

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter

Kleber Eckert

**O USO DO ARTIGO NEUTRO ‘LO’ POR APRENDIZES DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA QUESTÃO DE LÍNGUA E LEITURA**

Caxias do Sul
2014

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter

Kleber Eckert

**O USO DO ARTIGO NEUTRO ‘LO’ POR APRENDIZES DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA QUESTÃO DE LÍNGUA E LEITURA**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado
em Letras – Associação Ampla
UCS/UniRitter, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vitalina Maria Frosi

Caxias do Sul
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

E19u Eckert, Kleber, 1979-
O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira : uma questão de língua e leitura / Kleber Eckert. – 2014.
160 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul e UniRitter,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.
Orientador: Profª. Dra. Vitalina Maria Frosi.

1. Linguística aplicada – Estudo e ensino. 2. Língua espanhola – Gramática.
3. Aquisição da segunda língua. 4. Interlíngua. I. Título.

CDU 2.ed.: 81'33

Índice para o catálogo sistemático:

1. Linguística aplicada – Estudo e ensino	81'33
2. Língua espanhola – Gramática	811.134.2'367.632
3. Aquisição da segunda língua	811.134.2'243
4. Interlíngua	811.92

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Roberta Freitas – CRB 10/1730

O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura


Kleber Eckert


Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/Uniritter, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Leitura e Linguagens. Linha de Pesquisa: Leitura e Processos de Linguagem.

Caxias do Sul, 24 de setembro de 2014.

Banca Examinadora:


Dra. Carmen Maria Faggion
Universidade de Caxias do Sul


Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina


Dra. Rosane Maria Cardoso
Universidade de Santa Cruz do Sul


Dra. Valéria Silveira Brisolara
Centro Universitário Ritter dos Reis


Dra. Vitalina Maria Froisi
Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Vitalina Maria Frosi, pelo apoio, pela confiança, pela amizade e, sobretudo, pelo exemplo de dedicação ao ensino e à pesquisa.

Aos professores Otávio Goes de Andrade, Valéria Silveira Brisolara, Carmen Maria Faggion e Rosane Maria Cardoso, pelas sugestões dadas ao exame de qualificação e pela solícitude em participar da banca de defesa.

À coordenação e aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, pela sabedoria com que sempre conduziram suas atividades.

À Universidade de Caxias do Sul e à Capes, pela bolsa de estudos a mim concedida.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela eficiência no atendimento às demandas.

Aos colegas de curso, pela amizade, pelo companheirismo e por compartilharem inúmeros momentos de aprendizado.

Aos alunos e professores do curso de Letras Português/Espanhol do Centro Universitário UNIVATES, pelo auxílio durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Especialmente, à minha esposa Janete, sem cujo apoio incondicional esta tese não existiria!

E, acima de tudo e de todos, a Deus, protetor da minha vida.

RESUMO

O tema da presente tese é o estudo do uso do artigo neutro ‘lo’ por aprendizes universitários de espanhol como língua estrangeira, abordado em duas perspectivas de análise: como estrutura gramatical e como objeto léxico-semântico de leitura. Como objetivo geral, a pesquisa propôs-se a analisar, descrever e explicar o uso do artigo neutro no texto escrito e na leitura, levando em conta a compreensão que os estudantes universitários dele possuem. No desenvolvimento do tema, o quadro teórico que sustenta a investigação inicia com a discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem, bem como os de língua materna e língua estrangeira, com suas variantes terminológicas, e passa por alguns conceitos de leitura em L1 e L2 considerados relevantes. Aborda-se, com a abrangência necessária, a Linguística Contrastiva em seus três modelos teórico-práticos, quais sejam, a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Análise de Interlíngua. Confrontam-se estruturas linguísticas, identificam-se equivalências e contrastes e analisam-se processos que levam à produção de erros e acertos, os quais podem ser compreendidos como uma marca interlinguística dos aprendizes. Quanto ao método, utilizou-se a análise descritiva, que, além de examinar e descrever conceitos importantes, procura explicá-los, compara teorias, descreve e analisa dados levantados por meio de instrumentos de pesquisa. Assim, após a análise dos dados, chegou-se a algumas conclusões: a maioria dos erros produzidos com o uso dos artigos ocorreu em relação ao neutro, seja utilizando-o em situações nas quais deveria ter sido usada a forma masculina, seja empregando o masculino quando deveria ser usada a forma neutra; em determinadas situações, o artigo neutro ocupa o espaço do artigo masculino, motivado pelo processo de hipercorreção; a classe gramatical da palavra que acompanha o artigo neutro é fator determinante para que ele seja usado corretamente; o neutro ‘lo’, classificado como artigo pelas gramáticas da língua espanhola, comporta-se, em algumas situações, como pronome, pois pode ser substituído pelo pronome demonstrativo neutro; também na língua portuguesa existe um ‘o’ neutro, embora nesta língua ele seja classificado como pronome demonstrativo, e não como artigo; apesar de o uso do artigo ‘lo’ ser tratado comumente como fenômeno gramatical, a análise empreendida nesta tese comprova que utilizá-lo corretamente depende não só do conhecimento gramatical da língua espanhola, mas também da capacidade de leitura em L2, isto é, de o aprendiz de espanhol utilizar estratégias de leitura adequadas e realizar as devidas inferências durante o processo de leitura.

Palavras-chave: artigo neutro; língua espanhola; leitura em L2; Linguística Contrastiva.

ABSTRACT

This thesis is the study of the use of the neutral article 'lo' by undergraduate Spanish learners as a foreign language, approached in two perspectives of analysis: as a grammatical structure and as a lexical-semantic object of reading. As a general objective, the research proposes to analyze, describe and explain the use of the neutral article in written texts and in readings, taking into account the comprehension that undergraduates have of them. In the development of the theme, the theoretical framework that supports the investigation starts with the discussion of concepts such as acquisition and learning, as well as the native language and foreign language, with their terminological variants, and undergoes some reading concepts in L1 and L2, considered relevant. The Contrastive Linguistics is approached with the necessary scope in three theoretical and practical models, which are, Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage Analysis. Linguistic structures are confronted, equivalences and contrasts are identified, and the processes that lead to the production of errors and rightness, which can be understood as an interlinguistic mark of the learners. As for the method, the descriptive analysis was used that, besides examining and describing important concepts, tries to explain them, compares theories, describes and analyses data collected through survey instruments. Thus, after analyzing the data, we came up to some conclusions: most of the errors produced with the use of the articles occurred in relation to the neutral, using it in situations where the masculine gender should have been used, or using the masculine gender when the neutral should be used; in certain situations, the neutral article takes up the space of the masculine article, motivated by the process of hypercorrection, the grammatical class of the word that follows the neutral article is the determinant factor for it to be used accurately; the neutral 'lo', classified as an article by the grammar of the Spanish language, behaves, in some situations, as a pronoun, because it can be replaced by the neutral demonstrative pronoun; there is also a neutral 'o' in the Portuguese language, although in this language it is classified as a demonstrative pronoun, and not as an article; despite the use of the article 'lo' be commonly treated as a grammatical phenomenon, the analysis undertaken in this thesis proves that using it accurately depends not only on the knowledge of Spanish grammar, but also on the capability of reading in L2, i.e., that the Spanish learner using appropriate learning strategies and perform the proper inferences during the reading process.

Keywords: neutral article; Spanish language, reading in L2; Contrastive Linguistics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – A interlíngua como reestruturação	80
Figura 02 – A interlíngua como recriação	80
Figura 03 – Esquema em anéis de tipos de interlínguas de aprendizes de línguas estrangeiras	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Média percentual de erros por gênero gramatical e número dos artigos	119
Gráfico 02 – Média percentual de erros com o artigo masculino ‘el’ por classe gramatical da palavra que o acompanha	120
Gráfico 03 – Média percentual de erros com o artigo neutro ‘lo’ por classe gramatical da palavra que o acompanha	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – População e percentual de falantes de espanhol nos países hispanófonos	7
Quadro 02 – Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem de línguas	19
Quadro 03 – Diferenças entre aquisição de L1 e aprendizagem de L2	21
Quadro 04 – Termos usados para fazer referência a línguas aprendidas	26
Quadro 05 – Diferenças entre o comportamento de leitores de L1 e de L2	40
Quadro 06 – Critérios a partir dos quais o erro com o uso do ‘lo’ é classificado	72
Quadro 07 – Diferenças entre os modelos da AC e da AE	76
Quadro 08 – Comparativo de modificações entre as línguas naturais e as interlínguas	84
Quadro 09 – Processos linguísticos subjacentes à produção da interlíngua	89
Quadro 10 – Características da interlíngua	93
Quadro 11 – Artigos definidos e indefinidos em Português e em Espanhol	101
Quadro 12 – Ocorrência do artigo neutro diante de palavras gramaticais	104
Quadro 13 – Ocorrência do artigo masculino diante de palavras gramaticais	104
Quadro 14 – Ocorrência do artigo neutro diante de palavras lexicais	105
Quadro 15 – Ocorrência do artigo masculino diante de palavras lexicais	106
Quadro 16 – Especificação dos artigos e das suas possíveis ocorrências nas atividades constantes em cada instrumento utilizado na coleta dos dados	115
Quadro 17 – Modelo de planilha de cálculo utilizada para a tabulação dos dados	116
Quadro 18 – Percentual de erros e acertos dos artigos por gênero gramatical	118
Quadro 19 – Percentual de erros e acertos por possibilidade de ocorrência	125
Quadro 20 – Percentual de erros diante de possessivos	130
Quadro 21 – Percentual de erros diante das formas <i>más e bien</i>	136

SUMÁRIO

Introdução	7
1 ELE – Espanhol como Língua Estrangeira: conceitos-chave	16
1.1 Aquisição e aprendizagem de línguas	18
1.2 L1 e L2: confronto terminológico	24
2 A habilidade de leitura em L2	32
3 A Linguística Contrastiva	46
3.1 O modelo de Análise Contrastiva	49
3.2 O modelo de Análise de Erros	62
3.3 A Análise de Interlíngua	77
4 Os artigos definidos e indefinidos: contraste Português/Espanhol	96
4.1 Percurso histórico dos artigos: a origem do contraste	96
4.2 O artigo neutro ‘lo’ do Espanhol e suas especificidades	101
4.3 O artigo neutro ‘lo’ do Espanhol: contrastes e dificuldades	106
5 Metodologia com a geração dos dados	112
6 Análise e discussão dos dados	118
6.1 O uso do neutro ‘lo’ no lugar do masculino ‘el’	120
6.2 O uso do neutro ‘lo’: erros e acertos	124
6.2.1 Ocorrência do neutro diante de adjetivo	126
6.2.2 Ocorrência do neutro diante de pronome	130
6.2.3 Ocorrência do neutro diante de advérbio	134
6.2.4 Ocorrência do neutro diante de preposição	137
Considerações finais	140
Referências	145
Anexos	153

Introdução

O espanhol é uma língua falada, atualmente, por mais de 350 milhões de pessoas em todo o mundo, e é o sistema de comunicação da Espanha – onde a língua nasceu e de onde se expandiu – e de mais 18 repúblicas nas Américas. Além disso, é também a língua oficial de Porto Rico – país associado aos Estados Unidos – e de minorias de origem hispânica que vivem nos Estados Unidos, além de ser língua oficial nas Filipinas e na Guiné Equatorial (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 09).

Baseado em um levantamento realizado em 2001, López Morales apresenta um quadro acerca dos falantes de espanhol em cada país no Prólogo da obra *Vademécum para la Formación de Profesores* (2004). De antemão, o que se percebe, numa rápida análise dos dados, é um alto percentual de falantes que utiliza a língua espanhola como sistema de comunicação, pois na grande maioria dos países hispanófonos o número ultrapassa os noventa por cento do total da população.

Quadro 01 – População e percentual de falantes de espanhol nos países hispanófonos

País	População	Falantes de espanhol em %	País	População	Falantes de espanhol em %
México	101.879.170	98,2	Bolívia	8.300.463	87,7
Colômbia	40.349.388	99,0	Honduras	6.406.052	98,2
Espanha	40.037.995	99,1	El Salvador	6.237.662	100,0
Argentina	37.384.816	99,7	Paraguai	5.734.139	55,1
Peru	27.483.864	85,1	Nicarágua	4.918.393	87,4
Venezuela	23.916.810	96,9	Costa Rica	3.773.000	97,5
Chile	15.328.467	90,0	Porto Rico	3.766.000	98,2
Equador	13.183.978	93,0	Uruguai	3.360.105	98,4
Guatemala	12.974.361	64,7	Panamá	2.845.647	77,4
Cuba	11.184.023	98,0	Guiné Equatorial	406.000	100,0
Rep. Dominicana	8.581.477	98,0	TOTAL	378.051.810	-

Fonte: Extraído de López Morales (2004, p. 15).

Já o Anuário do Instituto Cervantes – *El español en el mundo*¹, publicado em 2012, estima que haja mais de 495 milhões de pessoas que falam espanhol e que a língua é a segunda por número de falantes e também o segundo idioma de comunicação internacional. O mesmo anuário prevê que, em 2030, em torno de 7,5% da população mundial será falante de espanhol, o que equivale a 535 milhões de pessoas, e que, daqui a três ou quatro gerações, 10% da população do mundo terá condições de se entender em espanhol.

Santos Gargallo (2010, p. 09) acredita que o espanhol esteja a caminho de se transformar numa língua internacional, cujo ensino e cuja aprendizagem não podem passar despercebidos. A pesquisadora cita um estudo realizado pelo professor Francisco Moreno Fernández (1995), no qual ele afirma que o epicentro do interesse em ensinar e aprender espanhol reside na América – no Brasil e nos Estados Unidos, principalmente. Conforme esse professor, a assinatura de diversos acordos, tratados e convênios tem sido motivo para que a língua espanhola passasse a ser um dos pontos-chave das relações econômicas da América e da área do Pacífico. Nas palavras do professor:

además de lengua de comunicación internacional y de lengua de una gran cultura, sería la lengua de un mercado, de un inmenso mercado, y estarían por ver, como en el caso del francés, los frutos de su empeño por ser una lengua de comunicación científica y tecnológica (MORENO FERNÁNDEZ, 1995 *apud* SANTOS GARGALLO, 2010, p. 10)².

López Morales (2004), por sua vez, defende que a língua espanhola pode ser considerada a segunda língua de comunicação internacional. O estudioso o afirma com base em dois argumentos: o primeiro é a quantidade de falantes que tem o espanhol como língua oficial ou cooficial. O segundo argumento tem a ver com o fato de o espanhol ser uma língua relativamente homogênea, isto é, “*en terminología de la sociología del lenguaje, lo que significa que, salvo en contadas ocasiones – hablantes rurales o manejo de lenguaje jergal –, la comunicación entre hispanohablantes de distintas latitudes geográficas es fluida y sin graves rupturas comunicativas*” (LÓPEZ MORALES, 2004, p. 15).

Quanto à homogeneidade da língua espanhola apontada pelo pesquisador, convém fazer algumas ressalvas. Mesmo que ele tenha afirmado que a homogeneidade é relativa,

¹ Desde 1998, o Instituto Cervantes publica, anualmente, um Anuário com dados sobre a realidade da língua espanhola em suas diversas manifestações, seja em países hispanófonos, seja onde o espanhol é estudado e falado como língua estrangeira. Os dados citados na presente pesquisa estão disponíveis em <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm> Acesso em: 11 set. 2013.

² Por ser uma tese que tem como tema, em sentido amplo, a língua espanhola, optou-se por manter as citações nesta língua e não por traduzi-las. As citações em outras línguas, como, por exemplo, as da língua italiana, foram traduzidas pelo autor e, em nota de rodapé, constam os textos originais.

pensa-se ser arriscado tratar da comunicação de uma língua falada em 20 países – e em diferentes continentes – “sem rupturas comunicativas graves”. Talvez faltasse no argumento do autor mencionar que o espanhol, num nível mais formal, pode ser bem entendido entre falantes de diferentes países, até porque a língua ensinada nas escolas é do nível padrão formal. No entanto, sabe-se que existem, pelo menos no nível mais informal da língua, algumas variantes fonético-fonológicas, léxicas e morfossintáticas que podem dificultar a comunicação entre hispanofalantes de diferentes países, não ficando a dificuldade restrita à língua usada pela população rural ou no jargão profissional. Obviamente, isso não se constitui em demérito para a língua espanhola, pois o que faz a riqueza de uma língua e de sua cultura é, de modo especial, a sua diversidade.

Sedycias (2005) discute a importância da língua espanhola no mundo e afirma que “quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal”. E acrescenta: “depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul” (SEDYCIAS, 2005, p. 36). Na perspectiva de segunda língua ou língua estrangeira, Sánchez Lobato e Santos Gargallo (2004) afirmam que o espanhol “*ocupa un lugar preeminente, tanto por su excepcional expresión cultural pasada y presente como por su vasta difusión actual, entre las lenguas de cultura más demandadas por el hombre para la comunicación intercultural, interétnica y, por supuesto, internacional*” (SÁNCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO, 2004, p. 11).

Ainda na mesma perspectiva, Sedycias (2005) menciona e exemplifica duas premissas básicas que, segundo o autor, raramente são mencionadas – talvez por parecerem demasiadamente óbvias –, mas remetem ao ponto de vista do aluno que decide aprender uma língua estrangeira. São elas: o enriquecimento profissional e o enriquecimento pessoal. Sobre a primeira, o autor conclui que “a conexão entre o domínio de um idioma estrangeiro e o avanço na carreira profissional se torna cada vez mais tangível e óbvia com a crescente globalização da economia mundial” (SEDYCIAS, 2005, p. 37). A respeito da segunda premissa, pode-se destacar que o enriquecimento se dá não somente porque o aprendiz passa a descrever a realidade com sons novos e exóticos, mas também porque se cria uma realidade totalmente nova ou o contato com uma nova cultura. A título de exemplo, o autor apresenta a descrição da mesma situação – um copo que cai acidentalmente das mãos de alguém – em

inglês e em espanhol, e afirma que o mesmo fenômeno, por causa das línguas envolvidas, adquire

[...] quase de forma mágica, duas dimensões ontológicas, duas realidades distintas [...]. A afirmação em inglês “I dropped the glass” (eu deixei o copo cair) oferece uma visão de mundo, uma construção da realidade, muito diferentes da versão em espanhol “se me cayó el vaso” (o copo caiu, acidentalmente ou devido à ação de uma terceira entidade não identificada, da minha mão e isso me afetou, eu sofri as consequências dessa ação) (SEDYCIAS, 2005, p. 37, grifos do autor).

Quanto à situação da língua espanhola no Brasil, Moreno Fernández (2005, p. 18) afirma que, neste início do século XXI, ela é de bonança, auge e prestígio. Ele justifica sua afirmação com base em três argumentos, relacionados à vida econômica, social e cultural do Brasil: 1) a criação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL³; 2) o estabelecimento de grandes empresas de origem espanhola, que estreitaram os laços comerciais com a Espanha; 3) o peso da cultura hispânica em geral.

De maneira semelhante, Kulikowski (2005) também acredita que o interesse dos brasileiros pela língua espanhola e a crescente aproximação do país a seus vizinhos hispanófonos podem ser atribuídos a alguns fatores de ordem política e econômica. Para a pesquisadora, tem contribuído para essa aproximação, do ponto de vista político,

el paulatino retorno de las instituciones a las formas democráticas tanto en Brasil como en muchos países vecinos, la mayor circulación de ciudadanos y las migraciones continentales, la especial articulación de políticas conjuntas que posibilitaron la formación de foros latinoamericanos y la creación del Mercosur (KULIKOWSKI, 2005, p. 47).

Quanto a questões econômicas, Kulikowski (2005, p. 47) cita a presença forte e constante de instituições financeiras espanholas no Brasil e faz referência ao mercado editorial, que tem colocado à disposição dos leitores brasileiros uma gama variada de publicações em língua espanhola, seja de textos literários, seja de textos didáticos para o ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Sedycias (2005, p. 35) também ressalta o aspecto econômico como motivação para os brasileiros aprenderem espanhol. Conforme o pesquisador, além do MERCOSUL, existe, ao longo de praticamente toda a

³ Assinado em 26 de março de 1991 por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção tem por objetivo a criação do MERCOSUL. O Tratado objetiva integrar os quatro Estados “por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes”. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>> Acesso em: 16 set. 2013.

fronteira brasileira⁴, um enorme mercado – seja comercial, seja cultural – cuja população fala espanhol. Logo, se quisermos nos comunicar com nossos países vizinhos, com os da América Central e com o México, teremos que conhecer a língua e a cultura hispânicas.

Especificamente em relação à aprendizagem da língua espanhola, Sedycias (2005, p. 38-44) apresenta dez razões para que os brasileiros estudem espanhol: (1) língua mundial: há 332 milhões de falantes de espanhol como língua nativa; (2) língua oficial de muitos países: 21, no total; (3) importância internacional: o espanhol é a segunda língua mundial de comunicação internacional, atrás apenas do inglês; (4) muito popular como segunda língua: possui 100 milhões de falantes como L2; (5) o MERCOSUL: é o primeiro acordo comercial da América Latina em âmbito continental; (6) língua de nossos vizinhos: quase todos os países que fazem fronteira com o Brasil são hispanófonos; (7) turismo: viagens de brasileiros para a Espanha ou América Espanhola e viagens de turistas hispânicos ao Brasil; (8) importância nos EUA: 13% da população estadunidense fala espanhol como L1; (9) o português e o espanhol são línguas irmãs: ambas procedem do latim vulgar; (10) beleza e romance: o espanhol, por sua melodia, faz bem à alma e ao coração⁵.

Como consequência da necessidade de fortalecer o ensino do espanhol no Brasil, foi aprovada, em 05 de agosto de 2005, a Lei nº 11.161 (Anexo 01), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola em todas as Instituições Escolares de Ensino Médio do Brasil. Passa-se, então, a questões como formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira - ELE, organização de material didático, discussão de metodologias de ensino e também a estudos de como ensinar uma língua ao mesmo tempo tão semelhante e tão diferente do português.

A partir das reflexões acima, o tema que se delinea para a presente pesquisa é o uso do artigo neutro ‘lo’ por aprendizes universitários brasileiros de ELE. A escolha desse ponto específico da língua espanhola tem a ver com uma percepção do pesquisador ao longo de sua vida profissional como professor de ELE. Nessa perspectiva, estudantes de espanhol, em estágios iniciais da aprendizagem da língua, tendem a apresentar muita dificuldade em perceber que o artigo ‘lo’ não é masculino e que, portanto, não pode ser usado diante de

⁴ Dos países limítrofes com o Brasil, apenas três não são hispanófonos: a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa, em que se fala inglês, holandês e francês, respectivamente.

⁵ Dos dez argumentos apresentados pelo autor, percebe-se um profundo conhecimento sobre a língua espanhola, quer acerca do número de falantes, quer acerca da importância que a língua tem adquirido em diferentes países. Ressalta-se, no entanto, que o último argumento denota uma visão um tanto subjetiva, resultado, talvez, do entusiasmo do autor em relação à língua que é seu objeto de estudo.

substantivos masculinos. Por outro lado, estudantes que estão nas etapas finais de um curso de língua espanhola – como os do curso de Letras Português/Espanhol, por exemplo – continuam apresentando dificuldades com o uso do neutro ‘lo’, não mais o confundindo com o artigo masculino, e sim não conseguindo usá-lo em todos os contextos em que ele deveria aparecer.

Um segundo ponto relacionado à escolha do tema se dá em função de não se ter localizado, numa varredura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES⁶, nenhum trabalho que tivesse como objeto específico de estudo o tema em questão. Foram localizadas em torno de duas dezenas de teses e/ou dissertações sobre a Interlíngua de brasileiros aprendizes de ELE, todas amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Contrastiva, mas nenhum trabalho que envolvesse diretamente o uso do artigo neutro ‘lo’. Entre os trabalhos encontrados, podem ser citados como exemplos, no campo fonético-fonológico, as dissertações de Brandão (2003), Lima (2008), Silva (2008) e Oliveira (2009); na área de verbos pesquisaram-se as dissertações de Costa (2004), Rodriguez (2007), Ferreira (2007), Graña-Fernández (2009) e Moço (2011); sobre o uso dos heterossemânticos ou falsos amigos, localizaram-se as dissertações de Krebs (2007), Garcia (2009), Francis (2010) e a tese de Silva (2004); no campo da oralidade, podem ser citadas as teses de Cruz (2002), Gonçalves (2007) e Andrade (2010); no campo dos pronomes e da colocação pronominal, citam-se as dissertações de Alves-Silva (2004), Oliveira (2006), Marcilese (2007), Petrolini Jr. (2009) e a tese de González (1994).

Ainda acerca do tema, aborda-se o uso do artigo neutro, principalmente, na perspectiva da linha de pesquisa a que a tese está vinculada, qual seja, *Leitura e Processos de Linguagem*. Portanto, discute-se o artigo neutro como um processo de linguagem, mas não somente, uma vez que a sua compreensão guarda estreita relação com a leitura em língua estrangeira, conforme está descrito e exemplificado nos procedimentos metodológicos, bem como no próprio desenvolvimento da pesquisa. Além disso, lembrando diferentes depoimentos dados informalmente por alunos de língua espanhola, do ponto de vista da leitura em língua estrangeira, são correntes considerações dos aprendizes como a que segue: “eu sei que devo usar o neutro ‘lo’, mas não sei justificá-lo gramaticalmente; no entanto,

⁶ A pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES foi feita em março de 2012, período em que o pesquisador estava em fase de escolha do seu problema de pesquisa. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em: 20 mar. 2012.

quando leio a frase em que o ‘lo’ está empregado, sinto que ela soa melhor do que se ele não estivesse ali”.

A pesquisa fundamenta-se no exposto anteriormente e justifica-se, ainda, a partir de duas perspectivas diferentes. Em primeiro lugar, contribuirá, por si mesmo que seja o resultado, na discussão da Linguística Contrastiva (Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua), na reflexão sobre a Leitura em L2 e nos estudos sobre os processos de ensino/aprendizagem de ELE por falantes de português brasileiro. Em segundo lugar, aparece a relevância social, de modo particular, na contribuição para a educação formal: os resultados poderão ser colocados ao alcance dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras e poderão contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, com benefícios para os aprendizes.

Como problema de pesquisa tem-se o seguinte questionamento: Como os aprendizes universitários de ELE, que são falantes nativos⁷ de português, usam o artigo neutro ‘lo’ no texto escrito e como eles o interpretam na leitura? Além do problema, colocam-se questões norteadoras, tais como: a) que tipo de erros os estudantes cometem em relação ao uso do artigo neutro ‘lo’? b) o artigo neutro ‘lo’ é compreendido na leitura de textos em língua espanhola? c) o artigo neutro ‘lo’ é usado em todos os contextos em que deveria ocorrer no texto escrito? d) o artigo neutro ‘lo’ é confundido com o artigo masculino ‘el’ e, por isso, usado por falsa analogia?

As hipóteses levantadas a partir dos questionamentos acima, tendo em conta a experiência que o pesquisador adquiriu no trabalho de ensinar a língua espanhola para falantes de português brasileiro, configuram-se nas afirmações a seguir: a) o artigo neutro ‘lo’ é pouco usado nos textos escritos pelos aprendizes; b) os estudantes confundem o artigo neutro ‘lo’ com o artigo definido masculino singular ‘el’ e o usam por falsa analogia; c) na leitura, o artigo neutro ‘lo’ é confundido com o pronome complemento (de objeto direto) ‘lo’.

Diante do problema de pesquisa, das questões norteadoras e das hipóteses levantadas, o objetivo geral da presente investigação é o de analisar, descrever e, na medida do possível, explicar o uso do artigo neutro ‘lo’ por aprendizes de ELE no texto escrito e na leitura. Como objetivos específicos, a pesquisa propõe-se a:

⁷ Na presente tese, utiliza-se o termo falante nativo com base na definição elaborada por Dubois et al., para quem o falante nativo é “o sujeito que fala língua materna, considerado como tendo interiorizado as regras de gramática de sua língua, isto é, podendo formular sobre os enunciados emitidos julgamentos de gramaticalidade, sinonímia e paráfrase [...]” (DUBOIS et al., 2006, p. 265).

- fazer uma revisão conceitual e explicitar os princípios teóricos fundamentais das três vertentes que se confrontam e/ou se complementam na Linguística Contrastiva;
- relacionar os tópicos teóricos da Linguística Contrastiva ao fenômeno gramatical estudado;
- comparar a língua portuguesa e a espanhola em relação ao uso dos artigos definidos, entre eles, o neutro;
- verificar, contrastivamente, o percurso histórico dos artigos definidos e indefinidos em espanhol e em português;
- identificar e analisar como aprendizes de ELE compreendem o artigo neutro durante a leitura;
- observar e analisar o uso do artigo neutro em produções escritas dos aprendizes de ELE;
- identificar, analisar e explicar os erros cometidos por aprendizes de ELE em relação ao uso do artigo neutro.

Quanto à organização, a tese apresenta-se dividida em seis capítulos, que avançam do mais genérico ao mais específico, isto é, de conceitos básicos de Linguística Aplicada ao Ensino de ELE, até chegarem à análise dos dados alcançados no desenvolvimento desta investigação. Dessa forma, no primeiro capítulo, discute-se o que pesquisadores importantes na área de línguas entendem por língua materna e língua estrangeira, suas variantes terminológicas e as implicações dessas variantes no ensino de línguas. Apresenta-se, ainda, a discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem, e as diferentes visões de vários estudiosos, manifestadas acerca desses termos em relação à língua espanhola.

No segundo capítulo, colocam-se alguns conceitos relativos à leitura em L1 e em L2. Para tanto, chega-se à discussão de modelos de leitura, semelhanças e diferenças entre os processos de compreensão leitora em L1 e em L2, características e especificidades sobre a leitura em L2, importância da leitura para o ensino de uma L2, além de outros fatores que interferem na compreensão leitora de um texto em L2.

No terceiro capítulo, faz-se uma síntese do que se convencionou chamar de Linguística Contrastiva, levando em conta os princípios teóricos fundamentais das três vertentes que a compõem: a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Análise de Interlíngua. Em cada uma delas, apresentam-se os conceitos basilares, as características

fundamentais e algumas interpretações mais recentes. Tenta-se, também, à medida que avança a reflexão teórica, estabelecer relações entre as considerações teóricas e o objeto de estudo, ou seja, o artigo neutro ‘lo’.

O quarto capítulo está inteiramente dedicado à descrição dos artigos definidos e indefinidos. Na primeira parte, é apresentado o percurso histórico dos artigos em espanhol e em português, desde o latim clássico, passando pelo latim vulgar, português e espanhol arcaicos até chegarem à configuração atual. No mesmo capítulo, é feita a descrição do artigo neutro ‘lo’ do espanhol, seus usos e suas especificidades, além de um estudo contrastivo com o português, a fim de verificar as possibilidades de tradução e as dificuldades que os brasileiros, aprendizes de espanhol, enfrentam em relação ao uso desse artigo.

No quinto capítulo, está exposto o percurso metodológico desenvolvido para a geração dos dados, tais como a descrição dos instrumentos de pesquisa, dos informantes (também chamados neste trabalho de participantes ou de aprendizes) e a sistemática usada para o levantamento dos dados e a respectiva tabulação. No sexto capítulo, encontra-se a análise dos dados; nele se analisam os erros e os acertos em relação ao uso dos artigos, bem como se discutem as estratégias de leitura utilizadas para que as dificuldades apresentadas em relação ao uso do artigo neutro possam ser superadas pelos aprendizes de ELE.

Assim, espera-se que as conclusões a que se chegou nesta tese possam contribuir tanto para aprendizes de ELE, quanto para professores e futuros professores de língua espanhola no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem do artigo neutro, bem como em relação ao seu uso. Espera-se, ainda, que estas reflexões levem a novos estudos situados na interface entre o português e o espanhol, amparados nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Contrastiva.

1 ELE – Espanhol como Língua Estrangeira: conceitos-chave

Trabalhar com ELE implica, necessariamente, a discussão e o cotejamento de conceitos como aquisição e aprendizagem de línguas e língua materna e língua estrangeira (com suas respectivas variantes terminológicas). Logo, questionamentos colocam-se para serem discutidos e respondidos, tais como: a) aquisição e aprendizagem podem ser usadas como sinônimos? b) se não são denominações sinonímicas, quais as características de cada uma delas? c) que relação existe entre elas e as línguas materna e estrangeira? d) como se caracteriza uma língua materna? e) existe uma relação sinonímica entre língua materna e L1? f) que relação existe entre língua estrangeira, segunda língua e L2?

Em primeiro lugar, explicar a aquisição de línguas é uma questão difícil, já que se trata de um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades próprias do ser humano, consoante Griffin (2011, p. 19). Para a autora, apesar da dificuldade em definir, investigar e entender a aquisição de línguas, todo ser humano nasce com a capacidade inata de adquirir uma língua, conforme já preconizava Chomsky em *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis* (1965) e em *Estructuras Sintácticas* (1957).

No momento em que se passa às reflexões sobre a aquisição de mais de uma língua, o processo explicativo se complexifica ainda mais. Mesmo que muitas pessoas adquiram – e utilizem – apenas uma língua ao longo de sua vida, o número de aprendizes de línguas estrangeiras vem aumentando significativamente. Para Griffin (2011), dois são os principais motivos que estimulam as pessoas a aprenderem uma segunda língua: há aqueles que aprendem por necessidade, e aqueles que o fazem por interesse. Nota-se que subjazem ao discurso da autora as classificações de Gardner e Lambert (1972) para a motivação da aprendizagem de línguas. Aqueles que aprendem uma língua por necessidade, seja técnica ou profissional, possuem uma motivação instrumental; já os do segundo grupo aprendem por

uma motivação integradora, isto é, são aprendizes que desejam estar integrados à cultura onde a língua é falada ou então se identificam com o povo que a fala.

Claro que la primera puede incluir la segunda y viceversa, pero nos referimos a que hay gente que debe aprender una segunda lengua por obligación para poder sobrevivir en una comunidad lingüística diferente de la suya de origen; y gente que por deseo de poder viajar, mejorar su situación laboral o simplemente como interés intelectual (GRIFFIN, 2011, p. 19).

A pesquisadora acredita que os estudos de aquisição de línguas tornaram-se emergentes nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, percebe-se que é uma área cuja definição não é fácil, uma vez que, para entender o processo de aquisição em todos os seus aspectos, seria necessário conhecer bem as contribuições que diferentes áreas do conhecimento dão à aquisição de línguas. Citam-se a Sociologia, a Linguística, a Psicologia, a Fisiologia, a Pedagogia, a Antropologia, a Comunicação e a Neurologia, além das relações que devem ser estabelecidas diretamente com a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Neurolinguística.

En definitiva, tratándose de una forma de comunicación entre los seres humanos, nos encontramos ante un fenómeno dinámico, cambiante, variado y en gran parte prácticamente imposible de observar y medir con precisión. Por lo tanto, se trata de estudiar algo complejo pero sencillo al mismo tiempo, ya que está demostrado que todo ser humano puede adquirir lenguas, incluso sin instrucción formal (GRIFFIN, 2011, p. 20).

Embora Griffin faça referência unicamente à aquisição de línguas como um processo complexo, Santos Gargallo (2010) acredita que a mesma complexidade reside na tentativa de explicar a aprendizagem de línguas. Para esta autora, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo extremamente complexo e que, apesar de muitas serem as hipóteses e as teorias que se propuseram a explicar o assunto, é imperativo aceitar que a aprendizagem de línguas é uma realidade poliédrica e um fenômeno cujo protagonista é um ser variável – o ser humano. Assim, a autora defende que “*deberíamos asumir que ninguna teoría por sí misma podrá explicar el proceso en su totalidad y de forma universal*” (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 22).

No mesmo sentido, Martín Martín (2004) acredita que ainda estamos longe de uma teoria geral e abrangente que explique, satisfatoriamente, todos os processos que intervêm na aprendizagem de uma L2. Para ele, é preciso ter uma postura realista, na qual diversos pontos de vista teóricos devem tratar cada processo de uma perspectiva multidisciplinar – seja ela da Linguística, da Psicologia ou das Neurociências. “*La más elemental prudencia aconseja, por una parte, tomar con cautela teorías o hipótesis que no hayan sido suficientemente*

corroboradas y, por otra, no desdeñar planteamientos que pueden ser útiles, por el sólo hecho de no ser novedosos” (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 282). Chega-se, assim, aos conceitos de aquisição e de aprendizagem de línguas e, a partir das considerações de Griffin (2011, p. 28), pode-se ressaltar que a primeira está intimamente relacionada a processos de desenvolvimento biológico ou naturais, e a segunda guarda relação com a escolarização e com conhecimentos baseados na transmissão de regras.

1.1 Aquisição e aprendizagem de línguas

A discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem de línguas e as respectivas diferenças entre os dois processos deve-se, primeiramente, aos estudos de Krashen (1981), que tinha como foco de reflexão os processos de aquisição de línguas estrangeiras. Na perspectiva do estudioso, a diferença entre os dois termos é levada a um patamar um pouco diferente do que comumente se tem observado nas definições de teóricos que se debruçam sobre a questão. O significado de aquisição é ampliado à aprendizagem de uma L2, que ocorre de maneira similar à forma como uma criança aprende a sua L1, ou seja, por contato direto. Assim, a aprendizagem de uma L2 está relacionada ao estudo formal, que ocorre, geralmente, numa sala de aula, com um professor, com exercícios gramaticais e comunicativos que visem a fomentar o domínio e a conversação em L2 (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 261).

Outro autor que discute esses dois processos é Corder (1992), segundo o qual as diferenças entre a aquisição e a aprendizagem são óbvias; no entanto, nem por isso são fáceis de serem explicadas:

que el aprendizaje de la lengua materna sea inevitable, mientras que, como todos sabemos, no existe esa inevitabilidad en el aprendizaje de una lengua segunda; que el aprendizaje de la lengua materna es parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que aprender una lengua segunda normalmente comienza sólo después de que dicho proceso se ha completado ya; que el niño no comience con ningún comportamiento lingüístico explícito, mientras que en el caso del alumno de lenguas segundas existe tal comportamiento; que la motivación [...] para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una lengua segunda (CORDER, 1992, p. 33).

Para Santos Gargallo (2010, p. 19), a aquisição é um processo inconsciente de internalização de um sistema linguístico por exposição natural à língua. *“Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma”*. Por outro lado, a

aprendizagem ocorre como um processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos. “*Es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema*” (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 19).

Assim como Santos Gargallo (2010) utiliza os termos consciente e inconsciente para diferenciar a aprendizagem da aquisição, Krashen (1981) já o fizera anteriormente, embora outra terminologia tenha sido adotada, como consciente e subconsciente. Dulay, Burt e Krashen (1985, p. 42) utilizam, em sua obra, os termos aprendizagem e aquisição indiferentemente e, para fazer a diferenciação, preferem utilizar desenvolvimento consciente e desenvolvimento subconsciente da língua.

Para caracterizar e diferenciar cada um desses processos, Santos Gargallo (2010) apresenta critérios psicolinguísticos, sociolinguísticos e educativos, representados no quadro a seguir.

Quadro 02 – Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem de línguas

Critérios	Aquisição	Aprendizagem
Psicolinguístico	Processo inconsciente.	Processo consciente e guiado.
Sociolinguístico	Comunidade linguística da língua meta.	Espaço da sala de aula.
Educativo	Não há incidência, pois se desenvolve exclusivamente mediante a interação entre os falantes nativos.	Atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema.

