

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**ANÁLISE DE ERROS EM ALUNOS DE ESPANHOL
DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS**

GRACIELE TURCHETTI OLIVEIRA

PELOTAS/RS, BRASIL

SETEMBRO DE 2006.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

ANÁLISE DE ERROS EM ALUNOS DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL

E MÉDIO: PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Área de Concentração — Linguística Aplicada, sob orientação do Prof. Dr. PAULINO VANDRESEN.

PELOTAS/RS, BRASIL

SETEMBRO DE 2006.

*Para navegar contra la corriente ellos son necesarios
condiciona raro, pero no imposible: el conocimiento,
el valor, la perseverancia y para saber para oír.*

Autor Desconhecido

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo ***Diego Denardi*** pelo incansável apoio e compreensão.

Gracieli

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, pela motivação de ser feliz, pela fé, experiências e pessoas que **Ele** fez com que cruzassem meus caminhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. **Paulino Vandrensen**, que coordenou/orientou esta pesquisa, registro minha eterna gratidão, especialmente pelo exemplo de humildade, inteligência, paciência e responsabilidade.

Aos **professores do Mestrado da UCPEL**, pelos períodos de socialização e oportunidades de crescimento, obrigada.

Aos **meus pais**, pelo exemplo de humildade, incentivo, amor e dedicação.

À **Adriana Martins Fighera**, colega e amiga, meu emocionado agradecimento pelo carinho, respeito e apoio durante a execução do trabalho, a ti minha admiração pelo exemplo de força e persistência, obrigada.

Aos meus amigos, **Graziele, Eduardo, Letícia, Alfredo (Fredí), Marizel e Ricardo Brandão**, pela compreensão e apoio nos momentos difíceis e ausentes.

À **direção da Escola de Educação Básica da URI** (mantida pela **Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Campus Santiago/RS**) meu agradecimento pelo espaço oportunizado para a realização prática dessa investigação, especialmente aos meus queridos **alunos do 3º. Ano do Ensino Médio** desta Escola, e ao **3º. Ano do Ensino Fundamental**, informantes dessa investigação, pela dedicação e seriedade com que executaram o trabalho.

Gracieli

RESUMO

Nesta pesquisa, pretende-se investigar os fatores que dificultam a colocação dos Pronomes Pessoais Átonos na Interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol nos níveis fundamental e médio que apresentem o mesmo tempo de exposição à língua. O trabalho foi fundamentado na Análise de Erros e na Análise Contrastiva dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol e do português.

Esse estudo se desenvolveu com dezessete alunos do terceiro ano do Ensino Médio e dezessete da terceira série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Santiago-RS, todos com o mesmo tempo de exposição ao idioma, ou seja, dois anos. Os dados foram coletados através de testes em diferentes períodos da investigação

A análise dos dados coletados nos três testes evidenciou a importância da instrução explícita para a melhor aprendizagem no Ensino Médio, porém, no Ensino Fundamental essa e outras hipóteses não se comprovaram abrindo caminhos para se inferir que a imaturidade gramatical na língua materna e estrangeira dos sujeitos, além do fator idade, foram fundamentais na consagração dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes Pessoais Átonos – Análise contrastiva – Interlíngua

RESUMEN

La pretensión de esta investigación es encontrar factores que dificulten la colocación de los Pronombres Personales Átonos en la interlengua de estudiantes brasileños de español en los niveles fundamental y médio que presenten el mismo tiempo de exposición al idioma. El trabajo fue basado en el Analisis de Errores y en el Analisis contrastivo entre el Portugués y el Español

Esa investigación fue hecha com diecisiete alumnos del tercer año de la Enseñanza Media y diecisiete de la Enseñanza Fundamental de una escuela particular de Santiago RS., todos con mismo tiempo de exposición al idioma, o sea, dos años. Los datos fueron recogidos a través de testes realizados en distintos períodos de la investigación.

El analisis de los datos recogidos en los tres testes evidenció la importancia de la instrucción explícita en la interlengua de los alumnos de la Enseñanza Media, pero no presentó los mismos resultados en la Enseñanza Fundamental donde esta y otras hipotesis no se confirmaron abriendo caminos para asegurarnos que la imaturidad gramatical en la lengua materna y extranjera además del factor edad fueron fundamentales para la definición de los datos presentados por los sujetos en la investigación.

PALABRAS- CLAVE: Prombres Personales Átonos – Análisis contrastivo – Interlengua

SUMÁRIO

RESUMO	05
RESUMEN	06
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	08
LISTA DE ANEXOS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA LÍNGUA ESPANHOLA E PORTUGUESA	19
2.2 AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	25
2.3 ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS	33
2.3.1 A Análise Contrastiva e a Análise de Erros na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira	33
2.4 INTERLÍNGUA	43
2.4.1 A Interlíngua na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras	43
2.5 CONHECIMENTO EXPLÍCITO E IMPLÍCITO NA APRENDIZAGEM DE LE	51
2.6 LEÍSMO, LAÍSMO Y LOÍSMO	54
3 PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS	58

3.1 PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS DA LÍNGUA ESPANHOLA	58
3.2 PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	64
3.3 ORDEM NA SEQÜÊNCIA DOS PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	67
3.4 O USO DA PARTÍCULA <i>SE</i> DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS	72
3.5 O USO DO PRONOME "SE" DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS	76
4 METODOLOGIA	83
4.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS	83
4.2 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO	85
4.3 COLETA DE DADOS	86
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	96
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	96
5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	97
5.3 DADOS DE COMPREENSÃO ESCRITA, RELACIONADAS AO PRÉ-TESTE, TESTE E PÓS-TESTE	98
5.4 DADOS DIAGNOSTICADOS NA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	99
5.4.1 Trabalho de Análise dos Dados	99
5.5 DADOS DIAGNOSTICADOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	109
5.6 TABELA COM TODOS OS DADOS E PORCENTAGENS	121
5.7 VISÃO GERAL DOS DADOS NOS TESTES DO ENSINO MÉDIO	123
6 CONCLUSÃO	126
6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	129
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise Contrastiva

BR – Brasil

etc. – etecetera (indicação de continuidade, que há outros modelos, exemplos além do apresentado)

GU – Gramática Universal

LE – língua estrangeira

LM – língua materna ou primeira língua

PB – português brasileiro

RS – Rio Grande do Sul

SSNN – Sintagmas Nominais

UCPel – Universidade Católica de Pelotas

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 - PRÉ-TESTE NO ENSINO MÉDIO	140
ANEXO 02 - PRÉ-TESTE NO ENSINO FUNDAMENTAL	142
ANEXO 03 - TESTE NO ENSINO MÉDIO	143
ANEXO 04 - TESTE NO ENSINO FUNDAMENTAL	144
ANEXO 05 - PÓS-TESTE NO ENSINO MÉDIO	145
ANEXO 06 - PÓS-TESTE NO ENSINO FUNDAMENTAL	146

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - PRONOMES ANTES DO VERBO CONJUGADO COM OBJETO DIRETO/INDIRETO (PRÓCLISE)	100
GRÁFICO 02 - DADOS: PRONOME APÓS VERBOS NO GERÚNDIO	102
GRÁFICO 03 - DOIS PRONOMES JUNTOS EM POSIÇÃO PROCLÍTICA	104
GRÁFICO 04 - PRONOMES COM VERBOS NO INFINITIVO	106
GRÁFICO 05 - PRONOMES COM VERBOS NO IMPERATIVO (ÊNCLISE)	108
GRÁFICO 06 - PRONOMES COM VERBOS CONJUGADOS (OBJETO INDIRETO)	110
GRÁFICO 07 - PRONOMES COM VERBOS NO GERÚNDIO (ÊNCLISE)	112
GRÁFICO 08 - ENCONTRO DE DOIS PRONOMES (COMPLEMENTO DIRETO/INDIRETO) NA MESMA ORAÇÃO	114
GRÁFICO 09 - PRONOMES COM VERBOS NO IMPERATIVO	115
GRÁFICO 10 - PRONOMES COM VERBOS CONJUGADOS (OBJETO DIRETO)	117
GRÁFICO 11 - PRONOMES COM VERBOS NO INFINITIVO	118
GRÁFICO 12 - JUNÇÃO DE DOIS PRONOMES DE 3ª. PESSOA EM POSIÇÃO PROCLÍTICA (USO DO <i>SE</i>)	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - QUADRO-EXEMPLO DE PA	60
QUADRO 02 - PRONOMES DEMONSTRATIVOS <i>ILLE, ILLA, ILLUD</i>	61
QUADRO 03 - COMBINAÇÕES DOS PA DO PB	70
QUADRO 04 - COMPARATIVO ENTRE CONTRAÇÕES	71
QUADRO 05 - USO DA ÊNCLISE NA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LÍNGUA ESPANHOLA	81
QUADRO 06 - USO DA PRÓCLISE NA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LÍNGUA ESPANHOLA	82
QUADRO 07 - USO DOS PRONOEMS ÁTONOS NAS LOCUÇÕES VERBAIS NA LÍNGUA PORTUGUESA	82
QUADRO 08 - COMPLEMENTOS DIRETOS	88
QUADRO 09 - COMPLEMENTOS INDIRETOS	89
QUADRO 10 - COLOCAÇÃO DOS PRONOMES DE COMPLEMENTO	90
QUADRO 11 - PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS	93
QUADRO 12 - PRÉ-TESTE APLICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	121
QUADRO 13 - TESTE APLICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	122
QUADRO 14 - PÓS-TESTE APLICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	122
QUADRO 15 - PRÉ-TESTE APLICADO NO ENSINO MÉDIO	123
QUADRO 16 - TESTE APLICADO NO ENSINO MÉDIO	124

QUADRO 17 - PÓS-TESTE APLICADO NO ENSINO MÉDIO 125

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - PRONOMES ANTES DO VERBO CONJUGADO COM OBJETO DIRETO/INDIRETO (PRÓCLISE)	100
TABELA 02 - DADOS: PRONOME APÓS VERBOS NO GERÚNDIO	102
TABELA 03 - DOIS PRONOMES JUNTOS EM POSIÇÃO PROCLÍTICA	104
TABELA 04 - PRONOMES COM VERBOS NO INFINITIVO	106
TABELA 05 - PRONOMES COM VERBOS NO IMPERATIVO	108
TABELA 06 - PRONOMES COM VERBOS CONJUGADOS	110
TABELA 07 - PRONOMES COM VERBOS NO GERÚNDIO	112
TABELA 08 - ENCONTRO DE DOIS PRONOMES (COMPLEMENTO DIRETO/INDIRETO) NA MESMA ORAÇÃO	113
TABELA 09 - PRONOMES COM VERBOS NO IMPERATIVO	115
TABELA 10 - PRONOMES COM VERBOS CONJUGADOS (OBJETO DIRETO)	117
TABELA 11 - PRONOMES COM VERBOS NO INFINITIVO	118
TABELA 12 - JUNÇÃO DE DOIS PRONOMES DE 3ª. PESSOA EM POSIÇÃO PROCLÍTICA	120

1 INTRODUÇÃO

O primeiro impulso em realizar um estudo mais abrangente sobre os Pronomes Pessoais Átonos da língua espanhola nasceu das minhas próprias dúvidas e erros como estudante desse idioma. Quando passei a exercer a profissão de professora de língua estrangeira percebi que esse problema não era exclusivamente meu e que as dúvidas sobre o uso e colocação dos pronomes não se limitavam somente a língua espanhola. A investigação sobre os Pronomes Pessoais Átonos chamou a atenção sobre alguns problemas de compreensão quando ainda era uma estudante universitária e depois tornaram-se preocupações de uma professora diante as dificuldades enfrentadas por seus alunos. De estudante à professora comecei a dar os primeiros passos em busca de fatores que justificassem a interferência da LM nas produções de aprendizes brasileiros quanto ao uso dos Pronomes Átonos do Espanhol, onde a presente pesquisa é fruto de uma etapa que a necessidade, preocupação e determinação foram fundamentais nos primeiros passos como pesquisadora.

Com base, principalmente, nos trabalhos de teóricos como Perini (2003), Bechara (1999), Cunha (1985), Bosque y Demonte (1999), Durão (2004), Soriano (1993-1996) entre outros, surgiu o interesse de investigar fatores provenientes da língua materna dos aprendizes (LM) que poderiam vir a interferir na colocação dos Pronomes Átonos da língua espanhola na

Interlândia desses estudantes. Como objetivo geral desse trabalho, considerou-se importante: Identificar os tipos de erros que os alunos do Ensino Médio e séries iniciais do Ensino Fundamental, com o mesmo tempo de exposição ao idioma, cometem na colocação dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol, observando a possível interferência da língua materna do aprendiz e apresentando resultados que contribuam para que os professores de LE preparem material didático adaptado às necessidades e interesses dos aprendizes. Quanto aos objetivos específicos temos os seguintes:

- Identificar as possíveis interferências da língua materna no uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos pelos aprendizes de espanhol na Análise Contrastiva;
- Observar nos aprendizes de espanhol como LE o elenco de dificuldades apresentado no uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol;
- Comparar o nível de assimilação das regras de uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos considerando o pré-teste, teste e pós-teste, em alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para que se possa concretizar essa investigação e cumprir com os objetivos já destacados, o presente trabalho sugere as seguintes hipóteses.

Todos os sujeitos da pesquisa apresentarão em sua interlândia incorreções no uso e colocação dos Pronomes Átonos em espanhol-LE, considerando as diferenças existentes em relação ao português, LM dos sujeitos.

Os alunos do Ensino Médio tenderão a apresentar melhores índices nos testes aplicados após a exposição à instrução explícita sobre o uso dos Pronomes Átonos no espanhol.

No pós-teste aplicado cerca de 60 dias após a instrução explícita é esperada uma diminuição nos índices em relação ao teste, mas, mantendo percentuais de acertos

significativamente superiores ao pré-teste. Os índices apresentados pelos alunos da terceira série do Ensino Fundamental no teste aplicado após a instrução explícita podem indicar que a forma de ensinar língua estrangeira através da instrução explícita não é adequada à essa faixa etária.

A colocação dos Pronomes Átonos no espanhol como LE será também influenciada pelas regras sintáticas do português falado pelos aprendizes, principalmente pelos sujeitos da terceira série do Ensino Fundamental, que tiveram pouca exposição às regras do português escrito.

Para melhor situar as hipóteses e os objetivos da investigação, procurou-se abordar fatores fundamentais na execução do trabalho e direcionados aos idiomas em questão (língua espanhola e língua portuguesa). A presente pesquisa divide-se em seis (06) capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se uma breve introdução dos aspectos a serem abordados no decorrer da pesquisa.

Já no segundo capítulo, expõe-se o referencial teórico e discute-se um conjunto de conceitos sobre os Fatores históricos da formação do espanhol e do português, aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, Análise Contrastiva e Análise de Erros, Interlíngua, Conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de uma LE, Leísmo, Laísmo e Loísmo. Quanto à história das línguas castelhana e portuguesa, procuramos explicitar dados sobre a formação dos dois idiomas abordando a proximidade lingüística e algumas especificidades. Há referências sobre a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira focalizando aspectos relacionados aos métodos Direto e Audiolingual, a concepção de Chomsky (1981) sobre linguagem, diferenças entre Aquisição e Aprendizagem e influências da LM na aquisição da LE observando fatores sobre a aquisição/aprendizagem de adultos e crianças. Como suporte lingüístico nos embasamos em autores como: Fialho (2003), Leffa (1989), Skinner (*apud*: Durão, 2004) entre outros. A concepção de Análise Contrastiva e de

Erros presente nesse capítulo enfoca o surgimento desses fenômenos desde a década de 50 até os dias atuais. Também neste segundo capítulo, se faz referência à Interlíngua, tendo como suporte autores como Selinker (1972 pag: 209-231), Fernández (1997), Rodea (1990) e Almeida Filho (1995). O capítulo II ainda traz definições Laísmo, Loísmo e Leísmo e comentários sobre Conhecimento Explícito e Implícito;

O terceiro capítulo discute conceitos e definições de vários autores sobre os Pronomes Pessoais Átonos da língua espanhola e da língua portuguesa, bem como, regras de posicionamento dos pronomes em *ênclise*, *próclise* e *mesóclise*. A presença da partícula *se* também é abordada nesta etapa com definições de reciprocidade, passividade, impessoalidade.

No quarto capítulo há uma dedicação sobre a Metodologia. Nele são apresentados critérios utilizados na seleção dos informantes, a escolha dos instrumentos, os procedimentos adotados para a coleta dos dados e os métodos de análise.

O capítulo quinto apresenta a análise e a discussão dos dados coletados do material de instrução aplicado aos alunos. Os resultados estão dispostos em tabelas e gráficos que suportam um modelo com funções semelhantes às trabalhadas em cada etapa da investigação. Os demais dados são apresentados no final das análises em um grande gráfico subdividido em pré-teste, teste e pós-teste.

Quanto às Considerações Finais, realiza-se um breve comentário sobre as implicações ocasionadas pela variante idade na aprendizagem dos educandos após a instrução explícita. Neste capítulo também são abordadas algumas limitações enfrentadas no decorrer do estudo. Aqui também são apresentados resultados que poderão auxiliar professores na formulação de materiais mais direcionados aos educandos em seus diferentes níveis.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA LÍNGUA ESPANHOLA E PORTUGUESA

O português e o espanhol se originam da mesma raiz latina e por isso são consideradas línguas irmãs. Ao rever a formação histórica das línguas em estudo, abordar-se-á além de fatores políticos, sociais e econômicos a proximidade lingüística entre os dois idiomas. Os sistemas lingüísticos em questão tiveram suas vidas unidas durante muitos anos de história, especialmente pelas invasões ocorridas na Península Ibérica: a invasão romana, visigoda e árabe, assim como a viagem dos idiomas europeus para a América.

Por serem línguas próximas e providas de semelhanças, sabemos que compartilham várias estruturas sintáticas comuns, como a morfologia, aspecto esse que abordaremos no decorrer de nosso trabalho sob a ênfase da colocação dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol. O fator proximidade pode facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira, porém, também pode se tornar um grande obstáculo na formalização da aprendizagem, como se constatará no tópico sobre a Interlíngua.

A língua portuguesa se formou com a chegada dos Romanos a Península no ano 218 a.C. A Península inicialmente foi dividida em duas províncias a Hispania Citerior (a região

nordeste) e a Ulterior (a região sudoeste). No ano 27 a.C. a *Hispania*¹ *Ulterior* foi dividida em duas províncias: a Lusitânia, ao norte do Guadiana, e a Bética, ao sul. Anos mais tarde cada província subdivide-se em um determinado número de circunscrições judiciárias chamadas *conventus* (TEYSSIER, 1984). Com a definição desses territórios a romanização fez-se de maneira mais rápida e completa no Sul do que no Norte. Na época da dominação romana, existiam dois tipos de latim: “o culto”, também chamado literário, que se impôs como única língua de cultura pelos mais privilegiados, e o “vulgar”, desenvolvido pelo contato com agricultores, comerciantes e soldados. Tanto a ²língua portuguesa como a língua espanhola tiveram origem do latim vulgar, falado pelo povo. Como reforça Blanquet (1968), efetivamente as línguas romances não derivam do latim escrito na literatura, e sim do latim falado nas ruas e praças.

Blanquet (1968) salienta que a língua evolui e se modifica com maior dinamismo em sua variante oral que na escrita. Embora houvesse alguns administradores letrados entre os romanos, eles quase nenhuma influência exerceram no falar do povo da região. Portanto, o latim que se impôs foi o falado, o popular da plebe, do qual se formaram as línguas castelhana e portuguesa, constituindo-se, portanto, em poderoso instrumento de unificação do Império Romano. A importância do latim na língua castelhana e portuguesa foi tão grande que a maior parte das palavras de ambas são oriundas desse idioma.

A presença de soldados e agricultores, invasores romanos da Espanha no ano de 218 a.C., de acordo com Blanquet (1968), foi um dos primeiros fatores que tornou o castelhano e o português idiomas afins.

No ano de 409, invasores germânicos (Vândalos, Suevos e Alanos) chegam ao Sul dos Pirineus, seguidos mais tarde pelos visigodos. Nesse período começou um dos momentos mais obscuros da história peninsular, que terminou em 711 com a invasão muçulmana (Paul

¹ Atribui-se origem púnica ao nome “Hispania”, que significa “tierra de conejos”. Hispania hoje Espanha.

² Informações sobre a formação da Língua Portuguesa ver ALI,M.Said(1964) e TEYSSIER, Paul(1982)

TEYSSIER, 1984). Em 711 d.C, os muçulmanos (Árabes e Berberes do Maghred) conquistaram a Península Ibérica trazendo o árabe como língua e cultura. Esses povos ibéricos chamavam-se Mouros. esp.) (1984).

Foi na Península Ibérica isolada pelos Pirineus (Cadeia montanhosa entre França e Espanha) que se desenvolveu um linguajar típico devido ao domínio da latinidade do Império Romano, frente a uma população resultante de vários povos. Durante a reconquista cristã, século XII, surge o reino independente de Portugal. A Espanha muçulmana dominou os inimigos cristãos até o ano 1000, a partir do século XI os reinos cristãos começaram a reconquistar territórios como: Coimbra (1064), Santarém e Lisboa (1147), Évora (1165) e Faro (1249). Com a conquista de Faro, o território português já estava formado, o restante da província só seria integrado anos mais tarde, em 1492, quando os Reis Católicos se apoderariam do reino de Granada.

A invasão muçulmana e a reconquista são alguns acontecimentos determinantes na formação de três línguas peninsulares: o galego-português à oeste, o castelhano no centro e o Catalão à leste (TEYSSIER, 1984).

A independência de Portugal se concretizou em 1185, ocasionando a separação entre o galego e o português, que se consolidaria com a expulsão dos Mouros em 1249 e com a derrota dos castelhanos em 1385. O português tornou-se língua oficial de Portugal durante o reinado de D. Dinis (1279-1325). Durante a Idade Média, os reinos de Portugal, Leon, Castela e Aragão estavam inseridos em um conjunto peninsular culturalmente estruturado por cortes reais e senhoriais, conventos, sedes episcopais e universidades (Costa, 2004). Portugal foi o pioneiro na expansão marítima e durante o século XIV ao século XVI, através da expansão ultramarina, a língua portuguesa foi levada aos arquipélagos de Madeira e dos Açores, ao Brasil e a várias outras regiões da Ásia e África, sofrendo muitas influências.

De muitos processos de miscigenação originaram-se a língua castelhana e portuguesa. Todos os povos que ali habitavam assimilaram a língua, a organização civil e os costumes dos dominadores. O único idioma a resistir foi o “vascuense” ou “euskera”, idioma dos bascos, falado por um povo que habitava e ainda habitam a região Norte, os Pirineus. Os demais povos existentes na época adotaram os aspectos lingüísticos da Hispania (atual Espanha), definida então como território românico.

A língua espanhola começou sua formação a partir do latim falado na Península Ibérica durante a época do Império Romano e foi transformando-se pouco a pouco e evoluindo de tal maneira, que já em finais da época visigótica, haviam produzido transformações importantes. Assim iniciou o rudimento da língua castelhana. Tendo como base o latim vulgar, o espanhol sofreu muitas influências árabes (711), germânicas, gregas (desde o século VII a.C.) e francesas durante a Idade Moderna e mais tarde um grande número de empréstimos do inglês, italiano e das línguas americanas (SOUZA *apud*: COSTA, 2004).

O grande passo para converter o castelhano em língua oficial de Castela e Leon foi dado por Afonso X (século XIII), quando mandou compor as grandes obras históricas, astronômicas e legais em romance (castelhano atualmente), e não mais em latim. Outro grande avanço ocorreu com a junção dos dois reinos (Castela e León) para uma ofensiva cristã contra a última região moura (Granada) que foi reconquistada em 1492 onde ocorreu a publicação da primeira gramática castelhana por Elio Antonio Nebrija (1492) e a invasão espanhola na América no mesmo ano. Assim, distinguem-se três períodos na formação da língua espanhola: o medieval ou castelhano antigo (séculos X ao XV), o espanhol moderno (XVI ao final XVII) e o contemporâneo (1713, com a fundação da *Real Academia Española*, até nossos dias).

Nas palavras de Zamora (2004, p. 67): "*En el año 1713 se fundó la Real academia española. Su primera tarea fue la de fijar el idioma y sancionar los cambios que de su idioma habían hecho los hablantes a lo largo de los siglos, siguiendo unos criterios de autoridad [...]*", pois então, ele faz referência para as palavras do vocabulário espanhol que se originam do latim com empréstimos de origem árabe, em consequência de sua forte superioridade.

Em 18 de agosto de 1492, Antonio Nebrija, um dos humanistas mais promissores do Renascimento espanhol, termina de imprimir a obra que constituiu o maior fracasso de sua carreira profissional por não ser bem compreendida pelos críticos. Nebrija dedicou a *Gramática Castellana*, primeira gramática da língua espanhola, à rainha Isabel e, segundo os críticos, ela era mais reconhecida pela dedicatória à rainha do que por seu conteúdo. Porém, Nebrija obteve notoriedade junto à Corte Real espanhola, porque a rainha Isabel era considerada uma leitora ferrenha, fato esse que possibilitou a permanência da gramática como base à formação e instrumento de manutenção da língua espanhola através dos tempos.

Scarpa, Gajardo e Oliver (*apud*: COSTA, 2004) enfatizam que a área lingüística do que viria a ser o castelhano, o galego e o português foi assim marcada, desde a época romana, no mapa administrativo do Ocidente Peninsular. Esses mesmos romanistas acreditam que a teoria das bipartições da *Hispania* (hoje denominada de *Espanha*) explica a origem das línguas hispânicas, em que o latim do Citerior, mais popular e inovador, constituiriam a base do Catalão e do Castelhana, e o da Ulterior, mais culto e conservador, daria origem ao Galego e ao português.

Tomado pelo espírito de luta, após oito séculos de contendas pela unificação e por outro lado, a imaginação incitada por uma literatura rebuscada, vem o conquistador espanhol à América, coincidindo num mesmo ideal renascentista, que é a ambição política e a consciência de uma língua culta e unificada.

De acordo com Natel (2001, p. 36) é fator eminentemente social, que as línguas nascem, desenvolvem-se e morrem junto com as sociedades que as utilizam como meio natural de comunicação. Castelhana e português têm uma história em comum, ou seja, nasceram e se desenvolveram a partir do latim, mas, visto uma língua nunca estar pronta, continuaram sofrendo alterações. Enriqueceram-se com outros idiomas e atualmente vêm incorporando empréstimos de outras línguas, especialmente o inglês.

Todos sabem que o português e o espanhol estão unidos não só por raízes comuns, mas também pela história que, ao longo do tempo, se mantém por meio de laços políticos. A língua espanhola é idioma oficial de muitos países na América Latina e na Europa e vem se introduzindo rapidamente no Brasil. Apesar de já ser prática antiga nesse país, o ensino/aprendizagem deste idioma teve grande reforço em 1991, com o Tratado de Assunção, em que ocorreu a integração dos países do Cone Sul: Brasil.

Para Almeida Filho (1995, p. 14), “[...] *dentre as línguas românicas, o português e o espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si [...]*”. Sem dúvida, essa afinidade a que se refere o autor é moderada, já que a semelhança entre o espanhol e o português é, às vezes, muito aparente. É notório que a língua castelhana não oferece aos estudantes brasileiros de espanhol as dificuldades léxicas e sintáticas que existem, por exemplo, no alemão e no japonês. Essa é a razão pela qual o estudante brasileiro aprendiz de espanhol avança rapidamente no início desse estudo. Inobstante ao seu desenvolvimento lingüístico começam a surgir as dificuldades, especialmente nas questões morfo-sintáticas como, por exemplo, nos Pronomes Pessoais Átonos.

No espanhol medieval, os Pronomes Pessoais Átonos apareciam com os participios e era habitual a *próclise* com verbos finitos, desde que o verbo não fosse a primeira palavra da oração. Na realidade, a alternância entre formas enclíticas e proclíticas na época antiga estava sendo regulada por princípios que hoje são indiferentes. Rivero (*apud*: BOSQUE y DEMONTE,

1999) analisa esta situação e supõe que os Pronomes Pessoais Átonos medievais eram elementos sintagmáticos que sofriam transformações por razões fonológicas, enquanto que na atualidade são elementos que se juntam e interferem no verbo.

Segundo Elizaincin (1992), “[...] *quando duas comunidades entraram em contato surgiram indivíduos bilíngües que carregaram o predomínio de sua língua nativa. De outra forma, poderíamos dizer que o indivíduo bilíngüe apresentará em sua língua nativa, aspectos da outra e no uso da língua em contato, aspectos de sua língua nativa [...]*”, o que pode equivaler que o espanhol e o português apresentam inúmeros vocábulos iguais ou parecidos que permite aos aprendizes uma restrita compreensão do idioma.

Essa considerável semelhança e aparente facilidade de compreensão do espanhol por aprendizes brasileiros faz com que os estudantes assumam certas atitudes que podem dificultar a verdadeira aprendizagem da língua. Alguns deles e até mesmo professores, acreditam dominar o espanhol e por isso deixam de dar atenção e importância às especificidades deste idioma. O espanhol é uma língua estrangeira como tantas outras e, por isso, apresenta particularidades e distinções gramaticais, fonológicas, lexicais e morfológicas no seu sistema, que exigem do seu aprendiz a mesma dedicação, atenção e responsabilidade encontradas na aprendizagem de outros idiomas.

2.2 AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para abordar o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira focalizaremos aqui aspectos como: os Métodos Direto e Audiolingual, a concepção de Chomsky sobre linguagem, as diferenças entre Aquisição e Aprendizagem, a influência da LM na aquisição de LE e fatores relacionados a aquisição/aprendizagem de adultos e crianças.

Muitos estudos vêm sendo realizados nos últimos vinte anos na tentativa de explicar a dificuldade em aprender uma LE. É relevante salientarmos que tal dificuldade contrasta com a facilidade da aquisição da língua materna. No entanto, pode-se assumir que nenhuma teoria de aprendizagem, por si só, poderá explicar o processo de ensino/aprendizagem de forma global, pois existem mecanismos subjetivos utilizadas pelos aprendizes que facilitam a assimilação da LE.

Os primeiros estudos na área de aquisição de LE surgiram no princípio do século XX e sofreram mudanças significativas a partir dos anos sessenta, como consequência dos avanços das teorias lingüísticas. Os fundamentos para o ensino de LE foram desenvolvidos na primeira parte do século XX, quando teóricos, especificamente lingüistas aplicados, pensaram em princípios e procedimentos para os processos de ensino e de aprendizagem baseados em critérios científicos. Neste período foi dada maior ênfase à aprendizagem de LE e percebeu-se que o ensino tinha como eixo central o aluno e não o professor.

