



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**VILMA LUCIA DE OLIVEIRA BARREIRA**

***TUTEO OU VOSEO?* PROBLEMAS RELACIONADOS AO USO DOS  
PRONOMES PESSOAIS POR BRASILEIROS ESTUDANTES  
DE ESPANHOL RESIDENTES NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI  
E COM A ARGENTINA**

Londrina, PR  
2006

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**VILMA LUCIA DE OLIVEIRA BARREIRA**

***TUTEO OU VOSEO? PROBLEMAS RELACIONADOS AO USO DOS  
PRONOMES PESSOAIS POR BRASILEIROS ESTUDANTES  
DE ESPANHOL RESIDENTES NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI  
E COM A ARGENTINA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Londrina, PR  
2006

**VILMA LUCIA DE OLIVEIRA BARREIRA**

**TUTEO OU VOSEO? PROBLEMAS RELACIONADOS AO USO DOS PRONOMES PESSOAIS  
POR BRASILEIROS ESTUDANTES DE ESPANHOL RESIDENTES  
NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI E COM A ARGENTINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagem e Educação  
Linha: Ensino/aprendizagem de línguas

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
Orientadora

---

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
Membro

---

Prof. Dr. Antonio Roberto Esteves  
UNESP-Universidade Estadual Paulista  
Membro

Londrina, 11 de agosto de 2006

Aos meus pais, amigos e companheiros,  
Paulo e Vilma

## **AGRADECIMENTOS**

Quero expressar meus agradecimentos à insigne Professora Doutora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, cujo conhecimento das Letras fica aquém da sua dedicação e altruísmo ao procurar reparti-lo comigo, colocando-me nas mãos as ferramentas com as quais abrirei novos horizontes rumo à satisfação plena de meus ideais profissionais e humanos.

*Un error corregido puede ser más fecundo  
que un éxito inmediato*

J. Piaget

BARREIRA, Vilma L.O. *Tuteo ou voseo? Problemas relacionados ao uso dos pronomes pessoais por brasileiros estudantes de espanhol residentes na fronteira do Brasil com o Paraguai e com a Argentina*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

## RESUMO

Analisa-se, neste trabalho, o uso dos pronomes pessoais de tratamento do espanhol por parte de estudantes deste idioma como língua estrangeira, residentes na região da fronteira do Brasil com o Paraguai e com a Argentina. Toma-se como base a Lingüística Contrastiva, em seus modelos de Análise Contrastiva e de Análise de erros. A pesquisa aponta como principais resultados: a) que o tipo de voseo usado pelos hispano-falantes naturais da referida região é de tipo pronominal-verbal; b) que, por um lado, os estudantes fazem usos inadequados dos pronomes de tratamento devido a fatores lingüísticos específicos da língua espanhola; c) que, por outro lado, o freqüente contato dos estudantes de espanhol com falantes nativos dessa língua choca-se com a instrução gramatical praticada em seu ambiente de estudo, o qual, pelos motivos esclarecidos no trabalho, pende para o uso peninsular e não para o hispano-americano. Conclui-se que os erros apresentados pelos estudantes são morfossintáticos e se devem a empregos de formas errôneas ou a falsas escolhas no campo pronominal.

**Palavras-chave:** espanhol/ língua estrangeira, pronomes de tratamento, línguas em contato, lingüística contrastiva

BARREIRA, Vilma L.O. *Tuteo ou voseo? Problemas relacionados ao uso dos pronomes pessoais por brasileiros estudantes de espanhol residentes na fronteira do Brasil com o Paraguai e com a Argentina*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

## ABSTRACT

It verifies the kind of treatment and pronominal use of Brazilian students on Spanish as foreign language, the ones who live in the Brazilian border with Paraguay and Argentina, countries which have the Spanish as official language. It identifies and analyses the use of pronouns based on the Contrastive Linguistic – models of Contrastive Analyses and Error Analyses. It points with the main results: a) the kind of voseo used by Spanish speakers on the border area is the verbal-pronominal; b) the students make inadequate use due to intern linguistic factors of Spanish; It concludes that the investigated students find difficulties in the use of pronouns in the informal treatment, presenting morphology and syntax mistakes, as the erroneous use, or false choice, of a linguistic element during the communication, in the pronominal use.

**Key-words:** Spanish as foreign language, treatment pronouns, languages in contact, contrastive linguistic

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pronomes pessoais de tratamento da língua portuguesa.....	69
Quadro 2 - Pronomes pessoais de língua espanhola e portuguesa.....	74
Quadro 3 – Formas de tratamento da língua espanhola.....	77
Quadro 4 – <i>Tuteo</i> estándar e <i>voseo</i> rioplatense.....	91
Quadro 5 – <i>Tuteo</i> estándar e <i>voseo</i> da região de fronteira.....	93
Quadros 6 – As conjugações do <i>voseo</i> .....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
E/LE	Español/ Lengua Estrangeira
IL	Interlândia
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LC	Lingüística Contrastiva
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
1. Metodologia da Pesquisa.....	16
2. A localidade da coleta de dados.....	19
2.1. História da cidade.....	22
2.2. Os municípios fronteiriços internacionais.....	25
2.3. A língua na fronteira.....	26
3. Línguas em contato.....	29
4. Lingüística Contrastiva.....	43
4.1. O modelo de Análise Contrastiva.....	47
4.2. O modelo de Análise de Erros.....	54
4.2.1. Avaliação dos erros.....	60
4.2.2. Os erros nas produções dos alunos.....	61
4.3. O modelo de Interlíngua.....	63
5. Os pronomes.....	67
5.1. O pronome português.....	67
5.2. O pronome espanhol.....	70
5.3. Uma visão geral dos pronomes portugueses e espanhóis.....	72
5.4. As formas de tratamento.....	75
5.5. O pronome vos.....	80
5.5.1. A história do vos.....	80
5.5.2. A conjugação do voseo.....	82
5.5.2.1.O espanhol rioplatense.....	90
5.5.2.2. O voseo na região de Foz do Iguaçu, Brasil, com o Paraguai e a Argentina.....	92
6. Análise das produções dos estudantes.....	94
7. Considerações Finais.....	107
8. Referências Bibliográficas.....	109
9. Anexos.....	113

## Introdução

Este trabalho versa sobre algumas dificuldades apresentadas por brasileiros que estudam espanhol como língua estrangeira. Esses estudantes são acadêmicos do curso de Letras Português –Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu.

Acreditamos que as dificuldades em estudo são conseqüência do contato lingüístico entre aprendizes brasileiros, advindos do município e da região de Foz do Iguaçu, com habitantes das cidades vizinhas, falantes nativos de espanhol. Os acadêmicos em questão estão inseridos em um contexto de contato freqüente com hispano-falantes, habitantes da região fronteira do Brasil com o Paraguai e com a Argentina.

O estudo da língua espanhola por brasileiros tem como facilitador da aprendizagem a semelhança entre os dois idiomas. Tal semelhança, entretanto, pode ser também um fator que venha dificultar o processo de aprendizagem. Da mesma maneira que o estudo de espanhol por um luso-falante pode provocar a sensação de que a aprendizagem será fácil, pode, também, se tornar uma tarefa complicada pela falta de elementos que definam alguns aspectos das duas línguas. Os aprendizes que vivem na fronteira do país, e convivem com povos de fala hispânica, estão susceptíveis a esses dois fatores: o facilitador e o complicador da aprendizagem do idioma estrangeiro.

Esses alunos estão consideravelmente expostos à língua estrangeira. Isso os leva a incorporar fenômenos característicos da língua de seus vizinhos porque,

constantemente, ouvem e estão expostos a ela através de diversos meios como, por exemplo, o rádio, a televisão e a leitura. Além disso, há ainda, no período noturno, estudantes que trabalham no comércio da região da Ponte da Amizade (ponte de fronteira entre o Brasil e o Paraguai) e na Ciudad del Este, no Paraguai.

A situação de contato que se dá por meio de situações rotineiras do cotidiano pressupõe que esses aprendizes, durante o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, apresentem elementos lingüísticos essencialmente coloquiais, o que pode ser, em alguns momentos, prejudicial para sua formação como acadêmicos de um curso de licenciatura. Entendemos que, em um curso de formação de professores, de habilitação em Letras, deve-se atuar de maneira a possibilitar que os alunos tenham uma completa formação acadêmica, conhecendo a linguagem coloquial, mas, sobretudo, dominando os aspectos gramaticais da norma padrão da língua em questão.

Atualmente, a expansão do ensino da língua espanhola é cada vez mais significativa e, com isso, vem despertando também um maior interesse pelo desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino das línguas próximas, português e espanhol, uma em relação à outra.

Desenvolvendo nossos estudos nessa área, partimos para a questão fundamental do nosso trabalho: os *erros* (ou formas inadequadas de uso segundo o referencial teórico que utilizamos para o desenvolvimento deste trabalho) no uso dos pronomes de tratamento informal de segunda pessoa singular.

Procuramos entender porque os sujeitos que as produzem confundem-se entre a forma usada pelos habitantes hispano-falantes da região (dos países

fronteiriços) e a apresentada<sup>1</sup> no contexto formal de ensino, produzindo uma mistura entre ambas as formas.

Nosso estudo se desenvolve com o objetivo de (a) identificar o tipo de *voseo*<sup>2</sup> usado pelos hispano-falantes da região; (b) verificar as possíveis causas do uso inadequado em algumas situações; (c) usar o corpus para analisar as incorreções dos aprendizes em relação ao uso dos pronomes de segunda pessoa e dos verbos (a respectiva conjugação verbal), considerando os erros morfossintáticos relacionados ao *voseo*; e (d) buscar um modo de levar o estudante a superar suas dificuldades.

Tomamos, para o desenvolvimento deste estudo, apenas uma pequena parte das inúmeras fontes de informação que tínhamos ao nosso alcance. Prescindimos de vários exemplos para não estender excessivamente o trabalho.

Restringimos o desenvolvimento de nosso estudo à região onde nos encontramos, ou seja, optamos por considerar a expressão lingüística dos paraguaios e argentinos da área em questão ao abordar a aquisição do espanhol como língua estrangeira por falantes de português dessa localidade. Ressaltamos que nosso objeto de estudo está limitado à situação de aprendizagem de nossos alunos, estudantes de E/LE (espanhol como língua estrangeira), assim como de uma análise feita a partir de sua situação lingüística, da língua estrangeira a que estão expostos tanto na aprendizagem formal, institucional, como na exposição

---

<sup>1</sup> A forma apresentada no contexto de ensino é referente à forma usada na Península Ibérica, isto é, na Espanha, e na maioria dos países hispânicos. Por opção dos docentes vinculados à universidade, não se apresentam regionalismos – ou linguagem usada por uma minoria de falantes – a nossos alunos.

<sup>2</sup> Uso do pronome pessoal *vos*, exposto ao longo do trabalho.

direta com falantes nativos e a aquisição do espanhol em contextos informais, não institucionais.

Apresentamos, inicialmente, os passos que percorremos para o levantamento do corpus a ser utilizado em nossa análise, a metodologia da pesquisa e a localidade da coleta dos dados. Abordamos o tema das línguas em contato, as influências das expressões lingüísticas que os idiomas exercem uns sobre outros, e tecemos considerações sobre a situação da língua na fronteira. O estudo considera a língua nativa do estudante e a língua estrangeira meta, baseado na Lingüística Contrastiva, em seus modelos de Análise Contrastiva e Análise de Erros. Vemos os pronomes portugueses e espanhóis, considerando a segunda pessoa pronominal espanhola. Com enfoque no uso dos pronomes de tratamento, identificamos os problemas relacionados a esses pronomes nas produções orais dos estudantes de espanhol como língua estrangeira e realizamos uma descrição e análise dos elementos que se manifestam inadequadamente no que se refere à situação de uso.

## 1. Metodologia da Pesquisa

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, selecionamos os informantes entre nossos próprios alunos. Os dados utilizados para a pesquisa foram coletados no segundo semestre do ano letivo de 2004, entre acadêmicos do segundo ano do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. Todos eles são brasileiros, estudantes da língua espanhola como língua estrangeira e de idade adulta. Consideramos o nível de aprendizagem desses acadêmicos, uma vez que nos interessam suas produções, de acordo com o nível de conhecimento da língua estrangeira; desconsideramos uma faixa etária exata, ou seja, um limite de idade ou o sexo de cada um deles. Os informantes foram escolhidos antes que se começasse a coleta de dados.

Segundo CORVALÁN (1989), é muito difícil determinar o número adequado de informantes para a realização de um trabalho de pesquisa. A questão do número ideal de indivíduos que assegurem a validade e a representatividade da amostra que será analisada é um problema ainda não resolvido:

*La cuestión del número óptimo de individuos que asegure la validez y representatividad de la muestra es aún un problema no resuelto (...) es difícil de determinar. Depende tanto de cuestiones teóricas como prácticas, tales como la naturaleza del problema sociolingüístico y los recursos que el sociolingüista tiene a su disposición para llevar a cabo la investigación. (CORVALÁN, 1989)*

Por se tratar da investigação de um determinado fator lingüístico como foco central do estudo, com base no modelo de Análise de Erros, foi selecionado um

grupo homogêneo cujos informantes apresentam o mesmo nível de escolaridade, nível similar de conhecimento da língua estrangeira, alunos da mesma série de língua espanhola e residentes na região de Foz do Iguaçu.

Uma vez definido o grupo a ser investigado, foi feita a coleta de dados por meio da *conversação gravada*<sup>3</sup>. A técnica de gravar a comunicação oral dos informantes tem como objetivo obter uma amostra de fala casual, natural, a mais próxima possível da fala vernácula espontânea da vida real. Espera-se que o informante não dê atenção à sua fala, mas ao conteúdo, àquilo que está dizendo.

Realizamos a nossa coleta dos dados a serem analisados por meio dessa conversação gravada entre nossos alunos, durante algumas atividades desenvolvidas nas aulas de espanhol. Eram propostas atividades orais nas quais os estudantes comunicavam-se conversando sobre temas diversos.

Para tanto, foi necessário um tempo de preparação, no início das gravações, durante o qual selecionamos o tema, que serviu de guia para a conversação.

Segundo Lavandera (*apud* Corvalán, 1989), é muito importante a sensibilidade, o preparo do pesquisador para que possa assegurar a obtenção de uma amostra de fala válida para o estudo. Essa autora ressalta que não é possível dar uma receita exata, mas sugerir certas condutas básicas sem as quais não se poderia garantir o sucesso da coleta de dados.

Fizemos as gravações durante as atividades orais desenvolvidas nas aulas de língua espanhola. Esperávamos que, durante as atividades, os alunos

---

<sup>3</sup> CORVALÁN (1989) propõe a denominação 'conversação gravada': *Una vez que se ha decidido qué población se va a estudiar, el paso siguiente lo constituye la recolección de los datos lingüísticos. (...) esto se hace logrando la confianza de la población de tal manera que el investigador pueda grabar una conversación con cada uno de los hablantes. (...) en contra de la 'entrevista' como tipo de actividad usada en la obtención de datos lingüísticos, llamamos a este hecho de habla la 'conversación grabada'*. (CORVALÁN, 1989)

estivessem preocupados em transmitir o conteúdo, ou seja, tivessem a atenção voltada àquilo que estavam dizendo e não ao modo como se expressavam. A coleta de dados, de modo geral, foi realizada com êxito.

Não tivemos dificuldades para executar as gravações, pois as atividades orais desenvolvidas nas aulas normalmente são feitas com a utilização de um gravador – para que possamos analisar e avaliar as produções e as reproduções dos estudantes.

Entendemos que, com aqueles dados coletados, de diálogos e de atividades de conversação dos temas propostos aos estudantes, contávamos com material que nos permitisse desenvolver o trabalho de pesquisa.

Após a transcrição dos diálogos, passamos à identificação dos erros<sup>4</sup> em seu contexto, bem como à descrição dos enunciados produzidos pelos estudantes.

Durante a análise, elaboramos a explicação, buscando a fonte de cada erro, de acordo com os critérios Gramatical e Lingüístico<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> De acordo com o os critérios do modelo de Análise de Erros, que constam no capítulo de *Lingüística Contrastiva*.

<sup>5</sup> Explicitados no capítulo *Análise das produções dos estudantes*.

## 2. A localidade da coleta de dados

Conforme dissemos antes, para desenvolver a presente pesquisa, partimos de uma coleta de dados entre alunos de espanhol como língua estrangeira. Estes são brasileiros, acadêmicos do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu<sup>6</sup> e residentes na região.



<sup>6</sup> Em junho de 1986, a FACISA (Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Foz do Iguaçu) foi estadualizada, passando a ser mantida pela UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Essa região está em uma área de freqüente contato lingüístico. O município de Foz do Iguaçu<sup>7</sup> abrange uma região com características étnicas e lingüísticas peculiares: há uma coexistência de línguas e culturas, pois o município localiza-se na região fronteira com o Paraguai e a Argentina.

A conexão entre o Brasil e esses dois países se dá através das pontes *Tancredo Neves*<sup>8</sup>, que liga a cidade de Foz do Iguaçu (Brasil) a Puerto Iguazú (Argentina) – também conhecida como *Ponte da Fraternidade* – e a *Ponte da Amizade*<sup>9</sup>, entre o Brasil e Ciudad del Este, no Paraguai. As fronteiras têm como divisas geográficas os rios *Paraná*, entre Brasil e Paraguai, e *Iguaçu*, entre Brasil e Argentina.

Um dos importantes monumentos da cidade fronteira é um obelisco, construído em pedra e cimento, pintado com as cores nacionais dos três países, que estabelece os limites dos territórios do Brasil, Paraguai e Argentina, no ponto onde se encontram os rios Iguaçu e Paraná. O Marco das Três Fronteiras brasileiro, localizado a 6 km do centro da cidade, foi inaugurado em 20 de julho de 1903,

---

<sup>7</sup> O nome do município é de origem guarani podendo ser decomposto, na sua grafia primitiva - ù (água, rio) e wa'su (grande), portanto, 'rio caudaloso'. Por estar situado na confluência dos rios Paraná e Iguaçu, recebeu o nome de Foz do Iguaçu.

<sup>8</sup> A *Ponte Tancredo Neves*, inaugurada em 29 de novembro de 1985, liga Foz do Iguaçu, no Brasil, a Puerto Iguazú, na Argentina. Localizada no início da BR 469, aproximadamente a 4 km da montante da foz do rio Iguaçu, a Ponte Tancredo Neves comporta duas pistas de tráfego e dois acostamentos para passagem de pedestres, além de um complexo alfandegário de 2.500 m<sup>2</sup> de área construída em cada lado, que abriga repartições aduaneiras, policiais, sanitários e posto de informações turísticas. Com acesso de 2 km pelo lado brasileiro e 3 km pelo lado argentino, sua extensão é de 489 metros e um vão livre de 220 metros, um dos maiores do gênero no mundo. Possui 16,50 metros de largura e 72 metros de altura.

<sup>9</sup> Localizada no final da BR 277, a *Ponte Internacional da Amizade* possibilita o acesso rodoviário direto a Assunção, pela 'Ruta 01' no Paraguai. A construção da Ponte foi determinada depois de um acordo assinado no dia 29 de maio de 1956 pelos dois governos, Brasil e Paraguai. Para que não fosse prejudicada a navegação, por causa das cheias, concluiu-se que a ponte deveria possuir uma extensão de 552,40 metros e um vão livre de 303 metros, o maior do mundo em obra de concreto, até então com 13,50 metros de largura e altura de 78 metros, a partir do fundo do rio e 32 metros acima do nível da água. Inaugurada em 27 de março de 1965 pelos presidentes Castelo Branco, do Brasil, e Alfredo Stroessner, do Paraguai, a ponte da Amizade foi fator decisivo de atração de investimentos e negócios entre os dois países.

juntamente com o argentino, por uma comissão formada pelos dois países. Do lado brasileiro, podem-se avistar marcos semelhantes do lado paraguaio e argentino.

No tocante às características físicas<sup>10</sup>, Foz do Iguaçu está localizada no extremo oeste do Paraná, em uma área de 589.000 km<sup>2</sup>, incluindo as zonas urbana e rural e a área do Parque Nacional do Iguaçu. O município faz limite ao norte com Itaipulândia, ao sul com a Argentina, a leste com os municípios de Santa Terezinha de Itaipu e São Miguel do Iguaçu e a oeste com o Paraguai.

Quanto à hidrografia, possui nove microbacias hidrográficas, sendo sete delas circunscritas ao perímetro municipal. Os principais rios são Paraná, Iguaçu, Tamanduá, São João, Almada, M'Boicy e Monjolo, dentre outros.

A região é de mata subtropical na região do Parque Nacional<sup>11</sup> e de floresta tropical de várzea nas margens dos rios.

A cidade de Foz do Iguaçu segue o horário oficial de Brasília, tem o fuso horário de três horas negativas em relação ao Meridiano de Greenwich. Dista da capital paranaense, Curitiba, 637 quilômetros; 530 quilômetros de Londrina; 1047, de São Paulo e 1573, da capital federal, (Brasília).

Estima-se que Foz do Iguaçu tenha hoje uma população de 280.000 habitantes. Apresenta uma composição étnica muito variada: a cidade abriga cerca de 57 das 192 nacionalidades existentes no mundo. Pelas ruas encontram-se, freqüentemente, além dos brasileiros, obviamente, chineses, coreanos, franceses, bolivianos, árabes, portugueses, indianos, ingleses, israelenses e outras nacionalidades, bem como paraguaios e argentinos.

---

<sup>10</sup> Dados extraídos de WEBER, D. *Foz em Números*. 2003.

<sup>11</sup> Onde se encontram as Cataratas do Iguaçu.

## 2.1. História da cidade

Antes da construção da Usina de Itaipu, foram realizadas pesquisas arqueológicas pela Universidade Federal do Paraná no local. Ali foram localizados vestígios da mais remota presença humana na região, provavelmente de 6.000 a.C. Ao longo dos séculos, vários grupos humanos sucederam-se nessa região. Os últimos deles, aqueles que provavelmente precederam os espanhóis e portugueses, foram os índios Kaingang.

As Cataratas do Iguaçu foram vistas pela primeira vez por europeus em 1542, quando a expedição de Dom Alvar Núñez Cabeza de Vaca descia o Rio Iguaçu com canoas dos índios Kaingang, na tentativa de alcançar o Rio Paraná. As cataratas receberam, então, seu primeiro nome da cultura ocidental: Salto de Santa Maria. Posteriormente, entretanto, prevaleceu o termo adotado pelos guaranis: Iguaçu (muita água). Cabeza de Vaca ficou registrado como o "descobridor" das Cataratas.