Fonte: Adaptado de Santos Gargallo (2010, p. 20).

No quadro acima, percebe-se que a autora atribui características aos processos de aquisição e aprendizagem a partir de três pontos de vista claramente diferentes, ou seja, a partir de três perspectivas teóricas que convergem para o mesmo fato: adquirir e/ou aprender uma língua. Pode-se dizer que o enriquecimento da discussão avança no momento em que se somam, ao critério psicolinguístico, os critérios sociolinguístico e educativo, uma vez que uma língua não pode ser adquirida ou aprendida sem que haja uma comunidade linguística que a utilize, e que a sala de aula – do nível e da natureza mais diversos – é o espaço por excelência para a aprendizagem de línguas.

De maneira semelhante aos postulados de Santos Gargallo (2010), Marotta (2004) entende a aquisição linguística como um processo mediante o qual se adquire uma língua ao natural, seja como língua materna, seja como segunda língua. A autora lembra que se tem

dado preferência, nos últimos anos, ao uso do termo aquisição em relação à L1 e aprendizagem em relação a uma L2. “Na primeira acepção, o processo de aquisição tem caráter implicitamente espontâneo e diz respeito à modalidade com que a criança aprende a falar, vale dizer, adquirir competência, seja passiva ou ativa da própria língua materna” (MAROTTA, 2004, p. 16)⁸.

Na segunda acepção, isto é, com referência a uma segunda língua, “a aquisição ou aprendizagem diz respeito aos processos evolutivos que permitem a um falante adquirir competência em uma língua diferente da sua língua materna” (MAROTTA, 2004, p. 18)⁹. A autora explica que várias são as condições que podem desencadear esse processo, entre elas: o bilinguismo dos pais, uma sociedade multilíngue, experiências escolares, turismo, emigração, etc.

Ainda que os termos aquisição e aprendizagem de línguas sejam utilizados, frequentemente, como sinônimos, na sua origem eles têm significados diferentes. Há, segundo Martín Martín (2004, p. 261), teóricos que defendem que a aquisição é um termo usado exclusivamente para a língua materna ou L1 e que todas as demais línguas, isto é, L2, são aprendidas e não adquiridas, por isso o termo aprendizagem. Também na presente pesquisa, mesmo que se lance um olhar sobre a discussão terminológica com pontos de vista diferentes, entende-se a aquisição como um processo mais natural ou inconsciente, geralmente vinculado à língua materna ou L1, e a aprendizagem como um processo mais consciente – guardando estreita relação com a escolarização e com a compreensão de regras – geralmente ligado à L2.

Marotta (2004) ainda apresenta uma consideração acerca das diferenças substanciais entre a aquisição da L1 e a aprendizagem da L2. Em primeiro lugar,

enquanto a aquisição é processo que diz respeito exclusivamente às crianças, a aprendizagem pode envolver tanto crianças quanto adultos; em segundo lugar, enquanto toda criança dotada de inteligência normal está em condições de adquirir uma completa competência da própria L1, num tempo relativamente breve, não todos aqueles que tencionam aprender uma L2, especialmente se forem adultos, conseguem atingir um bom grau de conhecimento de estruturas da L2, com frequência, independentemente do grau de inteligência, ou do nível cultural individual (MAROTTA, 2004, p. 18)¹⁰.

⁸ No original: “Nella prima accezione, il processo di *a* ha carattere implicitamente spontaneo e riguarda le modalità con cui il bambino impara a parlare, vale a dire ad acquisire competenza sia passiva che attiva della propria lingua materna.”

⁹ No original: “l’*a* o apprendimento riguarda i processi evolutivi che consentono ad un parlante di acquisire competenza di una lingua diversa da quella materna.”

¹⁰ No original: *mentre l’*a* è proceso che interessa esclusivamente i bambini, l’apprendimento può coinvolgere sia bambini che adulti; secondariamente, mentre ogni bambino dotato di intelligenza normale è in grado di*

Mayor Sánchez (2004) discute as diferenças entre aquisição e aprendizagem de uma segunda língua com base na teoria do monitor¹¹ de Krashen (1982), para quem a aquisição ocorre de forma natural, sem consciência e sem referência explícita a regras gramaticais – é como quando a criança desenvolve a sua primeira língua. Por outro lado, a aprendizagem geralmente ocorre em contextos institucionalizados, e há um explícito conhecimento das regras da gramática. Dessa forma,

el aprendizaje exige un control consciente (un monitor) sobre el recuerdo, la aplicación de reglas, la planificación de la producción y la comprensión, y la corrección de errores, dando lugar a una conducta lingüística vacilante y poco fluida; la adquisición que se logra en contextos socioculturales a través de una actividad espontánea, automatizada y no consciente, es la responsable por la conducta fluida que implica el dominio de una L2 (MAYOR SÁNCHEZ, 2004, p. 47)

Com base em diferentes perspectivas teóricas, Martín Martín (2004) apresenta um texto síntese, no qual discute as principais diferenças entre a aquisição de L1 e a aprendizagem de L2, e que é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 03 – Diferenças entre aquisição de L1 e aprendizagem de L2

	Aquisição de L1	Aprendizagem de L2
Sucesso ou êxito	Em condições normais, a criança sempre o consegue em todos os casos.	Limita-se a uma pequena minoria. Existe também uma grande variedade na velocidade de aprendizagem, e muitos aprendizes progridem aquém da meta esperada.
Espaço/Tempo	O mundo, nos primeiros anos das crianças, é o aqui e agora. Logo, existem parâmetros limitados que satisfazem suas necessidades de comunicação.	O adulto tende a comunicar ideias mais complexas, inclusive quando os recursos que possui da L2 ainda não dão conta da atividade.
Erros	A criança não tem medo de cometer erros.	O adulto evita certas estruturas na L2 exatamente por medo de errar.
Instrução formal	A criança não necessita dela para chegar ao nível de um nativo em sua língua materna.	O adulto precisa de instrução formal, até porque ele não consegue captar certas características da língua por mera exposição a ela.

acquire una completa competenzaa della propria L1 in un tempo relativamente breve, non tutti coloro che intendono apprendere una L2, specialmente se adulti, riescono a raggiungere un buon grado di conoscenza delle strutture di L2, spesso indipendentemente sia del grado di intelligenza sia dal livello culturale individuali.

¹¹ Sobre a teoria do monitor, Vila (1997 *apud* Vez Jeremías, 2004, p. 155-156) afirma que: “*Esta dicotomía, en manos de Krashen, implica, a la vez, que entre ambos procesos no existe relación o, en otras palabras, que el aprendizaje no deviene en adquisición y, por tanto, no es responsable del inicio de las producciones en segunda lengua, sino que ello depende, exclusivamente de la adquisición. El aprendizaje, por tanto, serviría únicamente como conocimiento consciente que el aprendiz puede utilizar para monitorizar sus producciones en segunda lengua y mejorarlas sobre la base de aplicarles las reglas lingüísticas aprendidas. Evidentemente, desde su punto de vista, la enseñanza de segundas lenguas debería animar la adquisición y no el aprendizaje ya que, entre otras cosas, es imposible aprender todas las reglas de una lengua determinada, memorizarlas y utilizarlas conscientemente en una situación fluida de comunicación*”.

Objetivo	Nas crianças, o objetivo já está predeterminado por sua faculdade de aprender a falar. E é isso que faz com que elas se comuniquem.	Os objetivos são diferentes, dependendo de cada pessoa. O adulto pode centrar-se em aprender a L2 para ler textos, ou para atender a seus clientes, ou para comunicar-se numa viagem, etc.
----------	---	--

Fonte: Adaptado de Martín Martín (2004, p. 266).

No quadro acima, quando se discute a aquisição de L1, esboça-se uma característica que perpassa as cinco categorias analisadas: é a presença da palavra “criança”. Dessa forma, a concepção de aquisição de L1 do autor limita-se, exclusivamente, ao desenvolvimento da linguagem infantil. Além disso, uma segunda característica percebida, embora sutilmente sugerida, é a marca da informalidade, pois a criança adquire a língua sem necessitar de um ambiente formal, muito pelo contrário, é nas relações do aqui e do agora, sem medo de errar, que ela passa a se comunicar na sua língua materna. Poder-se-ia dizer, inclusive, que a aquisição da L1 percorre um caminho natural acompanhando o desenvolvimento biológico da criança.

Por outro lado, essa naturalidade desaparece quando se analisa a aprendizagem de uma L2, até porque quem geralmente a aprende, conforme o quadro acima, é o adulto. Como o processo ocorre de maneira mais consciente, geralmente em ambientes formais de aprendizagem, como escolas ou centros de ensino de línguas, o aprendiz tem medo de errar e, por isso, evita certas construções. Ademais, o êxito alcançado na aprendizagem de uma língua estrangeira está muito aquém daquele constatável na aquisição da L1 e, acrescente-se, nem todos os aprendizes o alcançam.

Martín Martín (2004) avança nas reflexões sobre a aprendizagem de uma L2 e, baseado nos estudos de Ellis (1994), afirma que nessa aprendizagem intervêm muitos fatores, os quais podem ser reunidos em três grandes grupos:

(a) Factores externos al individuo – input, relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje, etc.-; estos factores son la primera causa de variabilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de acercamiento al habla del nativo que pueda alcanzarse; (b) Factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico; y (c) Factores individuales: edad, personalidad, inteligencia, etc. (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 268, grifos do autor).

Na mesma linha, Santos Gargallo (2010) crê que se deva aceitar que existem certos mecanismos ou estratégias de tipo universal na aprendizagem de uma L2, que são, ao mesmo tempo, contraditórios e complementares: “*la transferencia desde la lengua materna, la generalización de las reglas de la lengua meta, la reformulación de hipótesis o la*

*creatividad*¹², que, de acuerdo con las variantes específicas de cada individuo, contribuirán a crear estilos individuales de aprendizaje” (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 22).

Veza Jeremías (2004, p. 154-155) faz uma síntese dos fatores que levaram à hipótese de que a primeira língua se adquire e que as demais – segunda, terceira, etc., devem ser ensinadas para que sejam aprendidas. Logo, estabelecem-se as diferenças entre L1 e L2 que, em resumo, colocam-se a seguir:

- a) enquanto a L1 se adquire espontaneamente, o aprendizado da L2 é controlado e organizado;
- b) na aprendizagem da L2, não há tanta retenção de dados na memória;
- c) o reforço que ocorre na L1 é primário, isto é, com nomes de alimentos, jogos do dia a dia, etc., enquanto o reforço da L2 é secundário, ou seja, fatos sobre a aula, relações culturais e até questões internacionais;
- d) existe uma maior exposição à L1; logo, o falante adquire mais a entonação, o ritmo e os sons típicos. Na L2, o tempo de exposição é, geralmente, reduzido;
- e) na L1, o que se adquire antes é a estrutura profunda, enquanto na L2 é a estrutura superficial¹³.

Especificamente, em relação aos estudos de ELE, Santos Gargallo (2010, p. 20) exemplifica como podem ocorrer os processos de aquisição e aprendizagem. O primeiro ocorre, por exemplo, quando estrangeiros mudam-se – por um motivo qualquer – para um país de fala espanhola e passam a internalizar o espanhol por simples exposição natural e por interação com os falantes nativos. A aprendizagem acontece com aqueles estudantes que, em seu país de origem, internalizam o funcionamento da língua espanhola a partir de um processo formal, seja ele ministrado numa universidade, colégio ou centro de idiomas.

¹² O uso do termo criatividade linguística é corrente na literatura psicolinguística para fazer a descrição do processo de aquisição da língua. Para Dulay, Burt e Krashen (1985, p. 42), “dizer que os seres humanos são criativos em relação à língua significa que eles não imitam simplesmente aquilo que ouvem. Com efeito, usam frequentemente frases que nunca ouviram antes”. No original: “*dire che gli esseri umani sono creativi rispetto alla lingua significa che essi non imitano semplicemente ciò che sentono.*”

¹³ Na perspectiva da Gramática Gerativa, cada frase comporta, pelo menos, duas estruturas: a superficial e a profunda. A primeira é a organização sintática da frase exatamente como ela se apresenta, já a outra “é a organização desta frase num nível mais abstrato, antes de se efetuarem certas operações [...], que realizam a passagem das estruturas profundas às estruturas superficiais. A estrutura profunda é uma frase abstrata gerada unicamente pelas regras da base (componentes categorial e léxico)” (DOUBOIS et al., 2006, p. 488).

De modo sintético, De Heredia (1989, p. 186) apresenta a mesma compreensão acerca dos dois fenômenos. Para a pesquisadora, aprender uma segunda língua pode se dar por meio da imersão linguística – quando uma pessoa passa a viver durante as 24 horas do dia num outro país, em contato direto com a língua nele falada – ou por aprendizado em um meio fechado, como o ambiente escolar.

Existe também a possibilidade de o processo ser misto, isto é, ocorrerem, concomitantemente, a aquisição e a aprendizagem. É o que acontece, por exemplo, com os estrangeiros que, num país hispanófono, estudam a língua numa instituição de ensino e, ao mesmo tempo, estão expostos naturalmente à língua, pois ela é veículo de comunicação das atividades cotidianas e tem caráter oficial (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 20-21). A mesma perspectiva é adotada por Martín Martín (2004), ao explicitar o contexto misto de aprendizagem da língua espanhola. Para o autor “*se entiende por contexto mixto aquél en que, por una parte, la vida laboral y social del aprendiz se desarrolla entre nativos del país y, por otra, se beneficia de la instrucción explícita*” (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 270).

A discussão terminológica apresentada, com base em diferentes teóricos, permite, a quem o faz, clareza e discernimento sobre conceitos importantes quando o objeto de pesquisa é ELE. Assim, mesmo que haja diferentes pontos de vista sobre a conceituação de aquisição e de aprendizagem, depreendem-se pontos comuns ou mesmo posicionamentos semelhantes nas explicações teóricas efetuadas. Na conceituação de aquisição, por exemplo, são correntes expressões como L1 ou língua materna, processo inconsciente ou subconsciente e processo natural; na aprendizagem, verificam-se palavras como L2, processo consciente ou guiado e escolarização.

Como durante as reflexões sobre os conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas surgiram, necessariamente, outros termos, como L1, L2, língua materna e língua estrangeira, passa-se, então, a uma reflexão um pouco mais apurada sobre essa terminologia, cuja descrição e exemplificação encontram-se no subitem a seguir.

1.2 L1 e L2: confronto terminológico

A discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem leva, forçosamente, à reflexão sobre termos como L1 e L2, primeira língua e segunda língua, língua materna e

língua estrangeira, língua nativa e língua não nativa, língua primária e língua secundária, entre outros. É possível estabelecer uma relação de proximidade entre os primeiros elementos (e entre os segundos) de cada par acima listado? Ou utilizar uma ou outra definição implícita, necessariamente, fazer referência a situações diferentes? São essas questões que alguns teóricos discutiram e tentaram responder.

Martín Martín (2004, p. 270), por exemplo, ao abordar a aprendizagem de uma L2, afirma que ela se dá em vários contextos, nem sempre fáceis de delimitar. Um deles é o chamado contexto natural, do qual se fala quando o aprendiz está em contato constante com a língua objeto de aprendizagem por ela ser a língua da sociedade na qual esse aprendiz passou a viver. Nesse contexto, a língua a que o aprendiz está exposto é chamada de segunda língua, entendendo-se o termo *segunda* como *não materna*.

Em outro contexto, pode-se falar de língua estrangeira, cuja aprendizagem se dá, geralmente, numa situação de sala de aula. Convém atentar-se ao fato de que, quando não se quer falar do contexto, costuma-se usar a sigla L2, a qual é mais ampla e, portanto, abarca os conceitos de segunda língua e de língua estrangeira (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 270). O autor ainda defende que o uso da sigla ELE é inapropriado na Espanha, onde o espanhol não é língua estrangeira, por mais que possam ser estrangeiros os seus aprendizes. Para o autor, o adequado seria afirmar que os estrangeiros que estudam espanhol na Espanha estão em contexto espanhol como segunda língua.

Santos Gargallo (2010) estabelece as diferenças entre L2 e língua estrangeira dependendo do papel que a língua meta (que está em estudo) tem no âmbito em que se desenvolve o processo de sua internalização. A L2 é “*aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende*” (p. 21). Já a língua estrangeira é “*aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional*” (p. 21).

Visão semelhante é compartilhada por Dulay, Burt e Krashen (1985), embora eles utilizem outra terminologia. Para esses autores,

a aprendizagem da segunda língua prevê que se aprenda uma língua nova num *contexto lingüístico estrangeiro* (por exemplo, o inglês no México ou o alemão nos Estados Unidos) ou que se aprenda uma língua nova num *ambiente lingüístico*

hospedeiro (por exemplo, o alemão na Alemanha) (DULAY; BURT; KRASHEN, 1985, p. 42, grifos dos autores)¹⁴.

Griffin (2011) avança na discussão e elabora um quadro, reproduzido a seguir, para explicar a nomenclatura utilizada para fazer referência às diferentes línguas aprendidas. Além disso, a pesquisadora discute os conflitos que aparecem ao se utilizar um termo ou outro na aquisição (ou aprendizagem) de línguas.

Quadro 04 – Termos usados para fazer referência a línguas aprendidas

L1	L2
Primeira língua	Segunda língua
Língua nativa	Língua não nativa
Língua materna	Língua estrangeira
Língua primária	Língua secundária (ou não primária)
Língua forte	Língua fraca

Fonte: Extraído de Griffin (2011, p. 22).

A lista de termos acima tem sido usada, tradicionalmente, para fazer referência às línguas aprendidas em distintos momentos da vida de uma pessoa. Para Griffin (2011), eles não são muito satisfatórios, uma vez que pretendem dar conta de todo o contexto de aprendizagem:

Al contextualizar se hacen subjetivos estos términos y por lo tanto no sirven para referirse al proceso de adquisición de lenguas en general. Vemos en estas denominaciones que todos son relativos a grupos de personas o a casos particulares, lo cual sólo sirve si los queremos usar para describir la situación lingüística de alguna persona específica (GRIFFIN, 2011, p. 22).

Considera-se L1 a língua aprendida na infância, num ambiente natural em que se escutava a fala da mãe dentro de uma comunidade monolíngue. A L2 supõe a existência da L1 bem formada e ela é aprendida em ambientes formais – geralmente escolares – de forma parcial ou pelo menos com uma diferença de domínio se comparada à L1 (GRIFFIN, 2011, p. 24). Embora se saiba que nem sempre as definições acima funcionam em todos os casos, elas geralmente são aceitas quando se precisa explicar a diferença entre L1 e L2.

Utilizam-se os termos *primeira língua* e *segunda língua* quando se pensa na ordem cronológica em que uma pessoa aprende as línguas. É o que ocorre, por exemplo, quando na infância alguém aprende uma língua – a primeira – e depois que já tem conhecimentos

¹⁴ No original: *L'apprendimento della seconda lingua prevede che si impari una lingua nuova in un **contesto linguistico straniero** (per esempio l'inglese in Messico o il tedesco negli Stati Uniti) como pure che si impari una lingua nuova in un **ambiente linguistico ospite** (per esempio il tedesco in Germania).*

suficientes para poder se comunicar, geralmente no começo da adolescência, em contato escolar, passa a aprender outra língua – a segunda. Nessa definição, o fator tempo é a chave para a compreensão dos conceitos (GRIFFIN, 2011, p. 22-23).

O problema da terminologia – primeira e segunda língua – surge quando uma pessoa não aprende as línguas nessa ordem. São os questionamentos levantados por Griffin (2011) que levam a essa reflexão:

¿Qué pasa con las personas que aprenden dos lenguas más o menos simultáneamente? ¿Cuál es su primera y cuál es su segunda lengua? ¿O la persona que empieza a aprender una lengua y traslada el lugar de residencia antes de formarse esta primera lengua y empieza a aprender otra lengua que llega a dominar mejor? (GRIFFIN, 2011, p. 23).

Dulay, Burt e Krashen (1985) já haviam procurado responder, ao menos em parte, aos questionamentos acima. Para esses autores, a segunda língua é aquela que se adquire depois de ter adquirido os fundamentos da primeira e chamam esse processo de “aprendizagem linguística *secuencial* para distingui-lo da aquisição *simultânea* ou *bilíngue*¹⁵, que consiste em aprender duas línguas simultaneamente desde a infância” (DULAY; BURT; KRASHEN, p. 42, grifos dos autores)¹⁶.

Para entender e usar os termos *língua nativa* e *língua não nativa*, é preciso levar em conta o lugar de origem do aprendiz. É relevante lembrar, contudo, que existem muitas pessoas cuja língua de origem nem sempre corresponde à língua que mais dominam (GRIFFIN, 2011, p. 23). É o caso, por exemplo, de filhos de imigrantes alemães ou italianos do sul do Brasil que adquiriram a língua de seus pais – no caso o alemão e o italiano – e passaram a usá-la em suas relações sociais, embora tenham nascido e passassem a viver em terra brasileira. Esses falantes eram nativos do Brasil, não obstante usavam o alemão e o italiano como forma de comunicação.

¹⁵ Ao discutir a aprendizagem de uma segunda língua e, conseqüentemente, o bilinguismo, Mayor Sánchez (2004) apresenta uma diferenciação que se faz entre um sistema linguístico composto – bilinguismo composto – e um sistema linguístico coordenado – bilinguismo coordenado. Nas palavras do autor: “*El primero es el que resulta del aprendizaje de una L2 en la situación escolar: dos signos lingüísticos, propios el uno de la lengua A y el otro de la lengua B, se asocian al mismo significado. El segundo resulta del aprendizaje de una L2 en contexto social y cultural de esa L2: el signo lingüístico propio de la lengua A se asocia a un significado (S1) y otro signo lingüístico, propio de la lengua B, se asocia a un significado parecido al anterior, pero algo distinto (S2)*” (MAYOR SÁNCHEZ, 2004, p. 44). Ainda sobre o bilinguismo, De Heredia diz que ele pode ser compreendido de duas formas: “a aprendizagem de uma segunda língua ou a aquisição simultânea de duas línguas pelas crianças” (DE HEREDIA, 1989, p. 183).

¹⁶ No original: “*apprendimento linguistico sequenziale per distinguerlo dall’acquisizione simultanea o bilíngue, che consiste nell’apprendere due lingue simultaneamente sin dall’infanzia.*”

Sobre os tradicionais termos *língua materna* e *língua estrangeira*, que são usados com muita frequência, mas que apresentam problemas de aceitação político-social, Griffin (2011) traça uma longa reflexão, que se reproduz, oportunamente, a seguir:

*La lengua materna alude al contexto en el que se ha aprendido una lengua. Es decir, que la lengua del entorno del aprendiz (aquí se supone que es de un bebé al que le habla la persona que tradicionalmente habla, más a los bebés, su madre), es la que se aprende con más dominio. Hoy día, se reconoce plenamente que en muchos casos no es la madre la que más lengua porta al entorno del niño, y por tanto se habla ya de **habla del guardián (caretaker's speech)**, pero aun así también sabemos que tampoco es el habla que más domina mucha gente cuando se hacen mayores. Y como no hay antónimo **lengua materna**, el término contrapuesto es **lengua extranjera** que es uno de los términos más utilizados y al mismo tiempo menos adecuados. ¿Qué es **extranjero**? ¿Cómo se define una lengua extranjera, si no es por naciones? Pero con la complicada situación lingüística dentro de la mayoría de las naciones, asignar la etiqueta **extranjera** a una lengua con ciertas comunidades de habla, puede causar graves problemas socio-políticos. Piensen, por ejemplo, en el caso de la lengua española en los Estados Unidos¹⁷ en una comunidad como Miami, Flórida. El español no sería en absoluto una lengua **extranjera** (GRIFFIN, 2011, p. 23, grifos da autora).*

Nas ponderações sobre a conceituação de língua materna, Vermes e Boutet (1989) também apresentam uma reflexão e questionam se a noção de língua materna pode funcionar como um conceito descritivo ou explicativo. A partir daí as autoras dizem que “a noção de língua materna, ponto de partida e de ancoragem da identidade, ao mesmo tempo individual e coletiva, se bem que utilizada constantemente como valor referencial, permanece como um conceito vago, senão ambíguo” (VERMES; BOUTET, 1989, p. 11). Além disso, elas afirmam que deve ser colocada em discussão a questão da naturalidade da língua materna socialmente aceita, e que é nessa perspectiva de análise que vários pesquisadores olham para ela, seja do ponto de vista histórico, sociológico, psicossociológico ou psicológico.

Um dos pesquisadores que trabalha nessa perspectiva é Wald (1989). Ele acredita que a língua materna é um produto de caracterização social e, por isso, considera que “a noção de língua materna nos remete, intuitivamente, à identidade linguística do falante que a invoca e à comunidade linguística cujos membros têm esta identidade em comum” (WALD, 1989, p. 89). O autor também vê dificuldades em definir a língua materna por si só, e afirma que é mais comum vê-la funcionalizada, numa clara oposição à língua estrangeira.

¹⁷ Embora o espanhol não goze de *status* de língua oficial nos Estados Unidos, os hispanófonos formam em torno de 15% da população daquele país, o que chega a quase 40 milhões de falantes. Estima-se que, por volta de 2050, a população falante de espanhol nos EUA chegue à cifra de 132 milhões de pessoas (CAFFAREL SERRA, 2008, p. 21).

Para Wald (1989), relaciona-se a língua materna com espontaneidade, com mais difusão e menos coerção que outros falares que a ela se opõem:

Assim, a língua materna é uma língua que se adquire sem aprendê-la, uma língua-reflexa, uma fala abundante, invasora, que vem do interior ... das entranhas e que será falada, em consequência, sem vigilância metalinguística, sem que o falante calibre ou controle conscientemente os efetivos discursos categoriais de sua fala (WALD, 1989, p. 95-96).

Tabouret-Keller (1989, p. 248) entende que, para a criança, a língua materna é o meio de existência de sua própria espécie, é o seu modo de ser. A relação que a criança tem com a língua materna é, para o autor, mais do que aquisição, é uma espécie de inscrição. Aprender a falar a língua é aprender a habitar o lugar em que tal língua é falada. Na própria voz do teórico: “são palavras de nossas línguas que apoiam as construções identificadoras que nos definem (TABOURET-KELLER, 1989, p. 250).

No seguimento da terminologia, utilizar *língua primária e secundária, língua forte e fraca*, tem a ver com o domínio de aprendizagem de uma língua. Essa terminologia, conforme Griffin (2011), evita os problemas de origem ou entorno da aprendizagem – que ocorrem, por exemplo, com o uso de língua nativa ou não nativa – os quais podem ser imprecisos ou indefinidos segundo cada caso. Na utilização dos termos de domínio, optou-se por definir a aprendizagem das línguas pela competência que uma pessoa demonstra ter nessas línguas, o que tampouco é fácil de usar como referência fidedigna.

Por ejemplo, imaginen el caso de una persona cuya lengua fuerte lo es porque ha vivido su infancia y adolescencia en una determinada comunidad de habla. Sin embargo, esta persona, ya adulta, se traslada a otra comunidad y comienza su vida laboral utilizando otra lengua. Se podría llegar al caso en el que su lengua fuerte varíe según la situación específica en la que se encuentre. Podría llegar a dominar otra lengua en determinados contextos, por ejemplo los contextos relacionados con su trabajo o con alguna situación que ha conocido en su nueva comunidad pero que no conocía en su antigua comunidad utilizando la lengua que dominaba mejor (GRIFFIN, 2011, p. 24, grifos da autora).

Por fim, Griffin (2011, p. 25) ainda traz à discussão a diferença que existe entre usar *língua estrangeira e segunda língua*. Esta última é utilizada para definir a língua que foi aprendida depois de uma primeira e enquanto o falante estiver residindo no país onde essa língua é usada como instrumento de comunicação. É o caso de um estudante brasileiro que está aprendendo espanhol na Espanha ou em qualquer outro país hispanófono.

O termo *língua estrangeira* também se refere a uma língua aprendida depois de uma primeira, mas em condições diferentes de aprendizagem. Geralmente é a língua aprendida por

meio de instrução formal – em instituições escolares – fora do país em que ela é usada como língua de comunicação. É o caso dos estudantes de ELE no Brasil, por exemplo.

Outra diferença entre os termos é que a *segunda língua* é aprendida por motivos instrumentais ou extrínsecos, isto é, aquela pessoa que está no país onde a língua é utilizada e por isso precisa dela, como um estudante ou um trabalhador que necessita da língua para sobreviver. Já a *língua estrangeira* é aprendida por razões intrínsecas, ou seja, por gosto ou por uma situação de escolha para viagens ou estudos futuros (GRIFFIN, 2011, p. 25).

Nesta pesquisa, tem-se adotado a sigla ELE por diferentes motivos. O primeiro é porque se vê a língua espanhola como estrangeira por seu estudo ser realizado fora da Espanha ou de outro país hispanófono, pois os estudantes de Letras participantes desta pesquisa a estudam no Brasil, em situação formal. O segundo argumento para a escolha do adjetivo estrangeira que qualifica a língua espanhola tem a ver com o fato de a aprendizagem se dar em contexto educativo, isto é, em sala de aula. Há ainda um terceiro motivo, que tem a ver com a terminologia usada para definir a língua espanhola nos materiais teórico-práticos produzidos pelo Instituto Cervantes¹⁸, que é uma instituição pública espanhola que objetiva promover e difundir a língua e a cultura hispânicas pelo mundo. Portanto, mesmo sabendo das implicações do adjetivo estrangeira, já levantadas anteriormente por Griffin (2011, p. 23), decidiu-se manter o adjetivo na sigla a partir dos argumentos expostos acima. Além disso, ressalta-se que, no momento em que for utilizada a expressão *espanhol como L2*, ela pode ser lida como sinônimo da sigla ELE, apesar das diferenças que os estudiosos veem entre o uso dos termos “língua estrangeira” e “L2”.

Com esse capítulo de discussão terminológica, espera-se terem ficado explicitados os conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas, bem como o motivo de se adotar a terminologia língua estrangeira para fazer referência à língua espanhola. A seguir, passa-se a

¹⁸ Criado na Espanha em 1991, o Instituto Cervantes está presente em 86 cidades de 43 países dos cinco continentes. Além de possuir duas sedes na Espanha, possui um portal de referência na Internet sobre a língua e cultura espanholas: o Centro Virtual Cervantes. Entre os objetivos do Instituto estão: “*organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España; expedir en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención; actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado; apoyar la labor de los hispanistas; participar en programas de difusión de la lengua española; realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones; poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados*”. Disponível em: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion> Acesso em: 25 mar. 2014.

refletir sobre a leitura em língua estrangeira como uma das habilidades linguísticas e comunicativas presentes no ensino da língua espanhola.

2 A habilidade de leitura em L2

Quando se pensa o ensino de línguas, no caso, o ensino de ELE, imediatamente vêm à discussão as habilidades linguísticas e comunicativas, tais como a expressão oral, a compreensão auditiva, a expressão escrita e a compreensão leitora. É possível também fazer referência às habilidades acima em duas perspectivas: as habilidades expressivas e as receptivas. No primeiro grupo estão a oralidade e a escrita, no segundo encontram-se a audição e a leitura.

Especificamente em relação à habilidade de leitura, alguns questionamentos podem ser levantados: a) o processo de compreensão leitora é o mesmo em L1 e em L2? b) se não é, quais são as características de cada uma delas? c) existe o compartilhamento de estratégias de leitura em ambas as línguas? d) quais são os modelos de leitura utilizados para a leitura em L2? e) qual é a importância da compreensão leitora para a aprendizagem de uma L2? f) o que dizem as pesquisas que têm como objetivo a investigação e a análise da leitura em L2?

Em primeiro lugar, pesquisar a leitura, seja em L1 ou em L2, não é uma tarefa simples. Isso porque existe uma dificuldade de conseguir acessar os “processos mentais internos que caracterizam a compreensão leitora” (LEFFA, 1996, p. 66). O autor avança em sua reflexão e afirma que “embora a leitura seja impossível sem a contribuição dos olhos, o processo mental de compreensão de leitura, por se desdobrar a portas fechadas, é totalmente invisível aos olhos do pesquisador” (LEFFA, 1996, p. 66).

Acquaroni Muñoz (2004, p. 943) afirma ter dificuldades em determinar o verdadeiro alcance do conceito de compreensão leitora em L2 por vários motivos. O primeiro é que a leitura é uma atividade ao mesmo tempo complexa e essencial da atividade linguística, e dela fazem parte variáveis muito diferentes, tais como as cognitivas, as linguísticas, as textuais, as socioculturais, as biológicas, entre outras. Todas elas, segundo a autora, interagem

dinamicamente no processo de compreensão leitora. Somado a isso, existe a possibilidade de estabelecer diferentes níveis de compreensão leitora de um texto escrito, a qual pode ocorrer de maneira superficial ou profunda.

Quando se discute leitura, independentemente da língua em que ela é realizada – materna ou estrangeira –, envolve-se o conhecimento prévio que o leitor possui – enciclopédico e linguístico – e o processamento cognitivo de aspectos ortográficos, fonológicos, sintáticos e semânticos da língua objeto de leitura. Envolve-se, é claro, o leitor, o texto e a interação entre ambos (ZIMMER, 2006, p. 49). Assim, chega-se ao que os estudiosos dessa questão chamam de modelos de leitura, que procuram dar conta de como se dá o processo de compreensão leitora.

Um deles é o modelo ascendente de leitura (*bottom-up*), no qual parte-se da compreensão das unidades menores para as maiores. As operações envolvidas “são de análise-síntese, calcadas em um modelo composicional semântico, que implica antes de tudo um parcelamento sintático adequado” (KATO, 2007, p. 113). Nesse modelo, a leitura é vista como um processo sequencial e organizado hierarquicamente, no qual o leitor

*aplica sus habilidades para la descodificación e inicia una **trayectoria lineal ascendente** y **unidireccional** de discriminación visual, que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de sílabas y así, sucesivamente, ensamblando las distintas piezas léxicas hasta extraer el significado textual completo (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p. 945, grifos da autora).*

Nessa abordagem, o conhecimento de que o leitor precisará para que ocorra a compreensão está no texto, que é o lugar onde residem os significados. Acredita-se que, nesse modelo de leitura, se o leitor consegue ler as palavras que formam o texto, a compreensão se dará, posteriormente, de forma automática. Acontece, com frequência, que, mesmo o leitor conseguindo decifrar todas as palavras que formam um texto, ele não conseguirá compreender o sentido global do que ele leu (ACQUARONI MUÑOZ, 2004).

O modelo ascendente é criticado por Acquaroni Muñoz (2004), que afirma:

*apoyar todo el peso de la actividad de comprensión lectora en la **descodificación** del material escrito, sin hacer intervenir otros componentes fuera del texto, como son, entre otros, los conocimientos previos del sujeto que lee, o los distintos contextos en los que se inserta dicho texto para transformarse en discurso, no nos conduce automáticamente a la construcción del sentido (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p. 945-946, grifos da autora).*

O segundo modelo, chamado de descendente (*top-down*), vê no leitor o verdadeiro protagonista do processo de compreensão leitora. É o leitor que

*inicia una trayectoria lineal descendente en la que va sobrevolando la superficie del texto en busca de indicios que va seleccionando del **continuum** lingüístico, de acuerdo con sus propias expectativas, para aplicarles todas sus habilidades interpretativas. El grado de comprensión lectora ya no dependerá del conocimiento mecánico y exhaustivo de cada palabra contenida en el texto, sino de la mayor o menor capacidad del lector para **actualizar** los esquemas mentales más adecuados a la hora de **inferir** información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la **generación de hipótesis** (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p. 946-947, grifos da autora).*

A essa definição, Kato (2007, p. 114) acrescenta que, no modelo *top-down*, “o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual ou até mesmo mais importante que os dados do texto”; portanto, os modelos ascendente e descendente de leitura diferem em relação ao protagonismo que conferem ao texto e ao leitor, respectivamente. No primeiro, cuja ênfase recai na decodificação, o leitor tem menos importância, e o texto assume o papel de protagonista. No segundo, cuja ênfase recai na interpretação, confia-se, quase exclusivamente, nas contribuições e no papel do sujeito leitor. Acquaroni Muñoz (2004, p. 947) lembra que os dois modelos, vistos separadamente, não têm dado conta de explicar a complexidade que é o processo de compreensão leitora.

Após esses dois modelos, chega-se a um terceiro, cujo enfoque é claramente conciliador, chamado modelo interativo de leitura. O significado do que é lido, nesse modelo, “não reside somente no texto, nem somente na cabeça do leitor, mas é o resultado de uma interação entre o leitor e o texto” (TAGLIEBER, 1988, p. 239). Para Acquaroni Muñoz (2004), no modelo interativo, a leitura

se desenvuelve en varios niveles cognitivos y cuyos procesamientos no se suceden en una progresión lineal y secuencial (Samuels y Kamil, 1984), sino que se van orientando tanto por los datos proporcionados como por los esquemas de conocimientos previo [...] (Carrel, Devine et al., 1988) aportados por el lector (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p. 948).

Marzari, Maciel e Leffa (2013, p. 190) defendem a sua concepção de leitura a partir do ponto de vista interativo. Para os autores, ela é uma atividade que está essencialmente ligada ao significado, isto é, à forma de se obter significado a partir do processo de interação entre o emissor – ou autor do texto – e o receptor – o leitor do texto.

Acredita-se que os modelos *bottom-up* e *top-down* não podem ser simplesmente deixados de lado, uma vez que eles têm contribuído muito para que se possa entender o

processo de compreensão leitora. Vale dizer, no entanto, que os dois modelos, tomados isoladamente, caem num extremo, uma vez que no primeiro modelo a compreensão leitora reside exclusivamente no texto e, no segundo, ela reside no leitor. Acredita-se que, nas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, deve-se chegar a um consenso: o texto é fundamental para que ocorra a leitura, mas ele sozinho não dá conta da compreensão sem um leitor competente, isto é, um leitor que tenha a capacidade de ativar seus conhecimentos prévios, de fazer inferências e de estabelecer relações enquanto lê o texto. É dessa forma que se concebe a leitura: o texto é fundamental, mas sem um leitor competente a leitura não acontece. Assim, aproxima-se a concepção de leitura da presente tese ao modelo interativo descrito anteriormente.

Na relação que existe entre a leitura e o ensino de línguas estrangeiras, conforme Paiva (2000, p. 24), há pesquisadores que se dividem em dois grandes grupos. O primeiro defende que o ensino de uma língua estrangeira deve se dar de forma global, isto é, um ensino em que estejam integradas todas as habilidades – ler, escrever, ouvir/entender e falar. O segundo grupo acredita que a leitura é a principal habilidade que realmente deve ser ensinada para que o estudante alcance êxito na língua estrangeira em estudo.

Nesse sentido, há quem defenda o ensino de leitura em língua estrangeira em detrimento das habilidades orais, por exemplo. Paiva (2000) concorda com o fato de a leitura ser um dos componentes mais relevantes no ensino de uma língua estrangeira, até porque, no contexto brasileiro, ela “é a maior fonte de exposição ao idioma [...], onde há pouco contato com falantes nativos” (PAIVA, 2000, p. 26). Acquaroni Muñoz (2004), por sua vez, ressalta a importância da leitura em L2 exatamente porque ela é o ponto de partida de diferentes atividades que envolvem a aprendizagem de outra língua, tais como “*instrucciones de ejercicios, consulta de esquemas gramaticales, preparación de tareas orales a partir de la lectura de artículos, etc.*” (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p. 943). Além disso, a importância é assinalada também, uma vez que a compreensão leitora é uma ferramenta da qual não se pode prescindir para o desenvolvimento da vida acadêmica.

