para Selinker (1972), são diversas as razões pelas quais os erros ocorrem, podendo ser a pobreza dos dados concedidos em sala de aula (input) no caso da aprendizagem formal. Neste caso, os dados da língua-alvo não são suficientemente claros, ou foram adquiridos sem a necessária informação referencial que permite construir plenamente o conhecimento correto. Por outro lado, a falta de adequação dos materiais didáticos e da própria metodologia obriga muitas vezes o aprendiz a produzir estruturas para as quais ainda não está preparado.

Selinker (1972, p 55) também descreve a fossilização como sendo aqueles itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma língua materna tendem a conservar em sua interlíngua com relação à língua alvo, sem importar a idade do aluno ou o quanto de conhecimento tenha adquirido da segunda língua. Ele explica o fenômeno da fossilização em termos de cinco processos centrais:

a) Processo de transferência lingüística, onde os elementos fossilizados procedem da língua materna.

b) Transferência de instrução, que é o resultado de itens, regras e subsistemas fossilizados identificados nos processos de instrução.

c) Estratégias de aprendizagem da L2, onde a fossilização é provocada pela abordagem do aprendiz ao material didático a ser aprendido.

d) Estratégias de comunicação na segunda língua, onde a fossilização é o resultado da abordagem usada pelo aprendiz para comunicar-se com falantes nativos da língua-alvo.

e) Supergeneralização do material lingüístico da LAV é o produto de uma supergeneralização das regras da LAV.

Nessa primeira definição, a fossilização aparece como um estado semipermanente, uma interrupção do desenvolvimento. Porém, para outros autores ela é um estágio, bem mais demorado do que outros, do processo de aprendizagem da interlíngua, e portanto passível de ser identificada, explicada e superada.

Shumman (1978, p.102-106) estudando o processo de aculturação, processo que interfere na aquisição de uma segunda língua – quando o sujeito está dentro da comunidade de fala da língua-alvo – diz que a fossilização da interlíngua acontece quando o processo de aculturação na sociedade alvo é interrompido. Estabelece aqui então uma conexão entre o processo de fossilização e elementos culturais, tema central desse trabalho. Vejamos como essa relação é apresentada:

O processo de aculturação, segundo Schumman (op.cit.), tem a ver com a integração social de um indivíduo estrangeiro dentro da nova cultura e é determinado por dois fatores: a distância social e a distância psicológica do indivíduo com relação à cultura da língua alvo.

Para Schumann (1978), a noção de distância social envolve a relação entre dois grupos sociais em situação de contato, mas que falam línguas diferentes – grupo de aprendizes da L2 e o grupo da LAV. Esta relação pode ser positiva ou negativa. Quanto mais próxima for a relação entre os dois grupos mais facilmente se dará a aculturação e, conseqüentemente, melhor será a aprendizagem da língua alvo. Quanto mais distante o relacionamento entre eles, mais baixo será o rendimento lingüístico pela falta de aculturação. Assim, certos fatores podem promover ou inibir a aproximação dos grupos da L2 e da LA, resultando num alto ou baixo nível de aprendizagem da LAV. São eles:

[1] Dominância social. Se o grupo da L2 for politicamente, culturalmente, ou economicamente superior ao grupo da LAV dificilmente sentirá necessidade de aprender a língua-alvo. Se o grupo da L2 for inferior ao da LAV, haverá uma grande resistência na aprendizagem da língua-alvo. No caso de haver uma certa igualdade entre os grupos, a aprendizagem da LA se dará com muito mais facilidade.

[2] Padrão de integração. Pode ser por assimilação, quando o grupo da L2 abandona seus valores culturais para assimilar a nova cultura; por preservação, quando o grupo L2 rejeita os padrões do grupo LAV e mantém seus próprios hábitos culturais; por adaptação os indivíduos do grupo L2 se adaptam aos padrões culturais da LAV, mas mantém seu estilo de vida dentro do seu próprio grupo.

[3] Fechamento. Refere-se ao grau com que os dois grupos dividem as mesmas igrejas, escolas, clubes, níveis profissionais, etc. Se o nível de relacionamento for alto então

o fechamento é baixo, o que promoverá mais integração facilitando a aprendizagem da LAV. Caso contrário, o fechamento será alto e maior a distância entre os dois grupos.

[4] Coesão. Se o grupo da L2 for coeso, provavelmente seus integrantes ficarão separados do grupo da LAV, causando pouco ou nenhum contato e restringindo o processo de aculturação.

[5] Tamanho. Sendo o grupo da L2 grande, o contato intragrupo será mais freqüente, evitando assim um contato com os membros do grupo da LAV. Como no item 4, aqui também haverá nenhuma aculturação e a aprendizagem da LAV será grandemente prejudicada.

[6] Congruência cultural. Este fator vai afetar o grau de contato entre os dois grupos. Se o grupo da L2 e o da LAV forem culturalmente similares, o contato será maior e a aprendizagem da LAV será facilitada.

[7] Atitude. Se os dois grupos tiverem atitudes positivas entre eles, é mais provável que a aprendizagem da LAV aconteça normalmente. Caso contrário, haverá uma certa resistência por parte do grupo da L2.

[8] Tempo pretendido de permanência. Se o grupo da L2 pretende permanecer por mais tempo na comunidade da LAV, provavelmente terá mais contato com os integrantes do grupo da LA e mais oportunidade para aprender a língua.

Já a distância psicológica é um construto que envolve quatro fatores no nível individual:

[1] Choque lingüístico. Refere-se às diferenças formais entre a L1 e a L2 percebidas pelo adulto. Ao tentar falar uma segunda língua, o aprendiz adulto se sente desconfortável, receando que o seu desempenho pareça cômico. A criança, entretanto, vê a aprendizagem da língua como uma brincadeira e não tem medo de parecer ridícula.

[2] Choque cultural. É a percepção de diferenças entre a cultura alvo e a sua própria cultura, gerando frustração, solidão, hostilidade, inutilidade, nostalgia, e até doenças físicas.

[3] Motivação. Envolve as razões do aprendiz para aprender uma L2, que pode ser integrativa, quando o objetivo é ser membro de uma dada sociedade, ou

instrumental, quando o aprendiz não está interessado nas pessoas da comunidade da LAV, mas quer aprender a L2 para melhorar no emprego, ter mais oportunidade na carreira, etc.

[4] Permeabilidade do ego. Nosso ego, nossa personalidade, é construído através de nossas interações sociais. Essas interações são feitas através da nossa língua materna, a L1. Nos períodos formativos do desenvolvimento existe um estado de fluxo, e os limites do ego lingüístico são mais flexíveis, mais facilmente permeáveis. Mais tarde esses limites se tornam fixos, rígidos.

O autor estudou alguns casos de fossilização tentando relacionar todos estes elementos da aculturação e conclui que ela se agravava quando o indivíduo “interrompe” o processo de aculturação. Neste trabalho discutiremos estas afirmações, já que parece que, no caso de hispanofalantes com alto grau de integração e aculturação a fossilização continua acontecendo, devendo ser levados em consideração outros fatores como a recepção da fala estrangeira por parte do falante nativo.

Por último então, são vários os fatores que podem e tentam explicar a ocorrência da fossilização durante a aquisição de uma língua estrangeira. Cabe-nos a concretização desta proposta em detectar alguns elementos da fossilização da interlíngua de falantes nativos de espanhol falando português, classificá-los com o intuito de levantar as possíveis causas dos mesmos, colaborando, assim, para a didática e a metodologia no ensino de uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa.

2.2.3.1 Sotaque e identidade

O termo sotaque, no dicionário Aurélio da língua portuguesa, significa: “*tom*”, *inflexão peculiar na pronúncia de um indivíduo, de uma região ou de uma nação.*”

Essa é uma definição acertada. Escutam-se atentamente a nossa fala vemos que ela é umas articulações particulares de sons, que inclui um ritmo e uma musicalidade.

O conceito de sotaque inclui diferenças na estrutura fonêmica, quer dizer, no número de fonemas usados por uma dada língua. Outra definição, mais completa, vem do Heritage Dictionary (1982 p 31) da língua inglesa: “é uma pronuncia particular, determinada por elementos regionais ou sociais do falante ou por hábitos fonéticos de

falantes nativos que são incorporados devido ao uso de outra língua”.Esta definição salienta uma das características distintivas do sotaque: é revelador. Revela as origens sociais, regionais ou a língua materna da pessoa. Alguém com sotaque é alguém que pode ser identificado em qualquer lugar como não pertencente àquele lugar.

Esta noção de sotaque implica, como assinala Barcelos (2003,p 11), a existência de uma pronúncia correta e de uma errada. Há uma “norma”, a pronúncia nativa, da qual o sotaque seria um desvio. Sotaque não é diferente de erro. Mas, como também aponta Barcelos (op.cit,p 12), esses conceitos deixam de lado o fato de que o sotaque como a língua estão relacionados com uma identidade tanto individual como social. A partir de Saussure (1969, p.22) sabemos que a língua é um sistema social e não um sistema individual. “Ele serve para demonstrar os laços de solidariedade que têm validade entre um determinado tipo de grupo. Um sotaque é uma das marcas de identidade de grupo. É um dos primeiros fatores que permitirá a outra pessoa identificar um falante como sendo de algum país, classe social ou grupo étnico, porque ao falar diferente digo que sou diferente. O sociólogo francês P. Bordieu (1974, p134-135) nos diz que todas as nossas ações, e, portanto, os nossos papéis sociais e nossa fala estão determinados por categorias sociais interiorizadas no decorrer da vida (níveis escolares, categorias profissionais, posições culturais...). A nossa identidade singular está determinada socialmente, portanto é essa sociedade que determina nossas identidades. O também sociólogo francês E. Laclau (1990, p170), ao descrever a sociedade ocidental atual, nos diz que ela é caracterizada pela diferença; há diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes identidades do indivíduo. É uma sociedade fragmentada e, como consequência, encontramos várias identidades (as feministas, as lutas das minorias étnicas, os movimentos de libertação nacional, os movimentos ecológicos,etc.) . Seguindo esta lógica, mas dentro da Lingüística Aplicada, Pierce (1995,p 66) apresenta o conceito de identidade social na aprendizagem de línguas. Segundo o autor as identidades sociais remetem às naturezas múltiplas do sujeito, e apresentam o indivíduo como diverso, contraditório, dinâmico. Pierce (op.cit,p 78) também introduz o conceito de *investimento* que é definido como a relação do falante estrangeiro com o mundo social em permanente mudança. Os alunos aparecem como seres sociais complexos com múltiplos desejos e inquietações. A noção pressupõe que quando um falante estrangeiro fala não está somente

trocando informação com falantes da língua-alvo, mas eles estão sempre organizando e reorganizando o sentido do que eles são e como eles se relacionam com o mundo social . Ou seja, há muito mais em jogo na utilização de uma língua estrangeira .

Mas há uma ida e volta entre a dimensão social e a individual. A língua que falamos e como falamos diz muita coisa sobre nós. Nossa língua é o nosso mundo e isto influencia a nossa percepção de tudo aquilo que nos cerca. A língua, segundo Lippi-Green (1997,p 71) “é a forma que temos de estabelecer e anunciar a nossa identidade individual. A forma em que nos relacionamos com os outros, os grupos que escolhemos para fazer parte. O poder que temos ou a falta dele estão todos determinados pela língua”. Cada indivíduo é único, e, portanto a linguagem também muda de indivíduo para indivíduo. As variações dão conta das nossas necessidades dentro de uma dada sociedade particular . Brown (1994 p. 109) explica que “a identidade está ligada à língua e é por isto que no processo comunicativo (o processo de enviar e resgatar mensagens) tais identidades são confirmadas, moldadas e remodeladas.” Lippi-Green (1997p.79) acrescenta que “se os outros percebem a nossa língua e o nosso sotaque de forma negativa, isto com certeza trará prejuízo para a nossa identidade e por causa disso algumas pessoas podem tratar de se livrar dele”. Mas isto pode ser um problema, pois o sotaque está de tal forma relacionado à identidade lingüística que “se perdermos o sotaque original perderemos parte da nossa identidade.” (Faust,1997,p.144).

2.2.3.2 A recepção da fala estrangeira

Já vimos que sotaque está ligado a nossa identidade, mas quando alguém escuta um sotaque alheio o que acontece? Barcelos (2002, p 14) nos diz que podemos ter um conflito porque inevitavelmente há uma escala de valoração social dos sotaques que corresponde à escala de valoração social do grupo que possui o dado sotaque. Existem sotaques considerados superiores ou de maior prestígio. A escolha entre ficar ou eliminar o nosso sotaque e melhorar a nossa produção em língua estrangeira está em grande parte influenciada por como os outros percebem o nosso sotaque. A percepção da fala e do sotaque está influenciada pelo que Barcelos (2002 p.14) chama de *filtro ideológico*, que consiste em achar alguns sotaques charmosos ou ruins. Os exemplos são a diferença entre o

francês, (considerado charmoso) e os sotaques latinos, principalmente do espanhol, nos Estados Unidos (Lippi-Green, 1997, p 145). Sem dúvida, também há diferenças subjetivas em como um falante nativo percebe a fala de um estrangeiro, mas esta percepção será sempre determinada por fatores sociais que os fazem achar uma fala ou sotaque como melhor ou pior. Koster e Koet (1993, p32), num estudo sobre a recepção do sotaque, falam em diferenças individuais responsáveis pelas impressões que um falante provoca, sendo estas agradáveis ou desagradáveis, atrativas ou não, próximas ou distantes, charmosa ou modesta. Os autores explicam que algumas pessoas ouvem e avaliam o sotaque baseados em certas características de pronúncia na língua materna do falante estrangeiro, de acordo com certos estereótipos. Segundo Ellis (1998, p.71) muitas vezes simplificamos a imagem que temos de outras culturas, exagerando suas características até estabelecer categorias e estereótipos. Deste modo, podemos ver cada pessoa através destes estereótipos que, em algumas ocasiões, estão profundamente estabelecidos em nossas mentes através dos padrões culturais de percepção da realidade que possuímos. Portanto, a nova realidade percebida parece estranha, errada, ou até falsa. O estereótipo pode ser apropriado na representação de um membro típico da cultura, mas pode, ao mesmo tempo, ser inexato para descrever um indivíduo em particular. Na recepção da fala estrangeira precisamos compreender as diferenças culturais para reconhecer de forma aberta que as pessoas nem sempre são o que esperamos que sejam.

Seguindo esta definição, estereotipar, geralmente, implica algum tipo de atitude com respeito à cultura e à língua em questão. Estas atitudes, geralmente, estão baseadas em um conhecimento insuficiente sobre o grupo. Algumas vezes beneficia a compreensão outras atrapalha. Alguns erros, tanto lingüísticos como comunicativos, são considerados menores ou até positivos.

2.2.3.3 O falante nativo como norma?

A noção idealizada de um falante nativo ideal está ligada à idéia de prescrtivismo, ou seja, a de que há um só modelo a seguir: o falante nativo (Phillipson, 1992, pp 145-146). Essa noção é perigosa e altamente problemática, pois só considera a língua nos seus aspectos invariáveis.

Qual a pronúncia perfeita de uma língua? É possível definir o que isto seja? Em princípio, podemos supor que a melhor pronúncia seja a de um falante nativo. Mas qual deles. No caso do português do Brasil, será que tem uma variedade melhor do que outra. O que persegue um estrangeiro ao falar uma outra língua: se parecer com um nativo ou não. Garret (1992, p.43) afirma que se parecer com um nativo em toda ocasião não é o objetivo perseguido pela maioria dos aprendizes de L2. Eles podem não estar cientes da distinção que existe entre registros, variedades ou significados sociais da pronúncia padrão e, assim, sua fala parecer forçada e pouco natural.

Neste trabalho não estou tomando o falante nativo como norma, mas simplesmente como avaliador. Ele pode identificar, por algumas características, uma fala como sendo estrangeira ou nativa e, daí estabelecer diferenças com respeito à primeira e identidades com relação à segunda. De acordo com Morley (1991,p 138), a forma em que um nativo escuta e julga outro falante depende de idéias preconcebidas (estereótipos) que ele tem sobre esse não nativo em geral. Portanto, o que vamos analisar nesse trabalho não é o julgamento de um falante nativo com respeito a outro que tenta se igualar a ele, mas de dois grupos de pessoas pertencentes a duas comunidades de fala diferente que, respeitando as suas diferenças, tentam se comunicar utilizando um sistema lingüístico comum: o português do Brasil.