No ano de 1916, Alberto Santos Dumont, o pai da aviação, visita as Cataratas do Iguaçu que se encontravam em área particular de propriedade de um uruguaio. Santos Dumont intercedeu, então, junto ao governante do Estado do Paraná para que a área fosse desapropriada e se tornasse patrimônio público.

Foz do Iguaçu recebeu seus primeiros habitantes – não índios – nas duas últimas décadas do século XIX. Nessa época chegaram os irmãos Goycochéa, que começaram a explorar a erva-mate<sup>12</sup>. Na última década desse mesmo século, foi fundada a colônia Militar na fronteira, o que deu início à ocupação do lugar. Nessa época foram registradas 324 pessoas habitando o local; a maioria delas, entretanto, era composta por paraguaios, argentinos, espanhóis e ingleses que se dedicavam à extração da erva-mate e da madeira, exportadas pelo rio Paraná. (WEBER, 2003)

Já nos primeiros anos do século XX, a população local chegava a 2.000 pessoas, aproximadamente. Em 14 de março de 1914 foi criado o Município de Vila Iguaçu, instalado efetivamente no dia 10 de junho do mesmo ano, com a posse do primeiro prefeito, Jorge Schimmelpfeng. O município passou a denominar-se "Foz do Iguaçu", em 1918.

Na década de 60, a inauguração da BR-277, ligando Foz do Iguaçu a Curitiba e ao litoral, acelerou o desenvolvimento da cidade. Na década de '60 foi inaugurada a *Ponte Internacional da Amizade*, entre Foz e a cidade paraguaia de Puerto Presidente Stroessner, atualmente Ciudad del Este.

A construção da Hidrelétrica de Itaipu<sup>13</sup>, realizada a partir de um acordo entre o Brasil e o Paraguai e iniciada na década de 70, causou forte impacto na região e aumentou o contingente populacional de Foz do Iguaçu. Entre as décadas de 60 e 80 foi registrado um crescimento de mais de 300% no total da população do município. Tal crescimento acarretou transformações no município, elevando a demanda por serviços públicos e privados.

---

<sup>12</sup> Erva para o preparo de chimarrão.

<sup>13</sup> A construção da hidrelétrica de Itaipu empregou um contingente de mão-de-obra que, no ápice de sua construção, atingiu cerca de 40.000 trabalhadores. (WEBER, 2003)

A partir da década de 80, crescem as transações entre Brasil e Paraguai, principalmente em Foz do Iguaçu e Ciudad del Este. Nesse período, verificou-se uma expansão do *turismo de compras*<sup>14</sup> e do comércio atacadista exportador para a região fronteiriça. Houve uma significativa elevação na demanda de produtos eletro-eletrônicos por parte dos consumidores brasileiros, o que determinou maiores investimentos dos comerciantes paraguaios e estrangeiros instalados no Paraguai.

Foz do Iguaçu conta com as vantagens de sua localização estratégica no Mercosul e possui perspectivas otimistas de crescimento econômico, com a atração de novos investimentos e consolidação de empresas. Também a expansão de cursos superiores na cidade, além do fator de atração de jovens e profissionais especializados, possibilita a prosperidade da região.

---

<sup>14</sup> Houve um aumento considerável no número de turistas (do lado brasileiro da fronteira) que chegavam a Foz do Iguaçu com o objetivo de fazer compras no Paraguai. Ainda hoje essa atividade assume uma parte da economia local, pois movimenta hotéis, restaurante, lanchonetes, agências de turismo e outras prestadoras de serviços.

## 2.2. Os municípios fronteiriços internacionais

Puerto Iguazú<sup>15</sup>, cidade argentina situada na Provincia de Misiones, com cerca de 28.000 habitantes, no nordeste do país, está localizada a 10 km do centro de Foz do Iguaçu. Tem como principal atrativo turístico as *Cataratas del Iguazú*, assim como o comércio de produtos comestíveis, pedras preciosas e semipreciosas, roupas, agasalhos, lãs, couros e as novidades comercializadas na capital do país, Buenos Aires.

O município paraguaio de Ciudad del Este foi fundado em fevereiro de 1957, contando atualmente com cerca de 25.000 habitantes. Localizada a 5 km do centro

---

<sup>15</sup> Embora no mapa a grafia seja *Iguassu*, as autoridades locais e a população do município argentino optam pela grafia castelhana *Iguazú*.

de Foz do Iguaçu, na outra margem do Rio Paraná, possui um dos maiores centros comerciais latino-americanos e de grande destaque internacional. É formado por um conjunto de lojas de eletroeletrônicos, brinquedos, roupas e bebidas, importados dos principais pólos produtores da Ásia, Europa e América do Norte; conta, também, com cassinos como atrativos.

### 2.3. A língua na fronteira

Na Ciudad del Este, há grandes centros comerciais com produtos procedentes de várias partes do mundo. As lojas, em sua maioria, são de grupos estrangeiros (principalmente chineses, coreanos, japoneses, árabes, indianos e brasileiros). Muitos habitantes da cidade de Foz do Iguaçu trabalham como vendedores em lojas daquele município.

Normalmente, esses grupos étnicos conservam a própria língua e cultura e, mesmo tendo seus estabelecimentos no Paraguai, residem em Foz do Iguaçu. Os filhos dos comerciantes costumam freqüentar escolas particulares nesse município. Essas escolas, entretanto, não apresentam um programa diferenciado, ou seja, eles estudam o mesmo conteúdo ofertado aos brasileiros. Quando muito, possibilitam o acesso destes alunos às línguas maternas de seus pais: chinês, árabe e inglês.

As questões lingüísticas dessa região de fronteira chamam a atenção e despertam o nosso interesse por um estudo mais minucioso a esse respeito.

Pela proximidade e facilidade de transitar entre os municípios internacionais vizinhos, as escolas brasileiras recebem muitas crianças paraguaias. Na região da *Ponte da Amizade*, no lado brasileiro, há uma vila que se chama Vila Paraguaia, onde são acolhidos imigrantes paraguaios, falantes de espanhol e guarani. As crianças, filhas de paraguaios, freqüentam escolas brasileiras, porém têm pouca (ou nenhuma) habilidade com a língua portuguesa. Encontramos aí questões lingüísticas decorrentes do contato entre as línguas próximas, português e espanhol/castelhano.

Um fato curioso é que os pais dessas crianças estimulam seus filhos a adquirirem/aprenderem a língua portuguesa, pois, nesse meio, é língua de prestígio. Eles acreditam que os filhos podem ter uma melhor aceitação entre os colegas de escola, por exemplo, se dominarem o idioma *brasileiro*.

Nos colégios, as lições são escritas, faladas e discutidas em português, inclusive as atividades dos livros didáticos, porém, entre elas, as crianças conversam em sua língua materna (o castelhano ou o guarani). É interessante observar que, muitas vezes, as professoras explicam os temas abordados em espanhol ou em *portunhol*<sup>16</sup>, para que as crianças tenham uma melhor compreensão.

Observando as questões relativas à realidade bilateral da sala de aula e bilíngüe da comunidade, no dia-a-dia escolar, tentamos compreender a interferência dos códigos lingüísticos, intercambiados pelos estudantes. Até há pouco tempo não havia, em nosso país, educação bilíngüe. Teve início, no segundo semestre do

---

<sup>16</sup> É conhecida popularmente como “portunhol” a mistura das línguas portuguesa e espanhola, normalmente, em situações comunicativas de emergência, sendo usada com funções básicas.

corrente ano, um programa pioneiro nesse sentido. Na fronteira do Brasil (Estado de Santa Catarina) com a Argentina (região de Bernardo Irigoyen), professores e alunos de colégios de Educação Fundamental dos municípios fronteiriços cruzam a fronteira, uma vez por semana, para aprender o idioma '*estrangeiro*'. Alternadamente, ora brasileiros, ora argentinos, visitam o colégio de seu vizinho para aprenderem a língua e terem contato com a cultura do outro país. Essa iniciativa partiu dos próprios educadores que sentiam, no desenvolvimento de suas atividades docentes, a necessidade desse intercâmbio lingüístico-cultural.

Normalmente, as pessoas que vivem em comunidades bilíngües encontram-se sem apoio por parte das instituições de ensino no que se refere a um programa educacional diferenciado para atendê-las. Os professores que trabalham com esses alunos em situações de fronteira mostram-se sensíveis às questões lingüísticas apresentadas pelos estudantes e, muitas vezes, com seu "conhecimento" do idioma estrangeiro, transitam de uma língua para outra no intuito de auxiliar o processo de aprendizagem. Isso costuma dar bons resultados, na maioria das vezes.

### 3. Línguas em Contato

Ao longo da história, as línguas vêm exercendo influências umas sobre outras. De acordo com Sala (1988), tais influências vão modificando as línguas, ainda que cada uma das expressões lingüísticas de cada uma delas se defina com suas peculiaridades. São encontradas, nas línguas modernas, muitas marcas deixadas pelas clássicas. O contato entre idiomas é um fenômeno lingüístico existente desde os tempos mais remotos, que vem desempenhando um importante papel na evolução das línguas.

O bilingüismo ou multilingüismo é um fenômeno que atinge a maioria das populações da terra e todos os níveis lingüísticos; constitui uma fonte de variações e mudanças tanto na própria língua como por influências extralingüísticas.

Richards e Rodgers (2001) estimam que cerca de 60% da população mundial atual é multilingüe, apesar da visão do unilingüismo haver sido reforçada como regra durante alguns séculos por países europeus ou americanos, que tinham como meta a formação de um idioma unitário como símbolo e instrumento da sua identidade nacional. No entender de Vendryes (...) *ninguna lengua está enteramente libre de palabras prestadas, porque nación alguna ha estado completamente aislada.* (Vendryes apud: SALA, 1988)

De maneira geral, todo e qualquer idioma tem marcas derivadas da coexistência com outras variedades. Segundo Moreno Fernández (1998), as línguas *puras* simplesmente não existem.

O interesse pelo estudo das línguas em contato teve início entre os séculos XVII e XVIII, na Europa, voltando-se para a observação das palavras estrangeiras. Havia uma preocupação em destacar o aspecto negativo dessas palavras, resultantes do contato entre línguas, que eram consideradas como “barbarismo”.

Segundo Sala (1988), os primeiros comparatistas, J. Grimm e R. K. Rask, instituíram que os idiomas não se mantinham isolados durante sua evolução. Ao tratar de descobrir as causas das modificações interlingüísticas e ao observar que há uma série de características que não podem ser atribuídas ao idioma de origem - mas também não podem ser explicadas pela força própria da inovação de cada língua – os estudiosos posteriores começaram a prestar atenção à chamada *mistura*<sup>17</sup> entre os idiomas, resultada de fatores sociais e históricos concretos. Dentre essas misturas, a mais importante foi a étnica, cujas conseqüências no plano da língua são conhecidos como *substrato*, *adstrato* e *superestrato*.

De acordo com o *Diccionario de la Real Academia Española* (1996), chama-se *adstrato* a língua que, compartilhando com outra uma determinada área geográfica, influi sobre ela. E também aquela que em um determinado momento exerce sua influência sobre outra, mesmo que entre elas não haja contigüidade territorial. Ainda, de acordo com a mesma fonte, *substrato* seria a herança lingüística que uma língua extinta deixa na língua implantada em seu território; e, *superestrato*, o conjunto dos traços lingüísticos de uma língua importada que, tendo convivido com a língua nativa de determinado território, se infiltraram nesta, deixando como legado algumas características à língua adotada. Refinando o conceito de *adstrato*, *substrato* e *superestrato*, Dubois (1973) registra que:

<sup>17</sup> A idéia de mistura de idiomas aparece pela primeira vez em 1809 (SALA, 1988)

*Denomina-se adstrato a língua ou o dialeto falado numa região vizinha daquela em que se fala a língua tomada como referência; o adstrato pode influenciar esta última de várias maneiras, sobretudo no léxico, rarissimamente na morfologia, algumas vezes na fonologia e, com certa frequência, na sintaxe. Como exemplos de influência de adstrato, podem-se citar a do castelhano no galego, (...) do castelhano da Argentina sobre o português do Rio Grande do Sul, na região fronteiriça. Um traço importante do adstrato é a contigüidade geográfica. Entretanto hoje, com o desenvolvimento dos meios de comunicação (...) ação semelhante à dos adstratos se dá sem a contigüidade geográfica; a noção de adstrato implica mais com a contigüidade política e econômica (...).*

*Substrato designa toda língua falada que, numa região determinada, por várias razões, foi substituída por outra língua, cumprindo tomar em consideração a influência que a língua anterior pode ter sobre a língua que a sucedeu.*

*Superestrato designa toda língua que é introduzida largamente na área de outra língua, mas sem substituí-la, podendo desaparecer finalmente e deixando alguns traços.*

Malmberg (*apud* SALA, 1988) faz uma distinção entre substrato e o fenômeno de empréstimo. Entende substrato como interferência entre sistemas que implicam a modificação das categorias gramaticais ou semânticas, mudança do signo na sua totalidade e o empréstimo como a introdução de um elemento novo no sistema existente. Para Malmberg, o substrato autêntico só existe quando há uma verdadeira interferência lingüística, quando a estrutura de uma língua interfere sobre a outra. Malmberg (*op. cit*) afirma que, para que possa haver uma verdadeira interferência, a modificação tem que ser produzida em sentido positivo. A mera perda de uma categoria – oposição fonológica, categoria gramatical ou distinção semântica – não é suficiente para determinar uma ação modificadora de um idioma sobre o outro, pois a simplificação de um sistema pela perda da oposição pode ser explicada facilmente como conseqüência da debilitação das distinções, fenômenos freqüentes na periferia de um domínio lingüístico.

Conforme Sala (1988), a escola neolingüística – que teve como principais representantes M. Bartoli, G. Bertoni e G. Bonfante –, trabalhou com a idéia da mistura de idiomas, usando-a como princípio metodológico e recorreu a ela para explicar não somente as mudanças da língua, mas também a formação dos idiomas. Assim, rechaçaram-se as fronteiras entre as línguas e manteve-se a idéia de que, lingüisticamente, tudo pode ser emprestado, até mesmo a gramática. De acordo com o mesmo autor, (Sala, 1988), a escola sociológica francesa, cujos representantes foram A. Meillet e J. Vendryes, entre outros, discutiu o problema do contato entre línguas, insistindo no fator de prestígio sociolingüístico. A Escola Lingüística de Praga debateu a idéia da aproximação estrutural entre os idiomas em contato. A tese mais importante que aparece nessa época foi a de afinidade fonológica de R. Jakobson.

Sala (1988) fala a respeito da proposta de Trubetzkoy sobre a distinção entre ‘famílias de línguas aparentadas’ e ‘alianças lingüísticas’, referindo-se aos idiomas não aparentados falados no mesmo território ou em territórios contíguos que apresentam semelhanças na sua estrutura gramatical e fonológica, as quais não puderam ser adquiridas senão por meio de empréstimos recíprocos. Mais tarde, Jakobson teria denominado tais semelhanças com o termo “afinidades lingüísticas”.

Ultimamente estão sendo considerados estudos específicos nos quais se discutem os diversos mecanismos de bilingüismo ou de plurilingüismo que servem de base para o contato interlingüístico, considerado por alguns lingüistas como “o problema fundamental da Lingüística” (Sala, 1988):

*(...)interesa el lugar ocupado por los elementos tomados a préstamo dentro del conjunto de la estructura de dichas lenguas; es decir, en qué medida los elementos trasladados representan hechos de inventario o afectan sólo la distribución; en qué medida éstos representan hechos que pertenecen a la norma lingüística o son características sólo de variantes diatópicas, diacrónicas o diastráticas; en qué medida los elementos trasladados constituyen formas únicas o se hallan en competencia con otras formas más antiguas (...) es de suma importancia el valor social<sup>18</sup> de los hechos que resultaron del contacto entre las lenguas. (Bonfante apud Sala, 1988)*

Os estudos do contato de línguas tiveram um desenvolvimento notável a partir da publicação, em 1953, do livro *Languages in Contact*, de Weinreich. Os conceitos de Weinreich sobre o contato lingüístico giram em torno do conceito de *interferência*. Ele estuda os fenômenos de bilingüismo e de interferência de um idioma B sobre a *fala* ('parole') de um idioma A, e aferra-se ao bilingüismo individual, à psicologia do bilingüismo.

*La obra de Weinreich no solo há sido importante desde el punto de vista teórico, sino que además suministra datos muy concretos sobre investigaciones basadas en el contacto del inglés y otras lenguas como el español, el italiano, el habla yiddish de los judíos, etc. (MEDINA LÓPEZ, 1997)*

Sala (1988) utiliza mecanismos da interferência no nível do bilíngüe para esclarecer o mecanismo de alguns fenômenos que analisa e cujas conseqüências se estendem ao plano do idioma que recebeu a influência, o receptor, apresentando, brevemente, as condições extralingüísticas e os fatores estruturais que facilitam ou impedem o contato entre as línguas.

---

<sup>18</sup> valor social= "si los fenómenos de interferencia se abren paso y llegan a convertirse en norma (hasta entonces no pertenecían a la lengua, sino que se consideraban rasgos individuales, quizá motivados por un dominio imperfecto de ésta), se debe a factores sociales y culturales, no a factores biológicos. Donde el 'acento' extranjero es signo de la clase baja, desaparece o queda relegado a las capas desheredadas de la sociedad; por el contrario, donde ha sido aceptado dentro de la norma, pasa a ser un rasgo más del sistema lingüístico. Lo primero sucedió en el español influido por las lenguas indias de países como Perú y Chile; lo último en el caso de México y Paraguay". (SALA,1988:16)

Segundo esses estudos, o contato entre línguas pode ser estimulado ou, ao contrário, dificultado por uma série de fatores. Alguns desses fatores explicam a transferência de elementos em um aspecto do sistema lingüístico (léxico, fonologia), enquanto outros são atribuídos a vários aspectos ao mesmo tempo.

O contato entre as línguas é direto quando se estabelece no mesmo território, por meio da integração entre as populações ou a convivência durante um período. O contato indireto entre as línguas, ocorre quando são usadas em territórios diferentes, através de reações culturais, econômicas ou políticas e *não depende do estado em que se encontra o bilingüismo, mas de contextos bilingües mais efêmeros e aparece entre os falantes instruídos*<sup>19</sup> (SALA, 1988).

Segundo SALA (1988), essa distinção entre os dois tipos de contato entre as línguas é muito importante. No caso do contato direto, tem como conseqüência o aparecimento de uma etapa de bilingüismo. Os resultados do contato direto entre as línguas são, normalmente, muito mais notáveis que no caso de contato indireto.

Weinreich (*apud* MEDINA LÓPEZ, 1997), considera que duas ou mais línguas estão em contato se são utilizadas alternadamente pela mesma pessoa. Considera, ainda, que no bilingüismo aparecem desvios da norma em ambas as línguas.

A mesma idéia é retomada por CORVALÁN:

Décimos que dos o más lenguas están em contacto cuando son usadas por los mismos individuos, es decir, cuando existe una situación de bilingüismo (o multilingüismo) en las que los hablantes bilingües constituyen el locus del contacto” (Corvalán *apud* Medina López, 1997).

---

<sup>19</sup> “(...) no depende del estado em que se encuentra el bilingüismo, sino de contextos bilingües más efêmeros y aparece entre los hablantes instruídos”

Um falante bilíngüe, ao usar alternadamente as duas línguas, introduz, em uma delas, estruturas (morfologia, sintaxe, fonologia) pertencentes à outra, produzindo interferências lingüísticas. As interferências lingüísticas consistem na introdução de elementos estrangeiros nos domínios estruturais do idioma e implicam uma reorganização das oposições que as distinguem.

Sala (1988) considera, além do contato direto e indireto, a distinção entre o contato oral e o contato escrito. O autor acredita que o contato oral está relacionado ao direto, bem como o escrito ao indireto; embora não descarte a possibilidade de, eventualmente, acontecer o processo inverso.

Os fatores extralingüísticos podem atribuir um *status* idêntico ou distinto aos idiomas em contato. No caso de distinção, uma das línguas vai ocupar uma posição de destaque, o que acaba contribuindo à sua influência sobre a outra.

Cabe comentar aqui o fato citado no capítulo *Localidade da coleta de dados* que demonstra a preocupação dos pais das crianças paraguaias residentes na fronteira e alunas de escolas brasileiras, com relação à aprendizagem de seus filhos. Eles fazem questão de que as crianças aprendam e se desenvolvam na “língua da escola”, o português, enquanto seu idioma materno, ou Língua 1, na maioria das vezes, é o guarani<sup>20</sup>. Sabemos, entretanto, que na fronteira entre o Paraguai e o Brasil<sup>21</sup> acredita-se numa superioridade brasileira no que diz respeito à economia, cultura, política ou, simplesmente, pela dimensão geográfica do Brasil e a superioridade numérica de falantes de português.

---

<sup>20</sup> É bastante comum, no interior do país, que a língua familiar seja o guarani, não o castelhano.

<sup>21</sup> Referimo-nos à região fronteiriça abordada neste trabalho.

Para Sala (1988):

*(...) el status distinto de las lenguas está determinado por el valor social, es decir, por la capacidad de éstas de ser utilizadas como medio de comunicación. En la medida en que una lengua puede ser utilizada en más contextos y, por consiguiente, tiene un valor social más grande, ésta goza de un status 'superior' a la otra. Y viceversa, una lengua cuya utilización está limitada sólo al ambiente familiar (...) goza de un status 'inferior' en comparación con los demás idiomas usados por el bilingüe.*

A ação de um idioma sobre o outro não supõe, necessariamente, a preponderância da língua supostamente “superior”; a língua de prestígio também recebe influência da outra com a qual está em contato.

Jakobson (*apud* SALA, 1988) cita o caso do polonês que, durante os séculos XV e XVI, ocupou uma forte posição diante de seus vizinhos do leste e declara que *a língua 'dominante' também sofre influência da língua 'dominada', de modo que se pode falar em influências recíprocas* (Jakobson, *apud* SALA, 1988).

Ainda sobre a mesma questão, Sala (1988) fala da situação do substrato nas línguas romances (itálico, rético, ibérico, etc), pois o latim, língua dominante, recebeu a influência destas diferentes línguas.