A visão é compartilhada por Taglieber (1988), ao reconhecer que a leitura deveria ocupar um lugar de destaque nas aulas de línguas estrangeiras. A autora cogita, inclusive, que a leitura deva ser a habilidade que mais deveria ser desenvolvida na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois ela “é fundamental para o aperfeiçoamento das outras habilidades da língua e para a expansão do conhecimento. Ao lado da compreensão auditiva, a compreensão

de leitura é o principal meio de se aprender mais sobre uma língua estrangeira” (TAGLIEBER, 1988, p. 238). A professora defende a atividade de compreensão leitora porque ela “oferece ao aluno pistas que o ajudam a entender e aprender o novo vocabulário e a resolver problemas de sintaxe” (TAGLIEBER, 1988, p. 238).

Muito do que se tem pesquisado sobre leitura em língua estrangeira deriva do conhecimento que existe de algumas abordagens e de conceitos que explicam o processo de leitura em língua materna. É o que afirmam Marzari, Maciel e Leffa (2013), quando discutem conceitos básicos da leitura em língua estrangeira: “muito do que se sabe e se aplica ao estudo da leitura em língua estrangeira evoluiu justamente das pesquisas, realizadas nos últimos quarenta anos, sobre a leitura na primeira língua” (MARZARI; MACIEL; LEFFA, 2013, p. 192).

Ideia semelhante é compartilhada por Acquaroni Muñoz (2004), ao discutir o alcance das pesquisas em leitura em L2, para quem

determinar el alcance de la comprensión lectora en la L2 no es tarea fácil porque todavía contamos con escasos estudios empíricos del todo válidos y fiables sobre comprensión lectora. No conviene olvidar que el interés por la comprensión de textos surge originariamente en el ámbito de la investigación en lengua materna (L1), y, en consecuencia, muchas de sus teorías y conclusiones, así como gran parte de los procedimientos metodológicos empleados para sus diseños experimentales, han sido aplicados directamente a la L2, a pesar de existir diferencias que hay que sopesar (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p. 944).

Para Scherer e Santorum (2008), existem estudiosos da leitura que defendem que ela se processa da mesma forma em todas as línguas e que “o esforço que subjaz ao trabalho do leitor em atribuir sentido ao texto requer a utilização de estratégias e habilidades cognitivas, independentemente do idioma que utiliza” (GOODMAN, 1987 *apud* SCHERER; SANTORUM, 2008, p. 04). A mesma perspectiva é adotada por Pereira (2012, p. 76), que entende existir um compartilhamento de elementos básicos na leitura em L1 e em L2, embora em ambos os processos haja uma significativa variação. O que os principais estudiosos sobre a leitura têm discutido é a existência de dois modelos cognitivos paralelos – um para a L1 e outros para a L2 – ou se existe, para a leitura em ambas as línguas, um compartilhamento de estratégias de processamento de leitura.

Existe, então, o que Durão (2007) chama de paralelismo em alguns processos de transferência das habilidades de leitura da língua materna para a língua estrangeira. E complementa: “*una vez que esas habilidades son adquiridas en la LM, están aptas para*

transponerse a la LE, a pesar de que los rasgos superficiales que se utilizan en cada caso varíen de lengua a lengua” (DURÃO, 2007, p. 14).

Scherer e Santorum (2008) compartilham da visão de Durão (2007) no que se refere à possibilidade de transferência de estratégias de leitura de uma língua para a outra. Além disso, as estudiosas sugerem que esse processo de transferência “pode ser responsável, pelo menos em parte, pelas diferenças individuais na leitura estratégica em L2” (SCHERER; SANTORUM, 2008, p. 03).

Na mesma esteira, Alonso (1994, p. 108) reflete sobre o processo de compreensão leitora em língua estrangeira, especificamente em língua espanhola. Na visão do autor, para que ocorra a compreensão leitora de um texto em língua espanhola, por exemplo, é fundamental que o aprendiz da língua possua uma série de destrezas interpretativas, as quais são adquiridas com a primeira língua. É preciso, portanto, que o aprendiz as desenvolva, as adapte e as aplique à segunda língua, já que ele não parte do zero no processo de compreensão leitora.

Ser um leitor proficiente em L2 depende de ser um leitor proficiente em L1 ou de conhecer bem a L2? Esse questionamento é apresentado e discutido por Zimmer (2006), que afirma haver teóricos que ora defendem uma visão, ora outra. Para a pesquisadora, a ideia que subjaz à primeira hipótese “é a de que, depois de adquirida, a capacidade de ler pode ser transferida para uma língua estrangeira” (p. 53), e, na segunda hipótese, o conhecimento da L2 “seria o fator fundamental para o desenvolvimento da leitura em L2” (p. 53). Ainda sobre o leitor proficiente em L2, Pereira (2012, p. 80) acredita que a fraca proficiência linguística de um leitor na L2 pode fazer com que ele não aproveite totalmente as estratégias de leitura que construiu na sua L1 na compreensão do sentido da leitura em L2.

De acordo com Pereira (2012), pesquisadores acreditam que as estratégias de leitura – atividades mentais que o leitor utiliza para dar significação ao texto – “estão engajadas no processo de leitura em ambas – L1 e L2” (p. 80), e que existe mais similaridade no uso das estratégias do que no produto de leitura propriamente dito. “O produto de leitura [...] demonstra os resultados das operações internas realizadas pelos leitores durante os processos, demonstrando a compreensão ou o nível de entendimento do texto” (PEREIRA, 2012, p. 80).

Scherer e Santorum (2008), por sua vez, defendem o ensino de leitura em L2 a partir do uso de estratégias e citam os argumentos elencados por Paris et al. (1991):

- 1) as estratégias permitem ao leitor elaborar, organizar e avaliar informação textual;
- 2) a aquisição de estratégias de leitura coincide e se justapõe ao desenvolvimento das múltiplas estratégias cognitivas para aumentar a atenção, a memória, a comunicação e o aprendizado;
- 3) estratégias são ferramentas cognitivas pessoais que podem ser usadas seletivamente e com flexibilidade;
- 4) a leitura estratégica reflete metacognição e motivação, uma vez que os leitores precisam ter ambos, o conhecimento e a disposição, para usarem as estratégias;
- 5) estratégias que promovem leitura e raciocínio podem ser ensinadas diretamente pelos professores; e
- 6) a leitura estratégica pode aumentar o aprendizado de modo geral ao longo do currículo (PARIS et al., 1991 *apud* SCHERER; SANTORUM, 2008. p. 07-08).

Baldo (2008) apresenta os resultados de um estudo em que verificou as estratégias de leitura empregadas por um grupo de leitores proficientes em língua materna e em língua estrangeira. Nesse estudo, descobriu-se que, de um total de 23 estratégias possíveis, apenas 10 foram utilizadas de modo significativo. Entre essas 10, apenas uma¹⁹ teve um emprego significativo somente na atividade de compreensão leitora na L2, as demais²⁰ “apresentaram emprego significativo tanto na atividade de compreensão leitora na L1 como na atividade de compreensão leitora na L2” (BALDO, 2008, p. 198). Logo, o estudo evidencia uma semelhança no uso de estratégias de leitura em L1 e em L2. A pesquisadora concluiu que um dos principais achados de seu estudo foi “o fato de que os leitores se valeram de processos de compreensão semelhantes na L1 e na L2, considerando-se a equivalência entre estratégias mais frequentemente empregadas nos dois contextos linguísticos” (BALDO, 2008, p. 202).

Kato (2007) afirma que, historicamente, acreditava-se que ensinar a ler numa língua estrangeira era estudar a gramática e o vocabulário do texto na língua objeto de estudo. Dessa forma, entendia-se a tradução do texto como o resultado da compreensão leitora. Numa perspectiva estruturalista, tanto a leitura em língua materna quanto em língua estrangeira passava, necessariamente, pela decodificação sonora da sequência linguística. O que se defendia era “um modelo de leitura em que a compreensão não dependia da mediação da

¹⁹ Estratégia de leitura: analogia motivada pela morfologia da palavra/expressão ou pela semelhança entre as duas línguas (BALDO, 2008, p. 198).

²⁰ Estratégias de leitura: recuperação da informação presente na memória; busca de informações no texto para localizar a informação requerida para responder à questão; retorno ao texto para confirmar uma resposta previamente formulada; olhar rápido para o segmento do texto em que a informação requerida para responder à questão se encontra e elaboração conjunta da resposta; releitura da frase/parágrafo que traz a informação requerida para responder à questão; recorrência ao conhecimento extratextual; releitura da frase/parágrafo em que a palavra/expressão está inserida; repetição de parte ou de toda a questão; comentários para esclarecer e/ou verbalizar dificuldade de entender (BALDO, 2008, p. 198).

língua materna, mas exclusivamente da língua estrangeira oral em estudo” (KATO, 2007, p. 111).

Conseguir decifrar palavras isoladas na língua estrangeira não significa que o aprendiz está lendo na língua. Essa decifração ou decodificação é uma condição necessária para haver leitura; no entanto, insuficiente para que haja a compreensão de um texto, por exemplo. Para Koda (2005 *apud* Scherer e Santorum, 2008, p. 06), “ler em uma língua estrangeira envolve duas ou mais línguas, por isso as análises deveriam ser translinguísticas, explorando ambas as características da língua materna (L1) e da L2 como possíveis fontes de diferenças individuais no desenvolvimento da leitura em L2”.

Pereira (2012) compartilha essa visão e entende a leitura como uma atividade de linguagem que “não envolve somente a decodificação de sinais escritos e impressos, mas também, habilidades cognitivas, tais como inferência e memória para a extração do sentido de mensagens escritas” (PEREIRA, 2012, p. 76). A autora entende a leitura, seja em L1 ou em L2, em sentido amplo e abrangente, como a interpretação bem sucedida de um texto, a qual envolve, basicamente, três elementos: o leitor, o texto e a interação entre os dois, conforme já explicitado anteriormente, quando da apresentação dos modelos de leitura.

A respeito das diferentes bagagens de conhecimento linguístico que o leitor possui na sua língua materna e na língua estrangeira, Zimmer (2006, p. 52) conclui que “os estudantes que começam a ler em L2 dispõem de uma base diferente de conhecimento nessa língua da que dispunham a respeito de sua língua materna quando começaram a aprender a ler”, já que o contato que eles têm com a língua materna é superior ao da língua estrangeira em questão.

As diferenças no conhecimento das duas línguas residem, para Grabe (1991 *apud* Zimmer, 2006) em dois aspectos: a) quando começa o processo de letramento, o vocabulário de um leitor de L1 é muito superior ao vocabulário em L2; b) falta ao leitor conhecimento pragmático, o que pode acarretar dificuldades de leitura, uma vez que, em textos da L2, há “ideias intimamente relacionadas à cultura e à práxis social dos falantes em língua estrangeira” (GRABE, 1991 *apud* ZIMMER, 2006, p. 52). A mesma ideia é apresentada por Acquaroni Muñoz (2004, p. 949) acerca da dificuldade de leitura em L2, para quem essa dificuldade pode residir não só no nível de competência linguística que o aprendiz da L2 possui, mas também na falta de familiaridade que ele tem de determinada estrutura discursiva, que é típica da L2 e, evidentemente, diferente da sua L1.

Pereira (2012), por sua vez, também discute algumas diferenças entre o processo de compreensão leitora em L1 e em L2. Em primeiro lugar, estão “as bases linguísticas de sintaxe, fonologia, semântica e retórica, as quais diferem de uma língua para outra” (p. 79). Um segundo aspecto refere-se ao fato de o leitor de L2 não estar suficientemente familiarizado com o contexto cultural da língua alvo, o que pode colocá-lo numa compreensão leitora baseada predominantemente em dados linguísticos. Se, ao lado da insuficiência cultural do leitor, encontra-se ainda uma deficiência gramatical na L2, “aumenta a possibilidade de falha na decodificação e interpretação de um texto” (PEREIRA, 2012, p. 79). A autora conclui seu raciocínio afirmando que, seja em L1, seja em L2, a leitura “requer o conhecimento linguístico e de conteúdo pertencentes a cada língua e, quanto maior a diferença entre as línguas, maior o grau de dificuldade na significação textual” (PEREIRA, 2012, p. 79).

A título de síntese, Acquaroni Muñoz (2004) elabora um quadro, reproduzido a seguir, no qual se apresentam as principais diferenças entre o comportamento de um leitor de L1 e um de L2.

Quadro 05 – Diferenças entre o comportamento de leitores de L1 e de L2

Leitores de L1	Leitores de L2
Alto nível de automatização na decodificação e integração simultânea de significado.	Menor nível de automatização na decodificação, que impede a integração simultânea do significado.
Centram sua atenção no significado do texto.	Atenção centrada na decodificação de estrutura e significado – sobrecarga da memória de longo prazo.
Predomínio do processo interativo com preferência pelo modelo descendente (<i>top-down</i>).	Dependem mais do processo ascendente (<i>bottom-up</i>).
Dispõem de um amplo repertório de estratégias de leitura.	Necessitam transferir estratégias de leitura adquiridas na L1.
Adaptam as estratégias leitoras às exigências da tarefa.	Maior dificuldade para adequar as estratégias leitoras.
Facilidade para inferir e interpretar a informação implícita no texto.	Dificuldade para inferir e interpretar a informação implícita no texto.
Familiaridade com o contexto sociocultural em que se insere a L1.	Interpretação idiossincrática do texto errônea, por adaptar determinados aspectos a sua própria cultura.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Acquaroni Muñoz (2004, p. 953).

As diferenças elencadas por Acquaroni Muñoz (2004) levam ao que, na área de ensino de línguas – seja materna, seja estrangeira –, é chamado de fluência em leitura. Pelas características de cada tipo de leitor, constata-se que somente o leitor de L1 pode ser considerado fluente, enquanto o leitor de L2 apresenta, às vezes, uma leitura truncada, pelas próprias características apresentadas, tais como dificuldade para adequar estratégias de leitura, para inferir informações implícitas, entre outras. É necessário, contudo, ter cuidado com

generalizações. Embora o quadro apresentado seja altamente esclarecedor no que tange às diferenças entre os dois tipos de leitura, não é todo leitor de L1 que é fluente e tampouco todo leitor de L2 que apresenta as dificuldades mencionadas. É plenamente possível que, com experiência de leitura na L2, o leitor chegue ao nível de fluência que ele tem na sua L1.

A reflexão de Pereira (2012) sobre a leitura em L2 avança e chega ao papel do leitor bilíngue²¹. As estratégias de leitura utilizadas por ele podem ser verificadas na síntese a seguir:

[...] aplicar contextualização a partir de subtítulos, figuras e títulos, procurar por informações importantes ou focar atenção em diferentes aspectos, relacionar informações para o entendimento do texto com um todo, ativar e usar conhecimentos prévios, incluindo os esquemas de conteúdo, formal e linguístico, reconsiderar e revisar hipóteses sobre o significado de palavras não reconhecidas, monitorar compreensão textual, inferir ideias principais, reconhecer a estrutura do texto, antecipar informação pelo conhecimento advindo do texto, entre outras (PEREIRA, 2012, p. 80).

Especificamente sobre a leitura em L2, Taglieber (1988) cita Clarke e Silberstein (1977) para explicar os três principais pontos que devem ser considerados na preparação e no uso de materiais de leitura em língua estrangeira, numa perspectiva psicolinguística:

(1) o fato de que a leitura é um processo ativo, em que o leitor usa seu conhecimento de vocabulário, de sintaxe, de discurso e do mundo. A leitura eficiente depende da capacidade de usar todo este conhecimento. [...] (2) o fato de que a leitura deve ser vista como um fenômeno constituído por duas partes: a) o processo (compreendendo), e b) o produto (a compreensão). [...] (3) o fato de que a boa compreensão de leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do mundo do leitor (CLARKE; SILBERSTEIN, 1977 *apud* TAGLIEBER, 1988, p. 241-242).

No processo de compreensão leitora de um texto em L2, há uma série de fatores que devem ser levados em conta. Alonso (1994, p. 108-109) os nomeia de atributos e os divide em três grupos: 1) atributos do texto, 2) atributos do leitor e 3) atributos da situação do intérprete/leitor.

No primeiro, o pesquisador cita o grau de familiaridade que o leitor tem com o alfabeto (se o texto em L2 utiliza o mesmo alfabeto usado na L1 do leitor) e com as marcas do discurso, tais como a pontuação e a distribuição dos parágrafos. Ademais, como atributo do texto, está o que o autor chama de consciência da redundância, isto é, *“los textos,*

²¹ Para Pereira (2012, p. 81), “leitores bilíngues, independente do tipo de texto, tipo de linguagem ou ortografia, desenvolvem esquemas para lidar com diferentes línguas e textos e caracterizam-se como leitores flexíveis e possuidores de conhecimento, habilidades e estratégias que serão acomodadas em cada e toda a situação linguística, automatizando o processo de leitura em qualquer uma das línguas”.

normalmente, insisten varias veces sobre una misma idea o se desarrollan de manera que se facilita la comprensión. Si no existe bloqueo por parte del oyente/lector, el propio texto puede resolver una aparente duda” (ALONSO, 1994, p. 108-109).

Em relação aos atributos do leitor, Alonso (1994, p. 109) cita o conhecimento de mundo, o conhecimento do tema abordado pelo texto, a familiaridade com o tipo de texto e o domínio de destrezas linguísticas como a dedução, a predição, entre outras. Os atributos da situação do intérprete/leitor são a motivação, a interferência de outras línguas, o acesso a auxílio – dicionários, livros, internet, etc. – e a finalidade, isto é, para quê o aprendiz de língua estrangeira está lendo o texto.

Consoante Marzari, Maciel e Leffa (2013), para haver sucesso na leitura em língua estrangeira, é indispensável desenvolver também algumas estratégias de leitura. Entre elas, os pesquisadores citam a estratégia de *skimming* e a de *scanning*, que são “as duas estratégias de leitura mais citadas e difundidas pelos pesquisadores da área” (MARZARI; MACIEL; LEFFA, 2013, p. 196).

Ambas as estratégias costumam ser associadas a leituras rápidas, embora com objetivos diferentes. A primeira “consiste em uma leitura rápida para captar o essencial de um texto” (MARZARI; MACIEL; LEFFA, 2013, p. 196); já a outra é utilizada para, também de forma rápida, “encontrar informações mais específicas, como datas, nomes, números, algum conceito em particular, uma definição ou mesmo as ideias que dão suporte ao tópico principal do texto” (p. 196).

Outras estratégias de leitura em língua estrangeira levantadas por Marzari, Maciel e Leffa (2013, p. 196) são a observação da presença de palavras cognatas no texto; a análise do título ou subtítulos do texto; a realização de suposições e inferências; o conhecimento dos conectores e marcadores do discurso; o conhecimento da estrutura sintática e morfológica da língua alvo. Sobre esta última, os autores acreditam que, “ao observar a posição de uma palavra em uma determinada oração, o leitor tem condições de pelo menos estabelecer sua função na oração e sua classe gramatical” (MARZARI; MACIEL; LEFFA, 2013, p. 197).

Nessa perspectiva, se o aprendiz de ELE se depara, durante a leitura de um texto, com algum ‘lo’, se essa forma está diante de um verbo, por exemplo, esse leitor saberá que se trata de um pronome complemento de objeto direto – e não de um artigo neutro. Por outro lado, se

falta ao aprendiz conhecimento morfossintático, ele não conseguirá compreender o significado do ‘lo’ e, como consequência, não fará uma leitura adequada, ou seja, poderá não conseguir compreender o significado total da frase (ou do texto) em que o ‘lo’ estiver sendo usado. Nessa acepção, a leitura como mera decodificação de grafemas não leva à compreensão do sentido que o artigo neutro contém; portanto, pensar a compreensão leitora desse artigo requer estratégias muito mais complexas para que ele seja efetivamente compreendido e/ou usado num texto em língua espanhola.

Especificamente sobre a interpretação gramatical de algum elemento da língua estrangeira, Kato (2007) afirma que essa interpretação,

necessária para a interpretação semântica, é, na maior parte do tempo, um processo mecânico de reconhecimento de padrões prontos e que a análise só se faz necessária quando há um equívoco nesse reconhecimento ou quando não ocorre o reconhecimento pelo fato de o padrão ser menos frequente e menos familiar (KATO, 2007, p. 115-116).

Pensando na interpretação gramatical do artigo neutro ‘lo’ durante a leitura de um texto ou mesmo de uma frase, podemos tecer algumas considerações. Se o aprendiz de ELE possui experiência de leitura nessa língua, automaticamente ele reconhecerá e interpretará o artigo neutro e o fará mecanicamente. Por outro lado, se um aprendiz não possui conhecimento suficiente da língua e se depara, no processo de compreensão textual, com esse mesmo artigo, o ‘lo’ poderá não ser compreendido imediatamente. Isso levará o leitor a lançar mão da análise, uma vez que o reconhecimento imediato não ocorreu por ser um padrão menos familiar.

Kato (2007) apresenta, ainda, a atuação do conhecimento da sintaxe na leitura em língua estrangeira. Para a autora, esse conhecimento tem uma dupla atuação: “uma que é mecânica e inconsciente e que atua na base do reconhecimento instantâneo de padrões e funções e a segunda que é consciente e que trata de situações de equívoco e incerteza” (KATO, 2007, p. 120). Dessa forma, o conhecimento do aprendiz de ELE que compreende o artigo ‘lo’ mecânica e inconscientemente, pode ser atribuído a duas competências: “a) o conhecimento da tipologia sintática de língua e b) o conhecimento da regência das palavras” (KATO, 2007, p. 120).

Para que ocorra uma leitura bem sucedida em L2, além dos pontos acima desenvolvidos, o conhecimento de vocabulário tem sido apontado como um dos principais preditores. Para Grabe e Stoller (2002 *apud* Baldo, 2009, p. 60), “o conhecimento de

vocabulário é destacado entre os três componentes essenciais que o leitor habilidoso em língua estrangeira deve apresentar, os outros dois sendo fluência em leitura e percentual de leituras realizadas”.

Baldo (2009) apresenta e discute os resultados de vários estudos cujo foco era a compreensão leitora em L2 e o conhecimento lexical e chega a algumas conclusões: a) o aumento da proficiência no vocabulário de alta frequência num texto acarreta o aumento da proficiência de leitura; b) para um texto ser lido – e compreendido – é preciso que o leitor conheça de 95 a 98% das palavras presentes no texto; c) são necessários em torno de 5000 itens lexicais para que o leitor habilidoso em sua L1 possa transferir as suas estratégias de leitura para a L2; d) para que um leitor se torne habilidoso na leitura de um texto em L2, ele precisa “adquirir o maior número possível de palavras dentro do menor tempo possível” (BALDO, 2009, p. 61).

Ademais, para que um leitor consiga realizar uma inferência lexical na L2 há vários fatores que influenciam, tais como “a natureza da palavra e do texto que a contém, o tipo de informação disponível no texto, a importância da palavra para a compreensão textual, o grau de esforço cognitivo e mental envolvido na tarefa, e o grau de informação disponível no contexto mais próximo” (BALDO, 2009, p. 63).

Finalmente, sobre a contribuição do conhecimento lexical do leitor de língua estrangeira, Kato (2007) afirma que o léxico mental desse leitor está organizado de tal maneira que cada item lexical aparece “dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas” (KATO, 2007, p. 121), e nunca isolado. Isso significa que, no caso do aparecimento de um substantivo masculino num texto em língua espanhola, o leitor necessita do artigo masculino ‘el’, e não do neutro ‘lo’. Usar ‘lo’ no lugar de ‘el’ é, por sinal, uma troca que se evidencia quando o aprendiz lusofalante ainda não possui conhecimento suficiente da língua espanhola.

Espera-se que, pelas reflexões acima, tenha sido possível estabelecer semelhanças e diferenças entre os processos de compreensão leitura em L1 e em L2, e que tenha ficado clara a importância do papel da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, o posicionamento dos teóricos elencados fez com que fosse possível olhar para o artigo neutro ‘lo’ também do ponto de vista da leitura, uma vez que seu uso adequado depende não somente do conhecimento gramatical da língua espanhola, e sim de uma capacidade de leitura que leve

em conta o lugar em que esse artigo ocorre na frase. Depois das reflexões entre leitura em L2 e o artigo neutro, passa-se ao capítulo em que o 'lo' é analisado na perspectiva dos três modelos que compõem a Linguística Contrastiva.

3 A Linguística Contrastiva

A Linguística Contrastiva²² tem como objetivo primordial, em sentido amplo, observar os efeitos que diferenças e semelhanças na estrutura da língua materna, em confronto com as de outra língua, produzem na aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua. Andrade (2011) a situa na intersecção existente entre a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada, já que ela, por um lado, descreve e compara estruturas de duas ou mais línguas, e, por outro, tem uma preocupação voltada para o ensino de línguas estrangeiras.

Visão semelhante é compartilhada por Vandresen (1988, p. 75), ao afirmar que a Linguística Contrastiva, na época do seu surgimento, tinha como objetivo primeiro apontar semelhanças e diferenças estruturais entre a língua materna dos estudantes e a língua estrangeira que era objeto de estudo. Além disso, para a Linguística Contrastiva, classificada como uma subárea da Linguística Geral, interessava delinear aquelas estruturas que ofereciam dificuldades e aquelas que, em função das similaridades com a língua materna, apresentavam facilidades.

Assim, a Linguística Contrastiva aplicada ao ensino das línguas faz a análise das diferenças entre a língua materna do aprendiz e a língua alvo. O seu objetivo prático imediato é melhorar as técnicas de ensino da L2, por meio da prevenção, da correção e da busca por eliminar algum reflexo negativo que seja resultado da interferência da língua materna do aprendiz ou até mesmo de alguma outra língua que ele tenha estudado anteriormente (KATERINOV, 1980).

²² No Dicionário de Linguística de Dubois et al., a Linguística Contrastiva é denominada Gramática Contrastiva e é definida como “a gramática de correspondência pela qual se reúnem sob forma única as gramáticas descritivas de duas línguas. Ela tem por fim dar os esquemas possíveis numa língua para todo conjunto dado de esquemas de construção na outra língua. Permite predizer, com certa exatidão, quais partes da estrutura da língua apresentarão dificuldades para os estudantes, e a natureza dessas dificuldades” (DUBOIS et al., 2006, p. 152).

Durão (2007, p. 11) esclarece que a Linguística Contrastiva centra sua área de atuação na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de língua estrangeira que tem a língua materna como base, além de atuar também nas diferentes variantes de uma mesma língua. Nesse sentido, a Linguística Contrastiva realiza estudos de natureza interlinguística e intralinguística, isto é, entre línguas e entre variantes da mesma língua, respectivamente. Em ambos os casos, o que se quer é desvendar como cada um dos sistemas analisados se constitui.

Como área científica, no desenvolvimento de seus estudos, a Linguística Contrastiva dividiu-se em duas vertentes: a Linguística Contrastiva teórica e a prática. A primeira “*que opera con el concepto de Universales Lingüísticos, tiene el propósito de ofrecer condiciones para una reflexión sobre cómo cada categoría universal funciona en cada lengua en cuestión*” (DURÃO, 2004b, p. 3). A Linguística Contrastiva prática tem “*por meta la realización de contrastes lingüísticos, en un eje sincrónico, con la finalidad de buscar facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas*” (DURÃO, 2004b, p. 3).

Como arquétipos de análise, a Linguística Contrastiva desenvolveu três modelos teórico-práticos: a Análise Contrastiva (AC), a Análise de Erros (AE) e a Análise de Interlíngua (IL). Esse três modelos são, para Romero Guillemas (2004, p. 10), três visões diferentes dos mesmos problemas, apesar de possuírem princípios metodológicos diferentes. A pesquisadora ainda afirma que a Linguística Contrastiva deve ser vista como um *continuum* que transita por três etapas complementares e que em cada uma delas há informações de tal maneira suficientes para que cada etapa seja superada e, assim, se possa passar à etapa seguinte. Além disso, na visão da autora, uma não consegue ser explicada sem a outra que veio anteriormente.

A escolha da Linguística Contrastiva para dar sustentação teórica à pesquisa sobre o artigo neutro ‘lo’ da língua espanhola dá-se nas três perspectivas de análise que o modelo propõe. Primeiramente, os artigos do espanhol, entre eles o neutro, são analisados em contraste com estruturas da língua portuguesa, a fim de perceber semelhanças, diferenças e dificuldades; portanto, trata-se do modelo da AC. Em segundo lugar, como os aprendizes de ELE cometem erros quando usam os artigos, especialmente quando usam o neutro ‘lo’, chega-se ao modelo da AE. E, finalmente, os erros produzidos pelos aprendizes revelam que estes se encontram numa fase interlinguística de aprendizagem da língua espanhola; logo, o objeto de reflexão da presente pesquisa pode ser também interpretado à luz do modelo da IL.

É oportuno esclarecer que, embora tenham como objeto de estudo a comparação entre línguas, não se pode confundir a Linguística Contrastiva com a Linguística Comparativa ou Gramática Histórico-Comparativa. A diferença entre elas consiste em dois pontos principais: a Gramática Histórico-Comparativa compara línguas procurando uma matriz comum e acompanha o desenvolvimento histórico de cada língua no seu distanciar-se e diferenciar-se da própria matriz (o seu objetivo é encontrar a matriz comum). A Linguística Contrastiva compara e confronta duas línguas, uma vez que o seu fim último é a pesquisa para buscar a solução para os problemas de aprendizagem e a elaboração de uma estratégia didática. A Gramática Histórico-Comparativa atua através da linha do tempo, buscando os traços comuns na história das línguas, enquanto a Linguística Contrastiva estabelece as comparações sincronicamente para atuar no ensino de língua estrangeira. A Linguística Contrastiva tem caráter aplicativo e se interessa predominantemente pelo uso prático das formas no processo da comunicação (KATERINOV, 1980).

Historicamente, no Brasil, os estudos que levam em conta o binômio português-espanhol numa perspectiva contrastiva remontam, conforme Andrade (2011), à primeira metade do século XX, com Antenor Nascentes e Idel Becker. Conforme o professor, os estudiosos “incorporaram uma abordagem contrastiva em seu material ao centrarem-se nas dificuldades que um falante da língua portuguesa teria para aprender ELE” (ANDRADE, 2011, p. 19).

Um segundo fato mencionado por Andrade (2011) é, mais tarde, no final dos anos 80 do século passado, a publicação dos registros sistematizados dos estudos mediados pela Linguística Contrastiva entre o português e outras línguas estrangeiras. Trata-se da obra *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras* (1988), organizada pelos professores da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC à época, Hilário Inácio Bohn e Paulino Vandresen.

Ainda numa linha histórica, Pérez (2004) recupera os principais trabalhos que têm por base a Linguística Contrastiva numa comparação entre o português e o espanhol, os quais se iniciam a partir dos anos 90 do século passado. Para o autor, há uma importante contribuição dos pesquisadores brasileiros à Linguística Contrastiva, pois “*hay trabajos que se ocupan de los diferentes niveles lingüísticos, el nivel morfosintáctico, el nivel fonético-fonológico y el nivel léxico, además del sistema de escritura en las dos lenguas*” (PÉREZ, 2004, p. 33). Entre esses trabalhos, podem ser citadas as pesquisas de Fernández (2004, 2005), Fernández et al.

(2004), Durão (2000, 2004a, 2004b, 2005, 2007, 2008), Marrone (2005), Masip (2005), Milani (2011), Andrade (2011, 2012), entre outros.

3.1 O modelo da Análise Contrastiva

As bases fundamentais para a Análise Contrastiva (AC) foram estabelecidas por Robert Lado, na sua obra *Introdução à Linguística Aplicada*, publicada originalmente em 1957, e fundamentaram o ensino de línguas estrangeiras por várias décadas em diferentes países. Nessa linha, Fernández (1997) lembra que no surgimento do modelo havia uma grande preocupação didática: alcançar uma metodologia de ensino de línguas estrangeiras que evitasse os erros. Para a autora, as obras *Teaching and Learning English as a Foreign Language (1945)* e *Languages in Contact (1953)*, de Charles Fries e Uriel Weinreich, respectivamente, semearam as bases do modelo, cujas ideias Lado sintetizou e cuja metodologia de trabalho ele desenvolveu.

Durão (2007) sintetiza a tese defendida pelos fundadores da AC²³, os quais diziam que a aprendizagem de uma língua estrangeira era a substituição de hábitos da língua materna por novos hábitos, isto é, os da língua estrangeira em estudo. Para os teóricos, no processo de substituição, hábitos antigos interfeririam nos hábitos novos “*de tal modo que la única forma de superar la interferencia en potencia sería identificar, analizar y cuantificar previamente rasgos distintivos entre las lenguas, evitando, como fuera, la comisión de errores*” (DURÃO, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, Fernández (1997, p. 15) reforça a tese de que a aprendizagem de uma língua estrangeira consiste na formação de hábitos próprios dessa nova língua, uma vez que o aprendiz já tem os hábitos formados em sua língua materna. Isso significa, do ponto de vista Psicolinguístico, que o modelo da AC encontra fundamento na Psicologia behaviorista, com base na teoria da aprendizagem por estímulo – resposta – reforço – hábito.

Portanto, compreender uma estrutura gramatical, por exemplo, depende, em grande parte, do que Lado (1972) chamou de hábito, já referido anteriormente.

²³ Os estudos e propostas dos fundadores do modelo são conhecidos como a *versão forte* da Linguística Contrastiva – com base nos postulados de Wardhaugh (1970) – ou simplesmente Análise Contrastiva (VANDRESEN, 1998, p. 75, grifos do autor).

O falante normal de uma língua já reduziu a hábito, durante a infância, praticamente toda a operação de seu sistema gramatical. Quando fala, sua atenção será exatamente no fio de seu pensamento e nas reações dos ouvintes, e apenas muito de leve em algumas propriedades de suas construções gramaticais (LADO, 1972, p. 86).

Ainda nas teorias que embasaram o modelo da AC, Durão (2007) vai além e apresenta três componentes que, segundo a autora, são essenciais para a constituição do modelo: o componente linguístico, o psicológico e o pedagógico. O primeiro encontra fundamentação na Escola Estruturalista norte-americana, mais especificamente na teoria mecanicista de Leonard Bloomfield, uma vez que propõe um estudo de confrontação de estruturas. O componente psicológico toma para si o conceito de transferência e defende que ela ocorre mecanicamente quando os aprendizes tentam produzir enunciados que não são da língua materna, com base na escola comportamentalista skinneriana.

Em suas reflexões sobre o conceito de transferência, Durão (2008) afirma que o ponto de partida para a discussão da transferência está na Psicologia, pois o mecanismo é uma característica dos processamentos mentais. A autora acrescenta que a Psicologia estudou a transferência como um fator de aprendibilidade e, de acordo com seus postulados, “é um mecanismo mental que afeta a capacidade de usar o aprendido em uma situação específica, em outra(s) situação(ões), ajustando esse(s) saber(es) segundo as circunstâncias” (DURÃO, 2008, p. 5).

Para Durão (2007), o terceiro componente leva em conta o fato de que na aquisição da língua materna as crianças agem passivamente, pois somente escutam e repetem o que ouvem. Dessa forma, “*en el aprendizaje de una LE debe ocurrir exactamente lo mismo, o sea, los estudiantes deben imitar lo que oyen y los profesores evitar que cometan errores, orientando los materiales de enseñanza para la superación de los puntos en los que las lenguas en presencia difieren*” (DURÃO, 2007, p. 11-12).

Vandresen (1988) sintetiza os fundamentos teóricos do modelo e o relaciona ao ensino de línguas estrangeiras de base audiolingual. O autor afirma que

Esta versão é caracteristicamente taxionômica ou estruturalista quanto aos postulados linguísticos, e behaviorista ou empirista quanto aos princípios da psicologia da aprendizagem. A análise contrastiva foi incorporada como principal inovação científica na abordagem audiolingual que adotou também a psicologia behaviorista como base para o processo de ensino/aprendizagem (VANDRESEN, 1988, p. 75).

Assim, um dos principais objetivos da AC é chamar atenção às diferenças que existem entre a língua materna e a língua estrangeira, já que, conforme os postulados do modelo, são essas as diferenças que provocariam interferências na língua que está em construção. Ademais, prever as dificuldades evitaria a interferência de uma estrutura sobre a outra (DURÃO, 2007, p. 12). É por isso que Lado (1972) defende a comparação entre línguas, pois “podemos predizer e descrever os padrões que causarão dificuldades no aprendizado, e os que não causarão, pela comparação sistemática da língua e cultura a serem aprendidas com a língua e a cultura nativa do aluno” (LADO, 1972, p. 09).

Logo, Lado (1972) defende a tese de que

os indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua e a cultura estrangeiras – tanto produtivamente, ao tentar falar a língua e agir dentro da cultura, como receptivamente, ao tentar apreender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos (LADO, 1972, p. 14).

Na parte da obra de Lado (1972) em que ele discute os sons de uma língua, isto é, a aprendizagem das unidades fônicas de uma língua estrangeira²⁴, o autor afirma que

Temos ampla evidência de que tendemos a transferir todo o nosso sistema linguístico nativo no processo de aprender uma língua estrangeira. Temos a tendência de transferir para essa língua os nossos fonemas e suas variantes, nossos padrões de intensidade e ritmo, nossas transições, nossos padrões de entonação e sua intenção com outros fonemas. [...] O falante de uma língua escutando outra não ouve, na realidade, as unidades fônicas da língua estrangeira – os fonemas. Escuta as de sua própria língua. As diferenças fonêmicas da língua estrangeira passarão sistematicamente despercebidas por ele se não houver nenhuma diferença fonêmica similar em sua língua materna (LADO, 1972, p. 27).

Essas diferenças fonêmicas que o aprendiz não percebe é o que Lado chama de “pontos cegos na percepção”. É por isso que, especialmente na Fonologia, o aluno necessita da ajuda do professor de língua estrangeira que o faça perceber certas diferenças fonéticas, que precisam ser reconhecidas e identificadas na fala a que o aprendiz está exposto.

Em relação à produção oral do aprendiz de língua estrangeira, quando ele encontra sons que são fisicamente similares aos da língua nativa, que se estruturam de maneira semelhante e que se distribuem similarmente, a aprendizagem ocorre sem maiores dificuldades, pelo fenômeno da transferência (LADO, 1972, p. 28). É o que acontece com o

²⁴ Mesmo que o tema da presente pesquisa seja o uso do artigo neutro ‘lo’ na perspectiva da leitura/escrita, optou-se por desenvolver uma exemplificação contrastiva no campo da oralidade por considerar importante mostrar como iniciaram os estudos da AC, ou seja, com o contraste de unidades fônicas.

falante de português ao utilizar as consoantes oclusivas surdas /p/, /t/, /k/ em espanhol, por exemplo. Como elas ocorrem de maneira similar em ambas as línguas, não há dificuldades na aprendizagem.

Por outro lado,

quando a língua estrangeira usar um fonema que não existe na língua materna do aprendiz, isto é, quando não há nenhum fonema na língua nativa que possa ser transferido para a língua estrangeira e funcionar realmente como o fonema em questão, o aluno não conseguirá produzir esse fonema prontamente ao aprender a língua estrangeira. Irá substituí-lo por outro fonema de seu estoque nativo (LADO, 1972, p. 29).