2.2.3.4 O “Portunhol”

O termo portunhol, segundo a Enciclopédia de Línguas Brasileiras, designa uma mistura das línguas portuguesa e espanhola, principalmente na América. No entanto, ele se refere a duas situações lingüísticas diferentes. Se considerarmos a situação de contato contínuo e direto existente entre os habitantes das fronteiras do Brasil com os demais países sul-americanos, o portunhol é o resultado da mistura das duas línguas. É praticado por esses habitantes como uma língua intermediária, de comunicação imediata. No entanto, este termo também tem sido utilizado para referir-se ao processo de Interlíngua dos aprendizes da língua espanhola ou portuguesa como língua estrangeira seja em contextos formais – cursos, escolas, faculdades – ou em ambientes informais de aquisição como, por exemplo, de imigrantes latinos que moram no Brasil. Esta designação do Portunhol serve para

definir a situação intermediária em que se encontra o hispanofalante aprendiz de português ou o lusofalante aprendiz de espanhol.

A enciclopédia virtual Wikipedia diz: “o Portunhol é uma *interlíngua* (ou 'língua de confluência') originada a partir da mistura de palavras dessas duas línguas sem nenhuma preocupação com regras gramaticais”. Nessa definição aparece uma característica marcante da interlíngua chamada portunhol, a falta de correção gramatical, que supõe uma aquisição não formal das línguas.

Como já vimos, o Portunhol é uma interlíngua que se caracteriza pela fossilização de muitos elementos desde o início do processo de aprendizagem da língua (Santos, 1999, p 49). As razões disso, como aponta a autora são: o entendimento recíproco e, no caso de aprendizagem formal, o ritmo lento das aulas, já que se aplicam os mesmos métodos que são usados com falantes de outras línguas. São línguas próximas e têm uma origem comum, além de traços culturais comuns. Essas línguas têm muitas palavras iguais e poucas totalmente diferentes (Ferreira, 2002, p.141). Portanto, a transferência de uma língua para outra é um fenômeno natural.

De acordo com Lombello (1983, p. 83-111) o que acontece no processo de aquisição de PLE no caso de falantes hispanos é um processo de relexificação, ou seja, uma mistura de elementos lexicais (principalmente nomes e verbos) sobre a estrutura do espanhol, o que é próprio de uma etapa inicial de aprendizagem de uma segunda língua. No entanto, para um grande número de hispanofalantes aprendizes de português, essa etapa se prolonga e muitas vezes o desenvolvimento lingüístico é interrompido.

2.2.4. Taxonomia dos erros

Para esta pesquisa tratarei como erro o desvio da forma considerada padrão pela gramática normativa, porém observando também o critério de ter significado, ou seja, correção gramatical segundo a norma padrão mais a realização de comunicação efetiva.

Figueiredo (2002, p.45) apresenta algumas definições de erro segundo diferentes autores, ora com base no critério de correção gramatical sem levar em conta a comunicação, como no caso da gramática normativa, ora tendo como critério único a

comunicação dos significados, como no caso da gramática descritiva. O autor conclui dizendo que:

“... a relação entre o que é certo e o que é errado, tomando por base apenas à forma, é questionável, pois nem sempre uma frase gramaticalmente bem estruturada nos remeterá ao acerto, assim como uma frase gramaticalmente mal elaborada nem sempre nos levará ao erro. O que deve ser relevante é a maneira pela qual tais formas comprometerão ou não a comunicação”.

Figueiredo (2002,p 52), então, utiliza-se de uma taxonomia que amalgama o trabalho de vários teóricos da LA. Ele faz um importante e extenso trabalho buscando o referencial teórico para a classificação e a análise de erros. Começa tendo por paradigma a variedade padrão da língua e posteriormente o efeito do erro sobre a comunicação.

A seguir, apresentaremos a taxonomia usada para classificar os dados. Só serão incluídos erros que têm a ver com a língua oral, que é a que será analisada. Os exemplos de erros aqui apresentados foram tirados das produções dos sujeitos pesquisados no presente trabalho. Com base na sua classificação os erros podem ser:

- Interlinguais
- Intralinguais
 - Desenvolvimentais
 - Únicos
- Ambíguos
- Induzidos

Erros interlinguais

Também chamados de erros de interferência ou transferência já apareceram quando tratamos da fossilização. Refletem a influência da LM sobre a LE, sem, contudo serem considerados negativos. Podem ser causados por:

1. Extensão por analogia: o vocábulo compartilha traços fonológicos, ortográficos, semânticos ou sintáticos com um vocábulo da LM.

a) Extensão semântica de vocábulo de LM: *pessoa absorvente*, para designar uma pessoa possessiva.

b) semelhança ortográfica e/ou fonológica com a LM: a gente (nós) = la gente (as pessoas).

2. Não distinção lexical na LM em relação à LE: um mesmo vocábulo na LM possui significados variados na LE dependendo do contexto. Exemplo: *último* (esp.) pode ser, derradeiro, saideira, último, etc, segundo o contexto.

3. Não distinção gramatical na LE em relação á LM: o erro ocorre porque uma determinada distinção gramatical existe na LE, mas não existe na LM. Exemplo: *Quando cheguem, me liga*, em vez de “Quando chegarem, me liga”.

4. Uso de palavras da LM em sentenças da LE. Exemplo: *faço Facultad de direito*.

5. Estrangeirizar palavras da LM para se aproximar da forma da LE: exemplo: *carniceiro* por açougueiro.

6. Tradução literal: uma frase da LM é traduzida literalmente da LM para a LE. Exemplo: *Estou contando-lhe a verdade*.

7. Transferência de estrutura:

a) apoio na estrutura sintática da LM: uso de artigos, posição do pronome oblíquo, regência preposicional, etc, segundo as regras da LM. Exemplo: *Veio em carro*.

b) apoio na estrutura morfológica da LM. Exemplo: *É uma coisa simple*.

Erros Intralinguais

São erros resultantes de hipóteses em relação à LE durante o processo de aquisição, que não refletem a influência da LM. Podem ser:

- Desenvolvimentais
- Únicos

1. Erros desenvolvimentais são semelhantes aos erros produzidos por crianças em fase de aquisição da LM. Podem ser explicados pelos seguintes processos:

a) Omissão: caracterizados pela omissão de elementos que deveriam aparecer na sentença, tais como artigos, verbos auxiliares, preposições e constituintes maiores como sujeito, objeto direto, etc. Exemplo: *Encontrei Mario casa*, por encontrei o Mário em casa.

b) Adição : são caracterizados por elementos que não deveriam aparecer na sentença. Podem ser marcadores duplos, ou simplesmente partículas desnecessárias, tais como preposição, artigos, etc. Exemplo: *eu no meu geral*, por no geral, eu .

c) Generalização : caracterizada pelo uso de um marcador regular no lugar de um irregular. Exemplo: *eu via toda tarde com a minha irmã* por: Eu vinha toda tarde com a minha irmã. (Aqui o erro consiste no uso do verbo vir em português como se este fosse regular neste tempo, possivelmente por contaminação com o espanhol onde o verbo *venir* é regular neste tempo.)

d) Ordem indevida de uma palavra ou de um grupo de palavras na sentença. Mais difícil de encontrar no português falado por hispanos. Exemplo: *cantar é posso*.

e) invenção de novas palavras na LE: a pessoa utiliza o seu conhecimento lexical da LE para formar novas palavras em analogia àquelas conhecidas. Exemplo: *boamente* por de forma boa .

f) confusão entre termos lexicais semelhantes , exemplo: *pau* e *pão*

2. Erros únicos são aqueles produzidos unicamente por estrangeiros, aprendizes ou não da LE. Não refletem a influência da LM. Exemplo: a supergeneralização de vocabulário em : *fui até a Rodoferroviária de São Paulo* , sendo que Rodoferroviária só tem em Brasília .

Erros Ambíguos

Podem ser considerados resultantes da influência da LM (interlinguais) ou semelhantes aos erros cometidos no processo de aquisição de LM (desenvolvimentais). Podem ser causados por:

1. Adição. Adicionar um elemento de forma desnecessária. Exemplo: *me gosta de cantar*.

2. Generalização

a) Generalização do comparativo : *mais grande do que , mais pequeno do que*

b) Generalização de significado: *obter o meu degrau doutoral*

Erros induzidos (transfer of training):

São erros resultantes de forma inadequada de instrução e portanto acontecem em situação de ensino formal. Ele pode ser resultado de desconhecimento do professor que ensina a forma errada ou de mal entendido do aluno que internaliza algo que ele entendeu de maneira errada. É muito difícil identificar esse tipo de erro numa pesquisa como a nossa devido ao fato de não termos entrado na sala de aula.

2.2.4.1. Classificação do erro quanto ao seu efeito na comunicação.

De acordo com a noção de gravidade de erro (error gravity) encontrada em Richards (1974, pp 64-91) os erros classificam-se em: a) erros que pouco afetam a comunicação, b) erros que causam uma certa irritação, c) erros que impedem a comunicação .

Os erros que pouco afetam a comunicação (também chamarei estes erros de *irrelevantes* em contraposição aos *relevantes* que reúne os erros que causam uma certa irritação e os erros que impedem a comunicação) são aqueles que interferem em alguns elementos de uma sentença, sem, contudo, prejudicar a comunicação. Incluem erros nas flexões verbais e nominais, artigos, verbos auxiliares, quantificadores, etc. Como se limitam a uma única parte da sentença são chamados de erros locais.

Os erros que causam uma certa irritação são aqueles que, apesar de não comprometerem a comunicação global, causam uma certa irritação no interlocutor, pois este tem que se esforçar para compreender a mensagem. Este tipo de erro inclui complementos verbais, concordância verbal, erros na entonação, etc.

Os erros que impedem a comunicação são os que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo ou tornando difícil a comunicação. Por comprometerem a comunicação, são chamados de erros globais. Estes erros incluem ordem indevida dos constituintes de uma sentença, conectivos ausentes, errados ou em posição indevida, ausência de termos exigidos numa dada sentença, etc.

Erros irrelevantes

2.3 Recepção da fala estrangeira e identidade lingüística brasileira: algumas considerações

A recepção da fala estrangeira tem muito a ver com a consideração que a língua materna do estrangeiro tem na sociedade onde ele está inserido. Vejamos algumas considerações sobre o lugar do espanhol na sociedade brasileira e a relação dessa imagem com a identidade lingüística do brasileiro .

Na história e memória das línguas estrangeiras no Brasil o espanhol está associado a um imaginário de “língua parecida”. Sua materialidade visual e sonora sustenta esse imaginário reforçado por alguns discursos publicitários que vendem a necessidade do aprendizado do espanhol com o objetivo de não se enganar com os falsos cognatos .

Entendendo o processo de aprendizagem de português língua estrangeira como um processo constituído de movimentos, podemos notar que quando um aprendiz encontra o real dessa língua (em situação de ensino–aprendizagem) estabelece-se outra relação para o que era chamado de “língua parecida”.

Tomemos a seguinte produção de uma aluna brasileira do primeiro ano de graduação que tinha que escrever sobre a língua espanhola depois de ter cursado um semestre de espanhol. (O depoimento aparece em Celada 2002 p.4, e é apresentado aqui para ilustrar a opinião de um luso falante sobre a língua espanhola.)

“Como brasileña que soy, el español es una lengua tan difícil cuanto el Portugués de aprenderse. Necesitamos de tiempo para aprenderla correctamente sin que practiquemos errores. Contudo es una bella lengua”.(cit. Pela autora)

A partir de uma perspectiva discursiva, começaremos uma análise do enunciado pela presença da idéia de dificuldade que a aluna descreve. Celada (2002) trabalha com o efeito de um pré-construto projetado na idéia de que “o espanhol é uma língua parecida com a do brasileiro e, portanto, fácil”. Neste enunciado a comparação de igualdade feita pela aluna (“...*el español es una lengua tan difícil cuanto el portugués de aprenderse.*”) resulta na dificuldade que tem para aprender o espanhol e o português. A antecipação imaginária de que essa língua espanhola é semelhante ao português aparece projetada na materialidade do enunciado: *és, tan / cuanto, contudo...*

Notamos um movimento que mantém a idéia de semelhança, mas se separa da idéia de facilidade. O espanhol continua sendo projetado como uma língua parecida, mas, ao contrário do imaginário de língua fácil, agora ele tem como consequência “língua difícil” de se aprender.

A última parte do enunciado que nos mostra que “*contudo*”, ou seja, apesar da dificuldade, da necessidade de tempo para aprender, do fato de ser estrangeira, “*és una bella lengua*”. O sujeito trabalha com o conceito de belo, que se opõe ao de feio, assim como o de correto ao de incorreto, no decorrer da produção deste enunciado. O “belo” nesta comparação de igualdade estaria ligado a um “ideal de língua”, uma língua sem erros, a língua apresentada na gramática e mantida pela escola. Desta forma, o espanhol é tão **semelhante, difícil, correto e belo** quanto o português. E este “português acadêmico” é uma das várias línguas que constituem a língua materna do brasileiro. É o português mantido pela escola.

O brasileiro convive com uma língua que tem uma oralidade não legitimada na escrita da escola, e uma escrita (escolar) não legitimada em sua oralidade(Orlandi, 1998,p 129).

Oralidade e escrita ocupam posições de prestígio e negação que, através do tempo, contam a história de uma nação. O espaço da escrita é legitimado por um diretório do

Marquês de Pombal que instituiu que na escola a língua de alfabetização seria a língua de Portugal. Mais que um gesto de dominação, ela foi imposta juntamente com um movimento civilizatório vindo da Europa. Porém, já se falava e se escrevia uma variante brasileira do português chamada “língua geral” que incluía elementos do tupinambá a língua indígena mais usada no território brasileiro. De alguma forma, esta nação que surgia como povo e cultura pertencentes a um novo espaço físico e de constituição mestiça, organizava uma língua que trabalhasse a inscrição identitária deste povo. A partir de suas histórias, a escrita e a oralidade abrem dois caminhos que estão em constante cruzamento para o sujeito, porém não são iguais. O ensino formal que insiste em focalizar a gramática e que toma os seus modelos do português europeu, e ignora a língua falada e usada no dia-a dia que se originou lá na colônia da miscigenação de europeus, índios e africanos, e que é a primeira língua de 95 % da população dos pais (Orlandi, 1998). Estes dois caminhos então representam um dos pontos no qual a recepção da fala de um estrangeiro mexe com a constituição do sujeito brasileiro: **a identidade lingüística brasileira**. O que está em jogo do ponto de vista lingüístico para um brasileiro que escuta um estrangeiro são essas variáveis.

Na escola, continua Orlandi (1998. p 140), é comum que o aluno escute coisas como: “– *Não é assim que se fala*” ou “– *Fale direito*”. Dentro do espaço escolar há um maior silenciamento da primeira língua constitutiva do sujeito. A escola dá para o aluno um modelo de postura na língua que só permite repetição. Trabalhando com as várias formas de repetição no discurso escolar, Orlandi (1998, p. 140) diz que dentro deste sistema “O melhor aluno é o que (re) produz melhor os enunciados do ponto de vista formal”. Talvez as produções mais significativas para exemplificar esta posição do saber escolar sejam as redações de vestibular. Dentro destes textos circula um imaginário de todos os modelos de repetição apresentados pela escola que o aluno projeta em sua escrita.

A língua da escola não produz identificação na forma como é colocada para o aluno. Tentando silenciar e apontar a incorreção da língua falada fora da gramática provoca um efeito de resistência àquilo que não significa, não faz sentido.

É a este imaginário de português que o aprendiz começa a comparar/igualar o espanhol com línguas parecidas, isto é, línguas difíceis de aprender.

O espanhol desestabiliza uma relação dentro da LM do brasileiro que está ligada a uma história que, a partir do processo de colonização, desencadeia um gesto de silenciamento de constituição da língua nacional. Ou seja, o brasileiro tem que lidar com uma língua portuguesa que faz parte de sua história de nação, o português de Portugal, e uma língua que nasce do encontro de outras línguas (que inclui a portuguesa, as africanas, as indígenas) “*em um novo espaço-tempo de práticas discursivas*” (Orlandi, 2002, p. 30).

A identidade lingüística brasileira está marcada por esta desestabilização entre oralidade e escrita (esta escrita específica, escolar). Trabalhar o conceito de identidade lingüística brasileira é fundamental na reflexão sobre a recepção da fala estrangeira de hispanofalantes. Da noção de equívoco em português entra em jogo a própria constituição da identidade da língua materna e sua relação, no plano do imaginário, de semelhança/dificuldade com o Espanhol. Essa situação foi levada em consideração na nossa análise da recepção da fala em português dos hispanofalantes.

2.4- Recepção da fala estrangeira: fatores socioculturais.