Em meados do séc. XIX ainda se dava prioridade a memorização de regras e listas de palavras como também a traduções de sentenças muitas vezes descontextualizadas na aprendizagem de uma LE. Esses fatos se devem a forte influência da gramática latina. A gramática é preponderante sobre o “falar popular” sendo esse, desconsiderado. Os principais representantes são Seidenstricker, Plötz, Ollendorf e Meindinger (*apud*: FIALHO, 2005).

No início do século XIX houve mudanças na sociedade e o ensino não já não era mais elitista, tornava-se imprescindível o intercâmbio com o mundo. Nesse período surge um mercado para livros de conversação e essa nova modalidade é intitulada Movimento da Reforma. Podemos citar como principais representantes: C. Marcel. T. Prendergast e F. Gouin (*apud*: FIALHO, 2005). O modelo de aprendizagem desses reformistas era uma abordagem de ensino, que se assemelhava à aprendizagem da criança em relação à língua materna.

Os primeiros métodos têm como base a gramática, mas não no sentido tradicional clássico, e sim como estruturas modelares, isso leva ao desenvolvimento de métodos situacionais e audiolinguais (LADO, 1973).

No final do século XIX surge o Método Direto (MD). O termo método é preterido por Leffa (1988) por abordagem por ser este considerado menos restrito que o método. Segundo Leffa (1988), o método pode estar contido na abordagem. O MD era regido pelos seguintes princípios: ensinar na língua alvo, ensinar vocabulário e frases do dia a dia, ensinar habilidades de fala e compreensão oral, turmas pequenas e uma gramática ensinada indutivamente, esse método todo se embasava em uma abordagem monolingual de ensino, ou seja, os alunos eram induzidos a pronunciarem palavras e sentenças corretamente e essas eram reforçadas por mímicas, demonstrações e gravuras. Apesar de o Método Direto inaugurar a era dos métodos, este foi descartado por apresentar vários problemas, entre eles, a falta de professores fluentes no idioma e o fato desse método se distorcer da semelhança entre aprendizagem natural de primeira língua e aprendizagem de língua estrangeira. Faltava, portanto, uma base em teoria lingüística.

Em meados de 1950, surge o Método Audiolingual com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva e na psicologia behaviorista. Essa psicologia é essencialmente antimentalista e considera o ser humano como um repertório de comportamentos, entre eles o lingüístico. Acreditava-se que esses pressupostos teóricos forneceriam a base científica para elaboração de um método de ensino de língua estrangeira (FIALHO, 2003). O objetivo principal do Método Audiolingual era levar o aluno a se comunicar na língua alvo através da formação de novos hábitos lingüísticos.

Muitas críticas foram direcionadas para o Método Audiolingual e ele passou a ser questionado por não atender as reais necessidades dos alunos. A lingüística estrutural também passou a ser criticada, especialmente pelos gerativistas como Chomsky (*apud*: NATEL, 2001) e

também os sociolinguistas como Dell Hymes (1979). Para Chomsky (*apud*: NATEL, 2001), as propriedades fundamentais da linguagem derivam de aspectos inatos da mente e de como ser humano processa a experiência através da linguagem, centrados nos processos mentais.

A idéia de que existe uma gramática universal das línguas humanas se originou com a visão de Chomsky (1981) sobre a aquisição da língua materna (LM). Ele estava procurando uma explicação para o fato de que praticamente todas as crianças aprendem sua língua em um momento de seu desenvolvimento cognitivo em que elas estão experimentando dificuldades para conquistar outros tipos de conhecimento que parecem ser bem menos complicados do que a linguagem.

Chomsky (1981) argumentou que isso não poderia ser conquistado pela mera exposição a amostras de linguagem no ambiente lingüístico, porque a língua a que a criança é exposta é incompleta e fragmentada. Além disso, as crianças parecem ser capazes de adquirir sua língua materna sem qualquer *feedback* sistemático de correção. Chomsky (2001) então concluiu que as crianças devem ter uma faculdade inata da linguagem — um mecanismo com o qual elas já nascem — que as tornam capazes de "decifrar o código" da linguagem que elas eventualmente irão aprender como LM, através de um processo de formulação de hipóteses e testes.

A publicação dos trabalhos de Chomsky (1981) possibilita uma mudança de paradigma na ciência lingüística cujo principal objetivo de pesquisa passa do comportamento lingüístico para a natureza da linguagem humana. Chomsky (1981) postula que a aquisição de línguas não é o resultado de uma formação de hábitos e sim uma ordenação de regras. A abordagem chomskyana apóia-se em uma teoria que acredita que os seres humanos têm uma inclinação inata para inferir regras da língua a partir do *input* a que estão expostos (DURÃO, 1999).

Chomsky (*apud*: NATEL, 2001) postula a idéia de que os seres humanos estão dotados geneticamente de um conhecimento específico e universal para a língua, a Gramática Universal (GU), que possibilita aquisição/aprendizagem de uma ou mais línguas. É uma aptidão inata para a linguagem, atividade criativa do ser humano dentro da qual se situa o sistema não nativo do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira (LICERAS, 1996)

Muito antes de começarem a falar, as crianças começaram a desenvolver categorias perceptivas da língua que está ao seu redor. Nesta fase, as crianças ainda não conhecem as palavras e muito menos os princípios estruturais que constituem o sistema fonológico. Diante desses aspectos observamos que a evolução perceptiva antes da fala segue um princípio de evolução de produção, primeiro com o balbucio e posteriormente com a evolução segmental fonológica. Skinner (*apud*: DURÃO, 2004) apresentou em seu livro “Comportamento Verbal” (1957), a aquisição da linguagem como uma forma de conduta que se desenvolve a partir do esquema estímulo-resposta-recompensa. Segundo essa proposta a mente da criança é considerada uma caixa vazia que pode ser preenchida com estímulos externos.

Sem dúvidas a criança consegue atingir resultados surpreendentes no processo de aquisição de uma LE, pois diferente dos adultos, não possui hábitos lingüísticos enraizados o que lhe permite maior flexibilidade na língua alvo. O sucesso ainda é maior quando envolve línguas próximas como é o caso do espanhol e o português, porém, a validade desse processo depende muito do aprendiz e do professor, só assim é possível definir se houve aprendizagem ou aquisição.

Krashen (VANDRESEN, P., 1988), formulou uma teoria sobre a aquisição de uma segunda língua e dentro desta teoria apresentou cinco hipóteses. Uma das hipóteses baseia-se na distinção entre aprendizagem e aquisição. O autor assegura que aprendizagem e aquisição são fenômenos diferentes, com finalidades diferentes, podendo ocorrer simultaneamente, mas

o último não sendo consequência do primeiro.

De acordo com Krashen (*apud*: VANDRESEN, p. 1988), “aquisição” é um processo que ocorre de forma subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação, como impulso vital, uma função que o cérebro não pode evitar cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua. Já a aprendizagem significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre essas, exigindo, um esforço consciente.

Segundo Leffa (1988), entende-se por Aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras e Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente.

São inúmeros os fatores que interferem no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como: a influência da LM na aquisição da LE, a proximidade lingüística entre os dois idiomas (português e o espanhol) e conseqüentemente o modo como ela pôde contribuir para a qualidade dos insumos, especialmente no início da aprendizagem. Natel (2001), afirma que o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE é tão complexo quanto o protagonista desse processo: o ser humano. Liceras (1992) argumenta que os adultos e as crianças não enfrentam a nova língua (LE) da mesma forma, porém de acordo com as orientações do professor (monitor).

A interlíngua se caracteriza pela interferência da língua materna. Formas da LM inevitavelmente aparecem no linguajar usado pelo aprendiz. A ocorrência e a persistência de interlíngua é significativamente maior em adultos do que em crianças. As operações relativas à língua mãe estão profundamente estabelecidas pela prática constante, sendo por isso muito difíceis de serem evitadas. Por esta razão, adultos aprendizes de línguas estrangeiras acham muito difícil se desvincular da língua materna, tanto nas operações motoras de pronúncia

quanto nas operações mentais de estruturação das idéias em frases. Para uma criança, esse problema é muito menor porque seus hábitos lingüísticos não se encontram tão fixados.

Alguns pesquisadores questionam a possibilidade da GU (Gramática Universal) permanecer nos adultos para aquisição de uma LE. Parte acha que o papel desempenhado pela GU na aquisição da língua materna é desempenhado pela aquisição de LE, outros, no entanto, como Liceras (1996), vêem a LM como uma espécie de *filtro dos dados* (insumo), um elemento de intermediação, que determina o que será selecionado para o *intake* (insumo absorvido).

Baralo (1999) verifica em seus estudos com adultos que adquirem uma LE que eles incluem em seu conhecimento lingüístico um componente dedutivo para a língua alvo, que vai além dos dados disponíveis e do ensino explícito. Com isso, ela conclui que apesar de existir um período crítico na puberdade, essa fase inata restringe e guia o processo de aquisição da LE na formulação de hipóteses. Tal processo é, portanto, visto como construtivo e criativo.

É válido assumir que existem mecanismos ou estratégias utilizadas por todos os estudantes de uma língua estrangeira. O professor deverá estar preparado para situações em que o aprendiz fará uso de sua língua materna para transferir conhecimentos à LE em estudo. Tanto a criança quanto o adulto se utilizam da transferência, no entanto, a criança, por não ter medo ou vergonha de errar, consegue arriscar mais rápido a comunicação oral. Porém, o adulto traz consigo uma bagagem de conhecimentos da língua materna bem mais rica que o permite formalizar estruturas mais complexas utilizando a LM sobre a LE.

O fato do aprendiz adulto possuir maturidade suficiente na LM para organizar estruturas mais complexas na LE, difere das crianças que não conseguem atingir um nível mais elevado, pois não possuem insumos suficientes para a construção de estruturas que lhe são desconhecidas na LM. É fato, que os aprendizes de uma LE buscam em sua LM

elementos que facilitem a compreensão das estruturas da nova língua. O aprendiz utiliza o que vamos chamar transferência, ou seja, procura na LM as regras de organização das estruturas e as utiliza na LE, mas nem sempre a formalização de uma determinada regra na língua materna é aceitável gramaticalmente na língua estrangeira em estudo, levando ao *erro* que veremos mais detalhadamente no tópico seguinte. Certamente a habilidade de compreender línguas existe, mas é preciso um esforço do aprendiz além de insumos significativos proporcionados pelo professor. A grande proximidade do espanhol e do português possibilita aos alunos recorrer a conhecimentos prévios que poderão trazer-lhes uma melhor compreensão tanto da linguagem escrita como oral na língua alvo.

Com base em pesquisas em aquisição de segunda língua (LE), Krashen (*apud*: ÁLVARES, 1978) propôs que, devido a aprendizagem em LE ser similar à aprendizagem em LM, deveriam ser feitos esforços para criar ambientes em salas de aula de LE que se aproximassem das condições da aquisição de LM. Krashen (*apud*: ÁLVARES, 1978) supôs que, se aprendizes de LE fossem expostos a um *input* compreensível e se recebessem oportunidades de se concentrarem mais em significados e mensagens do que em formas gramaticais e acuidade, eles seriam capazes de adquirir sua segunda língua de forma parecida com que os aprendizes de LM.

Krashen (1982), afirma que a aquisição da língua, do insumo recebido pelo aprendiz e a soma dos outros fatores envolvidos no processamento desse insumo, resultará na produção apropriada da comunicação independente das situações em que o aprendiz se encontre. Se o insumo é imperfeito o resultado também será, pois a partir do momento em que o aprendiz é exposto a formas erradas da língua alvo, principalmente nas primeiras etapas da aquisição, poderá absorver essas formas as quais, dificilmente, poderão ser recuperadas.

O trabalho de Krashen (*apud*: ÁLVARES, 2002) foi fundamental para o estudo da aquisição de línguas estrangeiras por adultos. Em seu trabalho priorizam-se a comunicação e a

compreensão desvinculadas da reflexão consciente da gramática e os fatores ambientais e afetivos tornam-se relevantes para o sucesso ou não de quem está aprendendo uma segunda língua.

2.3 ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS.

2.3.1 *A Análise Contrastiva e a Análise de Erros na Aprendizagem de Uma Língua*

Estrangeira

A Análise Contrastiva surge na década de 50 com a publicação do livro “Linguística Contrastiva: Lenguas y culturas” por Robert Lado, que tinha como pretensão descrever formalmente a língua materna e a língua estrangeira, e também destacar seus pontos de semelhança e diferença e assim prever os erros que poderiam aparecer no processo de aprendizagem. Essa corrente considerava o erro como algo intolerável por gerar hábitos incorretos. O modelo da AC nasceu a partir de idéias da corrente comportamentalista da Psicologia, que concebe o processo de aprendizagem de uma LE como a aquisição de uma série de hábitos, baseados no binômio estímulo-resposta (ANDRADE, *apud*: DURÃO, 2004, p. 76).

Vandresen (1988) define linguística contrastiva como uma subárea da linguística. Sua função seria a de apontar as similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna (LM) de um estudante e a língua estrangeira (LE) alvo com o intuito de prever as estruturas que oferecem dificuldades de aprendizagem e as que apresentam facilidades. Segundo o autor, os estudos realizados na área da linguística contrastiva são conhecidos como Análise

Contrastiva. Nessa mesma linha, Durão (1999) afirma que a lingüística contrastiva: “[...] *se interessa pelos efeitos que as diferenças e semelhanças existentes entre a estrutura da língua materna e da língua meta produzem na aprendizagem da LE, estabelecendo uma relação de causalidade entre o grau de dificuldade de aprendizagem desta LE e o grau de divergência contrastiva com a LM’ [...]*” (DURÃO, 1999).

A Análise Contrastiva dividiu-se em duas versões: a forte e a fraca. A Versão Forte que acreditava ser possível predizer as estruturas que causariam maiores dificuldades no processo de aprendizagem de uma LE, através de uma comparação sistemática entre a língua alvo e a língua materna do aprendiz. Também argumentava que toda a diferença entre os sistemas lingüísticos era traduzível em dificuldade de aprendizagem.

A Análise de Erros, ou também chamada de Versão Fraca da Análise Contrastiva, tinha a preocupação de coletar dados dos alunos e a partir deles detectar os desvios passando a classificá-los em sistemáticos e não sistemáticos; teve também a preocupação de estabelecer a frequência com que eles ocorrem; estabelecer as causas prováveis deles; precisar o grau de distúrbio que os erros causam na veiculação da mensagem; passando, por fim, a fixar estratégias pedagógicas para superação desses erros (CORDER, *apud*: LICERAS, 1992).

Na Versão Fraca o papel do professor é fundamental, já que cabe a ele utilizar o melhor conhecimento lingüístico que possua para observar e redimensionar seu trabalho, diante das dificuldades apresentadas pelos educandos na aprendizagem de LE. É imprescindível para um bom nível de conhecimento em LE que o professor consiga contrastar as duas línguas, chamar o aluno à conscientização lingüística e elaborar material didático que contribua para evitar a fossilização.

Wardhaugh (*apud*: DURÃO, 2004) constatou que as análises contrastivas baseadas nesta primeira versão, denominada forte eram deficitárias porque se baseavam exclusivamente no cotejo das gramáticas das línguas e porque não comparavam as predições feitas com a

produção real dos aprendizes. Quanto à Versão Fraca, Parkinson (*apud*: DURÃO, 2004) observou que esse método propiciou ao aluno dados facilitadores a sua aprendizagem, de modo que ele perceba as dificuldades de alguém que tenha a mesma LM (língua materna).

Convém observar a oposição entre erros sistemáticos e erros não sistemáticos. Os erros que se devem aos lapsos de memória, disposição física e estado psicológico, são considerados não sistemáticos e não têm interesse para o processo de aprendizagem de uma língua, seja ela LM ou LE, uma vez que podem ser corrigidas pelo próprio falante. Os que são frutos do desconhecimento da língua alvo são erros sistemáticos e evidenciam o procedimento da língua que os aprendizes estão utilizando (DURÃO, 1999).

De acordo com Liceras (1996), o ponto principal da obra de Weinreich é a transferência enquanto que Lado aborda a interferência. O fato de que o conhecimento lingüístico prévio facilita a aprendizagem de uma LE, ocupa um plano secundário para os autores. O principal objetivo da AC consistirá em detectar as diferenças entre LM e a LE para tentar impedir que os aprendizes cometam erros devido a elas.

Segundo Durão (2004) a Análise Contrastiva está fundada no conceito de Interferência, ou seja, na tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da LE por traços da LM. Nesse sentido, a facilidade/dificuldade em se aprender uma LE está diretamente relacionada ao grau de diferenças/semelhanças existentes entre sua estrutura com a estrutura da LM. Assim, as diferenças apontadas pela Análise Contrastiva referem-se aos pontos críticos no processo de aprendizagem.

No entanto, na década de 70 a capacidade de predizer erros ou dificuldades da Análise Contrastiva, foi questionada, pois as pesquisas empíricas revelaram que nem todos os erros catalogados pela Análise Contrastiva se produziam realmente e que as dificuldades de aprendizagem nem sempre se deviam às influências interlingüísticas, ou seja, o aluno não só esbarrava nas diferenças, mas também nas semelhanças entre LM e LE. Tal fato suscitou

críticas ao modelo, entre elas, sua escassa aplicabilidade ao ensino; a abstração das descrições; a limitação da determinação na causa do erro; a falha nas previsões, entre outras (ANDRADE, 2000).

Apesar das críticas, esse modelo supõe o início de uma linha de pesquisa preocupada com o aluno e com seu processo de aprendizagem, constituindo-se como a base sobre a qual se erigiu o modelo de Análise de Erros, permitindo entender os atuais estudos de interlíngua e análise da produção global do estudante de línguas estrangeiras (GARGALLO, 1993). Muitas pesquisas indicaram outros fatores que poderiam levar ao erro além do fenômeno da interferência.

Cumprе salientar que segundo Vandresen (1988), as principais contribuições que a Análise Contrastiva proporcionou no ensino de línguas estrangeiras, segundo a abordagem audiolingual, foram:

- a) a comparação da LM com a LE pode auxiliar o planejamento de cursos de línguas estrangeiras;
- b) a comparação permite fazer hipóteses sobre os pontos críticos de aprendizagem ou prever os *erros* que um aluno pode vir a cometer;
- c) a comparação também permite que no planejamento feito para livros didáticos ou disciplinas sejam consideradas as dificuldades e as facilidades que o aluno poderá ter entre a LM e a LE;
- d) essas dificuldades que o aluno poderá ter entre a LM e a LE podem ser superadas em função da gradação das dificuldades;
- e) o professor pode identificar as causas dos problemas e desenvolver estratégias para que seu aluno as supere, desde que ele conheça os dados levantados pela comparação;
- f) a partir da Análise Contrastiva, o professor pode avaliar livros didáticos, preparar

exercícios complementares, etc.

De acordo com Durão (1999) o modelo da Análise Contrastiva considerava a interferência da língua materna a única fonte de dificuldades na aprendizagem e de erros na produção lingüística. No entanto, a autora ressalta que existem outros fatores que podem induzir ao erro que são: a transferência de elementos de outras línguas estudadas antes; a limitação na capacidade de retenção de elementos na memória; a sobregeneralização de regras; a falta de motivação; a idade; a falta de aptidão para o estudo de línguas; a impossibilidade de identificar todas as dificuldades surgidas no processo de ensino/aprendizagem. Baralo (*apud*: DURÃO, 2004) cita alguns como: certas formas de condução do processo de instrução; a pobreza dos dados lingüísticos os quais o aprendiz é exposto; a falta de adequação de certos materiais didáticos, a metodologia utilizada, etc..

Paralelamente ao descrédito, muitas pesquisas realizadas nas décadas de 70 e 80 começaram a pensar na necessidade de uma revisão terminológica e de conceituação, bem como, a de contextualizá-la adequadamente no processo de aprendizagem.

Essa proposta alcançou também a Análise Contrastiva que perdeu o seu objetivo principal de detectar diferenças interlingüísticas em favor de um trabalho descritivo e “teoricamente adequado”, em comparação a um ideal que proporcionaria informações sobre a gramática tanto da LM como da LE muitos dos desvios que apareciam não podiam ser explicados como interferência da língua materna. A partir dessas constatações os erros passaram a ser analisados em si mesmos constituindo a chamada Análise de Erros.

Segundo Fialho (2005) na Análise de Erros, eles são interpretados e atribuídos a diferentes causas. Não são apenas interferências da LM sobre a LE. Eles podem ser devidos: a) à interferência da LM; b) a generalizações intralingüísticas ou generalizações de regras já dominadas e c) aos erros não-sistemáticos devido ao esquecimento. Ainda assim, os erros

devem ser avaliados respeitando variáveis como: a idade do aluno, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação e interesse.

A partir do momento em que reconhecemos que certo conhecimento da língua materna facilita a assimilação e aprendizagem da língua estrangeira, e posteriormente o aplicamos, estamos nós, professores e alunos, utilizando a Análise Contrastiva e a partir disso nos conscientizamos de que a relação entre os dois idiomas (língua espanhola e língua portuguesa) não só é estreita como inevitável. É, no mínimo, ingênuo pensar que nossos alunos vão separar completamente os dois idiomas; que evitarão procurar pontos em comum e pontos divergentes; não farão transposições e analogias e nem realizarão transferências positivas (FERNÁNDEZ, 2002).

Todos sabem que a teoria funciona, porém a prática não é tão fácil assim, pois, somos conscientes de que os desvios provêm de muitas causas como a língua materna e também sabemos que os alunos não são iguais e não aprendem por repetição.

Para Vandresen (1988), a comparação entre as línguas revela as facilidades ou dificuldades em relação ao aprendizado de LE, facilitando ao professor a elaboração de suas aulas ao fazer hipóteses ou pré-dizer erros. Permite, ainda, um planejamento na gradação de dificuldades em termos de precisão comunicativa. Após essa gradação, é possível que sejam preparados materiais didáticos adequados para suprir essas necessidades ou minimizar alguns problemas que, já se espera, venham a ocorrer antes mesmo que apareçam, problemas esses como a interferência.

Percebe-se, especialmente na sala de aula, que as dificuldades ocorrem em situações contrárias, ou seja, quanto maior as semelhanças entre as línguas, maiores as possibilidades de interferência. Essas características são perfeitamente cabíveis a sistemas tão próximos como o espanhol e o português brasileiro, e poderão ser observadas e comprovadas em situações cotidianas de ensino aprendizagem do espanhol como LE.

Detectamos situações de comunicação oral e escrita em que os aprendizes tendem a utilizar mecanismos da LM em situações que apresentam extremas semelhanças com a língua alvo. Porém, observamos que nos aspectos que diferem de um idioma ao outro ou ocorre o erro pelo aprendiz ou ele faz uso da expressão correta.

González (1998) assume a seguinte posição em relação aos Pronomes Pessoais do espanhol:

[...] En el aprendizaje del español (E) por parte de hablantes del PB en lo que tiene que ver con las formas pronominales (pronombres personales) se da un fenómeno de transferencia, ya no se pensaba en la transposición mecánica de estructuras de la LM a la LE, una a una, sino en que la LM funciona como un mecanismo cognitivo en ese proceso, y su función es filtrar y seleccionar los datos a los que están expuestos los estudiantes [...] (GONZÁLEZ, 1994, p. 45).

A AC tinha a convicção de que era possível prognosticar todos os erros que poderiam aparecer no processo de aprendizagem de LE, se o aluno conhecesse as diferenças entre a LM do aprendiz e a LE que ele deseja aprender. A AC acreditava que toda a vez que o aprendiz se deparasse com uma estrutura que fosse diferente, ou, não existisse na sua LM ocorreria o que se chama de interferência ou transferência negativa. No entanto, quando o aprendiz estivesse diante de estruturas parecidas com as de sua LM a transferência seria positiva.

Sem pretender abordar os conceitos teóricos e a evolução do termo transferência nos limitaremos a recordar que os primeiros estudos desse fenômeno estiveram estritamente relacionados com a psicologia condutista, que considerava a aquisição de uma língua um processo de formação de hábitos e que ao efetuar a transferência de hábitos lingüísticos da LM para LE, poderia aparecer o “erro” que teria que ser erradicado.

Guillemas (*apud*: DURÃO, 2004) salienta que o erro é um termo proveniente da pedagogia e não da lingüística; metodologicamente falando podemos dizer que o erro se define como um dado que nos dá informação suficiente e necessária para diagnosticar o momento de um processo em que o aprendiz se encontra.

O erro sempre é uma transgressão, o uso incorreto de uma norma, que nesse caso é lingüística, mas pode ser cultural, pragmática e de vários outros tipos. Até agora não foi possível construir uma teoria sobre a aquisição de uma segunda língua, mesmo sabendo que existe uma relação direta entre o erro e a aquisição, pois se sabemos como se aprende uma língua, podemos saber por que se produzem os erros e assim estabelecer meios para evitá-los.

De acordo com Corder (*apud*: LICERAS, 1992, p. 59): “[...] *os erros podem identificar as áreas em que o aprendiz apresenta maiores dificuldades possibilitando ao professor a revisão do conteúdo e adaptação de materiais didáticos mais ajustados ao problema [...]*”. Já para Chomsky (1981, *apud*: DURÃO, 2004, p. 69) “*A aquisição de línguas não é uma questão de hábitos e sim uma formulação de regras [...]*”. Para o autor, os seres humanos têm uma função inata de inferir regras da língua a partir do *input* a que estão expostos. Chomsky postula que o homem nasce com uma propensão inata de apropriar-se da linguagem através do mecanismo da gramática Universal (GU).

No princípio da aprendizagem de uma língua estrangeira, a criança passa por estágios semelhantes aos de quando adquire a língua materna. Antes de dominarem plenamente a LE, os aprendizes desenvolvem um sistema transitório que resulta no erro que se deve à interferência da LM e até surgem erros que não são comuns nas duas línguas. Segundo Moita Lopes (1982, p. 83),

[...] a grande preocupação dos professores de LE era como evitar os erros, porém, mais recentemente, sob orientação de lingüistas aplicados e psicolingüistas, os professores estão tendo uma visão mais tolerante dos erros considerando-os como característicos da Interlíngua e que, portanto, não deveriam ser equacionados como erros [...].

Conforme Durão (1999) o erro deixou de ser um mal a ser evitado, para revestir-se de características positivas. Através dele é possível fazer análise da competência transitória dos sujeitos em estudo, proporcionar ao investigado evidências das estratégias que os alunos estão utilizando para aprender a LE e alertar os estudantes para que tenham consciência de

que cometer erros é um mecanismo que todos utilizam para aprender, e é um modo de que dispõem para testar diferentes hipóteses acerca da natureza da língua que estão aprendendo.

Segundo Vandresen (1988), a Análise de Erros e a Análise Contrastiva têm em comum a preocupação por um ensino mais eficiente das línguas estrangeiras, embora situadas em pólos opostos na filosofia da ciência. Na prática, o melhor procedimento é aproveitar as contribuições de ambas para a melhoria do ensino de LE.

Não podemos duvidar da utilidade da Análise Contrastiva entre a língua materna e a língua alvo sempre e quando o objetivo é entender melhor as dificuldades dos alunos. Neste sentido, o estudo contrastivo é apenas mais um entre tantos elementos no processo de aquisição de uma segunda língua. É um instrumento pedagógico sumariamente importante no momento de determinar a aplicação didática de determinada metodologia e atividades específicas nas aulas de LE, tendo em vista, neste caso, as peculiaridades do espanhol e português.

No uso de uma língua, a competência de um falante tem papel fundamental, e o conhecimento intuitivo da gramática é o que regula o seu funcionamento, e impede de criar frases agramaticais, isto é, que não se ajustam às normas cultas do seu idioma.

Sobre o erro, a falha e o lapso: em termos gerais um “erro” é um desvio sistemático; uma “falha”, um desvio inconstante e eventual e um “lapso” é um desvio causado por fatores extralingüísticos como falta de concentração, memória, etc. (FERNÁNDEZ, 1997).

O modelo da AE, segundo Durão (2004)

[...] trouxe enormes benefícios ao processo de ensino/aprendizagem, pois, a partir dele houve desmistificação de fatores que abordavam o erro como o único indicador de fracasso dos alunos e os esses passaram a serem entendidos como indicadores de estágio de aprendizagem lingüística. Além disso, entendeu-se que os erros são inevitáveis e fazem parte das tentativas de acertos dos aprendizes [...] (DURÃO, 2004, p. 19).

Se o professor trabalhar sob o ponto de vista da análise sistemática, tomará os erros dos alunos como uma indicação de onde se encontram os aprendizes em termos de

aprendizagem e verificará até que ponto os objetivos do trabalho estão sendo alcançados. É importante que o professor tenha consciência de que os erros são indispensáveis para o aprendiz é uma forma de verificar suas hipóteses em relação à língua que está aprendendo. Os erros fazem parte da aquisição da língua materna pelas crianças e conseqüentemente por aprendizes de uma LE.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno pode chegar a produzir frases agramaticais, porque lhe falta a competência nessa nova língua. A competência lingüística que ele tem é relativa à sua língua materna e é essa razão que o leva, muitas vezes, a transferir aspectos gramaticais da sua língua para a língua estrangeira que está aprendendo. A transferência pode ocorrer em relação a todos os componentes do sistema lingüístico – fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Entendendo-se que o aluno possui competência referente à língua materna, pode-se pressupor a sua determinação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Diante desses aspectos podemos observar exemplos de transferências realizadas pelos sujeitos dessa investigação: eu gosto de leite —**Yo gusto de leche*; —**Da-me lo libro*, sendo que as construções corretas seriam: —*A mi me gusta la leche*; —*Dámelo o Dáme el libro* .

Durão (2004, p. 21) apresenta uma comparação entre a AC e a AE. Segundo a autora, enquanto na AC, em sua versão forte, se realizam predições de erros sem que se considere a produção dos aprendizes, ou em sua versão fraca, se considera a produção dos aprendizes, mas sem que se leve em conta outros fatores além da interferência da língua materna com a língua estrangeira, no modelo da AE, os pesquisadores trabalham sobre problemas reais e não sobre problemas hipotéticos.

Na AC os erros são elementos a serem evitados antes mesmo que os alunos elaborem seus enunciados, enquanto que no modelo da AE, os erros funcionam como indicadores das áreas de dificuldade, servindo como fonte de informação para que se elaborem ou se adaptem

materiais didáticos e/ou estratégias psicolinguísticas que o causaram.

Durão (2004) ainda enfatiza que o modelo de AC considera que os erros prejudicam o processo de aprendizagem de línguas, por isso procura erradicá-los ou até mesmo evitá-los antes que cheguem a materializar-se na produção dos estudantes, já o modelo de Análise de Erros, valoriza os erros considerando-os indicadores de dificuldades, enquanto que o modelo de Interlíngua trata os erros como característicos dos níveis de conhecimento da língua em cada momento de aprendizagem. A AC contrasta a LM com a LE do aprendiz, enquanto a AE contrasta o que o aprendiz produz com a LE e a Interlíngua identifica os erros e os compara à LM e à LE.