Esse fenômeno pode ser observado quando o aprendiz de espanhol se depara com as consoantes fricativas /β/, /ð/, /ɣ/, que ocorrem, na língua espanhola, em posição intervocálica, mas que não existem em português. Nesse caso, o aprendiz utiliza os fonemas de seu estoque nativo que mais se aproximam, ou seja, as oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/. Para Lado, a aprendizagem dos sons fricativos supralistados, “se faz mais vagarosamente e a dificuldade com eles é mais persistente. Na verdade, a aprendizagem desses é que vem a ser, de fato, a aprendizagem dos sons da língua” (LADO, 1972, p. 28).

No entanto, se o aprendiz não aprende, por exemplo, as fricativas acima apresentadas, e utiliza as oclusivas sonoras de seu estoque nativo, acontece o que De Heredia (1989) chama de sotaque estrangeiro. Para a estudiosa, o sotaque é formado por “esses fenômenos de pronúncia, [...] junto à manutenção da entonação e da curva melódica da língua materna” (DE HEREDIA, 1989, p. 202).

Vandresen (1988) apresenta um exemplo fundado nas diferenças entre os sistemas vocálicos do português e do espanhol que geram dificuldades para o hispanofalante aprendiz de português. O espanhol possui um sistema de cinco vogais orais, enquanto o português possui sete, além das chamadas vogais ou sequências nasais. Para o falante de português, utilizar corretamente o sistema vocálico em espanhol não é tarefa difícil, já que ele não precisa aprender nenhuma vogal ao estudar espanhol. Por outro lado, o falante de espanhol precisará aprender a fazer distinções que não existem em seu sistema vocálico, por isso ele pronuncia palavras como “café” e “cipó”, por exemplo, como /ka'fe/ e /si'po/, com as vogais da sílaba final fechadas.

Para Vandresen, o mesmo poderá acontecer com as vogais e ditongos nasais que serão substituídos por vogais orais ou sequências vogal + consoante. “O falante de espanhol, pelo menos num estágio inicial não percebe as diferenças entre /e/ e /ɛ/ ou entre /o/ e /ɔ/ e substitui as vogais abertas do português pelas mais fechadas do espanhol. Ele *transfere* sua experiência, seus hábitos de pronúncia do espanhol para o português” (VANDRESEN, 1988, p. 78, grifos do autor).

No que tange ao ensino de língua estrangeira, Lado (1972) questiona se o professor precisa, no processo de ensino, comparar línguas, já que o papel que lhe cabe é ensinar a língua estrangeira e, portanto, deve saber unicamente a língua em questão. O autor responde a esse questionamento afirmando que o professor precisa fazer comparações entre as duas línguas, pois

o aluno que entra em contato com uma língua estrangeira achará algumas de suas propriedades muito fáceis e outras extremamente difíceis. Os elementos que forem similares à sua língua nativa serão simples para ele e os que forem diferentes serão difíceis. O professor que já tiver feito a comparação da língua estrangeira com a língua nativa dos alunos saberá melhor quais são os problemas reais de aprendizagem e poderá melhor tomar medidas para ensiná-los (LADO, 1972, p. 14-15).

Ainda em relação ao papel do professor, Lado (1972, p. 15) ressalta que o profissional deve ter condições de avaliar um livro didático de língua estrangeira, para saber se este dá o devido espaço e valor àqueles padrões da língua estrangeira que são difíceis, por serem diferentes dos padrões da língua materna dos alunos. “O novo e mais importante passo na elaboração dos materiais didáticos é a comparação da língua e da cultura nativa com a língua e a cultura estrangeira, a fim de descobrir as barreiras que realmente têm de ser transplantadas no ensino” (LADO, 1972, p. 16).

Na mesma linha, Fernández (1997, p. 14) acredita que a preocupação dos professores de línguas estrangeiras com os erros que os aprendizes cometem sempre tem existido. Ela acrescenta que tanto professores quanto pesquisadores têm feito listas com os erros mais comuns, apoiados, geralmente, no contraste da língua materna dos aprendizes.

Ainda em relação ao ensino de língua estrangeira, Fernández (2004) defende o modelo contrastivo, pois afirma que em vários momentos da aula de L2 o aluno reconhece que certos

conhecimentos das estruturas de sua língua materna²⁵ facilitam ou auxiliam na assimilação das estruturas da L2 em estudo. A autora ainda complementa que, em determinados momentos, a relação entre a língua materna e a L2 não é só estreita, mas inevitável. “Nosso aluno, em especial o jovem e o adulto, faz comparações entre o código que domina e o novo; busca no seu repertório de regras em Língua Materna [...] um possível correspondente ou equivalente para as novas regras com as quais tem contato em LE” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 06).

Fernández (2004) deixa claro que aproveitar a língua materna nas aulas de L2 não é voltar ao método de gramática e tradução, tampouco ministrar aulas de L2 em língua materna. Ela defende que em determinados momentos a língua materna pode ser uma aliada nos estudos de L2: “recorrer à língua materna pode funcionar como um parâmetro para checar se a compreensão que temos de um aspecto qualquer da língua estrangeira é adequado” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 08).

Em relação às comparações, Lado (1972) preconiza que, ao analisar duas línguas, a estrangeira deve ser comparada, estrutura por estrutura, com a língua nativa. É preciso saber se para cada estrutura na língua estrangeira há uma estrutura na nativa que tem o mesmo sentido e que é distribuída de maneira similar no sistema da língua. O objetivo, então, é comparar as estruturas das duas línguas para descobrir os problemas do estudante na aprendizagem da língua estrangeira. A dúvida surge, conforme Fernández (2004), quando o aluno compara a L2 à língua materna e, nesta, não encontra a informação, ou ainda quando não consegue estabelecer relações entre as duas línguas.

O processo de comparação, conforme Lado (1972), deve passar por três etapas principais. A primeira ocupa-se da descrição estrutural das línguas envolvidas: à segunda compete resumir, objetivamente, todas as estruturas; e a última deve comparar efetivamente as estruturas das línguas, padrão por padrão²⁶. Para Fernández (1997, p. 15), os passos para a comparação dão-se em quatro etapas: “a) *descripción formal de los idiomas en cuestión*, b)

²⁵ Embora se defenda o uso da língua materna como um recurso pedagógico a mais na aprendizagem de uma língua estrangeira, De Heredia (1989) apresenta a visão que a AC tinha da língua materna, que era vista “como um obstáculo, uma fonte de dificuldades, de erros, de enganos. Seus efeitos são perniciosos, pois entravam a aquisição da segunda língua. A solução é, portanto, silenciá-la, esquecê-la (momentaneamente) ou, ao menos, desativá-la” (DE HEREDIA, 1989, p. 201).

²⁶ Na comparação de estruturas gramaticais entre duas línguas, Lado (1972, p. 84) deixa claro que cada estrutura ou padrão está em contraste não apenas com um só padrão, mas com muitos outros. É essa rede complexa de contrastes que o autor chama de sistema de cada língua.

selección de las áreas que van a ser comparadas, c) comparación de las diferencias y semejanzas, d) predicción de los posibles errores”.

Quando Lado (1972) discute a comparação de estruturas entre duas línguas, o pesquisador compreende a estrutura gramatical como “os dispositivos formais sistemáticos usados na língua para transmitir certos sentidos²⁷ e relações” (p. 79). Para o autor, “Descrever a estrutura gramatical [...] não é descrever todas as propriedades observáveis no uso, mas descrever as propriedades que sistematicamente transmitem sentidos e relações” (LADO, 1972, p. 79).

Lado (1972) faz uma reflexão sobre o que deve ser levado em conta na comparação de duas línguas no que se refere aos problemas de produção e reconhecimento. Para o autor, “o problema de aprendizagem não será o mesmo quando o aprendiz tentar falar a língua e quando está simplesmente escutando” (LADO, 1972, p. 102). Na mesma perspectiva, quando o aprendiz de ELE se depara com o artigo neutro ‘lo’ durante a leitura de um texto, e não o compreende, o problema será diferente daquele em que o aprendiz tiver que usar esse mesmo artigo no texto escrito. Este será um problema de produção; e aquele, um de reconhecimento.

Fernández (2004) afirma que é ingenuidade pensar que os alunos, nas aulas de L2, separam totalmente as duas línguas. Eles vão, sim, procurar pontos em comum e pontos divergentes; fazer transposições e analogias; realizar transferências – positivas ou negativas²⁸. É nessas transferências que Lado (1972) vê um problema no aprendizado de uma estrutura gramatical estrangeira, pois o aluno simplesmente transfere a estrutura gramatical da sua língua para a língua estrangeira. Para o autor, essa transferência ocorre muito sutilmente, de tal maneira que muitas vezes o aprendiz da língua estrangeira nem a percebe. O pesquisador conclui que os hábitos transferidos são muito difíceis de mudar, pois podem aparecer com tanta força como quando operam na língua materna (LADO, 1972, p. 86).

Durão (2008) assevera que os primeiros postulados da transferência linguística foram discutidos nos textos *Languages in Contact*, de Uriel Weinreich, e *Introdução à Linguística*

²⁷ Os sentidos gramaticais, como a noção de singular *versus* plural – por exemplo, aparecem numa variedade de dispositivos formais, e é por isso que ocorrem muitos problemas de aprendizagem ao se tentar dominar uma língua estrangeira (LADO, 1972, p. 80)

²⁸ Segundo Durão (2004, p. 27), a transferência, no modelo da AC, é positiva quando o aprendiz utiliza a língua materna no desempenho da língua estrangeira, e negativa quando a língua materna atrapalha esse desempenho. Há, conforme a autora, estudiosos que utilizam o termo transferência para referir-se à transferência positiva e o termo interferência para a chamada transferência negativa. Portanto, neste trabalho, as expressões transferência negativa e interferência serão utilizadas como sinônimos, da mesma forma como o considera Durão (2004).

Aplicada, de Robert Lado. Para o primeiro, a interferência²⁹ – ou transferência negativa – ocorre quando os falantes introduzem elementos estrangeiros na língua que falam, seja no sistema fonológico, na morfologia, na sintaxe e no vocabulário. “Em sua opinião, quanto maiores fossem as diferenças existentes entre os sistemas linguísticos em contato, maiores seriam os problemas de aprendizagem que seus usuários teriam como resultado do peso das diferenças” (DURÃO, 2008, p. 11).

O que Weinreich propunha, de acordo com Durão (2008), “era mostrar até que ponto a interferência é determinada pela estrutura das línguas que entram em contato e pelos fatores extralinguísticos em cena no encontro dessas línguas” (DURÃO, 2008, p. 11). Entre os fatores extralinguísticos, Weinreich faz um elenco de fatores de ordem pessoal e de ordem social que exercem ou poderiam exercer algum impacto no desencadeamento da interferência.

Nos do primeiro grupo, ele cita

a) a facilidade de expressão verbal do falante em geral e a sua capacidade de manter separadas as duas línguas; b) a habilidade do falante em cada língua; c) a especialização no uso de cada língua levando em conta os temas e os interlocutores; d) o modo de aprender cada uma das línguas; e) as atitudes do falante em relação a cada língua (WEINREICH, 1974, p. 07)³⁰.

Nos fatores de ordem social, aparecem

f) a importância do grupo bilingue e sua homogeneidade ou heterogeneidade sociocultural; g) a prevalência de indivíduos bilíngues com certas características de comportamento linguístico nos diversos subgrupos; h) atitudes estereotipadas em relação a cada língua; i) atitudes em relação à cultura de cada comunidade linguística; j) atitudes em relação ao bilinguismo em si; k) tolerância ou intolerância acerca da mistura das línguas, ou em relação à fala incorreta em cada língua; l) relação entre o grupo bilingue e cada uma das comunidades linguísticas que formam a totalidade da sociedade (WEINREICH, 1974, p. 07)³¹.

²⁹ De acordo com Durão (2008), o termo interferência é visto, em Linguística, com um sentido negativo, paralelo ao de perturbação, assim como ocorre em outras áreas do saber. “A interpretação do termo interferência atende ao de circunstância na qual um traço alheio a um sistema linguístico se introduz em outro ou no uso não adequado que se faz desse sistema quando tal traço não é pertinente” (DURÃO, 2008, p. 10).

³⁰ No original: *a) la facilità di espressione verbale del parlante in generale e la sua capacità di tenere distinte le due lingue; b) la padronanza relativa di ciascuna lingua; c) la specializzazione dell'uso di ciascuna lingua a seconda degli argomenti e degli interlocutori; d) il modo di apprendere ciascuna lingua; e) gli atteggiamenti verso ciascuna lingua, siano essi peculiari al soggetto o stereotipi.*

³¹ No original: *f) entità del gruppo bilingue, e sua omogeneità o differenziazione socioculturale; g) prevalenza di bilingui con certe caratteristiche di comportamento verbale nei vari sottogruppi; h) atteggiamenti stereotipi verso ciascuna lingua; i) atteggiamenti verso la cultura di ciascuna comunità linguistica; j) atteggiamenti verso il bilinguismo in quanto tale; k) tolleranza o intolleranza verso la mescolanza di lingue o, all'interno di ciascuna lingua, verso il parlare scorretto; l) rapporto tra il gruppo bilingue e ciascuna delle due comunità linguistiche di cui esso costituisce un segmento marginale.*

Para Lado (1972), a transferência adquire um papel de muita importância como fator de aprendizagem de línguas estrangeiras. É o que Durão (2008) põe em evidência, ao defender que, conforme o ponto de vista de Lado,

qualquer conhecimento linguístico prévio à aquisição de uma segunda língua afetaria de forma contundente qualquer outro conhecimento linguístico que se viesse a constituir subsequentemente, isto é, qualquer traço de uma língua já conhecida poderia ser transferido para uma nova língua objeto de estudo, manifestando-se positiva ou negativamente em qualquer dos níveis da gramática (DURÃO, 2008, p. 13).

Para Durão (2008), Lado seguiu a linha da Psicologia behaviorista quando afirmou que a transferência poderia atuar de forma facilitadora ou interferente, isto é, transferência positiva e transferência negativa, respectivamente. A primeira seria a utilização da língua materna como fator positivo do desempenho de uma língua não materna; a outra “seria o emprego não produtivo de uma língua materna no desempenho de uma língua estrangeira, ocorrendo quando se transportassem hábitos ou mecanismos de uma língua a contextos de outra, quando esses hábitos ou mecanismos não fossem transferíveis” (DURÃO, 2008, p. 14-15).

A transferência negativa traz como consequência uma série de erros, classificados por Durão (2007, p. 39-44) como de produção, subprodução, superprodução, interpretação incorreta e hipercorreção. Os erros de produção ocorrem quando se usam formas da língua materna na língua estrangeira (substituição), quando se fazem decalques ou ainda quando existe a criação de uma nova palavra.

Os erros de subprodução mostram a inibição do estudante de línguas estrangeiras frente a estruturas que ele considera difíceis ou que causaram, anteriormente, alguma experiência frustrante. Para Durão, este último tipo de erro pode ocorrer

mediante una petición de ayuda no verbal, o sea, mediante una seña o un gesto que, de manera indirecta, indique la palabra o estructura que desearía emplear y, también, por la inhibición de la construcción de una oración compleja mediante la unión de dos oraciones simples (DURÃO, 2007, p. 41).

Os erros de superprodução³² mostram o uso reiterado, e exagerado, de certas estruturas da língua estrangeira, como, por exemplo, o uso de termos muleta quando ainda não se alcançou o termo desejado. Os erros ocorridos por má interpretação, ou erros pragmáticos,

³² Para Durão (2007, p. 43) o erro de superprodução não é considerado um erro *stricto sensu*, e sim um erro estilístico quando é empregado excessivamente.

mostram um entendimento diferente do entendimento de um falante nativo diante de um mesmo enunciado. Finalmente, o último tipo de erro atribuído à transferência negativa é a chamada hipercorreção, que decorre de uma excessiva preocupação com a correção gramatical, que pode chegar a corrigir até o que estava correto e também o que não entra no âmbito da regra.

Ainda ao discutir a transferência, Lado (1972) lembra que existem diferenças quando a língua estrangeira é ouvida e quando é falada. Para o autor,

os efeitos da transferência da língua nativa não são os mesmos quando o aprendiz fala a língua estrangeira e quando a escuta. Quando fala, escolhe os sentidos e então produz as formas que na língua nativa sinalizariam esses sentidos. Ao escutar, ouve as formas e lhes atribui os sentidos que teriam em sua língua nativa (LADO, 1972, p. 87).

Durão (2008) complementa, com base nos estudos de Weinreich, que a interferência na fala é “entendida como o que subjaz à produção linguística do bilíngue quando emprega a sua segunda língua (p. 12)” e a interferência na língua é “entendida como um fenômeno estendido social e linguisticamente para o coletivo que integra uma determinada comunidade bilíngue (p. 12)”. Em resumo, para a autora,

As *interferências na fala* ocorrem como resultado dos conhecimentos pessoais de uma língua que, apesar de não ser materna, o usuário é capaz de empregar. As *interferências na língua* se desencadeiam, como explicou Weinreich, quando um falante de uma língua X emprega uma forma da língua Y na língua X, não como empréstimo dessa língua, mas porque ouviu outros enunciados em X nos quais esse elemento emprestado estava presente, daí a considerá-lo como próprio da língua X (DURÃO, 2008, p. 12-13, grifos da autora).

Com base nas reflexões de Durão (2008), embora Weinreich e Lado tenham tomado diferentes pontos de partida para chegar ao conceito de transferência – este, as línguas em contato em ambientes formais de aprendizagem de línguas estrangeiras; e aquele, as línguas em contato em contextos bilíngues – “ambos entenderam o fenômeno da transferência a partir do pressuposto subjacente de que as diferenças entre as estruturas linguísticas de duas línguas em contato eram as responsáveis pela produção das transferências negativas” (DURÃO, 2008, p. 15).

Outro problema apontado por Lado (1972) reside na semelhança e na diferença como fatores de facilidade e dificuldade. As estruturas gramaticais que forem semelhantes serão fáceis de serem aprendidas porque, ao serem transferidas, poderão funcionar satisfatoriamente na língua estrangeira. Por outro lado, aquelas estruturas que forem diferentes apresentarão

alguma dificuldade porque, ao serem transferidas para a língua estrangeira, não funcionarão satisfatoriamente e terão, então, que ser modificadas. O estudioso conclui que “o grau de controle dessas estruturas diferentes é um índice do quanto da língua uma pessoa aprendeu” (LADO, 1972, p. 87).

É o que se pode perceber na aprendizagem dos artigos definidos em espanhol por falantes de português. Não existe nenhuma dificuldade para os aprendizes de ELE na aprendizagem e uso dos artigos femininos, pois ‘a’ e ‘as’ equivalem a ‘la’ e ‘las’ (*a mulher = la mujer / as mulheres = las mujeres*). Por outro lado, há uma dificuldade nos artigos masculinos, pois ‘o’ e ‘os’ equivalem a ‘el’ e ‘los’ (*o homem = el hombre / os homens = los hombres*). Os falantes de português, especialmente nos primeiros estágios de aprendizado de espanhol, tendem a usar o artigo neutro ‘lo’ **(lo hombre)*³³ no lugar do masculino ‘el’ (*el hombre*), o que traz um problema maior que o da transferência, pois o artigo neutro não pode ser usado diante de substantivos (masculinos ou femininos).

De acordo com a exemplificação acima, explicita-se, mais uma vez, a importância de aprofundamento nos estudos contrastivos acerca do uso dos artigos em espanhol, pois os lusofalantes aprendizes de ELE precisam aprender a utilizar um artigo que, em tese, não existe em sua língua materna. E mais, precisam habilitar-se e atingir um nível adequado para não incorrerem em erros ao usarem o artigo neutro no lugar do masculino, simplesmente pelo fato de o neutro ser parecido – na forma – com o plural do artigo masculino.

Ainda na mesma linha de reflexão, Lado (1972, p. 32) afirma que “quando uma unidade ou elemento relevante na língua nativa se equipara bilinguemente a duas unidades relevantes da língua estrangeira, temos a dificuldade máxima de aprendizagem”. Se o aprendiz lusofalante de ELE tenta transpor para o espanhol os sintagmas *o melhor* e *o melhor aluno*, terá essa dificuldade máxima, já que o artigo ‘o’ de ambos os sintagmas será traduzido uma vez por *lo* e outra por *el*: *lo mejor* e *el mejor alumno*. O uso de *lo* diante de *mejor alumno* caracteriza um erro comum para aprendizes de ELE.

O erro para a AC é, conforme o exemplo acima e segundo Frosi (1997), numa aplicação para o italiano, o resultado da transferência negativa da língua materna do aprendiz para a língua estrangeira que ele está aprendendo. Portanto, o erro será entendido como resultado de uma inadequação das correspondências que o aprendiz estabelece entre o sistema

³³ As construções consideradas agramaticais serão marcadas, em todo o trabalho, com um *.

da língua materna e o da língua estrangeira. Já para Fernández (1997), o erro, no modelo da AC, é considerado intolerável, pois pode gerar hábitos incorretos. O que se propõe é uma aprendizagem sem erros, através da repetição de estruturas de tal maneira até chegar à forma correta.

Na mesma perspectiva, Durão (2007) descreve o erro na AC, o qual era visto negativamente, já que era um indício da incapacidade de responder corretamente a um estímulo. Para evitá-lo, era preciso prever as dificuldades e, evidentemente, fazer exercícios estruturais com o que se considerava problemático. De Heredia (1989) discute a metodologia de ensino de línguas da AC e afirma que

os exercícios estruturais servem para prevenir, no tocante a pontos considerados difíceis, a aparição de erros potenciais, fornecendo ao aprendiz automatismos destinados a se contrapor a seus *hábitos* em língua materna. A prática repetitiva desses exercícios fundados na sistematização de regras próprias da língua alvo [...] deve também permitir que o aprendiz assimile uma gramática implícita da nova língua (DE HEREDIA, 1989, p. 202, grifos da autora).

Embora nos anos de 1960 o modelo da AC fosse considerado um modelo ideal, alguns estudiosos passaram a questionar as suas premissas. E o que aconteceu foi que, ao longo dos anos 70, a AC foi perdendo prestígio, por ter sido atingida por algumas críticas contundentes, entre as quais cabe destacar algumas.

Conforme Durão (2007, p. 13), a primeira encontra apoio nas teorias de Chomsky, segundo as quais a língua não é um conjunto de hábitos automatizados, isto é, derruba-se a ideia de que a língua é um hábito moldável mediante o esquema de estímulo – resposta – reforço. De maneira semelhante, Fernández (1997) afirma que o Gerativismo chomskyano e as suas hipóteses sobre a aquisição da linguagem opõem-se claramente ao modelo da AC, pois

El hombre nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje y está dotado de un mecanismo que contiene la Gramática Universal y que le posibilita generar la gramática de una lengua dada, a partir de los datos lingüísticos a los que está expuesto. El proceso de adquisición se verifica a través de la formación de hipótesis que se irán reestructurando dinámicamente hasta alcanzar el sistema completo de la lengua. Se acentúa, así pues, el papel activo del niño en la construcción de su propia lengua, ya que es capaz de generar frases que no había oído nunca antes. El aprendizaje por repetición y formación de hábitos queda, por tanto, relegado, y al aplicar toda esta teoría al aprendizaje de segundas lenguas, la noción de interferencia pierde el papel primordial que le otorgada el AC (FERNÁNDEZ, 1997, p. 17).

A segunda crítica ao modelo tem a ver com a suposição de que a interferência era o único fator que levava os aprendizes de língua estrangeira a cometerem erros. Durão (2004b e

2007) afirma que várias pesquisas mostraram outros fatores que levavam ao erro, além de interferência. Entre eles pode estar a pobreza de dados a que o aprendiz está exposto; os materiais didáticos inadequados; a metodologia utilizada pelo professor. A esses fatores podem ser acrescentados outros mais, como *“la transferencia de elementos de otras lenguas estudiadas antes, la limitación en la capacidad de retención de elementos en la memoria, la sobregeneralización de reglas, además de la motivación, la edad o las aptitudes lingüísticas de los aprendices”* (DURÃO, 2004b, p. 37).

Na mesma perspectiva, Fernández (1997) apresenta dados de pesquisas realizadas com aprendizes de língua estrangeira que mostraram que os erros causados pela interferência da língua materna correspondiam a uma média 33% de todos os erros produzidos pelos aprendizes. A autora ainda acrescenta que existem, com frequência, dificuldades em determinar ou explicitar a causa do erro, uma vez que *“incluso en casos en que parece evidente la interferencia, no se excluye la hipergeneralización de un paradigma de la lengua meta e incluso se puede rastrear el mismo error en la adquisición de la LM”* (FERNÁNDEZ, 1997, p. 16).

Outra crítica apresentada por Durão (2007) relaciona-se à crença de que todas as estruturas diferentes da língua materna provocariam dificuldades de aprendizagem da língua estrangeira. A partir de pesquisas, foi comprovado que a diferença entre estruturas nem sempre leva a dificuldades de aprendizagem. Houve, inclusive, a identificação de erros na produção de aprendizes de língua estrangeira que não tinham origem contrastiva³⁴.

Há ainda outros argumentos contrários à AC, tais como o fato de o modelo ter sido concebido para fins práticos, isto é, para facilitar o ensino de línguas estrangeiras. O que aconteceu, no entanto, é que a maioria dos estudos foi realizada num plano abstrato, ou seja, de exemplos que não eram produzidos por estudantes de línguas estrangeiras (DURÃO, 2007, p. 37). Há também a Sociolinguística e a Pragmática, que dirigem suas críticas ao método da AC, que se limitava a comparar as características formais de pares de orações, conforme Fernández (1997, p. 18), sem levar em conta a função comunicativa e tampouco os contextos e registros em que elas ocorriam.

³⁴ A autora apresenta o exemplo de uma pesquisa feita com aprendizes brasileiros de espanhol acerca da acentuação gráfica de palavras proparoxítonas, as quais se acentuam de igual maneira nas duas línguas. Os estudantes que participaram da pesquisa apresentavam uma tendência a não acentuar as palavras em língua espanhola, pois eles se baseavam em sua intuição para, dessa forma, diferenciá-las da sua língua materna. A pesquisadora conclui que, às vezes, os aprendizes optam por não aplicar certas regras em seus enunciados, porque, ao aplicá-las, têm a sensação de estarem cometendo algum tipo de erro (DURÃO, 2007, p. 14).

Em síntese, para Fernández (1997, p. 15-16): a) as contribuições das novas correntes da Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística criticam fortemente os pressupostos da AC; b) as pesquisas realizadas para revalidar a teoria demonstram que a interferência da língua materna não explica a maioria dos erros que os aprendizes de uma língua estrangeira cometem; c) os métodos de ensino que se apoiam na AC não conseguem evitar os erros.

Apesar das críticas a que a AC foi submetida, para Durão (2004a) esse modelo tem contribuído para que se desenvolvessem pesquisas em diversas áreas, tais como universais da linguagem, variações diacrônicas e dialetais, aquisição da linguagem, tradução, entre outras. Além disso, ressalta-se, o modelo não pode ser descartado porque, além de ter contribuído no desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas, ele reaparece, depois, no modelo de Análise de Erros (AE) e, mais tarde, no modelo de Interlíngua (IL).

3.2 O modelo da Análise de Erros

Após a consolidação do modelo da AC, muitos pesquisadores se opuseram à concepção behaviorista, que serviu de base ao modelo, motivados pela teoria chomskyana de aquisição da linguagem (DURÃO, 2004b). É o que também defende Andrade (2011, p. 26), quando afirma que, à medida que chegava a década de 70 do século passado, as bases psicológicas baseadas na teoria comportamentalista da aprendizagem começaram a enfraquecer frente às bases psicológicas de orientação mentalista.

Para Chomsky (*apud* Durão, 2004b), a aquisição de línguas não é o resultado de uma formação de hábitos, e sim de uma generalização de regras.

*En particular, me parece imposible aceptar el punto de vista de que el comportamiento verbal sea sólo una cuestión de hábito, que se adquiera por refuerzo, asociación y generalización o que los conceptos lingüísticos se pueden especificar en términos de un espacio de 'atributos de criterios' elementales y definidos físicamente. El lenguaje no es una 'estructura de hábitos' (CHOMSKY *apud* DURÃO, 2004b, p. 43-44).*

A argumentação de Chomsky se dá no sentido de que o ser humano tem uma capacidade inata para inferir as regras de uma língua a partir daquilo a que ele está exposto, isto é, o *input* que ele recebe. Isso faz com que a pessoa compreenda e utilize estruturas nunca ouvidas anteriormente, já que ela conseguiu deduzir as regras da língua (CHOMSKY, 1965, 1957). Com base nas reflexões acima, Andrade (2011) entende que

a abstração que propõe Chomsky para a construção de uma teoria linguística sobre como se processa a língua na mente do ser humano é pertinente também para a área de Língua Não Materna, na medida em que a preocupação de professores e de pesquisadores nessa área não está voltada apenas para a descrição linguística nos moldes estruturalistas. Atualmente está bastante claro que a aquisição/aprendizagem de uma Língua Não Materna é um fenômeno processual, e os dados interlinguísticos produzidos pelos estudantes servem como chave para que sejam evidenciados os processos subjacentes a essa produção (ANDRADE, 2011, p. 31).

Da mesma forma, Durão (2007, p. 15) acredita que os princípios teóricos defendidos por Chomsky sobre a aquisição da língua materna passaram a incidir também sobre os processos de ensino de uma língua estrangeira. Essa percepção levou a uma mudança sobre a visão que existia sobre o erro, que passou a ser visto como um indício da aprendizagem em que se encontrava o estudante de língua estrangeira.

É nesse contexto que surge o modelo da Análise de Erros, fruto da chamada Versão Fraca da Análise Contrastiva (WARDHAUG, 1970), com a publicação de um artigo de Stephen Pit Corder, em 1967, intitulado *The significance of learners errors*, considerado o texto fundador do modelo. Durão (2007) ainda afirma que outras obras de Corder, publicadas em 1971, 1973 e 1981, também lançaram bases e estabeleceram os procedimentos de pesquisa na área.

Assim, o principal fundamento do modelo é a hipótese de aquisição linguística, formulada por Chomsky, embora outras fontes teóricas tenham sido incorporadas posteriormente. Uma delas é a teoria sociocognitiva, que propõe um desenvolvimento linguístico a partir do processo de interação entre os membros de uma comunidade linguística que está estabelecida sócio-histórico-culturalmente. Assim, o modelo da AE coincide com uma visão “mentalista e sociolinguística ao menos no que se refere à necessidade de que falantes mais competentes interajam com falantes menos competentes para que a língua em questão se desenvolva” (DURÃO, 2004a, p. 18).

Em outras palavras, a teoria que subjaz ao modelo da AE é a de que

a criança, ao ser favorecida por uma faculdade da linguagem que a habilita para desenvolver uma língua, mediante vivência e interação em um contato sociolinguístico específico, vai se apropriando de sua LM, pressuposto que pode ser estendido aos contextos de ensino/aprendizagem de línguas não nativas para adultos (DURÃO, 2004a, p. 18).

Quando à metodologia de ensino de línguas estrangeiras, na época de publicação de seu artigo, Corder (1992, p. 32) afirma terem existido duas correntes de opinião acerca dos

erros cometidos pelos alunos. A primeira defendia que, se se conseguisse um método de ensino perfeito, os erros não ocorreriam. Logo, a existência dos erros era uma prova de que as técnicas de ensino de línguas estrangeiras eram equivocadas. A segunda corrente afirmava, simplesmente, que vivíamos em um mundo imperfeito e, por consequência, sempre haveria erros, apesar do esforço que fizéssemos para que eles não existissem.

Corder (1992) não concorda com nenhuma das duas. O que ele faz é concentrar-se naquilo que permitirá tratar e analisar os erros depois de terem ocorrido, pois, ao analisar as pesquisas mais conhecidas sobre o ensino de línguas, o tema dos erros e sua correção eram tratados superficialmente pelos pesquisadores. Parecia que os erros não eram nada importantes, já que eram, para muitos, um aspecto secundário que, mesmo incomodando, era algo a que o professor de língua estrangeira nem prestaria atenção (CORDER, 1992, p. 32).

No entanto, no modelo da AE,

el error es una evidencia del conocimiento subyacente del aprendiz, puesto que propicia evidencias muy fiables de que quien lo produce no solamente imita, sino que propone hipótesis y emplea estrategias de aprendizaje y de comunicación para construir sus enunciados (DURÃO, 2004b, p. 54).

Fernández (1997, p. 18) acrescenta que, na AE, tanto o papel do erro quanto o método de análise são diferentes do modelo da AC. Quanto ao método, não mais se toma como ponto de partida a comparação entre duas línguas, mas as produções reais dos aprendizes de língua estrangeira, isto é, um *corpus* formado ora por textos produzidos pelos alunos, ora por gravações da fala dos aprendizes da língua estrangeira. A partir do que os alunos produzem, seguem-se os seguintes passos: a) identificar os erros em seu contexto; b) classificá-los e descrevê-los; c) explicá-los, levando em conta as estratégias psicolinguísticas – aqui pode entrar a interferência da língua materna como uma estratégia a mais; d) avaliar a gravidade do erro e buscar possíveis soluções.

Em relação ao método de pesquisa da AE, Santos Gargallo (1993, p. 123) desenvolve alguns passos a mais: a) identificação dos erros; b) classificação dos erros de acordo com uma taxionomia previamente estabelecida; c) determinação estatística da recorrência dos erros; d) descrição dos erros em relação à causa ou às causas; e) identificação das áreas de dificuldade segundo uma hierarquia; f) programação de técnicas para o tratamento dos erros em sala de aula; g) determinação do grau de irritabilidade no ouvinte; h) determinação das implicações didáticas no ensino.

Percebe-se, assim, o início de uma preocupação mais consistente em relação aos erros, que até então eram vistos como elementos a serem eliminados na aprendizagem de uma língua estrangeira. A partir dos estudos de Corder, o erro deixou de ter um caráter negativo e passou a ser tolerável e até mesmo positivo, já que ele poderia ser um sinal de que o aprendiz está pesquisando os sistemas da nova língua e, como consequência, seria um dado que evidencia o conhecimento que esse aprendiz já tem da língua em questão.

Nesse contexto, entre outros propósitos, a AE queria superar alguns problemas da AC, ao demonstrar que muitos dos erros que os estudantes cometiam eram um reflexo de estratégias universais de aprendizagem e que a transferência era somente uma das causas da ocorrência dos erros (DURÃO, 2007, p. 15). Visão semelhante é defendida por Fernández (1997), quando discute os aspectos inovadores do modelo, entre eles a concepção de erro:

la revolución más importante de esta corriente es, sobre todo, la nueva concepción de los errores, que se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino; proceso y camino que constituyen una de las grandes cuestiones sobre las que giran las investigaciones sobre el aprendizaje en general y el de las lenguas en particular (FERNÁNDEZ, 1997, p. 18).

Corder começa a trabalhar com a hipótese de que algumas das estratégias adotadas por aquele que aprende uma L2 são as mesmas que foram utilizadas na aquisição da L1. Quando uma criança está aprendendo sua língua materna, ela produz formas que são interpretadas pelo adulto como incorretas; no entanto, essas formas mostram o estágio do processo de aquisição da língua, e os chamados erros são mostras importantes das regras que a criança deduziu: *“la mejor prueba que un niño posee reglas de construcción de la lengua es la aparición de errores sistemáticos, puesto que, cuando el niño habla correctamente, es muy posible que se limite a repetir algo de lo que ha oído”* (CORDER, 1992, p. 35).

Na mesma linha também teoriza Durão (2004a, p. 43), ao acreditar que os estudantes, ao aprenderem uma língua estrangeira, passam por circunstâncias semelhantes àsquelas por que passam as crianças quando aprendem a sua língua nativa³⁵. Nessa perspectiva, os erros que são produzidos pelos estudantes nesse período mostram as áreas em que há mais

³⁵ De Heredia (1989) coloca a questão do erro cometido por falantes nativos e estrangeiros de forma semelhante ao defendido na AE, embora seu objeto de estudo tenha sido o bilinguismo de filhos de imigrantes da França. Para a pesquisadora, aqueles erros que são observáveis na fala das crianças bilíngues “e que são precocemente atribuídos a sua origem estrangeira são, em geral, também observados nas produções orais dos jovens francófonos da região” (DE HEREDIA, 1989, p. 196).

dificuldades; logo, a partir deles podem ser produzidos materiais didáticos que deem conta dessas dificuldades específicas.

A ideia é corroborada por Fernández (1997, p. 18), quando ela compara a aquisição da língua materna à aprendizagem da língua estrangeira. Conforme a autora, da mesma forma que não se consideram erradas as frases ditas em língua materna por uma criança de dois ou três anos, por serem uma produção normal em determinada fase do seu desenvolvimento, tampouco as produções de um aprendiz de L2 precisam ser imediatamente corrigidas, já que elas também revelam o estágio de aprendizagem da língua em questão. Dessa forma, “*cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda*” (CORDER, 1992, p. 38).

Apesar de se sugerir que as estratégias para adquirir uma L1 e aprender uma L2 possam ser as mesmas, é importante fazer uma distinção entre as duas. Aquele que adquire uma L1 conta com um número ilimitado de hipóteses que precisam ser comprovadas, enquanto o que aprende uma L2 parece ter uma tarefa mais simples, já que as únicas hipóteses que precisa comprovar são “*los sistemas de la nueva lengua ¿son los mismos o distintos de los de la lengua que conozco? y, si son diferentes, ¿cuál es su naturaleza?*” (CORDER, 1992, p. 39), embora se possa questionar se realmente o aprendiz de L2 tem uma tarefa mais simples pela frente. Se assim fosse, talvez o número de aprendizes que obtêm sucesso em todas as habilidades linguísticas e comunicativas de uma L2 (ler, escrever, falar e ouvir/entender) fosse maior.

O que se tem feito, até então, para responder aos questionamentos propostos por Corder, é dizer que muitos dos erros – não todos – têm relação com o sistema da sua língua materna e se dão por interferência dos hábitos da língua materna. No entanto, é melhor não considerá-los como prova da persistência de hábitos antigos e, sim, como sinais de que o aluno está pesquisando os sistemas da nova língua. Logo, “*el conocimiento por parte del alumno de su lengua materna le facilita la tarea y que los errores no deben verse como signos de inhibición, sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje*” (CORDER, 1992, p. 40).

Dessa forma, na perspectiva do autor desta pesquisa e em consonância com Corder (1992), a ocorrência do erro é resultante da adoção de uma estratégia que não deu certo. O que

o aprendiz faz é testar as hipóteses que tem sobre a L2 e, se a hipótese levantada é falsificada e, como decorrência, leva ao erro, ele precisa levantar uma nova hipótese e, assim sucessivamente, até chegar ao resultado desejado. É possível que a estratégia utilizada leve em conta o sistema da língua estrangeira em estudo, mas ocorre também de o aprendiz buscar alguma estratégia em sua língua materna.

Portanto, assim como no modelo proposto por Corder, na presente pesquisa sobre o artigo neutro, veem-se os erros cometidos pelos alunos como uma evidência da língua que eles estão utilizando em determinada etapa dos estudos de língua estrangeira, isto é, o sistema que eles estão utilizando, mesmo que ainda não seja o correto. Corder (1992, p. 38) vê a importância dos erros cometidos pelos alunos em três diferentes perspectivas: a) para o professor³⁶, pois ele pode, se fizer uma boa análise, verificar o quanto o aluno evoluiu e o que ainda precisa ser aprendido; b) para o pesquisador, pois os erros são uma evidência de como a língua é aprendida, isto é, quais são as estratégias que o aluno está usando na ‘descoberta’ da língua em estudo; c) para o próprio aluno, pois ele pode considerar que cometer erros é um mecanismo utilizado para aprender, ou seja, é uma forma de que o aluno dispõe para provar suas hipóteses sobre a língua que está aprendendo.