A escolha entre ficar com, ou eliminar, o sotaque, ou melhorar a proficiência na L2 pode estar grandemente influenciado, na maioria dos casos, em como o interlocutor percebe o nosso sotaque (Barcelos, 2002, p 11). Isto sugere que também a recepção pode influenciar os processos de fossilização da interlíngua incluindo, é claro, o português do Brasil. A percepção de um sotaque está relacionado com o filtro ideológico. O filtro ideológico é a nossa valoração da comunidade lingüística da qual provém o estrangeiro, fazendo com que alguns sotaques sejam percebidos como charmosos e outros como ruins. De acordo com o trabalho de Lippi-Green (1997, p.65), conforme já mencionado, os grupos de estrangeiros que vêm do terceiro mundo e da Ásia têm um sotaque não aceitável nos Estados Unidos. Entretanto, aqueles que vêm da Europa ocidental são aceitos sem maiores problemas e perdoados pelos seus erros.

O capítulo seguinte analisa os dados coletados à luz da taxonomia e dos conceitos teóricos apresentados neste capítulo. A análise será completada por tabelas e gráficos ilustrativos.

CAPITULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

3.1. Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar os dados obtidos de forma a buscar responder às perguntas de pesquisa, ou seja, conhecer que tipo de erro é encontrado na produção oral dos sujeitos hispanofalantes pesquisados, saber em qual dos grupos os erros são mais freqüentes e também ver como os brasileiros reagem à produção oral destes sujeitos.

O corpus em análise é composto de gravações em áudio. Uma seleção de trechos com erros foi apresentada aos falantes nativos que atuaram como um painel de juizes. Após ouvirem as gravações, os erros eram avaliados em uma ficha, seguindo os critérios de gravidade de erro (*error gravity*), conforme classificação de Richards (1974 pp.64-91). Assim, os erros eram classificados como (a) irrelevantes, (b) irritantes e (c) que impedem a comunicação.

Primeiramente, serão apresentados os trechos selecionados da fala dos sujeitos hispanofalantes, que foram ouvidos pelos juizes, com uma análise de erros ali evidenciada. Cabe esclarecer que não foi feita a análise de todo o corpus porque o objetivo da pesquisa não era a análise de erros como tal. Portanto, os trechos selecionados são aqueles que apresentavam uma quantidade de erros maior. Posteriormente, há um cruzamento desses dados com o objetivo de se saber em que grupo se deu a maior incidência de erros e qual a sua natureza. A seguir, aparece a análise da recepção da fala dos sujeitos feita pelos seis juizes. Por último, há uma reflexão sobre as características desta recepção e sua influência no processo de fossilização da interlíngua inicial em hispanofalantes.

3.2. Análise dos erros orais nos trechos selecionados

A identificação dos sujeitos é a seguinte:

- SA são os hispanofalantes residentes há mais de quatro anos no Brasil, num total de três sujeitos: SA1, SA2 e SA3.

- SB são os hispanofalantes que residem há menos de um ano no Brasil: SB1, SB2, SB3.

3.2.1 Perfil dos sujeitos

SA1

Idade	32
Nacionalidade	Boliviana
Profissão	Professora
Grau de instrução	Superior completo: formada em jornalismo em Honduras (1994), e em artes cênicas pela Universidade de Brasília.
Estado civil	Casada
Mora com brasileiro	Não
Tempo de residência	Nove anos, aproximadamente
Lugares onde morou	Florianópolis, SC, 1 ano; Teresina, PI, 1 ano e meio; Brasília, DF, 7 anos.
Estudou português	Morou no Brasil pela primeira vez entre 1985 e 1987, quando cursou o ensino médio.
Estudou outras línguas	Romani, quando morou numa comunidade cigana.

SA2

Idade	40
Nacionalidade	Uruguaia
Profissão	Professor
Grau de instrução	Médio (no Uruguai). Superior incompleto (Pedagogia) pela Universidade de Brasília
Estado civil	Casado
Mora com brasileiro	Não
Tempo de residência	Dezessete anos
Lugares onde morou	Florianópolis, SC, 2 anos; Rio de Janeiro, RJ, 9 anos, Brasília,

	DF, 6 anos.
Estudou português	Não
Estudou outras línguas	Inglês (3 semestres)

SA3

Idade	18 anos
Nacionalidade	Peruana
Profissão	Estudante
Grau de instrução	Ensino Médio completo no Brasil; ensino fundamental no Peru.
Estado civil	Solteira
Mora com brasileiro	Não
Tempo de residência	Quatro anos
Lugares onde morou	Brasília, DF, 4 anos.
Estudou português	Na escola, ensino médio, 4 anos.
Estudou outras línguas	Inglês (3 anos)

SB1

Idade	20 anos
Nacionalidade	Guatemalteco
Profissão	Estudante
Grau de instrução	Ensino médio na Guatemala. Vai estudar Psicologia na Universidade de Brasília, em 2006.
Estado civil	Solteiro
Mora com brasileiro	Não
Tempo de residência	Dez meses
Lugares onde morou	Brasília, DF
Estudou português	É aluno do PEPPFOL desde março de 2005.
Estudou outras línguas	Inglês, na escola.

SB2

Idade	21
Nacionalidade	Chilena
Profissão	Estudante de biologia marinha, no Chile. Atualmente não estuda.
Grau de instrução	Ensino médio (Chile)
Estado civil	Solteiro
Mora com brasileiro	Não
Tempo de residência	Seis meses
Lugares onde morou	Brasília, DF
Estudou português	É aluno do nível intermediário no PEPPFOL
Estudou outras línguas	Inglês na, escola

SB3

Idade	30
Nacionalidade	Colombiana
Profissão	Professor de Educação Física
Grau de instrução	Superior completo: formado em Educação Física; pós-graduação em fármaco-dependência.
Estado civil	Solteiro
Mora com brasileiro	Não
Tempo de residência	Doze meses
Lugares onde morou	Brasília, DF
Estudou português	É aluno do nível intermediário no PEPPFOL
Estudou outras línguas	Inglês, na escola.

3.2.2-Trechos selecionados analisados

SA1

”...no fundo, na verdade, o que eu digo é que aqui não existem os arquétipos, que as pessoas, por exemplo (1) **em** Uruguai, tão perto, ou (1) **em** Argentina, as pessoas pensam, ah... os que nunca vieram aqui, porque aqui todo mundo (2) **vai é muito alegre** e porque tudo vai ser festa, sempre se coloca, por exemplo, as mulheres num padrão, que isso não é real, que as pessoas não pensem que aqui é ... Realmente como se coloca nas como as imagens que se vendem, sim, ou (3) **secha** ...”

“... Então, por exemplo aqui, as pessoas tem que se adaptar a (4) **outras** coisas porque não (5) **vai** encontrar pessoas que se adaptem ao que ou secha vai ter que se adaptar a tudo que é brasileiro as pessoas não conhecem nada se (6) **fala de algo, de um livro não sabem se fala de uma música não conhece se fala de um costume não sabe então...**”

“...apesar de que aqui tudo é muito organizado e o trânsito poderia ser muito melhor e que não tem tanto carro e tal, as pessoas são profundamente egoístas. Então você que passar em algum lugar não te deixam passar, (7) **entonces** por exemplo eu dirigindo (8) **eu no meu geral** se eu quero realmente (9) **uma via** eu não dou sinal até a hora que eu vejo que posso entrar porque se um deles (10) **vão** aumentar a velocidade. É uma coisa que eu vejo aqui em Brasília, inclusive outras cidades do Brasil não vi essas coisas em termos de

Bom a convivência eu acho que em Brasília é muito mais complicada porque a cidade ... parece que a cidade segrega de uma certa maneira. Existe em Brasília, por exemplo, os que moram nas comerciais os que moram nas quatrocentos os que moram nas duzentos, (11) **todo** ai são castas diferentes em Brasília. Então quando você fala tá bastante dividido aqui se você mora nas trezentos você tem um status, se você mora nas quatrocentos outro status, se mora nas setecentos outro, se mora na comercial outro, existe toda uma divisão e de cidade satélite pior ainda, então, assim, o que eu percebo principalmente no plano é que as pessoas são muito individualistas e não existe um lugar assim onde as pessoas se reúnam por exemplo para conversar, por exemplo, como existe em alguns outros países, que as pessoas vão para algum outro lugar ali e acabam se vendo sempre. Não sei, Brasília é muito diferente, na verdade eu acho que Brasília não dá para ser comparada com nada porque é bastante especial é como que eu vejo que as pessoas vem aqui a trabalho ou a estudo e é isso (12) **parece estão** de passagem é essa a sensação que eu tenho em Brasília, como que não quer construir muita coisa aqui...”

Análise dos erros de SA1

(1) Erro interlingual: transferência de estrutura. Não realiza a contração da preposição **em** mais o artigo definido **a**.

Forma padrão: no Uruguai, na Argentina.

(2) Erro interlingual: Extensão semântica do significado do verbo ir que em espanhol é sinônimo de andar.

Forma padrão: todo mundo anda sempre muito alegre

(3) Erro interlingual : semelhança fonológica com a pronúncia do /ç/ prealveolar fricativo surdo do espanhol.

Forma padrão : seja /ç/ prealveolar fricativo sonora

(4) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE

Forma padrão: outra (neste caso foi difícil determinar se tratava-se de interferência da LM ou de um processo presente na própria oralidade do português que consiste numa tendência à desditongação. Porém optei por considerá-lo um erro pela sua semelhança fonética com a forma *otra* do espanhol).

(5) Erro ambíguo: na verdade esse é um erro de concordância no número entre o sujeito – as pessoas - e o verbo: vai. Esse uso é próprio da língua falada num registro muito informal.

Forma padrão: as pessoas vão.

(6) Erro ambíguo: erro de concordância no número entre o sujeito **eles** e a forma verbal **conhece**.

Forma padrão: eles conhecem

(7) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão então.

(8) Erro ambíguo: adição de uma forma desnecessária (meu)

Forma padrão: no geral ou geralmente. (Neste caso considere ambíguo o erro porque não corresponde a uma forma parecida em espanhol nem a um processo próprio da aquisição de português por falantes nativos)

(9) Erro interlingual: extensão do significado da palavra **via**, por contaminação com o espanhol.

Forma padrão: faixa

(10) Erro ambíguo: erro de concordância no número entre o sujeito, **as pessoas**, e o verbo.

Forma padrão: um deles vai

(11) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE

Forma padrão: tudo aí

(12) Erro intralingual desenvolvimental: omissão, pela falta do pronome relativo **que**.

Forma padrão: parece que estão de passagem

SA2

“...Vamos falar português , português do Brasil, brasileiro. Então, O que é o Brasil pra você? Bom, pra (1) **mi** o Brasil representa minha vida, Brasil já é minha (2) **bida**, Brasil já é tudo. (3) **No**, porque de fato, no Brasil tenho grande parte da historia da minha vida. Já estou com quarenta, já estou chegando a quase a metade da minha vida, da minha atual existência assim, no Brasil e representa muita coisa muitas conquistas, muitas decepções...”

“...(3) **No** somente uma idéia ou um sistema (4) **el lugar** que eu decidi (5) **viver**. Escolhi pra viver. E isso que eu acho muito importante. O lugar que você escolhe pra viver. Lugar que você acha que tem que ser aquele onde você (6) **existe** ...”

“...Porque que eu moro aqui ? Por uma série de circunstâncias assim (7) **muito sucessivas** porque eu queria ir para outros lugares quando era ... quando eu tinha vinte e poucos anos eu queria ir para outros lugares mas não me decidia .. por nenhum deles, que eram lugares (8) **econômicos como Estados Unidos , Austrália, Canadá ...**”

“...Que aspectos da sociedade brasileira você considera melhores ? O dinamismo brasileiro, a própria alegria do brasileiro. Isso é importante . O dinamismo brasileiro, a vitalidade brasileira, a alegria brasileira, o despojamento brasileiro. (9) **Es** um valor importante em comparação ... Melhor é difícil comparar, todas as sociedades tem diferentes características, então melhor do que outro, muitas coisas do Uruguai são melhores do que aqui, e muitas coisas daqui são melhores do que lá .Então, comparar o que é que é melhor, o que é que é pior é muito relativo, muito relativo dizer, que é melhor aqui do que lá. É muito difícil. É muito difícil dizer o que é que é melhor. (10) **Encambio** se for comparar que aspectos são melhores do Uruguai com os daqui podem ser variados também mas pra te ser sincero eu já considero que seres humanos são todos mais ou menos semelhantes.....”

“... porque eu vim pro Brasil com dois filhos de exilados políticos ai eles queriam rever uns amigos do pai deles, e os amigos do pai deles moravam perto do Chui, e nesse lugar perto do Chui era onde passavam muitos presos políticos clandestinos também, que (11) **diga-se de passagem** esses meninos , o pai deles também ele fugiu da ditadura numa situação assim muito (12) **oscura** por que na realidade o pai dele era comunista, foi preso e aí deram uma espécie de indulto pra ele e ...”

“...(13) **Anedota** justamente foi quando cheguei no Rio de Janeiro e tem a questão do“é“.Porque a gente aqui fala : “ah é“.Confirmando : “Ah é, é“ então fui pedir arroz com feijão, arroz, um frango com arroz e feijão e batata frita . Numa dessas vendas que tem lá no Rio . Aí o camarada falava pra mim, ...eu perguntava não entendia ele, então quando nós falamos “eh?” é quando nós não entendemos, : “eh? Como dijo eh?”, você não entende “é“ no? no Rio da Prata (14) **decimos** eh?, ai ele falava, : “ah é, é“. Ele falava é... “ah é, (15) é “**decia é yo le decia : eh???. Y no entendia , como não entendia falava , eh? Eh? Y decia, ah é Eh?**, e aí ficavam dois é o é do brasileiro que falava : ah é e eu falava o eh?, nosso , que pergunta . (16) **No? La confusión era porque** não sabia o que ele estava falando. Isso foi a primeira confusão com a língua que aconteceu ...”

.”...A cidade em si (17) é boa de se viver, Um ponto(18) caro nós estamos aqui, mas pagamos um preço por isso, (19) es dizer, por estar perto do centro, digamos, a própria cidade do ponto de vista ecológico, acho que é muito bom aqui, ar limpo. Se respira uma certa limpeza no ar...”

Análise dos erros de SA2

(1) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE

Forma padrão: mim

(2) Erro interlingual: semelhança fonética com o /B/ do espanhol em vez do /v/ do português

Forma padrão: vida com /v/

(3) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE

Forma padrão: não

(4) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE

Forma padrão: o lugar

(5) Erro interlingual: extensão semântica de o vocábulo viver por semelhança com vivir em espanhol

Forma padrão: morar

(6) Erro ambíguo: generalização de significado, pois a palavra existir teve o seu significado ampliado.

Forma padrão: vive, mora. (Neste caso a classificação do erro como ambíguo é devido à, por um lado, a impossibilidade de considerá-lo interlingual, porque este significado não existe em espanhol e, por outro, a dúvida em considerá-lo intralingual desenvolvimental porque não há registro de erros parecidos na aquisição de português como LM).

(7) Erro intralingual desenvolvimental: adição de elementos que não deveriam aparecer na sentença.

Forma padrão: várias circunstâncias

(8) Erro ambíguo: generalização de significado: econômico parece significar por razões econômicas.

Forma padrão: lugares do primeiro mundo.

(9) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: é.

(10) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: por sua vez.

(11) Forma incluída equivocadamente.

(12) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: obscura

(13) Erro interlingual: transferência de estrutura, a sílaba tônica é diferente (heterotônica).

Forma padrão: anedota

(14) Erro interlingual: uso de palavras da LM na LE e extensão semântica dos vocábulos da LM.

Forma padrão: no Rio da Prata falamos... .

(15) Erro interlingual: uso de palavras da LM na LE.

Forma padrão: é “dizia é, e eu falava eh?”.

(16) Erro interlingual: uso de palavras da LM na LE e transferência de estruturas sintáticas

Forma padrão: a confusão era porque não sabia o que estava falando

(17) Erro intralingual desenvolvimental: uso errado da preposição

Forma padrão: é boa para se viver

(18) Erro interlingual: extensão semântica da significação da palavra *ponto*

Forma padrão: um *lugar* caro

(19) Erro interlingual: transferência de estrutura sintática e uso de palavras da LM na LE.

Forma padrão: quer dizer.

SA3

(1) **Eu só lembro do que eu tinha falado, acho que, uma coisa referente a uma fita cassete, só que eu falei que eu tinha um cassete e todo mundo quando o povo me ouviu falando: “o que? Você tem o que? Um cassete? Como é que é o cassete?”** (2) **Tudo** mundo ficou me “zoando”, Brincando bastante comigo. Mas problemas a gente sempre tem, além desse. não tô me lembrando de nenhum não. Sempre tem palavras que são falsos cognatos, bastante...”