Algumas línguas em contato mantêm um status idêntico. O português e o espanhol, da citada região da fronteira do Brasil com os países de fala hispânica, é um exemplo disso. Nota-se que a língua portuguesa nessa região possui um *status* idêntico à língua espanhola, falada pelos paraguaios e argentinos.

*Es la situación de dos idiomas localizados en la zona de una frontera lingüística que tienen el mismo status social son lenguas de conversación diaria, (...) (SALA: 1988)*

Os fatores lingüísticos estruturais não são considerados fatores tão influentes no fenômeno de contato como os extralingüísticos; raras vezes são abordados como fatores de estímulo ou retardadores para a realização do contato entre as línguas (SALA, 1988).

*(...) entre dos lenguas de la misma familia o con estructuras muy parecidas se ejercen influencias recíprocas más fuertes que entre dos idiomas sin parentesco genético o tipológico. (SANDFELD apud SALA, 1988)*

O contato entre as línguas depende, também, da desigualdade de penetração que corresponde aos diferentes níveis da língua, pois, apesar das interferências lingüísticas se darem em todos os níveis, os resultados nem sempre são evidentes.

Sala (1988) fala da *lei de penetração desigual* entre os compartimentos da língua. Segundo esse fator, a morfologia se modifica mais dificilmente sob a influência estrangeira e, no sentido oposto, o léxico sofre o empréstimo com mais facilidade.

O mesmo autor apresenta outro fator lingüístico que pode fomentar uma interferência encontrada na organização do sistema lingüístico. (SALA, 1988).

*(...) si el sistema fonológico de un idioma tiene incompleta una serie, puede admitir el préstamo de unos sonidos y su fonologización ulterior (...); lo mismo ocurriría en otro terreno, cuando el vocabulario presentara una deficiencia relativa. (HOPE apud SALA, 1988)*

Alguns fatores lingüísticos podem atuar como dificultadores e interferirem na comunicação. Pode haver certa resistência ao idioma determinada pela

necessidade do indivíduo bilíngüe de ser entendido pelo ouvinte e de se adequar às normas da língua de seus interlocutores.

De maneira geral, as palavras provenientes de uma outra língua são adaptadas ao sistema morfológico da língua receptora e adquirem o gênero, as desinências, e outros elementos, desta língua (SALA, 1988).

*Quienes estiman que la morfología no está a salvo de material extranjero toman en cuenta la situación especial de regiones bilingües donde se documenta el préstamo de algunos morfemas, pero no sin remarcar la posición periférica de estos elementos, ni el hecho de que, en su mayoría, los morfemas prestados tienen un correspondiente autóctono en la lengua que recibe (SALA, 1988).*

O autor reforça, ainda, a idéia do empréstimo lingüístico, considerando a morfologia das línguas, em situação de contato:

*(...) quienes niegan la existencia de préstamo en el campo de la morfología se apoyan en la observación de las situaciones normales de evolución de las lenguas; es decir en el hecho de que la mayoría de las modificaciones que se dan en el sistema morfológico se deben a unas causas internas y se refieren casi exclusivamente al perfeccionamiento de las formas gramaticales, a la reorganización del sistema y menos a su enriquecimiento (SALA, 1988).*

Tratando-se das mudanças morfológicas, decorrentes do contato de línguas, o mesmo autor expõe as categorias de modificações de *distribuição* e *inventário* lingüístico. Esta última, considerada a mais importante, subdivide-se em modificações de conteúdo e expressão, modificações somente de conteúdo e modificações de expressão.

Para que ocorram as modificações de inventário<sup>22</sup> afetadas tanto no plano do conteúdo como no da expressão, é necessário que haja uma verdadeira

---

<sup>22</sup> Características legadas de uma língua à outra.

interferência de sistemas; uma reinterpretação dos elementos do sistema, a qual pode produzir-se, especialmente em condições de bilingüismo ativo, em uma pequena comunidade submetida a uma comunidade maior. Sala (1988) expõe como exemplo o guarani, referindo-se ao contato dessa língua com o espanhol, explicando a aparição da categoria do artigo no guarani. Segundo o autor, o paradigma morfológico do artigo desenvolvido no guarani, mesmo se fundamentando no espanhol, não o reproduz exatamente, mas o adapta, simplificando-o de acordo com as condições gramaticais da língua<sup>23</sup>.

As modificações somente de conteúdo vêm estabelecer equivalência entre os morfemas ou categorias gramaticais de dois idiomas baseando-se, assim como na sintaxe e no léxico, na existência de uma semelhança formal ou de uma semelhança nas funções pré-existentes. Assim, *se o falante bilíngüe identifica uma categoria gramatical ou um morfema da língua A com um da língua B, pode aplicar a forma B nas funções gramaticais que derivam do sistema A* (Weinreich apud SALA, 1988).

Na modificação no plano da expressão, os morfemas emprestados ocupam uma posição periférica na estrutura da língua receptora. Não é comum que uma língua tome emprestada uma característica de uma língua estrangeira, aplique-a de maneira mais ampla e a estenda além dos limites de aplicação da língua de origem:

*Las modificaciones en el plano de la expresión se deben al hecho de que, por razones diversas, ciertos préstamos léxicos no se integran al sistema, sino que*

---

<sup>23</sup> Como o guarani não faz distinção formal de gênero para o feminino e o masculino, usa-se *kuna* “fêmea” y *kuimba’e* “macho”, o paradigma do artigo espanhol se reduziu à oposição singular/plural. Deste modo, no guarani do Paraguai aparece o paradigma *LA* para singular e *LO* para plural. No guarani da região de Corrientes (Argentina – fronteira com Paraguai), é usado *EL* para singular e *LO* para o plural.

*conservan o modelos de flexión o algún elemento de la lengua fuente en el interior de la lengua receptora.* (WEINREICH *apud* SALA, 1988)

Temos como exemplo, o caso do inglês, em que as desinências de plural de certos substantivos provenientes do latim e do grego conservaram, na grafia, os esquemas de plural latino e grego: *alumna-alumnae; dictum-dicta; stoma-stomata*. (MEDINA LÓPEZ, 1997)

Conforme explica Sala (1988), nos fenômenos que afetam a fonologia uma série de oposições fonológicas de uma língua primária se ‘desfonologizam’ ao não existir na língua secundária; ou, ainda, um fonema pode desaparecer por consequência de simplificações na periferia do sistema, o que se dá em regiões onde a debilidade da norma e as tradições lingüísticas estão determinadas pelo contato entre a língua em questão e outra língua. Da mesma forma, na morfologia podem ocorrer semelhantes fenômenos.

De acordo com SALA (1988), há ocasiões em que o desaparecimento de formas morfológicas foi atribuído, por alguns autores, ao contato entre línguas – a ausência de uma forma de sistema secundário seria, na opinião desses, a causa única que explicaria o desaparecimento da forma respectiva. Entretanto, o contato entre línguas não é o fator determinante. Segundo esse mesmo autor, tem que se buscar a causa do fenômeno no fato de que a forma respectiva não ocupe um lugar importante no sistema de um idioma, o qual se encontra em uma posição periférica e apresenta uma norma debilitada na origem de seu contato intenso com outro idioma.

As situações mais evidentes de casos de transferência<sup>24</sup> entre as línguas em contato ocorrem em áreas geográficas onde a convivência dos idiomas se estende por períodos prolongados de contato cultural, social, político, comercial, entre outros. MEDINA LÓPEZ (1977), considera que as línguas mais faladas no mundo, pertencentes à Europa ocidental (como o inglês, o espanhol, o francês e o português) entraram em contato com inúmeras línguas e culturas do mundo não europeu e deixaram marcas em suas estruturas, principalmente no léxico e na fonética.

Para el español los ejemplos más representativos pueden verse en las Filipinas, en la zona del Caribe, en las áreas del continente americano donde la presencia indígena ha sido y aún es patente: Paraguay, Uruguay, Perú, Ecuador, Bolivia o México. (MEDINA LÓPEZ, 1997)

A dinâmica que move a situação de contato entre as línguas portuguesa e espanhola, na área geográfica da fronteira brasileira, é resultado histórico de processos entre as sociedades fronteiriças. Como consequência desse contato não só lingüístico, mas territorial, encontram-se comunidades multiculturais.

---

<sup>24</sup> Segundo MEDINA LÓPEZ (1997), transferência se refere ao distanciamento de uma língua – fonético, léxico, gramatical ou sintático – das estruturas próprias de sua norma para tomar ou assimilar estruturas próprias da língua de contato.

## 4. Lingüística Contrastiva

O estudo do processo de ensino e aprendizagem de uma Segunda Língua (L2), ou de Língua Estrangeira (LE), pressupõe uma situação de contato de línguas. Essa é uma relação que se dá entre a língua nativa do aprendiz (L1), ou Língua Materna (LM), e a nova língua, aquela que se pretende aprender.

*El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera es una situación de contacto de lenguas en la que se ponen en relación la lengua base o lengua nativa del alumno (L1) y la lengua meta o lengua que se va a aprender (L2) (GARGALLO, 1993)*

O aspecto interdisciplinar lingüístico-pedagógico surge com o interesse nos efeitos que as diferenças existentes entre a estrutura da L1 e a da L2 produzem no processo de aprendizagem. Buscando analisar os sistemas das línguas diferentes, centrado no ser humano que está aprendendo uma nova língua, nasce a Lingüística Contrastiva.

*La Lingüística Contrastiva considera as características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no, y su objetivo es una gramática contrastiva que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje. (GARGALLO, 1993)*

Tomamos a definição de GARGALLO (1993) para o conceito de Lingüística Contrastiva (LC) como a disciplina que se ocupa do contraste sincrônico e sistemático de dois ou mais sistemas lingüísticos.

GARGALLO (1993) ressalta dois tipos de LC, a teórica – centrada no contraste de dois ou mais sistemas lingüísticos, com o objetivo de aportar novos dados à lingüística e determinar os elementos a serem comparados – e a LC prática. Esta visa ao contraste de dois ou mais sistemas lingüísticos e se interessa pelos efeitos que as diferenças existentes entre tais sistemas produzem na aprendizagem de uma L2.

*La diferencia fundamental entre una y otra radica en el objetivo final de la investigación: la versión teórica busca consecuencias en el ámbito de los universales lingüísticos y generalmente compara más de dos lenguas; la versión práctica, sin embargo, busca tanto las diferencias como las similitudes entre pares de lenguas con el propósito de aplicar sus resultados al proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas segundas. (GARGALLO, 1993)*

A LC veio dar um caráter científico àquilo que vinha, durante muito tempo, sendo exercitado intuitivamente pelos professores de línguas, uma correção sistemática através da qual era possível notar as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem.

O conceito de Lingüística Contrastiva surgiu como termo proposto por Trager, em 1949, como uma subdisciplina da Lingüística Aplicada, considerando as características conflitivas entre línguas relacionadas entre si.

Esse estudo contrastivo, com aplicações didáticas, tem como propósito estudar a contraposição de duas línguas. Nesse entorno, o modelo de Análise

Contrativa sustenta que uma comparação sistemática de duas línguas, a L1 e a L2, em todos os níveis de suas estruturas, revela as dificuldades na aprendizagem da L2 e que dos resultados podem-se extrair aspectos metodológicos destinados a facilitar o processo de aprendizagem do aluno (GARGALLO, 1993).

*(...) su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades en el proceso de aprendizaje. Presupone la comparación de lenguas que como tal no es el objetivo de la [Lingüística Aplicada], por lo que habría que considerarla como un procedimiento para esclarecer los mecanismos subyacentes al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. (GARGALLO, 1993)*

Segundo FERNÁNDEZ (1997), a Análise Contrastiva nasceu pretendendo ser uma solução aos problemas do ensino de idiomas, posto que propunha um método de trabalho que evitaria os erros.

No início dessas conjecturas encontram-se trabalhos de professores da Universidade de Michigan, que propõem a comparação sistemática de duas línguas, a materna do estudante e a língua alvo que vai aprender. C. Fries apresenta sua obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, em 1945. R. Lado, em 1957, mantém a linha de pesquisa e proporciona os elementos necessários para o desenvolvimento da metodologia da Análise Contrastiva com sua obra *Linguistics Across Cultures*.

Esses lingüistas afirmam que os estudantes tendem a transferir as estruturas e o vocabulário de sua língua nativa quando aprendem uma outra língua. Propõem que a comparação do sistema das duas línguas seja realizada nos níveis fonológico, gramatical, léxico e cultural.

Gargallo (1993) destaca alguns pesquisadores (Nemser, 1970; Filipovic, 1971, 1985; James, 1980; Fisiak, 1981; Sanders, 1981; Sajavaara, 1981; Nickel y Wagner, 1968, entre otros) que estão de acordo com a utilização do termo *Linguística Contrastiva* para se referir a esse tipo de pesquisa baseada na comparação de duas ou mais línguas, normalmente a língua nativa do estudante e a língua estrangeira meta.

Visando facilitar o processo de aprendizagem de uma língua que não fosse a materna, através de estudos científicos baseados em teorias linguísticas e teorias de aprendizagem, aparecem, nas primeiras décadas do século XX, três modelos linguísticos: a *Análise Contrastiva*, a *Análise de Erros* e a *Interlíngua*. Embora esses três modelos tenham um único objetivo, cada um deles, em sua especificidade, apresenta distinções quanto aos princípios metodológicos e implicações pedagógicas.

Entre as décadas de 40 e 60, o modelo de *Análise Contrastiva* manteve o objetivo do contraste entre a L1 e a L2. No final dos anos 60, entretanto, o modelo de *Análise de Erros* vem postular o estudo e a análise dos erros produzidos pelos alunos na L2.

Inspirada pela sintaxe gerativa de Chomsky e a teoria da aquisição de uma língua de Skinner, a *Análise de Erros* propõe *uma análise sistemática de um corpus de erros produzidos por um grupo de estudantes que tenta se expressar na língua em cujo processo de aprendizagem se encontram, com a afirmação de que dessa análise pode derivar um programa de ensino aprendizagem mais efetivo.* (GARGALLO, 1993)

A partir do início da década de 70 é proposto o modelo de Interlíngua, com o intuito de observar o processo e a competência transitória dos estágios pelos quais passa o aprendiz antes de atingir a língua alvo.

#### 4.1. O modelo de Análise Contrastiva

A Análise Contrastiva (doravante AC) surge da preocupação didática com as dificuldades lingüísticas dos estudantes, pretendendo ser um método eficaz para exterminar os equívocos cometidos por eles durante o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em 1920, Skinner publicou o livro *'On Verbal Behavior'*, no qual apresentava a linguagem considerando-a uma forma de conduta que se desenvolve a partir de um estímulo, seguido de uma resposta e uma recompensa. Para Skinner (*apud* DURÃO, 2004):

*(...) la lengua es un repertorio de respuestas, unas con dimensiones mínimas (una sola palabra); otras, con dimensiones variadas (frases u oraciones). En esa teoría, las palabras, frases u oraciones son la materia prima a partir de la que se forman las conductas verbales complejas, por tanto, hablar, es unir palabras y estructuras de modo secuencial en respuesta a estímulos. Según esa propuesta, a la mente del niño se la considera una caja vacía a la que se rellena con estímulos externos.*

Com início na década de 40, a AC propunha um método de trabalho que evitasse os erros. A AC tem início com a obra de Fries *'Teaching and Learning,*

*English as a Foreign Language*'. Na década de 50, Weinreich com '*Languages in Contact*' e posteriormente Lado com '*Linguistic Across Cultures*' sintetizaram as idéias inicialmente propostas e desenvolveram a metodologia da Análise Contrastiva.

Nessa época, Fries defendia que os materiais destinados ao ensino de língua estrangeira deveriam se basear na descrição científica de sua língua materna e da língua alvo. Lado, discípulo de Fries, desenvolveu uma metodologia de ensino, considerando o Comportamentalismo<sup>25</sup> e o Estruturalismo<sup>26</sup>. Para Lado:

*(...) el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parecen a los de su propia lengua le resultarán fáciles y, al contrario, los que son diferentes, le resultarán difíciles (LADO apud DURÃO, 2004)*

Apoiando-se na Teoria Behaviorista, a AC propaga que o processo de aprendizagem se desenvolve a partir da aquisição da língua materna, que se desenvolve pela imitação das produções dos adultos e do reforço às respostas positivas que são repetidas e geram hábitos. Dessa mesma maneira, acredita-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou de uma segunda língua, consiste em criar hábitos próprios desse idioma.

---

<sup>25</sup> Comportamentalismo ou Behaviorismo – teoria que explica o comportamento humano como resultado de um condicionamento realizado através de um estímulo que leva a uma resposta. Esta, sendo correta ou a esperada, é gratificada com um reforço positivo, caso contrário, o reforço é negativo, esperando que aquela resposta errônea não se repita. (DURÃO, 2004).

<sup>26</sup> O estruturalismo é uma corrente intelectual que na segunda metade do século XX foi penetrando em diversos campos de conhecimento (...) e influenciou de forma importante a problemática da cultura contemporânea. No estruturalismo, cada realidade humana é considerada como uma totalidade estruturada e significativa, articulada em um sistema de relações estáveis com leis internas de regulação e cujo sentido deve ser buscado na sua estrutura profunda. O estruturalismo lingüístico tem como ponto de partida as idéias de Ferdinand de Saussure, publicadas em '*Course de Linguistique Générale (1916)*', na qual se estabelece o conceito de língua como 'sistema de signos'. (DURÃO, 2004).

*Dado que el aprendiz de una L2 ya tiene formado los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y, por el contrario, coadyuvarán y se facilitará el aprendizaje si esos hábitos son similares;. (Weinreich apud FERNÁNDEZ, 1997)*

A Análise Contrastiva pretende descrever formalmente a língua materna e a língua estrangeira, fazendo um contraste entre elas para que se possam estabelecer as estruturas diferentes entre si e prever, desse modo, os erros que possam aparecer no processo de aprendizagem de uma língua que não seja a nativa do aprendiz.

No modelo de AC, o erro é considerado algo inaceitável, uma vez que sua metodologia se baseia na formação de hábitos, interpreta que o erro poderia gerar hábitos incorretos. É proposta, então, uma aprendizagem baseada na repetição de enunciados, de modo a evitar que o estudante se equivocasse e, dessa maneira, a língua pudesse ser assimilada de forma correta.

Segundo o modelo de AC, o aprendiz de uma língua estrangeira tende a transferir a outra língua os hábitos de sua língua materna. Citando DURÃO (2004), vemos que tal transferência pode assumir um caráter positivo ou negativo no processo de aprendizagem:

*(...) irremediavelmente habría transferencia de la LM en la LE. El fenómeno de la transferencia dentro del modelo de AC, por tanto, tiene un cariz conductual: la transferencia positiva sería la utilización productiva de la LM en el desempeño de la LE (...) La transferencia negativa o interferencia, (...) equivaldría al empleo no productivo de la LM en el desempeño de la LE” (DURÃO, 2004)*

O Modelo de AC expunha duas versões. A chamada *versão forte* apresentava a convicção de que todos os erros poderiam ser previstos, identificando as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira do aprendiz.

*La primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz. (LEE apud FERNÁNDEZ, 1997)*

Postulava-se que as diferenças eram as únicas causas das dificuldades e dos erros na aprendizagem de línguas estrangeiras; estas eram causadas por influência da língua materna do aprendiz.

A transferência de uma língua a outra era considerada negativa quando se tratava de estruturas diferentes nas duas línguas, o que, certamente, produziria um erro por parte do aluno, entretanto, a transferência era considerada positiva quando se tratava de línguas semelhantes e funcionava como fator facilitador:

*Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles (LADO apud FERNÁNDEZ, 1997)*

Como visto, a AC propõe uma aprendizagem sem erros, através da repetição de enunciados. Mediante a repetição se chegaria a atos mecânicos e à produção de sentenças corretas.

No final da década de 60, percebeu-se que essa metodologia não atendia às necessidades de ensino.

Na década de 70, demonstra-se que nem todos os erros catalogados como previsíveis pela AC eram realmente produzidos pelos alunos e que não havia como explicar muitos erros que surgiam, a partir do ponto de vista da língua materna. Nesse entorno, Wardhaugh (*apud* DURÃO, 2004), observando que as análises determinadas pela *versão forte* eram insuficientes, oferece uma outra abordagem que parte da observação dos erros encontrados nas produções dos estudantes de língua estrangeira, a qual denomina como *versão fraca*:

*El autor consideraba que la versión fuerte no era operativa porque no llevaba a efecto una comprobación empírica de las predicciones hechas y suponía que la versión débil, al partir del producto lingüístico de los estudiantes, ofrecía reales posibilidades de utilización. (DURÃO, 2004)*

Esta versão partia do pressuposto de que os aspectos semelhantes entre as línguas materna e estrangeira facilitariam a aprendizagem, enquanto as diferenças seriam prejudiciais à aprendizagem, pois levariam o estudante a transferir seus hábitos lingüísticos à língua não nativa. O que difere a *versão fraca* da anterior é o fato de propor um estudo a partir dos erros dos alunos, ao invés de se basear somente no contraste das gramáticas da língua materna e estrangeira.

Enquanto a *versão forte* propõe um contraste gramatical, com o intuito de prever os possíveis equívocos que os alunos possam vir a cometer, a *versão fraca* propõe analisar as dificuldades apresentadas pelos aprendizes.

Durante a década de 70 surgiram vários argumentos contra as bases teóricas do modelo de AC. DURÃO (2004) destaca alguns desses argumentos que abalaram a credibilidade no modelo: a) o fato de predizer falhas que não apareciam nas produções dos estudantes; b) a identificação de dificuldades que

não haviam sido previstas; c) a afirmação de que as diferenças entre os pares de línguas necessariamente levariam ao erro – desconsiderando outros fatores que poderiam interferir negativamente no processo de aprendizagem, levando também a erros; d) apesar do modelo visar à facilitação do ensino de línguas estrangeiras, com fim na prática docente, muitos estudos foram realizados a partir de outros, realizados anteriormente, e não das produções dos aprendizes; e) a falta de uma metodologia específica permitiu que os pesquisadores usassem a coleta e análise dos dados de uma forma não sistemática, o que causou grande disparidade nos resultados das pesquisas.