Ainda numa perspectiva didática, a valorização do erro como um estágio pelo qual o aprendiz de línguas precisa passar, levou à perda do medo em relação à ocorrência do erro, que deixou de ser visto como um pecado. Perder o medo do erro tem sido, conforme Fernández (1997), uma sistemática adotada pelos métodos comunicativos de ensino, pois acabam

incitando el aprendiz a ensayar aun con escasos recursos y evaluando progresivamente los errores, sin pretender que estos hayan desaparecido en los primeros estadios. Por otro lado, 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 y la interacción discursiva, que solicita la reestructuración de los enunciados distorsionantes (FERNÁNDEZ, 1997, p. 19).

Corder (1992, p. 39) lembra que corrigir o aluno, mostrando-lhe simplesmente a única forma correta, nem sempre é a alternativa mais eficaz, já que essa correção pode funcionar como um bloqueio para o aluno continuar a formular hipóteses alternativas. A sugestão é conseguir fazer com que o aluno tente descobrir a forma correta, o que pode levar a melhores

³⁶ De acordo com Fernández (1997, p. 17), para o professor de língua estrangeira, identificar e tentar corrigir os erros produzidos pelos estudantes pode ser considerado uma constante didática e também um comportamento quase natural, já que o docente quer que seus alunos aprendam a língua que está sendo ensinada.

resultados tanto para o aluno quanto para o professor. Por outro lado, Corder lembra que nem sempre a produção de uma forma correta na língua estrangeira é uma comprovação que o aluno tenha aprendido os sistemas da língua, pois ele pode estar simplesmente repetindo um enunciado ou uma frase que tenha ouvido antes.

Ainda em relação ao papel do professor, Corder comenta que os erros dos estudantes de língua estrangeira, se forem estudados sistematicamente, podem levar o professor a conhecer mais sobre o modo como o aluno aprende. É também possível que

seamos capaces de permitir que las estrategias innatas del alumno dictaminen nuestra práctica y determinen nuestro programa; podemos aprender a adaptarnos a sus necesidades más que imponerle nuestras ideas preconcebidas de cómo debe aprender, qué debe aprender y cuándo lo debe aprender (CORDER, 1992, p. 40).

Para Durão (2004b, p. 53), “o erro corresponde ao uso de elementos linguísticos ou pragmáticos que dificultam ou impedem a compreensão de uma mensagem”. A pesquisadora acredita que, mais importante que ter claro o conceito de erro, é ter um entendimento claro do que os estudantes de língua estrangeira produzem, a fim de identificar o que eles sabem e o que não sabem em cada momento da aprendizagem. Assim, o professor pode mostrar que a hipótese do aluno está errada e pode ajudá-lo a superar as dificuldades.

Por outro lado, Boutet (1989) entende que os fatos linguísticos que a norma qualifica como erros são, “frequentemente, criações funcionais destinadas a preencher uma necessidade, a reparar um déficit da língua considerada correta” (BOUTET, 1989, p. 117). O que a autora quer dizer é que determinada construção linguística pode ser um erro do ponto de vista da norma culta da língua, mas essa mesma construção pode ser adequada, uma vez que preenche uma necessidade do ponto de vista funcional.

Nesta investigação sobre o uso do artigo neutro, o conceito de erro linguístico aproxima-se mais da definição levantada por Boutet (1989) e menos da concepção defendida por Durão (2004b), ainda que esta última tenha se dedicado mais a investigar a temática do erro do que aquela. A aproximação da primeira definição e, concomitantemente, o distanciamento da segunda dão-se em função do objeto linguístico em estudo: o artigo neutro ‘lo’. Considera-se que os erros cometidos em relação ao uso do neutro acontecem por uma necessidade do ponto de vista funcional – já que o aprendiz de espanhol quer e precisa se comunicar, e esses erros não chegam a impedir a compreensão da mensagem que ele quer transmitir.

Em suas reflexões sobre os erros, Corder (1992, p. 37) ressalta que qualquer adulto, no uso normal da língua, comete erros que se devem a lapsos de memória, ou a cansaço físico e mental, ou ainda a condições psicológicas adversas, como emoções fortes. Esses tipos de erros não indicam uma falta de conhecimento do idioma, até porque o falante tem consciência de quando eles aparecem e pode, inclusive, corrigi-los. Da mesma forma, um aprendiz de L2 também comete os erros supradescritos, porque ele está sujeito a condições internas e externas que são similares, seja na sua língua materna, seja na L2.

Corder (1992) faz uma distinção entre os erros que são o resultado das circunstâncias acima descritas – chamados de erros não-sistemáticos ou falhas – dos erros que mostram o conhecimento que o falante tem da língua que está aprendendo nesse momento – chamados de erros sistemáticos. Corder estabelece uma correlação entre erro sistemático e erro não-sistemático e os conceitos chomskyanos de competência e desempenho. Para o autor, o erro sistemático está situado no contexto da competência; e o não-sistemático, no do desempenho. É o que pode ser percebido nas palavras do autor, pois ele afirma que *“utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria”* (CORDER, 1992, p. 37).

Para Durão (2007, p. 16), Corder mostra que existem alguns erros que são simples equívocos e, por isso, não são importantes nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: são os erros de desempenho, que se caracterizam por sua assistematicidade. Por outro lado, existem aqueles erros que ocorrem por deficiências de conhecimento da língua meta, e são eles que devem preocupar os professores de língua estrangeira e os seus respectivos aprendizes: são os erros de competência, que se caracterizam por sua sistematicidade.

Apesar de os erros não-sistemáticos não terem importância para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, Corder reflete sobre a dificuldade de determinar o que é, na prática, um erro sistemático e um erro não-sistemático. Tomemos como exemplo o uso dos artigos masculinos em espanhol: se um falante de português utiliza ‘lo’ **(lo hombre)* no lugar de ‘el’ *(el hombre)*, estamos diante de qual tipo de erro? Pode-se dizer que o uso do artigo ‘lo’ seria um erro sistemático, já que a forma masculina plural no espanhol é ‘los’; portanto, o erro localiza-se no próprio sistema da língua, ou melhor, no desconhecimento do sistema da língua, o qual pode ser corrigido com a intervenção do professor e a reflexão do

próprio aprendiz. Além disso, considerar o uso do ‘lo’ diante de substantivos masculinos um erro sistemático também tem a ver com a frequência, ou seja, é a frequência desse uso que possibilita determinar a sistematicidade do erro.

Ainda sobre os erros cometidos com o uso do artigo masculino e do neutro por lusófonos aprendizes de espanhol, Torijano Pérez (2003) salienta ser um problema que merece especial atenção por parte dos pesquisadores, pois ocorre o chamado processo de neutralização entre o artigo masculino e o neutro. Para o autor,

*Se trata efectivamente, de una confusión de ambos significantes en portugués, lo cual convertiría el asunto en un problema de género **stricto sensu** [...]. Morfológicamente, la confusión es tal que llega a producir errores en ambos sentidos, equiparándose, en cierto grado, a problemas similares como los que causan otros conocidos pares de elementos (**estar/ser** o **para/por**). A este respecto la existencia de errores hacia ambos elementos parece confirmar la extensión y **gravedad** del problema (TORIJANO PÉREZ, 2003, p. 225, grifos do autor).*

Após Corder ter estabelecido as bases do modelo, vários estudiosos propuseram diferentes critérios de análises de erros, resultantes do diálogo entre a Linguística Contrastiva e outras concepções teóricas, tais como a Aquisição da Linguagem, a Etnografia da Fala, a Pragmática, a Sociolinguística, entre outras. Nesse sentido, Durão (2007) faz uma síntese dos erros sistemáticos que são classificados segundo critérios pré-estabelecidos, como o linguístico, o gramatical, o etiológico, o pedagógico e o comunicativo.

Com base no critério linguístico, os erros podem ser os seguintes: a) adição: quando se acrescenta um morfema ou uma palavra redundante ou não adequada em determinado contexto; b) omissão: quando um morfema ou uma palavra que é imprescindível é eliminado de determinado contexto; c) falsa colocação ou ausência da ordem oracional: revela uma organização inadequada dos constituintes oracionais; d) palavras ou estruturas mal formadas: indicam uma construção inadequada (BURT; KIPARSKY, 1972 *apud* DURÃO, 2007, p. 17).

Um segundo critério levado em conta para a classificação dos erros é o gramatical, no qual o erro pode ser: a) fonético-fonológico: tem como causa as oposições fonológicas que não existem na língua estrangeira ou pode ser motivado pela existência de sons diferentes na língua materna dos aprendizes; b) ortográfico: afeta a forma gráfica das palavras; c) morfológico: interfere na forma das palavras; d) sintático: interfere na construção dos enunciados; e) léxico-semântico: afeta o significado das lexias; f) discursivo: afeta a constituição discursiva dos enunciados (CORDER, 1973 *apud* DURÃO, 2007, p. 17).

O critério seguinte, chamado de etiológico, tem como base a origem dos erros, que podem ser assim divididos: a) transitórios ou de desenvolvimento: é uma caracterização dos erros típicos dos estágios naturais de desenvolvimento; b) permanentes: são os erros com tendência a serem mantidos na interlíngua dos aprendizes. Com base no critério etiológico, os erros ainda podem ser subdivididos em: a) erros interlinguísticos, também chamados de erros de transferência negativa ou de interferência³⁷; b) problemas intralinguísticos (SELINKER, 1972; RICHARDS, 1973 *apud* DURÃO, 2007, p. 17).

Quando produzidos por problemas intralinguísticos, os erros podem ocorrer por: a) simplificação: quando os aprendizes simplificam as regras da língua meta; b) generalização³⁸: quando os aprendizes estendem as regras da língua meta a contextos inapropriados; c) indução: deriva da forma como um elemento linguístico foi apresentado aos aprendizes e como eles o praticaram; d) produção excessiva: quando os aprendizes repetem determinadas estruturas excessivamente e sem necessidade (DURÃO, 2007, p. 18)

O quarto critério, chamado de pedagógico, reflete o tipo de produção da qual parte o analista. De acordo com esse critério, os erros podem ser: a) de compreensão: quando o objeto de análise é uma compreensão oral ou escrita; b) de produção: quando o objeto de análise é uma produção oral ou escrita; c) individuais: quando o objeto de análise foi elaborado por um único aprendiz; d) coletivos: quando o objeto de análise foi elaborado por mais de um aprendiz; e) orais: quando o objeto de análise é uma produção oral; e) escritos: quando o objeto de análise é uma produção escrita (DURÃO, 2007, p. 18)

O último critério apresentado por Durão (2007, p. 19) é o comunicativo, segundo o qual o erro assim se classifica: a) global: afeta todo o enunciado, de tal forma que seu sentido não pode ser compreendido; b) local: afeta apenas uma parte ou algumas partes do enunciado; c) irritante: causa uma espécie de indignação ou irritação por afetar estruturas de sentido comum; d) por inibição: ocorre quando certas estruturas da língua meta são evitadas; e) por ambiguidade: gera dificuldades de compreensão por causa do duplo sentido; f) estigmatizador: tem a ver com impressões causadas por determinadas comunidades de fala, que induzem a juízos negativos; g) sociocultural: ocorre por transferência de aspectos de um

³⁷ Os tipos de erros que resultam do processo de transferência negativa ou interferência foram sintetizados e apresentados no subitem “Análise Contrastiva”, discutido imediatamente antes das presentes reflexões.

³⁸ Vandresen (1988, p. 80) apresenta exemplos de erros intralinguísticos, tais como a regularização de verbos irregulares no inglês e no português, como **goed** em vez de **went**, e **fazi** em vez de **fiz**. Há também os erros intralinguísticos cometidos por analogia, como em espanhol **pueco** em vez de **poco**, por causa da ditongação que ocorre em palavras como **muerto** – **morto**.

contexto linguístico a outro, o que gera mal entendidos em relação a significados culturalmente estabelecidos; h) pragmático: ocorre em função da falta de entendimento de um ato de fala, relacionado com a intenção do falante ou com a falta de compreensão da referida intenção por parte do seu interlocutor.

Especificamente sobre os erros cometidos com o artigo neutro ‘lo’, ou seja, empregar o neutro em contextos que não o admitem, é um erro que, na análise realizada por Durão (2005), pode ser classificado de diferentes formas, com base em diferentes critérios adotados, conforme quadro a seguir.

Quadro 06 – Critérios a partir dos quais o erro com o uso do ‘lo’ é classificado

Critério	Tipo de erro
Etiológico	Intralinguístico
Gramatical	Falsa seleção
Comunicativo	Local
Pedagógico	Fossilizável

Fonte: Adaptado de Durão (2005, p. 143)

Na classificação dos erros cometidos em relação ao uso do neutro ‘lo’ no lugar do masculino ‘el’, do ponto de vista etiológico, isto é, da natureza do erro, ele é classificado como intralinguístico, pois é visto como um reflexo da aprendizagem das regras dentro do próprio sistema da língua. É possível predizê-lo devido à relação que se estabelece entre as formas do feminino singular e plural *la – las*; logo, por dedução, as formas dos artigos masculinos poderiam ser *lo – los*, mas não são, já que o singular de *los* é *el*. Por isso o erro é classificado como intralinguístico.

Levando em conta o segundo critério, chamado aqui de gramatical (em outros estudos ele é nomeado de linguístico), o erro é classificado como de falsa seleção, uma vez que o aprendiz de ELE escolhe o ‘lo’ no lugar do ‘el’ por uma semelhança que pode ser encontrada na relação singular/plural dos artigos femininos, conforme exemplificação desenvolvida no critério etiológico. Portanto, quando ocorre a falsa seleção, o aprendiz escolhe e utiliza morfemas incorretos em determinado contexto.

O erro com o neutro é também classificado como local, do ponto de vista comunicativo, isto é, o erro “*no impide de modo significativo el sentido del mensaje (a pesar de que hace que la estructura de una sentencia parezca rara), limitándose a algún constituyente y afectando a partes mínimas del enunciado*” (DURÃO, 2005, p. 134). Se um

falante de espanhol ouve um lusófono estudante de ELE dizer que **Lo libro es nuevo*, certamente o enunciado será compreendido, apesar do erro cometido com o artigo.

E, finalmente, o último critério, que tem a ver com questões mais diretamente relacionadas ao ensino, por isso chamado de pedagógico, classifica o erro como fossilizável. Se não houver, nesse caso, uma atuação eficiente do professor de ELE, é possível que o uso do ‘lo’ no lugar do ‘el’ se fossilize, isto é, passe a fazer parte, de modo continuado, da interlíngua do aprendiz de espanhol. A mesma preocupação é revelada também por Durão (2005), para quem *“una implicación pedagógica que deriva de esa observación es la necesidad de fornecer a los aprendices inputs abundantes con vista a la superación de esa dificultad, evitando de ese modo que fosilicen”* (DURÃO, 2005, p. 143).

Além de analisar os erros segundo critérios gramaticais ou comunicativos, entre outros, Durão (2007, p. 20) afirma que os erros também se diferenciam segundo a gravidade, já que um erro ortográfico não traz as mesmas consequências de um erro que impede totalmente a compreensão de uma mensagem. Ela ainda alega que o uso de formas errôneas por parte dos aprendizes de língua estrangeira pode acontecer conscientemente, pois eles usam o erro como estratégia de comunicação ou de aprendizagem:

*[...] usan el error como **estrategia de comunicación** porque, intuitivamente, entienden que no tienen los elementos necesarios para expresar sus mensajes con corrección y, aun sabiendo que están atentando contra la forma, emplean, de modo juicioso, formas erróneas, para conseguir hacerse entender. Asimismo, los estudiantes también emplean formas erróneas como **estrategia de aprendizaje**, buscando con ello que sus interlocutores perciban su dificultad y les ayuden a identificar la forma que necesitan* (DURÃO, 2007, p. 20, grifos da autora).

Durão (2007, p. 19) lembra que, nas primeiras reflexões sobre a AE, havia uma preocupação com a correção gramatical, já que o erro refletia a capacidade linguística do aprendiz de língua estrangeira. O que aconteceu, no entanto, foi a entrada de outras concepções teóricas na discussão da AE, como o conceito de competência comunicativa³⁹, que propôs um modelo de AE em que se observava o grau de perturbação que o erro causava

³⁹ Santos Gargallo (2010) ressalta que o conceito de competência comunicativa deve-se a D. Hymes, que, com seus estudos sobre a Aquisição da Linguagem Infantil e a Etnografia da Fala, quis definir quais eram os fatores que intervinham na comunicação. No início dos anos de 1970, o conceito passou a ser aplicado ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e viria, desde então, a mudar a perspectiva de ensino de línguas. Para a autora, essa orientação *“procede de toda una tradición etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado; hasta entonces, había prevalecido un modelo que daba prioridad a la lengua como sistema jerarquizado de estructuras lingüísticas (**estructuralismo**) y al aprendizaje como resultado del binomio estímulo-respuesta (**conductismo psicológico**)”* (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 31, grifos da autora).

em diferentes situações comunicativas. Essa nova perspectiva levou linguistas e professores a observarem a capacidade dos aprendizes de construírem orações na língua estrangeira e a habilidade de eles agirem sócio-linguístico-pragmaticamente de acordo com a situação de fala.

Apesar de o modelo da AE estar construído sobre bases teóricas sólidas, ele não é imune a críticas e, entre elas, estão as que o próprio Corder apresentou. Em primeiro lugar, o fato de o nome do modelo ser Análise de Erros leva a pensar que todos os enunciados que os aprendizes de língua estrangeira produzem são potencialmente errôneos, independentemente de sua estrutura. Além disso, nos enunciados produzidos pelos aprendizes, nem todos os erros refletem, necessariamente, conhecimentos distorcidos, uma vez que alguns erros somente são o reflexo de determinado estágio característico da sua interlíngua (DURÃO, 2007, p. 21).

Ademais, Durão (2007) apresenta outras dificuldades do modelo, já que

un mismo error puede encajarse en más de una categoría, cabiendo al investigador tomar decisiones en cuanto a su análisis, a la luz de sus objetivos, de ahí que haya tantos resultados dispares entre estudios que se centran en un mismo tipo de error. Del mismo modo, la capacidad de identificar y de explicar los motivos que provocaron cada error depende tanto de la propia competencia lingüística y comunicativa del investigador, como del conocimiento de la literatura referente a cada temática (DURÃO, 2007, p. 21).

Para Durão (2007, p. 21-22), apesar das limitações, a AE tem muita aplicabilidade, pois permite que se entendam melhor as dificuldades dos aprendizes de língua estrangeira e oferece ao professor uma possibilidade de intervir mais adequadamente em diferentes situações de aprendizagem. De maneira semelhante, Andrade (2011) reconhece a contribuição de Corder – e de seus contemporâneos – nos estudos da temática do erro, visto que o trabalho deles

revigorou a interpretação dos erros como peculiares dos processos de aprendizagem e não simplesmente como marcas do conhecimento deficiente dos estudantes: Corder postulou que dos erros se podem extrair valiosas informações sobre como o percurso de aprendizagem de idiomas se dá (ANDRADE, 2011, p. 32).

Finalmente, tanto os pontos positivos quanto os problemas existentes nos modelos da AC e da AE permitiram que se identificassem tendências no processo de constituição das interlínguas e indicaram caminhos para o ensino de língua estrangeira. Para Durão (2007, p. 22) algumas dessas tendências são as seguintes:

- a) a renovação da ideia de que a língua materna interfere na aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s);
- b) a aceitação de que a língua materna pode ser usada como base para a aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s);
- c) a revalorização das aplicações do modelo de AC como ponto de partida para a compreensão de algumas das dificuldades dos aprendizes de língua(s) estrangeira(s);
- d) a segurança de que, além da língua materna, há outras variáveis que influenciam na aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s);
- e) o entendimento de que nem sempre se consegue determinar com segurança a causa de um erro, já que o mesmo fenômeno, se visto por ângulos diferentes, pode ser explicado por diferentes fatores;
- f) a compreensão de que, apesar das limitações do modelo de AE, ele tem um papel inegável como ferramenta pedagógica no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s);
- g) a introdução do conceito de interlíngua;
- h) o desenvolvimento de uma nova linha de pesquisa na Linguística Contrastiva, capaz de abarcar variáveis linguísticas e extralinguísticas, denominada Análise de Interlíngua.

Enfim, apesar das diferenças entre os dois modelos da Linguística Contrastiva até agora apresentados e dos pontos fracos ou discutíveis que eles apresentam, é necessário levar em conta o que defende Vandresen (1988) ao refletir sobre as diferenças entre as duas abordagens que, segundo o professor, estão situadas em polos opostos na filosofia da ciência: “Ambas têm em comum a preocupação por um ensino mais eficiente das línguas estrangeiras, [...]. Acreditar em uma ou outra é uma questão de fé científica... Na prática, o melhor procedimento é aproveitar as contribuições de ambas para a melhoria do ensino de LE” (VANDRESEN, 1988, p. 83).

Ainda que Vandresen (1988) veja a AC e a AE em polos opostos da ciência, pensa-se que a Linguística Contrastiva, como já afirmado anteriormente, pode ser entendida como um *continuum* que inicia com a AC, é seguido pela AE até chegar à Análise de Interlíngua. É

como dizer, numa linguagem um pouco mais conotativa, que os três modelos são entendidos como os elos de uma mesma corrente, isto é, para existir como corrente, nenhum dos elos tem menor importância, até porque, se tivesse, não teria “forças” para suportar o peso unido aos demais. Vale ressaltar que, sem o amadurecimento teórico-prático dos dois primeiros modelos, talvez não se tivesse chegado ao modelo de Análise de Interlíngua, que, como não poderia deixar de ser, tem por objetivo compreender a língua dos aprendizes de língua estrangeira, identificada ao longo do estudo da língua objeto. Com vistas a sistematizar os dois modelos apresentados e discutidos até o momento, apresenta-se, a seguir, um quadro comparativo que põe em evidência as diferenças entre a AC e a AE.

Quadro 07 – Diferenças entre os modelos da AC e da AE

Nome do modelo	Análise Contrastiva	Análise de Erros
Subtítulo	“Versão forte” da Linguística Contrastiva	“Versão fraca” da Linguística Contrastiva
Teóricos fundadores	- Uriel Weinreich, com o texto “ <i>Languages in Contact</i> ”, de 1953; - Charles Fries, com o texto “ <i>Teaching and Learning English as a Foreign Language</i> ”, de 1945; - Robert Lado, com o texto “ <i>Linguistics across cultures</i> ”, de 1957.	- Stephen Pit Corder, com o artigo “ <i>The significance of learners errors</i> ”, de 1967.
Base epistemológica: linguística	Linguística Estruturalista, a partir dos postulados de Ferdinand de Saussure e, a partir dela, teoria mecanicista, de Leonard Bloomfield.	Linguística Gerativo-transformacional, a partir dos postulados de Noam Chomsky.
Base epistemológica: teorias da aprendizagem	Comportamentalismo de base skinneriana.	Sociocognitivismo de base vigostkiana.
Áreas de interesse	Descrição exaustiva de línguas em confronto/contraste e previsão do erro.	Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.
Prática pedagógica no ensino de língua estrangeira	Repetição de exercícios estruturais com base no enunciado: “Faça como o modelo” ou exercícios audiolinguais, tais como “Escute e repita”.	Aprendizado global através da formulação de regras que produzam as sentenças gramaticais na língua estrangeira.
Como se dá a aprendizagem da língua estrangeira	É resultado de um esforço utilizado em imitar, memorizar e fazer novas construções por analogia.	É resultado das hipóteses levantadas – falsificadas ou confirmadas – pelo aluno na língua estrangeira em estudo.
Conceito de erro	É visto negativamente, pois é um desvio da norma que se está aprendendo.	É visto naturalmente, pois é uma demonstração do estágio de aprendizagem da língua estrangeira.
Possíveis causas do erro	Interferência da língua materna e de outras línguas já aprendidas (interferências interlinguísticas).	Interferências da língua materna ou da própria língua que se está aprendendo (interferências interlinguísticas e intralinguísticas); as estratégias de aprendizagem; os materiais e a metodologia usados pelo professor de língua estrangeira.
Destinação do erro	Deve ser previsto, evitado, eliminado “a priori”.	Deve levar a uma reflexão por parte do aprendiz e do professor de língua estrangeira.
Principais críticas	- Com base nos preceitos chomskyanos, a língua não é um conjunto de hábitos; - A suposição de que a interferência da	- O nome do modelo: parece que o estudante de língua estrangeira produz enunciados que são potencialmente errôneos;

	língua materna seja o único fator que leva ao erro; - Os estudos feitos para validar o modelo foram realizados num plano abstrato, sem levar em conta os exemplos produzidos pelos estudantes de língua estrangeira.	- Nem todos os erros refletem conhecimentos distorcidos da língua estrangeira em estudo.
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vandresen (1988), Santos Gargallo (1993), Durão (2004b) e Andrade (2011).

A partir do quadro acima, depreendem-se as principais diferenças entre os modelos da AC e da AE, e é importante chamar a atenção, principalmente, para a mudança que ocorre na concepção de erro linguístico, bem como nas formas de tratamento desse erro em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. Como já afirmado anteriormente, os dois modelos receberam críticas, mas sem os seus estudos teórico-práticos talvez não se tivesse chegado ao terceiro modelo, que é o da Análise de Interlíngua, cujos detalhamentos e exemplificações encontram-se expostos a seguir.

3.3 A Análise de Interlíngua

O termo Interlíngua foi criado por Selinker, num artigo publicado em 1972 na *International Review of Applied Linguistics - IRAL*, chamado justamente *Interlanguage*. Nesse artigo, o autor inicia suas reflexões sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras discutindo as chamadas estruturas latentes da mente. Por exemplo, se um adulto consegue chegar, na L2, ao nível de competência de um falante nativo, é porque em seu cérebro a estrutura latente da linguagem⁴⁰ foi reativada de alguma maneira.

O autor afirma que somente em torno de 5% dos aprendizes de L2 chegam a esse sucesso absoluto e que esse grupo – por reativar a estrutura latente da linguagem – utilizou procedimentos psicolinguísticos muito diferentes daqueles usados pela maioria dos que aprendem línguas estrangeiras. Diante dessa afirmação, Selinker esclarece que esses 5% ficarão de fora das suas reflexões, já que o processo pelo qual eles aprendem uma L2 não é o que ocorre com a maioria dos aprendizes de línguas: “...podemos ignorarlos sin crearnos problemas [...] para establecer los principios teóricos que nos indiquen los datos

⁴⁰ O conceito de estrutura latente da linguagem foi discutido por Lennenberg (1967 *apud* Selinker, 1992) e é, de acordo com esse autor, um ordenamento já formulado no cérebro, é a contrapartida da gramática universal, e a criança a transforma numa estrutura concreta de uma gramática particular através de uma série de etapas de amadurecimento. Selinker admite que essa estrutura latente da linguagem existe, no entanto, não é ela que dá sustentação à aprendizagem de línguas estrangeiras para a maioria dos estudantes ou aprendizes.

psicológicos que son pertinentes para la mayoría de los alumnos de L2” (SELINKER, 1992, p. 83).

Diante dessas considerações, Selinker (1992, p. 83) lembra que suas reflexões estão centradas na chamada tentativa de aprendizagem ou aprendizagem por tentativa, tenha ela alcançado êxito ou não. O teórico defende a tese de que os aprendizes de uma L2 ativam uma estrutura diferente, sempre que existe a tentativa de expressar significados na língua que estão aprendendo. A essa estrutura Selinker chama de estrutura psicológica latente⁴¹.

Pensando no aluno de L2 que não obtém a competência de um falante nativo, Selinker (1992, p. 83) afirma que, desde o começo da sua aprendizagem, a norma da língua objeto tem sido o centro de atenção desse aluno. E no que é possível observar, isto é, nas locuções que são produzidas quando o aluno tenta pronunciar orações da língua objeto, é que se constrói a análise de Selinker e, como consequência, a formulação de suas discussões teóricas. Para o autor, as locuções desse aluno não são semelhantes àquelas que seriam produzidas, hipoteticamente, por um falante nativo dessa língua objeto que tentasse expressar os mesmos significados que o aluno.

Dito isso, já que os dois conjuntos de orações – as do aluno e as do falante nativo – não são idênticas, Selinker (1992) começa a trabalhar com a hipótese da existência de um sistema linguístico independente “*sobre la base de datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma en la LO*”⁴² (SELINKER, 1992, p. 84). É a esse sistema linguístico que o pesquisador chama de Interlíngua.

Portanto, os únicos dados observáveis que podemos considerar relevantes para as identificações interlinguísticas são, consoante Selinker (1992, p. 84), “(1) *locuciones del alumno producidas por este en su lengua materna (LM)*; (2) *sus locuciones en la IL*; y (3) *las locuciones en LO producidas por hablantes nativos de esa LO*”. Para o estudioso, os três conjuntos de locuções ou comportamentos linguísticos descritos acima constituem, dentro do

⁴¹ Selinker (1992, p. 96) lembra que, para a maioria dos alunos, a estrutura psicológica latente é diferente e que acompanha a estrutura latente da linguagem descrita por Lennenberg. Há, no entanto, algumas diferenças entre as duas. A estrutura psicológica latente não tem programação genética e tampouco apresenta uma contrapartida direta com a Gramática Universal. Além disso, não há garantia de que ela se realize numa língua natural, pois há adultos que jamais conseguem aprender uma segunda língua, e parece que ela pode sobrepor-se a outras estruturas intelectuais.

⁴² Selinker utiliza a sigla LO para a língua objeto, isto é, a língua que está sendo objeto de estudo. No presente trabalho, entende-se a LO como ELE.

marco teórico da Interlíngua, os dados psicologicamente relevantes para a aprendizagem de L2.

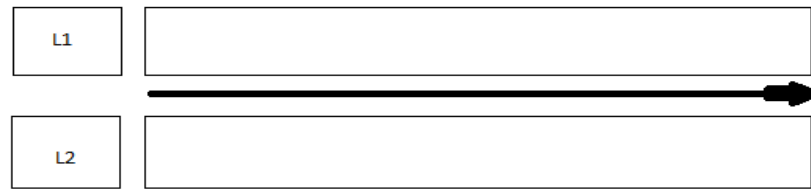
Em sua conceituação de interlíngua, De Heredia (1989) também leva em conta os três tipos de locuções apresentados por Selinker. Para ela,

Esse sistema deve ser descrito como uma língua autônoma e não em função de suas diferenças ou desvios em relação à língua-alvo. Num dado estado, ele apresenta uma estruturação própria; uma coerência interna que pode ser descrita sob a forma de regras (internalizadas pelo aprendiz). Tem por elementos a língua materna, sobre a qual se apoia para se desenvolver, e aquilo que já adquiriu na língua estrangeira, mas é distinta de cada um desses elementos. É um sistema instável, transitório, porque as regras que o aprendiz constrói para si se confrontam continuamente com os novos dados linguísticos fornecidos pelo contexto que o cerca e que o levam a rever suas hipóteses iniciais: é, assim, uma evolução em espiral (DE HEREDIA, 1989, p. 204).

O sistema linguístico independente, que resulta da tentativa de elaboração de enunciados numa língua que não é a do próprio aluno, tem recebido diferentes denominações, além de interlíngua, que fora proposta por Selinker. Durão (2004b, p. 59) lista as demais, como a competência transitória ou sistema idiossincrático de Corder (1967), o sistema aproximativo de Nemser (1971), a construção transitória de Dulay, Burt e Krashen (1985) e o contínuo em reestruturação, de Mc Laughlin (1990).

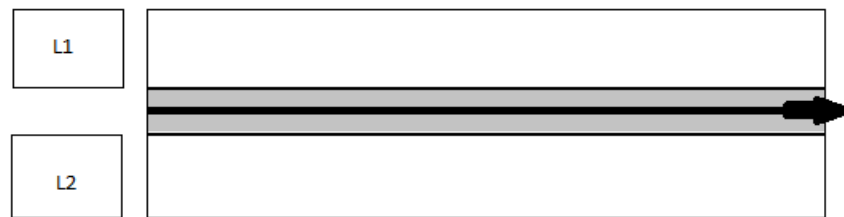
Por apresentar uma diversidade terminológica, conforme explicitado acima e de acordo com o ponto de vista de cada teórico, Fernández (1997, p. 19) identifica três paradigmas a partir do modelo teórico-analítico em discussão: o primeiro tem a ver com a ideia de sistema (competência, língua, dialeto, sistema); o segundo relaciona-se à ideia de evolução (transitório, aproximativo, intermediário); e o último traz consigo a ideia de especificidade (idiossincrático, do aprendiz).

Essa diversidade terminológica leva a diferentes compreensões ou representações da interlíngua. É o que discute Griffin (2011), ao apresentar as diferentes representações do percurso que segue a interlíngua dos aprendizes de língua estrangeira. A primeira representação (Figura 01) entende a interlíngua como uma série de níveis progressivos de dois sistemas linguísticos, quais sejam, a L1 e a L2. Para a autora, existe uma relação entre os sistemas porque “*compartirían conocimientos determinados, pero cada sistema iría por separado en el sentido de que tendría cada uno su propia estructura compuesta de todos los elementos lingüísticos necesarios (sintaxis, léxico, semántica, etc.)*” (GRIFFIN, 2011, p. 98).

Figura 01 – A interlíngua como reestruturação

Fonte: Extraído de Griffin (2011, p. 98).

Outra representação está baseada na descrição da interlíngua de Corder (Figura 02), como “*una mezcla de los dos sistemas lingüísticos que se van reestructurando o recreando según se progresa. Es más un gran sistema lingüístico que comparte muchos elementos comunes a la vez que se puede manifestar un nivel diferente cada uno*” (GRIFFIN, 2011, p. 98).

Figura 02 – A interlíngua como recriação

Fonte: Extraído de Griffin (2011, p. 98).

A partir das duas representações de interlíngua representadas por Griffin (2011), é possível traçar pontos em comum, tais como o fato de ser um sistema que avança entre a L1 e uma L2, apesar de, na primeira figura, a interlíngua ser vista como um sistema à parte da L1 e da L2, com estruturas linguísticas que avançam separadamente. Por outro lado, na segunda representação, não mais se separa a interlíngua dos sistemas da L1 e da L2, pois ela é vista como um sistema de compartilhamento de estruturas, isto é, como uma mescla de elementos linguísticos da L1 e da L2. Independentemente do modelo de representação adotado, o termo interlíngua⁴³ é usado para fazer referência não só ao

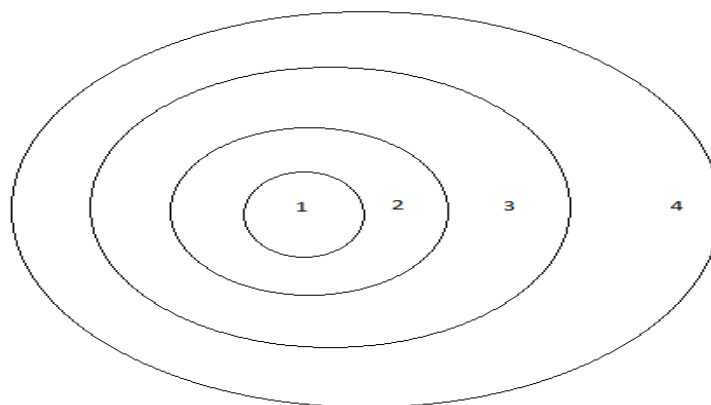
⁴³ Durão (2007, p. 23) chama a atenção sobre o cuidado que devemos ter ao utilizar o termo Interlíngua, já que ele pode levar a diferentes leituras. A autora separa os estudos que utilizam o termo em dois grandes grupos. O primeiro trata das línguas artificiais, chamadas de *Interlíngua*, como a língua criada pelo italiano Giuseppe Piano, em 1903, com base na gramática e no vocabulário do latim, também chamada de *latine sine flexione* (latim sem flexão) e uma língua artificial criada em 1951 pela *International Auxiliary Language Association* baseada na gramática das línguas românicas e no vocabulário das línguas da Europa Ocidental. Já o segundo, apesar de ter em comum o tema “sistemas linguísticos em construção”, apresenta uma variedade de abordagens, tais como: os sistemas linguísticos de pessoas afásicas (Corder, 1971); os sistemas linguísticos poéticos (Corder, 1971); os sistemas linguísticos de crianças aprendizes de sua língua materna (Corder, 1971; Nemser, 1971); os sistemas linguísticos de falantes de um dialeto frente a uma variedade padrão (Nickel, 1998); os sistemas linguísticos especializados (Nemser, 1971); os sistemas linguísticos de imigrantes quando usam a língua do país

producto lingüístico sistemático que aprendices de lenguas no nativas construyen en cada etapa de desarrollo en el idioma estudiado, sino también para referirse al sistema que permite la observación de las diferentes etapas de aprendizaje de los estudiantes de lenguas no nativas (DURÃO, 2004b, p. 60).

Em outras palavras, Durão, em seus estudos, utiliza o termo interlíngua em dois sentidos. O primeiro, como já dito pela autora, faz referência a uma língua que está em construção por parte de determinados grupos de estudantes que possuem a mesma língua materna e um nível semelhante de conhecimento da língua estrangeira em estudo. O outro sentido tem a ver com um modelo teórico, com o qual é possível conhecer as etapas de desenvolvimento de uma língua estrangeira em estudo, conforme confirma a pesquisadora: “*un modelo que desvela los estadios por los que los aprendices de lenguas pasan, desde el momento inicial, cercano a su lengua materna (LM), hasta los estadios más avanzados, cercanos a la lengua objeto*” (DURÃO, 2004b, p. 60). Assim como o faz Durão, também neste trabalho de pesquisa o termo interlíngua está sendo utilizado com essas duas acepções.

Dessa forma, na primeira acepção, Durão (2007, p. 25), salienta que a matéria-prima que constitui a interlíngua, que se caracteriza por sua transitoriedade, é formada por um conjunto de três elementos: a língua materna dos aprendizes, as línguas estrangeiras que eles conhecem previamente e a língua objeto. A autora, no entanto, vai além, e propõe um esquema de anéis para explicar que um mesmo aprendiz de língua estrangeira pode reunir, em seu sistema linguístico idiossincrático, características de mais de um tipo de interlíngua.

Figura 03 – Esquema em anéis de tipos de interlínguas de aprendizes de línguas estrangeiras



Fonte: Extraído de Durão (2007, p. 24).

de acolhida (Corder, 1971; Nemser, 1971); os sistemas linguísticos de aprendizes de língua estrangeira – grupos com uma mesma língua materna ou multilíngues (Corder, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1972; Nickel, 1998); o discurso típico da sala de aula de língua estrangeira (Moita Lopes, 1996).

No anel central (1), situa-se a interlíngua de aprendizes de língua estrangeira como fenómeno individual, já que é um sistema linguístico em construção que resulta das peculiaridades de cada aprendiz. Apesar de cada aprendiz desenvolver suas próprias interlínguas, entende-se que, por estar em um contexto de aprendizagem, tenderá a incorporar à sua interlíngua alguns aspectos das interlínguas dos demais aprendizes, que dividem com ele o mesmo espaço de aprendizagem. Por isso, em torno do anel central, abre-se outro anel, que entende a interlíngua de aprendizes como um fenómeno grupal (2).