Análise dos erros de SA3

(1) Erro interlingual: semelhança da prosódia do espanhol

Forma padrão: prosódia ou ritmo de fala do português padrão.

(2) Erro intralingual desenvolvimental. generalização do uso da forma invariável.

Forma padrão: todo mundo.

SB1

”... (1) **Brasil é um país diferente dos demais latino-americanos um país muito quente muito diferente como falei...** Bom eu moro no Brasil porque tive a oportunidade de estudar no (2) **estrangeiro** gosto de conhecer países no mundo inteiro, então quando esta oportunidade (3) **surtchiu**, eu peguei ela porque (4) **assi** eu posso conhecer outros países aqui em (5) **Sudamérica**, América do Sul, então é isso...”

“... Bom me lembro que eu quando eu vim pela primeira vez, depois de descer do avião, eu (6) **precissaba** de ir até a (7) **Rodoferroviaria Tietê**. Eu não sabia como fazer isso, né? Então eu não sabia como pegar um ônibus para aqui para vir aqui para Brasília (8) **tampoco**, então eu (9) **preguntaba** para as pessoas mas elas não conseguiam (10) **entenderlo**, não conseguiam entender é só isso. Não entendia nada, mais uma vez que eu vim pra cá, as pessoas da Guatemala que moram aqui me ajudaram ...”

Análise dos erros de SB1

(1) Erro interlingual: semelhança da prosódia do espanhol.

Forma padrão: prosódia ou ritmo de fala do português padrão.

(2) Erro intralingual único : troca fonética /Ê/ por /G/.

Forma padrão : estrangeiro /Ê/.

(3) Erro interlingual : semelhança fonológica com a pronúncia do /θ/ fricativo dental

Forma padrão : surgiu /Ê/.

(4) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: assim.

(5) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: América do Sul.

(6) Erro interlingual: semelhança fonológica com a pronúncia do /s/ surdo do espanhol e do /B/ do espanhol nesse tempo verbal.

Forma padrão: precisava -/z/ e /v/.

(7) Erro intralingual único: hipergeneralização do vocabulário, sendo que Rodoferroviária só tem em Brasília, cidade onde reside o sujeito, e ele usou a palavra para se referir a São Paulo.

Forma padrão: Rodoviária.

(8) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE e extensão semântica do vocábulo.

Forma padrão: também não.

(9) Erro interlingual: uso de palavras da LM na LE

Forma padrão: perguntava

(10) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE

Forma padrão: entendê-lo.

SB2

“...Eu agora estou morando no Brasil porque eu tive a oportunidade depois de eu sair da universidade lá no Chile, de estudar aqui, e de, meu tio de me (1) **mantener** aqui, então ele me (2) **convidou** morar com ele eu (3) **bi**, e estou vendo a possibilidade de estudar aqui e, não na minha terra por isso mesmo também e que lá tinha que a universidade, é difícil mas, o pior é que lá a universidade não é pública. A universidade estatal é paga. E bom, eu acho que a sociedade brasileira (4) **em comparativa com** a sociedade (5) **tchilena**, a sociedade brasileira é muito aberta, aceita todo tipo de coisas e opiniões, (6) **muito por contrário** da chilena que é mais conservadora e além disso a sociedade tchilena é muito (7) **cinza** ..muito apagada, muito séria e essa é a grande diferença e que, também, acho que em algumas ocasiões tem uma diferença que não é boa aqui no Brasil, aquele negocio de tomar as coisas tudo para brincadeira, ou, coisas assim ...”

“.....Tenho, uma tia minha sempre me falou de uma sobrinha dela ...que era muito bonita que ela queria que **conhecia ela**...(8)..**conhecerla**... sei lá pra ficar sei lá, (9) **qualquer um coisa** ... claro, (10) **enton**, quando eu voltei, eu fui pro Chile sem conhecer, depois eu voltei conheci ela muito bonita tudo, e eu falei numa festa pra ela assim, se ela estava indo embora, eu falei, quando eu vim pro Brasil pela primeira vez minha tia falou **tal e qual** (11) de você enton eu taba vindo com vontade de pegar você e você está indo embora, e todo mundo ficou assim, assombrado, porque eu falei isso eu não sabia que exatamente pegar era uma coisa meia forte, não não é mas você conhecendo no momento, então foi todo mundo ficou pensando que eu era meio tarado

“...Que se esqueça de tudo que você conhece no Chile, por exemplo o que tem que esquecer a comida,em primeiro lugar tem que esquecer a comida, que a comida no Chile é muito diferente. Aqui vai ter que se acostumar a comer arroz e feijão todo dia e algum caldo é muito difícil, que ele coma aqui, é ta tudo bem, e eu recomendaria que arrumasse um carro, arrumasse um carro aqui na cidade ou alguém que dê carona todo o tempo, e bom que (12) **se esqueça todos** os preconceitos (13) **Típicos** de uma sociedade fechada, mesmo que ele ache que está certo porque aqui se vem de turista é uma experiência muito diferente, é mais experiência só pra experimentar sem sentir aquelas coisas que são mesmo diferentes ou, (14) **A gente** como é com você.

Análise dos erros de SB2

(1) Erro interlingual uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: manter.

(2) Erro interlingual: semelhança fonológica com a pronúncia do /B/ do espanhol.

Forma padrão: convidar com /v/.

(3) Erro interlingual: semelhança fonológica com a pronúncia do /B/ do espanhol.

Forma padrão: vim com /v/.

(4) Erro intralingual único: forma criada.

Forma padrão: em comparação com.

(5) Erro interlingual :semelhança fonológica com a pronúncia do /θ/ tch do espanhol.

Forma padrão :Chile /ç/.

(6) Erro ambíguo: adição de um elemento desnecessário (muito), omissão do artigo (o).

Forma padrão: pelo contrário.

(7) Erro interlingual: extensão semântica do vocábulo cinza, que tem um significado figurado em espanhol (mediocre) que não possui em português.

Forma padrão: mediocre.

(8) Erro intralingual único: uso de um tempo verbal inadequado.

Forma padrão: queria que a conhecesse.

(9) Erro intralingual desenvolvimental: adição de um elemento desnecessário (um)

Forma padrão: qualquer coisa.

(10) Erro interlingual: o vocábulo compartilha traços morfológicos e fonológicos com então.

Forma padrão: então.

(11) Erro interlingual: transferência de expressão idiomática do espanhol para o português.

Forma padrão: isso e aquilo.

(12) Erro interlingual: tradução literal: a forma *que* mais subjuntivo (que se esqueça) é mais freqüente em espanhol. (Esta forma sintática, mesmo existindo em português, não é usada na língua oral, sendo inclusive pouco freqüente na língua escrita).

Forma padrão: é bom esquecer.

(13) Erro interlingual: semelhança fonológica com a pronúncia do /t/ oclusiva dental do espanhol.

Forma padrão: típicos /t̪/.

(14) Erro interlingual: extensão por analogia, semelhança ortográfica e fonológica.

Forma padrão: as pessoas.

SB3

“...Bom Brasil para (1) **mi** es um país muito legal, (2) **onde se tem boas oportunidades, e onde estou gostando muito de morar ...**”.

“...O primeiro dia foi horrível, é porque tinha tristeza, um pouco de angústia de deixar uma família, deixar (3) **todo** para enfrentar um, ou assumir um desafio diferente foi difícil, porque eu não conhecia ninguém, cheguei (4) **souzinho** e a dificuldade maior (5) **la** língua. Eu não conseguia entender (6) **ni** falar para (7) **ni fazerme** entender, foi difícil ...”

“... Sim, é engraçado porque, ou seja, (5) **las** línguas são parecidas tem palavras muito parecidas, mas que tem um significado totalmente diferente, e (8) **acontecio** no lugar onde eu trabalho, com ônibus, para nós ônibus é busseta e aqui busseta é uma coisa totalmente diferente, eu falei “tenho que pegar a busseta”, e

as pessoas ficaram, as mulheres envergonhadas e os homens ficaram (9) **assi** muito.... acharam muito engraçado...”

“...Minha vida cotidiana (10) **no** Brasília, é simples, eu trabalho o tempo todo, de segunda a sexta , a rotina está quase que (11) **dada** para todos os dias da semana gosto da cidade, gosto do clima , porque não é frio , não é muito quente ,não tive dificuldades com ele .Eu acho difícil o transporte as pessoas que não tem carro aqui, é complicado (12) **ficam fora de estrutura** porque falta ... falta. Eu acho uma cidade limpa, as pessoas educadas, e bom, deixa eu ver, uma cidade muito diferente, diferente a qualquer cidade das que eu já conheço, mas gosto gosto (13) **diferencia** eu **gosto** (14) as coisas diferentes, (15) **enquanto** a minha convivência neste país (16) **es** bom tenho uma imagem muito positiva e muito legal do brasileiro, (17) **no pessoal**, (18) **han sido** muito muito legais comigo , muito muito bom em geral, não sei, ...”

Análise dos erros de SB3

(1) Erro interlingual uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: para mim é um pai muito legal.

(2) Erro interlingual: semelhança da prosódia do espanhol.

Forma padrão: sotaque do português.

(3) Erro interlingual uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: tudo.

(4) Erro intralingual único: variação da palavra sozinho, ditongação do o na primeira sílaba.

Forma padrão: sozinho.

(5) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: a, as.

(6) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: nem.

(7) Erro interlingual: transferência de estrutura sintática. Colocação do pronome
Forma padrão: me fazer.

(8) Erro interlingual: transferência de estrutura morfológica. A desinência de terceira
pessoa do pretérito perfeito simples em espanhol.
Forma padrão: aconteceu.

(9) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.
Forma padrão: assim.

(10) Erro intralingual desenvolvimental: generalização do uso da contração diante de
referências de lugar.
Forma padrão: em Brasília

(11) Erro interlingual: extensão semântica do significado do verbo dar por influência do
espanhol
Forma padrão: está planejada.

(12) Erro intralingual desenvolvimental e único: invenção de uma frase nova.
Forma padrão: fica sem estrutura.

(13) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.
Forma padrão: diferença.

(14) Erro ambíguo: omissão da preposição.
Forma padrão: gosto das coisas diferentes.

(15) Erro interlingual: extensão semântica do significado da palavra enquanto, por
influência do espanhol.

Forma padrão: quanto a isso

(16) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: é.

(17) Erro interlingual: extensão semântica da forma “no pessoal” por influência do espanhol.

Forma padrão: na minha opinião.

(18) Erro interlingual: uso de palavra da LM na LE.

Forma padrão: são, foram até agora.

3.3. Análise da totalização dos erros orais nos dois grupos de sujeitos analisados.

Na tabela 1, a seguir, está o resumo dos resultados numéricos da análise de cada sujeito segundo os grupos pesquisados. Cabe destacar que a língua tomada como padrão para a análise é o português oral e não o escrito. Os números em si não têm uma relevância científica, já que, como falei anteriormente, a análise foi feita de uma seleção de trechos das produções orais dos sujeitos. Foi incluída essa comparação apenas para mostrar a permanência de elementos da interlíngua de hispanofalantes aprendizes iniciais de PLE e de residentes de mais de quatro anos.

Tabela 1

TIPO DE ERRO	SA	SB
Erros interlinguais	23	30
Transferência de estrutura	3	3
Semelhança fonológica	2	4
Uso de palavra de LM na LE	12	13
Extensão semântica	3	7
Semelhança de prosódia	1	1
Compartilha traços morfológicos	0	1
Tradução literal	0	1
Erros desenvolvimentais	4	5
Omissão	1	2
Adição de elementos	1	1
Colocação errada de pronome	1	0
Generalização	1	1
Invenção de frase	0	1
Erros únicos	0	5
Troca fonética	0	1
Supergeneralização do vocabulário	0	1
Forma inventada	0	1
Uso de tempo verbal inadequado	0	1
Variação de palavra	0	1
Erros ambíguos	8	2
Erro de concordância	4	0
Adição de uma forma desnecessária	1	1
Colocação errada do pronome	1	0
Generalização de significado	2	0
Omissão	0	1
TOTAL	33	42

Gráfico 1

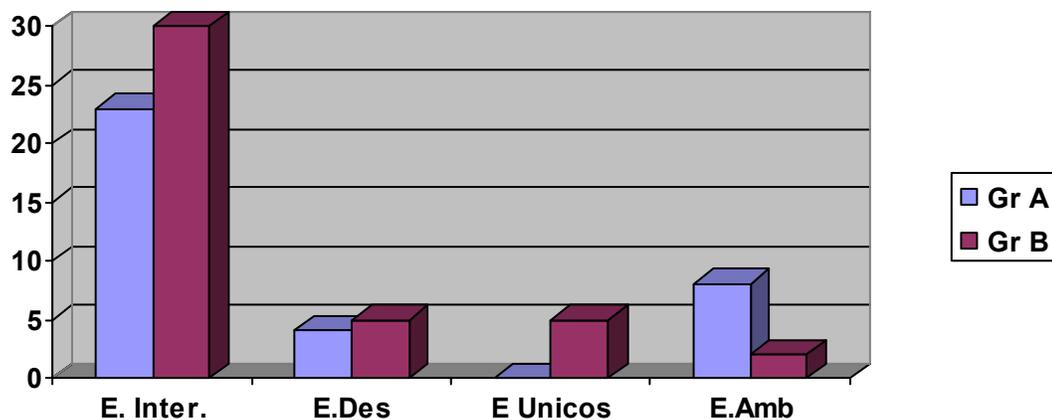


Gráfico comparativo (Grupo A: sujeitos com mais de quatro anos no Brasil. Grupo B: sujeitos com menos de um ano no país).

Como podemos observar em ambos os grupos os sujeitos da pesquisa cometem muitos erros causados pela interferência da língua materna, ou seja, interlinguais. No caso do grupo B, a incidência é logicamente maior sendo mais de 65% dos erros encontrados nos trechos selecionados. No grupo, A a incidência é notadamente grande também (mais de 50%), sendo o uso direto de palavras da LM o erro interlingual mais comum.

O segundo maior grupo é o dos erros ambíguos no grupo A enquanto que no grupo B encontramos o conjunto de erros intralinguais (erros únicos e desenvolvimentais), como os de segunda maior incidência. No grupo A, os erros únicos desapareceram, porém há uma incidência de erros desenvolvimentais próprios da aquisição da língua materna, e também de erros ambíguos, o que parece indicar que o processo de aquisição não parou. Um dado que chama a atenção é que a incidência de erros desenvolvimentais é igual em ambos os grupos e que encontramos muitos erros ambíguos (associados a estes) no grupo A, de sujeitos com muitos anos de residência no Brasil. Estes dados sugerem que no primeiro estágio de aquisição da língua os sujeitos hispanofalantes tenham um comportamento mais típico de um estrangeiro “comum” e que só posteriormente se aproximem de processos parecidos à aquisição da língua materna.

Vejamos agora quais os erros comuns aos dois grupos e que podemos considerar de alto risco de fossilização.

a) Interlinguais:

Dentro dos erros interlinguais o mais comum é a utilização de LM na LE. Podemos explicar este fenômeno devido à proximidade de ambas as línguas. Mas chamam a atenção a alta incidência em sujeitos com muito tempo de permanência no país.

A transferência de estruturas se mantém, o que indicaria a necessidade de se trabalhar mais com Análise Contrastiva das estruturas do espanhol e do português no ensino de gramática.

Há relativamente poucos erros de fonética, e alguns de prosódia.

b) Intralinguais desenvolvimentais

Esses erros têm incidência similar em ambos os grupos de sujeitos. Encontramos a omissão de elementos, estratégia típica de um aprendiz de L2. Apareceram aqui ainda alguns erros referentes ao conhecimento do sistema da língua como a colocação de pronomes oblíquos, uso incorreto de preposição. Porém, a incidência deste tipo de erro foi mínima.

c) Intralinguais únicos

Esse tipo de erro não foi encontrado na produção do grupo A, o que parece indicar que se trata de processos próprios dos estágios iniciais da interlíngua e com baixa incidência de fossilização. A hipergeneralização de vocabulário, o uso errado de tempos verbais, a troca fonética e a variação da forma de uma palavra não parecem ser fenômenos fossilizáveis em hispanofalantes.

d) Ambíguos

Há uma incidência maior no grupo A, que possivelmente evidenciam formas altamente fossilizadas, pois esses erros não são claramente a transferência de LM ou um processo intralingual. São próprios da aquisição de uma L2 ou LE. Em sua maioria referem-se ao conhecimento do sistema da língua, como colocação errada do pronome, generalização de significado e erros de concordância entre substantivo e adjetivo, número

do verbo e do sujeito. Esses erros, como já vimos, são típicos de falantes nativos da língua e, portanto podem ser vícios da língua adquiridos pelos sujeitos do grupo A, por contaminação. Isto também pode explicar seu escasso número no outro grupo, já que eles ainda têm um contato limitado com falantes nativos.