De acordo com DURÃO (2004), destaca-se uma importante crítica feita por Chomsky (1959) ao modelo de AC, referindo-se ao trabalho de Skinner e à sua visão de linguagem como forma de conduta seguidora do esquema estímulo – resposta – recompensa. Para Chomsky (*apud* DURÃO, 2004):

*la adquisición de una lengua no se reduce a un mero proceso de estimulación externa. Para él, la base de cada conducta verbal es una dotación genética que se basa en un intrincado sistema mental de reglas que permite a cada hablante crear y comprender un número infinito de proposiciones, muchas de las cuales nunca oídas antes.* (DURÃO, 2004)

Muitas foram as críticas feitas a esse modelo. Entretanto, estudiosos da área concordam que se deve reconhecer que este foi um ponto de partida e que graças aos estudos contrastivos pode-se falar em um ensino voltado ao aluno. Apesar dos pontos falhos, J. Fisiak (1981,1990 *apud* GARGALLO, 1993) e Selinker (1992 *apud* GARGALLO, 1993) consideram que as críticas se

fundamentam em interpretações errôneas no que se refere aos pressupostos teóricos e práticos do modelo.

Nesse entorno, Gargallo (1993) opina que:

*Al Análisis Contrastivo le debemos, ante todo una concienciación de que el protagonista en la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante décadas anteriores. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción.*

Com o modelo de AC iniciaram-se estudos voltados aos aprendizes de línguas e à forma como ocorre esse processo de ensino e aprendizagem. A partir de então, tais estudos ampliam-se e passam a outros modelos – de Análise de Erros e Interlíngua – centrados na análise da produção global do estudante de uma língua estrangeira.

## 4.2. O Modelo de Análise de Erros

O modelo de Análise de Erros (AE) surgiu no final dos anos sessenta; seus primeiros pressupostos teóricos datam de 1967 e tem como figura central S. P. Corder, com o artigo “The significance of learners’ errors”.

*El estudio sistemático de los errores de los estudiantes de una L2 ha sido centro de investigación desde que aparecieron las primeras publicaciones de S. P. Corder en 1967. Hasta esta fecha, y desde mediados de los años cuarenta se habían realizado investigaciones contrastando sistemas lingüísticos de pares de lenguas con el objetivo de detectar las áreas de divergencia y similitud entre una lengua y otra, y con ello, predecir los errores potenciales que pudiera producir el estudiante de una lengua extranjera en el proceso de aprendizaje, ya que se pensaba que todas las anomalías discursivas procedían de la interferencia con la lengua materna. (GARGALLO, 1993)*

Ao longo dos anos, pesquisadores vêm estudando o processo de ensino e aprendizagem buscando respostas a vários questionamentos dos educadores. Um desses questionamentos é a questão do erro. Mas, o que é um *erro*?

Segundo o dicionário da língua portuguesa (BUARQUE DE HOLANDA, 1990), erro é *‘juízo falso, incorreção; desvio do bom caminho’*. No dicionário de língua espanhola<sup>27</sup> erro é definido como *‘concepto equivocado o juicio falso; acción desacertada o equivocada; cosa hecha erradamente’*.

O erro é tido como uma transgressão, um desvio ou aplicação incorreta da norma. No âmbito escolar, essa palavra adquiriu uma conotação negativa, algo que deve ser evitado. Atualmente, entretanto, estudos apontam para um outro

---

<sup>27</sup> Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, 1996.

conceito de erro; na prática docente, o erro lingüístico é visto como uma coisa inerente ao próprio progresso da aprendizagem.

O enfoque do *erro* e da observação do processo de aprendizagem, centrado no sujeito que aprende e em seus próprios mecanismos, tem como data marcante o ano de 1967 – com o artigo de Corder “*The significance of Learner’s Errors*” – antes desta data o erro era considerado uma “não aprendizagem” e o processo era “mágico”, não observável. (FERNÁNDEZ, 1997).

A preocupação em identificar e tentar corrigir os erros dos alunos é uma atividade constante na prática docente. A Análise de Erros, entretanto, vem mudar a tradicional visão de erro que tanto os professores como os estudantes tinham até aquele momento.

Para abordar esse tema, temos a definição de Gargallo (1993): *el error es una desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma estándar de la lengua meta, es positivo e inevitable, y evidencia que el proceso de aprendizaje se está produciendo.*

Para Fernández (1997), *se considera error a toda transgresión involuntaria de la ‘norma’ establecida en una comunidad dada.*

Segundo Vázquez (1999), *el error es la incorrección que se explica por carencia de competencia lingüística y comunicativa.*

De acordo com Durão (2004), o erro corresponde ao uso de elementos que dificultam ou impedem a comunicação:

*(...) intentando contribuir para la aclaración del tópico, nosotros proponemos que el error corresponde al uso de elementos lingüísticos o pragmáticos que dificultan o impiden la comprensión de un mensaje (DURÃO, 2004).*

Como podemos notar, as principais autoras, pesquisadoras nesse campo de investigação, concordam que o erro é um elemento que, de alguma maneira, interfere na comunicação, afetando a competência lingüística do falante.

Seja um desvio sistemático e recorrente, seja uma transgressão involuntária da norma, concordamos com as lingüistas, no que se refere ao erro ser um reflexo da carência de competência – lingüística, comunicativa, pragmática – do aprendiz, que impede ou dificulta a compreensão de uma mensagem. Entendemos que o erro é algo natural, um elemento que faz parte do processo da aprendizagem, tanto da língua materna como da língua não nativa.

Tratando-se do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, há uma relação direta entre o erro e a aprendizagem. Conhecendo a língua materna do estudante, o processo pelo qual ele passa para aprender ou adquirir a língua estrangeira alvo, pode-se entender como se produzem seus erros e buscar meios para que tais erros sejam evitados. Sabemos, entretanto, que essa tarefa não é tão fácil como pode parecer. Há fenômenos lingüísticos bastante complexos e, tratando de nosso objeto de estudo, a análise dos pronomes pessoais, enfocando seu uso como forma de tratamento, em situação de uso da linguagem como expressão de língua estrangeira, exige um trabalho cuidadoso.

Uma importante mudança se produziu no processo de ensino-aprendizagem, ao longo da história: passou-se a considerar o sujeito, a quem vai dirigido o ensino, não mais como um sujeito passivo, que apenas absorve aquilo que lhe é ensinado, mas como um ser ativo na construção de seu conhecimento.

Isso permitiu que o enfoque do processo fosse o aluno, e não mais o conteúdo. Passaram-se a considerar, então, as diferenças individuais, intelectuais, afetivas e sociais, posto que os aprendizes têm ritmos diferentes de aprendizagem e de domínio do conteúdo, usam estratégias diferentes para resolver seus problemas cognitivos ou durante o processamento das informações.

*(...) no se puede construir una didáctica eficiente sin un conocimiento del universo mental del aprendiz. En este contexto, los errores de los alumnos son vistos como una vía de acceso privilegiada a sus construcciones cognitivas, e incluso como base para una didáctica del error que, en vez de la enseñanza de contenidos, promueva el aprendizaje de procesos. (LLOP, 1999).*

O aprendiz não adquire a língua em pouco tempo nem mesmo se baseia em um simples estudo memorístico, mas sim através de uma prática contínua. Para chegar a uma aprendizagem satisfatória, o aluno vai estabelecendo uma série de hipóteses e afirmações que a prática se encarrega de confirmar ou negar. O erro, então, vem a ser um elemento natural dentro do processo de aprendizagem da língua.

A princípio, as teorias comportamentalistas entendiam a aprendizagem de uma língua estrangeira como a aquisição de uma série de hábitos. O hábito consistia na habilidade de produzir, de forma automática, uma resposta determinada (estímulo-resposta). Os erros deveriam ser evitados de qualquer modo para que a forma equivocada não fosse assimilada. Chomsky (*apud* Durão, 2004) revolucionou essa concepção com sua teoria mentalista. Ele reconhece a importância dos processos mentais do aprendiz.

De acordo com Durão (2004), Chomsky defende que a aquisição de línguas não é o resultado de uma formação de hábitos, mas de geração de regras:

*(...) el hombre nace con una propensión innata para apropiarse de la lengua, es decir, para él [Chomsky], todos los seres humanos están favorecidos de un componente mental que contiene la Gramática Universal. (DURÃO, 2004)*

Para Chomsky (*apud* Durão, 2004) os indivíduos nascem com uma capacidade para inferir as regras da língua a partir da internalização de elementos aos quais estão expostos. E, ao internalizarem as regras, possuem a capacidade de criar frases e estruturas às quais não estiveram expostos antes.

Durão (2004) expõe que é *gracias a los principios de la GU que los niños pueden llegar tanto a producir sus propios enunciados, como a interpretar los que oyen*, ou seja, o homem, desde seus primeiros anos de vida, produz sentenças inteligíveis porque está exposto a uma determinada língua – sua língua materna – e porque tem uma capacidade genética que permite o desenvolvimento das regras e princípios lingüísticos.

Os estudos do final da década de sessenta demonstraram que nem todos os erros catalogados como previsíveis pela AC chegavam realmente a ser produzidos pelos alunos. Também se observou que não havia como explicar muitos erros através de Análises Contrastivas. Começa-se, então, a analisar os erros em si mesmos, o que constitui a Análise de Erros.

Nesse entorno, estendem-se os estudos primeiramente realizados sobre a aquisição de língua materna à aquisição da L2, sobretudo, com embasamento nos trabalhos de Chomsky (1965 *apud* FERNÁNDEZ, 1997). A aquisição de outra

língua, que não a materna, é considerada um processo criativo do aluno, como um mecanismo interno capaz de construir a gramática de uma língua, a partir dos dados que são oferecidos ao aprendiz (FERNÁNDEZ, 1997).

*(...) según Selinker (1972), se utilizaría, o el mismo mecanismo específico que actuó en la L1 – qua había permanecido latente y que se activaría para la adquisición de una L2 –, u otra “estructura psicológica latent”. (FERNÁNDEZ, 1997)*

Tanto em uma como na outra situação, postula-se que *algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la primera lengua.* (CORDER *apud* FERNÁNDEZ, 1997)

Assim, da mesma forma que uma criança em fase de aprendizagem de sua língua materna, constrói frases inteligíveis, mas gramaticalmente incorretas, o aprendiz de uma língua estrangeira também o faz, e essas características seriam marcas dos estágios pelos quais o aluno passa no trajeto da apropriação da língua estrangeira.

Abordando as teorias de aquisição lingüística, encontramos o conceito de ‘competência comunicativa’, proposto por Hymes, no início da década de setenta. Este faz uma réplica a Chomsky e sua ‘competência lingüística’. Para Hymes havia que se considerar as *reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles.* (DURÃO, 2004)

*Hymes resalta que la competencia comunicativa de un hablante sobrepasa el puro conocimiento lingüístico, lo que en otras palabras quiere indicar que no es*

*suficiente ser poseedor del saber de la lengua: es necesario saber cómo usar ese saber en situaciones de interacción diversas (DURÃO, 2004)*

#### 4.2.1. A avaliação dos erros

Com a proposta da AE, há uma mudança na atitude do professor em sala de aula. O professor como figura central, a visão tradicional de 'aquele que ensina', dá lugar ao ensino centrado nas necessidades e interesses do aluno, que deixa de ter uma postura passiva. O aluno passa a ser, também, responsável pela sua própria aprendizagem. Passa-se, de pensar somente no ensino, às questões do processo de ensino e aprendizagem. O estudante, fazendo parte desse processo como elemento central, tem certa autonomia, entretanto, deve estar consciente de que ele tem responsabilidade sobre a sua aprendizagem.

*(...) las técnicas de superación del error que se inspiran en el AE tienen en cuenta la toma de conciencia por parte del aprendiz de sus propias estrategias de aprendizaje. (FERNÁNDEZ, 1997)*

Com a AE, desfaz-se a concepção negativa do erro. Passa o erro, então, a ser entendido como uma característica do processo de aprendizagem do aluno. A partir de então, passam a ser analisadas as produções orais e escritas dos estudantes.

Uma avaliação dos erros pode começar por detectar quais são os erros produzidos com mais frequência pelos alunos e quais as causas de tais erros. Estes estão relacionados às estratégias de aprendizagem e de comunicação utilizada pelo aprendiz em suas produções.

#### 4.2.2. Os erros nas produções dos alunos

Foram coletadas produções orais dos estudantes e, a partir da transcrição desses dados, os equívocos produzidos por eles puderam ser detectados.

Considerando o estudo do voseo na citada região de fronteira, os dados transcritos e analisados proporcionaram um ponto de partida para o estudo dos desvios que são produzidos, pois puderam ser detectados e quantificados, o que constituiu o princípio da análise.

Depois de detectados os erros, passou-se à etapa da explicação. Nesse sentido, uma proposição que pode assegurar um estudo de erros nas produções dos estudantes consiste em considerar que os erros não são produzidos aleatória e eventualmente, mas dependem de alguns fatores.

De maneira geral, pode-se considerar, de acordo com Fernández (1997), que as dificuldades no cumprimento de uma tarefa provêm das características próprias da tarefa em si mesma e dos recursos dos quais dispõe o sujeito que pretende realizá-la.

A hipótese que norteia o nosso trabalho é a seguinte: o uso inadequado dos pronomes de segunda pessoa singular no tratamento informal não ocorrem por influência da língua materna sobre a estrangeira, mas em função de características da própria língua espanhola e sua diversidade entre a norma peninsular e a americana e, ainda, das variantes utilizadas na América Hispânica.

Procuramos entender por que os sujeitos que as produzem confundem-se entre a forma usada pelos habitantes hispano-falantes da região (dos países fronteiriços) e a apresentada<sup>28</sup> no contexto formal de ensino, produzindo uma mescla entre ambas as formas.

É comum que um aluno use adequadamente determinada estrutura em um exercício gramatical, e erre essa mesma estrutura quando usa a língua estrangeira livremente.

Da atividade a ser realizada com base em regras explícitas ao uso dessas informações em situações não sistematizadas, o aluno infere as regras de funcionamento do idioma e acaba criando suas próprias regras, ou seja, utiliza uma linguagem que, de alguma forma está internalizada, mas, ao colocá-la em prática acaba produzindo algo que seria uma linguagem imprópria.

Esse processo pelo qual passa o aluno é uma fase importante no processo de aprendizagem. É nesse momento que se vê o erro como um elemento positivo, pois aí está sendo construído seu conhecimento.

#### 4.3. O modelo de Interlíngua

Na década de setenta, Selinker propõe o termo *Interlíngua* para descrever o processo pelo qual o aluno aprende. Segundo ele, este processo é constituído de um conjunto de estruturas psicológicas, latentes na mente do aprendiz, que se

---

<sup>28</sup> Forma já referida anteriormente.

ativam quando este aprende uma língua estrangeira. No prefixo “inter” estaria refletida a idéia do estágio entre as duas línguas, a materna e a estrangeira estudada.

*(...) la IL constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la lengua materna y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y outro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico. (FRAUENFELDER apud FERNÁNDEZ, 1997).*

A partir da observação dos erros como índices dos estágios que o estudante percorre no caminho da apropriação da L2, surge esse conceito de Interlíngua, um sistema próprio de cada um desses estágios.

A análise da Interlíngua surge apoiando-se na análise de erros, mas logo expande seu campo de observação já que nesse *sistema aproximado existen estructuras diferentes a las de la lengua meta – las formas ‘erróneas’ –, pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua.* (FERNÁNDEZ, 1997).

A Interlíngua (IL) é uma *língua própria* do estudante, através da qual ele se comunica durante um determinado estágio de aprendizagem.

De acordo com Durão (2004), o termo *interlíngua* – denominação postulada por Selinker, 1972, para a língua dos aprendizes – é usado para fazer referência a:

- (1) producto lingüístico sistemático que aprendices de lenguas no nativas constituyen en cada etapa de desarrollo en el idioma estudiado;*
- (2) sistema que permite la observación de las diferentes etapas de aprendizaje de los estudiantes de lenguas no nativas;*
- (3) sistema utilizado como medio de comunicación entre aprendices o entre aprendices y profesor de una determinada lengua extranjera / segunda lengua (...)*

As fases pelas quais passa o aprendiz são caracterizadas por construções lingüísticas que visam a uma aproximação à língua estrangeira estudada. Cada uma dessas etapas constitui um nível de competência em uma progressão que vai se ampliando. Esses níveis vão se modificando conforme o estudante vai adquirindo novas estruturas e vocabulário. Esta etapa de comunicação, entretanto, é marcada por aspectos que se desviam da norma lingüística. Tal fase é marcada, ainda, pela forma peculiar como o aprendiz utiliza a língua, pois, cada estudante tem suas próprias características.

O modelo em questão fundamenta-se na consideração da linguagem como sistema de comunicação e o estabelecimento de um estudo empírico da produção do estudante de uma L2, com o objetivo de caracterizar o sistema lingüístico empregado por ele.

Segundo Fernández (1997), A IL é uma etapa obrigatória durante o processo de aprendizagem e se define como um sistema lingüístico interiorizado que vai evoluindo e se tornando cada vez mais complexo, e sobre o qual o estudante possui intuições.

*Este sistema es diferente del de la LM (...) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y de otro, ya que contiene reglas que le*

*son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico.* (FRAUENFELDER, 1980 apud FERNANDEZ, 1997)

Fernández (1997) postula que em cada estágio as produções dos aprendizes obedecem a certos mecanismos e vão evoluindo, passando de uma etapa a outra, na construção do conhecimento da língua estrangeira estudada. Cada uma dessas etapas tem suas características e uma linguagem próprias do aprendiz.

De acordo com Durão (2004), o modelo de Interlíngua é uma evolução dos modelos da Lingüística Contrastiva que o precederam: o modelo de Análise Contrastiva e o modelo de Análise de Erros. Cada um desses três modelos – AC, AE, IL – é uma etapa que visa à compreensão da *língua dos aprendizes* identificada ao longo do processo de estudo da língua alvo.

## 5. Os pronomes

### 5.1 O pronome português

Há nomes que representam, de modo geral, os seres. Considerando a divisão morfo-semântica, nomes e pronomes são divididos pela sua função na comunicação lingüística. O pronome mostra o ser no espaço, visto este espaço em função do falante.

Os pronomes são vazios de conteúdo semântico, têm significação essencialmente ocasional, existente não na sua própria expressão lingüística, mas fora dela, e determinada pelo conjunto da situação. O contexto permite identificar a referência exata daquilo que está sendo indicado por meio dos pronomes no ato da comunicação.

Do ponto de vista semântico, o pronome é a classe de palavra que não possui significado próprio, aponta uma das três pessoas do discurso ou situa algo em função delas.

Em termos morfológicos, pronomes variam em gênero, masculino/feminino, em número, singular/plural e em pessoa. Espera-se que a referência através do pronome seja, pois, coerente com o seu objeto, ainda quando este não esteja presente no enunciado.

Do ponto de vista sintático, o pronome pode funcionar como adjetivo ou substantivo.

Com exceção dos pronomes interrogativos e indefinidos, os demais pronomes têm por função principal apontar as pessoas do discurso ou a elas se relacionar, indicando-lhes sua situação no tempo ou no espaço.

Segundo a gramática normativa, há seis classes de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos, porém, no presente trabalho, vamos nos deter nos pronomes pessoais. Esses pronomes representam as três pessoas do discurso, indicando-as.

Os pronomes pessoais portugueses originaram-se dos latinos, usados com mais freqüência no latim vulgar do que no clássico. Esses pronomes conservaram vestígios de todos os casos latinos.<sup>29</sup> Apresentam a seguinte origem: Eu: *ego* > *eo*; Tu: *tu*; Ele: *ille*; Ela: *illa*; Nós: *nos*; Vós: *vos*. Eles e Elas formaram-se dentro do português.

A primeira pessoa, *eu*, é aquela que fala, tendo como plural *nós*; a segunda pessoa, *tu*, é a com quem se fala, tendo como plural *vós*; a terceira, que é a pessoa ou coisa de que(m) se fala, é *ele* ou *ela*, com os plurais respectivos *eles* ou *elas*. Estes pronomes desempenham a função sintática de sujeito da oração; são denominados pronomes pessoais do caso reto.

Ao contrário dos pronomes que desempenham o papel de sujeito na oração, os pronomes oblíquos funcionam como objeto ou complemento, mas não nos ocuparemos destes.

Na língua portuguesa do Brasil, na língua falada e escrita, as formas da segunda pessoa caíram em desuso em grande parte do país. *Tu* e *vós* foram

---

<sup>29</sup> Enquanto os pronomes do caso reto têm sua origem no nominativo latino (caso do sujeito e do predicado), os oblíquos originam-se do acusativo (caso do objeto direto) e do dativo (caso do objeto indireto). (GOULART, 1974)

substituídas por *você* e *vocês* e seguem as formas verbais da terceira pessoa, quando se deseja referir à segunda pessoa.

Registra-se o uso de *tu*, entretanto, (como segunda pessoa do singular), no sul do país e alguns pontos do nordeste brasileiro e do interior do estado do Rio de Janeiro.

Entre os pronomes pessoais incluem-se os pronomes de tratamento, utilizados no trato das pessoas. Vejamos, no quadro abaixo, os principais pronomes portugueses:

<b>Formas por extenso</b>	<b>Abreviaturas</b>	<b>Referência</b>
Vossa Alteza	V. A.	Príncipes, princesas, duques
Vossa Eminência	V. Em <sup>a</sup> .	Cardeais
Vossa Excelência	V. Ex <sup>a</sup> .	Altas autoridades civis e militares: ministros, prefeitos, generais, bispos, etc.
Vossa Magnificência	V. Mag <sup>a</sup> .	Reitores de universidades
Vossa Majestade	V. M.	Reis, rainhas, imperadores
Vossa Reverendíssima	V. Revm <sup>a</sup> .	Sacerdotes em geral
Vossa Santidade	V. S.	Papa
Vossa Senhoria	V. S <sup>a</sup> .	Tratamento cerimonioso e formal a pessoas graduadas em geral

Quadro 1 – Pronomes pessoais de tratamento da língua portuguesa.

*Você* e *vocês*, expostos anteriormente, são usados no tratamento informal; é a redução de *vossa mercê* usado no trato familiar.

As formas *senhor* e *senhora*, usadas no tratamento cerimonioso, foram reduzidas a *Seu* e *Dona* e são assim utilizadas atualmente pelo povo brasileiro, coloquialmente: *Seu José*; *Dona Maria*.

De acordo com a gramática normativa, os pronomes pessoais *eu* e *tu* exercem a função sintática de sujeito.

## 5.2 O pronome espanhol

Apresentamos aqui um breve panorama dos pronomes espanhóis.

Na língua espanhola, os pronomes pessoais do caso reto denominam-se *pronombres sujeto* e têm como pessoas do discurso: *yo, tú, él* ou *ella* e seus respectivos plurais: *nosotros* ou *nosotras, vosotros* ou *vosotras, ellos* ou *ellas*. Também em certas regiões da América hispânica usa-se o pronome *vos*<sup>30</sup>, como segunda pessoa do singular.