Mesmo com todas as críticas feitas à Análise Contrastiva e à Análise de Erros, é fundamental que os professores de línguas estrangeiras tenham conhecimento de ambas análises para ajudar seus alunos na aquisição da LE e também para saber o motivo pelo qual seus alunos apresentam certas dificuldades na aquisição de determinados fonemas, estruturas sintáticas, etc. Esse aspecto facilitará a formulação e reformulação de planos de aula, para se obter a melhor aprendizagem.

2.4 INTERLÍNGUA

2.4.1 *A Interlíngua na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*

Com o advento do Mercosul assistimos a uma nova etapa do desenvolvimento de ensino de espanhol como língua estrangeira, no entanto, é relevante salientarmos o importante contexto de integração econômica, política, social e cultural em que estamos inseridos e, a partir desta situação torna-se indispensável uma integração linguística, na qual a aprendizagem do português e do espanhol é o objetivo prioritário.

Em 1972, Selinker propôs o nome “Interlíngua” para definir sistemas intermediários entre a língua materna e a língua alvo e que possuem características próprias sendo influenciadas não só por transferências da língua materna como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua (FERREIRA, 1995).

A interlíngua, segundo Fernández (1997, p. 38), “[...] *é o estágio que o aprendiz atravessa no caminho de apropriação da língua meta [...]*”. A língua própria do aprendiz leva o nome de interlíngua, termo este generalizado por Selinker (1992), porém também recebeu outras denominações como “dialeto idiossincrático” Corder (1971), “sistema intermediário”, entre outros.

Quando nos referimos ao *Portunhol*, estamos falando do termo usado pela literatura para designar a produção lingüística intermediária de um falante aprendiz de espanhol, ou seja, sua interlíngua.

Rodea (1990, p.77), define *Portunhol* como “[...] *a expressão mais imediata do contato entre as línguas Portuguesa e espanhola [...]*” e que no processo de ensino aprendizagem pode ser observado como um estágio de interlíngua.

Almeida Filho (1995) complementa dizendo que "*Dentre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí [...]*" (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14).

Esta afirmação é compartilhada por brasileiros que estudam espanhol como LE. É interessante salientar que, como consequência desta proximidade surge a crença de que aprender espanhol é muito fácil. Certamente as semelhanças entre as duas línguas são notáveis em todos os níveis: morfológico, sintático, semântico e fonético-fonológico, no entanto, se por um lado tais semelhanças fazem com que os aprendizes brasileiros de espanhol avancem rapidamente no processo de aprendizagem, por outro lado, são também muito constantes os desvios interlinguais e a possível fossilização.

Assim surge o portunhol que se analisado desde uma perspectiva positiva, é um sinal de progresso (interlândia); em outros casos é comum o aprendiz assumir este nível de Interlândia como suficiente para comunicar-se e assim adota uma resistêcia a maiores progressos.

De acordo com Selinker (1972) somente cinco por cento (5%) dos que aprendem uma língua estrangeira se igualam a um falante nativo, o restante permanece na “interlândia”, distanciando-se ou aproximando-se da LM ou da LE.

Espiga (1999) salienta que devido a proximidade gramatical entre o dialeto materno e a língua alvo, o aprendiz consegue, em pouco tempo de contato com o espanhol, grande eficácia em aquisição de estágios nos quais atinge níveis de comunicação bastante aceitáveis, o que motiva e incrementa a continuidade do processo de formulação de hipóteses. Nesse contexto, surgem em cena inúmeras formas intermediarias entre as gramáticas de português e espanhol, denominadas Interlândias.

Moreno (2002) afirma que na aquisição de LE não podemos omitir a variação que se produz na Interlândia, pois esta possui características determinantes, visto que é um sistema lingüístico que difere tanto da língua de origem como da língua meta e está internamente estruturado. Para Moreno (2002) a interlândia é um sistema variável e apresenta tanto variações instáveis como variações ordenadas ou sistemáticas, essa variação costuma ser maior que a de uma língua materna. O autor ainda salienta que o estudo da Interlândia leva a descrição das fossilizações que são unidades, regras e subsistemas que os falantes de uma determinada língua nativa tendem a conservar em sua Interlândia, sem importar a idade do estudante ou o tipo de ensino e explicações que recebeu em sua língua meta.

Selinker (1972) (*apud*: DURÃO, 2004, p. 67) considera a fossilização a principal característica da Interlândia. A fossilização se resume na permanência de elementos desde a Interlândia dos aprendizes até a LE sem evolução perceptível.

Dependendo do modelo de desempenho a que o aprendiz estiver exposto, sua interlíngua apresentará um maior ou menor grau de interferência da língua materna. Se o modelo de desempenho da língua estrangeira não for autêntico, isto é, se o professor não tiver um nível de proficiência equivalente à de um nativo, o aprendiz já estará assimilando desvios que caracterizam a Interlíngua, causando uma tendência maior à fossilização dos mesmos.

Assim como um artista precisa de um modelo real, constantemente ao alcance de seus olhos para captar as formas, luzes e cores da realidade que procura retratar, assim o aluno precisa de um ambiente autêntico de língua e cultura estrangeira para uma assimilação mais pura. A afinação de um instrumento nunca será perfeita se o diapasão já estiver desafinado.

A Análise Contrastiva atribuía um valor negativo ao erro. A noção de interlíngua superou este obstáculo e os erros passaram a serem analisados em si mesmos e a serem vistos como um mecanismo inevitável no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, através da Análise de Erros. O conceito de Interlíngua está unido a uma concepção mentalista e criativa da linguagem em que o aprendiz, em determinados estágios, aumenta significativamente a produção de erros — o que se entende como progresso em certos estágios de aquisição — isso porque se iniciou um processo mais criativo em que o aprendiz arrisca e é mais produtivo em relação à língua meta.

A interlíngua constitui um processo obrigatório na aprendizagem de um novo idioma e evolui tornando-se um sistema mais complexo. Este sistema de Interlíngua é diferente do da língua materna, portanto não se pode considerá-lo como uma mescla, já que a interlíngua possui regras próprias e é uma fase que o aprendiz se depara em um determinado estágio de sua aprendizagem. Durão (2004) afirma que existem muitas características da interlíngua de aprendizes, entre elas estão: ser permeável; estar sujeita a um contínuo estado de evolução; o uso de estratégias de aprendizagem; o uso de estratégias de comunicação; a generalização de regras.

O processo de evolução da LM para a LE acontece gradativamente e é preciso paciência do professor já que não existem grupos homogêneos fazendo com que alguns aprendizes principiêm no sistema intermediário entre a LM e a língua alvo antes dos outros.

Quando observamos o progresso de nossos alunos, verificamos que eles, mesmo uns antes outros depois, na maioria das vezes, evoluem para um mesmo nível. È perceptível, tanto para o professor como para a maioria dos aprendizes a incidência de erros em todos os aspectos gramaticais, porém a maior evolução está nas tentativas de comunicação oral e escrita, onde, apesar da consciência sobre os desvios que cometem os aprendizes expõem a capacidade de se fazerem entender e serem entendidos. Diante desses aspectos consideramos esta tentativa de comunicação válida, ou seja, esse domínio parcial sobre a língua (interlíngua) um sistema necessário, importante e fundamental na aprendizagem de um novo idioma.

A interlíngua nada mais é que um sistema intermediário entre a língua nativa e a língua alvo. A partir do momento em que o aprendiz passa a fazer uso desse sistema e ele for suficiente para a compreensão do interlocutor é preciso que os professores estejam atentos para incentivarmos nossos alunos a progredirem em busca de melhores resultados na LE e a alertá-los em relação à possível fossilização, visto que muitos aprendizes entendem esse processo como satisfatório e impõem certa resistência à superação das dificuldades. O processo de aprendizagem de uma segunda língua é formado por êxitos e erros, e esses dois aspectos fundamentais na formação lingüística do aprendiz, fornecem informações que diagnosticam o ponto da interlíngua, indicando a situação que o aprendiz se encontra.

Além disso, se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma freqüente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada por *input* autêntico, acabará causando uma internalização prematura de

formas da interlíngua, isto é, a fossilização dos erros que a caracterizam.

Adjemian (1976) assume que a interlíngua é uma língua legal quando é compartilhada por uma comunidade de aprendizes, possui um sistema de regras e se desenvolve no decorrer de um processo de evolução.

Durão (2004, p. 62) apresenta um posicionamento que põe em dúvida a afirmação de Adjemian (1976). A autora afirma que é preciso ter cautela ao aceitar a idéia de que a interlíngua é uma língua natural, pois não se deve esquecer que este é um processo de evolução diferente de uma língua natural e muito comum na aprendizagem de LE.

A autora procura explicitar pontos que diferem de uma língua considerada “legal”, tomamos como exemplo a língua materna, e de uma língua em processo de aprendizagem. Devemos considerar que falantes da língua materna não conseguem observar a evolução das regras, já que elas acontecem ao longo do tempo. No entanto, os aprendizes de línguas estrangeiras conseguem determinar pontos de sua interlíngua, por mais que não tenham a real consciência das etapas em que se encontram, sabem que o processo é lento e contínuo portanto, não tem condições de determinar o tempo que a interlíngua pode permanecer, assim procuram aproveitar as oportunidades oferecidas para evoluir e posteriormente sair de sua interlíngua, ocasionando mudanças repentinas. Para um falante nativo não é possível prever que formas ou estruturas passarão por transformações, no máximo, os aprendizes observarão tais mudanças quando o processo já tiver iniciado ou terminado. Para um aprendiz de LE, de certa forma, é possível prever que estruturas ou formas que tendem a evoluir.

Segundo Fernández (1997, p. 62) “[...] *las descripciones de la interlengua se inician con el análisis de errores, y se extienden después con las descripciones de los no errores, pues todo ello junto integra la lengua del aprendiz [...]*”.

O processo de aprendizagem apresenta uma série de etapas que supõem uma superação contínua dos conhecimentos adquiridos e que permitem ao aprendiz aproximar-se

pouco a pouco do sistema de sua língua meta. Neste processo se diferenciam dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem formal, aquela que o aluno realiza conscientemente e com esforço deliberado para aprender determinadas estruturas gramaticais, vocabulário, regras de pronúncia, etc.; e a aprendizagem informal, de caráter inconsciente, intuitivo, sem esforços, pois se produz a partir da observação e da participação direta na comunicação.

De acordo com Liceras (1996), o modelo chomskyano da linguagem refere-se a existência de um falante-ouvinte nativo ideal dentro de uma comunidade lingüística homogênea, ou seja, não afetado pelos acontecimentos do mundo real, porém se aplicarmos o modelo chomskyano a análise da Interlíngua devemos considerar o fato de que também existe um falante-ouvinte não nativo ideal. É fato que trabalhamos com indivíduos heterogêneos, o ser humano é respeitado pelas suas diferenças, e elas existem em qualquer etapa de sua existência. Contrariando o modelo chomskyano, quando nos referimos ao falante-ouvinte não nativo ideal, ao indivíduo aprendiz de um novo idioma devem considerados aspectos da sua Interlíngua que divergem dentro do grupo. Estamos trabalhando com sujeitos provenientes de comunidades lingüísticas semelhantes, mas nem sempre homogêneas, o que nos leva a direcionar um trabalho voltado as necessidades e diferenças do aprendiz.

O erro geralmente ocorre nos processos em que o aprendiz tem que falar e escrever. Neste ponto se manifesta a importância da informação explícita que o aluno recebe. O aprendiz infere uma série de hipóteses de funcionamento e cria suas próprias regras colocando-as em prática após verificar se a regra é exata ou incorreta, neste último caso, sentirá necessidade de reajustá-la.

Segundo Guillemas (*apud*: COSTA, 2004) o importante é que o estudante seja capaz de produzir um texto que possa ser decodificado por um interlocutor, e se isso ocorre, então a interlíngua é um sistema válido.

Quando falamos da aquisição do espanhol por falantes de português, estamos nos referindo a uma mistura de elementos de um código na estrutura de outro, aparecendo uma sobreposição de elementos fonético-fonológicos, morfossintáticos e lexicais da língua materna, sobre a estrutura da língua alvo. Isso geralmente se dá no nível subconsciente. Lombello (1997), já chamava a atenção para o fato de que o falante de espanhol, aprendendo português, incorpora certos itens lexicais (principalmente nomes e verbos) sobre a estrutura do português, o que é próprio na etapa inicial da aprendizagem de uma segunda língua.

No processo de aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros, a interlíngua passa por diferentes estágios em um ritmo particular devido à proximidade do português e do espanhol: não é necessário o período de silêncio inicial, habitual na aquisição de línguas mais distantes. A comunicação é possível nos estágios iniciais e se constrói apoiada, por um lado, na intercompreensão das línguas.

Quanto à aprendizagem do espanhol como LE, Espiga (1999) afirma que o falante nativo de português lida, ao longo de todo o caminho de aprendizado de espanhol, com funções e estruturas gramaticais próprias da sua língua materna, as quais, neste caso, são em grande parte, muito próximas e semelhantes às da língua alvo, propiciando, naturalmente, interferências em todos os estágios do aprendizado.

A proximidade lingüística entre o espanhol e o português, apesar de perigosa, facilita e agiliza o processo de aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros. Consideramos um fator positivo a segurança que o estudante retém sobre a língua materna como ponto de referência, esse fato possibilitará ao aprendiz avançar rapidamente em sua interlíngua, porém simultaneamente ocorrerão mais erros devido às interferências.

2.5 CONHECIMENTO EXPLÍCITO E IMPLÍCITO NA APRENDIZAGEM DE LE

Segundo Muños (2000, p. 110), o contexto formal possibilita ao aprendiz de LE receber algum tipo de instrução sobre o funcionamento da segunda língua e receber o *feedback* sobre aspectos específicos e ou gerais dos resultados da instrução.

O *feedback* corretivo é um componente importante para o processo de aquisição de LE, pois através dele o professor desenvolve no aluno a capacidade de perceber seus erros e se autocorrigir. Embora o *feedback* corretivo em sala de aula, com uma metodologia comunicativa possa oferecer muitas ocasiões para negociação da forma, muitos estudos destacados demonstram que o tratamento do erro fornecido pelos professores de língua estrangeira nem sempre estimula os aprendizes a focar a sua própria produção e, assim, são negligenciadas oportunidades para que eles possam: (1) refletir sobre sua própria produção, (2) corrigir seus próprios erros ou (3) negociar a correção do erro entre os seus colegas.

A instrução formal de uma segunda língua é um processo que deve, além de explicitação e sistematização de regras lingüísticas, despertar a atenção do aprendiz para dados do *input*, como atividades do tipo instrução de processamento e atividades práticas promovidas pelo professor.

Costa (2004, p. 67) define que a instrução formal com foco na forma é benéfica ao aprendiz de língua espanhola esta abordagem com foco na forma é entendida como "[...] qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita [...]" e ela afirma também "[...] que pode se dar através do ensino direto da língua, como por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou através de reações aos desvios dos aprendizes [...]". Portanto, o professor deve unir o uso correto de estruturas (foco nas formas) com a ênfase no uso comunicativo da língua meta (foco no sentido).

Faz-se necessário fazer uma abordagem geral do conhecimento implícito e o explícito. Segundo Ferreira (*apud*: VEIRAS, 2003, p. 45):

Enquanto o saber implícito aparece como constituído como um fenômeno unitário cuja característica é a ausência de consciência dos procedimentos que conduzem à sua aquisição, o saber explícito divide-se em dois tipos, aparentemente caracterizados por um grau crescente de consciência, da parte dos sujeitos, das operações efetuadas para a aquisição do conhecimento. No primeiro tipo, a atividade cognitiva espontânea dos sujeitos consiste na elaboração e testagem de hipóteses a respeito da forma como o objeto de conhecimento se estrutura e organiza, sem a presença de instrução ou explicações formais explícitas (isto é, sem a presença daquilo que usualmente denominamos intervenção pedagógica), sobre a organização desse objeto. O segundo tipo consiste justamente na exposição de regras, na explicação e na comunicação, mediante a linguagem, da organização de um dado objeto do conhecimento [...] (FERREIRA, 2001, pp. 79-80).

Sobre o conhecimento explícito, Ellis (*apud*: ALVES, 2004, p. 61) afirma que “[...] *em linhas gerais, o conhecimento explícito é caracterizado por informações declarativas a respeito da linguagem [...]*”. Tal forma de conhecimento, segundo o autor, não apresenta fatores que se diferenciam do conhecimento enciclopédico. O mesmo autor ainda salienta, que “o conhecimento explícito é fácil de ser “adquirido” pelos alunos, uma vez que os aprendizes podem aprender e se mostrar cientes de qualquer aspecto lingüístico e de seu uso, assim como adquirem outro conhecimento de ordem meramente descritiva.

No entanto, o domínio do conhecimento explícito não garante aos aprendizes de LE o uso de tais conhecimentos em uma situação de uso, tem-se como exemplo o fato de que conhecer todas as leis de trânsito não implica saber dirigir. É importante mencionar ainda, que os aprendizes podem entender e adquirir um conhecimento de ordem explícita a respeito de qualquer aspecto da linguagem e de seu uso, não somente sobre aspectos gramaticais, mas também como detalhes da pronúncia da segunda língua (ALVES, 2004).

Na aprendizagem de uma segunda língua, o conhecimento explícito é aquele que pode ser verbalizável, analisável e explanatório, mostrando-se ao aprendiz como uma representação consciente. Já Ellis (*apud*: ALVES, 2004), comenta que a reflexão consciente — a instrução explícita — na utilização de determinada forma lingüística e de seu funcionamento

facilita a sua aplicação posterior, seja de forma oral ou escrita.

A necessidade ou não de se ensinarem regras gramaticais, nas aulas de LE tem-se mostrado uma das principais questões de debate e divergência entre teóricos voltados para a área de ensino e aquisição de uma segunda língua. Muitos estudos se posicionam a favor da instrução explícita para acelerar o processo de aprendizagem. Um exemplo é o estudo de Pienemann (1989) em que se pode observar que aprendizes, em contexto natural, demoravam seis meses para adquirir determinada estrutura, enquanto que a mesma estrutura era adquirida somente em duas semanas pelos sujeitos que recebiam instrução e estavam preparados para isso. Acreditamos que a instrução explícita é primordial para a aprendizagem de um novo idioma, por mais rica que seja a forma de ensinar apresentada pelo professor, é fato que as regras tem que ser expostas para que o aprendiz consiga situar-se na aprendizagem de certos termos que só podem ser esclarecidos através de regras exemplificadas.

Ao contrario do Conhecimento Explícito, o Implícito se caracteriza como uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável, que pode ser perfeitamente exemplificada através do uso da LM, em que a linguagem fluente de falantes nativos de qualquer idade tem por base um Conhecimento Implícito. Esta afirmação é exemplificada através de situações como aquela em que um falante utiliza sua língua mãe, sem consultar regras gramaticais para falar o que deseje, visto que o fato da aquisição de LM se processa implicitamente.

Diante a manifestação agramatical na LM de um falante, este consegue apontar os erros existentes, com objetividade, porém não é capaz de prover uma explicação para tal inadequação, alegando que tais erros são identificados porque “não soam bem na língua”.

Da mesma forma, sabe-se que a formação de um Conhecimento Implícito é de fundamental importância no ensino – aprendizagem de um LE, uma vez que grande parte da linguagem se adquire implicitamente, por isso a importância de oportunizar aos aprendizes de

LE momentos de comunicação e exposição à segunda língua.

2.6 LEÍSMO, LAÍSMO E LOÍSMO

Segundo Ordóñez (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999) tradicionalmente se aceita que os pronomes de terceira pessoa constitui em um dos poucos exemplos de conservação parcial do sistema casual latino.

Os demonstrativos latinos *ille, illa, illud* derivaram no nominativo as formas tônicas *él, ella, ello*; e no acusativo *illum, illam, illud* surgem as formas átonas *lo, la, lo*; e do dativo *illi*, o pronome *le*. Fala-se freqüentemente do uso “etimológico” para referir-se ao emprego das formas herdadas do acusativo latino *lo, la* para objeto direto e da forma herdada do dativo *le* para o objeto indireto. Junto ao uso “etimológico” existe em espanhol um conjunto de empregos divergentes, conhecidos como *leísmo, laísmo e loísmo*.

De acordo com Ordoñez (1999), nos séculos XVI e XVII, os primeiros gramáticos da língua espanhola não chegaram a um acordo para tentar descrever as regras conforme as quais se empregavam estes clíticos. Esta divergência acompanha gramáticos até os dias atuais e mostra que o *leísmo, laísmo e loísmo* são fenômenos complexos que estão distantes de serem compreendidos tanto em sua formação histórica quanto em seu funcionamento atual.

Mesmo diante de tanta complexidade é possível definir através da gramática normativa cada um desses fenômenos.

Entende-se por *leísmo* o uso da forma *le* no lugar de *lo* (ou excepcionalmente *la*) como pronome para o complemento direto. O uso de *le* como complemento direto em lugar de *lo* se chama *leísmo*. Somente é considerada correta a forma no masculino singular se estiver se referindo a uma pessoa: *Le invité para nuestra fiesta*.

Os autores que estudaram o *leísmo* distinguiram diferentes tipos de *leísmo* e uma grande incidência dos mesmos. O *leísmo* mais freqüente é o que se refere a um objeto direto singular, masculino e pessoal como, por exemplo: *¿Conoces a Juan? Sí, le conozco hace tiempo.* O *leísmo* singular referido a um objeto de “coisa” masculina apresenta uma difusão mais reduzida: *Sabes donde está mi libro? No, no le he visto por aquí.*

O *leísmo* plural parece ser mais freqüente que o singular, ainda mais quando se refere a pessoa ao invés de coisa: *Esta tarde voy a recoger a los niños al colegio y les llevaré al parque; fui a buscar los discos que querías y les encontré en la tienda de abajo.* O *leísmo* mais raro de todos é aquele que se refere a um objeto direto feminino, normalmente pessoal, tanto singular como plural: *A María hace tiempo que no le veo; Aquí no hay monjas; En la guerra les mataron a todas.*

O *laísmo* é o emprego de *la* em vez de *le* para o dativo com antecedente feminino, fundamentalmente pessoa, apenas com raros exemplos com antecedente de “coisa”, tanto para o singular como para o plural. Tais situações podem ser observadas nos seguintes exemplos: *Cuando vi a Pepa, la di su regalo; Coges la sartén, mientras das la vuelta y ya la tienes lista la tortilla; A las niñas de hoy ya no las gusta coser.* O *laísmo* tem o uso bem mais restrito que o *leísmo* e sua incidência é maior no singular que no plural: *A esas rosas tiene que cortarlas los tallos secos.*

O *loísmo* é a derivação dos usos pronominais mais comum de todos. O *loísmo* consiste em usar o *lo* no lugar de *le* para o dativo com referente masculino ou neutro. De todos os exemplos tradicionalmente registrados os mais abundantes têm antecedentes masculinos e plurais, sobretudo pessoais como: *Cuando recojo a los niños del colegio, los llevo la merienda.* No entanto verifica-se que exemplos de “coisa” não são inexistentes, por exemplo: *Para arreglar esos trajes, hay que sacarlos el bajo.* Ao contrário, no singular foi observada uma maior presença do *loísmo* referindo-se a antecedentes de “coisa”: *Cuando el*

arroz está cocido, lo echas la sal; sendo raríssimos os exemplos com antecedentes pessoais:
Cuando vi que el ladrón me iba a asaltar, lo pegué un empujón y salí corriendo.

Dentro da tradição da gramática espanhola o *loísmo*, *laísmo* e *leísmo* surgiram mediante hipóteses de duas tendências lingüísticas que atuavam conjunta e contraditoriamente. Ambas foram analisadas por importantes gramáticos como: Cuervo, Salva, Fernández Ramirez e Lapesa.

De acordo com Ordóñez (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999) o *leísmo* atuava em situações em que o objeto direto aparecia no singular tanto para pessoas ou coisas. O *laísmo* e o *loísmo* (com referente neutro ou masculino plural) tiveram sua origem na tendência de criar em espanhol um paradigma dos pronomes baseados no comparativo (*este/a-o — estos/as*) eliminando as diferenças de caso e dando espaço para as de gênero.

Desde muitos anos, o uso dos pronomes está sujeito a variações por parte da comunidade lingüística *hispanohablante*. Tais variações nem sempre são fáceis de avaliar e certamente podem ter influenciado no uso da língua culta desde antigamente (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 1999, p. 1322).

No século XVIII, o crescimento do *leísmo* foi tanto que em 1976 a Real Academia declarou que o uso do *le* era o único considerado correto para o acusativo masculino, depois retificando este exclusivismo, foram se fazendo várias concessões a legitimidade do *lo*, até recomendá-lo como preferível. (LAPESA, Rafael. **Historia de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1968, p. 303).

De acordo com Sedycias (1999, p. 38):

[...] los fenómenos de laísmo, loísmo y leísmo han sido condenados por la Real Academia Española, con diferente intensidad y en distintos momentos históricos. En general cada uno de ellos es propio de determinadas regiones peninsulares (prácticamente no se encuentran estos fenómenos lingüísticos en Hispanoamérica). El uso culto no admite el loísmo ni el laísmo pero sí acepta el leísmo de modo casi generalizado, siempre que le sustituya al “lo” en función de objeto directo masculino. Ejemplo: *Buscaba a mi hermano y lo vi cuando cruzaba la calle [...]. Lo correcto gramaticalmente sería: —Buscaba a mi hermano y le vi cuando cruzaba la calle. Cuando la referencia se hace a la forma usted, el uso suele preferir también le. Ejemplo: *Quería conserlo/a a usted personalmente. Lo correcto

gramaticalmente sería: —Quería conocerle a usted personalmente [...] (Disponível: <http://home.yawl.com.br/ht/Sedycias/gramatica06.htm>).

A partir da análise da língua falada, atualmente, diversos autores tem constatado a inadequação da hipótese mais conhecida para explicar as confusões casuais e tem elaborado diferentes interpretações do fenômeno relacionadas com a área geográfica investigada em cada caso. Graças a estudos de caráter sociolingüístico, tem-se comprovado a necessidade de diferenciar em todas as zonas entre a fala culta da fala popular que representa o sistema nativo de cada área geográfica.

Por tudo isso, ao falar das confusões do caso pronominal, hoje devem distinguir-se na interpretação, basicamente três situações muito diferentes entre si: o *leísmo* das zonas que distinguem o caso pronominal, o *leísmo* onde o espanhol convive com línguas não indoeuropeias, e os lugares em que o *leísmo* acompanha duas outras confusões pronominais, o *laísmo* e o *loísmo*. Em cada uma destas três situações os usos pronominais nativos de cada lugar convivem com o da língua *estándar*, seguido com maior ou menor fidelidade pelos indivíduos do estrato sociocultural mais elevado, tanto quando escrevem como falam. Acredita-se que o caráter de marcador sociolingüístico que apresenta as confusões de caso é o fator que determinou essencialmente sua tradicional incompreensão pelos gramáticos.

3 PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS

3.1 PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS DO ESPANHOL.

De acordo com Soriano (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999) no decorrer da tradição gramatical, o pronome tem sido uma das categorias que mais polêmica tem causado sobre sua definição, e associação a uma determinada classe. Muitos gramáticos, inclusive Bello (1961) acreditam que o pronome não pode ser visto como uma parte da oração independente, porém outros gramáticos insistem em defender a independência do pronome, afirmando que ele é uma unidade lingüística que aparece no lugar de um nome, simplesmente para evitar repetições.

Soriano (1999) salienta que por mais simples que possa parecer descrever os clíticos em espanhol, o conceito mesmo e a caracterização deles como categoria não estão claros. São muitas as dificuldades, tanto teóricas como práticas, que surgem no processo de aprendizagem dos clíticos em geral, tanto em aspectos de caracterização como no reconhecimento de determinados elementos como membros da categoria dos clíticos.

Segundo Aragó (1996) os pronomes átonos do espanhol estão distribuídos em: primeira pessoa do singular *me*, plural *nos*, segunda pessoa *te*, plural *os* e terceira pessoa do singular *lo*, *la*, *le*, *se*, e plural: *los las*, *les*, *se*. Estes pronomes são usados para referir um

termo que já foi expresso na oração como: —*Compré una pelota*, ou: —*La compré*.

Os Pronomes Pessoais Átonos não podem funcionar como sujeito; somente como complemento de um verbo.

É válido recordar que existe uma grande dependência entre o pronome pessoal átono e o elemento a que se refere. De acordo com Soriano (1993) os pronomes átonos do espanhol apresentam uma série de propriedades que os distinguem significativamente das palavras independentes. Os pronomes átonos dependem fonologicamente do verbo com que aparecem, não podem atuar isolados, nem sequer como resposta a uma pergunta.

A questão fonológica é um fato que acompanha os pronomes átonos na modificação do verbo a que estão adjuntos, desde o período medieval quando com frequência ocorriam processos de assimilação em verbos que apresentassem *ênclise* (pronome depois do verbo). Menéndez Pidal (*apud*: SORIANO, 1993, p. 25) afirma que uma manifestação da união íntima dos pronomes átonos com a palavra acentuada é a fusão fonética, às vezes por assimilação *serville* = “*servirle*”, *tornase* = “*tornarse*”, às vezes por metástese, podemos observar os seguintes exemplos: *dalde* = *dadle*, *dandos* = *dadnos* e assim por diante.

Os Pronomes Pessoais Átonos em posição enclítica podem produzir mudanças fonológicas na forma verbal às quais estão acrescentados. Assim podem desaparecer alguns fonemas e sons da forma verbal ao interligarem-se com um pronome átono. A segunda pessoa do plural do imperativo perde a *d* final diante da *ênclise*, por exemplo: —*Sentaos* e não: —³**sentados*; —*Venios*; e não: —**Venidos*. Já a primeira pessoa do plural do presente e do imperfeito do subjuntivo perde a *s* final quando está diante do pronome enclítico *nos* ou *se*: —*sentemos* + *nos*; —*sentémonos*; —**sentémosnos*; —*digamos* + *se* + *lo* > *digámoselo*; —**digamosse*.

³ * símbolo que evidencia a irregularidade do termo.