3.4 Análise da recepção da fala de hispanofalantes por brasileiros

Conforme citada, essa é a parte central da nossa análise. Para tal foram selecionados seis juizes, falantes nativos de português, todos eles residentes em Brasília, DF.

3.4.1-Perfil dos juizes.

Juiz 1

Idade	20
Sexo	F
Profissão	Secretária –estagiária do SEBRAE
Grau de instrução	Médio
Estado civil	Casado
Lugar de residência	Ceilândia (DF)
Lugar de origem	Bahia

Juiz 2

Idade	19
Sexo	Masc.
Profissão	Secretário, estagiário do SEBRAE
Grau de instrução	Médio
Estado civil	Casado
Lugar de residência	Ceilândia –(DF)
Lugar de origem	Piauí

Juiz 3

Idade	53
Sexo	F
Profissão	Servidora
Grau de instrução	Superior incompleto
Estado civil	Casado
Lugar de residência	Santa Maria –(DF)
Lugar de origem	Amazonas

Juiz 4

Idade	45
Sexo	F
Profissão	Professora
Grau de instrução	Superior (Formada em história)
Estado civil	Casado
Lugar de residência	Águas Claras–(DF)
Lugar de origem	Rio de Janeiro

Juiz 5

Idade	26
Sexo	F
Profissão	Professora
Grau de instrução	Superior
Estado civil	Solteira
Lugar de residência	Brasília–(DF)
Lugar de origem	Paraná

Juiz 6

Idade	35
Sexo	F
Profissão	Advogada
Grau de instrução	Superior
Estado civil	Divorciada
Lugar de residência	Brasília–(DF)
Lugar de origem	Brasília (DF).

Dois dos juizes têm grau de escolaridade média (juizes 1 e 2), e provêm do Nordeste, uma do Piauí e o outro da Bahia. Um com grau de instrução superior incompleto (juiz 3), proveniente do Estado do Amazonas. Os outros três (4, 5 e 6) têm grau superior sendo uma do Rio de Janeiro, outra de Brasília, e a outra do Paraná. Brasília, a capital federal é um lugar que recebe e onde residem pessoas das cinco regiões do país. A partir destes aspectos selecionei respondentes de cada uma das regiões.

3.4.2. Análise da recepção

Cada juiz recebeu uma ficha com uma relação numerada dos erros de cada um dos sujeitos hispanofalantes. Eles ouviram as gravações com os trechos selecionados e classificaram os erros de acordo com a noção de gravidade de erro (Richards, 1974), ou seja, erros que pouco afetam a comunicação, erros que causam uma certa irritação e erros que impedem a comunicação.

Os quadros 6 e 6.1 contêm a classificação que cada um dos juizes fez dos erros apresentados no item anterior.

Na tabela 4 encontramos o total de erros, sua classificação e porcentagem para cada grupo de sujeitos. O grupo A, de residentes mais antigos, foi o que, surpreendentemente, teve o maior número de erros considerados relevantes (irritantes ou que impedem a comunicação), 14 de um total de 33 (42,4 %). Dentre eles, a maioria, (10 erros ou 30,3% do total de erros), impede a comunicação. Entretanto, o grupo B, de indivíduos que acabam

de chegar, teve só 16,6 % dos erros considerados relevantes e apenas 7,1 % do total que impedem a comunicação (ver tabela 2).

No primeiro grupo devemos distinguir entre os sujeitos pesquisados. Os dois primeiros SA1 e SA2, acumulam o total de erros registrados como relevantes. Os dois residem no Brasil há mais tempo – 9 e 17 anos respectivamente. O sujeito com mais tempo de residência é o que registra o maior número de erros apontados - 10 num total de 14 – e foi o que teve o maior número de erros indicados mais de uma vez, ou seja, que foram percebidos por mais de um juiz – 3 entre 4. SA2 é a única pessoa que não estudou português formalmente. Isto sugere que o estudo formal da língua ajuda enormemente na melhoria da proficiência. SA1 estudou só dois anos, e SA3 estuda desde a sua chegada. Cabe destacar que SA3 teve poucos erros na sua produção – 5,71 do total de erros do grupo – e que todos eles foram considerados irrelevantes.

Note-se que na tabela 2, o total de erros relevantes refere-se ao número de erros apontados pelos juízes, sendo que em alguns casos um único erro foi apontado como irritante por um juiz e como impedindo a comunicação por outro. Por essa razão, o total final da tabela não equivale à soma dos erros irritantes e que impedem a comunicação.

A Tabela 3 mostra o número de erros relevantes apontados mais de uma vez pelos juízes brasileiros. Novamente, o grupo A teve o maior número de erros indicado.

No grupo B, dos recém chegados, SB2 e SB3 tiveram 4 e 3 erros relevantes, respectivamente, sendo que SB2 teve os dois erros mencionados mais de uma vez pelos juízes. Nenhum dos sujeitos deste grupo está fazendo outro curso além do curso do PEPPFOL.

Quadro 6 - Grupo A

Sujeitos	Juízes Erros	Erro irrelevante						Erro irritante						Erro que impede a comunicação						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
SA1	1	X	X	X	X	X	X													
	2	X	X	X	X	X	X													
	3	X	X	X	X	X	X													
	4	X	X	X	X	X	X													
	5	X	X	X	X	X	X													
	6	X	X	X	X	X	X													
	7	X		X	X	X								X		X				
	8	X	X	X	X	X	X													
	9	X	X	X	X	X	X													
	10	X	X	X	X		X												X	
	11		X	X	X	X	X								X					
	12	X	X	X	X	X	X													
SA2	1	X	X	X	X	X	X													
	2	X	X	X	X	X	X													
	3	X	X	X	X	X	X													
	4	X	X	X	X		X												X	
	5	X	X	X	X	X	X													
	6	X		X	X	X	X									X				
	7	X	X	X	X	X								X						
	8	X	X			X											X	X		X
	9	X	X	X	X	X	X													
	10													X	X	X	X	X	X	
	11	X	X	X	X	X	X													
	12	X												X		X	X	X	X	
	13	X	X	X	X	X	X													
	14	X	X	X	X	X								X						
	15	X	X	X	X	X								X						
	16	X	X	X	X	X	X													
	17	X		X	X	X	X									X				
	18	X	X		X	X	X										X			
	19	X	X	X	X	X								X						
SA3	1	X	X	X	X	X	X													
	2	X	X	X	X	X	X													

Quadro 6.1 - Grupo B

Sujeitos	Juízes Erros	Erro irrelevante						Erro irritante						Erro que impede a comunicação						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
SB1	1	X	X	X	X	X	X													
	2	X	X	X	X	X	X													
	3	X	X	X	X	X	X													
	4	X	X	X	X	X	X													
	5	X	X	X	X	X	X													
	6	X	X	X	X	X	X													
	7	X	X	X	X	X	X													
	8	X	X		X	X	X			X										
	9	X	X	X	X	X	X													
	10	X	X	X	X	X	X													
SB2	1	X	X			X	X										X	X		
	2	X	X	X	X	X	X													
	3		X	X	X	X	X	X												
	4	X	X	X	X	X	X													
	5	X	X	X	X	X	X													
	6	X	X	X	X	X	X													
	7	X	X	X	X	X	X													
	8	X	X	X	X	X									X					
	9	X	X	X	X	X	X													
	10	X	X	X	X	X	X													
	11	X	X	X	X	X	X													
	12	X	X	X	X	X	X													
	13	X	X	X	X	X	X													
	14	X	X		X	X									X			X		
SB3	1	X	X	X	X	X	X													
	2	X	X	X	X	X	X													
	3	X	X	X	X	X	X													
	4	X	X	X	X	X	X													
	5	X	X	X	X	X	X													
	6	X	X	X	X	X	X													
	7	X	X	X	X	X	X													
	8	X	X	X	X	X	X													
	9	X	X	X	X	X	X													
	10	X	X	X	X	X	X													
	11	X	X	X	X	X	X													
	12	X	X	X	X	X									X					
	13	X	X	X	X	X	X													
	14	X		X	X	X	X										X			
	15	X	X	X	X	X	X													
	16	X	X	X	X	X	X													
	17	X	X	X	X	X	X													
	18	X	X	X	X	X									X					

Tabela 2

GRUPO	Total de erros	Irritantes	%	Que impedem a comunicação	%	Total de erros relevantes	%
A	33	7	21,5	10	30,3	14	42,4
B	42	6	14,2	3	7,1	7	16,6

Tabela 3

	Erros relevantes indicados mais de uma vez	%
Grupo A	4	11,42
Grupo B	2	4,7

Se compararmos os dois grupos pesquisados, também o grupo A aparece com o maior número de erros relevantes mencionados mais de uma vez (tabela 3).

Podemos inferir, a partir desta constatação, que a aquisição em contexto formal da L2, como é o caso dos sujeitos do grupo B, melhora a sua competência comunicativa na língua-alvo.

3.4.3 Análise dos erros relevantes do ponto de vista comunicativo

Vejamos agora os erros que foram apontados como relevantes (irritantes ou que impedem a comunicação) em ambos os grupos.

3.4.3.1 Grupo A

Note-se que na tabela 5, na primeira linha, temos a porcentagem dos erros que aparecem mais de uma vez. Na segunda e na terceira linhas as porcentagens correspondem aos erros que foram apontados pelos juízes apenas uma vez. Na linha sombreada aparecem as porcentagens segundo o tipo de erro.

Tabela 4

Total de erros relevantes	13
Mencionados mais de uma vez	4
Mencionados só uma vez	9

Tabela 5

Erros relevantes do ponto de vista comunicativo												
Interlinguais				Intralinguais						Ambíguos		
8		%		Desenvolvi- mentais	1	%	Únicos	0	%	4		%
+ de 1 vez	Uso de palavra da língua materna	3	75		0	0		0	0	Generaliza- ção do significado	1	25
1 vez	Uso de palavra da língua materna	4	44,4	Adição de Elementos	1	11,1		0	0	Erro de concordân- cia	2	22,2
1 vez	Transfe- rência de estrutura	1	11,1							Generaliza- ção do significado	1	11,1
Total 61,5 %				Total 7,6 %			Total 0%			Total 30,7%		

Como podemos verificar, a transferência da língua materna tem uma incidência nos problemas de comunicação deste grupo de hispanofalantes em português (61,5%). Porém, os erros ambíguos também aparecem (30,7%), sendo que os erros intralinguais só aparecem uma vez (7,6%).

1. Erros mencionados mais de uma vez

Temos três casos de erros interlinguais – uso de palavra da LM na LE.

a) No primeiro (erro 6 de SA1) o sujeito usa o advérbio “*entonces*” (então) para introduzir uma explicação: “...você quer passar em algum lugar não te deixam passar, *entonces*, por exemplo, eu dirigindo...”

Este advérbio funciona como operador discursivo e foneticamente é diferente de “então”, fazendo com que um elemento estranho apareça entre as frases unidas por ele, distraindo a atenção do ouvinte.

b) No segundo caso também ocorre o mesmo (erro 10 de SA2): “...É muito difícil dizer o que é que é melhor. *Encambio* se for comparar que aspectos são melhores ...”

“*Encambio*” está no lugar de “por outro lado” uma locução conjuntiva adversativa que funcionaria como operador discursivo opondo as frases que ali aparecem. “*Encambio*” lembra “em câmbio” que pode ser interpretado como se referindo ao câmbio monetário, sendo que na verdade não está se referindo a este aspecto e é muito diferente de “por sua vez”.

c) No terceiro (erro 12 de SA2) encontramos um problema de semelhança ortográfica em um adjetivo: “...o pai deles também ele fugiu da ditadura numa situação assim muito *oscura* por que na realidade o pai dele era comunista ...”

Aqui o sujeito usou uma palavra que, apesar de ter um significado parecido ou similar, em português “*obscura*”, pertence a um registro mais formal, diferente do que vinha usando o falante. Isto produz um estranhamento no falante nativo, pois a palavra fica fora de contexto.

Por último, aparece um erro ambíguo – a generalização de significado – (erro 8 de SA2) “... quando eu tinha vinte e poucos anos eu queria ir para outros lugares, mas não me decidia, por nenhum deles, que eram lugares *econômicos*...”

Com “*econômicos*”, o falante refere-se a lugares do primeiro mundo, só que o significado mais comum desse adjetivo em português é lugar barato, onde se paga pouco, lugar econômico. A sua utilização aqui exige um certo esforço por parte do interlocutor para compreender. Estamos diante de um caso de falso cognato, só que por se tratar de um adjetivo o problema parece mais grave que no caso de substantivos falsos cognatos.

Como vemos os erros que mais comprometem a comunicação têm a ver com a construção do discurso. Palavras que funcionam como operadores discursivos (conjunções, advérbios) usados incorretamente atrapalham a compreensão.

E também a mudança de registro, assim como os adjetivos falsos cognatos que podem dar uma característica equivocada a um substantivo.

2. Erros mencionados apenas uma vez

Entre os erros interlinguais temos:

a) O uso de palavra da LM na LE aparece quatro vezes. No primeiro (erro 10 de SA1) “... *todo* ai é casto...” o uso de “todo” por “tudo”, não parece ser a troca, mas o contexto que atrapalhou a compreensão da informante. No trecho o sujeito está fazendo referência às quadras do Plano Piloto de Brasília, sendo que a juíza mora na Ceilândia, cidade satélite do DF, e possivelmente desconheça esta informação.

No segundo (erro 4 de SA2): “... *el* lugar que eu decidi viver...”, o uso do artigo em espanhol parece ter provocado distração na interlocutora. Porém, não parece um erro grave no contexto em que aparece.

No terceiro (erro 14 de SA2) “... no Rio da Prata *decimos*...” O uso do verbo “decimos” por “falamos” em português compromete o significado da mensagem.(foi considerado só irritante).

No quarto (erro 15 de SA2, foi considerado só irritante) usa-se a negação em espanhol: “...*y no* entendia...”. A forma “*no*” (não) pode ser confundida com a contração em português “no”.

b) Erro de transferência de estrutura sintática, (erro 19 de SA2): “....paga um preço por isso , *es dizer* por estar perto do centro” A utilização de um operador discursivo na língua materna gera uma incerteza ao ouvinte .

Entre os erros ambíguos, encontramos:

a) Um de concordância verbal (erro 10 de SA1): “...”..se um deles *vão* aumentar a velocidade...”em vez de “um deles vai”. Aqui o problema para o ouvinte parece ser a concordância em si, como forma do registro informal.

b) Outro erro ambíguo mencionado foi à generalização de significado (erro 6 de SA2) – a palavra *existe* teve o seu significado ampliado : “...Lugar que você acha que tem que ser aquele onde você *existe* ...” Em português a frase fica incompleta. De acordo com o significado do verbo, nas cidades moramos, numa cidade existe algum lugar ou instituição, está faltando um complemento que o ouvinte ficou esperando.

E por último foi mencionado um erro intralingual desenvolvimental, ou seja, a adição de elementos que não deveriam aparecer na sentença (erro 7 de SA2): “...por uma série de circunstâncias assim *muito sucessivas...*” A adição das últimas duas palavras à frase remetem vagamente ao trecho anterior, complicando a sua compreensão.

Como conclusão, podemos observar que a maioria dos erros relevantes do ponto de vista da comunicação detectados neste grupo são aqueles que comprometem a coesão textual, palavras que funcionam como operadores discursivos. Outras variáveis a serem levadas em consideração são o registro formal e informal e a referência como mecanismo de coesão, na medida em que a informação que não faz parte do cotidiano do interlocutor pode ser considerada por este como erro ou falha na comunicação.