Como visto, os pronomes, em termos morfológicos, são palavras variáveis em gênero e em número. Espera-se que o uso do pronome seja coerente em gênero e número com o seu objeto, mesmo quando esteja ausente do enunciado.

Em espanhol os pronomes pessoais – *pronombres sujeto* – são empregados com moderação, pois as terminações verbais indicam as diferentes pessoas.

*Vivo en Foz do Iguaçu.*

*Viaje a São Paulo.*

*Compramos flores para regalar a la abuela.*

---

<sup>30</sup> Exposto ao longo do trabalho.

Ainda que em português isso também ocorra, na língua espanhola esse emprego não é tão utilizado, pois se usa o *pronombre sujeto*, em algumas situações específicas, como por exemplo, quando a intenção é dar ênfase à pessoa do discurso ou quando a omissão do pronome possa causar um equívoco, ou, ainda, quando não fica claro qual é o sujeito da oração.

*Juan, yo quiero saber donde tú estabas anoche.*

*Tú rompiste el cristal.*

*Él dejó la puerta abierta.*

Ao nos dirigirmos a um interlocutor, optamos por uma forma de tratamento; podemos nos dirigir à pessoa com quem falamos de modo formal ou informalmente. Na língua espanhola, diferentemente do português, há pronomes pessoais específicos (*pronombre sujeto*, referente ao caso reto em português) para o tratamento formal e para o tratamento informal. Se, por exemplo, uma pessoa está conversando com um colega de classe ou com um familiar, o natural é que se dirija ao seu interlocutor tratando-o por *tú*. Já em uma reunião de negócios, ou em uma situação que requer certa formalidade, o interlocutor seria tratado, em espanhol, por *usted*. Assim, faz-se a distinção entre *tú* e *usted*, no singular, e entre *vosotros* e *ustedes* no plural da segunda pessoa pronominal espanhola.

### 5.3. Uma visão geral dos pronomes pessoais portugueses e espanhóis

Como visto anteriormente, o pronome desempenha na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais; é a palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o como pessoa do discurso.

Vimos que os pronomes são vazios de conteúdo semântico, têm significação essencialmente ocasional, existente, não na sua própria expressão lingüística, mas fora dela, e determinada pelo conjunto da situação; que através do contexto é possível identificar a referência exata daquilo que está sendo indicado por meio dos pronomes no ato da comunicação.

Segundo Matte Bon (1999) os pronomes pessoais:

*(...)se definen en relación con el acto de enunciación y la distribución que implica dicho acto de los papeles de enunciador, destinatario del mensaje y tercera persona – que no participa directamente en el intercambio comunicativo (objeto del discurso entre el hablante y el destinatario del mensaje). Al cambiar los turnos de palabra, cambia el referente extralingüístico de los pronombres personales.*

Na língua portuguesa os pronomes que desempenham a função sintática de sujeito da oração são denominados *pronomes pessoais do caso reto*. Na língua espanhola tais pronomes denominam-se *pronombres sujeto*.

A segunda pessoa, durante o ato comunicativo, tem a função de receptor da mensagem emitida pela primeira pessoa. O *tu*, da língua portuguesa, coincide com a forma espanhola, sendo esta, porém, acentuada, *tú*.

De maneira informal, na língua portuguesa brasileira, falada e escrita, usa-se, predominantemente, *você* para a segunda pessoa singular, assim como é usada a forma *vocês* para referir-se à segunda pessoa plural, em lugar de *vós*.

Também na língua espanhola da América o pronome pessoal de segunda pessoa singular – *pronombre sujeto* – apresenta uma forma de tratamento informal distinta da usada no espanhol peninsular. É usado o pronome sujeito *vos*, em lugar do *tú*, em alguns países da América Central e América do Sul.

Antes de passar ao próximo elemento de estudo, gostaríamos de considerar uma diferença lingüística existente entre a língua espanhola falada na Península Ibérica, na Espanha, e a usada pelos hispano-americanos.

Além de algumas diferenças lexicais, fonéticas, e outras, encontram-se certas distinções na utilização de alguns pronomes pessoais com função de sujeito, bem como na forma de tratamento entre as pessoas. A noção de ambiente e trato formal e informal é algo patente nas nossas sociedades latinas, as formas de tratamento, entretanto, não são as mesmas em todos os meios nos quais a língua castelhana é o objeto de comunicação social.

Tomando a oração *vosotros sois inteligentes*, temos uma linguagem característica dos espanhóis. Um hispano-falante da América dificilmente produziria tal sentença, pois os hispano-americanos não fazem uso de tal pronome, usam *ustedes* em lugar de *vosotros*. Assim, a mesma sentença, ou uma sentença com a mesma carga semântica, seria produzida da seguinte maneira na América hispânica: *Ustedes son inteligentes*. E, como em português, não estaria claro o gênero ao qual o pronome se refere.

No quadro apresentado abaixo, temos os pronomes sujeito da língua espanhola e os da língua portuguesa:

Pronomes Espanhóis                      Pronomes Portugueses

<i>Yo</i>	<i>Eu</i>
<i>Tú</i>	<i>Tu</i>
<i>Él, ella</i>	<i>Ele, Ela</i>
<i>Nosotros/as</i>	<i>Nós</i>
<i>Vosotros/as</i>	<i>Vós</i>
<i>Ellos, Ellas</i>	<i>Eles, Elas</i>

Quadro 2 – Pronomes pessoais de língua espanhola e portuguesa

A primeira pessoa do discurso, a que fala, em português **eu**, tem o correspondente espanhol **yo**; a pessoa com quem se fala, **tu**, coincide com a forma espanhola, sendo esta, porém, acentuada **tú**; a terceira pessoa **ele** ou **ela**, e seus respectivos plurais **eles** ou **elas**, igualmente se assemelham aos espanhóis **él, ella** e **ellos, ellas**. As primeiras e segundas pessoas do plural em português e em espanhol são, respectivamente, **nós, vós** e **nosotros, nosotras, vosotros, vosotras**. Um fator distintivo entre esses pronomes pessoais é que, enquanto em português tem-se uma única forma, em espanhol existem as formas masculina e feminina, isto é, distinguem-se quanto ao gênero.

Na língua espanhola da América o pronome pessoal de segunda pessoa singular apresenta uma forma de tratamento informal distinta da usada no espanhol peninsular. É usado o pronome sujeito *vos*, em lugar do *tú*, em alguns países da América Central e América do Sul. Assim, um espanhol, por exemplo, diria *tú estudias*, enquanto um falante hispano-americano produziria *vos estudiás*.

#### 5.4. As formas de tratamento

No momento em que se dá a comunicação, optamos por uma forma de abordar a pessoa com quem falamos ou a quem dirigimos nossa mensagem. Podemos fazê-lo de maneira formal, se a situação assim o exigir.

Sobre relações formais Carricaburo (1997) postula que:

*se expresa la formalidad o el poder (en el caso del tratamiento no recíproco, en que se polariza el usted en el que tiene mayor autoridad o jerarquía o más edad; también hay un usted solidario y formal que se emplea entre iguales cuando se quiere mantener una distancia, o cuando entran en juego distintas variantes, por ejemplo, mayor edad de uno pero mayor prestigio social del otro) y puede expresar también distancia psicológica o distanciamiento momentáneo, como es el caso del padre que al reprender al hijo pasa al usted.*

Tratamos informalmente as pessoas com as quais mantemos relações freqüentes, ou seja, nossos familiares, os colegas de trabalho com quem temos maior afinidade, os amigos, entre outras situações dessa natureza.

Para Carricaburo (1997) o tratamento informal expressa:

*la familiaridad, la informalidad, la solidaridad (esta, cuando el trato es recíproco: entre pares o interclase, cuando implica pertenencia a una misma ideología, a la misma profesión, a grupos integrados como equipos deportivos o escolares, etc.), y el acercamiento psicológico o afectivo.*

Na língua espanhola, diferentemente do português, há pronomes pessoais específicos (*pronombres sujeto*) para o tratamento formal e para o tratamento informal. Se, por exemplo, alguém está conversando com um colega de classe ou com um familiar, o natural é que se dirija a essa pessoa tratando-a por *tú*. Em uma

reunião de negócios, ou em uma situação que requeira certa formalidade, como visto anteriormente, o interlocutor é tratado por *usted*.

Quanto ao registro formal, as formas utilizadas coincidem; tanto na Espanha como nas Américas se usa *usted* para a segunda pessoa do singular e *ustedes* para a segunda pessoa do plural. Encontram-se algumas diferenças no tratamento informal, pois alguns países hispano-americanos usam o pronome *vos* no lugar de *tú*. Para a segunda pessoa plural é utilizado *ustedes*, tanto para o tratamento formal como para o informal.

Na Espanha, o uso do pronome pessoal *tú* e seu correspondente plural *vosotros/vosotras* é usual em todas as regiões. Nas Ilhas Canárias, entretanto, assim como em toda a América hispano-falante, a única forma usada no plural – no tratamento formal ou informal – é *ustedes*.

O verbo que se refere ao pronome *usted* vai conjugado sempre na terceira pessoa singular, assim como o que se refere a *ustedes* vai na terceira pessoa plural.

Segundo Carricaburo (1997), nos últimos anos, o tratamento informal vem ganhando espaço sobre a forma de respeito, ou tratamento formal, na maior parte do território de fala espanhola. Igualmente, no Brasil, temos notado uma generalização da maneira ‘mais informal’ no trato entre as pessoas. No quadro seguinte é apresentada a forma de tratamento do espanhol peninsular e americano, considerando os registros formais e informais. Observemos:

	Tratamento Formal		Tratamento Informal	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Espanha	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>	<i>Tú</i>	<i>Vosotros /as</i>

<b>Hispano-América</b>	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>	<i>Tú</i> <i>Vos</i>	<i>Ustedes</i>
------------------------	--------------	----------------	-------------------------	----------------

Quadro 3 – Formas de tratamento da língua espanhola.

Além de esses fatores constituírem uma dificuldade para o desenvolvimento de um estudo a respeito, considera-se difícil abordar o estudo do paradigma pronominal e verbal devido a uma dupla norma, a peninsular e a hispano-americana. No espanhol americano, por exemplo, não há, praticamente, o uso de *vosotros*, (como utilizado na Espanha). Há duas possibilidades no singular, *tú* e *usted*, e apenas uma no plural, *ustedes*. A escolha entre uma dessas possibilidades é muito subjetiva, depende dos hábitos de relacionamento de cada sociedade e de cada falante. Entretanto, algumas observações gerais podem ser feitas, considerando o comportamento social mais freqüente.

Como dissemos, o uso do *tú* e do *vosotros* é mais freqüente no espanhol peninsular, na Espanha. Na maioria dos países hispano-americanos tal forma é praticamente inexistente. *Tú* é usado nas relações entre colegas ou entre pessoas da mesma idade e é normal, também, com pessoas que trabalham no mesmo setor, principalmente se o serviço não exigir formalidade.

Sobre o tratamento entre professor e aluno, Carricaburro (1997) observa que:

*se suele usar tú en las relaciones entre colegas o entre personas de la misma edad. También es normal el uso de tú en el trato profesor – alumno, y relativamente frecuente en las relaciones alumno – profesor, sobre todo en la enseñanza universitaria. (CARRICABURRO, 1997).*

No espanhol americano não aparece o uso de *vosotros*. *Ustedes* é a única forma de plural utilizada, tanto para o tratamento formal como para o informal.

Em alguns países, como Chile e Colômbia, há uma forma bastante peculiar de uso de *usted*.

*(...) existen, en algunos países, unos usos del usted, que implican ternura, característicos de ciertas relaciones afectivas: relaciones de parejas, relaciones de madre / padre a hijo... En estos casos, el uso del usted alterna generalmente con el del tú según los momentos, las intenciones comunicativas del hablante, la disposición afectiva / emocional de los dos interlocutores, el tema / objeto del intercambio comunicativo, etc. (CARRICABURO, 1997)*

Na Espanha, mais especificamente em Madri, o uso informal, nos últimos anos, foi se solidificando como o que Carricaburo (1997) chama de *formas simétricas de solidariedade informal*, sendo o tratamento de *tú* para *tú*, o *tuteo* recíproco. Classifica o tratamento de *usted* para *usted* como *solidariedade deferente*, isto é, *usted* recíproco. Em seus estudos desses usos simétricos, declara que o uso do tratamento quase exclusivo entre familiares, entre jovens e entre colegas de profissão, vem se impondo sobre o tratamento por *usted*. A autora menciona Dámaso Alonso, que prevê ‘a morte’ do *usted*:

*(...) nos sentimos incómodos en el nuevo tú, con sensación de máscara. ¡Qué suave era el usted, qué sincero, cuántos matices permitía! La amistad, el tú, se ganaban, se construían lentamente. El tú, era entonces un verdadero tú: para Dios, para nuestra familia, para la sabrosa y sedimentada intimidad. La lengua es un sistema inestable: cada cambio en un punto tiene su inmediata reacción en otro. Y el hundimiento del usted ha traído consigo la profanación del tú. (DÁMASO ALONSO apud CARRICABURO, 1997)*

Isabel Molina opina que entre os jovens *el usted no ha muerto pero el tú ha seguido extendiéndose sobre el usted*. (MOLINA *apud* CARRICABURO, 1997). O que normalmente leva um jovem espanhol a optar pelo uso de *usted* é o fato de seu interlocutor ser mais velho, seguido por outros fatores como o conhecimento prévio entre eles, a classe social, etc. De maneira geral, os filhos de pessoas de classe social mais baixa costumam se dirigir aos mais velhos chamando-os de *usted*, enquanto as crianças e jovens de classe social mais alta não se preocupam com esse tratamento. Por isso, alguns conflitos lingüísticos acontecem quando uma pessoa tem que se dirigir a outra mais velha e inferior social ou profissionalmente ou da mesma idade, mas superior em hierarquia, como seu chefe ou diretor, por exemplo. Nesses casos, costuma-se esperar que o interlocutor dê uma deixa para que a pessoa se expresse. Carricaburo (1997) declara que entre os jovens madrilenhos estas situações costumam estar definidas pelo sexo do emissor. Enquanto as mulheres costumam usar *usted*, os homens se inclinam para o uso do *tú*.

Segundo Carricaburo (1997), o modo de tratamento entre as pessoas ocorre em torno do que se considera clássico, ou convencional naquela sociedade; é determinado segundo fatores sociais, políticos, afetivos, etc. Normalmente, as formas de tratamento são convenções delimitadas pelo poder ou pela solidariedade entre os falantes e criadas a partir de uma série de fatores complexos 'negociados', porém, durante o discurso pelos interlocutores, em situações diversas.

## 5.5. O pronome vos

### 5.5.1. A história do vos

Os antecedentes do voseo são antigos, provenientes do latim. Em espanhol, o vos sofreu alterações sociolingüísticas através dos séculos. A princípio correspondia somente aos nobres. Estes tratavam por *tú* seus familiares e indivíduos de estratos sociais baixos. Da mesma maneira, os de estratos sociais mais baixos tratavam-se por *tú* entre eles.

No século XIV, o vos chegou a níveis sociais intermediários, por meio da linguagem dos burgueses, em decorrência da ascensão da burguesia. A partir de então, o *tú* passou a ser a forma usual entre iguais em qualquer classe social. O vos continuou em decadência social e acabou se generalizando, pois, já não era portador de uma marca de prestígio social. O desprestígio sociolingüístico do vos e a coincidência funcional com o *tú*, provocou uma redução, por *economia* da língua, no castelhano da Península Ibérica e, então, o vos foi sendo gradativamente abandonado.

No final do século XV, com o vos em crescente decadência na Espanha, acentuava-se o desuso dessa forma de tratamento. Decadente e sem prestígio social, seu uso foi abandonado e manteve-se o *tú*. A forma de tratamento eliminou-se totalmente da Península Ibérica durante o século XVII.

*(...) en la península se restablece para el tú el valor de la confianza y el vos – transformado en vos-otros, para dar idea de pluralidad – se reinstaura como*

*segunda persona del plural, aunque limitada a la confianza. (CARRICABURO, 1997)*

Foi, entretanto, no século XVI que o vos passou à América e se implantou em várias zonas, correspondendo à segunda pessoa do singular.

*[el vos] surgió en el siglo IV, como fórmula de tratamiento al emperador romano. Siguió vigente en España como una fórmula mayestática, aunque poco a poco su uso se fue extendiendo. En la época del descubrimiento y conquista de América, se otorgaba al vos en la península el valor de tú. La segunda persona del singular era el tratamiento que se daba a los inferiores o entre iguales cuando había máxima intimidad (LAPESA apud CARRICABURO, 1997)*

Apesar do uso generalizado do tratamento pelo pronome vos, as formas possessivas não permaneceram – *vuestro/a, vuestros/as* –, correspondendo somente à segunda pessoa do plural.

O uso do pronome vos como forma de tratamento em situações informais, o voseo, é predominante em uma parte do mundo hispânico e, como vimos, está restrito à América Central e a alguns países da América do Sul. É habitual na linguagem oral, na escrita, nas expressões literárias, nas manifestações artísticas, nos textos publicitários, etc. Atualmente, nas referidas regiões, está presente em todas as manifestações comunicativas e se impõe sobre o uso do *tú*, que está praticamente extinto do idioma falado desses países.

*Aunque el voseo americano ha sido considerado un “rígido arcaísmo” por prestigiosos lingüistas y literatos, es bastante actual en América. (ANDIÓN HERRERO, 1998)*

### 5.5.2. A conjugação do voseo

Denomina-se **voseo** o uso do pronome **vos** para designar a segunda pessoa do singular, no tratamento informal, no lugar do pronome *tú*. Sua origem e uso na América hispânica estão diretamente relacionados à colonização da América.

Atualmente esse uso é predominante em uma pequena parte do mundo hispânico, restringindo-se à América Central e a alguns países da América do Sul.

Nem todos os países voseantes usam o pronome *vos* da mesma forma. Pode-se dizer que há diversas formas de *voseo* difundidas pelas Américas.

As formas verbais que acompanham este pronome normalmente diferem do *tú* na acentuação silábica; por exemplo, *tú amas / vos amás; tú bebes / vos bebés*. Nem todos os verbos, entretanto, apresentam somente uma alteração tônica na conjugação verbal de *vos*, porque essa conjugação é proveniente da segunda pessoa plural *vosotros*. Portanto, *vos sos* é proveniente de *vosotros sois*, *vos querés* provém de *vosotros queréis*, assim como o imperativo *pensá vos*, provém de *pensad vosotros*. Esta formação do *voseo* não se dá em todos os países *voseantes*, como veremos mais adiante.

Segundo Vaquero de Ramírez (1998), na América Hispânica, o emprego do pronome *vos* ou *voseo*, como é denominado, é um dos fenômenos morfossintáticos mais importantes do espanhol, não somente pela sua extensão<sup>31</sup>, mas pela repercussão que tem esse modelo verbal: *Llamamos voseo al uso de*

---

<sup>31</sup> O *voseo* ocupa uma vasta extensão no continente e é generalizado na Argentina.

*vos como segunda persona pronominal de singular, en lugar de tú (tuteo)* (VAQUERO DE RAMÍREZ, 1998).

No Uruguai e na Argentina, o voseo é habitual na linguagem oral, na escrita e também nas expressões literárias. Nas manifestações artísticas e literárias hispano-americanas, autores como Tomás Carrasquilla<sup>32</sup>, Carlos Gardel<sup>33</sup>, Jorge Luis Borges<sup>34</sup> e Julio Cortázar<sup>35</sup> usaram predominantemente o voseo em suas obras.

Na Argentina, o voseo não só predomina na linguagem coloquial, de maneira geral, mas é também utilizado nos meios mais instruídos e se impõe, atualmente, sobre o *tuteo*, que está praticamente extinto do idioma falado e escrito desse país. Segundo Matte Bon (1999), a Real Academia Espanhola considera as conjugações de voseo forma de prestígio lingüístico na Argentina. Atualmente, as conjugações verbais do voseo são usadas em todo esse país, incluindo sua capital.

Matte Bon (1999) declara, sobre o registro informal, que *en algunas zonas, bastante circunscrita geográficamente, existe, (...) sobre todo en los registros más informales, (...): vos, que requiere formas especiales del verbo en algunos tiempos.* (MATTE BON, 1999)

Sobre o uso em países sulamericanos, Matte Bon (1999) considera:

---

<sup>32</sup> Escritor colombiano (1858-1940) da região de Paisa, zona que se caracteriza pelo uso de *vos*.

<sup>33</sup> Autor e cantor de tango (1890-1935), popularmente conhecido na Argentina e em todo o mundo.

<sup>34</sup> Importante escritor das Letras argentinas (1899-1986).

<sup>35</sup> Escritor argentino radicado em Paris (1914-1984).

(...) su uso es alternativo al de tú: se usa pues en relaciones informales o de confianza. En Argentina, Uruguay y Paraguay su uso es bastante generalizado. El de tú queda limitado casi exclusivamente a los registros más cultos / académicos. En Chile, el uso de vos es frecuente en registros familiares, sobre todo en los ambientes de nivel socioeconómico menos elevado, por lo que, a diferencia de lo que ocurre en Argentina y Uruguay, las capas más altas de la sociedad le atribuyen connotaciones más bien vulgares, e intentan evitar su utilización. (MATTE BON, 1999)

Conforme dissemos, a conjugação verbal do voseo, uso do pronome vos como segunda pessoa singular, corresponde à segunda pessoa plural *vosotros*. Entretanto, há três modificações a partir da segunda pessoa plural. A primeira é a supressão da vogal átona; assim, *cantáis*, por exemplo, passa a *cantás* e *coméis* a *comés*. (ver quadro 6-A) O segundo modo de formação do voseo é a supressão do -e acentuado; assim, por exemplo, *comeis*, passa a *comís*. (ver quadro 6-B). Já uma terceira forma se dá a partir da supressão do -s, como em *cantáis*, que passa a *cantái*. (ver quadro 6-C).

Vaquero de Ramírez (1998) define, dentre os tipos de voseo, as ocorrências que seguem abaixo:

Pronominal-verbal: voseo no pronome e nas desinências verbais.

Exemplo: *vos cant-ás, vos ten-és, vos part-ís*.

Somente Pronominal: vos somente como pronome e desinências de *tuteo*.