Soriano (1999) afirma que os pronomes se originaram a partir da transição e contato do latim com línguas romances. De acordo com a autora (1993) a origem latina dos Pronomes Átonos e tônicos do espanhol está bastante clara. Os de primeira e segunda pessoas procedem dos correspondentes pronomes tônicos, e os de terceira pessoa do demonstrativo. No entanto, existem algumas divergências entre as línguas romances em relação à derivação dos Pronomes Átonos. Em espanhol a série átona do pronome pessoal de primeira e segunda pessoa procede do acusativo (pronomes objeto direto). Soriano (1999) ilustra essa situação no seguinte esquema:

<i>NOMINATIVO</i>	<i>ACUSATIVO</i>	<i>DATIVO</i>
EGO> yo	ME> me	MIHI> mi
TU> tú	TE> te	TIBI> ti
	NOS> nos(otros), nos	
	VOS> vos (otros), os	

QUADRO 01: Quadro-exemplo de Pronomes Átonos

FONTE: SORIANO. F.O. **Los Pronombres Átonos**. Madrid: Taurus universitaria, 1993.

Quanto aos pronomes de terceira pessoa a partir do demonstrativo (*ille, illa, illud*) organizou-se o seguinte esquema:

<i>NOMINATIVO</i>	<i>ACUSATIVO</i>	<i>DATIVO</i>
ILLE> él ILLA> ella ILLUD> ello	ILLUM/ILLUD> lo ILLAM> la ILLOS> ellos, los ILLAS > ellas, las	ILLI> le ILLIS> les

QUADRO 02: Pronomes Demonstrativos *ille*, *illa* e *illud*.

FONTE: SORIANO, F. O. **Los Pronombres Átonos**. Madrid: Taurus universitaria, 1993.

Diante do esquema apresentado acima podemos concluir que no sistema pronominal romance foram conservadas marcas de casos do latim. Para o caso objetivo, que corresponde às formas átonas, percebemos o surgimento de formas específicas na terceira pessoa, diferenciando o acusativo e o dativo.

O presente trabalho aborda frequentemente o pronome complemento (objeto) direto e indireto. Podemos definir como complemento direto ou objeto direto (se relaciona a um verbo transitivo direto) o momento em que as pessoas ou objetos sofrem diretamente a ação descrita pelo verbo e praticada pelo sujeito da oração.

Segundo Hermoso *et al* (2003, p. 73)

[...] los objetos directos sustituyen personas, animales, o cosas. Son los modificadores que indican la persona, animal, o cosa en que se cumple la acción del verbo, y además recibe la acción directa el verbo. Responde a las preguntas, ¿Qué? y ¿A quién?. Ex: ¿Ganaste el libro que buscabas?. Sí. Lo gané.

Os pronomes de complemento indireto podem referir-se a objetos ou pessoas, porém geralmente ocorrem somente com pessoas. Hermoso (2003, p. 53) afirma que “[...] *los objetos indirectos usualmente sustituyen sólo personas, pero pocas veces pueden sustituir animales o cosas que reciben las consecuencias de las acciones que realiza el sujeto. Responde a la pregunta ¿Para quién? [...]*”. Esses pronomes são idênticos aos de complemento direto, no entanto divergem na terceira pessoa *le* em que o pronome pode ser complemento de um verbo transitivo indireto não permitindo a flexão em gênero como

acontece no complemento direto, exemplos: —*Compré un regalo para Maria. Le di un regalo a mi amiga Maria.*

A presença de um pronome tônico faz referência exclusiva a pessoas, enquanto os átonos podem ter como referente tanto pessoas como objetos. Conforme Soriano (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999) o pronome de complemento direto que corresponde a terceira pessoa do singular é *lo-la*. Este pronome é empregado tanto para pessoas como para animais ou coisas. Exemplificando: —*Lo entiendo mucho (Carlos). Encuentra el libro, lo cierra, lo guarda y vulvas para acá.*

O pronome *se* substitui ao *le* e *les* quando as formas vão imediatamente seguidas por pronomes de terceira pessoa *se* + (*le, lo, les, los, la, las*): —*Espere sr^a Matilde, se lo doy ahora mismo (a usted)* e não: —**le lo doy ahora mismo*. Este fenômeno acontece para que não ocorra “eufonia”, ou seja, o encontro dos dois sons.

Os Pronomes Átonos podem aparecer em uma oração duas vezes, ou seja, reduplicados. Esse fenômeno ocorre fundamentalmente com objetos indiretos que se reduplicam com liberdade em todos os dialetos do espanhol. No entanto, Soriano (1999) ressalta que a reduplicação dos Pronomes Átonos na variedade rioplatense está restrito, visto que, orações como as seguintes não admitem tal fenômeno.

—**No lo oyeron a ningún ladrón.*

—**La buscaban a alguien que les ayudara.*

Hermoso *et al* (2003) ressalta que quando o substantivo ou forma de tratamento complemento direto está antes do verbo é obrigatório que apareça um pronome reduplicado com função idêntica. Exemplificando: —*A Suzana la invitamos a la fiesta. A usted no le quiero escuchar.*

Os clíticos ou formas átonas dos Pronomes Pessoais do espanhol desempenham exclusivamente a função de objeto direto e indireto com exceção da forma neutra *lo* de

terceira pessoa que pode também funcionar como predicado nominal em orações como ser/estar, como no exemplo: —*Ella está casada, él no lo está.*

Os clíticos são formas pronominais de objeto que aparecem unidas ao verbo. De acordo com Soriano (1993) a posição superficial dos clíticos não é sempre a mesma e sua variação está diretamente relacionada com as propriedades da flexão do verbo a que está unido. Assim, em espanhol quando se trata de verbos conjugados, o pronome aparece em posição pré-verbal — *próclise*, no entanto, quando ocorrem casos de infinitivo, gerúndio e imperativos afirmativos se obtêm a posição pós-verbal — *ênclise*.

Exemplos de pronomes enclíticos:

— *Están escuchándome*

— *?Puedo darle un beso?*

— *¡Levántate ya!*

Exemplos de pronomes proclíticos:

— *No te lo daré.*

— *Ciertamente le esperaré.*

Os participios não admitem a junção de um clítico, nem antes nem depois, o clítico ocorre antes do auxiliar.

— **He cerradola ahora mismo.*

— **He la cerrado ahora mismo.*

— *La he cerrado ahora mismo*

Em espanhol, quando se trata de verbos conjugados, o pronome aparece antes do verbo (*próclise*). Exemplo: —*Lo{admiro/admiraré/admiré}mucho.*

3.2 PRONOMES PESSOAIS ÁTONOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Bechara (2004) caracteriza “pronome” como a classe de palavras que reúne unidades em um número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto.

Por serem vocábulos desprovidos de tonicidade própria, os Pronomes Pessoais Átonos/ clíticos, ou seja, as formas *me, se, o, os, a, as, lhe, lhes, nos* (e também *te e vos*, pouco usadas) apóiam-se no acento tônico de outra palavra da oração, o que, aliás, ocorre a qualquer partícula átona da língua. Segundo Perini (2003) essas formas são flexões dos itens *eu, ele, nós (tu e vós)*. O problema da posição que o pronome irá assumir na frase é de natureza fonética, e não morfológica. É essa natureza fonética da questão que deve ser considerada quando se estuda a colocação dos Pronomes Átonos (NICOLA & INFANTES, 1995).

Durante muito tempo a questão dos Pronomes Átonos era vista apenas sob o aspecto sintático, apoiando-se em certas teorias como: atração do *não*, do *que* e de determinadas conjunções. Porém, pesquisas realizadas por vários estudiosos especialmente Said Ali (*apud*: BECHARA, 2004) introduziram o aspecto fonético-sintático. A gramática ainda alicerçada aos padrões europeus causa, muitas vezes, incertezas quanto à posição dos Pronomes Pessoais Átonos, visto que, as variedades brasileiras diferem bastante do padrão europeu, causando dúvidas entre a tendência de respeitar esse padrão ou adaptá-lo ao nosso uso. Os clíticos também chamados de pronomes oblíquos ou átonos apresentam-se em três posições: *próclise, mesóclise e ênclise*.

A *Próclise* ocorre quando o pronome átono está colocado antes do verbo que o complementa, formando com ele uma unidade fonética, como por exemplo: —*O sermão me aborreceu*; —*Ninguém nos disse nada. Não lhe contaram?*

Já a *ênclise*, ocorre quando o pronome átono está colocado depois do verbo que complementa, como por exemplo: —*Disseram-lhe que era tarde*; —*Falaram-me de você*; —*Encontram-nos no baile*. E por fim, a *mesóclise* que ocorre com as formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito, em que o pronome surge no interior do verbo. Exemplificando: —*Ajudar-te-ei*; —*Levá-lo-iam*.

Monteiro (1994) afirma que a *mesóclise* praticamente desapareceu do português brasileiro, podendo ser encontrada em raríssimos casos dentro das gramáticas atuais. Perini (2003, p. 229) ao caracterizar o termo “*mesóclise*” coloca-o como um caso especial de *ênclise*, que aparece quando o verbo principal ou auxiliar está no futuro do presente ou futuro do pretérito.

De acordo com a NGB (*apud*: CONTRERAS, 1998, p. 51) a *ênclise* pode ser considerada a colocação básica, normal, ao menos na língua culta. Corresponde ao seu lugar na seqüência verbo + complemento: —*Conhece o livro = conhece-o*. É também norma no início da frase, em linguagem culta formal, em escrito de erudição e estilo elevado: —*Permitiram-me discordar*; —*Digo-vos que a experiência*. A *ênclise* é inadmissível com as formas do “futuro e do particípio”: —*Eu lhe falarei/lhe falaria*, e não **falaria-lhe*, *—*Tenho escrito-lhe*. Segundo Perini (2003, p. 231) a *ênclise*, que já teve momentos de muito prestígio na modalidade falada e escrita está desaparecendo do português brasileiro, de acordo com o autor, a *ênclise* dará lugar a princípios mais simples que estabelece o posicionamento dos clíticos sempre antes do verbo.

O presente trabalho faz muitas referências ao objeto (complemento) direto e indireto. Convém aqui conceituarmos de acordo com a gramática normativa esses dois processos. De acordo com Nicola e Infante (1995) o objeto direto é o complemento que se liga diretamente a um verbo transitivo, apresentando-se, portanto, sem preposição. No caso dos pronomes oblíquos, os que exercem exclusivamente a função de objeto direto são: *o*, *os*, *a*, *as*. Os

pronomes *me, te, se, nos* e *vos* podem, de acordo com a transitividade verbal ser objetos diretos: — *Os homens sensíveis pedem amor às mulheres de opinião*; — *Os homens sensíveis pedem-no às mulheres de opinião*.

Quanto ao objeto ou complemento indireto Nicola e Infante (1995) afirmam que este se liga indiretamente a um verbo transitivo, ou seja, a integração entre o verbo e o complemento é feita por intermédio de uma preposição exigida pelo próprio verbo. O objeto indireto também uma função substantivada da oração. Os mesmos autores ainda ressaltam que dentre os Pronomes Pessoais oblíquos, *lhe* e *lhes* são exclusivamente objetos indiretos quando se referem a um verbo. Os pronomes *me, te, se, nos* e *vos* podem ser objetos indiretos, de acordo com a transitividade verbal. Exemplo: — *Os homens sensíveis pedem amor sincero às mulheres*; — *Os homens sensíveis pedem-lhe amor sincero*; — *Carlos me* (objeto direto) *cumprimentou e me* (objeto indireto) *deu um beijo*.

Vandresen (1988) salienta que é importante observar que na função de objeto indireto pode haver uso de Pronomes Átonos variando livremente com o uso de pronomes tônicos precedidos por preposições: — *Ele me (te, nos...) deu um livro*; — *Ele deu um livro para mim (nós, você, ele...)*. No entanto, há restrições para uso dos clíticos como objeto indireto com verbos transitivos indiretos regidos por preposições: — *Eu gosto de ti* e não: — **Eu te gosto*.

Segundo Monteiro (1994, p. 167), muitos pesquisadores como: Del-Gaudio (1981), Tarallo (1983), Decat (1989), entre outros, concluíram que os clíticos de terceira pessoa estão em fase de extinção no português brasileiro surgindo outros recursos para substituí-los. Uma das principais opções é o aparecimento das formas retas no lugar dos clíticos, porém os dados apontam uma grande incidência dessas formas na fala popular e uma resistência na norma culta. Exemplo: — **Ele chamou ela*; — *Ele a chamou*.

Bechara (1999) argumenta que os pronomes tônicos preposicionados como: —*a ele*, —*a nós*, etc., podem aparecer, em determinados casos, no lugar de formas átonas como: *lhe*, *me*, *te*, etc. O autor ainda apresenta algumas situações em que podem ocorrer tais mudanças: Segundo Bechara (1999), os pronomes tônicos podem aparecer antepostos ao verbo: — *A ele cumpria encher as guias*; com verbos compostos: — *Remeti livros a ele e ao tio*; com orações reforçadas: — *O dinheiro foi entregue a ele mesmo*. Quando pleonástico: — *Devolvi-lhe a ele as máquinas*. Com objeto direto preposicionado: — *Nem ele entende a nós, nem nós a ele*.

3.3 A ORDEM NA SEQÜÊNCIA DOS CLÍTICOS NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

De acordo com Soriano (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999,p:1951) “[...] *cuando un verbo lleva adjuntado más de un clítico, el orden en que estos deben aparecer no es libre, sino que está regidamente fijado, según los rasgos que presenten [...]*”. Os clíticos devem aparecer obrigatoriamente junto ao verbo, tanto nas línguas espanhola como portuguesa, em posição *proclítica* e *enclítica*, não sendo possível intervir nenhum tipo de elemento entre eles, como por exemplo: —**Lo no quiero* e —**Eu lhe não conheço*. Não é aceitável a repetição de um mesmo clítico na oração: —**Me me ocorreu*; —**Elas lhe me falaram*; —**Mamãe me te contou*.

Na língua espanhola, é comum o agrupamento de clíticos, quando isso ocorre, esses formam uma unidade morfológica entre si que deve obedecer a uma seqüência sem serem interrompidos: — *Me lo dieron*; — *Compraronmela*.

Soriano (1999) salienta que em uma seqüência de clíticos, os de segunda pessoa aparecem antes dos de primeira e estes, por sua vez, precedem os de terceira. O pronome *se*,

sempre deve aparecer primeiro em uma seqüência de clíticos. Soriano (1999) afirma que um pronome átono não pode seguir uma seqüência com outro pronome de mesma pessoa, como por exemplo: —**Te os confío*; —* *Me nos entregó*.

Exemplificando:

— *Te me fuiste*.

— *Te nos fuiste*.

— *Me lo compré*.

— *Te lo han esperado*.

— *Se lo compré*.

Fazendo uma menção ao pronome *se* podemos determinar que é praticamente impossível analisarmos a construção passiva sem referenciá-la a impessoal e estas à reflexiva, e vice-versa. Dessa forma, tradicionalmente, as construções passivas podem ser classificadas, segundo Amaya Mendikpetxea (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999) e outros autores, em dois tipos: *perifrástica* – com verbo *ser*, e *passiva reflexiva* – com *se*. Nesse trabalho centraremos nosso estudo na segunda forma (*passiva reflexiva* – com *se*).

Sabemos que, linguisticamente, uma construção com *se* terá propriedades ou de passiva, ou de reflexiva, ou de impessoal, conforme os caracteres sintático-semânticos-pragmáticos textuais próprios.

Já nos referimos ao fato de que na língua espanhola, o pronome *se* surge quando ocorre a necessidade de substituir o pronome de terceira pessoa com função de objeto indireto quando este se junta a outro pronome de terceira pessoa, como por exemplo: — *Se la compró*; e não: —**Le la compró*. Torna-se fundamental ressaltarmos que esse fenômeno somente ocorre com pronomes de terceira pessoa, sendo que os demais (*me*, *te*, *nos*, *os*) desempenham as mesmas funções no objeto direto e indireto permitindo a junção do *se* sem que ocorra

nenhuma substituição de pronome por incompatibilidade: — *Se nos compró*; — *Se me habló*. Soriano (1993, p. 37) argumenta: "[...] *el pronombre se solo es compatible con verbos cuyo sujeto gramatical sea de tercera persona (se lava, se lavan) [...]*".

Se em uma oração surgirem vários pronomes, Aragó (1990, p. 328) reforça que [...] *el pronombre de segunda persona va siempre delante del de primera, y cualquiera de estos dos delante del de tercera; el pronombre se precede a todos, tanto em posición proclítica como enclítica [...]*".

Exemplos: — *Te me quieren arrebatar o quieren arrebatarteme*; — *Se me nota o nótaseme* (CONTRERAS, 1998, p. 51).

Devemos tomar muito cuidado com a colocação dos pronomes *me* ou *te* antes de *se*.

Exemplos:

—**Me se huyó*; — *Se me huyó*.

—**Te se come todo*; — *Se te come todo*.

Conforme Aragó (1990) quando os pronomes de complemento direto e indireto se encontram em uma mesma oração, o pronome complemento indireto precede ao de complemento direto: — *¿El libro de español?*; — *Te lo di ayer*.

Vandrensen (1988) argumenta que na comparação com o espanhol é importante ver a posição das gramáticas do PB (português brasileiro) sobre as combinações e contrações dos Pronomes Átonos quando o texto contém verbos que requerem objetos direto e indireto pronominais.

Tanto Vandrensen (1988) quanto Bechara (2004) apresentam um quadro de combinações de Pronomes Átonos do PB e salientam que os primeiros: *me*, *te*, *nos*, *vos* e *lhe(s)* funcionam como objeto indireto seguidos das formas *o(s)*, *a(s)* que funcionam como

objeto direto. Bechara lembra que as formas *o, a, os, as* procedem das antigas *lo, la, los, las* evidenciadas nos Pronomes Pessoais Átonos da língua espanhola. Cunha (1975, p. 201) reforça dizendo que as formas antigas do objeto direto eram *lo(s)* e *la(s)* quando o pronome de terceira pessoa com valor de objeto direto vem antes do verbo apresenta-se como: *o, as, os, a*: — *Nunca a encontramos em casa*. Quando o verbo termina em *r - s - z*, suprimem-se as consoantes e o pronome assume as modalidades de *lo, la, los* e *las*: — *Encontramo-la em casa*. Cunha (1975), ainda ressalta que quando os verbos terminarem em ditongo nasal, o pronome assume modalidades de *no, na, nos, nas*: — *Dão-no*; — *Tem-nos*.

me +	o	}	mo	nos +	o	}	no-lo
a	a		ma	a	a		no-la
os	os		mos	os	os		no-los
as	as		mas	as	as		no-las
te +	o	}	to	vos +	o	}	vo-lo
a	a		ta	a	a		vo-la
os	os		tos	os	os		vo-los
as	as		tas	as	as		vo-las
lhe +	o	}	lho	lhes +	o	}	lho
a	a		lha	a	a		lha
os	os		lhos	os	os		lhos
as	as		lhas	as	as		lhas

QUADRO 03: Combinações de Pronomes Átonos do PB
 FONTE: TURCHETTI, Grazielle (Org.), 2006.

A segunda situação a ser considerada é a da associação do pronome *se* com os pronomes *me, te, nos, vos* e *lhe(s)* em que na escrita a seqüência é ligada por hífen ao verbo quando posposta: — *Foi-se-me pouco a pouco amortecendo* [...] e conservam autonomia (sem hífen) quando antepostos: — *Já se me anunciava* [...]. Deve-se observar que essas combinações são bastante raras em textos modernos. Bechara (1999) ressalta que numa seqüência de pronomes átonos, vem em primeiro lugar o que funciona como objeto indireto seguido do objeto direto: — *Eu vo-lo darei*.

A terceira situação a ser considerada, particularmente para a comparação com o espanhol é o encontro de pronomes de 1^a. e 2^a. pessoas como objetos direto e indireto. No português não podem ocorrer, nesse caso, dois Pronomes Átonos. O objeto indireto será expresso obrigatoriamente pela forma tônica preposicionada: — *Encaminharam-te a mim para uma cirurgia*. E nunca: — *Encaminharam-te-me*.

Ao contrário do espanhol, em que é comum construções como: — *Encamináronteme para el exámen* [...], especialmente no PB, não se usam as contrações do quadro acima. Mesmo na linguagem literária soa arcaico e artificial. Assim, no PB, Bechara (2004, p. 179) destaca os seguintes exemplos:

{	“Ele mo entregou” é expresso como	{	Ele o entregou a mim
	Ele no-lo entregou		Ele o entregou a nós
	Ele lho entregou		Ele o entregou a ele (você)

QUADRO 04: Comparativo Entre Contrações

FONTE: BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. RIO DE JANEIRO: LUCERNA, 1999.

Faraco e Moura (1997) afirmam que os pronomes átonos podem contrair-se ou combinar-se entre si como, por exemplo: — *Perguntou-me pelo nome: disse-lho e ele fez um gesto de espanto = lho*: combinação de *lhe* (objeto indireto) + *o* (objeto direto) ou: — *O Borba furtara-mo no braço = Mo*: combinação de *me* (objeto indireto) + *o* (objeto direto).

É importante que o aprendiz brasileiro de espanhol tenha cuidado com a construção dos pronomes de complemento direto e indireto, visto que, no português coloquial do Brasil o pronome complemento indireto pode ser substituído por uma frase preposicional fato que não é aceito no espanhol. Exemplificando: — *O livro de espanhol? Eu dei a você ontem*; ou: — *Eu o dei a você ontem*; ainda: — *Eu dei a você ontem*; em espanhol: — *Te lo di ayer*.

Na língua espanhola também ocorre com muita frequência o emprego redundante dos pronomes complemento indireto, especialmente quando uma das formas de cortesia é

complemento indireto ou quando ele é representado por uma pessoa e aparece antes do pronome.

Exemplos:

— *A ustedes les mandaré unos turrónes para las fietas.*

— *A tu hija conviene que le prestes más atención.*

3.4 O USO DA ÊNCLISE E PRÓCLISE NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.

De acordo com Henandorena (*et al*, 1994) na norma padrão do português, as formas pronominais átonas *o(s)*, *a(s)* devem ser usadas como objeto direto, a forma *lhe(s)* como objeto indireto e as formas *ele(s)*, *ela(s)*, quando não empregadas como sujeito, devem aparecer preposicionadas.

É importante lembrar que quando o verbo for transitivo direto terminado em *r*, *s* ou *z* e seguido pelos pronomes *o*, *a*, *os*, *as* essas terminações por regra fonológica darão lugar a *lo*, *la*, *los*, *las*: — *Vou comprar uma blusa*; — *Vou comprá-la* e não: — **Vou comprá-a*. O mesmo acontece com pronomes oblíquos que surgem pospostos a verbos terminados em consoantes nasais: — *Cortem o cabelo*; — *Corten-no*. E não: — **Corten-lo*. Na língua espanhola, não ocorrem tais transformações permanecendo os mesmos pronomes independente do tempo verbal ou consoantes que finalizam os verbos: — *Voy a comprar una blusa*; — *Voy a comprarla*; — *Corten el pelo*; — *Córttenlo*.

A língua espanhola apresenta duas posições em que podem ser usados os Pronomes Átonos: *ênclise* (depois do verbo) e *próclise* (antes do verbo). A *ênclise* só ocorre em situações em que o verbo está no gerúndio, particípio ou imperativo afirmativo com pronome

sempre ligado ortograficamente ao verbo: — *Están llamándolo, quiero comprarlo, ¡Sientáte!*

Sedycias (1999) afirma que "*Tanto los pronombres complemento directo como los de complemento indirecto ocurren inmediatamente después y van acoplados al imperativo (pero sólo cuando éste está en la afirmativa), al infinitivo y al gerundio [...]*" (Disponível: <http://home.yawl.com.br/ht/Sedycias/gramatica06.htm> Acesso em Out-Nov/2006)

A *próclise* no espanhol ocorre em todos os outros casos que não exista a *ênclise*. Geralmente com verbos conjugados e em orações com sentido negativo: — *No le gusta esta camisa*; — *Lo buscaré ahora mismo*.

É importante ressaltar que no português falado existe a tendência de colocação do pronome átono no início da oração, desvio esse repudiado pelas normas cultas da língua portuguesa. A *próclise*, ou seja, a colocação do pronome antes do verbo é o posicionamento mais comum dos Pronomes Átonos em português. A *ênclise*, na qual há incorporação do Pronome Pessoal Átono ao vocábulo anterior, é usada com muito menos frequência. É comum na língua portuguesa as construções proclíticas, como: — **Me alcança o lápis*; — **Te viram hoje no parque*. Essas construções não são aceitas pela gramática normativa da língua portuguesa, porém, são muito frequentes na língua oral dos falantes brasileiros e, esse desvio gramatical, interfere significativamente na colocação dos Pronomes Pessoais Átonos em produções orais e escritas por aprendizes de espanhol.

Enquanto um falante de português usa a variante coloquial: **Me dá esse livro*, o falante de espanhol dirá: *Dámelo*. Tanto na língua portuguesa como na espanhola, de acordo com as regras gramaticais, o posicionamento do pronome é enclítico com verbos no imperativo afirmativo. A diferença está no fato da língua portuguesa aceitar na fala oral o pronome proclítico (desvio da regra) sendo que na língua espanhola essa construção é impossível, pois, as regras gramaticais do espanhol exigem a colocação do pronome átono em *ênclise* quando o verbo estiver no imperativo afirmativo. Porém, tais regras costumam ser

violadas por aprendizes brasileiros de espanhol, especialmente na fase de Interlíngua, quando encontramos com frequência em produções orais e escritas as construções: **Me lo dá*, formação essa que antecede o pronome ao verbo desviando a conduta da regra no imperativo. No português brasileiro é comum nos depararmos com construções coloquiais do tipo: (1A) —**Me dá um beijo*; (1B) —**Te encontro amanhã*. No português brasileiro não usamos dois Pronomes Átonos seguidos do objeto indireto é interferido por preposição: — *Dá para mim*.

Sabe-se que a junção de dois Pronomes Átonos, mesmo soando arcaico, já foi usada pela gramática formal da língua portuguesa quando surgiam situações como: — *Ele mo lo disse*; — *Ele disse para nós*. As gramáticas atuais ressaltam a frequência com que ocorrem no português falado as construções: — *Me dá um beijo* ao invés de: — *Dá-me um beijo*. Diante desses fatos Perini (2004) resalta que a *ênclise* tende a desaparecer dando espaço a termos mais comuns.

Tanto a *Próclise* como a *Mesóclise* poderão ser usadas quando os verbos não se apresentarem no início das frases e estiverem no futuro do presente e no futuro do pretérito: — *Eu me esconderei de você* ou: — *Eu esconder-me-ei de você*. No espanhol ocorre somente a colocação da *próclise*, visto que, verbos conjugados exigem tal colocação e a *mesóclise* inexistente nesta língua.

Em espanhol as formas átonas *me, te, se, le, lo, la* e seus plurais costumam colocar-se antes do verbo, inclusive no início de orações: — *Nos veremos en verano*; — *Me ocurrió todo eso*; — *Le conozco hace tiempo*. Na língua portuguesa a colocação do pronome no início de uma oração é condenada pela gramática normativa surgindo a seguinte construção: — *Veremo-nos mais tarde*; — *Ocorreu-me tudo isso*.

Segundo Soriano (1999) na língua espanhola a posição do pronome depois do verbo se dá no imperativo, no infinitivo ou no gerúndio (e sem hífen, ao contrário do português: *Compren-o, transformando-a*) como: *Ándate; Acordémonos*. Com a negação o pronome é

proclítico tanto no espanhol como no português brasileiro: — *No la molestes*; — *Jamais a busquem*; — *No las corten*; — *Nunca a deixe*. Na língua portuguesa o pronome é enclítico no imperativo afirmativo, assim como no espanhol: — *Escute-me!*, *Concentrem-se agora mesmo*; — *Cómprenlo, escúchame*. Outro aspecto importante de abordarmos é a situação do hífen na colocação dos Pronomes Átonos do português e do espanhol. Na língua portuguesa é obrigatória a colocação do hífen em *ênclise* para separar o verbo do pronome, porém o mesmo não ocorre na língua espanhola. O hífen não existe e os pronomes, quando enclíticos, aparecem sempre unidos ao verbo: — *Están esperándome* (LE); — *Estão escutando-me* (LP).

Apesar das regras, os alunos brasileiros aprendizes de espanhol transferem para orações da língua-alvo aspectos da ortografia da língua materna. Tais situações são compreensíveis se considerarmos que estamos trabalhando com línguas muito próximas que possibilitam ao aprendiz fazer uso da língua materna para compreender melhor a língua estrangeira. Esse processo é aceitável e considerado primordial para o desenvolvimento da maturidade dos aprendizes em relação ao idioma que estão aprendendo.

A colocação do pronome átono com verbos compostos (locuções verbais), ou seja, com um verbo conjugado e outro no infinitivo ou gerúndio deverá ser formalizada antes ou depois do verbo: — *Voy a visitarla la semana que viene*; — *La voy a visitar la semana que viene*. Bechara (2004) ressalta que na língua portuguesa em uma locução verbal devem-se considerar dois casos: verbo auxiliar + verbo no infinitivo (*falar*) ou gerúndio (*falando*), se esses princípios não forem contrariados o pronome átono poderá aparecer proclítico ao auxiliar, enclítico ao auxiliar ou enclítico ao verbo principal como: — *Eu lhe quero falar*; — *Eu quero-lhe falar*; ou: — *Eu quero falar-lhe*.

Bechara (2004), ainda salienta que entre brasileiros é muito freqüente na linguagem falada ou escrita, o pronome átono proclítico ao verbo principal, sem hífen, como: — *Eu quero lhe falar*. O autor levanta uma crítica ao exagero cometido pela gramática clássica ao

não aceitar a colocação do pronome átono proclítico ao verbo principal e ressalta que tal pronome só é aceito quando o infinitivo for precedido de preposição: — *Começou a lhe falar ou começou a falar-lhe*. No português brasileiro falado e escrito é comum o pronome aparecer no meio da locução verbal. Exemplificando: — *Eu vou te visitar semana que vem*. Quando ocorre a junção de um verbo auxiliar + um verbo no particípio, o pronome átono pode vir proclítico ou enclítico ao auxiliar e ligado por hífen. No português brasileiro é comum aparecer o pronome proclítico ao particípio, porém, jamais enclítico a ele. Exemplos: — *Eu lhe tenho falado*; — *Eu tenho-lhe falado* e: — *Eu tenho lhe falado*; — **Eu tenho falado-lhe*.

De acordo com Sedycias (1999), em espanhol existem dois casos em que o pronome deve estar antes ou acoplado ao primeiro verbo e jamais com o segundo. Isso ocorre quando o verbo no infinitivo for intransitivo e o verbo auxiliar for reflexivo. Exemplo: — *Le hizo trabajar* e não — **Hizo a trabajarle*; — *Se puso a llorar* e não: — **Puso a llorarse*. O autor ainda enfatiza que se o primeiro verbo estiver no infinitivo o pronome deverá ir de forma enclítica. Por exemplo: — *Después de hacerle trabajar tanto, le agradeció y le dio un buen sueldo*.