3.4.3.2 Grupo B

Tabela 6

Total de erros	8
Mencionados mais de uma vez	2
Mencionados só uma vez	6

Tabela 7

Erros relevantes do ponto de vista comunicativo															
Interlinguais				Intralinguais						Ambíguos					
4		%		Desenvolvi- mentais		1		%		Únicos		2		%	
+ 1 vez	Extensão semântica	1	50		0	0		0	0		0	0	0	0	0
+ 1 vez	Uso da LM na LE	1	50		0	0		0	0		0	0	0	0	0
1 vez	Semelhança Fonológica	1	16	Invenção de frase nova	1	16	Uso de tempo verbal inadequado	1	16	Omissão de pre- posição	1	16			
1 vez	Uso da LM na LE	1	16		0	0	Invenção de frase	1	16		0	0			
Total 50%				12,5 %			25 %			12,5 %					

No grupo B, os erros interlinguais têm uma incidência grande, (50 % contra 61 %). Porém, a quantidade geral de erros relevantes é significativamente menor como já tínhamos visto (ver tabela 2). Os erros intralinguais desenvolvimentais mencionados são os mesmos em ambos os grupos e neste último temos uma grande incidência dos erros únicos. Apesar de pouco relevantes do ponto de vista quantitativo eles são importantes do ponto de vista comunicativo. Os ambíguos são escassos.

1. Erros mencionados mais de uma vez.

Os únicos erros mencionados mais de uma vez são interlinguais.

O primeiro (erro 1 de SB2) reflete o uso de palavra da LM na LE: “... eu tive a oportunidade depois de eu sair da universidade lá no Chile, de estudar aqui, e de meu tio de me *mantener*...” por “manter”. A diferença fonética nesse caso consiste no fato de lembrar outras palavras como “manteiga” por exemplo, e atrapalha a compreensão semântica da frase. Note-se que sintaticamente o erro acontece no objeto direto.

O segundo (erro 14, de SB2) é um erro grave que consiste na extensão por analogia, semelhança ortográfica e fonológica da forma “la gente” em espanhol, que não funciona como pronome pessoal e sim como substantivo (as pessoas): “... se vem de turista é uma

experiência muito diferente, é mais experiência só pra experimentar sem sentir aquelas coisas que são mesmo diferentes ou, *a gente* como é com você...” Por se tratar de um pronome pessoal dêitico em português afeta diretamente a compreensão num diálogo já que muda o sujeito do verbo. Queria se referir ao povo brasileiro (as pessoas), e acaba referindo-se a ele próprio. Note-se que o pronome sintaticamente faz parte do objeto da frase.

Como vemos, os erros que mais comprometem a comunicação neste grupo também têm a ver com a construção do discurso, mas não são operadores discursivos como no caso do grupo 1. Isto deve-se provavelmente a que a construção do discurso nesse grupo é mais simples, com frases curtas sem arriscar construções mais complexas. É uma produção mais contida, própria dos estágios iniciais de aquisição da língua. É por isso que temos só elementos centrais da frase como verbos e pronomes de tratamento sendo apontados como erros graves neste grupo.

2. Erro mencionado só uma vez

Temos três erros interlinguais que refletem o uso da língua materna na LE.

No primeiro (erro 9 de SB1) “... Então eu não sabia como pegar um ônibus para aqui para vir aqui para Brasília *tampoco*...” o erro só causa irritação não chegando a impedir a comunicação. O sujeito utiliza uma forma que é pouco usual em português (*tampouco*) e que pode ser confundida com “tão pouco”.

O segundo (erro 18 de SB3) “... *han sido* muito legais comigo...” é a transferência de uma forma verbal que em português tem outro significado, o pretérito perfeito composto. Neste caso o particípio similar (*sido*) ajuda na identificação do ouvinte.

Por último, temos um erro interlingual de semelhança fonológica com a pronúncia do /B/ do espanhol: “... eu *bi*, e estou vendo a possibilidade de estudar aqui... A forma padrão é *vim* com /v/. Aqui o ouvinte pode se enganar com a forma *bi* que significa dois: bi-campeão, bi-partidarismo, é o *bi*, etc.

b) Erros intralinguais

Em primeiro lugar encontramos um erro único (erro 9 de SB2), uso de um tempo verbal inadequado: “... queria *que conhecia ela...*” Aqui o falante teria que usar uma forma que não domina, isto é, o tempo subjuntivo “conhecesse”, e acaba usando uma que conhece e que é mais parecida com a sua LM. Isto causa só irritação no ouvinte nativo.

O outro erro intralingual é desenvolvimental e único (erro 12 de SB3): “... Eu acho difícil o transporte às pessoas que não tem carro aqui, *es complicado* ficam *fora de estrutura...*” Temos aqui a invenção de uma frase nova diante da falta de vocabulário. O erro causou apenas irritação, quer dizer foi compreendido o sentido da frase.

c) Erro ambíguo

Omissão da preposição (erro 14 de SB3): “... eu *gosto as* coisas diferentes...”. O uso do verbo gostar sem a preposição “de” regida por ele atrapalha a comunicação.

3.4.4-Conclusões da análise

Concluindo, os erros que dificultam a comunicação nesse segundo grupo são aqueles que mudam o significado de termos essenciais da frase (verbos, sujeito, objeto), diferentemente do primeiro grupo, onde a maioria dos erros relevantes comprometia a coesão textual, sendo muitos deles operadores discursivos. Outras variáveis que têm que ser levadas em consideração no primeiro grupo são o registro formal e informal e a referência como mecanismo de coesão, na medida em que a informação que não faz parte do cotidiano do interlocutor pode ser considerada por este como erro ou falha na comunicação.

Analisando o formulário dos respondentes nativos (Quadro 6 e 6.1) observamos claramente que a maioria dos erros cometidos por hispanofalantes (91,6 %) foi compreendida por eles, pois se trata de erros locais que pouco afetam a comunicação.

Tabela 8: Porcentagem de erros baseada no balanço comparativo dos formulários dos respondentes

Irrelevantes	Irritantes	Impedem a comunicação
91,6 %	2,6 %	6,8 %

Ao analisar os formulários de cada respondente constatamos que em geral houve coincidência em suas respostas. Mas encontramos alguns fatores que determinam diferenças, como o grau de instrução.

As tabelas (9 a 14) mostram os resultados de cada respondente nativo em termos percentuais.

Tabela 9: Porcentagem de erros baseada no formulário do respondente 1

Erro irrelevante	Erro irritante	Erro que impede a comunicação
96 %	1,3 %	2,7 %

Tabela 10: Porcentagem de erros baseada no formulário do respondente 2

Erro irrelevante	Erro irritante	Erro que impede a comunicação
93 %	0 %	7%

Tabela 11: Porcentagem de erros baseada no formulário do respondente 3

Erro irrelevante	Erro irritante	Erro que impede a comunicação
90,6 %	1,3 %	8,1 %

Tabela 12: Porcentagem de erros baseada no formulário do respondente 4

Erro irrelevante	Erro irritante	Erro que impede a comunicação
94,6 %	0 %	5,4 %

Tabela 13: Porcentagem de erros baseada no formulário do respondente 5

Erro irrelevante	Erro irritante	Erro que impede a comunicação
93,3 %	0 %	6,7 %

Tabela 14: Porcentagem de erros baseada no formulário do respondente 6

Erro irrelevante	Erro irritante	Erro que impede a comunicação
84%	14,7 %	1,3 %

Os primeiros três respondentes (1, 2,3) têm um grau de instrução menor do que os três últimos (4, 5,6) e é nesse grupo que encontramos uma incidência maior dos erros que impedem a comunicação. Já nos últimos três, a porcentagem de erros que impedem a comunicação diminuiu. No último juiz (6) a incidência é a menor, porém é o que registra o maior número de erros irritantes: 11 ao todo (14,6%). Neste caso, a compreensão é maior e a irritação também.

Quanto à profissão, as duas professoras foram as mais permissivas com o maior índice de erros irrelevantes e o menor percentual entre os erros considerados relevantes.

Já a idade dos juízes não parece ser significativa nas diferenças de apreciação.

3.4.5 Recepção passiva e fossilização: uma relação possível?

Como vimos, há uma grande tolerância aos erros tanto lingüísticos como comunicativos o que supõe também uma atitude positiva com respeito à comunidade de fala a qual nos referimos nesse trabalho, os hispanofalantes.

A recepção da fala estrangeira está relacionada com o filtro ideológico (Barcelos, 2002). O filtro ideológico é a nossa valoração com respeito à comunidade lingüística da qual provem o estrangeiro, fazendo com que algumas línguas e sotaques sejam percebidos como charmosos e outros como ruins. Aqui encontramos, com respeito aos erros, uma tolerância muito grande. Menos de 3 % dos erros foram considerados irritantes e menos de 7 % como impedindo a comunicação. Isto parece contradizer o artigo de Barcelos (2002). Também neste artigo a autora diz que é possível encontrar atitudes negativas com respeito ao sotaque e à língua dos estrangeiros que falam português. Ela inclusive fala em uma “americanização” da audiência brasileira com respeito às falas estrangeiras em geral, que consiste em uma aceitação da fala de um anglofalante e a não aceitação de outras línguas.

O que vemos aqui é uma aceitação ampla dos erros na fala de hispanofalantes. Na ficha dos respondentes fiz a seguinte pergunta para eles: Habitualmente você aceita os erros de estrangeiros falando português? A resposta deles está no seguinte quadro:

Quadro 7

Respondente	Resposta
1	Sim
2	Sim
3	Sim porque acredito que o importante é a comunicação e os espaços aceitam nossos erros.
4	Sim desde que não dificulte o entendimento da mensagem.
5	Sim
6	Aceito seus erros porque acho natural não dominarem a língua do meu país

Fica clara na resposta dos respondentes 3 e 4 que a privilegiada é a comunicação superando a correção gramatical.

Na resposta do respondente 6 aparece um fenômeno que tem a ver com a idéia que existe no Brasil sobre o lugar da língua portuguesa dentre as línguas do mundo. O brasileiro não considera o português como língua internacional e por isso acha normal os estrangeiros não conhecerem nem se preocuparem em aprender a sua língua.

Vejamos agora a resposta à pergunta “Em que aspectos cometem mais erros?”.

Quadro 8

Respondente	Resposta
1	Concordância verbal, dicção.
2	Concordância verbal, dicção.
3	Nas expressões idiomáticas, ou seja, na concordância dos verbos palavras, etc.
4	Creio que os erros mais comuns são os erros de concordância verbal e nominal, aos quais se somam alguns erros léxicos /construção.
5	Concordância verbal, dicção.
6	Na pronúncia (sotaque)

Para cinco dos respondentes os aspectos mais importantes têm a ver com a correção gramatical das frases (concordância verbal, concordância nominal e erros léxicos/construção). Cinco apontam a dicção, a expressão oral e só a última aponta o sotaque.

Parece haver uma incongruência entre a resposta à pergunta anterior e essa. Na anterior privilegiava-se a comunicação, aqui a preocupação maior é com a correção gramatical. Essa incongruência não é casual. A percepção do erro tem a ver com a identidade lingüística do brasileiro. O ensino formal do português no Brasil insiste em focalizar a gramática e toma os seus modelos do português europeu, ignorando a língua falada e usada no dia-a dia. (Orlandi, 1998). É um “português acadêmico” mantido pela

escola. Como o espanhol está associado a um imaginário de língua parecida, de língua próxima – sua materialidade visual e sonora sustenta este imaginário – o falante de espanhol é reconhecido como um quase nativo, e, portanto, sua produção está sendo avaliada nos termos em que é avaliada a produção de um falante nativo (Celada, 2002).

Na fala dos sujeitos pesquisados encontramos algumas pistas para entender esta grande tolerância ao erro. Quase todos eles, principalmente os recém chegados, destacam a abertura e receptividade da sociedade brasileira:

SB1: “...Os aspectos que são dignos de *elochio*poderia ser, a convivência com brasileiros é muito fácil, eles são muito amigáveis.....”

SB2: “...E bom, eu acho que a sociedade brasileira em comparativa com a sociedade *tchilena*, a sociedade brasileira é muito aberta aceita todo tipo de coisas e opiniões, muito por contrário da chilena que é mais conservadora e além disso a sociedade tchilena é muito cinza.muito apagada, muito séria e essa é a grande diferença.....”

SB3: “... é tranqüilo, o lugar, e acho que as pessoas são muito acolhedoras, legal...”.

Mas também encontramos algumas restrições ao falar do tema, principalmente entre os sujeitos com mais tempo de residência.

SA2: “... as pessoas são tão boas e tão ruins como em qualquer lugar do mundo. No mais existe uma certa informalidade aqui...”, só destacando a informalidade, mas não destaca nenhuma abertura especial dos brasileiros.

SA3: “... O que eu mais gosto daqui é que é muito miscigenado Brasil, é um país que tem muito de tudo de muitas culturas, então isso ajuda, querendo ou não a pessoa se *sinte* em casa. Não diria melhor ou pior, sabe, só diferente. Eu acho que no Peru é tudo muito tradicional, nos países latinos em geral somos muito tradicionais, de muita cultura e muitos costumes diferentes mas eles são um pouco cabeça um pouco mais fechada. Brasileiro não, já que eles tem que conviver com pessoas de países tão diferentes, e também de cidades diferentes. Porque Brasil é um país muito grande, não? Eles terminam sendo de cabeça mais aberta”.

SA1 é a única a falar de situações de recepção negativa: “...eu percebo que só a pessoa ter um pouco de sotaque qualquer que seja é como que já prejudica o entendimento, você está falando a mesma coisa com as mesmas *palabras*. Porém a

pessoa sente a musicalidade diferente e isso atrapalha o entendimento a própria musicalidade só...”

SA1, todavia, destaca algumas características importantes do relacionamento entre hispanos e brasileiros : “....*Em* Brasil se aceita mais o hispano do que me parece que o brasileiro fora , não sei, eu percebo um pouco isso parece que sim , parece que sim .Bom, em geral, agora aqui também não se conhece nada da cultura hispânica , e em países hispânicos sim, do Brasil. Então, por exemplo aqui, as pessoas tem que se adaptar a *outras* coisas porque não vai encontrar pessoas que se adaptem ao que ou *secha* vai ter que se adaptar a tudo que é brasileiro, as pessoas não conhecem não conhecem nada, se fala de algo de um livro não sabem se fala de uma música não conhece se fala de um costume não sabe então, talvez por isso é que aceite mais o hispano , porque é uma curiosidade não conhece nada, então vai ficar perguntando, mas acabou a curiosidade é como que parece que não ficou a identificação, acabou a curiosidade, a união é por curiosidade; acabou é como que não ti..... não tem uma amizade real. É isso que eu sinto, não sei, é mais ou menos o que eu vejo, é como eu falo ...”

Nesse último comentário vemos uma percepção diferente, menos simplista do assunto. O brasileiro parece ser receptivo porque é curioso, quer conhecer o outro e por isso trata bem o estrangeiro e é compreensivo com ele. Mas há um grande desconhecimento entre nossas culturas e sociedades.

Por último, chama a atenção que esta tolerância toda seja maior no grupo dos recém chegados.De fato, os falantes nativos encontraram menos problemas neles.Isto possivelmente se deve a um fator: as falas deste grupo são mais contidas, mais simples, devido ao seu domínio mais limitado da língua. Este tema será mais bem analisado no item 3.6.

Será então que essa tolerância favorece o processo de fossilização? Em princípio, o espanhol é considerado uma língua parecida pelo falante brasileiro (Celada 2002) e como tal os hispanofalantes são considerados como falsos iniciantes quando começam a adquirir o português como língua estrangeira. Isto foi demonstrado numa pesquisa (Lombelo, El Dash e Baleiro 1983) onde as dificuldades encontradas pelos falantes de espanhol são semelhantes às dificuldades dos falantes nativos.

O que vemos aqui é que o interlocutor brasileiro desconsidera a grande maioria dos erros cometidos pelos falantes espaçoes. Isto contribui para que a produção em português destes não evolua.

Um fator que parece quebrar com essa lógica é o aprendizado formal da língua. O sujeito SA3 pertence ao grupo dos residentes mais antigos, mas, diferentemente dos outros, ingressou na escola assim que chegou ao país. Ele tem uma menor quantidade de erros, tanto lingüísticos quanto os que afetam a comunicação, e um discurso mais bem construído (ver 3.6).

Podemos concluir, portanto, que, segundo os dados recolhidos nesta pesquisa, consideraremos a recepção do interlocutor brasileiro como “tolerante”. Esta, somada a outros fatores de diversas ordens, favorece a fossilização da interlíngua inicial de hispanofalantes adquirindo português do Brasil, principalmente em ambiente natural e que a aprendizagem formal parece ser um fator essencial para evitar este processo.

A seguir, analisaremos especificamente um fenômeno da língua oral de falante estrangeiro: o sotaque.

3.5 O sotaque charmoso

Como vimos, o sotaque revela a origem social, regional ou a língua materna de uma pessoa. Alguém com sotaque é alguém que pode ser identificado em qualquer lugar como não pertencente àquele lugar. Barcelos (2002, p.14) aponta que o sotaque como a língua estão relacionados com uma identidade tanto individual como social.