No anel seguinte (3), encontra-se a interlíngua de aprendizes de língua estrangeira que têm uma mesma língua materna. O que pode acontecer é uma uniformização em alguns aspectos da interlíngua, que resultam do fato de a língua materna ser a mesma para todos. Por fim, no último anel (4), localiza-se a interlíngua de aprendizes de língua estrangeira que fazem parte de comunidades de imigrantes. Sobre essa situação, Durão (2007) afirma que “*si los aprendices de LE son descendientes de miembros de una determinada comunidad de inmigrantes y si interactúan con ellos en su LM, podrán, también, presentar en su interlengua marcas características de esa comunidad lingüística*” (DURÃO, 2007, p. 24-25).

Durão (2007) explica ainda a caracterização da interlíngua com base nos postulados mentalistas:

proponemos que la base del aprendizaje de una LE consiste en que los aprendices asimilen las reglas lingüísticas a partir de la observación de muestras de lengua que tienen a su disposición, mediante la acción del dispositivo mental que contiene una gramática abstracta que, progresivamente, va asumiendo la forma de la gramática de una lengua específica (DURÃO, 2007, p. 28).

Embora cada um dos componentes de uma língua tenha seus princípios e regras, quando o aprendiz desenvolve sua interlíngua, os componentes léxicos, semânticos, fonéticos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e discursivos não se interiorizam de forma isolada, e sim, simultaneamente (DURÃO, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva, tomando por objeto de análise o artigo neutro ‘lo’ da língua espanhola a partir dessas constatações, pode-se dizer que, do ponto de vista fonético, saber pronunciar-lo não significa, obviamente, conhecer seus significados e usos. Saber que, morfológicamente, é um artigo neutro e que, sintaticamente, não pode ser usado diante de substantivos, não é suficiente para que ele seja interiorizado pelo aprendiz de ELE. Logo, no momento em que o aprendiz começa a usá-lo na sua interlíngua, provavelmente os componentes citados por Durão já estarão, pelo menos em parte, interiorizados.

Durão (2007, p. 29) ilustra o conceito de interlíngua – um *continuum* linguístico – com a figura de uma passarela que se quer atravessar. Num extremo está a língua materna (e talvez até outras línguas que o aprendiz conhece) e, no outro, está a língua objeto. O caminho que deve ser percorrido de um extremo a outro é o conhecimento que o aprendiz deverá adquirir, o qual se construirá sobre a base, seja da língua materna, seja das demais línguas que ele conhece. A autora lembra que o cruzamento da passarela nem sempre se dá de forma suave e direta, já que o aprendiz poderá encontrar algum espaço irregular que precisará ser ultrapassado. Esses espaços irregulares são os chamados platôs de aprendizagem⁴⁴, também conhecidos por barreiras, plataformas de aprendizagem ou simplesmente dificuldades de aprendizagem, o que mostra que a aprendizagem da língua nem sempre é linear.

Assim, o cruzamento da passarela deixa marcas na interlíngua do aprendiz, conforme observa Durão (2007):

Todas y cada una de las etapas de aprendizaje por las que los aprendices tendrán que pasar al cruzar la pasarela dejarán evidencias de las huellas de la interiorización de las reglas de la lengua en cuestión (desarrolladas con o sin exactitud) y ayudarán a identificar el estadio de su interlengua, es decir, el nivel de aprendizaje que ha conseguido (DURÃO, 2007, p. 31).

Há, de acordo com Durão (2007, p. 28), pesquisadores que veem dificuldade em definir o ponto de partida de uma interlíngua, ou seja, o início do percurso a ser seguido na passarela. Ela, contudo, acredita que o sistema abarca um *continuum* que começa com o primeiro contato do aprendiz com a língua meta e avança a uma etapa em que língua materna e língua objeto coexistem, pelo menos hipoteticamente.

Assim como existe a dificuldade em se precisar o início de uma interlíngua, o mesmo acontece com os limites, que podem residir na coexistência da língua materna e da língua objeto. Acerca desses limites, Durão (2004b, p. 69) pondera que eles podem estar em diferentes aspectos da língua, como na complexidade das elaborações do aprendiz, na precisão do uso e na compreensão de certas lexias, na especificidade morfossintática e fonético-fonológica, no emprego de certas expressões cujo significado global o aprendiz desconhece, entre outros.

Sobre os limites de uma interlíngua, Durão (2004b) explica que

⁴⁴ “O termo *platô de aprendizagem* faz referência ao período transitório da aprendizagem em que, após um progresso inicial, o estudante estagna ou tem um desenvolvimento muito lento, para voltar a fazer progressos posteriormente” (DURÃO, 2007, p. 29, grifos da autora).

se deja de hablar una IL y se comienza efectivamente a hablar una lengua cuando algunas de estas dificultades dejan de serlo, o, al menos, cuando algunas de esas operaciones pasan a realizarse de un modo más instantáneo o intuitivo, aunque es muy difícil, si no imposible, establecer fronteras entre la IL y la lengua objeto de estudio propiamente dicha (DURÃO, 2004b, p. 70).

Ainda sobre esses limites, Durão (2007) conclui que a transitoriedade é um dos aspectos que constitui, em essência, a interlíngua. Isso porque uma interlíngua é substituída por outra, e por outra, até que, intuitivamente “*se la considera suficiente para satisfacer las propias necesidades comunicativas, y ello depende de cada aprendiz y de sus propósitos al involucrarse en cada proceso de aprendizaje de una LO*” (DURÃO, 2007, p. 32).

Nessa mesma linha, existe o questionamento se a interlíngua tem sempre a mesma qualidade. Com base em autores que discutiram a questão, Durão (2004b) defende que a qualidade depende, de certa forma, das situações de aprendizagem a que os estudantes estão expostos: “*la IL se presenta más o menos satisfactoria en función de las situaciones de comunicación o del estado psicológico del emisor*” (DURÃO, 2004b, p. 69).

Há estudiosos que veem a interlíngua como uma língua natural, pois ambas são compartilhadas por uma comunidade de aprendizes, possuem um sistema de regras e se desenvolvem ao longo de um processo evolutivo. Outros, contudo, tomam cuidado com essa aproximação, pois, de acordo com Muñoz Licerias (1986 *apud* Durão, 2004b, p. 62), “*... la IL es mucho más permeable a las reglas de la LM y a la de la de otras lenguas que los aprendices conocen que las lenguas naturales*”. Durão faz parte desse segundo grupo e apresenta um quadro (reproduzido a seguir) para explicitar as diferenças que existem entre as modificações nas línguas naturais e na interlíngua.

Quadro 08 – Comparativo de modificações entre as línguas naturais e as interlínguas

Modificações nas línguas naturais	Modificações nas interlínguas
Normalmente, os que falam uma língua materna não observam que ela está se modificando, uma vez que as modificações se processam pouco a pouco e ao longo do tempo.	Os aprendizes de língua estrangeira têm consciência da temporalidade da sua interlíngua e procuram criar ou aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas para progredir no idioma de modo contínuo, tentando, muitas vezes, alterar conscientemente sua interlíngua, com o objetivo de dominá-la. Com isso, muitas mudanças se processam com rapidez.
Não há uma dificuldade específica que se pretenda modificar (geralmente, as mudanças se processam nas línguas naturais por motivos de economia e simplificação).	Normalmente, os estudantes de línguas têm dificuldades específicas e desejam superar o nível linguístico que têm.
Não é possível fazer previsões acerca de qual forma ou estrutura passará por transformações, isto é, só se observa que houve uma modificação depois de o	Sob certo aspecto, é possível, pelo menos em parte, prever quais estruturas ou formas tendem a progredir.

processo de mudança já ter iniciado ou ter se fixado.	
---	--

Fonte: Extraído de Durão (2004b) e adaptado pelo autor.

Talvez a principal diferença entre as modificações apresentadas no quadro acima resida no fator tempo, isto é, no percurso evolutivo das modificações nos dois modelos de línguas ao longo do tempo. O que se pode inferir é que as modificações nas línguas naturais não ocorrem tão rapidamente, tampouco é possível prever quando e qual estrutura passará por alguma modificação. Ao contrário, nas interlínguas, as modificações de um nível para outro tendem a ocorrer mais rapidamente, e existe a possibilidade de realizar alguma previsão a respeito das estruturas que tendem a modificar-se.

Acerca dos processos linguísticos que estabelecem o conhecimento subjacente à produção da interlíngua, Selinker (1992, p. 84) apresenta cinco processos, que se situam na estrutura psicológica latente e que ele considera os principais: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da L2, a hipergeneralização de material linguístico da LO e as estratégias de comunicação na L2. Para Selinker, cada uma das hipóteses do pesquisador terá relação com um ou mais dos processos anteriormente citados.

Sobre a transferência linguística, Durão (2004b, p. 63) ressalta que, com os pressupostos de Selinker, a noção de transferência deixou de ser um processo meramente mecanicista e passou a ter matizes mentalistas, isto é, passou a ser um conceito teórico válido e pertinente nas pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Conseqüentemente, a transferência não mais é vista como uma simples transposição das estruturas da língua materna para a língua estrangeira (como era no modelo behaviorista que fundamentou a AC), mas como uma capacidade que o aprendiz de língua estrangeira tem de *“hacer uso, entre otros aspectos, de sus conocimientos previos y de factores afectivos y socioculturales para construir sus enunciados. O sea, [...] un mecanismo cognitivo del que el aprendiz echa mano y que puede dotar su interlengua de diferentes perfiles”* (DURÃO, 2007, p. 37).

Na presente pesquisa, também se adota o conceito de transferência proposto por Selinker e concorda-se com De Heredia (1989), que percebe a transferência como “uma operação psicolinguística relativamente complexa que pode ocorrer entre duas línguas quando o aprendiz constrói entre elas hipóteses ou regras de equivalências ou de correspondências” (p. 205-206). Durão (2007) acredita que essa mudança de perspectiva fez com que os

pesquisadores renovassem o interesse no assunto, ou seja, fez com que a discussão do conceito de transferência voltasse à tona nos estudos de aprendizagem de língua estrangeira.

Aunque algunas veces se transfieren ítems lingüísticos sin que se esté plenamente consciente de que se está transfiriendo, la transferencia pasó a ser vista, mayoritariamente, como resultado de selecciones activas de datos, de modo que se entiende que las más de las veces, los aprendices tienen que tomar decisiones sobre si van a transferir o no y, de ser el caso, sobre qué van a transferir (DURÃO, 2007, p. 37).

Além disso, Durão (2004b, p. 64) destaca que, na esteira de Selinker, diversos estudiosos passaram a identificar outros tipos de transferência linguística, todos de acordo com a teoria de base mentalista. A autora faz uma síntese de cada uma delas, tais como a subprodução, o evitamento, a transferência intrusiva e a transferência criativa.

A transferência por subprodução acontece quando o estudante substitui estruturas linguísticas que lhe parecem difíceis ou que o levaram a alguma experiência frustrante no passado, em função das diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira. Essa situação pode ocorrer

1. cuando el estudiante tiene una idea borrosa de la expresión que corresponde a aquella que necesita para producir su enunciado en la LE; 2. cuando el estudiante conoce la expresión que quiere emplear, pero no consigue encajarla en el contexto de su enunciado; 3. cuando el estudiante conoce la expresión que necesita pero no puede producirla en un determinado contexto porque iría en contra de las normas de conducta de su modelo cultural (DURÃO, 2004b, p. 65).

O evitamento acontece quando o aprendiz infere que não precisa aprender ou usar certas formas linguísticas, seja por semelhança, seja porque parecem muito difíceis ou muito diferentes. É uma sensação de “*inseguridad que estudiantes de lenguas sienten hacia determinadas formas o expresiones lingüísticas de la LE frente a la(s) de la LM, miedo ese que puede llevar a que el estudiante evite emplearlas*” (DURÃO, 2004b, p. 65).

Portanto, os estudantes de língua estrangeira, no momento em que se concentram na forma de seus enunciados, têm uma tendência a evitar aquelas estruturas ou partes que consideram difíceis (DURÃO, 2007, p. 31). Nessa perspectiva, pode-se analisar o uso do artigo neutro ‘lo’ da língua espanhola em algumas situações. Se o lusofalante deseja expressar, em espanhol, que irá à casa de um amigo, ele provavelmente dirá “*voy a casa de mi amigo*” em vez de “*voy a lo de mi amigo*”. Como a estrutura com o artigo neutro parece mais difícil ou até mesmo mais afastada do modelo da língua portuguesa, esse falante tende a escolher a primeira opção.

Outro exemplo pode ser verificado com o uso de perífrases para evitar o artigo neutro. Se o lusofalante desejar expressar, em espanhol, as seguintes sentenças “*isso é a melhor coisa a fazer*” e “*aquilo que quero*”, é possível que ele diga “*eso es la mejor cosa a hacer*” e “*aquello que quiero*”, em vez de “*eso es lo mejor a hacer*” e “*lo que quiero*”. Embora as duas formas sejam aceitas em espanhol, nos dois primeiros exemplos deve estar a preferência dos falantes, já que se aproximam mais das estruturas da sua língua materna, ou seja, o português.

A transferência intrusiva ocorre quando há o uso consciente da língua materna na língua estrangeira para suprir a carência de uma forma que o próprio aprendiz identifica. Já a transferência criativa acontece quando o estudante ‘inventa’ lexias a partir de fragmentos de palavras da língua materna e da língua estrangeira. Durão afirma que este último tipo de transferência é um processo muito criativo, pois exige que “*los aprendices se hagan con sus propios recursos para mejor hacerse entender en la LE o para entender lo que dicen los demás*” (DURÃO, 2004b, p. 66).

O segundo processo apresentado por Selinker, qual seja, a transferência de instrução, está diretamente relacionada aos processos de ensino de língua estrangeira a que os alunos estão submetidos. Ela tem uma relação direta com as informações apresentadas nos materiais didáticos ou inclusive com a metodologia empregada pelo professor. Durão cita o exemplo apresentado por Richards, Platt e Platt (1992), para explicar como os processos de instrução podem levar ao erro.

*Dicen que, si cuando se enseña, por ejemplo, ‘por’, el profesor se pone delante de una ventana y dice **Miro por la ventana y no veo a nadie**, el estudiante puede interpretar que ‘por’ significa ‘desde’ y pasar a utilizar ‘por’ en vez de ‘desde’ (**Por el coche la vi pasar** en vez de **Desde el coche la vi pasar**). Si llega a ocurrir eso, se puede decir que ha habido una transferencia de instrucción* (DURÃO, 2007, p. 44, grifos da autora).

Loose (2006) também revela uma preocupação com a metodologia empregada pelo professor em relação à aprendizagem de ELE, para que se evitem os erros. Ela cita como exemplo o uso do artigo neutro ‘lo’ diante de substantivo masculino (**lo libro*), o que pode ser visto como uma das características da interlíngua do lusofalante aprendiz de ELE. Para a pesquisadora,

esse uso da interlíngua é aceito nas primeiras etapas de aquisição da LE, como forma transitória para o desenvolvimento da competência linguística. Entretanto, para que o aluno não volte a produzir uma sentença errada, é preciso que o insumo recebido seja perfeito, evitando assim a fossilização dos erros (LOOSE, 2006, p. 60).

Sobre o processo seguinte, isto é, sobre as estratégias de aprendizagem, Griffin (2011, p. 92) acredita que, para conseguir fazer progressos na interlíngua, o estudante precisará lançar mão de vários tipos de aprendizagem. Para a estudiosa, são necessários diversos tipos, entre os quais a resposta a sinais, a resposta a estímulos, a cadeia de respostas a estímulos, as associações verbais, a discriminação múltipla, a aprendizagem de conceitos, a aprendizagem de princípios e a resolução de problemas. Ela conclui que “*el aprendiz desarrolla estas estrategias para poder procesar el **input** almacenándolo en la memoria para recuperarlo en el momento oportuno para hacerse entender en situaciones comunicativas*” (GRIFFIN, 2011, p. 92-93, grifos da autora).

A hipergeneralização de material linguístico da língua objeto ocorre quando o estudante, ao perceber (e compreender) alguma regra do funcionamento da língua em estudo, a aplica, sem discriminação, a todas as situações parecidas, que estão além das fronteiras do uso. Como exemplo, pode-se citar o uso artigo masculino diante de palavras femininas que começam com *a* ou *ha* tônicos, como em *el agua* e *el hada*. Quando o aluno percebe a regra, aplica-a também a palavras como **el anatomía* e **el habitación*, incorrendo na hipergeneralização, pois *anatomía* e *habitación*, apesar de começarem com *a* e *ha*, não tem a tonicidade no início da palavra⁴⁵.

Finalmente, sobre as estratégias de comunicação na L2, último processo citado por Selinker, Griffin (2011, p. 93) afirma que os estudantes de língua estrangeira elaboram estratégias para poderem se comunicar, principalmente quando os recursos da L2 lhes faltam ou falham. A pesquisadora acredita que os aprendizes precisam utilizar estratégias para “*a) entrar en comunicación, b) mantener la comunicación, c) resolver problemas de comunicación, d) salir de la comunicación*” (GRIFFIN, 2011, p. 93).

Numa outra perspectiva, Durão (2007, p. 38) relaciona as estratégias de comunicação à noção de transferência. Dentro dos pressupostos da teoria mentalista, a transferência pode ser vista como uma estratégia de comunicação, isto é, como um mecanismo que ajuda o aprendiz a superar algum problema no momento em que ele não consegue se comunicar satisfatoriamente por não conhecer a língua objeto. Nesse caso, a transferência pode ocorrer de duas formas:

⁴⁵ Mais detalhes sobre o uso do artigo ‘el’ diante de substantivos femininos bem como uma visão diacrônica sobre o fato linguístico encontram-se no capítulo 4, que traz, entre outros temas, o percurso histórico e os usos da forma supracitada.

a) como solicitação de informação: “*se da cuando se infiere que no se poseen recursos lingüísticos suficientes para construir un determinado mensaje y se pide, explícitamente, al interlocutor que aporte la información que se necesita, usando para ello algún ítem de la LM que demuestre su carencia*” (DURÃO, 2007, p. 38).

b) como solicitação de confirmação: “*aparece cuando, inmediatamente, después de utilizarse de determinado elemento, se sospecha que dicho elemento proviene de la LM y se solicita que el interlocutor [...] lo confirme, y, de ser el caso, que lo indique para que se pueda proceder a rectificarlo*” (DURÃO, 2007, p. 38).

Selinker (1992) propõe a hipótese de que os cinco processos⁴⁶, apresentados e explicitados anteriormente, são centrais na aquisição de L2 e que cada um deles molda o material fossilizável, conforme quadro síntese a seguir:

Quadro 09 – Processos linguísticos subjacentes à produção da interlíngua

Se for possível demonstrar que as regras e subsistemas...	Então, trata-se de...
... procedem da língua materna	... processo de transferência linguística
... são resultado de elementos identificáveis nos processos de instrução	... transferência de instrução
... resultam da aproximação do aluno ao material que deve aprender	... estratégias de aprendizagem da L2
... são produto de uma hipergeneralização de regras a características semânticas da língua objeto	... hipergeneralização de material linguístico da LO
... devem-se ao fato de o aluno comunicar-se com falantes nativos da língua objeto	... estratégias de comunicação na L2

Fonte: Adaptado de Selinker (1992, p. 85) e elaborado pelo autor.

Quanto aos dados apresentados acima, constata-se uma mudança de perspectiva em relação à língua materna, principalmente no que tange à transferência linguística. Na AC, atribuíam-se à língua materna a principal fonte de erros; já na AE ela poderia ser uma das causas dos erros cometidos. Agora, na Interlíngua, o fato de o aprendiz utilizar a língua materna como estratégia de aprendizagem não significa que ele esteja simplesmente transpondo estruturas desta língua para aquela que está aprendendo; significa que ele está elaborando hipóteses que o levam à construção de sua interlíngua.

⁴⁶ Além dos cinco processos centrais, há vários outros que aparecem nas formas superficiais das produções da interlíngua, tais como as pronúncias ortográficas, a aprendizagem de holofrases e a hipercorreção (SELINKER, 1992, p. 89).

Quando os cinco processos supradescritos se combinam, acontece a chamada competência interlingüística totalmente fossilizada. Essa situação pode ocorrer de forma individual, quando os alunos agem individualmente em seu contexto interlingüístico habitual, mas também pode ocorrer coletivamente, o que pode, inclusive, levar à criação de um novo dialeto, no qual as competências interlingüísticas fossilizadas constituem a situação normal (SELINKER, 1992).

Assim, chega-se a uma das principais características da interlândia, que é o processo de fossilização. Para Selinker (1992), a fossilização está também localizada na estrutura psicológica latente, e dos fenômenos linguísticos fossilizáveis fazem parte *“aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO”* (SELINKER, 1992, p. 84-85).

De acordo com Durão (2004b) a fossilização é a principal característica da interlândia, na proposta de Selinker. Para a autora, *“el término fosilización hace referencia a la mantención de determinados elementos en la interlândia de los aprendices, elementos que no siguen el curso de progresión esperada hacia la lengua extranjera”* (p. 67).

Por outro lado, na perspectiva adotada por Durão (2007, p. 58), a fossilização pode ser entendida a partir de dois pontos de vista. O primeiro consiste na presença de alguma característica linguística de determinado estágio de aprendizagem em outro (ou no seguinte). O segundo tem a ver com a estagnação do desenvolvimento da interlândia em determinado estágio de aprendizagem que, conforme a autora, pode vir a se modificar.

As causas do aparecimento da fossilização têm natureza variada, de acordo com os estudos desenvolvidos por Durão (2000, p. 52), a qual atribui esse aparecimento a fatores extrínsecos e a fatores intrínsecos. No primeiro grupo estão: a) a necessidade urgente de utilizar um nível de língua que ultrapassa a competência linguística do aprendiz; b) o tipo de *input* que se recebe ou a sua insuficiência; c) a falta de oportunidade de praticar a língua objeto; d) a demonstração, por parte dos falantes nativos da língua objeto, de que entendem os enunciados produzidos pelos aprendizes, independentemente de como o façam; e) a metodologia empregada na prática docente da língua objeto. Já entre os fatores considerados intrínsecos estão as características individuais dos aprendizes, como a idade, o sexo, a

motivação, a aptidão e outros aspectos psicossociais que atuam sobre o processo de estudo/aprendizagem da língua objeto (DURÃO, 2000, p. 52-53).

Para Selinker (1992), as estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como atuação em potencial, já que podem ressurgir na produção de uma interlíngua mesmo quando já pareciam erradicadas. O reaparecimento pode se dar quando o estudante está diante de um assunto novo ou que não domina, ou quando está ansioso por qualquer motivo e, mesmo que em menor proporção, quando se encontra em estado de relaxamento máximo. Nas palavras do autor,

Algunas estructuras lingüísticas de la IL no se erradican nunca en un porcentaje muy elevado de alumnos de L2; las manifestaciones de estas estructuras reaparecen regularmente en sus producciones interlingüísticas, especialmente bajo condiciones de ansiedad, desplazamiento de la atención y cuando tratan de algún tema nuevo para el alumno (SELINKER, 1992, p. 90).

O pesquisador chama especial atenção para o reaparecimento de estruturas fossilizáveis não ser, como se costumava acreditar, fortuito, tampouco dirigido à língua materna do aprendiz, mas a uma norma da interlíngua. Ademais, para Selinker, não existe, neste caso, uma relação entre fossilização e erros, unicamente, pois ela pode resultar e/ou ressurgir de uma estrutura considerada correta.

Quizá el hecho más importante que una teoría adecuada para el aprendizaje de lenguas segundas debe explicar es esta reaparición regular en la producción de la IL de estructuras lingüísticas que creíamos haber erradicado. Esta reaparición es lo que me ha llevado a postular la realidad de la fosilización y las ILs (SELINKER, 1992, p. 85).

Com base em estudos de Corder, Durão (2004b) explica como o aprendiz de uma língua estrangeira pode fossilizar algumas estruturas se ele opta, consciente ou inconscientemente, por deixar de aperfeiçoar a sua interlíngua:

cuando la gramática del dialecto idiosincrático de un aprendiz alcanza un estadio de elaboración que le permite comunicarse con los hablantes de la LE con los que mantiene contacto, sus razones para seguir perfeccionándose en dicha LE pueden desaparecer, dependiendo de sus objetivos al estudiar tal idioma (DURÃO, 2004b, p. 67).

Além da transferência e da fossilização, já descritas e explicitadas acima, há outras variáveis que incidem na constituição da interlíngua dos aprendizes de línguas estrangeiras, como a sistematicidade e a variabilidade. A interlíngua é sistemática por ser um sistema governado por regras que pode ser descrito em qualquer de seus estágios como um sistema internamente consistente.

Ao defender que a interlíngua tem sistematicidade, Durão (2007) afirma que ela não é um sistema linguístico caótico, como poderia ser pensado numa primeira e prematura interpretação, pois “*muchos de los errores que aparecen en ella son propios del conocimiento parcial de los aprendices en cada etapa de aprendizaje lingüístico, de ahí que su observación pueda llevar a identificar sus distintas etapas de procesamiento*” (DURÃO, 2007, p. 45). Ainda acerca da sistematicidade, baseada nos postulados de Corder sobre o tema, Durão (2007) esclarece que “*grupos de estudiantes que tienen una misma LM y una experiencia académica similar en el aprendizaje de una determinada LE tienen más o menos la misma interlengua en cualquier etapa de su proceso de aprendizaje*” (DURÃO, 2007, p. 45).

Levando em conta a sistematicidade dos erros produzidos pelos aprendizes de língua estrangeira, Durão (2007, p. 46), com base nas pesquisas de Corder, apresenta quatro estágios pelos quais os estudantes passam, ou podem passar, no desenvolvimento de sua interlíngua. O primeiro deles é chamado de *estágio de suposição aleatória* (ou estágio pré-sistemático ou etapa emergente) e ocorre quando os estudantes cometem acertos e erros por mera casualidade, por terem um domínio incipiente de poucas regras gramaticais. É nessa etapa que os aprendizes não conseguem corrigir seus próprios erros e tampouco identificam se na sua expressão (falada ou escrita) há algum problema.

Já o segundo, chamado de *estágio emergente*, acontece quando os aprendizes, por tentativa, querem descobrir como funciona o sistema da língua estrangeira, testando as hipóteses que eles têm. O estágio seguinte, *estágio de erros sistemáticos*, consolida-se quando a produção linguística dos alunos já tem alguma consistência. É nessa fase que os alunos conseguem explicar o que querem dizer e até mesmo fazer a autocorreção, embora nem todos os erros já sejam identificados pelos próprios aprendizes.

E, finalmente, o quarto estágio, identificado como *pós-sistemático* (ou de estabilização), ocorre quando os estudantes produzem formas corretas, mesmo que seja de modo inconsistente. Durão (2007, p. 46) explica que nesse estágio os aprendizes “*autocorrigen sus errores, además de explicar en qué consisten y las reglas que subyacen a la norma que rige la forma empleada. En esta etapa, los aprendices cometen menos errores, aunque pueden, sin percibirlo, fosilizar algunos de ellos*”.

Além de apresentar sistematicidade, que é um construto coerente de regras que atua de forma similar ao do desenvolvimento da língua materna, a interlíngua apresenta, da mesma

forma, uma variabilidade. Em outras palavras, as mesmas regras que são sistemáticas são também variáveis, uma vez que os aprendizes desenvolvem sucessivas etapas de aproximação com a língua objeto, nas quais os níveis de competência vão mudando à medida que novos conteúdos são aprendidos. Isto é, “*cada nivel de aprendizaje [...] revela peculiaridades que especifican la IL en cada momento del proceso de aprendizaje*” (DURÃO, 2004b, p. 61).

Durão (2007, p. 47) ainda assevera que, com as Análises de Interlíngua que foram colocadas em prática, passou-se a constatar que nelas há variações sistemáticas semelhantes àquelas produzidas por determinadas comunidades de fala. E, nesse contexto, a variabilidade pode ser entendida como a possibilidade de diferentes usos para dizer a mesma coisa, ou então como uma mudança de estilo. A autora cita os estudos de Ellis (1985) para mostrar que a variabilidade pode ocorrer, por exemplo, quando existem duas formas que a) se alternam no mesmo contexto situacional; b) se alternam num mesmo contexto linguístico; c) ajudam a expressar o mesmo significado ilocucionário; d) se alternam num mesmo contexto discursivo.

Do ponto de vista de Durão (2007, p. 86), a variabilidade pode ser caracterizada a partir de dois pontos de vista. O primeiro dá conta das diferentes possibilidades de se dizer a mesma coisa, e o segundo tem a ver com as oscilações de estilo, de um estilo mais ou menos cuidadoso. Durão (2007, p. 86) complementa a explicação afirmando que em ambos os casos a variabilidade pode ser sistemática ou não sistemática. Ela é sistemática quando se obedece a regras lógicas e não-sistemática quando os erros e acertos que o aprendiz realiza ou comete ocorrem porque ele não foi suficientemente exposto a dados linguísticos que confirmem as suas hipóteses linguísticas.

Para sistematizar os conceitos discutidos sobre a interlíngua, reproduz-se a seguir um quadro síntese, elaborado por Durão (2007), no qual se apresentam as principais características do *continuum* linguístico chamado de interlíngua. Para a estudiosa, a interlíngua é um sistema linguístico que:

Quadro 10 – Características da interlíngua

- utiliza elementos da língua materna e da língua objeto, mas é diferente dessas duas línguas;
- varia rapidamente, reordenando os novos elementos procedentes dos processos de aprendizagem;
- forma gramáticas transitórias que vão evoluindo nas sucessivas etapas de aprendizagem;

- permite que se identifique o falante como membro de um grupo concreto;
- varia na forma, de acordo com: o nível de domínio da língua objeto; as experiências de aprendizagem de línguas que o aprendiz tem previamente a essa aprendizagem; as funções comunicativas executadas; as atitudes pessoais do estudante a respeito da aprendizagem; as diferenças pessoais;
- é aberto;
- apresenta grande dinamicidade;
- apresenta sistematicidade, por isso segue uma ordem determinada e, até certo ponto, predizível;
- sofre interferência, principalmente da transferência linguística, da transferência de instrução, da hipergeneralização, do uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação;
- nutre-se, constantemente, da comprovação das hipóteses propostas;
- potencializa-se com o conhecimento que o aprendiz tiver de outras línguas;
- está condicionado pelo repertório linguístico e pelos conhecimentos que o aprendiz tem da sua língua materna, pelos dados a que está exposto e pelas estratégias de aprendizagem utilizadas;
- pode chegar a fossilizar certas estruturas ou todo um nível de interlíngua;
- forma um <i>continuum</i> linguístico;
- oferece barreiras de aprendizagem;
- não se desenvolve de forma linear;
- todo o sistema passa por processos de acomodação, cada vez que se interioriza um novo elemento linguístico, alterando tudo o que foi anteriormente conhecido;
- a incorporação de cada item linguístico depende da exposição a vários impactos;
- sua progressão evidencia marcas do processo de interiorização das regras, permitindo identificar a etapa de aprendizagem em que cada estudante se encontra;
- sua marca mais evidente é a transitoriedade.

Fonte: Extraído de Durão (2007, p. 85-86).

Com base na sistematização de conceitos e reflexões sobre a interlíngua, realizada no decorrer deste subcapítulo e a partir da síntese proposta por Durão (2007), apresentada no quadro acima, destacam-se alguns pontos-chave que merecem ser comentados. O primeiro deles é o fato de que, como o próprio nome diz, a interlíngua está em contato constante com outras línguas: ela utiliza elementos da língua materna do aprendiz e da língua estrangeira em estudo; pode ser potencializada com o conhecimento de outras línguas que o aprendiz possui; e também sofre interferência, ainda que não seja vista da mesma forma como o era na AC.

Um segundo aspecto que perpassa várias das características elencadas acima tem a ver com o termo dinamicidade, pois a maioria das características de uma interlíngua remete a algo em constante movimento, como a variabilidade, a transitoriedade, a abertura ao novo, a progressão, entre outros. Por outro lado, ao mesmo tempo em que se destaca a dinamicidade,

existe o que pode ser chamado de fixidez ou imobilidade, percebida em expressões como barreiras de aprendizagem e fossilização, principalmente.

Com o fechamento das reflexões efetuadas sobre a Análise de Interlíngua, espera-se ter conseguido explicitar a terceira vertente da Linguística Contrastiva, seus avanços em relação às duas anteriores (AC e AE), bem como as suas principais características. No capítulo seguinte, será apresentado o percurso histórico dos artigos definidos e indefinidos em português e em espanhol, com destaque para o artigo neutro 'lo', suas especificidades, contrastes com o português e dificuldades dos aprendizes brasileiros de ELE diante desse contraste.

4 Os artigos definidos e indefinidos: contraste Português/Espanhol

4.1 Percurso histórico dos artigos: a origem do contraste

A origem dos artigos definidos, na língua portuguesa, remete aos últimos tempos do latim vulgar e aos escritores latinos tardios, uma vez que a língua latina – ou latim clássico – não possuía artigos. No entanto, quando havia a necessidade de determinar um substantivo em especial, acrescentava-se o pronome demonstrativo *ille* (ou *ipse*⁴⁷), que podia ser colocado antes ou depois do substantivo⁴⁸, processo empregado tanto na linguagem literária quanto na popular. Conforme Nunes (1975), a língua portuguesa atual ainda utiliza demonstrativos antes de substantivos, em casos nos quais poderia perfeitamente usar artigos, como em *estes homens que aqui estão, esse indivíduo que me recomendas, aqueles estudantes que são aplicados*. O autor conclui que “... o artigo definido é um verdadeiro pronome, quer com respeito a seu emprego, quer, sobretudo, relativamente à sua origem” (NUNES, 1975, p. 251).

Camara Jr. (1967, p. 156), por sua vez, também explica que, numa visão sincrônica da língua portuguesa, o artigo ainda carrega consigo a conotação de um “*ser* definitivamente situado”, o que comprova a origem demonstrativa do vocábulo. Para o linguista, o artigo é

[...] um *demonstrativo vago* em contraste com os *demonstrativos precisos* (cf. port. *este, esse, aquele*). Mas não é este o valor essencial do artigo; com isso ele seria apenas qualquer coisa como o lat. *is* em face de *hic, iste, ille*. Para o artigo o valor demonstrativo se esbate no que se pode chamar a *categoria da indicação definida*. “*O livro*” em português é – muito mais do que um livro que se acha em lugar conhecido dos interlocutores – um livro que os interlocutores *sabem qual é* (CAMARA JR., 1967, p. 156-157, grifos do autor).

⁴⁷ Apesar de haver dois demonstrativos para determinar o substantivo, a forma *ille* era mais usada, o que pode ser percebido na extensa representação dessa forma nas línguas românicas (NUNES, 1975).

⁴⁸ Conforme Lausberg (1974) e Camara Jr. (1967), a colocação do demonstrativo *ille* (ou *ipse*) antes ou depois do substantivo é originariamente livre, inclusive depois de o demonstrativo ser usado como artigo. Entre as línguas românicas, o romeno é a única que passa a usá-lo após o substantivo, todas as demais o usam antes do substantivo.

Os demonstrativos latinos *ille*, *illa* e *illud*, usados no acusativo como *illum*, *illam* e *illud*, deram origem aos artigos definidos da língua portuguesa. O percurso dos artigos, embora seja não unívoco entre os autores pesquisados, apresenta-se, segundo Coutinho (1971), estruturado conforme sequência a seguir. Artigo masculino: *ĭllu* > *elo* (ou *ilo*) > *lo* > *o* / *ĭllos* > *elos* (ou *ilos*) > *los* > *os*. Artigo feminino: *ĭlla* > *ela* (ou *ila*) > *la* > *a* / *ĭllas* > *elas* (ou *ilas*) > *las* > *as*. Haüy (2008) corrobora os dados de Coutinho (1971) ao afirmar que, com base em documentos históricos analisados em galego-português, os artigos definidos assumiam as formas *o*, *a*, *os*, *as*, *lo*, *la*, *los*, *las*, *ilo*, *ila*, *ilos*, *ilas*.

Como síntese, merece ser citada a explicação de Tarallo (1990) sobre a origem dos artigos na língua portuguesa:

São os autores unânimes quanto ao fato de o sistema do latim clássico não possuir artigo, e de essa classe de palavras ter surgido somente nos derradeiros momentos do latim falado, já em uma fase pré-romanço. Não há dúvida ou desacordo, tampouco, quanto ao fato de o artigo definido ter “nascido” de um pronome demonstrativo, mais especificamente, *ille*, em sua forma acusativa (TARALLO, 1990, p. 137, grifos do autor).

Diversos processos ocorreram na transformação dos demonstrativos latinos em artigos na língua portuguesa, entre os quais citam-se:

a) o ‘ĭ’ (i breve) do latim clássico transforma-se em ‘e’ já no latim vulgar, com timbre vocálico fechado, e é assim que passa para o português (CARVALHO; NASCIMENTO, 1984).

b) as consoantes internas duplas do latim, na passagem para o português, ficam reduzidas a simples, com exceção das sequências formadas pelas letras ‘r’ e ‘s’ (NUNES, 1975).

c) a queda do ‘e’ (ou ‘i’) inicial ocorreu por ser o artigo uma palavra essencialmente proclítica (COUTINHO, 1971), processo semelhante ocorrido na maioria das línguas⁴⁹ que são congêneres ao português (NUNES, 1975).

d) Em algumas situações específicas, em que os artigos ocorriam em posição intervocálica, o ‘l’ caiu, o que fez surgir as formas atualmente usadas: *a*, *as*, *o*, *os*. Essas formas, que inicialmente estavam circunscritas a contextos muito exclusivos, foram se

⁴⁹ Os artigos se mantiveram com o ‘l’ inicial, de acordo com Nunes (1975) no francês, no provençal, no espanhol, no italiano, no rético e no romeno.

generalizando com a evolução da língua (COUTINHO, 1971). Essa transformação contribuiu para que, em sua forma, o artigo definido da língua portuguesa se afastasse tanto da forma que existe nas outras línguas românicas (NUNES, 1975).

Coutinho (1971) afirma que, no português atual, ainda existem resquícios da época em que os artigos definidos apresentavam as formas ‘la’, ‘las’, ‘lo’ e ‘los’. Entre os exemplos que o autor cita estão as combinações com a preposição ‘per’, cujo percurso histórico configura-se como no exemplo: perlo > pello > pelo. O autor também apresenta locuções estereotipadas que apresentam os mesmos resquícios, embora atualmente essas locuções sejam de uso pouco comum: alfim < a + la + fim, alvez < a + la + vez, almenos < a + lo + menos.

Na evolução histórica dos artigos definidos, a língua portuguesa apresenta outro artigo, ‘el’, que hoje é empregado somente diante da palavra rei, daí ‘el-rei’, ainda que antigamente se antepusesse também a outras dignidades, como conde e alcaide (NUNES, 1975). Em relação à sua origem, os estudiosos da história da língua portuguesa não estão em acordo. Uma corrente afirma que o artigo é uma importação do espanhol, em cuja língua o artigo masculino singular é ‘el’. Outra defende que é a forma apocopada do artigo ‘elo’⁵⁰ (COUTINHO, 1971). Já Nunes (1975, p. 252) tem outro ponto de vista, ao afirmar que “não me parece que a mesma forma latina *illu-* tivesse produzido, sob a influência idêntica, a próclise, duas diferentes, antes afigura-se-me que ele representa apenas o caso nominativo deste pronome, ou seja, o pessoal masculino da terceira pessoa.” O autor baseia sua argumentação em exemplos de escritos antigos, nos quais aparecem, indistintamente, as formas ‘ele’ e ‘el’.