Segundo Soriano (1999) não admitem clíticos verbos de opinião, crença ou conhecimento (*creer, afirmar, negar* e muitos outros) além dos chamados “factivos” como: *lamentar* e *sentir*: — *Cree saberlo todo* e não — **Lo cree saber todo*; — *Lamento conocerte* e não: — **Te lamento conocer*.

3.5 O USO DO PRONOME “SE” DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS

O presente tópico traz uma apreciação de vários autores sobre a flexibilidade, reciprocidade e impessoalidade do pronome *se*.

É impossível fazer-se menção a uma construção passiva sem referenciá-la à impessoal e estas à reflexiva, e vice-versa. Desta forma, tradicionalmente, as construções passivas podem ser classificadas, segundo Gili Gaya (*apud*: SANTOS, 2004, p. 28) e outros autores, em dois tipos: *perifrástica* (com verbo *ser*) e *passiva reflexiva* (com *se*). Nesse trabalho centraremos nosso estudo na segunda forma.

Sabemos que, linguisticamente, uma construção terá propriedades ou de passiva, de reflexiva ou de impessoal, conforme seus caracteres sintático-semânticos-pragmáticos textuais próprios Gili Gaya (1964). Os Pronomes Átonos da língua espanhola com valor reflexivo desempenham as funções de complemento direto e indireto e são evidentes quando o sujeito e o pronome com função de complemento apresentam o mesmo referente. Exemplificando: — *Juan se peina*; — *Juan se peina los pelos*.

O valor reflexivo pode ocorrer com praticamente todos os Pronomes Átonos com exceção dos de terceira pessoa: *la, las, lo, los, le, les*. Também é muito freqüente na língua espanhola o surgimento de um pronome tônico de mesmo referente para reforçar a oração. Tal reforço é salientado por Torreño (2002, p. 312) quando afirma que é muito freqüente que o pronome com valor reflexivo apareça reforçado com a forma pronominal tônica correspondente, precedida da preposição *a* e seguida de: *mismo, misma, mismos, mismas*. Exemplificando: — *Juan se lava a sí mismo*; — *Yo me lavo a mí mismo*.

O pronome *se* de acordo com Sedycias (1999) tem usos muito distintos. Desde o ponto de vista sintático pode classificar-se em dois grandes grupos: o *reflexivo* que implica variações na forma segundo a pessoa que está se referindo e o *não-reflexivo* que não admite tais variações.

O *se* reflexivo aparece em orações reflexivas e desempenha o papel de complemento direto e indireto quando seu referente coincide com o sujeito: — *La niña se lava*. (reflexivo complemento direto); — *La niña se lava la cara*. (complemento indireto).

Na língua portuguesa o pronome *se* reflexivo, assume construções reflexivas, recíprocas, impessoal e passiva. Cunha e Cintra (1985) afirmam que no português brasileiro o pronome *se* também aparece nas funções de objeto direto e indireto, sendo que, a incidência de objeto direto é bem maior. Exemplificando: — *Marília olha-se no espelho.* (reflexivo); — *Carla e Pedro se amam.* (reflexividade recíproca); — *O escritório só se fecha as dez.* (passiva); e — *Fecha-se as dez.* (impessoal).

Cunha (*apud*: VANDRESEN, 1988) afirma que quando o objeto direto ou indireto representa a mesma pessoa ou a mesma coisa que o sujeito do verbo, ele é expresso por um pronome reflexivo. Bechara (1999) reforça o ponto de vista anterior dizendo que a reflexibilidade significa que a ação denotada pelo verbo não passa a outra, mas reverte-se a própria pessoa do sujeito (ele é ao mesmo tempo agente e paciente). Cunha (*apud*: VANDRESEN, 1988) afirma que o uso dos Pronomes Átonos é obrigatório com verbos reflexivos como: *queixar-se, atrever-se, arrepender-se*, etc.

De acordo com Bechara (2004) a reflexividade ocorre quando a ação denotada pelo verbo não passa a outra pessoa (animado), mas reverte-se à pessoa do próprio sujeito. Para termos certeza de que a oração em questão apresenta um pronome reflexivo podemos de acordo com Hernández (2001), fazer a pergunta: — *Quem Marília olha no espelho?* E obteremos a resposta: — *A si mesma.*

A reflexividade recíproca na língua portuguesa é evidenciada em situações em que ambos os sujeitos da oração praticam a ação direcionada um ao outro, ou seja, mutuamente como: — *Pablo e Luiza se amam.* A primeira interpretação aparente nos leva a deduzir que se trata do amor de uma pessoa em relação à outra e vice-versa. Acreditamos que a oração quer expressar que *Pablo ama Luiza e Luiza ama Pablo.* Nesse caso não estamos mais falando de reflexividade pura e sim reflexividade recíproca.

Bechara (2004) alerta para a questão de que a interpretação de reflexivo não mudará se tratar de verbo transitivo que se constrói com objeto indireto ou complemento relativo: — *João e Maria se escrevem* (um escreve ao outro); ou: — *João e Maria se gostam* (um gosta do outro). O autor ainda salienta que o pronome recíproco é representado pelos pronomes *nos*, *vos* e *se* quando traduzem a idéia de um ao outro, reciprocamente: — *Nós nos vestimos*; — *Eles se vestiram*.

Na língua espanhola, praticamente da mesma forma que no português, o valor de reciprocidade se dá quando duas ou mais pessoas realizam uma ação que recebem mutuamente como podemos observar no seguinte exemplo: — *Pablo y Carla se miraron*; — *Pedro y yo nos escribimos*. Quando abordamos o *se* recíproco estamos falando de uma ação realizada por dois sujeitos um sobre o outro, fazendo com que os dois sejam receptores da mesma ação. Sedicyas (1999) argumenta que do ponto de vista morfológico o *se* recíproco exige sempre a presença de um sujeito plural e esta reciprocidade costuma ocasionar situações com expressões mutuas como no caso: *el uno al otro*; *unos a otro*; *entre si*; etc. Exemplificando: — *Carlos y Pablo se odian*. (*el uno al otro, pronombre complemento directo*); — *Mi papá y tu mamá se escribían músicas*. (*uno al otro, complemento indirecto*).

A reciprocidade ocorre quando os pronomes indicam que a ação expressa pelo verbo é mútua entre dois ou mais indivíduos: — *Carlos e Rosa se amam*. A presença do pronome *se* supõe que — *Rosa ama Carlos* assim como — *Carlos ama Rosa*, existe a reciprocidade do amor entre os dois.

Cunha (1975) considera a grande semelhança nas formas do pronome reflexivo e recíproco e alerta para a possibilidade de haver ambigüidade na interpretação quando ocorre a presença de um sujeito no plural: — *Joaquim e Antonio enganaram-se*. O autor chama a atenção para a dúbia interpretação que esse exemplo pode levar o leitor. As possibilidades levam o receptor da mensagem a pensar que — *Joaquim e Antonio cometeram o engano*, ou

que — *Joaquim enganou a Antonio e esse a Joaquim.*

O *se* pode também se apresentar como passivo, quando a pessoa que pratica a ação não se expressa e o sujeito da frase é um objeto ou lugar. Quando o sujeito do verbo estiver no singular a forma do verbo corresponderá a terceira pessoa do singular e a terceira pessoa do plural quando o sujeito estiver no plural, o verbo tem que concordar com o sujeito.

Na língua espanhola a voz passiva se manifesta quando a ação é sofrida pelo sujeito que não é o mesmo que pratica a ação verbal.

Exemplos:

— *Se habla español aquí (un restuarante)* (lugar) [*se* + 3ª pessoa singular].

— *Se venden muebles (objeto)* [*se* + 3ª pessoa plural].

De acordo com Santos (2005, p. 35), a oração impessoal de clítico é tradicionalmente caracterizada por estar relacionada a um verbo transitivo ou intransitivo que contém uma reapresentação sintática sem agente explícito, embora haja uma representação subjacente de um agente semântico implícito. Sobre as construções impessoais vamos encontrar em Gili Gaya e Bello (*apud*: SANTOS, 2005) conceituam as construções impessoais como aquelas caracterizadas estruturalmente pela ausência de um dos núcleos oracionais: o sujeito. Para o autor, então, estas construções são estruturadas unicamente pelo predicado, nas quais o verbo de terceira pessoa singular marca a categoria não-pessoa, conforme as seguintes construções: — *Allí se recibía bien a todo el mundo*; ou: — *Se dice que este verano la paz es difícil*. Segundo Bechara (1999), este afirma que em orações em que o *se* aparece sem substantivo, claro ou subentendido, que funcione como sujeito do conteúdo predicativo, essa construção denomina-se *impessoal*: —*Abre-se às dez*.

A tabela a seguir é baseada em autores como: Perini (2000), Vandrensen (1998), Bechara (1999, 2004), Celso e Cintra (1985), Bosque y Demonte (1999), Soriano (1993),

Piacentini (2002), Cegalla (1977) e Luft (1978) reflete afirmações sobre a colocação da *ênclise* e da *próclise* na língua espanhola e portuguesa. Muitos desses autores justificam o posicionamento de alguns clíticos ao fenômeno “atração”, ou seja, certos itens lexicais atraem os clíticos de maneira que quando esses itens iniciam oração somente a *próclise* é possível.

<i>USO DA ÊNCLISE NO ESPANHOL</i>	<i>USO DA ÊNCLISE NO PORTUGUÊS</i>
Verbo no infinitivo: — <i>Verlo es muy importante para mí.</i>	Junto a infinitivo impessoal ou precedido da preposição <i>a</i> , em se tratando dos pronomes <i>o</i> , <i>a</i> , <i>os</i> , <i>as</i> : — <i>Todos corriam a ouvi-lo;</i> — <i>Começou a maltratá-lo;</i> — <i>Não era minha intenção machucar-te.</i>
Verbo no gerúndio: — <i>?Qué estás haciendo</i> — <i>Estoy llamándola.</i>	Nas orações reduzidas de gerúndio, quando nelas não houver palavras atrativas: — <i>O anão chegara-se a Inocência, tomando-lhe uma das mãos;</i> — <i>Recusou a proposta fazendo-se de desentendida.</i>
Verbo no imperativo afirmativo: — <i>Siéntate.</i>	
Quando a forma verbal é composta, a forma pronominal enclítica deverá ser colocada depois do auxiliar. É o que ocorre no infinitivo e gerúndio compostos: - <i>Querer verla es todo para mí.</i> - <i>Quererla ver es todo para mí.</i>	Quando o verbo principal da locução verbal estiver no participípio, o pronome oblíquo átono só poderá ser colocado junto do verbo auxiliar, nunca após o verbo principal, visto que no Português não há clítico após participípio. Veja os exemplos: — <i>Eles se têm esforçado.</i> — <i>Eles não se têm esforçado.</i> — <i>Eles se terão esforçado.</i> — <i>Eles têm-se esforçado.</i>
	Quando o verbo iniciar a oração (que não seja no futuro): — <i>Trouxe-me as propostas já assinadas.</i> — <i>Vendo-a entrar, sorri.</i>

QUADRO 05: Uso da Ênclise na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola
FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

<i>USO DA PRÓCLISE NO ESPANHOL</i>	<i>USO DA PRÓCLISE NO PORTUGUÊS</i>
Empregada em todos os demais casos e também quando a forma verbal estiver no indicativo ou no subjuntivo sem valor de imperativo afirmativo que não é permitido o uso da ênclise: — <i>Lo veo muy mal.</i> — <i>Te diré toda la verdad.</i> — <i>No nos habíamos visto hasta entonces.</i> — <i>¡Dios te oiga!</i>	Usa-se a próclise, quando houver palavras atrativas. São elas: (a) Palavras de sentido negativo: — <i>Ela nem se incomodou com meus problemas.</i> (b) Advérbios: — <i>Aqui se tem sossego, para trabalhar.</i> (c) Alguns pronomes Indefinidos: — <i>Alguém me telefonou?</i> (d) Pronomes Interrogativos: — <i>Que me acontecerá agora?</i> (e) Pronomes Relativos: — <i>A pessoa que me telefonou não se identificou.</i> (f) Pronomes Demonstrativos Neutros: — <i>Isso me comoveu de veras.</i> (g) Conjunções Subordinativas: — <i>Escrevia os nomes, conforme me lembrava deles.</i> (h) Em frases exclamativas e/ou optativas (que exprimem desejo):

	<p>—<i>Quantas injúrias se cometeram naquele caso!</i></p> <p>(i) Em frases com preposição em + verbo no gerúndio: —<i>Em se tratando de gastronomia, a Itália é ótima.</i></p> <p>(j) Em frases com preposição + infinitivo flexionado: —<i>Ao nos posicionarmos a favor dela, ganhamos alguns inimigos.</i></p>
--	---

QUADRO 06: Uso da Próclise na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Na língua portuguesa quando as locuções verbais estiverem no infinitivo, gerúndio ou infinitivo há no mínimo duas colocações pronominais possíveis. Piacentini (2002) define a locução verbal como a reunião de dois ou mais verbos para exprimir uma só ação. O primeiro verbo é chamado *auxiliar*; o último é o *principal* e está sempre no infinitivo, no gerúndio ou no particípio.

A seguir apresentamos um quadro baseado na conceituação de Piacentini (2002) e Bechara (2004).

USO DOS PRONOMES EM LOCUÇÕES VERBAIS NA LÍNGUA PORTUGUESA
<p>1. Auxiliar + Infinitivo:</p> <p>— <i>Quero fazer-lhe uma surpresa.</i></p> <p>— <i>Quero-lhe fazer uma surpresa.</i></p> <p>— <i>Quero lhe fazer uma surpresa.</i> [sem hífen é mais brasileiro]</p> <p>— <i>Eu lhe quero fazer uma surpresa</i></p>
<p>2. Auxiliar + Infinitivo com preposição:</p> <p>— <i>Começamos a nos preparar para o vestibular.</i></p> <p>— <i>Começamos a preparar-nos para o vestibular.</i></p>
<p>3. Auxiliar + Gerúndio:</p> <p>— <i>Eles foram afastando-se.</i></p> <p>— <i>Eles foram-se afastando.</i></p> <p>— <i>Eles foram se afastando.</i> [colocação brasileira].</p> <p>— <i>Eles se foram afastando.</i></p>
<p>4. Auxiliar + Particípio:</p> <p>— <i>O povo havia-se retirado quando chegamos.</i></p> <p>— <i>O povo havia se retirado quando chegamos.</i></p> <p>— <i>O povo se havia retirado quando chegamos.</i></p>
<p>5. O pronome poderá vir próclítico quando o infinitivo estiver precedido de preposição ou palavra atrativa ou permanecer enclítico:</p> <p>— <i>É preciso encontrar um meio de não o magoar.</i></p> <p>— <i>É preciso encontrar um meio de não magoá-lo.</i></p>

QUADRO 07: Uso dos Pronomes em Locuções Verbais na Língua Portuguesa.

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

4 METODOLOGIA

4.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Nesse capítulo faz-se uma retomada dos objetivos e hipóteses que norteiam esta investigação e também uma descrição individual dos grupos que serviram de informantes na pesquisa. Finalmente, são apresentados detalhes a respeito da elaboração dos instrumentos e dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados realizada em nível de compreensão e de produção.

O objetivo geral dessa investigação é identificar os tipos de erros que os alunos do Ensino Médio e séries iniciais do Ensino Fundamental, com mesmo tempo de exposição ao idioma, cometem na colocação dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol, observando a possível interferência da língua materna do aprendiz e apresentando resultados que possam contribuir para que os professores de LE preparem material didático adaptado às necessidades e interesses dos aprendizes.

Para que se pudesse trabalhar com uma investigação mais detalhada sobre a interferência da LM na colocação dos Pronomes Átonos na LE, foi proposto aos sujeitos três testes que objetivaram detectar dados em situações anteriores a instrução explícita (pré-teste), logo após a instrução explícita (teste) e dois meses após esse tipo de instrução (pós-teste).

Frente à necessidade de obtermos resultados mais detalhados foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as possíveis interferências da língua materna no uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos pelos aprendizes de espanhol na Análise Contrastiva;
- b) Observar nos aprendizes de espanhol como LE o elenco de dificuldades apresentados no uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol;
- c) Comparar o nível de assimilação das regras de uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos considerando o pré-teste, teste e pós-teste, em alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A partir dos objetivos acima foram constituídas as seguintes hipóteses:

- a) Todos os sujeitos da pesquisa apresentarão em sua Interlíngua incorreções no uso e colocação dos Pronomes Átonos em espanhol-LE, considerando as diferenças existentes em relação ao português, LM dos sujeitos;
- b) Os alunos do Ensino Médio tenderão a apresentar melhores índices nos testes aplicados após a exposição à instrução explícita sobre o uso dos Pronomes Átonos no espanhol;
- c) No pós-teste aplicado cerca de 60 dias após a instrução explícita é esperada uma diminuição nos índices em relação ao teste, mas mantendo percentuais de acertos significativamente superiores ao pré-teste;
- d) Os índices apresentados pelos alunos da terceira série do Ensino Fundamental no teste, aplicado após a instrução explícita, podem indicar que esta forma de ensinar língua estrangeira não é adequada a essa faixa etária;
- e) A colocação dos Pronomes Átonos no espanhol como LE será também influenciada pelas regras sintáticas do português falado pelos aprendizes,

principalmente pelos sujeitos da terceira série do Ensino Fundamental, que tiveram pouca exposição às regras do português escrito;

- f) Uma das maiores dificuldades dos alunos brasileiros aprendizes de espanhol como LE é a combinação de artigos (*dámelo*, por exemplo), pelo fato de estas combinações soarem arcaicas no português escrito e não funcionarem na fala. Neste caso, devem-se considerar também as diferenças ortográficas nas duas línguas.

Todas as hipóteses serão observadas e analisadas em cada etapa da tarefa diagnóstico. Posteriormente será descrito o perfil de trinta e quatro (34) informantes do Ensino Fundamental e Médio que constituíram o *corpus* desta investigação.

4.2 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos que constituem a pesquisa são trinta e quatro (34) alunos, brasileiros, estudantes de uma escola particular da cidade de Santiago/RS oriundos de dois grupos, um no nível de ensino Fundamental (3º. Ano) e outro no Médio (3º ano). Para a melhor constituição da investigação os alunos deveriam apresentar dois anos de contato com a língua espanhola.

O trabalho foi realizado com a adesão voluntária dos sujeitos e a partir deste suporte formou-se um grupo de dezessete alunos no Ensino Médio (média de idade 17 anos) e dezessete no Ensino Fundamental (08 anos) constituindo um total de trinta e quatro sujeitos distribuídos entre o sexo feminino e masculino.

Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio possuíam uma carga horária na disciplina de língua espanhola de duas horas semanais, enquanto os do Ensino Fundamental

contavam com uma hora semanal, fator este que não impossibilitou em momento algum o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, achou-se conveniente não explicitar o verdadeiro motivo da aplicação dos instrumentos sobre o uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos, visto que, o fato dos alunos formalizarem as questões cientes dos reais objetivos da investigação, influenciaria os resultados. Os educandos tiveram conhecimento da intenção da pesquisa após todos os testes..

A categoria de iniciante foi estabelecida levando em consideração o fator de que os sujeitos deveriam ter dois anos de contato com a língua espanhola. Para a confirmação de tempo de estudo da língua alvo, os alunos preencheram alguns dados apresentados pelo professor no primeiro teste. Após a execução do trabalho coube ao pesquisador selecionar os indivíduos que correspondiam à exigência da investigação. Após a seleção, os sujeitos foram consultados para decidirem se participariam ou não da pesquisa. Os dois grupos tem como professor regente a pesquisadora

4.3 COLETA DE DADOS

Após a definição dos sujeitos que participariam da investigação, procurou-se estipular os métodos que seriam aplicados para obtenção dos primeiros resultados. Conforme os objetivos explicitados, os instrumentos utilizados foram testes, primeiramente um pré-teste com questões objetivas e descritivas sobre os Pronomes Pessoais Átonos do espanhol. Salienta-se que os sujeitos da investigação, nesta etapa do trabalho, ainda não haviam sido submetidos a nenhuma instrução explícita sobre os clíticos da língua espanhola. Aos alunos do Ensino Fundamental os testes foram aplicados durante as aulas de língua espanhola (1hora/aula semanal) e estes formalizaram as questões do pré-teste utilizando, como base,

apenas o mínimo de conhecimento que possuíam da língua materna.

No Ensino Médio o trabalho foi realizado durante as aulas de língua espanhola (2 horas/aula semanais) ministradas pela pesquisadora. No Ensino Fundamental a orientadora trabalhou com os mesmos princípios do Ensino Médio, considerando o fator idade e a ausência de subsídios lingüísticos na língua materna o que, supostamente, dificultaria a compreensão do trabalho proposto na língua estrangeira. Duas semanas após a aplicação do primeiro instrumento diagnóstico os sujeitos da pesquisa participaram de uma aula em que a orientadora realizou explicações detalhadas e exemplificadas sobre os Pronomes Pessoais Átonos da língua espanhola (instrução explícita), salientando as semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira.

Ressalta-se que a metodologia adotada para a realização da instrução explícita foi diferente nos dois grupos, visto que, o Ensino Fundamental não dispunha de bases gramaticais suficientes para a mesma exposição trabalhada no Ensino Médio. No entanto, a simplicidade das explicações no grupo do Ensino Fundamental não impossibilitou que a investigadora expusesse as diferenças e semelhanças na colocação dos Pronomes Átonos da língua materna e da LE. Neste período, os sujeitos tiveram a oportunidade de questionar e sanar dúvidas. Para melhor explicitar exemplos e regras sobre o uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos da língua espanhola a pesquisadora se embasou em livros como: *Gramática del Español Paso a Paso* (FANJUL, Adrián, 2003); *Curso Práctico: Gramática de español lengua extranjera* (HERMOSO *et al.*: 2003) etc.

No Ensino Médio primeiramente foi feita uma exposição dos Pronomes Pessoais Átonos da língua espanhola no singular e plural ressaltando que as principais diferenças estão na terceira pessoa quando o complemento é direto e indireto. A partir da apresentação dos pronomes trabalhamos com a definição de *ênclise* e *próclise* salientando as regras de colocação do pronome, neste momento enfatizamos a ausência de hífen nos pronomes

enclíticos da língua espanhola. A colocação dos Pronomes Átonos em *próclise* e *ênclise* foi trabalhada no Ensino Fundamental através de vários exemplos sugeridos pela pesquisadora e também pelos educandos utilizando um vocabulário mais acessível aos alunos. No Ensino Fundamental procurou-se abordar essencialmente a disposição dos pronomes no singular e no plural, porém acreditou-se não haver necessidade de expor regras com complementos considerando a variante idade e conseqüentemente o nível de conhecimento dos sujeitos.

Já no Ensino Médio dentro da definição de complemento direto abordamos o uso de mais de um pronome juntos na mesma oração, em posição proclítica (— *Me lo dieron*) e destacamos as regras seqüenciais para organização desses pronomes, ou seja, o posicionamento da partícula *se* é sempre antes de qualquer pronome e o pronome de primeira pessoa vem sempre antes do de terceira (— *Se me lo compró*). Os alunos foram orientados a posicionar os pronomes em *próclise* ou *ênclise* sem uso de hífen, além disso, foram explicitadas regras e exemplos de quando é possível usar um pronome enclítico e outro proclítico. A seguir veremos alguns modelos trabalhados antes da aplicação do teste no Ensino Médio.

COMPLEMENTO DIRECTO			
	Sustituyen denominaciones	Ejemplos	¡Ojo!
Lo La los las	De seres humanos	—Tenemos tres técnicos para la nueva planta. — Los conocemos pasado mañana.	Tres técnicos> los
	De seres vivos (no humanos)	—Como estas plantas necesitan mucha agua, las riego todos los días.	Estas plantas > las
	De cosas	—Antonio cuida mucho su coche . — Lo lava todos los días, lo revisa con frecuencia y nunca lo aparca en la calle.	Su coche> lo

QUADRO 08: Complementos Diretos
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Exemplos:

—*Yo compro helado todos los días. (¿Qué compro?)*

—*Yo lo compro*

—*¿Compraron las frutas?. (¿Qué comprarán?)*

—*¿Las comprarán?*

COMPLEMENTO INDIRECTO	
FUNCIÓN/COMPORTAMIENTO	EJEMPLOS
Denominan	A seres humanos — <i>Roberta está enferma.</i> — <i>Le conviene internarse.</i>
	Seres vivos (no humanos) — <i>Encontré muy triste el perro y le traje un hueso.</i>
	Cosas — <i>La empresa tiene deudas pero sus socios no les dan mucha importancia.</i>
Se convierten en se cuando van seguidos por pronombres complemento directo lo, la, los, las	— <i>Entrega a ellos el periódico.</i> — <i>Entrégales el periódico.</i> — <i>Entrégaselo</i>
Le sustituye lo complemento directo de persona, singular y masculino. (leísmo)	— <i>A Pedro, que es muy amigo mío, le conocí en la Universidad.</i>

QUADRO 09: Complementos Indiretos
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Exemplos:

— *Entregaré la mercancía para usted. (¿ Para quién?)*

— *Le entregaré la mercancía.*

— *Julio dio un juguete para niño. (¿ Para quién?)*

— *Julio le dio un juguete.*

COLOCACIÓN DE LOS PRONOMBRES COMPLEMENTO							
Regla general	Van antes del verbo, incluso al comienzo de la oración. Cuando hay dos complementos en la frase, en general el OI viene antes del OD: — <i>Te presto mis llaves y mañana me las devuelves.</i>						
Excepciones	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 33%;">Imperativo afirmativo</td> <td style="text-align: center; width: 33%;">Gerundio</td> <td style="text-align: center; width: 33%;">Infinitivo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Cuéntale todo</td> <td style="text-align: center;">Terminarás contándole todo</td> <td style="text-align: center;">Contarle todo será mejor</td> </tr> </table>	Imperativo afirmativo	Gerundio	Infinitivo	Cuéntale todo	Terminarás contándole todo	Contarle todo será mejor
Imperativo afirmativo	Gerundio	Infinitivo					
Cuéntale todo	Terminarás contándole todo	Contarle todo será mejor					
Varios verbos juntos	Cuando hay varios verbos seguidos, los pronombres complemento pueden juntarse con cualquiera de ellos, en la posición que corresponda a la regla general y a las excepciones presentadas: — <i>Tenemos que contarles todo</i> > — <i>Les tenemos que contar todo.</i> — <i>Están pidiendome los papeles</i> > — <i>Me están pidiendo los papeles.</i>						

QUADRO 10: Colocação dos Pronomes de Complemento

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Exemplos:

— *Compré un saco para mí.*

— *Me lo compré.*

— *Doy a usted el libro.*

— *Te lo doy.*

— *Diré lo que ocurrió a Don Hernández.*

— *Se lo diré.*

PRÓCLISIS Y ENCLISIS

ENCLISIS

Los pronombres pueden ser enclíticos (delante del verbo) cuando el verbo está en el:

GERUNDIO

EJ: — *Estamos hablándote*

INFINITIVO

— *Tengo que irme.*

IMPERATIVO AFIRMATIVO

— *Cómprelo ahora.*

Las perífrases verbales de infinitivo y de gerundio permiten el uso de los pronombres complemento proclíticos o enclíticos.

Exemplos:

— *Se lo voy a decir* o *Voy a decírselo.*

— *Me la estoy poniendo.* o *Estoy poniéndomela.*

La primera persona del plural del presente y del imperfecto de subjuntivo pierde la -s final cuando se le añade el enclítico *nos* o *se*:

— *Sentemos + nos > sentémonos; digamos + se + lo > digámoselo.*

PRÓCLISIS

Son Proclíticos (antes del verbo) en todas las demás conjugaciones:

— *Me voy de viaje.*

— *Te habló en portugués.*

— *Lo compré en efectivo.*

¡ OJO!

En español no hay *MESÓCLISE* (pronombre en el interior del verbo en futuro del pretérito y futuro del presente).

PRONOMBRE PERSONAL SE

Cuando el complemento indirecto es una tercera persona, las formaciones *le, les*, son sustituidas por *se*:

— *Yo compré las faldas para Isadora.* — *Yo se las compré*

— **Le las compré.*

— *Hizo unos postres a los nietos.* — *Se los hizo.*

— **Les los hizo.*

COLOCACIÓN DE LOS PRONOMBRES

Si en una oración hay varios pronombres el pronombre de segunda persona va siempre delante del de primera, y cualquiera de estos delante del de tercera, el pronombre se precede a todos, tanto en posición enclítica como proclítica:

— *Te me quieren arrebatar o Quieren arrebátateme.*

— *Me lo quitaron o quitáronmelo.*

— *Se me nota o nótaseme.*

TESTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Los pronombres personales átonos del español son los siguientes:

	SINGULAR	PLURAL
1ª PERSONA – Yo	ME	NOS
2ª PERSONA – Tú	TE	OS
3ª PERSONA – Él	LO, LA, LE, SE	LOS, LAS, LES, SE

PRONOMBRES SUJETO	PRONOMBRES OD	PRONOMBRES OI
Yo	Me	
Tú	Te	
Él,ella.usted	Lo,la	Le,se
Nosotros	Nos	
Vosotros	Os	
Ellos,ellas ustedes	Los,las	Les,se

QUADRO 11: Pronombres Personales Átonos
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

PRÓCLISE E ÊNCLISE

ÊNCLISE

Os pronomes podem ser enclíticos(depois do verbo) quando o verbo estiver no gerúndio (terminação NDO), infinitivo (*ar, er, ir, or*), imperativo (pedido, ordem...)

GERUNDIO

— *Estamos hablándote (hablar)*

INFINITIVO

— *Tengo que irme (ir)*

IMPERATIVO AFIRMATIVO

— *Cómprelo ahora (comprar)*

PRÓCLISE

São Proclíticos (antes do verbo) em todas as demais conjugações (verbos conjugados):

— *Me voy de viaje.*

— *Te habló en portugués.*

— *Lo compré en efectivo.*

JUNÇÃO DE DOIS PRONOMES

O pronome de primeira pessoa – ME (yo). Nesta etapa as explicações foram orais e básicas de acordo com o grau de conhecimento dos educandos devido ao fator idade. Foram apresentados exemplos como: — Compré um estuche para mí. — *Me lo compré.*

Logo após a instrução explícita os educandos executaram tarefas propostas no *teste*. Nesta etapa da investigação esperava-se dos educandos, de acordo com as hipóteses, bons resultados.

Dois meses após a instrução explícita foi aplicada a última tarefa-diagnóstica denominada de *pós-teste*. Nessa etapa, de acordo com as hipóteses, esperava-se dos educandos uma pequena dificuldade na execução dos exercícios, com resultados inferiores ao teste, porém, superiores ao *pré-teste*.