A língua que falamos e como a falamos diz muita coisa sobre nós. Nossa língua é o nosso mundo e isto influencia a nossa percepção de tudo aquilo que nos cerca. Brown (1994) explica que “a identidade está ligada à língua e é por isto que no processo comunicativo (o processo de enviar e resgatar mensagens) tais identidades são confirmadas, moldadas e remodeladas”.Lippi-Green (1997) acrescenta que “se os outros percebem a nossa língua e o nosso sotaque de forma negativa, isto com certeza trará prejuízo para a nossa identidade”.

Barcelos (2002, p.12) diz que há uma escala de valoração social dos sotaques que corresponde à escala de valoração social do grupo que possui o sotaque. Existem sotaques

considerados superiores ou de maior prestígio. A percepção da fala e do sotaque está influenciada pelo que Barcelos (2002, p.11) chama de *filtro ideológico*, que consiste em achar alguns sotaques charmosos ou ruins.

Vejam os a seguir a valoração que os respondentes nativos fizeram sobre o sotaque dos hispanofalantes. Quando perguntados: O que você acha do sotaque dos falantes de espanhol quando falam português. responderam o seguinte:

Quadro 9

Juiz	Resposta
1	Estranho
2	É um charme
3	Acho engraçado porque é muito difícil, em qualquer língua perder o sotaque da língua de origem.
4	A entonação das palavras, a tonicidade que as pessoas usam evidenciam que são estrangeiros. Até mesmo os que estão há muito tempo no Brasil não perdem o sotaque de estrangeiro.
5	Acho muito bom de se ouvir. Tem uma musicalidade que soa bem aos ouvidos; acho um charme!
6	Acho bom, embora perceba algumas dificuldades quanto à pronúncia de alguns sons como, por exemplo, que tem a letra “T” + vogal ou do “S” mais vogal...

Mesmo tendo diferenças individuais notamos que a percepção é em geral positiva. Três dos juízes (2, 5,6) acham bom ou muito bom, duas acham charmoso e uma acha bom embora algumas coisas irrite. Um deles (3) achou engraçado. Ser engraçado é ser divertido, o que podemos considerar uma característica positiva. Um dos respondentes (4) ressaltou o fato de muitos não perderem o sotaque ao longo do tempo. E, por que será que isso acontece? A explicação podemos encontrá-la na reação dos nossos interlocutores. Barcelos (2002) afirma que a escolha entre ficar com ou eliminar o nosso sotaque e melhorar a nossa produção em língua estrangeira está em grande parte influenciada por como os outros percebem o nosso sotaque. Se os nossos interlocutores acham um charme porque é que vamos eliminá-lo. E isso inclui não só o ritmo de fala, mas também a nossa

produção lingüística, com erros, que faz parte do charme. Koster e Koet (1993, p.156), num estudo sobre a recepção do sotaque, falam em diferenças individuais responsáveis pelas impressões que um falante provoca, sendo estas agradáveis ou desagradáveis, atrativas ou não, próximas ou distantes, charmosa ou modesta dependendo da pessoa que ouve. Os autores explicam que algumas pessoas ouvem e avaliam o sotaque baseados em certas características de pronúncia na língua materna do falante estrangeiro, de acordo com estereótipos sociais. Ou seja, que a percepção da fala estrangeira mesmo que individual, está determinada por fatores sociais. No caso do sotaque hispano ele parece ser considerado positivamente no Brasil (charmoso, engraçado). Só um dos respondentes (nº 1) achou-o estranho, sendo que esta característica não é totalmente negativa, pois estranho é o sotaque por natureza (estranho, ou seja, estrangeiro, alheio). A idade, a profissão, o grau de instrução, a região de origem e o nível econômico não parecem ter maior incidência na percepção do sotaque. Já o sexo sim, pois o respondente homem foi quem achou a fala estranha.

Concluindo, podemos dizer que há uma atitude positiva quanto ao sotaque de hispanos falando português do Brasil. Esta atitude parece ser mais acentuada entre as mulheres, e, se consideramos o forte sotaque dos hispanofalantes que moram no Brasil, pode ser considerada um dos fatores que contribuem para a fossilização da interlíngua dos sujeitos deste estudo.

3.6 Análise comparativa do discurso dos grupos de sujeitos pesquisados

Um dos fatos que mais chama a atenção na análise da percepção do erro por parte dos respondentes nativos é que foi encontrado um maior número de erros que afetam a comunicação no grupo com mais tempo de residência do que no outro grupo, o que em princípio não era esperado. Para encontrar uma explicação para este fato, faremos uma análise da gramática do discurso nas respostas dos sujeitos pesquisados. Selecionei para tal fim as respostas à seguinte pergunta da entrevista:

- **Porque mora no Brasil e não na sua terra?**
- **Que aspectos da sociedade brasileira você considera melhores do que a sua e porquê?**

Vejam os então as respostas correspondentes dos sujeitos do grupo A:

SA1: “...Bom eu acho que no Brasil as pessoas são bastante informais, isso é interessante, bastante abertas, bastante carinhosas, mas eu acho que, eu por ter tido toda uma criação cigana vi, muitas diferenças de costumes ou secha, na verdade que, minha opção de estar aqui não foi muito pensada um pouco como, estou aqui, sim, estou aqui, com os ciganos é diferente, a gente está e não sabe por quanto tempo vai estar mais está, não é uma escolha é uma passagem, Bueno...”

SA2: “... Porque que eu moro aqui? por uma série de circunstâncias assim muito sucessivas porque eu queria ir para outros lugares quando era ... quando eu tinha vinte e poucos anos eu queria ir para outros lugares mas não me desidia, por nenhum deles, que eram lugares econômicos Estados Unidos, Austrália Canadá, outro poderia ter sido Europa, mas eu não tinha muita coragem de ir pra lá. Não tinha muito dinheiro pra ir pra lá também. Tinha um pouco de medo. E acabei chegando aqui por causa de exilados políticos.

Que aspectos da sociedade brasileira você considera melhores ?

O dinamismo brasileiro, a própria alegria do brasileiro. Isso é importante. O dinamismo brasileiro, a vitalidade brasileira, a alegria brasileira, o despojamento brasileiro. É um valor importante em comparação ... Melhor é difícil comparar, todas as sociedades tem diferentes características, então melhor do que outro muitas coisas do Uruguai são melhores do que aqui, e muitas coisas daqui são melhores do que lá. Então, comparar o que é que é melhor, o que é que é pior, é muito relativo, muito relativo dizer, que é melhor aqui do que lá. É muito difícil. É muito difícil dizer o que é que é melhor. Encambio se for comparar que aspectos são melhores do Uruguai do que aqui podem ser variados também mas pra te ser sincero eu já considero que seres humanos são todos mais ou menos semelhantes, a questão cultural é que varia um pouco e a questão econômica também, mas o resto somos todos mais ou menos movidos pelas mesmas ambições. E pelas mesmas energias, então vai ser difícil isso ...”

SA3: “...*Eu moro no Brasil por causa dos meus pais. No começo não foi a opção minha, mas ai eu vim é um pouco difícil, acho que são duas culturas diferentes. Eu sou peruana. O que eu mais gosto daqui é que é muito miscigenado Brasil, é um pais que tem muito de tudo de muitas culturas, então isso ajuda, querendo ou não a pessoa se sente em casa. Não diria melhor ou pior, sabe só diferente.*”

Eu acho que no Peru é tudo muito tradicional, nos países latinos em geral somos muito tradicionais, de muita cultura e muitos costumes diferentes mas eles são um pouco cabeça um pouco mais fechada. Brasileiro não já que eles tem que conviver com pessoas de países tão diferentes, e também de cidades diferentes. Porque Brasil é um pais muito grande, não? Eles terminam sendo de cabeça mais aberta...”

Vejam os a coesão textual no primeiro grupo. Para tal utilizarei a nomenclatura de análise de texto de Abreu (1983) no seu trabalho sobre a gramática do discurso do português do Brasil. Temos o uso de variados recursos como a coesão por referência e da anáfora como em: “*isso é interessante*”, de SA1.

Há uso de elisão como em: “... *comparar o que é que é melhor o que é que é pior é muito relativo, muito relativo dizer, que é melhor aqui do que lá. (elisão) É muito difícil...*”, Não é comum o uso de expressões sinônimas.

Os articuladores sintáticos são variados, principalmente de causa (porque) devido à pergunta, e temos de outro tipo (oposição, condição, fim, conclusão).

Quanto à coerência textual há uma adequação do texto a sua macro-estrutura: a do texto argumentativo: a hipótese (argumentativa) do texto podemos colocá-la na pergunta e portanto fora da resposta, a tese e a argumentação têm uma construção bastante pobre nos dois primeiros sujeitos (SA1 e SA2). Eles não dão muitos exemplos do tema ao qual estão se referindo. A resposta de SA1 é curta e trata sobre dois temas ao mesmo tempo. SA2 tem uma distribuição melhor das partes, na segunda face da resposta ele desenvolve uma argumentação mas ela não tem muito conteúdo. SA3 é a que melhor constrói a argumentação, dando sustento à tese: “... *acho que são duas culturas diferentes...*”, com argumentos convincentes.

O uso dos tempos verbais, tomando a classificação de Weinrich (1973) no seu estudo do funcionamento dos tempos verbais no discurso, coincide com o usual e o convencional. Na argumentação temos o uso dos tempos típicos (Presente) e os trechos narrativos, os passados. Só SA3 utiliza uma metáfora temporal, ou seja tempos verbais da narração na argumentação produzindo um efeito de modalização: “... *Não diria melhor ou pior, sabe só diferente...*”.

Também não há intertextualidade, ou seja utilização de referências a outros textos.

O desenvolvimento do discurso no caso de SA1 é dado por detalhes e exemplos. Ela inicia o discurso com uma declaração inicial: “... *no Brasil as pessoas são bastante informais...*” e depois tenta dar detalhes para fundamentar. Porém acaba falando de outro tema (uma comunidade cigana).

No caso de SA2 também dá uma declaração inicial: “... *Porque que eu moro aqui? Por uma série de circunstâncias assim muito sucessivas...*” na primeira resposta e: “... *todas as sociedades têm diferentes características...*” e depois dá detalhes. No caso da segunda parte da sua resposta utiliza a comparação (no caso com o seu país, Uruguai).

SA3 tem uma construção mais clara, começa com uma declaração: “... *acho que são duas culturas diferentes...*” e dá detalhes sobre a mesma.

O vocabulário usado nas respostas deste grupo é o básico, não se utilizam nem metáforas nem sinônimos.

Podemos dizer que são textos frios, pouco provocadores, que tentam explicar didaticamente. Geralmente começam por uma narração e depois passam para a exposição de argumentos.

Comparando a produção dos sujeitos deste grupo o fator de instrução parece ter uma influência decisiva na qualidade da construção do discurso. Em SA3 podemos encontrar uma maior complexidade na sua resposta.

Passemos agora ao segundo grupo. As respostas foram as seguintes:

SB1

“...Bom eu moro no Brasil porque tive a oportunidade de estudar no estrangeiro gosto de conhecer países no mundo inteir , então quando esta

oportunidade surchuiu , eu peguei ela porque assi eu posso conhecer outros paises aqui em Sudamérica , América do Sul ,então é isso....”

SB2

“...Eu agora estou morando no Brasil porque eu tive a oportunidade depois de eu sair da universidade lá no Chile, de estudar aqui, e de, meu tio de me manter aqui , então ele me convidou morar com ele eu bi, e estou vendo a possibilidade de estudar aqui e , não na minha terra por isso mesmo também e que lá tinha que a universidade , é difícil mas , o pior é que lá a universidade não é pública . A universidade estatal é paga. E bom, eu acho que a sociedade brasileira em comparativa com a sociedade tchilena, a sociedade brasileira é muito aberta aceita todo tipo de coisas e opiniões, muito por contrário da chilena que é mais conservadora e além disso a sociedade tchilena é muito cinza ..muito apagada, muito séria e essa é a grande diferença.. E que , também acho que em algumas ocasiões, tem uma diferença que não é boa aqui no Brasil, aquele negocio de tomar as coisas todo para brincadeira, ou , coisas assim...”

SB3

“...Bom, Primeiro eu moro no Brasil, porque, melhor, nunca pensei antes morar no Brasil, só que tinha uma proposta de trabalho muito boa, eu trabalhava na Colômbia mas foi feita a proposta e goste, queria assumir o desafio e es por eso que moro aqui, e não na minha terra meu país”

A coesão textual neste segundo grupo é tão variada quanto no primeiro. Encontramos o uso de variados recursos como a coesão por referência (pronominal) “... eu peguei ela...” (SB1) e da anáfora no mesmo exemplo, a referência adverbial: “... o pior é que lá a Universidade...” (SB2).A diferença do outro grupo encontramos maior uso de sinônimos como em: “... eu trabalhava na Colômbia mas foi feita a proposta e goste, queria assumir o desafio e es por eso que moro aqui, e não **na minha terra** meu país...”.(SB3).

Os articuladores sintáticos também são variados, principalmente de causa (porque) devido à pergunta, e temos também de outro tipo (oposição, condição, fim, conclusão).

Quanto à coerência textual encontramos uma adequação do texto a sua macro-estrutura: a do texto argumentativo. A hipótese argumentativa podemos colocá-la na pergunta e portanto fora da resposta, a tese e a argumentação são curtas mas bem construídas. Eles não dão muitos exemplos do tema ao qual estão se referindo. A resposta de SB1 é curta e não dá maiores detalhes. SB2 fala de mais temas tenta dar maiores explicações e exemplos sobre o tema. SB3 dá uma resposta muito curta mas responde à pergunta. A falta de extensão em SB1 e SB3 possivelmente deva-se ao uso de uma estratégia discursiva de estudantes iniciantes de LE, que evitam construções extensas ou complexas por medo a errar ou por falta de vocabulário.

No uso dos tempos verbais, SB1 e SB3 respondem à pergunta usando uma narração e, portanto, usa o pretérito; só SB2 cria uma argumentação usando o presente. Não há intertextualidade, ou seja utilização de referências a outros textos.

O desenvolvimento do discurso no caso de SB1 e SB3 é dado por detalhes e exemplos. Eles não dão uma opinião, só narram as circunstâncias que os trouxeram ao Brasil. No caso de SB2 também começa narrando e depois constrói uma argumentação.

O vocabulário usado nas respostas deste grupo é do tipo básico, não se utiliza de metáforas. Porém as frases são bem construídas apesar de curtas. Podemos dizer também que são textos frios, pouco provocadores, que tentam explicar narrando.

Como conclusão podemos dizer, comparando os dois grupos, que o fator de instrução parece ter uma influência decisiva na qualidade da construção do discurso dos sujeitos do grupo B. Apesar de recém chegados e de terem um contato menor com a língua, conseguem uma produção discursiva aceitável que inclusive teve uma avaliação melhor por parte dos respondentes nativos quanto aos erros. Também notamos esta incidência dentro do grupo A. A hispanofalante com mais tempo de instrução teve as suas respostas melhor construídas do que os outros dois sujeitos. No grupo B as construções são mais simples. Esta última característica deve-se possivelmente ao uso de uma estratégia discursiva, que consiste em evitar construções extensas ou complexas por medo de errar ou por falta de vocabulário, estratégia esta própria de sujeitos que estão no estágio inicial da aquisição da LE.

CAPÍTULO 4 - Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo caracterizar de que forma a produção oral de hispanofalantes, aprendizes de português, é recebida por brasileiros, estabelecendo sua relação com o processo de fossilização precoce que pode ocorrer na interlíngua desses aprendizes. Com este fim, classificamos os erros mais relevantes em trechos da produção oral de sujeitos hispanofalantes divididos em dois grupos: um de pessoas que residem há mais de quatro anos no Brasil e outro de recém chegados, com menos de um ano no país. Estes últimos são alunos do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) da Universidade de Brasília. Posteriormente, submetemos essas falas a respondentes brasileiros residentes em Brasília. E por último analisamos o julgamento produzido por estes respondentes.

Tomando a Análise de Erros como base para a identificação dos itens possivelmente fossilizados na produção oral dos sujeitos, elaboramos as perguntas de pesquisa que nortearam a nossa análise.

Respondendo a primeira delas – **Que tipo de erro é encontrado na produção oral dos sujeitos?** – constatamos que, em ambos os grupos, os sujeitos da pesquisa cometeram muitos erros causados pela interferência da língua materna (LM), erros interlinguais. No caso do grupo B (dos recém chegados) a incidência é logicamente maior, sendo mais de 65% dos erros encontrados nos trechos selecionados. No grupo A, a incidência é notadamente grande também (mais de 50%), sendo o uso direto de palavras da LM o erro interlingual mais comum. Os outros tipos de erros tiveram uma incidência menor em ambos os grupos. Chama a atenção que a incidência de erros desenvolvimentais e ambíguos seja grande no grupo A, o de sujeitos com muitos anos de residência no Brasil. Isso sugere que no primeiro estágio de aquisição da língua o sujeito se comporta mais como estrangeiro e posteriormente vai se aproximando de processos parecidos à aquisição da língua materna.