Exemplo: *vos cant-as, vos tien-es, vos part-es*

Somente Verbal: voseo nas desinências verbais com pronome *tú*.

Exemplo: *tú cant-ás, tú ten-és, tú part-ís*

No tocante à diversidade do voseo, ANDIÓN HERRERO (1998) apresenta diferenças e o modo diferenciado segundo a região onde ocorre. Enquanto, por exemplo, na Argentina e na América Central se diz *vos cantás*, no Chile se diz, popularmente, *vos cantai*, no presente do indicativo. Já o presente do subjuntivo, do mesmo verbo *cantar*, é *que vos cantes* na Argentina, *que vos cantés* na América Central e *que vos cantís* no interior do Chile. Na Argentina, o voseo verbal e pronominal é de uso quase exclusivo, isto é, o uso do pronome *tú* está restrito a algumas expressões literárias, citações bíblicas, ditados populares, etc. Em geral, os jornais, livros, revistas e propagandas de marketing utilizam o pronome *vos* e suas respectivas conjugações. O voseo de Buenos Aires é o preferido pelos argentinos como forma culta escrita em nível nacional, e é, também, o que normalmente aparece nos dicionários. As variações regionais ou a linguagem do interior do país, normalmente não são consideradas cultas. (ver quadro 6-D).

Vaquero de Ramírez (1998) expõe considerações sobre o imperativo negativo, formado a partir do presente do subjuntivo. Segundo a autora, é comum observar que entre os falantes desse país encontram-se usos como “*que vos cantes*” e “*no cantes*”, mas também se ouve com freqüência “*no cantés*”. Essas construções acontecem devido a algumas modificações que ocorrem em duas situações, a primeira: diante da supressão do *-i* átono, como em *cantáis* → *cantás*; a segunda possibilidade: a supressão do *-d*, como em *cantad* → *cantá*. As conjugações podem ser vistas no quadro 6-E.

No Uruguay é habitual o voseo verbal com o *tuteo* pronominal, como em *tú sabés*<sup>36</sup>.

O Paraguai é uma zona de voseo verbal e pronominal. Segundo Gásperi (1984), os falantes daquele país suprimem a vogal átona nos ditongos, como em *vos sabés, vos bebés, vos amás*. O voseo paraguaio, de modo geral, coincide com o argentino.

Cabem, aqui, algumas considerações sobre a peculiaridade da linguagem paraguaia. Vaquero De Ramirez (1998) explica que o espanhol falado em todo o Paraguai caracteriza-se por receber influência da língua guarani<sup>37</sup>, que exerce forte influência na linguagem de fronteira com a Argentina, nas províncias de Misiones, Corrientes, Formosa e Chaco<sup>38</sup>. As interferências do guarani se dão na maior parte do Paraguai; na capital é mais evidente nas classes sociais mais baixas e é mais evidente nas áreas dos rios Paraná e Uruguai e no noroeste argentino, deixando um empréstimo léxico abundante. Uma das características comuns com o espanhol rio-platense, com todos seus paradigmas.

De acordo com a mesma autora, no Chile, o voseo é considerado uma forma essencialmente coloquial. É estudado brevemente nos colégios, e praticado da mesma maneira em algumas atividades escritas. O voseo chileno é peculiar, é formado a partir da perda do -s nas formas terminadas com -*áis*, como em *cantái*,

---

<sup>36</sup> Mais detalhes em *O espanhol rioplatense*.

<sup>37</sup> O *guarani* é uma língua da família tupi-guarani, falada por, pelo menos, seis milhões de pessoas no Paraguai, onde é língua nacional, e no noroeste argentino. É a língua nativa dos povos guaranis, mas também usada fora da etnia. ANDIÓN

<sup>38</sup> A colonização paraguaia se caracterizou pela miscigenação de povos, devido à poligamia existente naquela época. O país foi centro das Missões Jesuíticas nos séculos XVII e XVIII, nas quais os indígenas trabalhavam na terra de forma comunitária. A capital do país, Assunção, foi o núcleo da colonização da região rio-platense. Durante o tempo colonial o único acesso à cidade era através do rio Paraná, normalmente com viagens iniciadas em Buenos Aires. Depois da independência, a capital ficou, de certa forma, isolada.

*comái*. O uso do imperativo se faz como no uso do *tuteo*, assim, diz-se *come (vos)* em vez de *comé*, como acontece no Paraguai e Argentina, por exemplo. Além da perda do –s nas formas terminadas por –*áis*, a formação do voseo chileno sofre mudança de *éis* por –*ís*, ou pode se manter a –*ís*. Também é possível encontrar o voseo derivado não da segunda pessoa plural *vosotros* como é comum em outros países voseantes, mas a partir da segunda pessoa do singular *tú*.

O uso do pronome *vos* foi duramente combatido por Andrés Bello durante o século XIX. Seguindo essa tendência, as classes mais educadas, ou seja, as que detinham maior poder econômico e que tinham acesso à educação formal, seguiram esses ensinamentos, abandonando o uso do pronome. Na segunda metade do século XX, entretanto, o voseo voltou com força total. Renasceu nos meios universitários e, assim, deixou de ser considerado uma forma de vulgarismo da linguagem, sendo usado coloquialmente até os dias de hoje. (VAQUERO DE RAMÍREZ, 1998).

Provavelmente, por ter sido resgatado de uma forma antiga e popular, nas pessoas cultas, o voseo chileno é principalmente verbal (*tú cantái*). O pronome *vos* é usado em casos especiais, de maior intimidade entre os falantes. Vaquero de Ramírez (1998) explica que, como muitas pessoas adquiriram o voseo depois do uso de *tú*, existem algumas derivações a partir desta segunda pessoa. Por exemplo, *vos erís* em lugar do que seria tradicionalmente *vos soi*. Esta é, normalmente, a forma preferida pelos meios de comunicação; na forma escrita, porém, é usada somente em citações textuais e, raramente, na linguagem publicitária.

Carricaburo (1997) postula sobre o voseo em alguns países hispano-americanos, como Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela:

Na Bolívia são usados *tú* e *vos* nas regiões sul e oeste. Nessas regiões é usado o *tuteo* verbal (*vos cantas*), exceto no imperativo, quando se usa a forma *cantá, comé, partí*; isto é, o voseo pronominal-verbal. Já no norte e leste o uso do voseo é total. Considerado um orgulho regional e sinal de forte identidade do povo dessas regiões, seu uso marca as diferenças entre os povos andinos e os povos de outras regiões do país, onde o uso do *tú* não é bem aceito. Em situações formais ou como demonstração de carinho é utilizado o pronome *usted*.

O Peru foi, assim como o México, um dos países onde mais rapidamente se perdeu o voseo. É conservado somente em pequenas regiões como em Arequipa, no sul do país e em algumas localidades isoladas ao norte.

Há voseo pronominal-verbal no oeste da Colômbia, com exceção da zona andina de Nariño, onde são usadas formas como *vos tienes, vos andas*. Usam, entretanto o voseo pronominal-verbal na formação do imperativo afirmativo, *cantá*, enquanto para o imperativo negativo usam *no cantes*.

Na Venezuela existe o uso do voseo principalmente na região de Maracaibo, no estado de Zulia. Para aquele povo, o voseo é tido como algo tipicamente *zuliano*, o que chega a ser motivo de orgulho para a maioria da população local. Em outras regiões, entretanto, o *vos* pode ser considerado uma forma essencialmente coloquial, ou característico de indivíduos de baixo nível de educação, o que leva, muitas vezes, a que alguns professores proibam seu uso.

Não se registra o voseo no México, exceto em algumas pequenas áreas dos estados de Chiapas e Tabasco. Da mesma forma, em Cuba, onde somente se encontra o voseo em Camagüei e em algumas expressões como “vosabéi” (*vos sabéis*), seu uso não é generalizado. Já na República Dominicana e em Porto Rico não se tem registo do uso do voseo atualmente. (CARRICABURO, 1997).

Quanto ao voseo da América Central, Carricaburo (1997) relata que as alterações possíveis são a supressão da vogal átona dos ditongos e a supressão do *-d* final do imperativo: *vos cantás, cantá vos*. O voseo centro-americano, especialmente o usado em Honduras, Nicarágua, Costa Rica e Guatemala, é como o voseo usado na Argentina. No Panamá o *tú* é predominante. Na Nicarágua o voseo é a forma dominante, inclusive nos meios de comunicação. A norma culta nicaragüense institui o uso do pronome *vos*. Os nicaragüenses utilizam o pronome *tú* somente ao escrever cartas, ou em redações de documentos ou livros, isto é, seu uso é essencialmente formal. As pessoas, que registram na fala o pronome *tu*, são facilmente identificadas como estrangeiros ou como se estivessem se expressando de maneira anormal. Na Costa Rica o voseo é usado em relações informais e de familiaridade e não é ensinado nos colégios.

#### 5.5.2.1. O espanhol rioplatense

O espanhol rioplatense é falado na zona da bacia do *Río de la Plata*. Está centrado nas cidades de Buenos Aires e Rosário, na Argentina, e em Montevideu, no Uruguai, além de outras regiões limdeiras. Por ter focos populacionais mais

importantes da região, estende sua influência cultural a regiões geograficamente distantes, sobretudo, através dos meios áudio-visuais, nos quais é padrão em ambos os países. O espanhol rioplatense é a forma mais estendida do espanhol regional, registra-se tal forma desde antes das imigrações dos séculos XIX e XX, exceto nas regiões que demonstram estreitos laços de comunicação com outros países, como a fronteira com o Chile, com o Paraguai e com o Brasil, onde são notáveis as influências de outras linguagens – da língua espanhola ou portuguesa. (FONTANELLA DE WEINBERG, 1987)<sup>39</sup>

Destaca-se no uso do *voseo* no espanhol *rioplatense*, a substituição do pronome de segunda pessoa singular *tú* por *vos*, como forma bem aceita tanto na oralidade como na escrita. O uso do *voseo*, entretanto, é restrito a situações informais e pode sofrer alterações na conjugação verbal, segundo variantes regionais ou estratificação social.

*Usted*, usado em situações formais, coincide com o uso espanhol ibérico e, diferentemente de outras variantes latino-americanas, tem prestígio lingüístico. O pronome usado para o tratamento formal no plural, *ustedes*, substitui *vosotros* em todos os casos, independentemente da formalidade ou informalidade que exija o momento.

<b>Desinência</b>	<b>Estándar</b>	<b>Estándar plural</b>	<b>Rio-platense</b>
-ar	<i>Tú cantas</i>	<i>Vosotros cantáis</i>	<i>Vos cantás</i>
-er	<i>Tú corres</i>	<i>Vosotros corréis</i>	<i>Vos corres</i>
-ir	<i>Tú partes</i>	<i>Vosotros partís</i>	<i>Vos patís</i>

Quadro 4 – *Tuteo* estándar e *voseo* rioplatense.

<sup>39</sup> As características mais peculiares do espanhol rio-platense são o *yeísmo* – a assimilação de consoante lateral palatal aproximante ʎ ([ʎ]) e a palatal aproximante ɟ ([j]) que normalmente se realizam em uma fricativa pós-alveolar ([ç]) a aspiração da sibilante ([s]) medial, um padrão de entoação fortemente rítmico, graças à freqüente elisão de vogais nos ditongos e o *voseo*, o uso de formas peculiares para a segunda pessoa da conjugação. Alguns pesquisadores defendem que essas características se devem à influência da imigração italiana na região.

Mesmo que a conjugação do verbo para o pronome *vos* pareça variar somente na acentuação, com respeito à forma estándar (*tú amas – vos amás; tú comes – vos comés*), o *voseo* se assemelha à forma da segunda pessoa plural – *vosotros/as* – (*amáis, coméis*).

Nos verbos em que a raiz mostra alterações vocálicas com a conjugação, esta diferença se conserva na forma de *vos*, que mantém a vogal do infinitivo. Nos outros modos a diferença é similar ao da segunda pessoa plural, entretanto, perde o *-d* final (*hablad, hablá*); a forma em *-r*, típica de alguns dialetos da península, é desconhecida. (CARRICABURO, 1997).

Para o subjuntivo, existe variação social. A forma considerada estándar e empregada nos meios escritos é idêntica à que se emprega para *tú*; na fala popular, o acento tônico se desloca para a última sílaba por assimilação à forma do indicativo (*comas, comas; digas, digas*) perdendo também a alternância vocálica (*pierdas, perdás*). Em alguns casos, a forma resultante não é idêntica à do indicativo do verbo (*duermas- durmas – no dormás*). (CARRICABURO, 1997)

5.5.2.2. O *voseo* na região da fronteira de Foz do Iguaçu, Brasil, com o Paraguai e a Argentina.

Como vimos, na língua espanhola falada na Espanha e na maior parte da América Hispânica, usa-se o *tuteo* ao invés do *voseo*.

Na região fronteira estudada, o tipo de voseo usado tanto por paraguaios como por argentinos é, de acordo com a classificação de Vaquero de Ramírez, (1998) o Pronominal-verbal.

Exemplificamos, pois, com as seguintes construções:

Uso do pronome pessoal <i>tú</i>	Uso do pronome pessoal <i>vos</i>
TUTEO	VOSEO
<i>Tú cantas bien.</i>	<i>Vos cantás bien.</i>
<i>¿Tú puedes ayudarme?</i>	<i>¿Vos podés ayudarme?</i>
<i>Los niños vienen contigo.</i>	<i>Los niños vienen con vos.</i>

Quadro 5 - *Tuteo* estándar e voseo da região de fronteira

A partir das considerações de Vaquero de Ramírez (1998), pode-se classificar o tipo de voseo utilizado pelos estudantes em questão como Verbal, uma vez que se nota a utilização do pronome *tú* e a aplicação do voseo no uso dos verbos, na conjugação verbal.

Tal paradigma voseante ocorre de maneira generalizada na região da tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), nas relações informais entre os hispano-falantes.

## 6. Análise das produções dos estudantes

Após a realização da coleta de dados, feita por meio de gravações das produções de brasileiros estudantes de E/LE, participantes desta pesquisa, partimos para a transcrição das produções e, para a identificação dos erros.

Os seguintes passos são sugeridos por DURÃO (2004), para análise de erros na interlíngua dos aprendizes: a) coleta de dados; b) identificação do erro; c) descrição do erro; d) explicação do erro. Seguimos essas etapas como norteadoras para a realização das análises neste trabalho.

Durão (2004) explica que, depois de Corder apresentar uma metodologia que analisa a competência dos aprendizes, foram propostos diferentes critérios de análise derivados da Linguística Contrastiva (LC). De acordo com essa autora, os erros lingüísticos sistemáticos podem ser agrupados segundo os critérios gramatical, lingüístico, comunicativo, pedagógico e etiológico.

Para analisar as produções dos estudantes, buscando a explicação dos erros apresentados, seguimos, neste trabalho, os critérios gramatical e lingüístico, pois são os mais adequados ao estudo que propomos, embora entendamos que alguns registros poderiam se encaixar, também, em outras categorias.

De acordo com o critério gramatical, o erro pode ser fonológico, ortográfico, morfológico, sintático [morfossintático] ou léxico-semântico; mas pelas características dos erros que analisamos, nos restringiremos aos erros morfológicos e sintáticos [morfossintáticos].

*El error morfológico atañe a la forma, mientras que el error sintáctico, a la construcción (a veces, los errores son a un mismo tiempo morfológicos y sintácticos, cuando afectan, a la vez, a la forma y a la construcción). (DURÃO, 2004)*

De acordo com Durão (2004), seguindo o critério lingüístico, o erro pode ocorrer por adição, omissão, ausência de ordem oracional ou emprego de forma errônea.

Foram identificados, nas produções analisadas, erros de morfologia e de sintaxe, mediante o emprego de forma errônea, ou por falsa escolha de um elemento lingüístico.

*El error por empleo de forma errónea, (...), indica una elección inadecuada de morfema o de palabras en un determinado contexto lingüístico. (DURÃO, 2004)*

Apresentamos a seguir os erros registrados nas produções dos estudantes, bem como a descrição dos enunciados produzidos por eles, e uma explicação referente a tais produções<sup>40</sup>.

<b>Produção do estudante 1A</b>
“Oh, si, <u>vení</u> acá (...) <u>mira</u> las manzanas (...) <u>puede</u> llevar ”
“(...) <u>le</u> hago dos reales el kilo”
“... voy a pesar para <u>usted</u> ”
<b>Produção do estudante 1B</b>
“¿no <u>puedes</u> bajar el precio?”

Podemos notar, no primeiro diálogo<sup>41</sup>, que o falante 1A (diálogo 1, estudante A) dirige-se ao seu interlocutor de maneira informal e fazendo uso do imperativo

<sup>40</sup> Explicitados em *Metodología da Pesquisa*.

<sup>41</sup> Encontram-se nos Anexos os diálogos descritos na íntegra.

afirmativo; nessa fala, destacamos o uso dos verbos *venir*, *mirar* e *poder*. Notamos que ao usar o *venir* no modo imperativo e seguindo o registro informal, o falante usa *vení*, uma conjugação verbal que concorda com o pronome *vos*, *vení vos*. Ao usar o verbo *mirar*, com o mesmo propósito comunicativo, o falante diz *mira*, forma que corresponderia ao pronome pessoal *tú*, também de segunda pessoa singular para o tratamento informal, sendo *mira tú*. Ao final do enunciado, o mesmo falante produz a forma *puede llevar*; aqui, o verbo *poder* vai novamente com o pronome *tú*, no imperativo afirmativo. Podemos, também, considerar que este falante se dirige ao seu interlocutor de maneira formal; neste caso, estaria usando o verbo no presente do indicativo: “usted puede llevar”.

Teríamos os verbos conjugados com o pronome pessoal de segunda pessoa *tú*: *ven*, *mira*, *puede*. Usando o *voseo*, teríamos: *vení*, *mirá*, *podés*. Nota-se, claramente, uma mistura entre os usos, o que comprova emprego de forma errônea, já que são usadas em um mesmo contexto lingüístico ambas as formas.

O mesmo falante produz, ainda, ao final do diálogo: “...voy a pesar para usted.” Neste caso, notamos uma confusão, não entre as formas de tratamento informal, mas entre *tú/vos* e *usted*, ou seja, entre o pronome de tratamento informal e o pronome de tratamento formal.

<b>Produção do estudante 2A</b>
“¿cómo <u>estás</u> ?”
“... <u>vuelve</u> otras veces”
<b>Produção do estudante 2B</b>
“¿ <u>tiene</u> usted <u>sostén</u> ?”
“¿qué color <u>tenés</u> ?”
“¿no <u>tiene</u> s un regalito?”
”gracias <u>usted</u> ”

No segundo diálogo observamos, igualmente, uma confusão no uso dos pronomes *tú* e *usted*, o que reflete uma oscilação do aprendiz entre os tratamentos formal e informal. Destacam-se, nesse diálogo, uma mistura dos pronomes usados para a relação informal entre os interlocutores e, também, as conjugações verbais, produzidas por 2B (diálogo 2, estudante B). Os enunciados destacados são: “¿tiene usted sostén?”; “¿qué color tenés?”; “¿no tienes un regalito?”; “gracias usted”.

Na primeira frase exposta, é usado o pronome *usted* para a solicitação de uma peça de roupa, em uma loja. Entendemos que a situação entre vendedor e comprador pressupõe um tratamento formal. Se os interlocutores, porém, optam por se tratarem informalmente, isso não constitui um problema lingüístico. Queremos destacar, aqui, que há uma confusão entre os tratamentos, ou seja, há uma oscilação entre a formalidade e a informalidade e, ainda, no tratamento informal, há uma mistura, inaceitável do nosso ponto de vista<sup>42</sup>, entre o uso do *voseo* e do *tuteo*. Seguindo o critério lingüístico, entendemos que durante uma enunciação deve-se manter um uso uniforme, ou formal ou informal. Quando a opção é pela informalidade, deve-se escolher uma forma – ou *tuteo*, ou *voseo* – e dar seguimento à forma escolhida.

No diálogo temos “¿qué color tenés?”, e “¿no tienes un regalito?”. Na primeira construção aparece o verbo *tener*, conjugado com o pronome *vos* (*qué color tenés vos*); já no segundo, temos: “no tienes”, com o mesmo verbo *tener*, conjugado de acordo com o pronome *tú*.

---

<sup>42</sup> Acreditamos que em um curso de licenciatura os estudantes, professores em formação, devem ter o domínio das variáveis lingüísticas e saber fazer uso da língua estrangeira estudada com segurança.

Para que houvesse uma uniformidade na produção desse estudante, ele poderia formular as mesmas frases, fazendo uso dos mesmos verbos, com as seguintes produções: usando o *voseo*: “¿qué color tenés?”; “¿no tenés un regalito?” e usando o *tuteo*: “¿qué color tienes?”; “¿no tienes un regalito?”

<b>Produção do estudante 3A</b>
“Buenos días <u>señor</u> , ... ¿en qué puedo <u>ayudarte</u> ?”
“¿Qué <u>vos</u> <u>quieres</u> ...”
“...éste que <u>vos</u> <u>querés</u> ...”
“¿Cuál <u>querés</u> ?”
“ <u>Toma</u> , te lo...”
“¿Y para <u>vos</u> ?”
“... <u>vos</u> <u>podés</u> elegir...”
“ <u>Puede</u> poner una camisa azul...”
“...todo lo que <u>quieres</u> .”
<b>Produção do estudante 3B</b>
“...de lo mejor que <u>tú</u> <u>tienes</u> .”
“ <u>Muéstrame</u> algo más...”
“¿Cómo <u>usted</u> me dijo?”
“¿ <u>Tienes</u> ?”
“... <u>dejálo</u> aparte... Ahora <u>muéstrame</u> ...otra cosa...”
“Pero <u>usted</u> no me está convenciendo...”
“... <u>muéstrame</u> más... ... <u>mostráme</u> la corbata.”
“¿ <u>ustedes</u> <u>tienen</u> <u>sastre</u> ?”

Neste diálogo, notamos uma oscilação ainda mais acentuada entre as formas do tratamento informal. O falante 3A exerce um *vaivém* entre o *tuteo* e o *voseo* durante todo o diálogo. Da mesma maneira, as produções de 3B apresentam usos pronominais-verbais não uniformes. Essas construções apresentam inadequações lingüísticas. Esses erros afetam a categoria gramatical.

Destacamos, da fala de 3A, os seguintes enunciados: a) “¿qué vos quieres?”; b) “éste que vos querés”; c) “¿Cuál querés?”; d) “Toma, te lo...”; e) “¿Y para vos?”; f) “Puede poner una camisa azul”; g) “vos podés elegir...”; h) “todo lo que quieres.”