A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de três instrumentos, um pré-teste, teste e pós-teste. As questões foram formuladas levando em consideração situações,

observadas pela pesquisadora de desvio no uso dos Pronomes Átonos da língua espanhola pelos alunos do Ensino Médio e foram adaptados ao Ensino Fundamental de acordo com o nível de conhecimento dos sujeitos. Os testes foram organizados com questões que abordavam a colocação dos pronomes em *ênclise* e *próclise* (*la, le, lo, las, les, los*) com exercícios que apresentavam a junção de dois pronomes proclíticos ou enclíticos com e sem uso da partícula “se” (— *Me lo dió*; — *Cómpratelo*; — *Se lo explicó*) e também expressões com regras específicas de *ênclise*, ou seja, situações que continham imperativo, gerúndio ou infinitivo (— *! Despiértate!*; — *Esperándote*; — *Comprarlo*).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O principal objetivo desse capítulo é analisar os dados obtidos nos instrumentos aplicados e relacioná-los às questões norteadoras da investigação.

O objetivo aqui é apresentar uma descrição dos dados que foram encontrados a partir do pré-teste, teste e pós-teste sobre o uso dos Pronomes Pessoais Átonos da língua espanhola.

O presente trabalho, como já foi dito anteriormente, propõe verificar fatores da língua materna que interferem na colocação dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol e também avaliar a possibilidade dos aprendizes continuarem ou voltarem a cometer os mesmos erros após a instrução explícita.

No decorrer das análises algumas das hipóteses também serão discutidas, considerando-se a observação e interpretação dos dados encontrados. A análise parcial dos dados se dará a partir da verificação dos “acertos” e “erros” no pré-teste cometidos pelos trinta e quatro (34) informantes participantes dos grupos de aprendizes nos dois níveis de aprendizagem.

A partir desses resultados, já se pode sugerir algumas constatações que respondem às hipóteses anteriormente formuladas, bem como dos objetivos visados desde o início deste

trabalho. Tem-se consciência de que o percentual encontrado pode estar de alguma maneira afetado pela falta de motivação e responsabilidade dos aprendizes face ao grande número de questões propostas, porém, acredita-se que os dados contenham subsídios suficientes para detectarmos algumas interferências surgidas na aprendizagem da LE em estudo.

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O trabalho de coleta de dados deu-se em momentos distintos. Primeiramente foi aplicado o pré-teste para que os sujeitos tivessem um primeiro contato com o trabalho proposto e que a partir disso ficasse definido o nível de conhecimento dos aprendizes em relação ao conteúdo trabalhado. Após a aplicação desse instrumento houve a correção das questões propostas (Anexos 01 a 06), pela orientadora. Como os dois grupos já estavam formados apenas foram observadas as reações dos educandos no momento da formalização das atividades. Os informantes tiveram o tempo necessário para responderem a todas as questões, sem nenhum objetivo ao medir o tempo da resolução e compreensão.

Os testes foram recolhidos e corrigidos pela pesquisadora. Para os aprendizes que se interessavam em saber o próprio desempenho foi fornecido o gabarito.

Uma semana após a aplicação do pré-teste os informantes participaram de uma aula com explicações detalhadas sobre o uso e colocação dos Pronomes Pessoais Átonos na língua espanhola (instrução explícita), logo após os alunos responderam a mais questões sobre o tema em estudo. Nesse período da investigação os informantes puderam sanar dúvidas e conseqüentemente familiarizar-se com o conteúdo. Dois meses após o teste foi aplicado o pós-teste, para avaliar se os informantes continuavam repetindo os mesmos erros apresentados no pré-teste. Os procedimentos de tabulação e a análise desses dados serão mais bem

esclarecidos na seção que segue.

5.3 DADOS DE COMPREENSÃO ESCRITA, RELACIONADAS AO PRÉ-TESTE, TESTE E PÓS-TESTE

Para averiguar a porcentagem de acertos e erros os dados referentes ao mesmo tipo de problema foram agrupados em tabelas que evidenciam resultados referentes aos três testes (pré-teste, teste e pós-teste). O objetivo é apresentar os principais tipos de erros cometidos pelos aprendizes de espanhol, além de observar a evolução desses sujeitos em relação ao uso dos Pronomes Pessoais Átonos do espanhol após a instrução explícita.

Com o intuito de aprofundar o estudo sobre o desempenho dos alunos nos diferentes testes, os escores encontrados nas duas variáveis (acertos e erros) foram organizados em tabelas e gráficos com percentuais exatamente referentes aos dados coletados na tarefa diagnóstica. Quando se aponta o percentual de acertos refere-se ao número de questões corretas de acordo com as regras gramaticais de uso e colocação dos Pronomes Átonos da língua espanhola. A variável *erros* se refere aos desvios gramaticais, cometidos pelos sujeitos. Cada dado corresponde a uma etapa da investigação (pré-teste, teste e pós-teste) e será analisado de acordo com o percentual apresentado pelas variáveis.

Dividimos a análise dos dados em duas etapas, uma referente aos dados apresentados pelo Ensino Fundamental (Anos Iniciais, 1º. ao 3º. Ano) e outra ao Ensino Médio (3º. Ano).

5.4 DADOS DIAGNOSTICADOS NO TERCEIRO ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)

As tabelas e gráficos seguintes expõem resultados obtidos por alunos do Ensino Fundamental (3º. Ano) em questões utilizadas como tarefa diagnóstica na pesquisa no pré-teste, teste e pós-teste. Espera-se, tanto com os resultados obtidos no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, evidenciar com clareza o processo de Aquisição/aprendizagem que os alunos apresentaram após a instrução explícita sobre o uso e colocação dos Pronomes Átonos do Espanhol.

5.4.1 Trabalhos de Análise dos Dados

(1) Frases propostas:

- a) Pré-teste: — *Ayer compré un estuche para Pedro.* Correta: — *Ayer le compré un estuche.* Incorretas: — *Ayer compré-le un estuche;* — *Ayer compréle un estuche.*
- b) Teste: — *Completé la lección.* Correta: — *La completé.* Incorretas: — *Complté-la;* — *Complétela;* — *Complete-le.*
- c) Pós-teste: — *Tengo un perro hace dos años.* Correta: — *Lo tengo.* Incorretas: — *Tengole ...;* — *Tengo-lo...* — *Tengolo...*

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	23,5%	72,5%
Teste	41,2%	58,8%
Pós-teste	70,6%	29,4%

TABELA 01: Dados = pronomes antes do verbo conjugado com objeto direto/indireto (*próclise*).

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

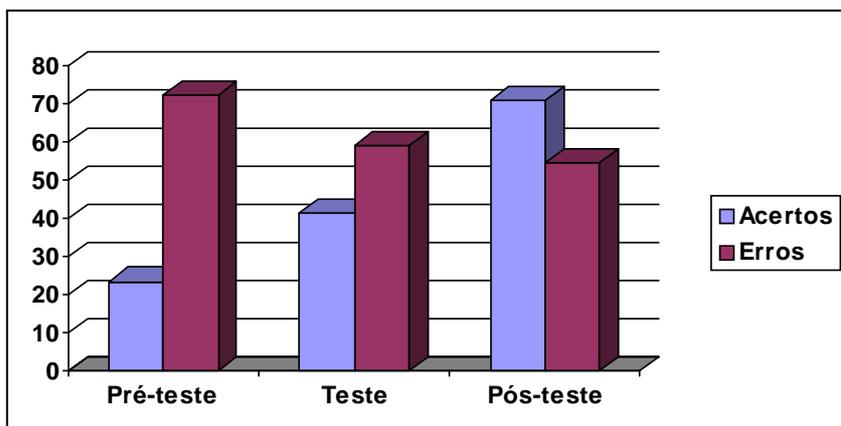


GRÁFICO 01: Pronomes Antes do Verbo Conjugado.
FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Nos testes as questões propostas nos instrumentos da pesquisa apresentam verbos flexionados no pretérito e no presente do indicativo (*compreí, completeí, tengo*) que, de acordo com Soriano (1993) exigem a colocação do pronome proclítico. É relevante salientar que os sujeitos, neste período da investigação, desconheciam as regras para a colocação dos Pronomes Pessoais Átonos no espanhol.

Na língua espanhola, segundo Sedicyas (1999), é aceito pelas regras gramaticais a colocação do clítico no início da oração, fato este inexistente na gramática normativa língua portuguesa (CUNHA, 1995). Observa-se que os dados acima além de exigirem a colocação do pronome em *próclise* (antes do verbo) aparecem no início da oração. Por ser essa uma regra (pronome iniciando oração) repudiada na gramática normativa da língua portuguesa infere-se que o alto índice de erros além de estar relacionado ao desconhecimento total das regras gramaticais de ambas as línguas (português-espanhol) também se deva ao fato dos alunos utilizarem a *ênclise* (pronome depois do verbo) seguindo as regras gramaticais da LM que superficialmente utilizam na língua falada. Além disso, predomina a separação do pronome enclítico por hífen regra da LM dos sujeitos e inexistente na escrita da língua espanhola. Destaca-se que no pré-teste, o posicionamento do pronome enclítico pode ser reforçado pelo uso de pronomes tônicos no lugar de átonos na fala oral do português brasileiro como: —
**Ontem comprei um estojo para ele...*, quando deveria ser: — *Ontem lhe comprei um estojo.*

Já no instrumento diagnóstico referente ao teste o percentual de acertos (41,1%), aumentou em relação ao pré-teste (23,5%) seguindo as hipóteses levantadas no princípio dessa investigação que defende o aumento percentual de acertos após a instrução explícita, trabalhada nesta etapa da pesquisa.

No pós-teste o significativo aumento no percentual de acertos (70,6%) não confirma, em parte, uma das hipóteses levantadas nesta investigação, a qual argumenta que após a instrução explícita haveria uma leve diminuição no número de acertos em relação ao teste, porém com índices ainda superiores aos do pré-teste. Os dados obtidos no pós-teste apresentam percentuais de acertos bastante elevados em relação aos demais testes.

Com base nessa análise, os dados mostram que os conhecimentos já adquiridos na língua materna, muito próximos da língua estrangeira, servem de suporte para a construção de novos conhecimentos, sendo extremamente importante na formação da competência lingüística do aprendiz. Boésio (2003) já afirmava que para se obter um bom nível de conhecimento em LE, dois fatores são imprescindíveis: contrastá-la com a língua materna e chamar o aluno à conscientização lingüística. Torna-se importante salientar que os alunos mantiveram um significativo percentual de erros do pré-teste ao teste posicionando o pronome em *ênclise*, já que, na língua materna dos aprendizes a *próclise* em início de frases não é aceita diferentemente do espanhol.

O fato dos dados apresentarem um alto índice de acertos no pós-teste, quando, de acordo com as hipóteses se esperava uma leve queda desse percentual em relação ao teste, leva-nos a deduzir que os sujeitos do Ensino Fundamental não apresentaram uma evolução significativa após a instrução explícita (teste) realizando as tarefas-diagnóstico aleatoriamente. Acredita-se que essa ocorrência se justifica pela ausência de um suporte gramatical adequado na língua estrangeira e na materna dos aprendizes.

(2) Frases propostas:

- a) Pré-teste – correta: — *Estamos hablándote*. Incorretas: — *Te hablando-te...*;
— *Te hablando...*; — *Hablando-te*.
- b) Teste – correta: — *Están limpiándola*. Incorretas: — *Están la limpiando*; —
Están le limpiando; — *Están limpiando-la*.
- c) Pós-teste – Correta: — *Estamos comprándolo*. Incorretas: — *Estamos comprándole*; — *Estamos lo comprando*; — *Estamos comprando-lo*.

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	47,05%	52,9%
Teste	41,1%	59,2%
Pós-teste	29,4%	69,6%

TABELA 02: Dados = Pronomes após verbos no gerúndio.
FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

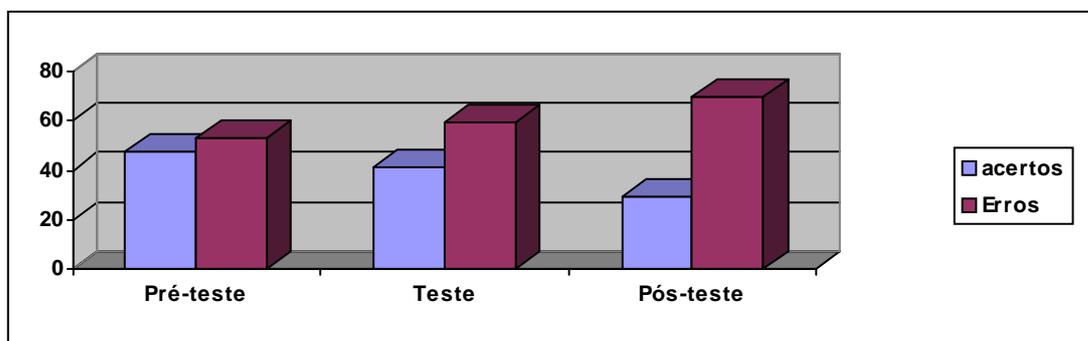


GRÁFICO 02: Pronomes após verbos no gerúndio.
FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

As questões propostas apresentam verbos no gerúndio (comprando, limpiando, esperando). Conforme Soriano (1993) estes verbos exigem a colocação do pronome em *próclise*, assim como em português, Bechara (1999). Baseando-se nos dados coletados, observamos que no pré-teste (47,5%) os sujeitos obtiveram uma margem de acertos inferior a de erros (52,9). O pré-teste (47,5%) apresentou um percentual de acertos levemente superior

ao teste (41,1%) desfazendo a hipótese de que após a instrução explícita (ocorrida no teste) os alunos obteriam resultados bem mais significativos. Esse mesmo fato ocorreu com todos os verbos no gerúndio, propostos em outras questões no teste. Ainda no teste, os alunos deslocaram o pronome *la* para *próclise*, desviando a colocação de acordo com as regras gramaticais da língua espanhola que exigem o pronome enclítico.

No pós-teste (29,4%) o percentual de acertos diminuiu significativamente em relação às outras etapas (pré-teste e teste). Esse resultado confirma, em parte, a hipótese de que no pós-teste haveria uma queda no número de acertos em relação ao teste, no entanto, não eram esperados índices de acertos tão inferiores ao pré-teste. Sendo assim, reconhecemos que nesta tarefa-diagnóstico não houve aprendizagem evidente após a instrução explícita como propunha as hipóteses. A presença do hífen entre o verbo e o pronome, símbolo este não existente no espanhol (SEDICYAS, 1999), esteve muito acentuado desde o pré-teste e mesmo após a instrução explícita com explicações enfáticas sobre a inexistência desse fenômeno pelo investigador, mesmo assim, os erros permaneceram em nível menor nos demais testes. A escolha dos pronomes (pré-teste) — *...hablándo-te*, (Teste) — *Están limpiando-la* (pós-teste) e — *Estamos comprándo-lo*, pode ter influenciado os resultados deste, pelo fato dos pronomes acusativos de terceira pessoa serem pouco usados no português oral considerando que os sujeitos do terceiro ano têm pouco contato com a língua escrita .

Acredita-se que o alto índice de erros ocorreu devido ao fato de os sujeitos utilizarem expressões da língua oral transferindo-as para a escrita. Durão (2004) afirma que a ausência das formas lingüísticas adequadas para a construção de uma proposição específica na LE, faz com que os aprendizes empreguem formas da língua materna, sejam elas escritas ou orais, para tentarem suprir suas necessidades comunicativas imediatas. Acredita-se que o fato de alguns resultados não confirmarem determinadas hipóteses, se deve à imaturidade gramatical dos educandos em relação à língua materna dificultando o progresso em outras LE.

(3) Frases propostas:

- a) Pré-teste: — *Compré un cuaderno para mí*. Correta: — *Me lo compré*.
 Incorreta: — *Lo me compré*; — *Me compré*; — *Comprémelo*.
- b) Teste – Correta: — *Compré una pelota para mí*; — *Me la compré*. Incorreta:
 — *Te la compré*; — *Le la compré*; — *Compréla*.
- c) Pós-teste – Correta: — *Compré un libro para mí*; — *Me lo compré*. Incorreta:
 — *Lo compré*; — *Lo me compré*; — *Compréme-lo*.

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	11,7	76,6%
Teste	88,23%	11,76
Pós-teste	29,1%	70,9%

TABELA 03: Dois pronomes juntos em posição proclítica.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

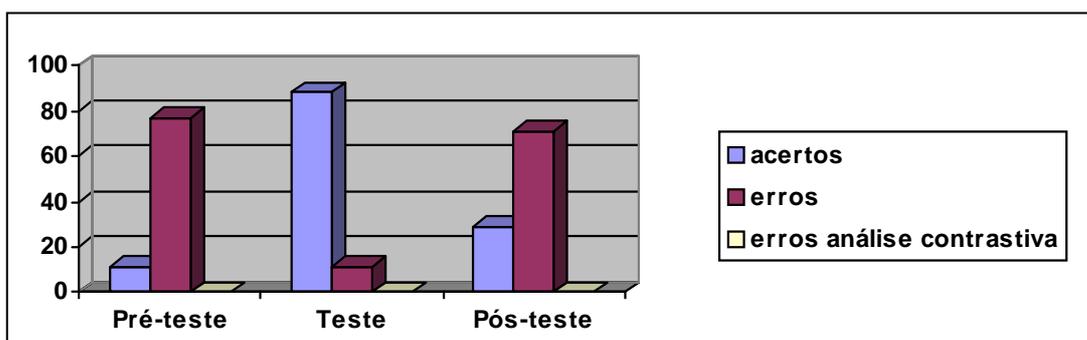


GRÁFICO 03: Dois pronomes juntos em posição proclítica.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Os verbos apresentados estão flexionados no futuro do indicativo (*sacaron, compré*) de acordo com as regras gramaticais da língua espanhola os pronomes devem ser proclíticos, ou seja, pronome posicionado antes do verbo.

Neste instrumento de investigação estamos trabalhando com a junção de dois Pronomes Átonos, um complemento direto e outro indireto (*Me, -la e -lo*). Quando ocorre

esse encontro de pronomes Aragó (1990) salienta que o pronome complemento indireto precede o complemento direto.

Esta regra de junção de dois pronomes em *próclise* existe na língua portuguesa, porém é raramente usada, pois, segundo Bechara (1999) soa arcaico e artificial. Como já explicitado nas hipóteses, deduz-se que os educandos posicionaram os pronomes aleatoriamente, já que não possuíam insumos gramaticais suficientes na língua alvo para melhor organizarem a colocação desses pronomes e também não dispunham de modelos escritos ou orais na língua materna para se embasarem na colocação.

No pré-teste (11,7%) os sujeitos da investigação obtiveram um percentual baixo de acertos o que se explica pela ausência de conhecimentos gramaticais prévios. O maior percentual deu-se no tópico erros (76,6%) o que confirma o total desconhecimento gramatical dos sujeitos da investigação, em que estes supostamente, se apoiaram em situações cotidianas na oralidade da língua materna as quais os informantes consideraram semelhantes as da LE, visto que em português não se usa mais dois pronomes em *próclise*.

A hipótese de elevação no número de acertos confirma-se no teste (88,2%), após a instrução explícita, porém no pós-teste (29,1%) observamos uma significativa baixa no percentual de acertos. Segundo uma das hipóteses apresentadas nessa investigação o percentual de acertos no pós-teste sofreria uma leve queda em relação ao teste mantendo índices superiores ao pré-teste. Os fatos se confirmam em parte, visto que, o percentual exposto no último (pós-teste) é muito inferior ao teste. No pré-teste nota-se que os sujeitos não possuíam noção nenhuma de colocação de pronomes, por isso, acredita-se que a significativa queda percentual esteja mais uma vez relacionada à ausência de conhecimentos gramaticais dos educandos na língua materna.

(4) Frases propostas:

- a) Pré-teste – Correta: — *Voy a comprarle una pelota*. Incorretas: — *Voy a comprar-le...;* — *Voy a le comprar*.
- b) Teste – Correta: — *Tengo que irme*. Incorretas: — *Tengo que me ir;* — *Tengo que ir-me*.
- c) Pós-teste – Correta: — *Tenemos que escucharla (profesora)*. Incorretas: — *Tenemos que le escuchar;* — *Tenemos que la escuchar*.

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	52,9%	47,1%
Teste	76,4%	23,4%
Pós-teste	41,1%	58,7%

TABELA 04: Pronomes com verbos no Infinitivo.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

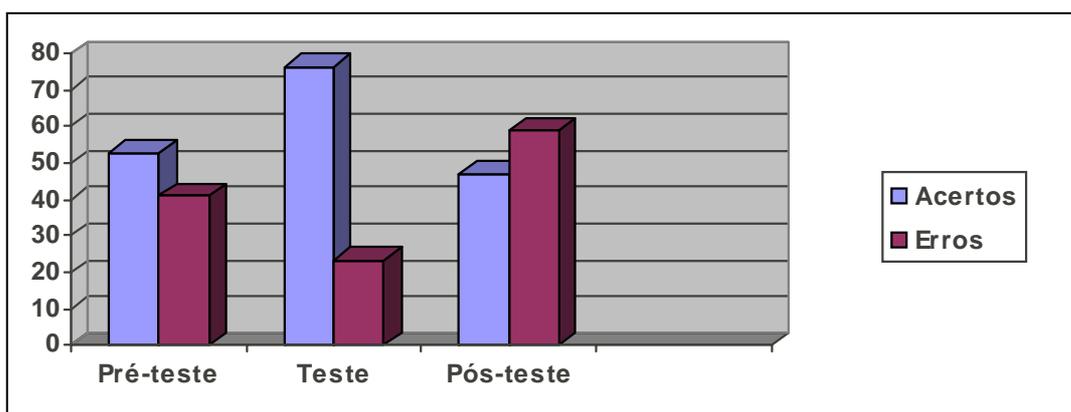


Tabela 04: Pronomes com verbos no Infinitivo.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

As questões apresentam locuções verbais. Diante dessa situação o pronome poderia ser proclítico se colocado antes do verbo conjugado (*voy, tengo e tenemos*) ou enclítico após o

verbo no infinitivo (*comprar, ir e escuchar*) (PIACENTINI, 2002). Visto que, a proposta da tarefa era o posicionamento dos pronomes em *ênclise* tendo como base verbos no infinitivo foram apresentadas somente opções relacionadas ao objetivo da pesquisa. O índice de acertos no pré-teste manteve uma margem pouco superior a de erros o que nos leva a acreditar na hipótese de que os sujeitos foram influenciados por regras sintáticas do português falado, visto que tiveram pouca ou nenhuma exposição ao português escrito. Já no teste a margem de acertos aumentou significativamente em relação a de erros. Acredita-se que este percentual esteja relacionado à instrução explícita das regras de colocação dos pronomes a que os sujeitos foram expostos.

No pós-teste, período de confirmação da aprendizagem, nos deparamos com dados que apresentam um percentual de acertos inferior as demais etapas da investigação, fator esse que impossibilitou a confirmação da hipótese de que após a instrução explícita ocorreria uma leve queda no número de acertos em relação ao teste, porém com percentuais significativamente superiores ao pré-teste. Acredita-se que a ausência de suporte teórico na LM seja um dos motivos da não aprendizagem. É fato que na língua falada (LM) dos sujeitos, a construção com locuções verbais utilizando Pronomes Átonos enclíticos ocorre com pouca frequência, pois geralmente o falante utiliza um pronome átono mal posicionado ou auxiliado por um oblíquo como: —**Vou comprar uma bola para ti*; ou: —**Vou lhe (te) comprar uma bola* e não: — *Vou comprar-lhe (te) uma bola*. Lombello (1983), já chamava a atenção para o fato de que o falante de espanhol, aprendendo português, incorpora certos itens lexicais (principalmente nomes e verbos) sobre a estrutura.

De acordo com Durão (1999) o modelo da Análise Contrastiva considerava a interferência com a língua materna a única fonte de dificuldades na aprendizagem e a de erros na produção lingüística. No entanto, a autora ressalta que existem outros fatores que podem induzir ao erro que são: a transferência de elementos de outras línguas estudadas antes; a

limitação na capacidade de retenção de elementos na memória; a sobregeneralização de regras; a falta de motivação; a idade; a falta de aptidão para o estudo de línguas; a impossibilidade de identificar todas as dificuldades surgidas no processo de Ensino/aprendizagem.

(5) Frases propostas:

- a) Pré-teste: — *Mamá, Voy a comprar un cuaderno.* Correta: — *¡Cómpralo ahora mismo!* Incorretas: — *Le compre ahora mismo;* — *Compre-lo ahora mismo.*
- b) Teste: — *Quiero que te levantes ahora mismo.* Correta: — *Levántate ahora mismo.* Erradas: — *Te levantes ahora mismo;* — *Levánta-te ahora mismo.*
- c) Pós-teste: — *Quiero buscar mi libro.* Correta: — *¡Búsquelo!* Erradas: — *Lo busque;* — *Le busque;* — *Búsque-lo.*

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	41,1%	60,7%
Teste	47,1%	52,9%
Pós-teste	47,1%	52,9%

TABELA 05: Pronomes com verbos no Imperativo (Ênclise).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

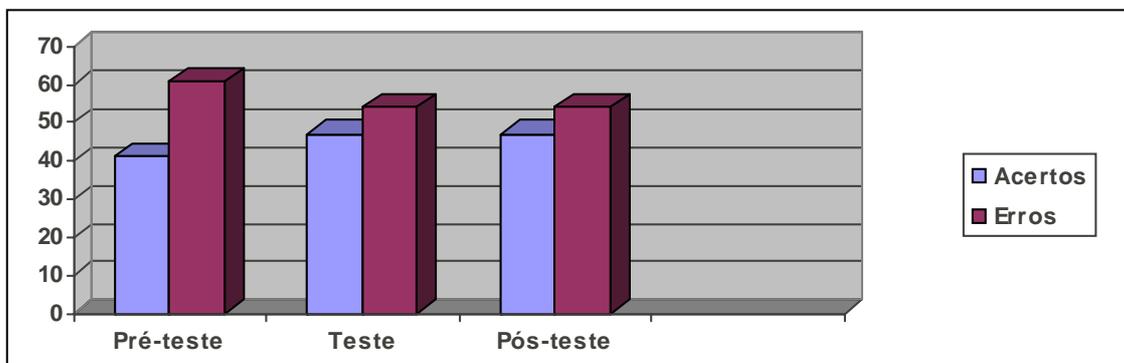


GRÁFICO 05: Pronomes com verbos no Imperativo (Ênclise).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

As alternativas propostas apresentam verbos no imperativo que exigem o pronome enclítico (*cómprenlo, siéntate, búscaló*) No pré-teste, período em que os sujeitos desconheciam totalmente as regras formais de colocação dos Pronomes Átonos na língua alvo, observa-se um percentual de erros (60,7%) superior ao de acertos (41,1%). Já no teste os resultados apontam um percentual de acertos (47,1%) pouco inferior ao de erros (52,9%), nesta etapa, de acordo com as hipóteses, esperavam-se resultados bem mais significativos devido à instrução explícita realizada neste período.

No pós-teste o percentual de acertos (47,1%) se igualou ao teste e obteve um percentual pouco superior ao pré-teste, o que confirmou em parte a hipótese de que ocorreria no pós-teste uma leve queda no número de acertos em relação ao teste, porém, com índices superiores ao pré-teste. Além de não confirmar totalmente a hipótese os percentuais de acertos expostos nos três testes são inferiores ao de erros, que nos leva a inferir que a aprendizagem foi superficial. Outro aspecto está relacionado ao uso do imperativo afirmativo na LM dos sujeitos. É muito comum na língua oral a supressão do pronome, troca por um pronome tônico ou uso de pronome proclítico como: — *Compre ele agora mesmo!*; — *!Te levanta!* — *Busca já!*.

5.5 DADOS DIAGNOSTICADOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

(1) Frases propostas:

- a) Pré-teste: — *Juan necesita ayuda.* Correta: — *Ciertamente le ayudaré.*
Incorretas: — *Ciertamente ayudarélo;* — *Ciertamente ayudar-le-ei.*
- b) Teste – Correta: — *Él finalmente le dijo la verdad.* Incorretas: — *Él finalmente dijomela la verdad;* — *...dijole la verdad;* — *Dijo-le la.*

- c) Pós-teste – Correta: — *Las invité a la fiesta*. Incorretas: — *Les invité a la fiesta*; — *Invitélas a la fiesta*; — *Invité-las a la fiesta*.

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	55,4%	44,6%
Teste	70,6%	29,4%
Pós-teste	64,7%	35,3%

TABELA 06: Pronomes com verbos conjugados (Objeto Indireto).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

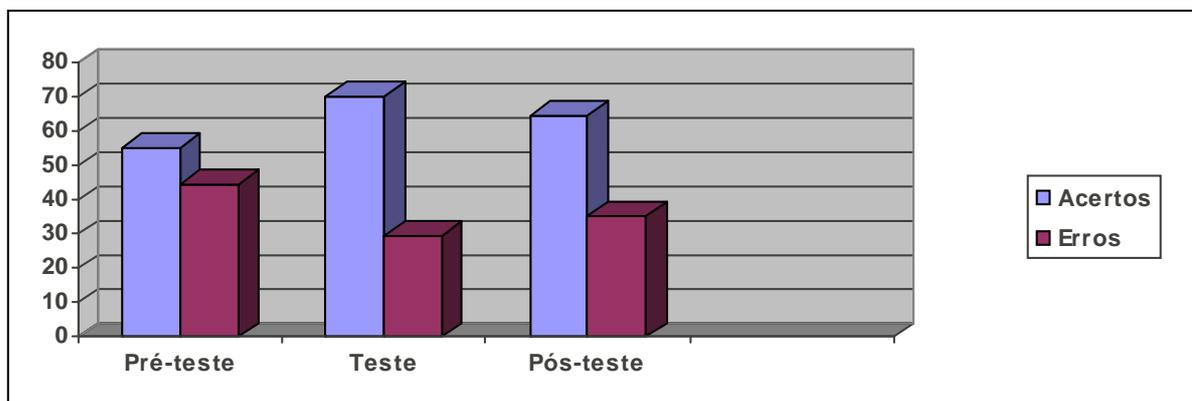


GRÁFICO 06: Pronomes com verbos conjugados (Objeto Indireto).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

As questões apresentadas nos instrumentos da investigação são constituídas de verbos flexionados no futuro e pretérito indefinido do indicativo e segundo Soriano (*apud* BOSQUE E DEMONTE, 1999) tais verbos chamam o pronome para a posição proclítica (*ayudaré, dijo, invité*). No pré-teste pode-se observar que o percentual de acertos (55,4%) foi um pouco inferior ao de erros (44,6%) resultados estes não esperados, visto que nesta etapa da investigação partiu-se do pressuposto de que os educandos desconheciam totalmente ou parcialmente as regras de uso e colocação dos Pronomes Átonos na LE.