Em um segundo momento da análise, contrastamos os erros comuns aos dois grupos e que, portanto, podiam ser considerados de alto risco de fossilização. O resultado demonstrou que entre os interlinguais o erro mais comum é a utilização da LM na LE. Podemos explicar este fenômeno em função da proximidade de ambas as línguas.

Também pode ser mencionada a transferência de estruturas, o que indicaria a necessidade de se trabalhar mais com Análise Contrastiva das estruturas do espanhol e do português no ensino de gramática como uma forma de sensibilizar os alunos sobre essa problemática.

Já os erros intralinguais únicos não foram encontrados no grupo A, o que parece indicar que se trata de processos próprios dos estágios iniciais da interlíngua e com baixa incidência de fossilização. A supergeneralização de vocabulário, o uso errado de tempos verbais, a troca fonética e a variação da forma de uma palavra não parecem ser fenômenos fossilizáveis em hispanofalantes.

Os erros ambíguos têm uma incidência maior no grupo A. Em sua maioria, referem-se ao desconhecimento do sistema da língua como, por exemplo, colocação errada de pronomes, generalização de significado e erros de concordância nominal e verbal.

Esses erros, conforme vimos, são típicos em falantes nativos da língua e, portanto, podem ser variantes lingüísticas adquiridas pelos sujeitos do grupo A, por proximidade interacional com falantes nativos. Isto também pode explicar o escasso número de erros desse tipo no outro grupo, já que eles ainda têm um contato limitado com falantes nativos.

Com respeito à segunda pergunta de pesquisa – **Em qual dos grupos de sujeitos os erros do ponto de vista comunicativo são mais freqüentes?** – começamos a desvendar como se dá a recepção da fala de hispanos por parte de brasileiros e tentamos trazer à luz os principais problemas de comunicação de hispanofalantes utilizando Português como língua segunda língua.

Na classificação dos erros quanto ao seu efeito na comunicação encontramos uma surpreendente diferença entre os dois grupos de sujeitos pesquisados. No grupo A a incidência de erros que impediam a comunicação foi maior do que no outro grupo, o dos recém-chegados (30,9 do total de erros contra 7,1 %). Vimos que um fator que podia determinar essa diferença é o fato de os sujeitos do grupo B realizarem um curso formal da língua, o que os ajudaria na melhoria da sua proficiência e competência comunicativa na língua-alvo. Esta constatação foi reforçada por uma análise discursiva de trechos das entrevistas que revelou que o fator instrução parece ter uma influência decisiva na qualidade da construção do discurso. Os sujeitos do grupo B, apesar de recém-chegados e de terem um contato menor com a língua, conseguem uma produção discursiva com menor

rejeição reconhecível pela avaliação melhor por parte do painel de juízes nativos. Também notamos a incidência deste fator entre os sujeitos do grupo A. A hispanofalante com mais tempo de instrução teve as suas respostas mais bem construídas e avaliadas.

Quanto ao tipo de erro, os que mais comprometem a comunicação em ambos os grupos têm a ver com o uso de elementos importantes na construção do discurso (como advérbios, conjunções, adjetivos) . Foram indicados também erros que comprometem a coesão textual, palavras que funcionam como operadores discursivos.

Outras variáveis a serem levadas em consideração são o registro formal e informal e o uso da referência como mecanismo de coesão, na medida em que a informação que não faz parte do quotidiano do interlocutor pode ser considerada por este como erro ou falha na comunicação.

Podemos concluir, respondendo à segunda pergunta, que, surpreendentemente, foi encontrada uma incidência maior de erros que afetam a comunicação no grupo A. Sendo o grupo B composto por alunos de um curso de português para estrangeiros, o resultado sugere que fatores como a aprendizagem formal da língua parecem contribuir para os melhores resultados deste grupo.

A última pergunta, e a mais importante desta pesquisa, era: **Como os brasileiros reagem à produção oral dos sujeitos hispanofalantes?**

Dois aspectos foram analisados nessa direção. De um lado a percepção do erro e do outro a questão do sotaque.

Quanto ao primeiro dos aspectos, analisando o formulário dos juízes nativos, observamos claramente que a maioria dos erros cometidos por hispanofalantes (91,6 %) foi compreendida por eles, pois se trata de erros locais que pouco afetam a comunicação.

De um lado temos uma grande compreensão, o que supõe que o hispanofalante é tido quase como um falante nativo de português. Do outro temos uma grande tolerância aos erros tanto lingüísticos como comunicativos. Do ponto de vista social, isto supõe uma atitude positiva de respeito à comunidade de falantes de espanhol, principalmente aos hispano-americanos, que formam o conjunto dos sujeitos pesquisados.

Essa atitude positiva foi destacada pelos próprios sujeitos, principalmente entre o grupo dos recém chegados. Todos destacam a abertura e a receptividade da sociedade brasileira.

Esta receptividade não tem o mesmo significado para o grupo de residentes mais antigos. Para alguns deles, o brasileiro parece ser receptivo porque é curioso, quer conhecer os outros, e por isso trata bem o estrangeiro e é compreensivo com ele. Mas há um grande desconhecimento entre nossas culturas e sociedades. Essa abertura e receptividade aparece como um processo incompleto. Falta uma maior integração entre nossos povos e, possivelmente uma maior consciência de nossas diferenças e semelhanças.

Decorrente também da análise dos formulários de cada respondente, constatamos que em geral houve coincidência em suas respostas. Mas encontramos alguns fatores que determinam diferenças na percepção do erro, como, por exemplo, o grau de instrução. Os respondentes com menor grau de instrução tiveram mais problemas de compreensão do ponto de vista comunicativo. Já a idade não parece ser um fator significativo quanto às diferenças de apreciação.

Os erros apontados como mais graves foram os de incorreção gramatical e de pronúncia.

A preocupação maior com a correção gramatical parece ter a ver com a identidade lingüística do brasileiro. O ensino formal do português no Brasil insiste em focalizar a gramática e toma os seus modelos do português europeu, ignorando a língua falada e usada no dia-a-dia (Orlandi, 1998).

Conforme já vimos, o espanhol está associado a um imaginário de *língua parecida*, de língua próxima, e sua materialidade visual e sonora sustenta este imaginário (Celada, 2002). O falante de espanhol é reconhecido como um quase nativo e, portanto, sua produção está sendo avaliada nos termos em que é avaliada a produção de um falante nativo. É possível que essa tolerância favoreça o processo de fossilização da interlíngua do hispanofalante.

O que vemos nesta pesquisa é que o interlocutor brasileiro desconsidera a grande maioria dos erros cometidos pelos falantes hispanos. Por outro lado, cobra dos sujeitos uma correção gramatical semelhante à de um nativo da língua portuguesa. O primeiro aspecto parece contribuir para que a proficiência em português dos sujeitos não evolua. O segundo aspecto demonstra uma ambigüidade na atitude do interlocutor brasileiro com respeito à fala do hispanofalante.

Assim, segundo os dados recolhidos nesta pesquisa, podemos considerar a recepção “tolerante” do interlocutor brasileiro, somada a outros aspectos, como um dos fatores que favorecem a fossilização da interlíngua inicial de hispanofalantes adquirindo o português do Brasil, principalmente em ambiente natural e que a aprendizagem formal parece ser um elemento essencial para se evitar efeitos indesejáveis do referido processo.

Por último, quanto a outro aspecto da recepção da fala estrangeira analisado aqui, podemos dizer que há uma atitude positiva com respeito ao sotaque de hispanos falando português do Brasil. Se consideramos o forte sotaque dos hispanofalantes que moram aqui, essa atitude também pode ser considerada um dos fatores que contribuem para a fossilização da interlíngua deste grupo.

A análise de todos os dados apresentados nesse trabalho indica que há uma multicausalidade na acomodação da qualidade na produção do falante de espanhol que começa a falar português, e uma dessas causas é uma grande permissividade por parte do interlocutor brasileiro, o que contribui para a fossilização da sua interlíngua inicial.

Pesquisas em psicolinguística que busquem analisar os aspectos psicológicos envolvidos nesse processo seriam certamente muito enriquecedoras para uma compreensão maior do assunto. Em princípio, podemos citar algumas causas sociais, como um filtro ideológico baixo que faz com que a recepção do erro e do sotaque dos hispanofalantes no Brasil seja bastante permissiva e positiva, gerando uma espécie de acomodação no falante estrangeiro.

Essa atitude sem dúvida tem a ver com o caráter receptivo e amigável da sociedade brasileira na aceitação do estrangeiro em geral, e claro, marcando assim a sua identidade. O professor de PLE deverá saber lidar com essa realidade que, se de um lado tem um aspecto favorável que facilita o processo de integração do aluno estrangeiro à sociedade brasileira aumentando a sua motivação integrativa (Gardner e Lambert, 1986, p123) e diminuindo os efeitos do choque cultural (Brown, 1994, p.87) e a distância social (Shumman, 1978, p.54), por outro lado, dificulta a produção linguística de qualidade do hispanofalante.

Uma tarefa clara de conscientização sobre esta problemática deverá ser levada adiante pelo professor de PLE para hispanofalantes no sentido de discutir com os próprios alunos estes temas refletindo explicitamente sobre o assunto nos cursos em que estiverem.

Referências Bibliográficas:

- ABREU, A. ,** *Articulação sintática e construção do texto*. Letras, Campinas, 1983.
- ADJENIAN. D. ,** *La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas* em Licerias (ver nessas referências)
- AMÉRICAN HERITAGE DICTIONARY**, Second College Edition, Boston : Houghton Mifflin Company , 1982.
- ANDRÉ, M. ,** *Repensando ideologia e currículo*.Em Moreira et alli(org).Curriculo cultura e sociedade, 2da ed. Revista São Paulo , Cortez, 1995.
- BAKTHIN, M. V, O gêneros do discurso. Em:** Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1953.
- BARALO, M. ,** *Errores y Fossilización*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1996.
- BARCELOS, A.M. ,** *What's wrong whith a brazilian accent ?*, em Revista Horizontes a2 n1, Ed. UnB, Brasília 2002.
- BASTOS, L. C. ,** *Desvios lexicais em textos de alunos de terceiro grau da PUC-RJ*. Relatório apresentado ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, janeiro 1985.
- BETH, B. ,** *Em busca de uma identidade lingüística brasileira*. Em Barros, D. L. P. Os discursos do descobrimento: 500 anos e mais anos de discursos. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.
- BOURDIEU, P. ,** *Modos de Produção e Modos de Percepção Artísticos*. Em: A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo, Perspectiva. 1974.
- BROWN, H. D. ,** *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CAVALCANTI CUNHA, M J ; SANTOS ,P ,** *Tópicos em português língua estrangeira*, Editora UnB , Brasília 2002.
- CARIELO,G ,** *Português en la Universidad : Propuesta metodológica y toma de posición* , UNR Editora, Rosário, Argentina ,1991.

CELADA , M. T., *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira.* Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2002.

CHOMSKY, N *Aspect of the theory of syntax* , Cambridge , MITpress, 1965.

CORDER, S. P. , *Error Analysis and Interlanguage.* Inglaterra: Oxford University Press, 1981.

_____ *Idiosyncratic dialects and error analysis. em: International Review of Applied Linguistics.* Inglaterra: Oxford University Press, 1971.

_____ *La importancia de los errores Del que aprende una lengua segunda.* Em: MUÑOZ LICERAS, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1992.

CORRÊA, M. L. G., *O modo heterogêneo de constituição da escrita.* Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 1997.

DUBOI ET ALLII , *Dicionário de Linguística,* Cultrix, São Paulo , 1973 .

ELLIS, D. , “*Becoming a Master Student*”. Updated Canadian Second Edition. New Learning Section. Houghton Milton Company. Boston- New York. 1998.

ENCICLOPÉDIA DE LÍNGUAS BRASILEIRAS, da Unicamp, disponível on line www.labeurb.unicamp.br/elb/americanas/portunhol.html.

FAUST, J.Z. , *Wo am i in english?* Em: The Journal of Imagination in Language Learnig, vol 4 , 1997.

FIGUEIREDO, J.Q de , *Aprendendo com os erros , uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas .*2da Ed. Goiânia , Editora UFG , 2002.

GARDNER e LAMBERT , *Attitudes and motivation in second language learning,* Rowly, Massachusset :Newbury Press, 1986

GARRET, P , *Accommodation and hyperaccomodation in foregn language learners: contrasting responses to french and spanich english speakers by native and non-native recipients.* Em “Language and Communication”, vol 12 n 3/4 ,1992.

GIL,A.C., *Métodos e técnicas de pesquisa social* , São Paulo , Atlas , 1999

GUIMARÃES, E. ,*“Língua de civilização e língua de cultura. A língua nacional do Brasil.”* Em: Barros, D. L. P. Os discursos do descobrimento: 500 anos e mais anos de discursos. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

KOSTER,C.J., KOET,T., *The evaluation of accent in English of Dutchmen*, em : Language learning, vol 43, nº 1 ,1993

LACLAU, E., *New reflections on the resolution of our time* , Londres ,Verso 1990-

LICERAS, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.

LOMBELLO,L.C.: *Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por falantes de espanhol* , Trabalhos em lingüística Aplicada nº 2.Campinas,Unicamp, 1983

LOMBELLO, EL DASH e BALEIRO , *Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol*, em Trabalhos em lingüística Aplicada , vol.1 , Campinas,Unicamp/Funcap.-1983.

LIMA, Mônica Paula de. *Propriedade lexical na relação verbo- argumentos: uma contribuição ao ensino de produção de textos*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, Dissertação de Mestrado. 1995

LIPPI- GREEN, R *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the US*, Routledge, Nova Iorque ,1997.

MORLEY, J , *Cultural barriers to language learning* .Em Larry Smith , Discourses across cultures : Strategies in World Englishes, Prentice Hall ,1991.

NEMSER,W *“Approximative system of foreign language learners “* em IRAL IX ,1994

NOVO DICIONARIO AURÉLIO DA LINGUA PORTUGUESA, Positivo, São Paulo , 2004 .

ONG, W. J.. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas, Papirus, 1998.

ORLANDI, E. *Identidade lingüística escolar*. Em : Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, p. 203-212, 1998.

PACHECO FERNANDES ,T. R. , *Um estudo da presença da L1 na escrita inicial e final de licenciandos em Letras/Espanhol*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,UnB Brasília,2002

PHILIPSON,R, *Linguistic imperialism* , Oxford UP , 1992.

PIERCE, B. N., *Social Identity ,investmentand language learning.*

Em:TESOL.Quarerty,vol 29, nº1, 1995.

POL SUAREZ, J.,. *A vinculação possível entre natureza de abordagem, perfil e quantidade de erros na aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros.* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UnB, Brasília 2003.

RICHARDS,J, *Error Analysis* ,Londres ,Longman ,1974.

SANTOS, P.,*O ensino de Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática.* Em CUNHA, M.J. e SANTOS, P. Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.Editora UnB ,Brasília , 1999.

SANTOS GARGALLO, I., *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva.* Madrid: Síntesis, 1993.

SAUSSURE, F. , *Curso de Lingüística Geral.* São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SELINKER. L. ,*La Interlengua.* em LICERAS, J. M. op. cit. Tarone, E : *Communication strategies foreigner talk,and repair in interlanguage* em: Language Learning , 30 ,1980.

SELINKER. L., *Talk given to Linguidtics.Advanced second language acquisition.*

University of Southern California , em YUE HONG LIN , ;Red Ele, revista electrónica de didáctica/ ELE. Nº 3, disponível on line :www.sgci.mec.es/redele/revista3/pdf3.

SHUMANN, J ., *The acculturation model for second language acquisition* , em Gingras, R (ed) , *Second language acquisition and Foreign language teaching.* Arlington, Virginia, Center for Applied Linguistic .1978.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET, Disponível on line : <http://www2.arts.gla.ac.uk/IPA/fullchart.html> (ver anexo B)

VERGARA,S.C., *Projetos e relatórios de Pesquisa em Administração*, 3ª edição. São Paulo , Atlas , 2000.

WEINRICH,H., *Lê temps le recit et le commentaire*, Paris, Seuil . 1973

WIDDOWSON, H.G., *O ensino de línguas para a comunicação*;São Paulo Pontes, 1991.