Na construção (a), temos o pronome *vos* com o verbo *querer* conjugado de acordo com o pronome *tú*. O estudante poderia optar pelo uso do *voseo*, produzindo “vos querés”, ou pelo *tuteo*, com a forma “tú quieres”. Ao invés disto, usou o pronome *vos* com a conjugação verbal referente ao *tú*. Já em (b) e (g), nota-se a concordância entre pronome e verbo, no uso do *voseo*: “vos querés” e “vos podés”. No enunciado (c) e (e) é considerado, igualmente, o pronome *vos*; contudo, nota-se claramente em (d), o verbo *tomar*, e em (h), verbo *querer*, usados com o *tuteo* – “toma tú”; “tú quieres”. Em (f), “puede poner”, o falante A se dirige ao B de maneira informal, usando o verbo *poder* em concordância com o pronome *usted*.

Destacamos, da fala de 3B, os seguintes enunciados: a) “muéstreme algo más”; b) “usted me dijo”; c) “¿Tienes?”; d) “Dejalo...”; e) “muéstreme”; f) “mostráme”; g) “¿ustedes tienen...?”

Notamos que o falante 3B se dirige ao seu interlocutor de maneira formal, usando o imperativo afirmativo do verbo *mostrar* em (a) “muéstreme”. O mesmo verbo, entretanto, é usado em outros dois momentos, ao longo do diálogo, de outras formas. Quando 3B diz (e) “muéstreme”, o mesmo modo imperativo está sendo utilizado pelo falante para se dirigir ao seu interlocutor; nesta conjugação, porém, é usado tratamento informal de *tuteo*; já em (f) “mostráme” é usado o *voseo*.

Assim como observado anteriormente, espera-se que o estudante escolha uma forma de expressão e a siga uniformemente. Entendemos que não há coerência no uso dessas formas ao longo de uma mesma amostra lingüística, ou seja, em um diálogo curto produzido por um falante. Gramaticalmente, a conjugação dos imperativos está correta; contudo, classificamos como não aceitável, no uso,

essa oscilação entre as formas de tratamento, assim como nas utilizações pronominais e verbais, nas produções dos estudantes.

Temos, na língua espanhola, o verbo *mostrar*, com o imperativo afirmativo, no tratamento formal, “muestre”. Como no enunciado é usado um pronome pessoal de primeira pessoa juntamente com o verbo, a construção usada é “muéstreme”. No tratamento informal, optando-se pelo uso do *tuteo*, tem-se: “muestra; muéstrame”. Se a opção do falante é pelo uso do *voseo*, as construções deveriam ser “mostrá; mostráme”. Além do uso formal exposto acima, pode-se notar, na fala de 3B, uso do pronome pessoal *usted* em (b) “usted me dijo” e (g) “¿ustedes tienen...?”

Ao analisar o uso dos verbos *tener* e *dejar*, notamos, uma vez mais, uma oscilação no uso do *tuteo*, “¿Tienes?”, e do *voseo* “dejálo...”. Optando-se pelo *tuteo*, seria “(tú) tienes”, “déjalo (tú)” e, usando o pronome vos, “(vos) tenés”, “dejálo (vos)”.

<b>Produção do estudante 4A</b>
“...que <u>usted</u> tiene”
“ <u>usted</u> dispone”
“...no sé si <u>tenés</u> ... ¿qué otros vinos <u>tiene</u> usted?”
“si <u>usted</u> quiere...”
<b>Produção do estudante 4B</b>
“¿a qué precio <u>quieres</u> ?”
“... <u>tenés</u> fuerza...”

Notamos, ao longo do diálogo 4, que o estudante A opta pelo tratamento formal, pois, trata B de *usted*. Em uma de suas falas, porém, produz “no sé si tenés”, na qual passa do tratamento formal ao informal e faz uso do *voseo*: “no sé si (vos) tenés”.

No princípio do diálogo, temos um indício de que 3B optará, também, pelo uso de *usted*, pois, seu primeiro enunciado é “Buenos días, señora”. O falante 3B procura manter a formalidade durante sua comunicação com 3A, como podemos notar em “prefiero que usted cambie...”, “...mejor que lleve...”

Em outros momentos, porém, produz “¿a qué precio quieres?” e “...tenés fuerza”, o que expressa informalidade. Nota-se, claramente, a falsa escolha do estudante, pois, além de confundir entre o tratamento formal e informal, oscila entre o *tuteo* (quieres) e o *voseo* (tenés).

<b>Produção do estudante 5A</b>
“¿usted trabaja acá?”
“¿tienes otro tejido?”
“¿no tenés otra?”
“entonces, señor... no tienes nada”
<b>Produção do estudante 5B</b>
“Vení por acá, señora.”
“...venga, venga a ver.”
“Gracias señora, perdóneme...”

No diálogo 5 podemos observar que o falante A se confunde no modo de se dirigir ao seu interlocutor. Considerando o critério lingüístico, esse estudante produz uma falsa escolha no uso do verbo *tener*. Destacamos os seguintes fragmentos: a) “¿usted trabaja acá?”; b) “¿tienes outro tejido?” e c) “¿no tenés otra?”. No primeiro, *usted* indica formalidade. Já em (b), “tienes” é conjugação do verbo *tener* para *tú*, tratamento informal. Da mesma maneira, (c) indica tratamento informal; neste, porém, a conjugação verbal de *tener*, *tenés* – remete ao pronome vos. Assim, além de haver uma mescla entre o *tuteo* e o *voseo*, há, também, uma confusão entre as formas de tratamento formal e informal.

Ainda, do estudante A5, destacamos, de acordo com o critério gramatical, um erro de concordância em “...entonces, señor, nada, no tienes nada...”. Ao se referir a 5B como “señor”, o falante 5A expressa uma situação de formalidade. Contudo, em seguida, usa o verbo *tener* conjugado com *tú* (“tienes”), que se usaria para dirigir-se a uma pessoa informalmente.

O mesmo erro morfosintático é observado na seguinte frase produzida por 5B: “Vení por acá, señora”. A informalidade do voseo está explícita na conjugação do verbo *venir*, enquanto o vocativo, “señora”, indica um tratamento de respeito, formal.

O emprego errôneo das expressões produzidas por 5B se encontra ao longo do diálogo 5, podendo ser confirmado pelos fragmentos destacados: “Vení...” (vení vos), “...venga a ver” (venga usted), “...perdóneme” (perdone usted).

<b>Produção do estudante 6A</b>
“¿ <u>Tú</u> puedes...”
“¿y <u>podés</u> prestar...”
“... <u>tú</u> me <u>haces</u> ...”
<b>Produção do estudante 6B</b>
“ <u>Vení</u> a mi casa, <u>tú</u> <u>podés</u> ...”

No diálogo 6, identificamos, de acordo com o critério lingüístico, a falsa escolha dos elementos usados nas produções dos estudantes A e B. Em 6A “¿tú puedes...”, “¿y podés prestar...” e “...tú me haces...” demonstram uma oscilação entre o uso pronominal-verbal de *tú* e *vos*. É evidente o tratamento informal entre os falantes. A inadequação é observada no uso alternado de *tuteo* e *voseo*.

Na fala “Vení a mi casa, tú podés...”, do estudante 6B, encontramos o verbo *venir* conjugado de acordo com o pronome *vos* e, em seguida, o uso do pronome *tú*. O verbo *poder* segue a conjugação do voseo “vos podés”.

<b>Produção do estudante 7A</b>
“y <u>tú</u> , ¿qué <u>hacés</u> de la vida?”
“¿Dónde <u>trabajas</u> ?”
“¿y <u>seguís</u> ...”
<b>Produção do estudante 7B</b>
“ <u>Vení</u> a mi casa mañana”

Neste diálogo, observamos que o estudante 7A se confunde no momento em que produz suas falas. Este se mantém em uma situação de informalidade ao longo de todo seu discurso. O que se nota, porém, é uma mistura das possibilidades de construção informal, ora usa o voseo, ora o *tuteo*. Isso fica claro em “y tú, ¿qué hacés de la vida?” Neste enunciado, o *tú* é o pronome pessoal, enquanto o verbo *hacer* vem conjugado concordando com o pronome *vos*. O estudante escolhe erroneamente os elementos ao se expressar na língua estrangeira que está aprendendo, o que fica evidente também em outros momentos de sua fala: “¿Dónde trabajas?”, “¿y seguís...”. Estas construções apresentam uma inadequação lingüística, uma vez que não há uniformidade entre os usos verbais. Para que houvesse adequação, o falante deveria optar por uma ou outra forma de uso, o que corresponderia a “¿Dónde trabajas?” e “y sigues...” ou então a “¿Dónde trabajás?” e “y seguis...” – uso de *tuteo* e *voseo*, respectivamente.

Na fala de 7B encontramos “Vení a mi casa mañana”, o que indica a opção pelo uso de *vos*. Não há outra expressão, produzida por este falante, que possa servir de elemento contrastivo.

Produção do estudante 8A
“¿Qué <u>tenés</u> ?”
“... <u>tú</u> fumas mucho”
“ <u>Tenés</u> que tomar...”

Ao analisar o diálogo 8, identificamos empregos inadequados na produção do estudante A. Os fragmentos “¿Qué tenés?”, “...tú fumas mucho” e “Tenés que tomar...” indicam a falsa escolha do aprendiz. Se usadas isoladamente, essas frases não constituiriam nenhum problema lingüístico. O falante usa o verbo *tener* com a conjugação referente ao pronome *vos* – “vos tenés” e o verbo *fumar* com *tú* – “tú fumas”. O erro consiste em usar ambas as formas em um mesmo contexto lingüístico, o que causa uma confusão em seu enunciado, produzido de maneira não uniforme.

Produção do estudante 9B
“ya <u>sabés</u> todo”
“ <u>tú</u> eres inteligente”

Assim como no diálogo anterior, identificamos uma inadequação na produção do estudante 9B. Gramaticalmente, as frases “ya sabés todo” e “tú eres inteligente” estão corretas. Entretanto, na primeira, “sabés” concorda com *vos*, enquanto “tú eres” é construído com outro pronome. Essa escolha poderia ser adequada se o falante utilizasse uma ou outra forma em seu enunciado. Para que

houvesse uniformidade na produção de 9B, as mesmas expressões poderiam ser produzidas ambas com *tu*, “ya sabes todo” e “tú eres inteligente”, ou com *vos*, “ya sabes todo” e “vos sos inteligente”.

Produção do estudante 10A
“¿Tú estás trabajando o sólo estudiás?”
“Tienes que trabajar...”

Na produção do estudante 10A identificamos, de acordo com o critério gramatical, uma inadequação na seguinte frase: “¿Tú estás trabajando o sólo estudiás?”. O falante usa, ao mesmo tempo, o pronome pessoal *tú* e o verbo *estudiar* conjugado em concordância com o pronome *vos*. O mesmo enunciado poderia ser produzido com *tú*, “¿Tú... estudias?”, ou com *vos* “¿Vos... estudiás?”. Como em outro momento, 10A se expressa com o uso pronominal-verbal de *tú* – em “Tienes que trabajar...” –, podemos entender que sua opção seria pelo *tuteo* e que, no momento de utilizar o verbo *estudiar*, fez uma falsa escolha do elemento a ser empregado em sua expressão lingüística.

## 8. Considerações Finais

Considerando a situação de contato entre as línguas portuguesa e espanhola, abordamos, neste trabalho, alguns problemas relacionados ao uso dos pronomes de tratamento por brasileiros estudantes de espanhol como língua estrangeira. O contato entre o português e o espanhol ocorre em situações diversas no cotidiano dos aprendizes, posto que estes vivem na região da tríplice fronteira do Brasil com o Paraguai e com a Argentina, países hispano-falantes. Esses estudantes brasileiros não estão somente em contato geográfico e territorial, mas também por meio de relações comerciais, políticas, culturais, etc. o que os leva a internalizar o idioma dos povos vizinhos.

Por meio da observação de diálogos produzidos pelos estudantes, pudemos identificar algumas dificuldades encontradas por eles ao longo do processo de aprendizagem. Analisamos o uso dos pronomes de tratamento do espanhol, tomando como base a Lingüística Contrastiva em seus modelos de Análise Contrastiva e Análise de Erros.

Ao usar as formas de tratamento na língua espanhola, os estudantes brasileiros, participantes dessa pesquisa, confundem os registros formal e informal, mas, principalmente, os pronomes (*tú* e *vos*) usados em situações informais.

O *tuteo*, uso do pronome *tú*, apresenta uma uniformidade quanto ao pronome e à conjugação verbal, nos países hispânicos. O *voseo*, entretanto,

apresenta formas diversas de construção, variando a concordância do pronome com a conjugação verbal, nos vários países hispano-falantes.

Para identificar e buscar as causas do uso inadequado por parte dos estudantes, partimos para um estudo que nos permitisse conhecer o tipo de voseo usado pelos paraguaios e pelos argentinos da região. Nosso estudo aponta que o tipo de voseo usado pelos hispano-falantes da referida região é do tipo pronominal-verbal, ou seja, o uso do pronome *vos* com a respectiva conjugação verbal: *vos entendés, vos andás*.

Observamos que os estudantes fazem uso inadequado dos pronomes de tratamento devido a fatores lingüísticos da língua espanhola e de sua diversidade. Notamos, também, que o freqüente contato dos estudantes de espanhol com falantes nativos da língua, muitas vezes pode confundi-los no que se refere às instruções gramaticais praticadas na instituição de ensino. Constatamos que os erros apresentados pelos estudantes são morfossintáticos e são causados pelo emprego de formas errôneas ou falsas escolhas no campo pronominal.

Entendemos que, com a realização deste estudo, alcançamos conhecimentos que possibilitarão um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira a estudantes brasileiros.

## 9. Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, Campinas, Pontes, 2001.

ALVAR, Manuel. *Manual de dialectología hispánica: el español de América*. Barcelona, Ariel, 1996.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. *El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera*. Cuadernos Cervantes, n.18, Año IV, 1998. p. 53-58.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

CARRICABURO, Norma. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid, Arco/Libros, 1997.

CINTRÃO, Heloísa Pezza (FFLCH-USP) *Traduzindo formas de tratamento do espanhol peninsular ao português de São Paulo: uma visão semiótica e ideológica*. São Paulo, FFLCH-USP.

CORONADO, María Luisa. *Los Pronombres Personales*, Madrid, Editorial Edinumen, 1998.

CORVALÁN, Carmen Silva. *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid, Alhambra, 1989.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

DUBOIS et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1973.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. “Erros gramaticais freqüentes na produção escrita de luso-falantes aprendizes de espanhol”. *Anais do V Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras – I Internacional*. Assis, Editora Unesp, 2001. p.152-156.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Eduel, 2004.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1997.

FONTANELLA DE WEIBERG, María B. “La incorporación del voseo en la lengua escrita bonaerense”. In: HIPOGROSSO, C. e PEDRETTI, A. *La escritura del español*, Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 1999. p. 5-18.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. *El español bonaerense*. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980) Hachette Buenos Aires, 1987.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. *Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico*. In: Bosque & Demonte. *Gramática Descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 2001.

FOZ DO IGUAÇU: *Retratos de Foz do Iguaçu*. Prefeitura de Foz do Iguaçu, 1997.

GASPERI, Luis de. “Presente y Futuro de la Lengua Española en Paraguay”. *Actas de la Asamblea de Filología del Congreso de Instituciones Hispánicas*. Madrid, Cultura Hispánica, 1984.

GOULART, A. T. *Estudo Dirigido de Gramática Histórica*. São Paulo, Editora do Brasil, 1974.

LLOP, Mario P. *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1999.

MATTE BON, *Gramática comunicativa del español*. Tomo I de la lengua a la idea. Madrid, Edelsa, 1999.

MEDINA LÓPEZ, Javier. *Lenguas en contacto*. Madrid, Arco/Libros, 1997.

MONZÚ FREIRE, M. Teodora Rodríguez. *Síntesis gramatical de la lengua española – una gramática contrastiva español-portugués*. São Paulo, Enterprise, 1999.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel, 1998.

REAL ACADEMIA ESPANHOLA, *Diccionario de la Língua Espanhola*, Madrid, RAE, 1996.

RICHARDDS, Jack e RODGERS, Theodore. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Tradução: José M. Castrillo). Madrid, Cambridge University Press, 2001.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1989.

SALA, Marius. *El problema de las lenguas en contacto*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis, 1993.

SECO, Manuel. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 2001.

SECO, Manuel. *Gramática Esencial de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid, Espasa Calpe, 1999.

VAQUERO DE RAMÍREZ, María. *El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*. Madrid, Arco/Libros, 1998.

VÁZQUEZ, Graciela. *¿Errores? ¡Sin Falta!* Madrid, Edelsa, 1999.

WEBER, D. *Foz em Números*. Foz do Iguaçu, Imprensa Municipal, 2003.

[www.maps.google.com](http://www.maps.google.com) (consultado no mês de setembro/2005)

## 9. Anexos

### 9.1. Quadros de conjugação do voseo

#### **QUADROS 6** – As Conjugações do Voseo

##### **QUADRO 6–A:**      ***Supressão da semivogal***

##### *Primeira Conjugação -AR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão da semivogal <i>-i</i></b>
Presente do Indicativo	<i>Vosotros cantais</i>	<i>Vos cantás</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros cantabais</i>	<i>Vos cantabas</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantasteis</i>	<i>Vos cantastes</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantaréis</i>	<i>Vos cantarés</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros cantaríais</i>	<i>Vos cantarías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros canteis</i>	<i>Que vos cantes</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros cantarais</i>	<i>Que vos cantaras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros cantaseis</i>	<i>Que vos cantases</i>
Imperativo Negativo	<i>No cantéis (vosotros)</i>	<i>No cantés (vos)</i>

*Segunda Conjugação -ER*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão da semivogal <u>-i</u></b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros coméis</i>	<i>Vos comés</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros comíais</i>	<i>Vos comías</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros comisteis</i>	<i>Vos comistes</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros comeréis</i>	<i>Vos comerés</i>
Condiciona Simple	<i>Vosotros comeríais</i>	<i>Vos comerías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros comáis</i>	<i>Que vos comas</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros comierais</i>	<i>Que vos comieras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros comieseis</i>	<i>Que vos comieses</i>
Imperativo Negativo	<i>No comáis (vosotros)</i>	<i>No comás (vos)</i>

*Segunda Conjugação -IR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão da semivogal <u>-i</u></b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros partis</i>	<i>Vos partís</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros partíais</i>	<i>Vos partías</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros partisteis</i>	<i>Vos partistes</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros partiréis</i>	<i>Vos partirés</i>
Condiciona Simple	<i>Vosotros partiríais</i>	<i>Vos partirías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros partáis</i>	<i>Que vos partas</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros partierais</i>	<i>Que vos partieras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros partieseis</i>	<i>Que vos partieses</i>
Imperativo Negativo	<i>No partáis (vosotros)</i>	<i>No partás (vos)</i>

**QUADRO 6–B: Supressão da vogal e tônica**

*Primeira Conjugação -AR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão da vogal <u>e</u> tônica</b>
Presente do Indicativo	<i>Vosotros cantais</i>	-
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros cantabais</i>	-
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantasteis</i>	-
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantaréis</i>	<i>Vos cantarís</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros cantaríais</i>	-
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros canteis</i>	<i>Que vos cantís</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros cantarais</i>	-
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros cantaseis</i>	-
Imperativo Negativo	<i>No cantéis (vosotros)</i>	<i>No cantís (vos)</i>

*Segunda Conjugação -ER*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão da vogal <u>-e</u> tônica</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros coméis</i>	<i>Vos comís</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros comíais</i>	-
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros comisteis</i>	-
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros comeréis</i>	<i>Vos comerís</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros comeríais</i>	-
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros comáis</i>	-
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros comierais</i>	-
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros comieseis</i>	-
Imperativo Negativo	<i>No comáis (vosotros)</i>	-

*Segunda Conjugação -IR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Vos</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros partís</i>	<i>Vos partis</i> <sup>43</sup>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros partíais</i>	-
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros partisteis</i>	-
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros partiréis</i>	<i>Vos partires</i> <sup>44</sup>
Condicional Simple	<i>Vosotros partiríais</i>	-
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros partáis</i>	-
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros partierais</i>	-
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros partieseis</i>	-
Imperativo Negativo	<i>No partáis (vosotros)</i>	-

<sup>43</sup> Mantem-se a conjugação

<sup>44</sup> Supressão da semivogal

**QUADRO 6–C: Supressão do fonema -s**

*Primeira Conjugação -AR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão do fonema <u>-s</u></b>
Presente do Indicativo	<i>Vosotros cantáis</i>	<i>Vos cantai</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros cantabais</i>	<i>Vos cantabai</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantasteis</i>	<i>Vos cantastei</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantaréis</i>	<i>Vos cantarei</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros cantaríais</i>	<i>Vos cantaríai</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros cantéis</i>	<i>Que vos cantei</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros cantarais</i>	<i>Que vos cantarai</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros cantaseis</i>	<i>Que vos cantasei</i>
Imperativo Negativo	<i>No cantéis (vosotros)</i>	<i>No cantei (vos)</i>

*Segunda Conjugação -ER*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão do fonema -s</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros coméis</i>	<i>Vos comei</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros comíais</i>	<i>Vos comiai</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros comisteis</i>	<i>Vos comistei</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros comeréis</i>	<i>Vos comerei</i>
CondicionaI Simple	<i>Vosotros comeríais</i>	<i>Vos comeriai</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros comáis</i>	<i>Que vos comái</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros comierais</i>	<i>Que vos comierai</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros comieseis</i>	<i>Que vos comiesei</i>
Imperativo Negativo	<i>No comáis (vosotros)</i>	<i>No comái (vos)</i>

*Segunda Conjugação -IR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>2ª Pessoa Plural</b>	<b>Supressão do fonema -s</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros partís</i>	<i>Vos parti</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros partíais</i>	<i>Vos partíai</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros partisteis</i>	<i>Vos partistei</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros partiréis</i>	<i>Vos partirei</i>
CondicionaI Simple	<i>Vosotros partiríais</i>	<i>Vos partiríai</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros partáis</i>	<i>Que vos partái</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros partierais</i>	<i>Que vos partierai</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros partieseis</i>	<i>Que vos partiesei</i>
Imperativo Negativo	<i>No partáis (vosotros)</i>	<i>No partái (vos)</i>

QUADRO 6-D – Conjugação do voseo

*Primeira Conjugação -AR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>Vosotros</b>	<b>Vos</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros cantáis</i>	<i>Vos cantás</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros cantabais</i>	<i>Vos cantabas</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantasteis</i>	<i>Vos cantastes</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantaréis</i>	<i>Vos cantarás</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros cantaríais</i>	<i>Vos cantarías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros canteis</i>	<i>Que vos cantes</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros cantarais</i>	<i>Que vos cantaras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros cantaseis</i>	<i>Que vos cantases</i>
Imperativo Afirmativo	<i>Cantad (vosotros)</i>	<i>Cantá (vos)</i>
Imperativo Negativo	<i>No cantéis (vosotros)</i>	<i>No cantes (vos)</i>

*Segunda Conjugação –ER*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>Vosotros</b>	<b>Vos</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros coméis</i>	<i>Vos comes</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros comíais</i>	<i>Vos comias</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros comisteis</i>	<i>Vos comistes</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros comeréis</i>	<i>Vos comerás</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros comeríais</i>	<i>Vos comerías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros comáis</i>	<i>Que vos comas</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros comierais</i>	<i>Que vos comieras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros comieseis</i>	<i>Que vos comieses</i>
Imperativo Afirmativo	<i>Comed (vosotros)</i>	<i>Comé (vos)</i>
Imperativo Negativo	<i>No comáis (vosotros)</i>	<i>No comas (vos)</i>

*Terceira Conjugação -IR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>Vosotros</b>	<b>Vos</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros partís</i>	<i>Vos partis</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros partíais</i>	<i>Vos partías</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros partisteis</i>	<i>Vos partiste</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros partiréis</i>	<i>Vos partirás</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros partiríais</i>	<i>Vos partirías</i>

Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros partáis</i>	<i>Que vos partas</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros partierais</i>	<i>Que vos partieras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros partieseis</i>	<i>Que vos partieses</i>
Imperativo Afirmativo	<i>Partid (vosotros)</i>	<i>Partí (vos)</i>
Imperativo Negativo	<i>No partáis (vosotros)</i>	<i>No partas (vos)</i>

### *Casos Especiais*

<b>Verbo</b>	<b>Tempo e Modo</b>	<b>Vosotros</b>	<b>Vos</b>
SER	Presente del indicativo	<i>Sois</i>	<i>Vos sos</i>
HABER	Presente del Indicativo	<i>Habéis</i>	<i>Vos has</i>
IR	Imperativo	<i>Id</i>	<i>Andá vos<sup>45</sup></i>

---

<sup>45</sup> Utiliza-se o verbo *andar*.