De maneira semelhante ao que ocorreu no português, no espanhol os artigos definidos também têm origem no demonstrativo latino *ille* (o *ipse*). Lapesa (2011) afirma que no latim vulgar aumentou sobremaneira o uso dos demonstrativos que acompanhavam os substantivos em referência a um ser ou objeto citado anteriormente. O autor ainda acrescenta que o demonstrativo latino foi perdendo o valor anafórico para aplicar-se também a qualquer substantivo que indicasse seres ou objetos conhecidos, mas que ainda não haviam sido citados, e complementa “*tal fue el punto de partida en la formación del artículo determinante,*

⁵⁰ Coutinho (1971, p. 251-2), para explicar a apócope, cita Antenor Nascentes: “a rapidez com que os arautos da corte deviam pronunciar a expressão *elo rei* ao anunciarem a presença do soberano, acarretou a apócope do –o final do artigo, criando-se então a locução estereotipada *el-rei*.”

instrumento desconocido para el latín clásico y que se desarrolló al formarse las lenguas romances” (LAPESA, 2011, p. 74).

Embora a origem do artigo definido no português e no espanhol tenha sido o mesmo demonstrativo latino *ille*, em ambas as línguas o caminho percorrido foi um pouco diferente. Enquanto no português o artigo surgiu do demonstrativo no acusativo singular *illum*, *illam* e *illud*, no espanhol não existe concordância entre os estudiosos da história da língua em relação ao caso latino que deu origem aos artigos do castelhano, embora a maioria atribua a origem ao nominativo singular *ille*, *illa*, *illud*.

Torrens Álvarez (2007, p. 93) afirma que já houve muita discussão sobre o étimo da forma masculina ‘el’ ter vindo do nominativo *ille* ou do acusativo *illum*. A pesquisadora crê que no espanhol arcaico as duas formas existiram, pois naquela época ainda se fazia uma distinção de casos do artigo para a função de sujeito e para a de objeto, mas que já na primeira metade do século XIII essa diferença desapareceu.

Masip (2008) apresenta o percurso histórico dos artigos em espanhol, consoante sequência a seguir. Artigo masculino: *ille* > *ell* > *el* / *illos* > *elos* > *los*. Artigo feminino: *illa* > *ela* > *la* / *illas* > *elas* > *las*. A maior diferença entre o português e o espanhol reside na existência de um artigo neutro no espanhol ‘lo’, cuja origem é: *illud* > *elo* > *lo*.

Em relação à evolução dos artigos no espanhol, há um fato histórico-linguístico que merece ser registrado. As palavras femininas que iniciam com ‘a’ ou ‘ha’ tônicos não recebem o artigo feminino ‘la’ e sim a forma ‘el’. Esta última, numa perspectiva sincrônica, pode parecer a forma do artigo masculino ‘el’, mas o fato não se confirma, uma vez que os substantivos são do gênero feminino⁵¹. Acontece que, na história da evolução da língua, quando o artigo feminino era ‘ela’, diante de palavras que iniciavam com vogal, caía o ‘a’ e assim se usava a forma feminina apocopada ‘el’. Com o passar do tempo, essa tendência se manteve somente diante de substantivos que começavam com ‘a’ ou ‘ha’ tônicos (RAE, 2005).

Já a história dos artigos indefinidos percorre um caminho evolutivo um pouco mais simples. Diferentemente dos artigos definidos, cuja origem está nos demonstrativos latinos, os

⁵¹ *El agua fría – Las aguas frías*. Percebe-se que o gênero da palavra água é feminino porque o adjetivo que a acompanha está flexionado no feminino e, quando o sintagma é passado para o plural, o artigo transforma-se em ‘las’.

artigos indefinidos na língua portuguesa têm sua origem no numeral latino ‘unus’⁵². Coutinho (1971) afirma que já no latim clássico o numeral desempenhava a função de artigo indefinido, embora raramente, e que foi na fase do latim vulgar que o emprego passou a ser mais frequente. Masip (2005) acrescenta que “o traço de indefinição já existia no âmago do numeral latino, que extrapolava a dimensão do mensurável” (MASIP, 2005, p. 214).

Segundo Coutinho (1971), a evolução do artigo indefinido no português deu-se conforme descrição a seguir. Artigo masculino: unu > ùu > um / unos > ùos > ùus > uns. Artigo feminino: una > ùa > uma / unas > ùas > umas. Alguns processos fonológicos atuaram na evolução dos artigos indefinidos:

a) a queda da consoante medial ‘n’ na passagem para a fase arcaica do português fez com que a marca da nasalização recaísse sobre o ‘u’ precedente, registrando-se ‘ù’. Processo semelhante ocorreu na evolução da palavra bom < bõo < bonu- (COUTINHO, 1971).

b) o ‘m’ e o ‘n’ que apareceram depois são, simplesmente, outra forma de registrar a nasalização que já existia no latim.

O surgimento dos artigos indefinidos na língua espanhola ocorreu de forma análoga ao processo que fez com que surgissem em português⁵³. O numeral latino ‘unus’, usado com valor indefinido, passou a acompanhar o substantivo para designar entes ainda não mencionados no discurso e, assim, passou a ser usado como artigo (LAPESA, 2011).

De acordo com Masip (2005), a diferença entre a forma dos artigos nas duas línguas remete à sua transcrição, que é condicionada por fatores fonéticos característicos do português: a forte nasalização e a tendência ao relaxamento da sílaba átona em fim de palavra. Por isso, em português temos ‘um, uns, uma, umas’; e em espanhol ‘uno’⁵⁴, unos, una, unas’. E, para que se possam perceber as diferenças entre os artigos nas duas línguas, apresenta-se a seguir um quadro contrastivo em que aparecem os artigos definidos e indefinidos em ambas as línguas.

⁵² No caso nominativo latino, o numeral era ‘unus’ no masculino, ‘una’ no feminino e ‘unum’ na forma neutra. Os artigos indefinidos originaram-se das formas ‘unus’ e ‘una’.

⁵³ De acordo com Lausberg (1974), além do português e do espanhol, as formas latinas dos numerais cardinais *unus*, *una* assumiram a função de artigo indefinido em toda a România. O autor sustenta a afirmação com exemplos em todas as línguas românicas.

⁵⁴ Na língua espanhola, a tendência ao relaxamento da sílaba átona em final de palavra também atingiu o artigo indefinido, na forma singular diante de substantivos masculinos. A queda do segmento ‘o’ em ‘uno’ é chamada forma apocópada do artigo, e pode ser vista nos exemplos a seguir: *un muchacho*, *un perro*, *un problema* (MASIP, 2005).

Quadro 11 – Artigos definidos e indefinidos em Português e em Espanhol

Artigos		Português	Espanhol
Indefinidos	Feminino	uma - umas	una – unas
	Masculino	um – uns	un – unos
Definidos	Feminino	a – as	la – las
	Masculino	o – os	el – los
	Neutro	-	lo

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que fica perceptível numa rápida análise dos artigos nas duas línguas é, de um lado, a semelhança entre os artigos presentes nas três primeiras linhas, ou seja, entre os artigos indefinidos e os artigos definidos femininos. Por outro lado, também salta aos olhos a diferença entre os artigos masculinos, quando as duas línguas são confrontadas, bem como a falta de correspondente em português do artigo neutro do espanhol.

Só pela identificação das diferenças presentes no quadro acima é possível chegar ao foco de análise da presente pesquisa: como fazem os falantes de português que são aprendizes de ELE no momento em que precisam utilizar o artigo neutro ‘lo’? E mais, o segundo ponto que pode ser considerado um problema – já explicitado no capítulo anterior – é o uso do neutro ‘lo’ no lugar do masculino ‘el’, simplesmente por uma questão de semelhança com o artigo definido masculino no plural.

Dessa forma, na sequência, propõe-se uma reflexão exatamente sobre o artigo neutro ‘lo’, com ênfase em seus usos e especificidades. Após, haverá um confronto de estruturas em que o artigo neutro é usado com algumas estruturas da língua portuguesa, a fim de se chegar às principais dificuldades que o lusofalante aprendiz de ELE apresenta diante do ‘lo’.

4.2 O artigo neutro ‘lo’ do Espanhol e suas especificidades

Assim como ocorre na tradição gramatical da língua portuguesa, na língua espanhola os artigos também são classificados em dois grandes grupos: os indefinidos e os definidos. O lugar do artigo no sintagma nominal em ambas as línguas é sempre antes do substantivo, exceto o artigo neutro ‘lo’, que ocorre em outros contextos gramaticais. Segundo Alarcos Llorach (1999), o artigo neutro tem por função substantivar palavras e é chamado de neutro

porque não se associa a nenhum substantivo masculino ou feminino, tampouco concorda em número com o segmento que o acompanha.

O artigo neutro ‘lo’ pode ser considerado um fósil idiomático, pois provém do demonstrativo neutro *illud* latino no nominativo singular⁵⁵. É chamado de fósil, assim como o são o pronome pessoal de terceira pessoa ‘ello’⁵⁶ e os demonstrativos ‘esto, eso, aquello’⁵⁷, porque não existem nomes neutros na língua espanhola, apenas masculinos ou femininos (MASIP, 2005). É possível que o autor fale em fósil, pois, como gênero gramatical distinto do masculino e do feminino, o gênero neutro existia apenas no latim clássico, tendo desaparecido⁵⁸ já no latim vulgar e, conseqüentemente, nas línguas românicas (ILARI, 1992).

No primitivo indo-europeu, o gênero gramatical dos substantivos fundamentava-se no sexo real e por isso os seres inanimados eram do gênero neutro (neuter = nem um nem outro). Tal distinção, porém, tornou-se, funcionalmente falando, uma superfluidade. Daí que já o Grego e o Latim, embora tivessem conservado o gênero neutro, não eram rigorosos no seu uso; vamos encontrar nessas línguas seres inanimados que podem ser masculinos ou femininos. Na passagem para as línguas neolatinas, o gênero neutro foi desaparecendo progressivamente e hoje pode-se dizer que, nas línguas românicas, deixou de existir como categoria gramatical (CARVALHO; NASCIMENTO, 1984, p. 81).

Ainda sobre a história e evolução do artigo neutro, Marrone (2005) deixa claro que, entre as línguas românicas ou neolatinas, o espanhol é a única que conserva o artigo neutro e invariável, que substantiva os adjetivos e adquire a significação do neutro latino. A autora ainda afirma que, numa perspectiva contrastiva entre o português e o espanhol, o emprego do artigo neutro evidencia uma das principais diferenças em relação ao uso dos artigos nas duas línguas.

Sobre o uso desse artigo, Matte Bon (1995) salienta que, por não existirem substantivos neutros no espanhol,

⁵⁵ *illud* bueno > *ilo* bueno > *lo* bueno. O nominativo é, numa língua de casos como o latim, o caso que exprime a função gramatical de sujeito.

⁵⁶ Na língua espanhola, ‘ello’ tem valor de demonstrativo neutro, e pode ser usado como sinônimo de ‘eso’. Em português, as duas formas podem ser traduzidas pelo demonstrativo neutro ‘isso’.

⁵⁷ Isto, isso, aquilo – em português.

⁵⁸ A título de informação, mesmo tendo desaparecido como categoria gramatical nas línguas neolatinas, no português, por exemplo, o neutro deixou vestígios nos seguintes casos: “**1. Nas formas de pronomes demonstrativos** – isto (esta coisa); isso (essa coisa); aquilo (aquela coisa); o (igual a isto ou aquilo) em frases como estas: Disse tudo o que sabia (isto é, aquilo que sabia); Espero que sejas feliz quanto o desejo (isto é, quanto desejo isto, a saber, que sejas feliz). **2. Nas formas de pronomes indefinidos** – tudo (toda coisa); nada (nenhuma coisa); algo (alguma coisa). **3. Nas formas de adjetivo substantivado** – o útil (a coisa útil); o agradável (a coisa agradável); o belo (a coisa bela). **4. Nos casos de infinitivos substantivados** – aprecio o cantar do pássaro; Fumar não é bom. **5. Quando o sujeito é indeterminado** em frases como estas: Limonada é bom; É proibido entrada (CARVALHO; NASCIMENTO, 1984, p. 82, grifos dos autores).

se emplea esta forma en los casos en los que se hace difícil el empleo de un sustantivo, o cuando el enunciador no quiere emplear un sustantivo – ya sea porque no puede o no quiere hacer el esfuerzo o, simplemente, porque sobrecargaría demasiado su discurso con elementos insignificantes para la relevancia de lo que dice y para su(s) intención(es) comunicativa(s) (MATTE BON, 1995, p. 218).

Por ser usado em diversos contextos gramaticais, diante de diferentes classes de palavras, é um elemento de difícil aprendizagem para o falante de português, uma vez que não há nesta língua um artigo neutro equivalente. Sarmiento e Sánchez (1989) ainda afirmam que o ‘lo’ é de difícil classificação dentro do grupo dos determinantes ou artigos, como tem sido feito tradicionalmente, mas que esse elemento tem uma estreita relação com eles.

Sarmiento e Sánchez (1989) analisam o artigo neutro a partir de três pontos de vista. Morfologicamente, o ‘lo’ é invariável (**Lo** bueno que es el pan - **Lo** hermosa que es la chica – **Lo** hermosos que eran los claveles), independente do gênero e do número do adjetivo que é substantivado. Sintaticamente, sempre é usado em contextos não verbais, seja com adjetivos, com advérbios, com participios de valor adjetivo, com adjetivos possessivos (**Lo** guapa que eres – **Lo** bien que escribe – **Lo** prohibido me gusta más – **Lo** mío es mejor).

Semanticamente, o ‘lo’ comporta vários usos e interpretações. Pode intensificar o valor do adjetivo (*No sabes **lo** linda que fue la fiesta*) ou do advérbio (*Fíjate **lo** rápido que secó la pintura*) ou do participio com valor de adjetivo (*Mira **lo** roto que está este traje*). Em outro contexto, faz referência, de maneira vaga, a fatos ou situações passadas (**Lo del año pasado**) e pode ser substituído por um demonstrativo neutro (*Aquello del año pasado*) (SARMENTO; SÁNCHEZ, 1989).

Milani (2011) e Fanjul (2005) acrescentam outro contexto de ocorrência do ‘lo’, podendo ser usado diante de um relativo que introduz orações, conforme exemplos a seguir (*Esto es **lo** que quiero decirte – **Lo** que odio en ti es tu prisa a diario*). Especificamente nesses casos, Fanjul (2005, p. 118) avança e apresenta duas estruturas sintáticas semelhantes e diferentes ao mesmo tempo: a) *Sí, eso es. ¡El dinero! ¡**El que** te presté hace un año!* b) *Sí, eso es. ¡Todo! ¡**Lo que** te presté hace un año!* Para o autor, entender a diferença que existe entre o uso de ‘el’ ou ‘lo’ nas situações acima depende de conseguir identificar o antecedente, isto é, *dinero* na primeira frase e *algo não específico* na segunda. Como o antecedente da primeira é uma palavra masculina, usa-se, conseqüentemente, o artigo masculino ‘el’; e como o antecedente da segunda não é uma palavra masculina, e sim algo não específico, usa-se, conseqüentemente, o artigo neutro ‘lo’.

Em outra perspectiva de análise, o ‘lo’ pode ainda referir-se a algo não especificado, porém conhecido pelo falante e pelo ouvinte (*¿Estás listo para lo de mañana?*) ou fazer referência à residência de alguém (*Quedamos a las ocho en lo de Juan*). Também pode aludir a um assunto (*¿Sabes lo del asalto?*), em que o ‘lo’ representa o assunto que se está comentando (MILANI, 2011, p. 37).

Quanto aos contextos de ocorrência do artigo neutro ‘lo’ no espanhol atual, num levantamento realizado no *Corpus de Referencia del Español Actual – CREA* – encontraram-se alguns dados que permitem visualizar diante de quais palavras o ‘lo’ é mais usado. Para a extração dos dados, levaram-se em conta os textos produzidos e/ou publicados entre os anos 2000 e 2008, que é o período mais recente disponibilizado para consulta na base de dados. Acompanhando palavras gramaticais, tais como pronomes relativos, pronomes possessivos e preposições, o artigo neutro apresenta as ocorrências a seguir:

Quadro 12 – Ocorrência do artigo neutro diante de palavras gramaticais

Combinação	Ocorrências	Combinação	Ocorrências
lo que	58.987	lo tuyo	41
lo cual	4.436	lo suyo	343
lo de	1.137	lo nuestro	91
lo del	353	lo vuestro	06
lo mío	91	TOTAL	65.485

Fonte: elaborado pelo autor.

E para ilustrar que o uso do artigo neutro não depende somente da palavra que o acompanha, e sim da leitura de um contexto maior, que pode inclusive envolver uma palavra antecedente, fez-se também uma extração de dados do CREA com o artigo masculino ‘el’ acompanhando exatamente as mesmas palavras gramaticais do quadro acima. O que se pode constatar é que, assim como o neutro, o artigo masculino também acompanha as palavras gramaticais, quase na mesma proporção.

Quadro 13 – Ocorrência do artigo masculino diante de palavras gramaticais

Combinação	Ocorrências	Combinação	Ocorrências
el que	17.965	el tuyo	56
el cual	3.783	el suyo	342
el de	7.908	el nuestro	220
el del	1.380	el vuestro	03
el mío	252	TOTAL	31.909

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme já apresentado anteriormente, o artigo neutro também ocorre diante de palavras lexicais, tais como adjetivos e advérbios. Para verificar diante de quais delas o ‘lo’ aparece, buscaram-se os 8 adjetivos (ou participios com valor de adjetivo) e os 8 advérbios mais usados⁵⁹ na língua espanhola e, a partir deles, fez-se uma extração de dados que está transcrita abaixo.

Quadro 14 – Ocorrência do artigo neutro diante de palavras lexicais

Adjetivos			Advérbios		
Posição em 10.000	Adjetivo	Ocorrências	Posição em 10.000	Advérbio	Ocorrências
71 ^a	lo mismo	115	23 ^a	lo más	3.375
77 ^a	lo otro	213	46 ^a	lo muy	19
111 ^a	lo general	810	69 ^a	lo bien	115
125 ^a	lo hecho	55	100 ^a	lo menos	2.149
141 ^a	lo nacional	32	103 ^a	lo antes	193
144 ^a	lo mejor	2.154	113 ^a	lo poco	193
145 ^a	lo nuevo	135	127 ^a	lo mucho	187
158 ^a	lo pasado	19	225 ^a	lo tarde	4
TOTAL	3.533		TOTAL	6.235	

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim como ocorreu com as palavras gramaticais, diante de adjetivos e de advérbios é possível utilizar o artigo masculino ‘el’, dependendo do contexto e daquilo que se quer enunciar. Novamente, o uso do neutro diante de adjetivos e advérbios depende mais do contexto em que eles se encontram do que do simples fato de serem adjetivos ou advérbios. Como exemplo, cita-se o uso de *mismo*, a partir do qual se pode dizer: *El profesor siempre repite lo mismo* e *El profesor siempre repite el mismo asunto*. Na primeira frase ‘lo mismo’ significa a mesma coisa, enquanto na segunda o artigo masculino ‘el’ acompanha o adjetivo e o substantivo que o sucedem, e com eles concorda em gênero e número.

Para comprovar a exemplificação acima, extraíram-se dados do CREA em que o artigo masculino acompanha os mesmos adjetivos e advérbios listados no quadro anterior, cuja síntese encontra-se a seguir.

⁵⁹ O *Corpus de Referencia del Español Actual* tem uma ferramenta de busca que permite que se listem as 10.000 formas mais frequentes da língua espanhola. Os 8 adjetivos, em ordem de frequência, são: *mismo*, *otro*, *general*, *hecho*, *nacional*, *mejor*, *nuevo*, *pasado*; e os 8 advérbios são: *más*, *muy*, *bien*, *menos*, *antes*, *poco*, *mucho*, *tarde*.

Quadro 15 – Ocorrência do artigo masculino diante de palavras lexicais

Adjetivos			Advérbios		
Posição em 10.000	Adjetivo	Ocorrências	Posição em 10.000	Advérbio	Ocorrências
71 ^a	el mismo	6.832	23 ^a	el más	2.909
77 ^a	el otro	2.546	46 ^a	el muy	124
111 ^a	el general	820	69 ^a	el bien	507
125 ^a	el hecho	2.843	100 ^a	el menos	82
141 ^a	el nacional	32	103 ^a	el antes	26
144 ^a	el mejor	1.960	113 ^a	el poco	146
145 ^a	el nuevo	2.302	127 ^a	el mucho	12
158 ^a	el pasado	4.335	225 ^a	el tarde	0
TOTAL	21.670		TOTAL	3.806	

Fonte: elaborado pelo autor.

Comparando os dois quadros, percebe-se que as mesmas palavras (adjetivos ou advérbios) podem ocorrer depois do artigo neutro e depois do masculino. É preciso notar, no entanto, que os adjetivos precedidos pelo artigo masculino ‘el’ comportam-se de duas formas diferentes: o adjetivo é usado como substantivo – como em *el hecho* e em *el general* – ou então depois do adjetivo é possível que venha um substantivo masculino, e por isso o artigo masculino ‘el’ é utilizado – como em *el mismo* e em *el nuevo*, por exemplo.

Quanto aos advérbios, é provável que aqueles combinados com o artigo neutro ‘lo’ não tenham um antecedente, ou, se o têm, não é conhecido ou especificado, por isso o uso do neutro. Já em relação aos advérbios combinados com o artigo masculino ‘el’, é possível que todos tenham algum antecedente masculino singular para que com ele concorde o artigo masculino. Os dois exemplos a seguir ilustram a reflexão: *Por favor, lleguen lo más rápido posible* – *El más rápido es el avión*. É como se esta última significasse que *El medio de transporte más rápido es el avión*.

Após exemplificar os usos e as especificidades do artigo neutro ‘lo’ na língua espanhola, passa-se, na sequência, a um estudo contrastivo das estruturas em que o ‘lo’ ocorre com as estruturas da língua portuguesa. A partir do contraste, discutem-se, novamente, algumas dificuldades que os lusofalantes apresentam em relação ao uso do artigo neutro da língua espanhola.

4.3 O artigo neutro ‘lo’ do Espanhol: contrastes e dificuldades

Em construções que apresentam o ‘lo’ seguido por adjetivo, advérbio ou participio com valor de adjetivo, o artigo neutro substantiva essas palavras e ainda intensifica o valor que elas têm (MILANI, 2011). Por isso pode ser traduzido pelo advérbio ‘quão’, como nos exemplos a seguir:

- a) *Ayer se comentaba **lo** linda que fue la ceremonia. Ontem se comentava **quão** linda foi a cerimônia.*
- b) *No te imaginas **lo** despacio que anda aquel tren. Não imaginas **quão** devagar anda aquele trem.*
- c) *Mira **lo** roto que está este traje. Olha **quão** rasgado está este terno.*

Uma segunda possibilidade de tradução é aproximar o artigo neutro ‘lo’ dos elementos neutros também presentes na língua portuguesa. Por isso é possível substituir o ‘lo’ pelo demonstrativo neutro ‘aquilo’ ou simplesmente pela forma ‘o’, como nos seguintes exemplos:

- a) *¿Encontraste **lo**⁶⁰ que buscabas? Encontraste **aquilo** que procuravas? – Encontraste **o** que procuravas?*
- b) ***Lo** que me interesa es tu amistad. **Aquilo** que me interesa é a tua amizade. – **O** que me interessa é a tua amizade.*
- c) *No creo en **lo** que me dices. Não acredito **naquilo** que me dizes. – Não acredito **no** que me dizes.*

Numa análise mais pormenorizada, embora as gramáticas de língua espanhola classifiquem o ‘lo’ das construções com ‘lo que’ como artigo neutro, percebe-se que a combinação do neutro ‘lo’ + relativo ‘que’ comporta-se como um pronome demonstrativo, tanto que são possíveis duas traduções para o português. Sobre o uso do ‘o’ como demonstrativo, Cunha (1972) afirma que isso ocorre “quando vem determinado por uma oração ou, mais raramente, por uma expressão adjetiva, e tem o significado de aquele(s), aquela(s), aquilo” (CUNHA, 1972, p. 330).

Já Carvalho e Nascimento (1984) defendem que o demonstrativo ‘o’ dos exemplos acima seria um vestígio do gênero neutro em português. Logo, existe também, em língua portuguesa, um ‘o’ que não é masculino, e sim, neutro, tal como ocorre com o ‘lo’ em espanhol, embora as gramáticas desta língua o classifiquem como artigo, e não como

⁶⁰ No exemplo citado, a própria língua espanhola aceita expressar a mesma ideia com um demonstrativo neutro no lugar do artigo *¿Encontraste aquello que buscabas?*

demonstrativo. Da mesma forma, Torijano Pérez (2003), ao analisar os erros interlinguísticos da produção escrita de lusófonos aprendizes de espanhol, afirma que o neutro ‘lo’ da língua espanhola tem uma forma equivalente no português, o artigo neutro ‘o’.

Há também construções em que o artigo neutro ‘lo’ acompanha adjetivos, participios com valor de adjetivo e pronomes possessivos, cuja tradução pode ser feita também pela forma ‘o’ do português, conforme exemplos a seguir:

- a) *Lo importante es que se hayan salvado todos. O importante é que todos tenham se salvado.*
- b) *Lo prohibido atrae a la gente. O proibido atrai as pessoas.*
- c) *Lo mío es mejor. O meu é melhor.*

Novamente, nos casos acima, o ‘o’ do português não pode ser entendido como um artigo masculino, pois, na interpretação de Carvalho e Nascimento (1984), ele é um vestígio do neutro latino, por ser usado “nas formas de adjetivo substantivado” (p. 82). Ademais, esse ‘o’ pode ser interpretado como um demonstrativo neutro, uma vez que pode ser substituído, em português e em espanhol, por ‘aquilo que é’ ou ‘*aquello que es*’, respectivamente.

Por fim, há aquelas construções com o artigo neutro, cuja tradução nem sempre é simples, uma vez que exprimem diversos valores semânticos. O artigo pode referir-se a algo não especificado, mas conhecido pelo ouvinte e pelo falante; pode referir-se à casa de alguém; pode referir-se ao assunto que se comenta. Conforme Matte Bon (1995), essas construções são usadas “*para referirse a cualquier entidad que el enunciador no quiera o no pueda nombrar (economía del discurso, dificultada en encontrar una palabra adecuada, etc.)*” (MATTE BON, 1995, p. 219).

- a) *¿Estás listo para lo de mañana? Estás pronto para o que vamos fazer amanhã?*
- b) *Quedamos a las ocho en lo de Juan. Marcamos às oito na casa do João.*
- c) *¿Sabes lo del asalto? Sabes do assalto?*

A partir dos exemplos listados acima, percebe-se que o artigo neutro ‘lo’ pode ser um elemento de difícil aprendizagem para os falantes do português, porque nesta língua os artigos têm sido classificados, comumente, apenas em masculinos e femininos. Nos contextos em que esses falantes deveriam usar o artigo neutro, por uma inferência gramatical equivocada, é possível que eles se confundam e acabem por utilizar o artigo definido masculino, o que é explicado por Durão (2005), quando afirma que “na língua espanhola há uma forma para o

artigo definido masculino e outra para o neutro, que correspondem a somente uma forma em português” (p. 142).

Um erro cometido por brasileiros aprendizes de espanhol é uma construção com o artigo neutro no lugar do artigo definido, como em: **Lo hombre era flaco*⁶¹. Nesse exemplo, o erro se dá por falsa analogia, uma vez que o aluno faz a relação entre os artigos femininos ‘la – las’ e conseqüentemente ‘lo – los’, e os compara ao português ‘a – as’, ‘o – os’. Durão (2005, p. 142) afirma que o problema, no exemplo acima, não está na utilização do neutro propriamente dito, mas no fato de inferir, a partir do modelo em português, que a forma singular do artigo ‘los’ é ‘lo’ e não ‘el’.

A autora complementa seu posicionamento ao asseverar que

a única forma que escapa da consciência morfológica é a masculina ‘el’. Como o português está muito presente na memória dos aprendizes, eles se confundem com a forma contrastiva e por falsa analogia empregam ‘lo’ no lugar de ‘el’. O emprego de ‘lo’ em contextos que não o admitem é, (...) gramaticalmente, um erro de falsa seleção (DURÃO, 2005, p. 143).

Ainda sobre os erros cometidos com o uso do neutro ‘lo’, explicitados acima, Torijano Pérez (2003) acredita que não seja unicamente uma questão de confusão de forma, e sim que estejamos diante de uma estratégia de generalização. Para o autor, essa estratégia “*lleva a los estudiantes lusófonos a aplicar el mismo proceso de españolización de su artículo femenino (a – la) al masculino (o – lo), en el que el modelo de la flexión del plural no es en absoluto ajeno*” (TORIJANO PÉREZ, 2003, p. 226).

Em seu estudo sobre a análise de erros produzidos por lusófonos aprendizes de espanhol, Torijano Pérez (2003, p. 226-227) explica a problemática da neutralização entre o artigo masculino e o neutro a partir de exemplos divididos em três grupos. No primeiro, a confusão se dá em favor do masculino ‘el’, isto é, casos em que deveria ser usado o neutro ‘lo’, os aprendizes usam o artigo masculino, como em **Escribeme el más rápido posible*. No seguinte, ocorre a confusão em favor do artigo ‘lo’, ou seja, situações em o aprendiz deveria usar o ‘el’, ele utiliza o neutro, como em **Lo más viejo de los hermanos*. E, por final, um segundo tipo de confusão em favor do uso do ‘lo’, quando somado à preposição, como em **El hombre está caminando pelo camino errado*. Sobre este último caso, o autor acredita que o erro cometido com o uso do artigo

⁶¹ A forma correta seria *El hombre era flaco*, que em português significa *O homem era magro*.

contiene un caso de conservación, de calco puro desde la LM, especialmente abundante en las formas contractas, y aunque menos frecuente, también se produce con la forma del artículo: se recurre al uso de las formas de la LM por desconocimiento de las correspondientes en la L2 (TORIJANO PÉREZ, 2003, p. 227).

Numa perspectiva diacrônica, a confusão entre o uso de ‘el’ e ‘lo’ como artigos masculinos no singular também aparece na expansão e consolidação do espanhol nos primitivos dialetos da Península Ibérica. Conforme Lapesa (2011), em algumas regiões onde atualmente estão localizadas as Comunidades Autônomas de León e da Cataluña, não havia uniformidade no uso do artigo definido masculino no singular, embora o castelhano se inclinasse para o uso de ‘el’ desde o início de sua formação como romance.

Há um segundo tipo de construção que oferece dificuldades na escolha do artigo adequado, e o estudante de espanhol fica em dúvida se usa ‘el’ ou ‘lo’. Os dois exemplos abaixo são formas correntes e corretas usadas na língua espanhola: *El vino es **el** mejor que he probado* e *El vino es **lo** mejor que he probado*. Se um falante de português não realiza as inferências adequadas, não conseguirá compreender a diferença de sentido ao ler as duas construções. No primeiro exemplo, o artigo ‘el’ pressupõe um substantivo já mencionado, e a tradução fica *O vinho é o melhor (vinho) que provei*; já o segundo exemplo, com o artigo neutro ‘lo’, generaliza um conceito e pode ser substituído por ‘la cosa’, ficando a tradução *O vinho é a melhor coisa que provei* (FANJUL, 2005, p. 118).

Portanto, nos exemplos acima, a dificuldade não está simplesmente no uso de um ou de outro artigo, e sim, nas diferenças que a escolha de um ou de outro implica. Ademais, se o brasileiro aprendiz de espanhol não tem clareza sobre as implicações que recaem sobre a sua escolha, terá, conseqüentemente, dificuldades em expressar aquilo que quer dizer. Assim, percebe-se que a dificuldade dos aprendizes de espanhol pode estar em dois níveis: na não compreensão da diferença de significado na leitura de construções como as mencionadas acima e também na imprecisão do significado na sua produção (oral ou escrita) ao usar ‘el’ ou ‘lo’.

Masip (2005) afirma que o brasileiro aprendiz de espanhol sente dificuldades no emprego dos artigos e que lhe custa, especialmente, usar o artigo neutro ‘lo’. A afirmação pode ser evidenciada a partir de certas construções com o artigo neutro que são de difícil assimilação para esse aprendiz, como aquelas em que se usa o ‘lo’ com valor enfático diante de adjetivos, advérbios ou participípios. Logo, em construções como *Ayer se comentaba **lo***

linda que fue la ceremonia, No te imaginas lo despacio que anda aquel tren, Mira lo roto que está este traje, a inferência que o falante de português precisa fazer é que a ênfase que se quer dar ao adjetivo ou ao advérbio reside exatamente no uso do artigo neutro. Se o falante não realiza essa inferência, acabará por utilizar outra estrutura que, por sua vez, está mais próxima à estrutura sintática do português: *Ayer se comentaba que la ceremonia fue muy linda, No te imaginas como aquel tren anda despacio, Mira como este traje está roto*.

Outra dificuldade que o brasileiro aprendiz de espanhol enfrenta é no uso dos artigos ‘el’ e ‘lo’ diante de pronome possessivo. Nos exemplos *No me agrada que se metan en el mío* e *no me agrada que se metan en lo mío* os artigos estão empregados corretamente. A diferença reside, novamente, no significado das duas construções e também no contexto em que elas ocorrem. A primeira precisa estar inserida num contexto que tenha um substantivo masculino no singular que seja substituído pela sequência ‘el mío’, e por isso é usado o artigo definido masculino; já a segunda não tem esse referente, e o artigo neutro faz referência a algo não especificado, isto é, possui um papel generalizador (MILANI, 2011).

Por fim, um exemplo que depende muito mais do conhecimento da língua espanhola do que da capacidade de realizar inferências sobre o significado do artigo neutro ‘lo’ é o que ocorre em construções como *Cenamos a las diez en lo de Juan*. Nesse exemplo, o artigo neutro refere-se à casa de Juan, embora não haja nenhuma pista explícita em relação à palavra ‘casa’, e por isso o aprendiz de espanhol sente dificuldades em compreender o significado global dessa construção no processo de leitura. Sem o conhecimento da língua, no momento da produção (oral ou escrita), esse aprendiz utilizará outra estrutura, como *Cenamos a las diez en la casa de Juan*, que também é aceitável em espanhol, mas que é mais parecida com o português.

Com o capítulo que ora encerra, foi possível compreender o percurso histórico dos artigos definidos e indefinidos em português e em espanhol, bem como analisar os principais usos do artigo neutro ‘lo’ do espanhol em confronto com a língua portuguesa. Os dois capítulos que vêm a seguir apresentam, nesta ordem, a descrição metodológica para a geração dos dados e a análise e discussão dos dados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa aos estudantes do curso de Letras Português/Espanhol.

5 Metodologia com a geração dos dados

O método indica o caminho ou o percurso a ser seguido para chegar a determinado fim. Portanto, a noção de método liga-se fortemente ao conceito de processo de investigação científica, cujo objetivo é produzir novos conhecimentos e novas formas de intervenção na realidade (PAVIANI, 2006, p. 43). Esse estudioso ainda esclarece que o método, em sentido estrito, estabelece um modo básico de conhecer e, num sentido mais amplo, designa um conjunto de regras, instrumentos, técnicas e procedimentos que são utilizados para obter dados e informações.

Então, o método utilizado no desenvolvimento da presente pesquisa é o chamado método de análise descritiva ou descrição analítica, que descreve e explica conceitos, compara teorias, descreve e analisa dados a partir de instrumentos de pesquisa (PAVIANI, 2006). Dessa forma, a descrição e a explicação de conceitos e a comparação de teorias efetivam-se, nesta pesquisa, nas discussões acerca de língua materna e língua estrangeira (e seus confrontos terminológicos), nas reflexões sobre a aquisição e a aprendizagem de línguas e, sobretudo, no estudo das três vertentes do que se convencionou chamar de Linguística Contrastiva (AC, AE, IL).

Ainda, quanto ao método, a própria Linguística Contrastiva traz consigo uma metodologia própria, que estabelece o confronto, o contraste e as equivalências estruturais entre línguas, que ocorrem, nesta investigação, no levantamento do percurso histórico dos artigos definidos e indefinidos em língua portuguesa e em língua espanhola. O contraste e as equivalências entre línguas também aparecem quando se confrontam estruturas da língua espanhola em que ocorre o artigo neutro 'lo', ao lado das possibilidades de correta interpretação e tradução para a língua portuguesa.

A descrição e, conseqüentemente, a análise dos dados são feitas a partir de instrumentos de pesquisa elaborados especificamente pelo autor desta tese para identificar como os aprendizes de ELE compreendem o artigo neutro durante a leitura, como eles o utilizam na produção escrita e, finalmente, para identificar os erros que eles cometem em relação ao uso desse artigo. Para a obtenção dos dados, descrevem-se, a seguir, os participantes da pesquisa bem como os três instrumentos utilizados.

I. Participantes da pesquisa: estudantes universitários de Letras Português/Espanhol do Centro Universitário UNIVATES que tenham cursado pelo menos a metade da carga horária de língua espanhola do curso, isto é, pelo menos 240 horas-aula de língua espanhola, equivalente a quatro disciplinas de 60 horas. A exigência de uma carga horária mínima justifica-se, pois o artigo neutro ‘lo’ não costuma ser ensinado nos períodos iniciais do curso pela complexidade a ele inerente. Além disso, em muitas situações, exige-se do aprendiz de língua espanhola uma capacidade de realizar inferências de leitura nessa língua, o que nem sempre é possível quando ele ainda não possui um conhecimento satisfatório da língua em estudo.

II. Instrumentos de pesquisa:

Atividade 01: Excertos de textos com lacunas: os participantes da pesquisa recebem um texto em que todos os artigos definidos (masculinos, femininos e neutros) estão em aberto, vale dizer, constam lacunas no lugar em que deveriam aparecer os artigos. A partir do conhecimento que os participantes têm da língua espanhola, as lacunas devem ser preenchidas com um dos artigos indicados no cabeçalho do texto. Esse instrumento foi inspirado no procedimento elaborado para avaliar a compreensão em leitura chamada Técnica Cloze (TAYLOR, 1953), que consiste, originalmente, “na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual [...] omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão” (SANTOS et al., 2002, p. 550). É necessário ter clareza de que o quinto vocábulo fica em aberto sequencialmente, isto é, a cada conjunto de cinco palavras, a última das cinco é retirada do texto e, no seu lugar, fica uma lacuna que os participantes da pesquisa devem preencher “com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva” (SANTOS et al., 2002, p. 550). No presente instrumento, a Técnica Cloze serviu de inspiração, uma vez que as lacunas do texto originaram-se do apagamento dos artigos definidos, independentemente da posição em que se

encontravam na frase, e não da quinta palavra em cada conjunto de cinco, conforme preconiza a técnica originalmente.

Para a elaboração desse instrumento, buscaram-se textos publicados a partir do ano 2000 e disponíveis no site da *Real Academia Española*, especificamente na parte dedicada ao CREA. Para a escolha dos textos, foi necessário que aparecessem, em maior número possível, ocorrências do artigo neutro ‘lo’, a fim de que eles pudessem ser selecionados para compor o primeiro instrumento de pesquisa. Dos 60 espaços destinados aos artigos, o ‘lo’ aparece 24 vezes, o que corresponde a 40% do total da atividade (Anexo 02).