No pré-teste a colocação do pronome complemento indireto é ressaltada pelo sujeito (Juan). Segundo Soriano (1993) o *le* é um pronome usado para pessoas (+ animado) assim

como o *lhe* na língua portuguesa (BECHARA, 2004). Infere-se que o elevado índice de acertos apresentados nesta etapa da investigação seja justificado pela semelhança de uso dos pronomes na língua alvo e na materna do aprendiz. No teste houve um aumento significativo no percentual de acertos (70,6%) em relação ao pré-teste, acredita-se que esta ocorrência se deva a instrução explícita realizada neste período da pesquisa. Os resultados do pós-teste confirmaram a hipótese de uma leve queda no percentual de acertos em relação ao teste, porém com índices superiores ao pré-teste. É importante ressaltar que em todos os testes a tendência dos sujeitos era pelo uso do pronome *lo* no lugar de *le*. Segundo Ordéñez (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999) a situação exigia a presença de um complemento indireto, no caso *le* direcionado a pessoas. Baseando-se nos dados apresentados e relacionando-os com as hipóteses apresentadas acredita-se na real aprendizagem dos sujeitos.

As frases apresentadas no pré-teste e no pós-teste correspondem à mesma regra de colocação do pronome átono em português, não possibilitando aos sujeitos a realização da contrastividade com a língua materna. Somente na questão referente ao pós-teste ocorrem erros devido à colocação do pronome em *ênclise* separado por hífen. Este desvio se dá pelo fato de que em português a regra não admite o pronome átono posicionado em *próclise* no início de frases.

(2) Frases propostas:

- a) Pré-teste – Correta: — *Están esperándote para la fiesta*. Incorretas: — *Estan esperando-te; ...te esperando; ...te esperándote*.
- b) Teste – Correta: — *Seguirás amándome para siempre?*. Incorretas: — *Seguirás amándo-me; ... me amando; ...me amando-me*.
- c) Pós-teste – Correta: — *Él sigue escribiendome siempre*; — *Escribiendo-me*; — *Me escribiendo*; — *Me escribiendome*.

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	40,6%	59,4%
Teste	72,2%	27,8%
Pós-teste	65,8%	34,2%

TABELA 07: Pronome com verbos no Gerúndio (Ênclise).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

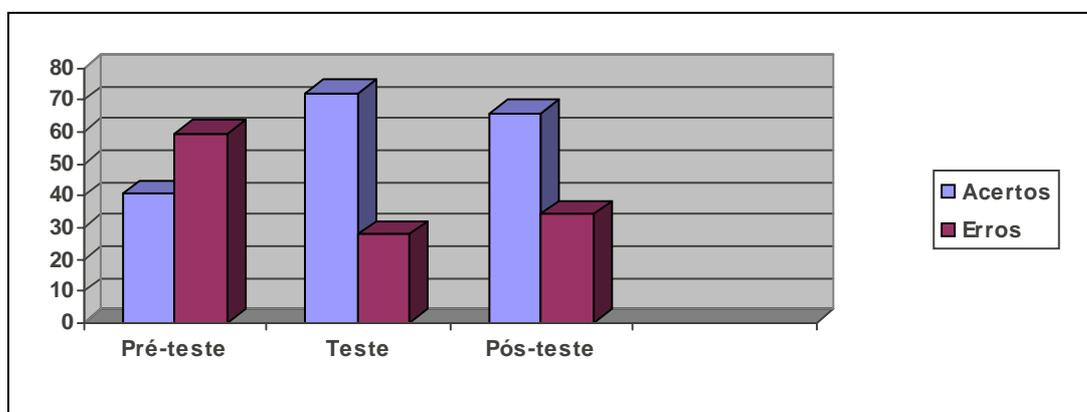


GRÁFICO 07: Pronome com verbos no Gerúndio (Ênclise).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

As questões propostas nos testes apresentam verbos no gerúndio (*esperando, amando e escribiendo*) que de acordo com as regras gramaticais da língua espanhola exigem o pronome enclítico. Soriano (1993) salienta que a posição superficial dos clíticos não é sempre a mesma e sua variação está diretamente relacionada com as propriedades de flexão do verbo a que este pronome está unido, assim casos de verbos no gerúndio, infinitivo e imperativo afirmativo exigem a posição pós-verbal (*ênclise*).

No pré-teste, o percentual de acertos (40,6%) é um pouco inferior ao dos erros (59,4%), fator este já esperado devido ao desconhecimento das regras de uso e colocação dos pronomes na língua espanhola. Já no teste, o índice de questões consideradas corretas (72,2%) é significativamente superior ao pré-teste. Nesta etapa os sujeitos já conheciam as regras sobre o uso dos Pronomes Átonos da língua espanhola, fator este que favoreceu a colocação

dos clíticos de forma consciente pelos educandos, visto que, neste período esperava-se resultados que justificassem a aprendizagem dos sujeitos. O percentual de erros (27,8%) apenas reintegra a hipótese de que os sujeitos apresentariam em sua Interlíngua incorreções no uso e colocação dos Pronomes Átonos em espanhol, considerando as diferenças existentes em relação ao português, LM dos aprendizes.

No pós-teste o índice de acertos (65,8%) foi considerado satisfatório, visto que, uma das hipóteses apontava uma baixa no percentual de questões consideradas corretas em relação ao teste, porém mantendo índices superiores ao pré-teste.

Os resultados dos testes após a instrução explícita apenas confirmam a hipótese de que os alunos do Ensino Médio apresentariam melhores resultados após esse método de instrução, o que nos leva a acreditar na real aprendizagem dos educandos.

(3) Frases propostas:

- a) Pré-teste – Correta: — *Había oído hablar de él, pero no me lo habían presentado.* Incorretas: — *...lo me habian presentado;* — *...me le habían presentado;* — *Lo Habían me presentado.*
- b) Teste – Corretas: — *Compré um casaco para mim.* — *Me lo compré.*
Incorretas: — *Cómpre-lo para mí!;* *...lo compre;* *...comprélo ...lo me compré.*
- c) Pós-teste – Correta: — *Dijo la verdad para mi: me la dijo.* Incorretas: — *Dijome;* *...me.*

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	29,4%	70,6%
Teste	94,1%	5,9%
Pós-teste	64,8%	35,2%

TABELA 08: Encontro de dois pronomes (complemento direto/índireto) na mesma oração.
FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

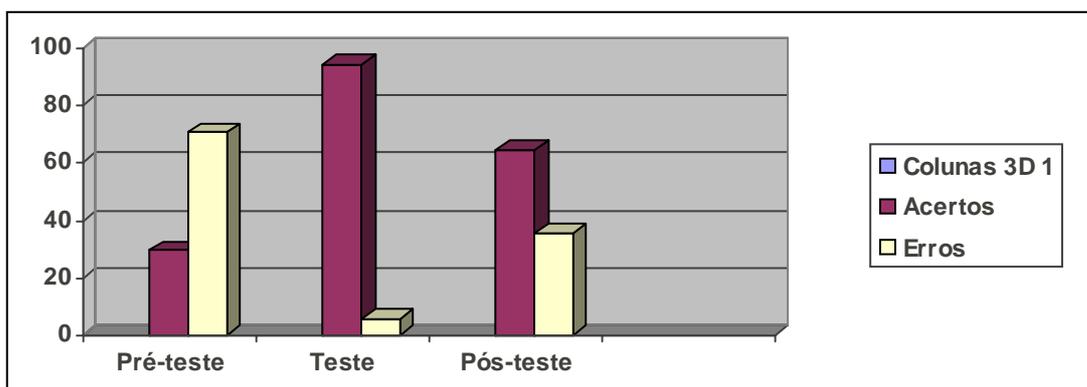


GRÁFICO 08: Encontro de dois pronomes (complemento direto/indireto) na mesma oração.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Os testes apresentam verbos no futuro simples, no pretérito imperfeito e no indefinido do indicativo (*habían, compré, dijo*). Os dados expõem mais de um pronome juntos em posição proclítica (*me lo-la*). Nestes casos os pronomes são complemento direto (*lo-la*) e indireto (*me*) os quais, de acordo com Sedicyas (1999) devem posicionar-se primeiramente o pronome objeto indireto e logo o objeto direto. Aragón (1999) argumenta que sempre os pronomes de segunda pessoa aparecem antes dos de primeira e qualquer um desses antes dos de terceira. No pré-teste o número de acertos (29,4%) foi inferior ao de erros (70,6%), a partir desses dados inferimos que os sujeitos trabalharam com hipóteses aleatórias, haja vista, a junção de dois pronomes proclíticos soa arcaico na língua nativa dos aprendizes.

O percentual de acertos no teste (90,1%) confirma a hipótese de progresso na aprendizagem após a instrução explícita realizada nesta etapa. No pós-teste (64,8%) o índice de acertos decai, porém, mantém confirmada a hipótese de que após a instrução explícita (teste) ocorreria uma leve queda no percentual de acertos em relação ao teste, mas manteria índices superiores ao pré-teste. Nos tópicos referentes a erros observa-se que os sujeitos optaram por questões nas quais os pronomes apareciam separados ou em situações que o complemento direto surgia antes do indireto, devido ao desconhecimento das regras que exigem o complemento indireto antes do direto, conforme Aragón (1999).

(4) Frases propostas:

- a) Pré-teste: — *¡Quiero el traje ahora!*. Correta: — *¡Búscalos!*. Incorreta: — *Lo busca*; — *Búscales*; — *Le buscalo*; — *¡Busca-lo!*.
- b) Teste – Correta: — *¡Siéntate!*. Incorretas: — *¡Te sientas!*; — *!se lo*; — *Sienta!*; — *¡Te lo sienta!*; — *¡Sienta-te!*.
- c) Pós-teste – Corretas: — *Corten la grama ahora*; — *¡Córtenla!*. Incorreta: — *¡La corten!*; — *¡Le corten!*; — *¡Las corten!*; — *¡Corten-la!*

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	35%	65%
Teste	42,3%	57,7%
Pós-teste	41%	59%

TABELA 09: Pronome com verbos no Imperativo.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

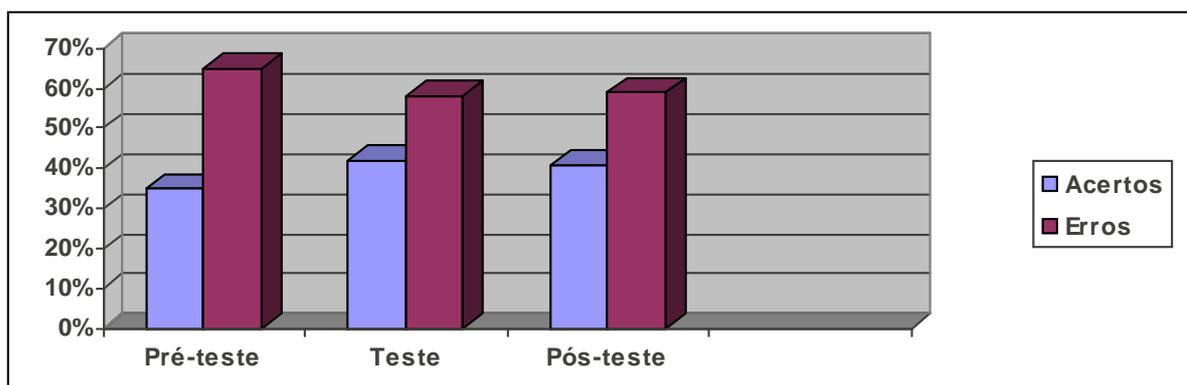


GRÁFICO 09: Pronome com verbos no Imperativo.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

A tabela acima apresenta dados com verbos no imperativo. De acordo com Soriano (1993) quando o verbo estiver em tal posição (imperativo) o pronome necessariamente deverá ser enclítico. No pré-teste observa-se um índice significativo de erros (65%), no entanto, tal

resultado não surpreende, pois nesta etapa os sujeitos desconheciam as regras de uso e colocação dos pronomes na LE.

No teste, após a instrução explícita, ocorreu um pequeno crescimento no percentual de acertos (42,3%) em relação ao pré-teste (35%). No Pós-teste, a hipótese de uma leve queda no percentual de acertos sobre o teste, porém com índices superiores ao pré-teste, se confirmou. Um aspecto que podemos observar com clareza é o fato de que os percentuais de acertos apresentados nos três testes, apesar de confirmarem a hipótese inicial desta investigação, mantêm índices inferiores ao pré-teste, o que nos leva a acreditar nas limitações de aprendizagem. Outro fato que pode ter influenciado é a questão de que na LM dos aprendizes verbos no imperativo, especialmente na oralidade suprimem o pronome átono e o substituem por um pronome tônico, ou até mesmo usam o pronome proclítico, como: —**Te senta*; —**Cortem ela agora (grama)*; —**Busquem já*. (traje); — *Senta-te*; — *Cortem-na, busquem-no*.

(5) Frases propostas:

- a) Pré-teste – Correta: — *Trajo muchos libros, pero no los leyó*. Incorretas: — *...les leyó*; — *...se los leyó* ; — *los leyó*.
- b) Teste – Correta: — *Busqué el bolígrafo, pero no lo encontré*. Incorretas: —... *No le encontré*; — *No se lo encontré*; — *No encontrélo*.
- c) Pós-teste – Corretas: — *Tengo nuevos discos*; — *Los tengo*. Incorretas: — *Les tengo*; — *Tengolos*; — *Tengoles*.

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	23,4%	76,6%
Teste	83,2%	16,8%
Pós-teste	70%	30%

TABELA 10: Pronomes com verbos conjugados (Objeto Direto).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

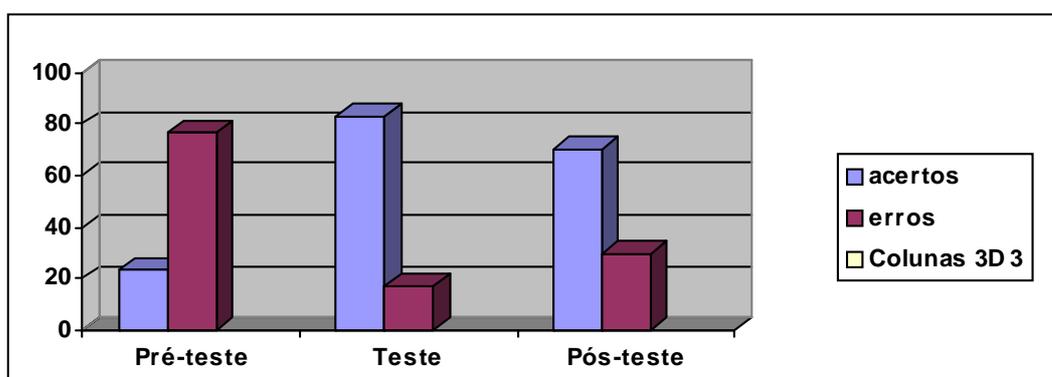


GRÁFICO 10: Pronomes com verbos conjugados (Objeto Direto).
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

Os dados dispostos nos três testes e posteriormente em suas variáveis abordam verbos em posição proclítica. Conforme Soriano (1993) verbos flexionados exigem o pronome em *próclise*. O pré-teste apresenta um percentual de erros (76,6%) bastante superior ao de acertos (23,4%), resultados estes já esperados se levarmos em consideração o tempo de exposição dos educandos a LE. A hipótese de elevação no percentual de acertos (83,2%) após a instrução explícita realizada no teste se confirma frente ao percentual exposto nos dados.

No pós-teste, observamos uma pequena queda no percentual de acertos (70%), o que vem a confirmar a hipótese de que os educandos apresentariam uma leve baixa no índice de acertos após a instrução explícita (teste), porém mantendo percentuais superiores ao pré-teste. Na língua materna dos sujeitos é muito comum a supressão do pronome como: —**Trouxe muitos livros, mas não (?) leu*. Infere-se que no primeiro teste os alunos buscaram suplementos da LM para formalizarem as questões, porém a partir da instrução explícita os

sujeitos aproveitaram o suporte teórico e prático trabalhado com o pesquisador para posicionarem os pronomes corretamente. Acreditamos que os dados apresentados justificam a aprendizagem dos educandos Ellis (*apud*: ALVES, 2004), comenta que a reflexão consciente — a instrução explícita — na utilização de determinada forma lingüística e de seu funcionamento facilita a sua aplicação posterior, seja de forma oral ou escrita.

(6) Frases propostas:

- a) Pré-teste – Correta: — *Nunca debes reírte en público*. Incorretas: — *Te reír n público*; — *Reír-te en público*; — *Te lo reír en público*.
- b) Teste: — *¿Vamos a escuchar todo?*. Correta: — *No. Es mejor irnos*. Incorreta: — *Es mejor nos ir*. — *Es mejor ir-nos*; — *Es mejor nos irnos*.
- c) Pós-teste – Correta: — *Mi perro está enfermo. Necesito verlo*. Incorretas: — *Necesito lo ver*; — *Necesito ve-lo*; — *Necesito verle*; — *Necesito ve-lo*.

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	41,5%	76,6%
Teste	53,2%	46,8%
Pós-teste	41,8%	58,2%

TABELA 11: Pronome com verbos no Infinitivo.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

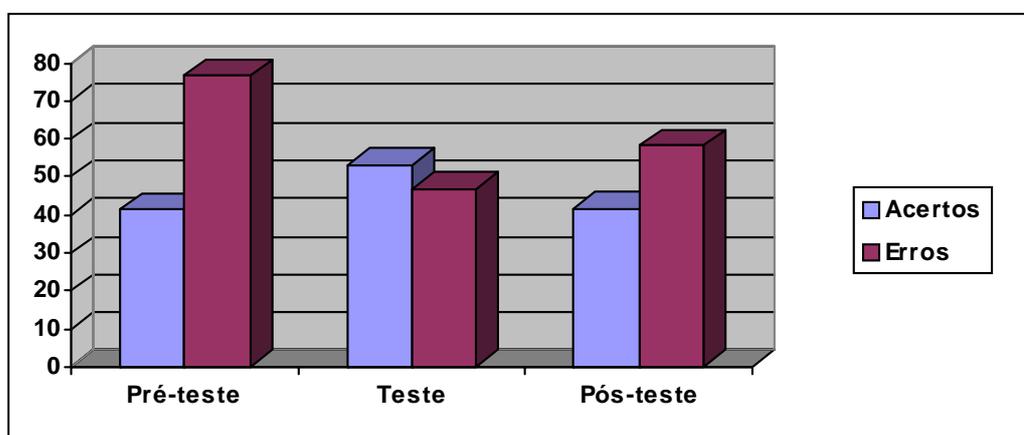


GRÁFICO 11: Pronome com verbos no Infinitivo.
 FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

As questões propostas apresentam verbos no infinitivo (*reír, ir e ver*). Na língua espanhola verbos no infinitivo levam o pronome átono para a posição enclítica. No pré-teste o percentual de acertos (41,5%) inferior ao de erros (76,6%) é aceitável devido à ausência de suporte gramatical sobre os Pronomes Átonos na língua-alvo. No teste esperava-se um índice de acertos superior à etapa anterior, pois neste período os alunos estavam cientes das regras de uso e colocação dos pronomes, devido à instrução explícita. Os sujeitos apresentaram um percentual de acertos (53,2%) superior ao pré-teste (41,5%), apesar de confirmar a hipótese de que após a instrução explícita ocorreria tal aumento, consideramos este índice insatisfatório, visto que os educandos tinham como suporte explicações recentes sobre o tema em questão. Além disso, faz-se necessário ressaltar que as regras direcionadas a verbos no infinitivo na LE são as mesmas da LM dos aprendizes fator este que segundo Durão (2004) facilitaria a disposição dos pronomes devido à proximidade lingüística. Estamos cientes de que percentual de erros (46,8%) se deve a fatores extralingüísticos embasados na conceituação de Fernandez (1997) de que erro, falha, lapso: em termos gerais um “erro” é um desvio sistemático; uma “falha”, um desvio inconstante e eventual e um “lapso” é um desvio causado por fatores extralingüísticos como falta de concentração, memória, etc.

No pós-teste o percentual de acertos (41,8%) decaiu em relação ao teste (53,2%), mas manteve índices semelhantes ao pré-teste (41,5%). No pós-teste esperava-se, de acordo com as hipóteses, uma queda no índice de acertos em relação ao teste, como foi evidenciado pelos dados, porém acreditava-se em um percentual significativamente superior ao pré-teste, o que não se comprovou.

(7) Frases propostas

- a) Pré-teste: — *Mi hermana compró un regalo para su novio*. Correta: — *Mi hermana se lo compró*. Incorretas: — *Le lo compró*; — *Lo compró*; — *Le se*

compró.

b) Teste: — *Hablaré de las tareas a Carlos.* Correta: — *Se las hablaré.*

Incorretas: — *Las hablaré;* — *Se le hablaré;* — *Las le hablaré.*

c) Pós-teste: — *Entregaron un regalo a la señora.* Correta: — *Se lo entregaron.*

Incorretas: — *Le lo entregaron;* — *Los le entregaron;* — *Se le entregaron.*

<i>Proposta</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Pré-teste	23,4%	76,6%
Teste	83,2%	26,8%
Pós-teste	53,8%	46,2%

TABELA 12: Junção de dois pronomes de terceira pessoa em posição proclítica (uso do *se*).

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

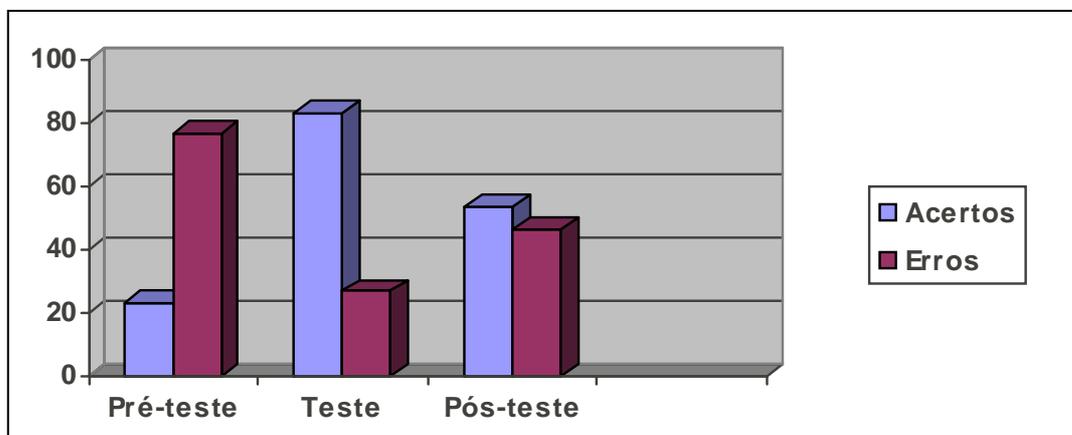


GRÁFICO 12: Junção de dois pronomes de terceira pessoa em posição proclítica (uso do *se*).

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

As questões propostas nos três testes apresentam verbos com complemento direto e indireto de terceira pessoa. De acordo com Soriano (*apud*: BOSQUE Y DEMONTE, 1999) quando em uma mesma oração surgir dois pronomes de terceira pessoa aquele de complemento indireto aparece primeiro seguido do pronome complemento direto. Soriano (1999) ressalta que nessas situações, o pronome complemento indireto *le* deve ser substituído

por *se*.

De acordo com os dados acima, o pré-teste apresenta um percentual de acertos muito inferior ao de erros, fato este já esperado devido ao desconhecimento das regras pelos sujeitos. No Teste, o índice de acertos aumenta significativamente em relação ao pré-teste, porque aqui os sujeitos estavam familiarizados com as regras apresentadas na instrução explícita. O elevado percentual de acertos já era esperado segundo as hipóteses. No pós-teste, o índice de acertos diminuiu em relação ao teste, mantendo percentuais superiores ao pré-teste, o que confirma mais uma hipótese da investigação. Apesar da junção desses pronomes não existir na língua portuguesa, o que poderia auxiliar os sujeitos na formalização das tarefas, os resultados confirmaram as hipóteses inferindo aprendizagem após a instrução explícita.

5.6 VISÃO GERAL DOS DADOS NOS TESTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

<i>TIPO</i>			<i>ACERTOS</i>	<i>ERROS</i>
PRÉ-TESTE:	Colocação do pronome átono antes de verbos conjugados. (próclise).	Buscaré a Mirela para la cena. La buscaré.	29,4%	70,6%
		<i>Te</i> habló todo en español.	35,2%	64,8%
	Colocação dos pronomes com verbos no infinitivo	Mi amigo va a esperar <i>le</i> .	35,2%	64,8%
		Nuestro padre pidió para llamar <i>le</i> .	52,9%	40,1%
	Colocação dos pronomes com verbos no gerúndio.	tu amigo estaba esperánd <i>ote</i> .	41,1%	58,9%
		Yo estaba limpiánd <i>olo</i> cuando Mara llegó.	35,2%	64,8%
	Colocação dos pronomes no imperativo.com verbos	Busca tu libro ya. ¡Ándate!	41,1%	58,9%
		Escucha a tu profesora: Escúchala.	29,4%	70,6%
	Colocação de mais de um pronome com verbos conjugados.	Compramos una chaqueta para tí. <i>Te la</i> compramos.	29,4%	70,6%
		<i>Tiraram-me a</i> camisa. <i>Me la</i> quitaron	11,7%	88,3%

QUADRO 12: Pré-Teste aplicado no Ensino Fundamental.

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

<i>TIPO</i>			<i>ACERTOS</i>	<i>ERROS</i>
TESTE:	Colocação do pronome átono antes de verbos conjugados (próclise).	¿Cambíaste este polígrafo? Sí. <i>Lo</i> cambié.	64,7%	35,3%
		Conocistes a Juan. <i>Le</i> conocí.	70,5%	29,5%
	Colocação dos pronomes com verbos no infinitivo.	Voy a limpiar las manos. Voy a limpiar <i>las</i> .	23,5%	76,5%
		Voy a comprar cuadernos. Voy a comprar <i>los</i>	47%	53%
	Colocação dos pronomes com verbos no gerúndio.	-¿Qué estan haciendo? Están dicié <i>ndome</i> que tenemos clase.	35,2%	67,8%
	Colocação dos pronomes com verbos no imperativo	Quero que sientes agora ! Siéntate ahora	55,8%	44,2%
		Voy a contarles la historia después. Cuéntanos ahora por favor.	47,5%	52,5%
	Colocação de mais de um pronome com verbos conjugados.	Compré um livro para mim. <i>Me lo</i> compré.	58,8%	41,2%
		Busqué aquella flor para mí. <i>Me la</i> busqué.	52,9%	42,9%

QUADRO 13: Teste aplicado no Ensino Fundamental.

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

<i>TIPO</i>			<i>ACERTOS</i>	<i>ERROS</i>
PÓS-TESTE:	Colocação do pronome átono antes de verbos conjugados (próclise).	Lucas admira muito minha irmã. Lucas <i>la</i> admira.	47%	53%
		Conoci a tu hermana. <i>La</i> conocí.	41,1%	58,9%
	Colocação dos pronomes com verbos no infinitivo.	Vou comprar uma bola. Voy a comprar <i>la</i> .	17,6%	82,4%
		Voy a buscar a mi mamá. Voy a buscar <i>la</i> .	41,1%	58,9%
		Paulo va a arreglar la puerta. Paulo va a arreglar <i>la</i> .	35,2%	64,8%
	Colocação dos pronomes com verbos no gerúndio.	Estamos comprando un regalo. Estamos comprá <i>ndolo</i> .	29,4%	75,6%
		Claudia está escogendo mi vestido. Claudia está escogé <i>ndolo</i>	17,6%	82,4%
	Colocação dos pronomes com verbos no imperativo.	Tengo que poner mi ropa. Póngate rápidamente	41,1%	58,9%
	Colocação de mais de um pronome com verbos conjugados.	Compré un libro para mi. <i>Me lo</i> compré.	29,4%	70,6%

QUADRO 14: Pós-Teste aplicado no Ensino Fundamental.

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

5.7 VISÃO GERAL DOS DADOS NOS TESTES DO ENSINO MÉDIO

<i>TIPO</i>			<i>ACERTOS</i>	<i>ERROS</i>
PRÉ-TESTE:	Colocação do(s) pronome(s) átono(s) antes de verbos conjugados (próclise).	<i>La pronuncia usted bien.</i>	45,6%	54,4%
		<i>La llevamos al médico.</i>	76%	24%
		<i>Trajo muchos libros, pero no – los leyó.</i>	70%	30%
		<i>¿-----gustó la película?</i>	82,4%	17,6%
	Colocação dos pronomes com verbos no infinitivo.	<i>Quiero siempre amarle. (él)</i>	29,8%	70,2%
		<u><i>No puedo olvidarte.</i></u>	40,8%	59,2%
		<u><i>Quiero verte.</i></u>	29%	71%
	Colocação dos pronomes com verbos no gerúndio.	<i>Conociéndote como te conozco, siempre te amaré</i>	34,6% %	65,4%
		<u><i>Estoy explicándoles.</i></u>	23%	77%
	Colocação dos pronomes com verbos no imperativo.	<i>Quiero comprar un vestido. Comprélo ahora mismo.</i>	47,2%	52,8%
		<i>!Necesito mis libros! !Búscálos rapidamente!</i>	22,5%	77,5%
		<i>dáme la mano (dar- a mi).</i>	17%	83%
	Colocação de mais de um pronome com verbos conjugados.	<i>Me lo quitaron.</i>	65,6%	34,4%
		<i>Me lo permitieron.</i>	17%	83%
		<i>Me lo compré.</i>	24,3%	75,7%
		<i>Había oído hablar de él, pero no me lo habían presentado.</i>	35%	65%
	Colocação do pronome se em posição proclítica.	<i>Entregaré el bolígrafo a ella. Se lo entregaré.</i>	30%	70%
		<i>Pedro compró una blusa para su mamá. Pedro se la compró.</i>	36%	64%

QUADRO 15: Pré-Teste aplicado no Ensino Médio.

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

<i>TIPO</i>			<i>ACERTOS</i>	<i>ERROS</i>
TESTE:	Colocação do pronome átono antes de verbos conjugados (próclise).	Mañana enviaré el sobre. Mañana <i>lo</i> enviaré.	77,1%	22,9%
		Pasado mañana buscaré el coche. Pasado mañana <i>lo</i> buscaré.	78,4%	21,6%
	Colocação dos pronomes com verbos no infinitivo.	Tengo que cambiarme la ropa.	76,2%	26,8%
		Voya a buscarla para la fiesta.	71%	29%
	Colocação dos pronomes com verbos no gerúndio.	Están diciéndome que tenemos clase.	47,6%	52,4%
		Papá continúa buscándolo.	56,8%	43,2%
		Estamos esperándote.	61,5%	38,5%
	Colocação dos pronomes com verbos no imperativo.	Salimos ya. ¡Espérmame!	64%	36%
		¡Cántanos algo especial!	72,5%	28,5%
	Colocação de mais de um pronome com verbos conjugados.	Compré un saco para mí. Me lo compré.	95%	5%
		Diré a ti lo que quiero. <i>Te lo</i> diré.	88,2%	11,8%
	Colocação dos pronomes com a partícula <i>se</i> .	Mariza dio un libro a Marcos. Mariza <i>se lo</i> dio.	53,6%	46,4%
		Hablaré de las tareas a Carlos. <i>Se las</i> hablaré.	83%	17%

QUADRO 16: Teste aplicado no Ensino Médio.