QUADRO 6-E – Conjugação do voseo

*Primeira Conjugação -AR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>Vosotros</b>	<b>Vos</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros cantáis</i>	<i>Vos cantás</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros cantabais</i>	<i>Vos cantabas</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantasteis</i>	<i>Vos cantastes</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros cantaréis</i>	<i>Vos cantarás</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros cantaríais</i>	<i>Vos cantarías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros canteis</i>	<i>Que vos cantes</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros cantarais</i>	<i>Que vos cantaras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros cantaseis</i>	<i>Que vos cantases</i>
Imperativo Afirmativo	<i>Cantad (vosotros)</i>	<i>Cantá (vos)</i>
Imperativo Negativo	<i>No cantéis (vosotros)</i>	<i>No cantes (vos)</i>

*Segunda Conjugação -ER*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>Vosotros</b>	<b>Vos</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros coméis</i>	<i>Vos comes</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros comíais</i>	<i>Vos comias</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros comisteis</i>	<i>Vos comistes</i>
Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros comeréis</i>	<i>Vos comerás</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros comeríais</i>	<i>Vos comerías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros comáis</i>	<i>Que vos comas</i>
Pretérito del Subjuntivo –A	<i>Que vosotros comierais</i>	<i>Que vos comieras</i>
Pretérito del Subjuntivo –B	<i>Que vosotros comieseis</i>	<i>Que vos comieses</i>
Imperativo Afirmativo	<i>Comed (vosotros)</i>	<i>Comé (vos)</i>
Imperativo Negativo	<i>No comáis (vosotros)</i>	<i>No comas (vos)</i>

*Terceira Conjugação -IR*

<b>Modo e Tempo</b>	<b>Vosotros</b>	<b>Vos</b>
Presente del Indicativo	<i>Vosotros partís</i>	<i>Vos partís</i>
Pretérito Imperfecto del Indicativo	<i>Vosotros partíais</i>	<i>Vos partías</i>
Pretérito Perfecto Simple del Indicativo	<i>Vosotros partisteis</i>	<i>Vos partiste</i>

Futuro Simple del Indicativo	<i>Vosotros partiréis</i>	<i>Vos partirás</i>
Condicional Simple	<i>Vosotros partiríais</i>	<i>Vos partirías</i>
Presente del Subjuntivo	<i>Que vosotros partáis</i>	<i>Que vos partas</i>
Pretérito del Subjuntivo – A	<i>Que vosotros partierais</i>	<i>Que vos partieras</i>
Pretérito del Subjuntivo – B	<i>Que vosotros partieseis</i>	<i>Que vos partieses</i>
Imperativo Afirmativo	<i>Partid (vosotros)</i>	<i>Partí (vos)</i>
Imperativo Negativo	<i>No partáis (vosotros)</i>	<i>No partas (vos)</i>

## 9.2. Transcrição das produções orais dos estudantes de E/LE

### Atividade – Diálogo

Situação entre vendedor e cliente – “En la Tienda”

#### Diálogo 1

A: –*Buen día.*

B: –*Buenos días. Yo estoy procurando una manzana y naranjas para mi hija que es muy pequeña.*

A: –*Oh, sí, **vení** acá. **Mira** las manzanas son todas muy buenas, fresquitas, las naranjas están acá... acá está con un buen precio bajo. Están en oferta. **Puede** llevar.*

B: –*Sí, sí. Están muy, muy hermosas. Yo quería comprarlas. ¿Cuánto cuesta?*

A: –*Sale... dos con cincuenta.*

B: –*¡Cómo es caro! ¿No **puedes** bajar el precio? Está muy caro.*

A: –*Bueno, **le** hago dos reales el kilo. ¿Tá bueno?*

B: –*Sí, sí, voy a llevarla. Gracias. Voy a llevar las manzanas y las naranjas.*

A: –*Sí, bueno, voy a pesar para **usted**.*

#### Diálogo 2

A: –*Buenas tardes, ¿cómo **estás**?*

B: –*Buenas tardes. Yo necesito un sostén. ¿**Tiene usted** sostén? ¿Sostenes?*

A: –*Sí, acá nosotros tenemos el sostén.*

B: –*¿Cuánto cuesta?*

A: –*Eee... dos dólares.*

**B:** –¿Dos dólares? ¿Qué colores tenés?

**A:** –Eee... tenemos blanco y tenemos...

**B:** –¡Ay qué rico ese blanco! Voy a comprar ese blanco. Yo quiero comprar una corbata a mi marido ¿cuánto cuesta?

**A:** –Sí.

**B:** –La corbata.

**A:** –Aquí nosotros tenemos una muy linda... linda la corbata, está a tres reales.

**B:** –¿Tres reales? Ah, esa está más barata. Voy llevar ésta. El sombrero, ¿cuánto cuesta el sombrero?

**A:** –¿El sombrero?.. eee....

**B:** –El rojo.

**A:** –Sí.

**B:** –Sí, porque yo tengo un vestido rojo y quiero un rojo para combinar con mi vestido rojo, voy a un casamiento el sábado.

**A:** –Sí, tenemos.

**B:** –¿Cuánto cuesta el rojo?

**A:** –Diez reales.

**B:** –¿Diez reales? No, muy caro, no quiero. ¿Qué tal una falda? Yo quiero comprar una falda para mi hija, ella tiene ocho años y a ella le gusta el color rosa, rosado.

**A:** –Sí, la falda puede ser cinco reales.

**B:** –Yo voy a comprar la falda, el sostén y la corbata. ¿Cuánto es en total?

**A:** –Dezoito reales.

**B:** –¡Dieciocho reales! ¿Tiene descuento?

**A:** –Sí. Diez por cento.

**B:** –Diez por ciento... está bien. ¿No **tienes** un regalito? Algo así... para Navidad. Voy a volver el próximo mes, para comprar más.

**A:** –Chorona. Bien, gracias pela preferencia.

**B:** –Gracias **usted**.

**A:** –Y **vuelve** otras veces.

**B:** –El próximo mes volveré. Adiós.

**A:** –Hasta la vista.

### **Díálogo 3**

**A:** –Buenos días **señor**, ¿en qué puedo ayudarte?

**B:** –Yo quiero hacer... yo quiero ver algunas ropas para mi esposa, para mis hijos... quiero ver de lo mejor que **tú tienes**.

**A:** –¿Y que edad tienen tus hijos?

**B:** –Mis hijos son chicos.

**A:** –¿Chicos? ¿Qué **vos quieres** específicamente para tus hijos? Acá tenemos pantalones cortos, calzoncillos....

**B:** –No, no. Yo quiero algo así para que ellos ee... puedan vestirse para salir.

**A:** –Ah, entonces podemos ver estos pantalones.

**B:** –No, no, no. Esos pantalones no quiero. **Muéstreme** algo más, más fino.

**A:** –¡Ahhh! ¡Acá tenemos! Yo creo que éste que **vos querés**, está a tu gusto.

**B:** –¿Cómo? ¿Cómo **usted** me dijo?

**A:** –Estos que tenemos acá, en esta plaza.

**B:** –A ver a ver... sí, éste me gusta. Este pantalón a mí me gusta pero quiero ver ahora una camisa también, si posible de seda.

A: –Acá tenemos unas muy hermosas que son...

B: –Ahh... no, no me gustan.

A: –Son extranjeras, importadas de la Argentina.

B: –No me gusta el estampado, no me gusta... algo liso quiero.

A: –Aquí tenemos: el rojo, el azul, el amarillo... ¿Cuál **querés**?

B: –Eee...

A: –¿Cuál color te gusta más?

B: –Blanco. ¿**Tienes**?

A: –Sí, tenemos acá. ¿Cuál talle?

B: –Creo que mi hijo tiene doce años. Pero un cuerpo de catorce. Para catorce años.

A: –¿Qué tal ese? **Toma**, te lo...

B: –Gracias, gracias pero **dejálo** aparte porque todavía estoy indeciso. Ahora **muéstrame** otra cosa para mi señora.

A: –Acá tenemos estos trajes. ¡Es lo último que se usa!

B: –A ver...

A: –Es de un costurero muy requisitado.

B: –¿Cuánto cuesta?

A: –Eso es quince mil dólares.

B: –¿Eso? ¿Quince mil dólares?

A: –Sí, porque es exclusividad.

B: –¿Exclusividad? Pero estoy viendo algunos defectos en la costura.

A: –No, esos no son defectos, esos son detalles, esos que hacen la exclusividad.

B: –Pero **usted** no me está convenciendo, pero bueno, bueno... pero me gustó la forma, le va a dejar... le va a caer bien a mi señora...

**A:** –¿ Y para **vos**?

**B:** –Para mí....

**A:** –¿Qué vas a llevar? Tengo acá unas, unas chaquetas muy...

**B:** –No, no, no. Estoy necesitando un traje nuevo.

**A:** –Un traje.

**B:** –Y además de un traje voy a querer un cinturón, para combinar con mi traje.

**A:** –Acá tenemos un traje gris, que es lo que se está usando para un hombre de negocios y tenemos esta corbata acá que es la...

**B:** –La corbata me gustó, pero, **muéstrame** más, quiero ver el traje un momentito. Después... vamos a ver... **mostráme** la corbata.

**A:** –Tenemos todos los colores, **vos podés** elegir lo que te gusta más.

**B:** –Depende de la camisa, si la camisa es lisa la corbata tiene que tener...

**A:** –**Puede** poner una camisa azul con esa gris que va a quedar muy bien y una corbata roja.

**B:** –¿Corbata roja? No, muy llamativa. Creo que no.

**A:** –No con ese color de gris.

**B:** –No, no. Un momento, quiero una corbata, una azul marino creo que va sentar mejor.

**A:** –Ah, entonces acá está. Si hay problema de talle podemos llamar nuestro al... al...

**B:** –Ah, ¿**ustedes** tienen sastre?

**A:** –Sííí...Nosotros tenemos un sastre que puede ajustar a su talle.

**B:** –¿Lo hacen ahora o tengo que venir después?

**A:** –Ahora mismo.

**B:** –Sí, porque yo no tengo tiempo para venir en otro momento.

A: –Sí, ahora te va a hacer todo lo que **quieres**.

B: –Bueno...

#### **Diálogo 4**

A: -Buenos días.

B: -Buenos días, señora.

A: -Me gustaría... a ver lo que **usted**... tiene... e... como así como vino, las bebidas que **usted** tiene.

B: -Sí... tengo muchas acá. Tengo el mejor vino de la región de Argentina, de Chile también eee... Pero no tengo sólo bebidas también tengo queso y... carne y otras cosas más ¿que le gustaría?

A: -Bueno, me gustaría elegir algunos vinos y también ya que **usted** dispone de quesos, también.

B: -Sí.

A: -Quiero llevar unos tres quilos de queso.

B: -Sí... y...

A: -De varias clases de queso así como ... no se si **tenés**, también queso fresco y vino, me gustaría llevar vino tinto, vino blancos y de uvas tipo... me... camber... ¿Qué otros vinos **tiene usted**?

B: -¿A que precio **quieres**? ¿Cualquier precio o bajo?

A: -Bueno, lo miro y veo los precios que me conviene.

B: -Bien, acá tengo ese de esa clase acá, que está por veinte reales.

A: -Y eso es de... tengo pesos. Vamos a decir si **usted quiere** yo le pago en pesos, si le conviene le pago en dólares.

B: -Prefiero que **usted cambie** y me de en reales mismo, que es una moneda de acá. Pero está hambrienta, señora, ¡tres quilos de queso es mucho! Pero para mí es mejor que **lleve** cuanto más.

A: -Ahh quiero agregar también queso para rallar y... ¿qué otras cosas? ...ah, unas castañas, unas nozes... ¿no? Y...

B: -A mí me gustó mucho que estás hambrienta me... así te puedo vender todo que hay en mi bodega. Entonces al todo sale trescientos cincuenta reales y si usted tiene reales puede me darlos o...

A: -En dólares.

B: -Podemos hacer un cambio acá en la cotización.

A: -Bueno... le voy a pagar en real como **usted quiere**... y... usted entonces me puede llevar la mercadería... la mercancía hasta el coche.

B: -Sí... **tenés** fuerza sólo para comer pero para llevar no...

### **Diálogo 5**

A: -Hola. Buenos días, chico.

B: -Hola. Buenos días, señora.

A: -¿**Usted trabaja** acá?

B: -Sí. ¿En qué puedo ayudar?

A: -Yo quiero unas faldas para mis chicas, mi hija.

B: -Bueno, éstas son faldas que llegaron ayer.

A: -No, no. No me gustaron. ¿**Tienes** otro tejido, por favor?

B: -Humm... tiene éste, con listra con...

A: -¿Y nadie con lunares? Me gustan los lunares.

B: -No, no tiene. Tiene en otros colores.

A: -No, no, no. Muy bien, entonces un cinturón para mi marido.

B: -Sí, temos estos modelos. ¿Es que tamaño?

A: -El mayor.

B: -¿Mayor?

A: -El más grande.

B: -Más grande... tenemos en la color negra.

A: -¿Color negro solamente?

B: -Solamente.

A: -¿Y de qué material?

B: -Es cora.

A: -¿Coro? ... ¿Cuero?

B: -Sí, ¡de cuero! (risa)

A: -Cuero... muy bien. No, pero no me gustó el modelo. Entonces, ¿tienen bufandas? Bufandas para mi hijo mayor.

B: -Sí, tenemos en diversos colores. Pero, ¿cuál estampa quiere? Tenemos ésta.

A: -La estampa es femenina, ¿no? ¿**No tenés** otra?

B: -No tenemos para masc... para hombres.

A: -Muy bien, entonces **señor**, nada. **No tienes** nada do que me gustan. ¿Qué pasa en esta tienda?

B: -Tenemos otras cosas que pueden agradar a la señora. **Vení** por acá, **señora**.

A: -Vamos a ver.

B: -El sombrero.

A: -¿Sombrero? ¿Pero para qué me sirve un sombrero? No me gusta un sombrero, ¿Le pedí un sombrero? Muy bien...

B: -Perdone señora...

A: -No, no importa. Una corbata entonces, ¿hay corbatas?

**B:** -Sí, hay, **venga, venga a ver.** Aquí están, son corbatas antiguas, pero son modelos que *a*inda se usa... se usa hoy en día.

**A:** -¡Ay por Dios! pero mi marido es un hombre muy moderno. No me gustaron tampoco. Calcetines, ¿tiene usted?

**B:** -Humm... estamos en falta

**A:** -¡Ay, Dios!

**B:** -¿Un traje puede ser?

**A:** -¿Para mí?

**B:** -Para su marido.

**A:** -Para mi marido, ok, vamos a ver.

**B:** - Tenemos en el color azul, negra...

**A:** -Y en otro tejido más rico, mas elegante.

**B:** -Tenemos sólo ese modelo, estamos en falta este mes, es fin de año, pero los modelos más nobles llegarán en diciembre.

**A:** -Ok. Voy darle mi teléfono y usted me llama cuando llegaren trajes que me gusten, porque éstos son muy pobres, muy feos, no me gustaron tampoco.

**B:** -Sí, señora. ¿Cuál es el nombre y número?

**A:** -Cinco, cuatro, dos, tres, dieciocho, veinte. Mi nombre es Rita.

**B:** -Gracias señora, **perdóneme** porque...

**A:** -No, no. Gracias a usted. Hasta luego.

## Atividade – Diálogo

Situação: dois amigos se encontram

### Diálogo 6

A: -¡Hola, Carla! ¿**Tú puedes** me prestar tu libro de español? Es que yo necesito estudiar.

B: -Sí, yo te presto mi libro.

A: -¿y **podés** prestar también el diccionario para mi estudiar?

B: -Yo no tengo diccionario de español, sólo de inglés.

A: -Ah... ¿y como está tu perro? ¿Ele murió? (risa)

B: -No, mi perro ain... aun está enfermo, pero está vivo.

A: -Ah...  
(pausa)

B: -**Vení** a mi casa, **tú podés** visitar mi perro.

A: -¿Pero **tú me haces** bolo?

B: -Sí.

A: -Pero tiene que ser de chocolate.

B: -Todo bien, yo hago el bolo de chocolate para ti.

### Diálogo 7

A: -¡Hola, Carlos! ¿Cómo estás?

B: -¡Hola, Paty! ¡Cuánto tiempo sin verte! ¿Por dónde andabas?

A: -Yo me fui de Foz, fui a vivir con mis familiares en Rio Grande. Y **tú**, ¿qué **hacés** de la vida?

**B:** -*Todo igual, no hay novedades. Yo trabajo en el mismo esc... misma oficina.*

**A:** -*¿Dónde **trabajas**? ¿En qué oficina?*

**B:** -*En la oficina de despachos aduaneros, ¿no te recuerdas?*

**A:** -*Ah, sí, ahora me recuerdo. ¿Y **seguís** con la misma novia?*

**B:** -*No, no me hable de aquella 'traíra'.*

**A:** -*¿Qué pasó?*

**B:** -*¡Ella salió con el vecino!*  
(risa)

**A:** -*¿Verdad?*  
(risa)

**B:** -*Sí, es verdad. Pero ahora yo tengo otra novia. Ésta es más comportada que la otra.*

**A:** -*¡Qué bueno! Ahora tengo que ir.*

**B:** -*Ok, **vení** a mi casa mañana.*

**A:** -*Si poder yo voy. Chao, Carlos.*

**B:** -*Chao.*

### **Diálogo 8**

**A:** -*¿Qué tal, Marcia?*

**B:** -*Estoy enferma, estoy veniendo del médico.*

**A:** -*¿Qué **tenés**?*

**B:** -*Tengo dolor de cabeza muy fuerte y también me duele la espalda y tengo mucha 'tosse'.*

**A:** -*Es porque **tú fumas** mucho. Yo ya te 'disse' eso.*

**B:** *-No, es porque estoy con gripe y la gripe es muy fuerte.*

**A:** *-¿Qué el médico te recetó?*

**B:** *-Me recetó unas pastillas. Voy comprarlas.*

**A:** *-**Tenés** que tomar todas.*

**B:** *-Yo sé. Hasta la vista.*

**A:** *-Hasta la vista.*

### **Diálogo 9**

**A:** *-Pedro, ¿estudiaste para la prueba de español?*

**B:** *-Sí, yo estudié bastante. ¿Y tú?*

**A:** *-Yo pasé todo el fin de semana estudiando para la prueba, ni salí con mi enamorada.*

**B:** *-Ah, entonces ya **sabés** todo, vas a sacar diez.*

**A:** *-No, porque la profesora da prueba muy difícil.*

**B:** *-Pero **tú eres** inteligente, vas pasar.*

**A:** *-Yo espero que si. Me voy. Hasta luego.*

**B:** *-Hasta luego*

## **Diálogo 10**

**A:** *-Mariana, ¿cómo está tu bebé?*

**B:** *-Ah, ¡mi bebé es lindo! Él está muy bien.*

**A:** *-¿Y cuántos meses tiene?*

**B:** *-Tiene ocho meses. Cuando yo llego de la facultad él da grititos, él me 'reconhece' y él llora si yo no lo peg... no lo agarro en mis brazos.*

**A:** *-Entonces, estás muy feliz.*

**B:** *-Sí, yo estoy muy feliz.*

**A:** *-¿**Tú estás** trabajando o sólo **estudiás**?*

**B:** *-Después que nació mi hijo yo perdí mi empleo y ahora mi marido no quiere que yo trabaje más.*

**A:** *-¿Por qué?*

**B:** *-Mi marido quiere que yo sólo tome cuenta de nuestro hijito.*

**A:** *-Sí, mas **tienes** que trabajar cuando él quedar mayor.*

**B:** *-No sé, vamos ver.*

**A:** *-Está bien.*

# 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](#)