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

<i>TIPO</i>			<i>ACERTO</i>	<i>ERRO</i>
PÓS-TESTE:	Colocação do pronome átono antes de verbos conjugados (próclise).	Meu filho recebeu a carta. Mi hijo <i>la</i> recibíó.	100%	-
		Tengo discos nuevos. <i>Los</i> tengo nuevos	70,5%	29,5%
	Colocação dos pronomes com verbos no infinitivo.	Você precisa ver meu irmão. Usted necesita <i>verlo</i> .	41,1%	58,9%
		Quiero conocer a tu novio. Quiero <i>conocerlo</i> .	52,9%	47,1%
	Colocação dos pronomes com verbos no gerundio.	Él está cantando nuestra música. Él está <i>cantándola</i> .	47%	53%
		Mamá está buscando su libro. Mamá está <i>buscándolo</i> .	58,8%	41,2%
	Colocação dos pronomes com verbos no imperativo.	!Encuentren mi libro de prisa! !Encuén <i>tenlo</i> !	47%	53%
	Colocação de mais de um pronome com verbos conjugados em posição proclítica.	Pablo me contó la história. Pablo <i>me la</i> contó.	64,7%	35,3%
		Yo ganaré el regalo mañana. <i>Me lo</i> ganaré.	47%	53%
	Colocação dos pronomes com a partícula <i>se</i> .	Entregué la carta a Maria. <i>Se la</i> entregué.	41,1%	59,9%
		Carlos dio comida a los niños. Carlos <i>se la</i> dio.	35,2%	64.8%

QUADRO 17: Pós-Teste aplicado no Ensino Médio.

FONTE: TURCHETTI, Graciele (Org.), 2006.

6 CONCLUSÃO

Sendo os Pronomes Pessoais Átonos uma das estruturas do espanhol que mais exigem o conhecimento de regras por parte dos educandos, chamou-me a atenção o fato de que muitos desses aprendizes brasileiros não posicionavam o pronome segundo essas regras, especialmente na linguagem formal escrita.

Tratando-se de línguas próximas, em que as estruturas são muito semelhantes, parto do pressuposto que os sujeitos da investigação utilizavam as regras do português para posicionarem os pronomes no espanhol. Como resposta ao objetivo principal desta dissertação que visou identificar os tipos de erros que os sujeitos dos dois grupos apresentavam concluiu-se, através dos dados coletados, que na maioria dos casos, especialmente no Ensino Fundamental, o uso e colocação dos Pronomes Átonos sofre interferências da LM dos sujeitos. O mesmo tempo de exposição ao idioma não foi suficiente para os alunos da amostragem do Ensino Fundamental apresentarem resultados compatíveis com os sujeitos da amostragem do Ensino Médio. O fator *idade* é extremamente relevante quando pensamos em educandos com uma bagagem pequena de subsídios lingüísticos e gramaticais. Quanto à identificação dos erros, é possível reconhecê-los na contrastividade que os educandos realizam com a LM facilitando para o pesquisador identificá-los.

De acordo com Corder (*apud*: LICERAS, 1992, P.83): “[...] *os erros podem identificar as áreas em que o aprendiz apresenta maiores dificuldades possibilitando ao professor a*

revisão do conteúdo e adaptação de materiais didáticos mais ajustados ao problema [...]”.

Optou-se por alunos do Ensino Fundamental porque o objetivo da investigação visava a comparação entre dois grupos, fator este que nos possibilitou trabalhar com níveis de conhecimento diferentes nos grupos. Durante o primeiro instrumento da pesquisa (sem instrução explícita) no Ensino Fundamental, observei a grande dificuldade que os alunos apresentavam por não terem conhecimentos claros sobre a gramática que norteia as regras no espanhol e no português.

Os dados apresentados no Ensino Fundamental não foram satisfatórios para evidenciar a real aprendizagem dos sujeitos, visto que, não confirmaram hipóteses primordiais da investigação. Os índices de acertos no pós-teste não foram suficientes para a confirmação da hipótese de que os alunos apresentariam resultados um pouco inferiores ao teste, porém com índices superiores ao pré-teste. Esses dados permitiram-me inferir que para alunos dessa faixa etária, que ainda não foram expostos às regras gramaticais da língua materna, tornou praticamente impossível a aprendizagem de conteúdos mais complexos da LE. No entanto, ressalto a importância da língua oral desses aprendizes, acreditando que grande parte dos resultados teve como base expressões mencionadas e escutadas pelos educandos no seu cotidiano. Sendo assim, foi conclusivo que a contrastividade com a LM é fundamental para a segurança do aprendiz nesta faixa etária e também imprescindível na obtenção de resultados satisfatórios.

Cumprе salientar que para Fernández (2002) é, no mínimo, ingênuo pensar que nossos alunos separarão completamente os dois idiomas; que evitarão procurar pontos em comum e pontos divergentes; que não farão transposições e analogias; que não realizarão transferências positivas ou não.

Frente a muitos dados, certifico-me que a hipótese de que todos os sujeitos da pesquisa apresentariam em sua Interlíngua incorreções no uso e colocação dos Pronomes

Átonos em espanhol-LE foi confirmada, considerando as diferenças existentes em relação ao português, LM dos sujeitos. No entanto, destaco que a incidência de erros na Interlíngua foi bem maior no Ensino Fundamental, em todas as etapas.

Quanto ao Ensino Médio, os dados apontaram um grande avanço no percentual de acertos do primeiro instrumento de pesquisa ao último confirmando a hipótese de que apresentariam melhores resultados que os do Ensino Fundamental após a instrução explícita.

Urge, pois, que os educadores levem em consideração a proximidade da língua portuguesa ao ensinarem a língua espanhola, pois é necessário aproveitar ao máximo as possibilidades provenientes dessa proximidade. Entretanto, apesar das semelhanças entre as duas línguas há sempre um som diverso, uma palavra e um pronome distinto. As pequenas diferenças que separam os dois idiomas merecem atenção redobrada. Desse modo, a instrução explícita se faz necessária como forma de superar os estágios na Interlíngua para a construção da proficiência na LE.

Espero que a presente pesquisa contribua para a realização de novas investigações na área da sociolinguística. O referido trabalho foi apenas uma amostra das dificuldades enfrentadas por aprendizes de um novo idioma. Entretanto, espero que os resultados contribuam para o planejamento e execução de aulas em LE, pois eles nos mostram a importância da instrução explícita na aprendizagem de um novo idioma. Além disso, nos abriram caminhos que possibilitaram verificar que nossos alunos sempre terão a tendência de se apoiarem à língua materna para construir estruturas na LE, porém, é papel do professor preparar material didático que enriqueça a instrução explícita e passe a fornecer mais apoio didático e gramatical aos aprendizes.

6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Certas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados desse estudo. Algumas deficiências foram constatadas no momento da análise de dados e não puderam ser reparadas antes da finalização dessa investigação, mas serão citadas nos parágrafos seguintes. Outras limitações surgiram com a escolha dos grupos que participariam da pesquisa. É possível que tais falhas possam ter influenciado e até comprometido a apresentação de dados mais completos nesse estudo. Cumpre salientar que todas as falhas são de responsabilidade da pesquisadora.

No princípio da investigação, objetivava-se trabalhar com um grupo de terceiro ano do Ensino Médio e outro de quarto semestre do curso de Letras. Infelizmente, o trabalho com acadêmicos não foi possível devido a indisponibilidade de horários desses sujeitos. A partir da ausência de um grupo para que pudéssemos contrastar dados, surgiu a possibilidade de trabalhar-mos com alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). O fato de optarmos por um grupo de faixa etária com nível de escolaridade muito diferente do outro já citado, fez repensar se esses sujeitos teriam condições de viabilizar um trabalho com objetivos tão complexos. No entanto, não me foi possível aplicar os testes a outro grupo, o que nos levou a trabalhar com esses alunos.

Tivemos consciência de que os resultados apresentados por sujeitos de faixa etária e grau de escolaridade tão baixos poderiam desenvolverem-se de forma não-compatíveis com as hipóteses apresentadas. Esse fato foi evidenciado na análise dos dados, porém, o objetivo estava direcionado à comparação de grupos com mesmo tempo de exposição e através dos dados apresentados pelos sujeitos espero mostrar aos professores de LE a importância da instrução explícita quando aplicada a grupos capazes linguisticamente de reconhecer os dados expostos na instrução. Vale registrar que em grupos com bases lingüísticas e gramaticais

supérfluas e mínimas nem sempre a instrução explícita é suficiente e eficiente nos processos de ensino e de aprendizagem de certos conteúdos mais complexos para os alunos dos anos iniciais.

Mesmo com resultados já formalizados, analisados e acreditando na validade da investigação, penso que um estudo comparativo com grupos de faixa etária próximas forneceria resultados mais ricos.

Outro fator evidenciado na análise de dados restringe-se a não-apresentação de atividades com dois pronomes em posição enclítica. Nenhum dos testes forneceu aos sujeitos a possibilidade de trabalhar com questões em que deveriam formalizar a colocação dos pronomes. Observei que nem mesmo na instrução explícita tal regra foi mencionada, impossibilitando a aprendizagem pelos educandos.

No Ensino Fundamental optei por não trabalhar com regras complexas de uso e colocação dos clíticos, devido à imaturidade lingüística dos educandos, visto que estes não dispunham de suporte gramatical e lingüístico suficientes nem na língua materna para a execução de tarefas mais complexas na LE.

Quanto aos testes aplicados, como já citado, foram instrumentos escritos em que os sujeitos deveriam optar pela alternativa que considerassem correta ou dispor o pronome nas lacunas propostas pelo exercício. Durante a análise dos dados percebi que testes orais gravados em áudio ou vídeo poderiam trazer resultados de outra dimensão, visto que a maior interferência se deu pela fala na língua materna dos sujeitos.

Apesar dessas limitações o estudo apresenta um leque de possibilidades que poderão servir de estímulo para outros pesquisadores realizarem novas investigações envolvendo os Pronomes Pessoais Átonos.

7 REFERÊNCIAS

ADJEMIAN, C. **On the nature of interlanguage systems**, In: Language Learning. v.26, 1976.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.de (Org) português para estrangeiros, interface com o espanhol. Campinas: Pontes, p. 13-20, 1995.

ALVARES, H. **Estudio comparado de los ritmos del inglés y del español: análisis experimental**. RLA, 1978.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como LE: evidências fornecidas pela teoria da otimidade**. Pelotas: UCPel, 2004. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2004.

ANDRADE, O.G. **O uso dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros para a solução de problemas de ensino/ aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol**. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 14, 2000, Maringá. Anais. Curitiba.

ARAGÓ, Manuela Rafael. **Diccionarios de dudas y problemas Del idioma español**. Buenos Aires: El Ateneo, 1996.

BARALO, Marta. **La adquisición del Español como lengua extranjera.** Madrid. Arco Libros. 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana.** Buenos Aires, Sopena, 1961.

BOESSIO, C. P. D. **A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino de línguas próximas – português e espanhol.** Dissertação de Mestrado. UCPEL, 2003.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española.** Sitaxis básica de las clases de palabras. Real academia Española. Espasa, 1999.

BLANQUET, M. L. **Lecciones de Lenguaje.** Montevideo: Dom Bosco, 1968.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding: the Pisa lectures.* Dordrecht: Foris, 1981.

CORDER, S. P. **La importancia de los errores del que aprende na lengua segunda.** In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor Dis, p 123-141, 1992.

COSTA, Geni Vanderléia Moura da. **O uso do presente do modo subjuntivo em língua espanhola:** Contribuição para aprendizes brasileiros. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2004.

CONTRERAS, Matilde. **Las trampas que puede ofrecer la proximidad delos idiomas:** la interlengua ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE. Pelotas: UCPEL, 1998. Dissertação de Mestrado, 1998.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

CUNHA, Celso. **Gramática do Português Contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Alves, 1975.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: UEL (Universidade Estadual de Londrina), 1999.

_____. **Análise Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Maria, 2004.

ELIZAICÍN, Adolfo. **Dialectos en contacto – Español y Portugués en España y América**. Montevideo: Arca S.R.L., 1992.

ELLIS, N. **Implicit and explicit Learning of Languages**. Londres: Academic Press, 1994.

ESPIGA, Jorge. **Interferências e Interlínguas no aprendizado de espanhol por falantes nativos de português: aspectos de fonologia**. Pelotas: UCPEL, 1999.

FANJUL, Adrián. **Gramática de Español Paso a Paso**. São Paulo: Moderna, 2005.

FARACO e MOURA. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1998.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Espanha: Edelsa, 1997.

FERREIRA, I. A. **A Interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tática ou ajuda para superá-la?** Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1993. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para estrangeiros, interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

FIALHO, Vanessa. **Proximidade entre línguas: Algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Letras). Curso de Pós-Graduação em Letras. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2005.

_____. **Proximidade entre línguas:** Algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. Disponível: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>. Acesso em Fevereiro 2006.

FINGER, Ingrid. Aquisição de segunda língua: Abrangência e limitações do Modelo Gerativista. **Revista ABRALIN**, vol II, nº 2, p. 23-45, dezembro, 2003.

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

GILI GAYA, Samuel. **Curso superior de sintaxis española.** Barcelona, Biblograf, 1964.

GONZÁLEZ, NeideT. Maia. Pero ¿qué gramática es esta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de E/LE. **RILCE. Revista de Filologías Hispánica**, 142, p. 2443-263. Pamplona: Universidad de Navarra, 1998.

HERMOSO, A, Gonzáles A.,J. R. Cuento Alfaro, M. Sánchez. **Gramática del español lengua extranjera. Normas. Recursos para la comunicación.** Espana: Edelsa, 2003.

HERNADENA, Carmen Lucia et al. **Fronteras Abiertas 1. Español del Río de la Plata para niños brasileños.** Pelotas: Editora Universitária, 1994.

JOSEF. Bella. **História da Literatura Hispano-americana:** das origens à atualidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Prentice-Hall International. Oxford: programon Press,1988.

LADO, R. **Linguística contrastiva lenguas y culturas.** Madrid: Ediciones Alcalá,1973.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** São Paulo: Contexturas, v.4, 1999.

LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal.** Madrid: Síntesis, 1996.

LOMBELLO, Lenor C. (Orgs.) **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planeamento de cursos e elaboração de materiais.** 2ª edição Campinas, SP: Pontes, 1997.

LUFT, Celso Pedro. **Gramática resumida.** Porto Alegre: Globo, 1978.

MAURER, Theodoro Henrique. **Gramática do latim vulgar.** Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

MOITA LOPES, L. P. **Adaptando a validade teórica do conceito de Interlíngua.** Relatório final de pesquisa submetida ao CEPG-UFRJ, 1982.

MONTEIRO, Carmen Rivas Máximus.**Tres aspectos de la conjugación verbal española que presenten dificultades para los estudiantes brasileños.** Actas del II Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza de Español a Lusohablantes. São Paulo: Embajada de España, 1994.

MORENO, Fernández,F. **Producción, expresión e interacción oral.** Madrid: Arco/Libros, 2002.

MUÑOS, C. **Segundas lenguas**: adquisición en el aula. Barcelona: Ariel, 2000.

NATEL, Tânia Beatriz Trindade. **O ensino do espanhol para brasileiros**: Proximidade lingüística, atitude e motivação. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL. 2001.

NICOLA, J. de; INFANTE, U. **Gramática Contemporânea da língua portuguesa**. 14^a. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2003.

PIACENTINI, M. T. **Colocação Pronominal: Próclise e Ênclise**. Disponível: <http://kplus.cosmo.com.Br/matéria.asp?co=51&rv=Gramática>. Acesso em Fevereiro 2005.

PICADO, Blanco A. I. **El error en proceso de aprendizaje**. Varsovia: Instituto Cervantes, 2000.

PIENEMANN, M. **Is language teachable?** Applied linguistics, 1989.

RIVERO, M. Luisa. On left – Dilation and Topicalization en Spanish. In: BOSQUE,I.; DEMONTE,V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Sitaxis básica de las clases de palabras**. Real academia Española. Espasa, 1999.

RODEA, M. Colin. **Você na é brasileiro? Um estudo dos planos pragmáticos na relação Português/Espanhol**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1990. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para estrangeiros, interface com o Espanhol**. Campinas. Ed: Pontes, 1995.

SÁNCHEZ, Aquilino. **Español en Directo – Nivel 3 – Lengua y Cultura Hispánicas**. Madrid: SGEL, 1987.

SANTOS, Lourenço dos Santos. **Revisitando o clítico <se> em espanhol**: Uma resposta de Análise das construções passivas, impessoais e reflexivas. Dissertação de Mestrado. UFP, 2004.

SEDYCIAS, João. **Gramática comparada do espanhol e do português. El acusativo: Uso de los pronombres complemento indirecto y directo** Disponível: <http://home.yawl.com.br/ht/Sedycias/gramatica06.htm>. Acesso em Março 2006.

SELINKER, L. **Interlanguage International Review of applied Linguistics**, 1972.

SORIANO. F.O. **Los Pronombres Átonos**. Madrid: Taurus universitaria, 1993.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed., 1984.

TORREGO, Leonardo Gomes. **Gramática didáctica del español**. Madrid: Ediciones SM, 2002.

VANDRESEN, Paulino. **Linguística Contrastiva e ensino de línguas estrangeiras**. In: BOHN, H. VANDERSEN, P. (org). *Tópicos de Linguística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1998, p. 74-94.

VEIRAS, Daniele Borchardt. **As formas de conhecimento implícito e explícito na interação em sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: UCPel, 2003. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2003.

VILLABA.T.K.B. **A transferência na aquisição de espanhol como LE**. In: ALMEIDA FILHO J.C.P.(org) *Português para estrangeiros, interface com o espanhol*. São Paulo: Pontes, 1990.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact**. Mouton, 1963.

ZAMORA, Sérgio. **La Lengua española**. Disponível: <http://www.el-castellano.com/historia.num>. Acessado em Março 2006.



ANEXOS

ANEXO 01: PRÉ-TESTE APLICADO NO ENSINO MÉDIO

PRÉ-TESTE
ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA URI
ENSEÑANZA MEDIA
LENGUA ESPAÑOLA – 3º AÑO

Nombre:

Tiempo de exposición al idioma:

I. COMPLETE CON EL PRONOMBRE ÁTONO CORRESPONDIENTE: (LE, LES, LA, LAS, SE, LO, LOS, TE, ME)

1- [Esta palabra] no-----pronuncia ----- usted bien.

3- [A mi hermana] ----llevamos----- al médico.

II. ELIJA LA RESPUESTA ADECUADA:

4-Trajo muchos libros, pero no ----leyó.

a) Les b) Los c) Las d) La

5- Había oído hablar de él, pero no----habían presentado nunca.]

a) lo me b) me le c) me lo d) la me

6-¿-----gustó la película?

a.Le b.Los c.Las d.La

7-Nunca debes ----- en público.

a.te reír b.reírte c.reír te d.reir-te

8- Entregué el bolígrafo a ella.

a) Lo entregué. b) Se lo entregué. c) Lo se entregué. d) Lo entregué.

9- Quitaron mi pantalón.

a) Me lo quitaron b) Quitaronme -lo. c) me quitaron-lo d) quitaronlome.

10- Ellos están _____.

a) Esperando-te b) Te esperando c) Esperándote. d) Te esperando-te

11- Quiero el traje ahora.

a) ¡Lo busca! b) ¡Búscalos! c) ¡Busca! d)¡Búsca-lo!

12-Pedro compró una blusa para su mamá.

a) Pedro se la compró. b) Pedro compróse.

c) Pedro la se compro. d) Pedro se compro-la

III. DISTRIBUYA EL VERBO Y EL PRONOMBRE ADECUADOS EN LOS ESPACIOS.

13- Estamos _____(te hablando - habándote – hablando-te- te hablando-te)

Ahora, rellene los espacios con los verbos y pronombres que les complementan.

14- _____ como te conozco, siempre te amaré(conocer a ti)

a-conocerte b-conocer-le c-conociéndote d-te conociendo

15-Quiero _____siempre(amar- él)

a- Amarle b- Amarte - c-Lo amar d-Amar – lo

16- Ayer _____compré_____un estuche.

a- compréle b- le compré c – compré-le d- lo compré

17- ¿Puedo comprar un vestido?

a) ¡Cómprelo! b) ¡Compre-lo! c) ¡lo Compre! d) compre!

18- Quiero _____(ver – a ti)

a-Verte b- Ver-te c– Verlo d– Ver c- Te ver

19-Estoy _____(explicar – a eles)

a-Explicándoles b– Explicando-lhes c- Explicando-les d- Les explicando

Intente poner los verbos con los pronombres correspondientes.

20-Juan necesita ayuda.

Ciertamente _____.

a-ayudar-lo-ei b- le ayudaré. c- ayudar –le d- ayudar

21- Comprei um caderno para mim.

a- Me lo compré. b-Lo me compré c-Compremelo d-Se lo compre e-Lo compré

22 _____ ahora.

a) Dáme b) Me dá. c) Dá-me d)Da

23-Necesito de mis libros.

!_____ busca_____!

- a) _____ Los busca. b)Búscalos. c)Busca-los d)Busca.

24-Mi hermana compró un regalo para su novio.

- a) Mi hermana se lo compró. b) Mi hermana lo se compró. c) Mi hermana lo compró d) Mi hermana compró.

25- No puedo _____olvidar_____.

- a) Te olvidar. b) Olvidar-te c) Te olvidarte d) Ovidarte

26-Comprei um cachorro para mim.

- a) Lo compré b) Se me lo compré c) Me lo compré d) Cómprelo.

ANEXO 02: PRÉ-TESTE APLICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

**PRÉ-TESTE
ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA URI
LENGUA ESPAÑOLA – 3 AÑO**

Nombre:

Tiempo de exposición al idioma:

I. ELIJA LA RESPUESTA CORRECTA:

1-limpiaré las manos

(..) las limpiaré (..) limpiarélas (..) limpiaré (..) limpiare-las

2-Comprei-lhe um estojo.

Compré-le un estuche () Le compré un estuche () Cómprele un estuche ()

Comprei-le un estuche ()

3- Buscaré a Mirela para la cena.

a) Buscaréla. b) La busacaré. c) Buscaré-la d) Buscaré

4- Tiraram-me a camisa

Me quitaron () Me –la quitaron () Quitaron-me () Me la quitaron ()

5- Encontrei uma caneta para mim.

Me la encontré () Me encontré () Encontre-la () Encontrela ()

6- Voy a colocar una bota.

Voy la poner () Voy a ponerla () Ponerla-ei () Voy poner ()

7-Trabaja con atención

El partido de fútbol

Nuestro padre me pidió para _____(llamarle, le llamar), pues tu amigo estaba _____(te esperando, esperándote) para jugar fútbol. Me acuerdo que tú saliste corriendo para _____(pedirle, le pedir, pedir-le) que esperase un rato más, pues estabas haciendo tus tareas de la escuela. Tu amigo dijo que no le gustaría _____(le esperar, esperar-le, esperarle), pues tendría que ir al supermercado con su mamá. Mi papá _____(pidioute, te pidió, pidió-te) que continuases tus tareas más tarde y tu con mucha alegría _____(dijole, le dijiste, dijo-le, dijistelo):

- La continuaré después papá!

Y el juego de fútbol comenzó.

II. RELLENE LOS ESPACIOS CON LOS VERBOS QUE ESTÁN EN LOS PARÉNTESIS.

8- Voy a _____(le comprar,comprarle,comprar-le) una pelota.

9- Estamos _____(te hablando, hablándo-te, habándote)

10-;Mamá!,Voy a comprar un cuaderno

_____ (cómprelo, le compre,compre-lo, lo compre) ahora mismo.

11- _____(habloute,te habló,hablóute) todo en español.

12-Compré un cuaderno para mí.

a) Me lo compré. b) Lo me compré c) Me compré. d) Compremelo.

13- Yo estaba _____cuando Mara llegó.

a) La limpiando b) limpiando-la c) limpiándola d) la limpiando –la

14-Compramos una chaqueta para ti.

a) compramos b) Te la compramos c) Comprámosla d) Compramoste.

15-Me quitaron la camisa.

a) la quitaron b) quitaronla c) la me quitaron d) Me la quitaron

ANEXO 03: TESTE APLICADO NO ENSINO MÉDIO

**TESTE –
Enseñanza Media**

I. APUNTA LA ALTERNATIVA QUE CONSIDERAS CORRECTA.

1 -Comprei um casaco para mim.

- a- lo compré b- me lo compré c- lo me compré d-me compré

2 -Mariza deu um livro a marcos.

- a)Mariza se lo dio un libro. b)Mariza lo dio un libro.
c)Mariza te lo dio un libro d)Mariza le dio un libro.

3 – Apuntaré las tareas a Carlos.

- a)las apuntaré. b)Te las apuntaré. c)Se las apuntaré d)Se le apuntaré

4 – Mañana enviaré el sobre.

- a)Mañana enviareilo. b)enviaré-le mañana.
c)Enviaréle mañana. d)Mañana lo enviaré.

5 –Èl finalmente _____,la verdad

- a) dijo-le b)Le dijo. c)dijo-le d)dijo-la

II. ATENCIÓN A LAS RESPUESTAS QUE SON ACEPTABLES A LAS PREGUNTAS DE CADA SITUACIÓN.

6 – Comí un helado de chocolate.

- a) Me comí b) Me lo comí c) comí-lo d) Comí-me-lo

7 - ¿Qué estan diciendo para ti?

- a)Están me diciendo que tenemos clase.
b)Están me lo diciendo que tenemos clase.
c)Están diciendo-me que tenemos clase
d)Están diciéndome que tenemos clase
e)Lo están diciendo que tenemos clase.

8-Diré que te quiero mucho.

- a) Diré b) Te diré c) Te lo diré d) diré-lo

9 - Vamos quedar escuchando.

- a)No. Es mejor irnos. b) No. Es mejor nos ir.
c)No. Que se nos vamos. d)No. Es mejor nos irnos.

10 - Vamos a la fiesta?

- a)Tengo que me lo cambiar la ropa.
b)Tengo que se me lo cambiar la ropa.
c)Tengo que cambiarme la ropa.
d)Tengo que me cambiar la ropa.

11- Quero que tu sentes agora!

- a) Siéntate b)te sienta c)se lo sienta d)te lo sienta e)siéntaselo

12 – Pasado mañana buscaré el coche.

- a) Pasado mañana lo buscaré
b) Pasado mañana buscaré-lo
c) Pasado mañana buscarélo
d) Pasado mañana bscarlo-ei.

13- Voy a buscarla para la fieta.

- a) Voy a la buscar b) Voy a buscar-la c) Voy a buscar d) Voy a buscarla

14- Papá continúa _____

- a) Lo buscando b) Buscándolo c) Buscando-lo d) Buscado

15-Estamos _____ esperando_____.

- a) Esperándote b) Te esperando c) Esperándo-te d) Esperando

16- Salgo ya

- a) ¡Espéra-me! b) ¡Me espera! c) ¡Espérame d) ¡Espera!

17-!_____ algo especial!

- a) Nos canta b) Cántanos c) Cánta-nos d) Nos canatanos.

18- Seguirás _____ para siempre.

- a) amándome b) me amando c) amando-me d) meamando

ANEXO 04: TESTE APLICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

TESTE: 3ª SÉRIE - FUNDAMENTAL

NOMBRE:

1-Compré una pelota para mí

- a)se la compré b)te la compré c)me la compré d)le la compré

2-O que estão fazendo?

- a)están diciéndome que tenemos clase.
b)Están me diciendo que tenemos clase
c)Están diciendo – me que tenemos clase
d)Estan me lo diciendo que tenemos clase

3- ¡Quiero que sientes ahora mismo!

- a)¡Siéntate ahora mismo!
b)¡Te lo sienta ahora mismo!
c)¡Te sienta ahora mismo!
d)¡Senta-te ahora mismo!

4-Voy a contarles la história después.

- a) ¡Cuénta-nos ahora! b) ¡Cuenta ahora! c) ¡Cuéntanosla ahora!
d) ¡Nos cuenta ahora!

5- Comprei um livro para mim

- a)lo compré b)comprélo c)me lo compré d)lo me compré

6-Tenho que ir agora

- a)Tengo que irme b)Tengo que me ir c)Tengo que ir-me
d)Tengo que me lo ir

7-Quiero que te levantes ahora mismo.

- a) ¡Te levanta ahora mismo!
b) ¡Levántate ahora mismo!
c) ¡Levanta-te ahora mismo!
d) ¡Levanta ahora mismo!

8-Busqué aquella flor para mí.

- a) Me la busqué b) La me busqué c) Me busqué d) Busqué

9- estão limpando a casa

- a)están limpiando-la
b)están le limpiando
c)están la limpiando
d)están limpiándola

10- complete laa lección.

- a)Complete-la b)La completé c)Complétela d)Me la completé

11-¿Cambiate el polígrafo?

- a) Cambiélo b) Lo cambié c) Cambié-lo d) Cambié

12- Voy a comprar cuadernos

- a) voy a los comprar
b) voy a les comprar
c) voy a comprarlos
d) voy a comprar-los

13- ¿Qué están haciendo?

- a) Están diciéndome que tenemos clase.
b) Están diciéndo-me que tenemos clase
c) Están me diciendo que tenemos clase
d) Están diciendo que tenemos clase

14 – Voy a limpiar las manos.

- a)voy a las limpiar b)Voy limpiar c)Las voy limpiar d)Voy a limpiarlas

15- ¿Buscate a tu hermana?

- a) La busqué b) Busqué-la c) Busqué c) Busquélo

13-Estamos comprando un regalo.

- a) Estamos comprándo
- b) Estamos lo comprando
- c) Estamos comprando-lo
- d) Estamos comprándolo

14-Tengo que poner mi ropa en el ropero.

- a) Tengo que la poner
- b) Tengo que poner
- c) Tengo que ponerla
- d) Tengo que poner-la

16-Claudia está escolhendo meu vestido.

- a) Cláudia está escojiéndolo
- b) Cláudia está lo escojendo
- c) Cláudia está escojendo-lo
- d) Cláudia está escojendo

17-Comprei um livro para mi.

- a)Lo compré. b)Me lo compré. c)Comprèlo d)Compre-lo.

18-Conocí a tu hermana.

- a) La conocí b-Conocí-la c-Conocí d-La conocíla

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)