Atividade 02: Versão de frases: os participantes da pesquisa recebem 10 frases redigidas em língua portuguesa a fim de serem vertidas para a língua espanhola. As frases foram elaboradas pelo autor da pesquisa com o cuidado de que houvesse um equilíbrio nas palavras que acompanham o artigo neutro, isto é, para que ele aparecesse antes de adjetivos, advérbios, pronomes relativos e possessivos. Nesse caso, há 20 possibilidades de ocorrência dos artigos, e o ‘lo’ pode ocorrer em 8 situações, o que também equivale a 40% do total de possibilidades (Anexo 03).

Atividade 03: Pares de frases: os participantes da pesquisa recebem 10 pares de frases com um espaço em branco em cada uma delas. O espaço é, em ambas as frases, seguido pela mesma palavra; no entanto, em um deles caberá somente o artigo definido masculino ‘el’ e no outro o artigo neutro ‘lo’; portanto, dos 20 espaços destinados ao artigo, o masculino ocorre em 50% deles e o neutro nos outros 50%. Além do preenchimento da lacuna com um desses artigos, os aprendizes participantes têm a opção de justificar a sua escolha, levando em conta o contexto gramatical ou o sentido que a frase adquire com um artigo ou com o outro, o que se caracteriza como uma espécie de protocolo de leitura, entendendo-se por essa expressão o registro sistemático de como a frase foi lida pelos aprendizes a partir da escolha do artigo neutro ou do artigo masculino.

Para a elaboração dessa atividade, buscaram-se, novamente, textos publicados a partir do ano 2000 e também disponíveis no site da *Real Academia Española*, na parte dos dados do CREA. Tomou-se o cuidado para que o artigo (o neutro e o masculino) fosse seguido por adjetivo, advérbio, preposição, pronome relativo e possessivo, conforme ocorrências anteriormente levantadas e apresentadas nos quadros 12 a 15. Em outras palavras, em nenhuma das 20 frases da atividade 03 aparece alguma palavra – gramatical ou lexical – cuja

combinação com o artigo não tenha sido visualizada no CREA entre os anos de 2000 e 2008 (Anexo 04).

No quadro abaixo, é possível visualizar todas as possibilidades de ocorrência dos artigos, divididos em femininos (singular e plural), em masculinos (singular e plural) e em neutro. Além disso, pode-se ver a ocorrência desses artigos em cada um dos três instrumentos de pesquisa. A análise das possibilidades de ocorrências permite que se perceba que a ênfase recai, obviamente, sobre o neutro ‘lo’, bem como sobre o artigo masculino singular ‘el’, com 42 e 29 ocorrências, respectivamente. A presença desses dois artigos se sobrepõe aos demais, pois o objeto de investigação desta pesquisa é o neutro ‘lo’, que muitas vezes é confundido com o masculino ‘el’ pelos aprendizes de ELE e, por isso, usado equivocadamente.

Quadro 16 – Especificação dos artigos e das suas possíveis ocorrências nas atividades constantes em cada instrumento utilizado na coleta dos dados

	Instrumento 01	Instrumento 02	Instrumento 03	Total
Artigo feminino singular – la	15	0	0	15
Artigo feminino plural – las	5	2	0	7
Artigo masculino singular – el	11	8	10	29
Artigo masculino plural – los	5	2	0	7
Artigo neutro – lo	24	8	10	42
Total	60	20	20	100

Fonte: elaborado pelo autor.

Para que a aplicação dos instrumentos acima pudesse ser feita, contatou-se, via e-mail, a coordenação do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, que emitiu parecer favorável à realização das atividades com registro escrito dos dados. Ficou acordado com a coordenação que, depois de a pesquisa estar concluída, haveria um momento de socialização dos resultados, isto é, uma devolução dos resultados aos participantes da pesquisa. Esse retorno poderá se dar em forma de palestra a todos os alunos do curso de Letras, ou então em forma de uma oficina especificamente sobre o uso artigo neutro ‘lo’ num encontro somente para os alunos da habilitação Português/Espanhol.

Num momento posterior, conversou-se com a docente responsável pelas disciplinas de língua espanhola e ficou definida a semana de 07 a 11 de abril de 2014 para a aplicação dos instrumentos. Durante essa semana, o pesquisador dirigiu-se à instituição de ensino todas

as noites para fazer contato com os alunos e, depois, proceder à aplicação das três atividades. Antes da aplicação dos instrumentos, o pesquisador explicou o teor da pesquisa e solicitou aos alunos a participação por meio das respostas aos três tipos de atividades propostas. Antes de iniciarem a resolução das atividades, o pesquisador esclareceu algumas dúvidas sobre o objetivo da pesquisa e, em seguida, os alunos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 05), do qual uma via ficou em poder de cada um dos respondentes da investigação.

As três atividades constantes no instrumento de pesquisa foram distribuídas aos alunos, que levaram em torno de 1 hora e 30 minutos para resolverem todas as questões. Após a conclusão, o pesquisador recolheu todos os exercícios e agradeceu aos acadêmicos informando-os de que, após a defesa da tese, haveria um momento de retorno dos dados aos alunos do curso de Letras, especialmente àqueles que haviam participado como informantes. Cada instrumento de pesquisa foi numerado para que se pudesse, depois, proceder à tabulação dos dados. No total, conseguiu-se a participação de 22 informantes, todos com mais da metade da carga horária de língua espanhola cursada, conforme fora previsto.

Para iniciar a tabulação, os dados constantes nas três atividades aplicadas aos acadêmicos do curso de Letras foram codificados da seguinte maneira: cada espaço em que poderia ocorrer um artigo definido (masculino, feminino ou neutro) recebeu uma numeração, chegando-se a 100 possibilidades no total. Após, prepararam-se planilhas de cálculo em modelo Excel nas quais os dados foram lançados, na seguinte disposição de colunas: código do espaço, resposta correta, tipo de artigo, palavra seguinte (com a classe gramatical), resposta do participante 1, correção, participante 2, correção, e assim sucessivamente, conforme exemplo abaixo:

Quadro 17 – Modelo de planilha de cálculo utilizada para a tabulação dos dados

Espaço	Resposta correta	Tipo de artigo	Palavra seguinte	Particip. 1	Correção	Particip.2	Correção
1	las	Fem. Plural	identidades - subs.	las	certo	las	certo
2	el	Masc. Sing.	ciberespacio – subs.	el	certo	el	certo
10	lo	Neutro	real – adj.	el	errado	el	errado

Fonte: elaborado pelo autor.

Depois de lançadas todas as respostas dos participantes, foi possível calcular a quantidade de erros e acertos praticados por cada um deles, a quantidade de erros e acertos de

cada atividade, a quantidade de erros e acertos em relação ao uso do artigo feminino, do masculino e, principalmente, do neutro. Dando prosseguimento ao trabalho, inicia-se o capítulo de análise e discussão dos dados levantados com os três instrumentos de pesquisa e tabulados conforme exemplificação acima.

6 Análise e discussão dos dados

O presente capítulo objetiva analisar os dados levantados e, a partir deles, discutir o uso dos artigos pelos aprendizes – especialmente o neutro ‘lo’ – levando em conta os erros e os acertos. Além disso, procura, à medida que avançam a apresentação e a discussão, trazer contribuições teórico-práticas abordadas nos capítulos que precedem esta análise, com o intuito de realizar uma tentativa de diálogo entre os dados analisados e a teoria que dá sustentação à pesquisa.

Numa análise geral e preliminar dos erros cometidos pelos aprendizes de ELE, em relação ao total de possibilidades de ocorrência dos artigos definidos (2.200), houve erros em 12 artigos femininos (0,55% do total), 133 artigos masculinos (6,05% do total) e em 303 artigos neutros (13,77% do total). Observando, no entanto, os erros dentro de cada uma das categorias (feminino, masculino e neutro), obtêm-se os dados explicitados no quadro abaixo.

Quadro 18 – Percentual de erros e acertos dos artigos por gênero gramatical

	Possibilidades de ocorrência	Erros	% de erros	Acertos	% acertos
Artigos femininos	484	12	2,48	472	97,52
Artigos masculinos	792	133	16,79	659	83,21
Artigo neutro	924	303	32,79	621	67,21

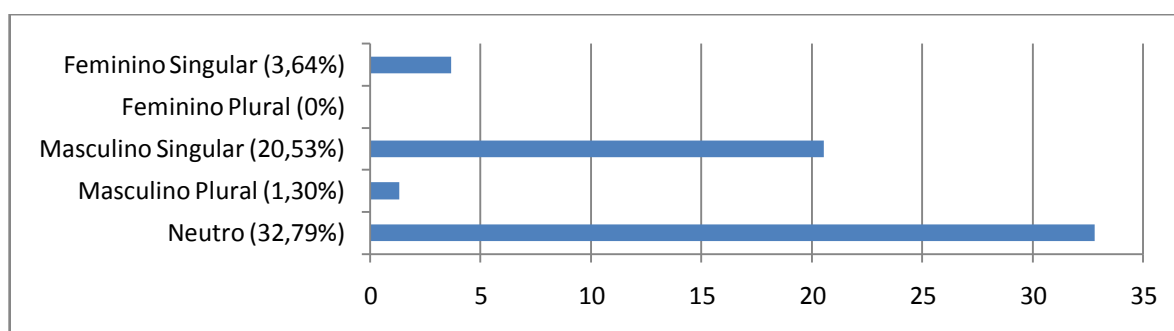
Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados iniciais podem ser interpretados à luz do que Lado (1972) defendia em seus estudos na AC: no caso dos artigos definidos, aquelas estruturas gramaticais que são semelhantes às da língua materna são fáceis de serem aprendidas, pois, ao serem transferidas da língua materna para a estrangeira, funcionarão satisfatoriamente nesta última. O baixo número de erros com os artigos femininos evidencia o sucesso que o aprendiz tem ao realizar

o processo da transferência, uma vez que os artigos femininos em português ‘a’ e ‘as’ equivalem às formas espanholas ‘la’ e ‘las’⁶².

Por outro lado, os percentuais de erros com o uso dos artigos masculinos e do neutro revelam que, nesses casos, realmente existe alguma dificuldade para os aprendizes brasileiros de ELE. Quanto aos artigos masculinos, convém registrar que os 133 erros ocorrem, predominantemente, em relação ao uso da forma no singular ‘el’ (131 erros), e não na forma plural ‘los’ (2 erros). Essa diferença entre as formas errôneas do plural e do singular mostra o ponto em que efetivamente existe uma dificuldade em relação ao uso dos artigos para os aprendizes: o uso do masculino singular ‘el’ e do neutro ‘lo’. Uma melhor visualização dos percentuais de erros pode ser encontrada no gráfico abaixo, que procura mostrar a diferença por gênero gramatical (masculino, feminino e neutro) e por número (singular e plural).

Gráfico 01 – Média percentual de erros por gênero gramatical e número dos artigos



Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse aspecto, chega-se ao que Lado (1972) preconizava sobre a dificuldade máxima de aprendizagem, isto é, quando um elemento na língua materna se equipara a duas unidades na língua estrangeira: em muitos casos, o masculino ‘el’ e o neutro ‘lo’ equivalem à forma ‘o’ em português. Como exemplos, podem ser citados alguns pares de frases do instrumento de

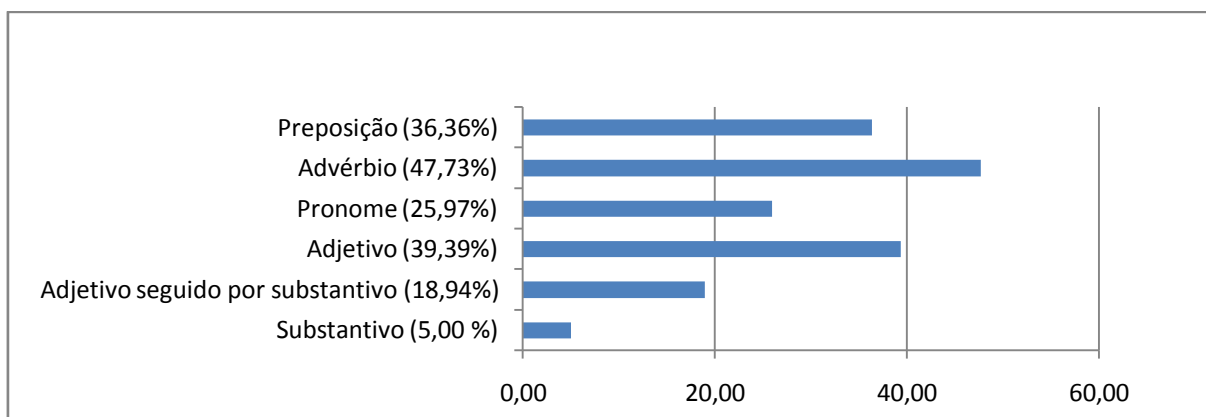
⁶² Vale observar que dos 12 erros cometidos com os artigos femininos, ainda que eles não sejam o objeto principal desta pesquisa, 11 ocorreram num mesmo contexto, isto é, 11 informantes utilizaram ‘el’ quando deveriam ter usado ‘la’ diante da expressão *world music*. O texto em que a expressão em inglês aparece tinha como tema a discussão de que o tango não poderia ser classificado como *world music* na Argentina. Interessante notar que, talvez por uma leitura sem atenção ou rápida demais, os informantes leram apenas a palavra *world*, sem se darem conta de que ela funciona como adjetivo de *music* e, por isso, antepuseram o artigo masculino e não o feminino, uma vez que em português a palavra *mundo* é masculina. Nesse caso, o erro cometido pode ser visto como uma evidência do processo de leitura do texto e das estratégias que o aprendiz utilizou para usar o artigo masculino diante da expressão, ou seja, o aprendiz pode ter errado em função da estratégia de leitura adotada que, ao que tudo indica, foi a analogia motivada pela morfologia da palavra *world*.

pesquisa 3, em que, diante da mesma palavra, uma vez era usado o artigo masculino ‘el’ e outra vez o neutro ‘lo’. Talvez seja por isso que no instrumento 3 houve o maior percentual de erros, chegando-se a 25,91% de erros, enquanto nos instrumentos 2 e 1 o percentual ficou em 16,82% e em 19,70%, respectivamente.

6.1 Uso do neutro ‘lo’ no lugar do masculino ‘el’

Olhando apenas para o uso do artigo masculino ‘el’, dos 29 espaços em que ele poderia ocorrer, em 04 nenhum dos 22 informantes cometeu erros (diante dos substantivos *cuerpo*, *momento*, *tango* e *texto*) e diante dos demais substantivos (*ciberespacio*, *castigo*, *mes*, *folklore*, *profesor* e *libro*), o uso de ‘lo’ no lugar de ‘el’ ficou entre 1 e 3 erros, considerado baixo se comparado ao índices diante de palavras de outras classes gramaticais, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 02 – Média percentual de erros com o artigo masculino ‘el’ por classe gramatical da palavra que o acompanha



Fonte: elaborado pelo autor.

O baixo índice de erros com o uso do ‘el’ diante de substantivos e o índice elevado em outros contextos gramaticais é um dado que merece análise, uma vez que é de supor que o uso do artigo masculino no singular já estaria consolidado em acadêmicos do curso de Letras com mais da metade do curso concluída. Equivocar-se e usar ‘lo’ diante de substantivos masculinos no singular é uma característica da interlíngua de aprendizes de ELE em estágio inicial, fato mencionado nos estudos de Durão (2004b), Durão (2005), Masip (2005) e Loose (2006); portanto, o baixo número de erros nesse contexto já era esperado. Não obstante, o

elevado número de erros nas demais situações, não pode ter ocorrido, simplesmente, por falsa analogia, em que os aprendizes creram que a forma ‘lo’ é o singular de ‘los’. Se assim fosse, o percentual de erros diante dos substantivos seria, pelo menos, semelhante ao dos demais contextos gramaticais.

A maioria dos estudos contrastivos que abordam o uso do ‘lo’ em situações em que os aprendizes de ELE deveriam usar o ‘el’ defende a tese de que o erro se dá por semelhança com o português, já que os artigos nesta língua são ‘o’ e ‘os’, ou então pelas relações que se estabelecem dentro do próprio sistema de organização dos artigos em língua espanhola, por causa da relação singular-plural no feminino ser ‘la – las’, o masculino seria ‘lo – los’ (TORIJANO PÉREZ, 2003; DURÃO, 2004b; DURÃO, 2005; MASIP, 2005). Esses estudiosos ainda acrescentam que o erro acima descrito é um erro fossilizável, isto é, pode aparecer na interlíngua de aprendizes lusófonos de ELE em estágios mais avançados, o que seria o caso dos informantes da presente pesquisa. Novamente, a discrepância entre os percentuais não permite que se faça a análise do fenômeno dessa forma.

O aumento do número de erros diante de substantivo, simplesmente por estar anteposto a ele um adjetivo, merece uma análise mais aprofundada. Diante dos substantivos houve 5,00 % de erros, e, diante de substantivo precedido por adjetivo, esse índice subiu para 18,94%. O que se supõe é que os aprendizes não se deram conta, no processo de leitura, do substantivo que vinha depois, e aplicaram, consciente ou inconscientemente, a regra que eles conheciam: usa-se o artigo neutro diante de adjetivos. Observe-se a frase 03 do instrumento 02: *Peço-lhes que cheguem o mais rápido possível e sentem-se no melhor lugar (Les pido que lleguen lo más rápido posible y que se sienten en el mejor lugar)*.

O exemplo acima é típico para que ocorra o erro no uso do ‘lo’ no lugar do ‘el’. Os aprendizes devem ter em sua memória a sequência ‘lo mejor’ cristalizada, uma vez que *mejor* é o adjetivo combinado com o artigo neutro de maior frequência no espanhol atual (ver quadro 14) e, por isso, devem ter usado o ‘lo’ no lugar do ‘el’ sem terem feito uma leitura mais detalhada da frase. Se houvesse ocorrido uma leitura mais atenta, talvez o número de erros tivesse sido menor em construções como a anterior; logo, os aprendizes teriam se dado conta da presença do substantivo masculino *lugar* depois do adjetivo *mejor* e teriam feito a concordância com o uso do artigo masculino ‘el’. Portanto, nesse caso, afirmar que o erro se deu por falsa analogia não parece ser plausível; acredita-se que os erros ocorridos diante da sequência adjetivo + substantivo tenham acontecido exatamente pelo conhecimento que os

aprendizes possuem do artigo neutro, e não pela falta dele, e o uso antes da sequência adjetivo + substantivo pode evidenciar uma espécie de hipercorreção.

Explicação semelhante pode ser dada para os erros que ocorreram diante de adjetivos (39,39% dos casos), pois os aprendizes devem ter lido o adjetivo e automaticamente aplicaram a regra de uso do neutro diante dele, sem atentarem, no entanto, ao contexto em que esse adjetivo estava sendo usado. Para ilustrar a situação, veja-se a frase 05 do instrumento 02: Tu não imaginas quão triste está o único dos filhos que não estudou (*Tú no imaginas lo triste que está **el único** de los hijos que no estudió*). Se o aprendiz tivesse efetuado uma leitura mais atenta, certamente teria se dado conta de que o adjetivo *único* tinha um referente masculino na frase, que é a palavra *hijos* e que, portanto, não poderia usar o neutro ‘lo’ diante dele.

Assim como houve os erros com o uso de ‘lo’ diante de adjetivos que não o admitiam, também ocorreu com os advérbios. Novamente, acredita-se que o conhecimento da regra de uso do neutro diante de advérbios tenha atrapalhado o uso do masculino ‘el’ nos contextos em que se exigia a forma masculina do artigo, agravado pela forma como a frase em que os artigos ocorriam foi lida. Tome-se para análise o advérbio *más* usado nos seguintes pares de frases (exemplos 8.a e 8.b do instrumento 3): 8.a *El belga confía en verse pronto trabajando al mismo ritmo que los demás jugadores. Sé que ahora mismo **lo más** importante es que me recupere bien*. 8.b. *El Santuario Histórico de Machu Picchu es **el más** importante atractivo turístico de nuestro país*.

O que se percebeu, no caso acima, é que exatamente na situação em que os aprendizes deveriam usar o artigo masculino (*el más*), dos 22 informantes, 07 se equivocaram, o que dá um percentual de 31,82% de erros. Por outro lado, na estrutura com o neutro (*lo más*), o índice de erros ficou baixíssimo, qual seja, em 4,55% – equivalente a apenas 01 informante. Novamente, os aprendizes devem ter em sua memória a regra de que antes de advérbio deve ser usado o artigo neutro, ou então, mesmo não pensando na regra conscientemente, pela experiência de leitura em língua espanhola, a estrutura *lo más* parece-lhes estar cristalizada, já que *más* é o advérbio combinado com o artigo neutro de maior frequência no espanhol atual (ver quadro 14).

A justificativa dada por alguns dos informantes para a resolução das questões 8.a e 8.b parece amparar a hipótese desenvolvida acima. Para aqueles que usaram corretamente o artigo

masculino diante de *más*, há uma clareza de que esse artigo possui um referente anterior, que é *El Santuario Histórico de Machu Pichu*, uma vez que grande parte dos informantes justificou o uso do ‘el’ exatamente por essa razão. Já os que erraram justificaram a escolha do neutro ‘lo’ baseando-se tão somente no advérbio *más*, sem avaliarem o restante da frase, nem o seu significado como um todo, pois a justificativa gira em torno do fato de o *más* ser um advérbio e que o ‘lo’ intensifica o valor que esse advérbio tem.

Quanto ao uso do neutro ‘lo’ diante de pronomes que exigem, no contexto em análise, a forma masculina ‘el’, percebe-se uma grande dificuldade dos aprendizes em relação à combinação *el que*, pois foi nessa situação que ocorreu o maior percentual de erros de todos os espaços – de todos os instrumentos – em que poderiam ocorrer artigos, chegando a 68,18% de formas erradas. Esse percentual ficou evidenciado na frase 3.a do instrumento 03: *¿Y qué propone? Hacer un programa en **el que** me sienta a gusto y feliz.* O artigo ‘el’ foi usado por somente 07 informantes (31,82%) enquanto 15 (68,18%) utilizaram o neutro ‘lo’ em situação inadequada. Curiosamente, o inverso, ou seja, usar o artigo masculino ‘el’ quando deveria ser usado o neutro ‘lo’ diante do relativo ‘que’ é uma situação não problemática para os aprendizes, pois os índices de erro ficaram em torno de 5% apenas, o que evidencia que nesse tipo de construção o uso do neutro não apresenta dificuldades.

O alto percentual de erros pode dever-se, novamente, a um problema de leitura da frase, uma vez que a construção *lo que* parece estar cristalizada na memória dos aprendizes em função da experiência que eles possuem com leitura de textos em língua espanhola. É o que pode ser conferido na combinação do artigo neutro com o relativo ‘que’ no CREA, visto que é nesse contexto que o neutro ‘lo’ aparece com maior frequência, superando em larga escala todos os demais contextos de ocorrência, seja diante de palavras lexicais, seja de palavras gramaticais (ver quadro 12).

Talvez o fato de estarem acostumados a usar o ‘lo’ diante do relativo ‘que’ tenha levado os aprendizes, automaticamente, a preencherem o espaço com o neutro, em vez de usarem a forma masculina ‘el’. Quando da análise das justificativas para a resposta da frase 3.a apresentada anteriormente, encontraram-se três tipos de argumentos: os informantes que acertaram o artigo ‘el’ construíram sua justificativa na leitura da frase, que possuía um referente masculino no singular, qual seja, *el programa*; aqueles que utilizaram o neutro ‘lo’ diante do relativo, basearam sua justificativa afirmando que a combinação *lo que* seria equivalente à combinação do demonstrativo neutro *aquello* com o relativo ‘que’, e por isso se

equivocaram; e um terceiro grupo procedeu corretamente na justificativa, afirmando que havia um referente masculino no singular (*el programa*), mas, na hora de preencher o espaço, equivocou-se utilizando a forma ‘lo’. É possível que este último grupo tenha feito alguma confusão entre o artigo neutro ‘lo’ e o pronome complemento de objeto direto ‘lo’, que é usado em outros contextos, como diante ou depois de verbos para substituir o objeto direto no singular.

Com base na exemplificação acima, concorda-se plenamente com o fato de que o uso do ‘lo’ em contextos em que deve ser usado o artigo masculino ‘el’ é uma marca da interlíngua de aprendizes de ELE. No entanto, como os informantes da presente pesquisa não são mais aprendizes em fase inicial, parece arriscado afirmar que os erros cometidos tenham origem na transferência das estruturas dos artigos da língua materna ou então na mera analogia estabelecida a partir da relação singular-plural dos artigos femininos em espanhol. Acredita-se que, nesse caso, os erros tenham ocorrido pela hipergeneralização de material linguístico da língua espanhola, conforme preconizava Selinker (1992), pois os aprendizes, quando perceberam e compreenderam a regra de funcionamento do neutro ‘lo’ diante de advérbios, adjetivos ou pronomes, aplicaram-na sem discriminação a todas as situações parecidas. Por isso, o alto índice de erros diante do relativo ‘que’ deve ter ocorrido justamente quando deveria estar anteposto a ele o artigo masculino ‘el’, e não o neutro ‘lo’.

Nesse sentido, para que se evitem os erros supra-analisados, cabe ao professor de ELE chamar a atenção, durante a leitura de textos originais em língua espanhola, para a diferença de sentido que existe quando aparecem frases como as seguintes: 3.a *¿Y qué propone? Hacer un programa en **el que** me sienta a gusto y feliz* e 3.b *Sin saber muy bien en **lo que** me metía, acepté formar parte de un grupo que meditaría durante siete días completos durmiendo sólo veinte minutos cada noche*. Se não for assim, o estudante continuará a usar o neutro ‘lo’ sempre que aparecer um relativo ‘que’, pois essa é a regra que ele aprendeu e, no momento em que essa combinação estiver cristalizada para esse aluno, ocorrerá a fossilização do erro.

6.2 O uso do neutro ‘lo’: erros e acertos

Ao analisar os contextos de uso do artigo neutro ‘lo’ nos três instrumentos de pesquisa – 42 espaços no total –, em nenhum deles houve 100% de acertos, isto é, houve erros – em

maior ou menor proporção – em todas as 42 situações em que o ‘lo’ poderia ocorrer, levando em conta os 22 participantes da pesquisa. Esses dados configuram-se, novamente, como um indicativo da dificuldade que se observa com os brasileiros lusófonos aprendizes de ELE em relação ao uso do artigo neutro. O quadro a seguir apresenta esses índices, que podem ser comparados aos usos dos artigos masculinos e femininos.

Quadro 19 – Percentual de erros e acertos por possibilidade de ocorrência

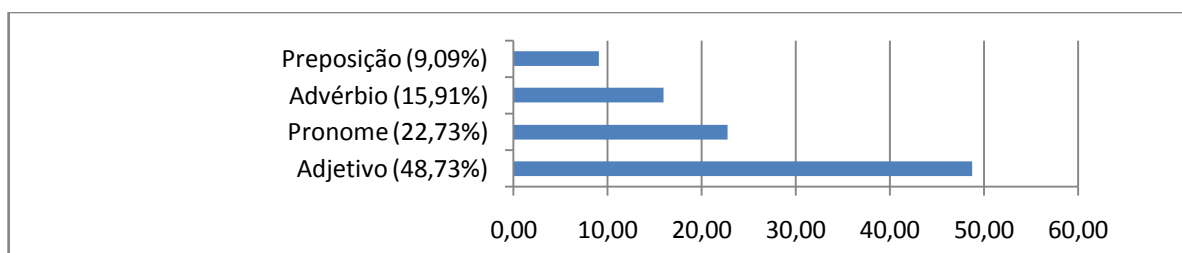
	Espaços de ocorrência	Nº de informantes que erraram	% de erros	Nº de informantes que acertaram	% acertos
Artigos femininos	22	2	9,09%	20	90,91%
Artigos masculinos	36	26	72,22%	10	27,78%
Artigo neutro	42	42	100%	0	0%

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando o quadro acima, percebe-se que das 22 possibilidades de ocorrência de artigos femininos, em 20 espaços nenhum dos 22 informantes cometeu erro algum, perspectiva que muda quando se analisam as respostas dos artigos masculinos: das 36 possibilidades, em apenas 10 espaços nenhum dos 22 respondentes da pesquisa cometeu erros. E, quando se chega ao neutro, como já explicado anteriormente, das 42 possibilidades de ocorrência, em todas houve erros, cujo percentual ficou entre 4,55% e 59,09%.

Sobre esses percentuais de erros, que evidenciam uma dificuldade dos aprendizes de ELE, será feita uma discussão neste subitem da pesquisa. Para tanto, os contextos de ocorrência do neutro ‘lo’ serão divididos de acordo com a classe gramatical da palavra que o acompanha, chegando-se a quatro grandes grupos: adjetivo, advérbio, pronome e preposição, conforme pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 03 – Média percentual de erros com o artigo neutro ‘lo’ por classe gramatical da palavra que o acompanha



Fonte: elaborado pelo autor.

Numa primeira análise, constata-se que o número de erros cometidos diante de adjetivos é maior que diante das outras classes gramaticais. Para entender cada caso, na sequência serão discutidos os quatro contextos de ocorrência do neutro, levando-se em conta os erros e acertos, bem como comparações com o uso do artigo masculino diante do mesmo tipo de palavras.

6.2.1 Ocorrência do neutro diante de adjetivo

Um dos usos do artigo neutro em língua espanhola é acompanhar o adjetivo, com a função de substantivá-lo ou intensificar o valor que ele tem, independentemente de esse adjetivo estar no masculino ou no feminino, no singular ou no plural. Numa análise dos erros cometidos com o uso do neutro diante de adjetivos, percebe-se que os maiores percentuais ocorreram em situações como a sequência a seguir, retirada do instrumento 01: [...] *haciéndose, paulatinamente, la distinción entre lo real, lo imaginario, lo natural, lo artificial, lo verdadero y lo falso.*

Especificamente no exemplo acima, em torno da metade dos estudantes utilizou o artigo masculino ‘el’ no lugar do ‘lo’, o que pode evidenciar um problema de interpretação durante a leitura do texto, uma vez que, em outras situações da língua espanhola, admite-se o artigo masculino ‘el’ diante dos adjetivos, *real, imaginario, natural, artificial, verdadero e falso*, desde que antes tenha aparecido no texto um substantivo masculino no singular que sirva de referência para que os artigos e adjetivos concordem com ele em gênero e número. Como o texto não apresenta esse substantivo de referência, o correto teria sido o uso do artigo neutro ‘lo’ em todas as situações.

É possível que os aprendizes tenham feito o seguinte raciocínio para o uso do artigo masculino em detrimento do neutro: como em português o artigo que acompanha os mesmos adjetivos é o artigo ‘o’, conseqüentemente em espanhol a forma do artigo masculino singular é ‘el’. No entanto, para que houvesse sucesso na resposta, o raciocínio deveria ter sido um pouco mais complexo: os aprendizes deveriam ter realizado um processo de inferência durante a leitura, pensando que no lugar do artigo caberia a expressão *aquello que es*, na qual aparece claramente o demonstrativo neutro, e não o masculino.

Ainda quanto ao uso do neutro diante de adjetivos, há outras situações que merecem reflexão e aprofundamento. Uma delas é o baixo percentual de erros diante dos adjetivos comparativos de superioridade *mejor* e *peor* (herdados diretamente da língua latina), que ficou em 9,09% e 22,73%, respectivamente. Uma das explicações para o sucesso do uso do neutro diante dessas formas pode ser encontrada na estrutura cristalizada que as sequências *lo mejor* e *lo peor* possuem para os aprendizes de ELE, uma vez que eles devem estar acostumados a encontrá-las nos textos que leem muito mais do que as formas *el mejor* e *el peor* (no CREA⁶³, a proporção de ocorrências do neutro diante de *mejor* e *peor* é mais expressiva que a ocorrência do artigo masculino diante das mesmas palavras). Além disso, no uso do masculino ‘el’ diante da palavra *mejor*, a média do percentual de erros ficou em 27,27%, bem maior que o percentual de erros cometidos quando o adjetivo foi usado com o artigo neutro.

Ao analisar os pares de frases do instrumento 03, em que aparecem as formas *lo mejor* e *el mejor*, cujo índice de erros ficou em 9,09% e 22,73%, respectivamente, os percentuais indicam, novamente, uma dificuldade no uso do masculino, e não no do neutro. A razão para isso acontecer, conforme já discutido no item 6.1, é que a forma do adjetivo combinado com o neutro está cristalizada na memória dos aprendizes, pois é mais comum na língua espanhola a sequência *lo mejor* que *el mejor*. As justificativas dadas pelos aprendizes para a escolha do masculino ou do neutro parecem revelar que, neste caso, há mais clareza em favor do neutro que do masculino, uma vez que houve 10 e 7 justificativas, respectivamente. Em relação ao conteúdo das respostas, quem conseguiu justificar apresenta bastante clareza na sua escolha, pois as justificativas estão coerentes com a escolha do ‘el’ ou do ‘lo’: no caso do masculino, o argumento gira em torno do fato de o artigo acompanhar um adjetivo que, por sua vez, tem um referente masculino no texto; no caso do neutro, os informantes utilizam a ideia de o ‘lo’ servir como intensificador do adjetivo ou que substitui a expressão *la mejor cosa*.

Outra situação que merece ser analisada é o uso do neutro diante da palavra *mismo*, a qual apareceu nos seguintes contextos: *lo justo y lo bueno no sea lo mismo en todos los sitios y para todos* (instrumento 01); *lo que no es naturalmente justo sino establecido por los hombres no es lo mismo en todas partes* (instrumento 01); *no es lo mismo leer bien y hablar bien en español* (instrumento 02); *aquí me pagan lo mismo que en mi anterior trabajo anterior* (frase 1.a instrumento 03). Os índices de erros das situações acima ficaram em 22,73%, 22,73%,

⁶³ De todos os textos publicados em língua espanhola entre os anos 2000 e 2008, disponíveis na base de dados do CREA, a combinação dos artigos com as formas *mejor* e *peor* ficou assim constituída: *lo mejor* (2.164 ocorrências) e *el mejor* (1.960 ocorrências); *lo peor* (540 ocorrências) e *el peor* (319 ocorrências).

54,55% e 13,64%, respectivamente. O que se questiona a partir dos percentuais acima é por que houve muito mais erros na frase do instrumento 02 que nas demais situações, se em todos os quatro casos a tradução de *lo mismo* fica “a mesma coisa”?

A resposta pode estar na própria estrutura do instrumento 02, que apresentava como tarefa a versão de frases do português para o espanhol. A frase original era “Não é a mesma coisa ler bem e falar bem em espanhol”, cuja tradução mais acertada seria *No es lo mismo leer bien y hablar bien en español*. O que aconteceu, numa análise de todas as respostas vertidas para o espanhol, é a constatação de um erro por evitamento (Durão, 2004), pois todos os informantes que evitaram o uso de ‘lo’ diante da palavra *mismo*, utilizaram a forma *la misma cosa*, que se aproxima muito mais da língua materna e, por consequência, não contém o artigo neutro ‘lo’.

Durão (2004) argumenta que, em casos como o descrito acima, os estudantes se sentem inseguros diante de determinadas formas do espanhol frente ao português, e por isso preferem a forma mais próxima da sua língua materna; portanto, o que se constata é que o erro acima não está no campo da leitura em língua estrangeira, e sim no campo do conhecimento da estrutura gramatical da língua espanhola. O que se questiona, a partir disso, é a gramaticalidade da frase *No es la misma cosa leer bien y hablar bien en español*, embora ela possa ser admitida em espanhol. A frase parece soar como uma típica transposição de uma sequência de palavras da língua portuguesa para a espanhola, sem uma devida preocupação com as estruturas desta última. Pode-se, então, afirmar que ela seria quase uma frase redigida em “portunhol”, ou então como uma marca de interlíngua dos aprendizes lusófonos de ELE. Ainda, para comprovar que *No es la misma cosa leer bien y hablar bien en español*, não soa tão bem quanto *No es lo mismo leer bien y hablar bien en español*, numa busca de ocorrências no CREA, em todos os textos publicados em língua espanhola entre 2000 e 2008, a sequência *lo mismo* foi localizada em 3.699 situações, enquanto *la misma cosa* apareceu somente 46 vezes.

A partir da análise do uso de *la misma cosa* no lugar de *lo mismo*, pode-se concluir que os informantes desta pesquisa, especificamente nesta questão, apesar de já terem cursado mais da metade da carga horária de língua espanhola do curso de Letras, ainda se encontram muito próximos das estruturas da sua língua materna quando têm de se expressar na língua espanhola. O que se quer dizer não deve soar como uma crítica negativa, é apenas uma constatação de que o uso de *la misma cosa* é uma marca da interlíngua em que esses

estudantes se encontram, pois as palavras estão em língua espanhola, mas a estrutura sintagmática é típica da língua portuguesa.

Por outro lado, se forem analisadas as justificativas dadas pelos informantes acerca do uso do masculino e do neutro nas frases 1.a (instrumento 03) *Aquí me pagan lo mismo que en mi anterior trabajo*, [...] e 1.b *pero no es el mismo ambiente, aquí se trabaja mejor*, evidencia-se uma clareza acerca de diferença de sentido que as duas ocorrências possuem. Dos 22 informantes, 11 justificaram o uso do artigo masculino em *el mismo ambiente*, afirmando que o artigo concorda em gênero e número com o adjetivo e substantivo que o acompanham; logo, a justificativa está em consonância com a resposta dada. Já na justificativa para o uso de *lo mismo*, apenas 07 dos 22 aprendizes conseguiram desenvolver um argumento, o qual se baseia na ideia de que *lo mismo* significa a mesma coisa. Parece haver mais facilidade para justificar o uso do artigo masculino que o uso do neutro, embora o percentual de erros nas duas situações acima tenha ficado em 13,64%, equivalente a 03 erros de cada tipo. O que se pode inferir a partir desses dados é que a experiência de leitura em língua estrangeira pode ter permitido que os aprendizes acertassem o artigo, ainda que não tenham conseguido justificar conscientemente o porquê da sua resposta.

Finalmente, uma última consideração sobre os erros cometidos diante da palavra *mismo* tem a ver não com o uso do artigo neutro, mas do artigo masculino. No excerto a seguir (extraído do instrumento 01), *lo que no es naturalmente justo sino establecido por los hombres no es lo mismo en todas partes, como en todas partes no es el mismo el castigo que se impone al robo*, percebe-se que a palavra *mismo* aparece em duas situações: uma combinada com o artigo neutro e outra com o masculino. Na primeira situação, o percentual de erros ficou em 22,73%, enquanto, na segunda, ele ficou em 72,73%. Novamente, parece ter ocorrido, na situação em que deveria ter sido usado o artigo masculino, um problema de hipergeneralização de material linguístico da língua estrangeira, conforme indicava Selinker (1992), já que os aprendizes, ao terem conseguido utilizar o neutro diante do primeiro *mismo*, também o utilizaram diante do segundo, quando deveria ter sido usado o masculino ‘el’. Nesse caso, pensa-se que o problema pode estar, novamente, numa falha do processo de leitura, uma vez que a forma *el mismo* tem um referente masculino que aparece logo depois, que é *el castigo*. Se a inferência durante a leitura tivesse sido feita, os informantes teriam percebido a necessidade da concordância com a forma *el castigo*.

Chega-se, assim, àquilo que já havia sido concluído anteriormente: o uso do artigo neutro ‘lo’ pode ser explicado pelas estruturas gramaticais em que ele ocorre; não obstante, para evitar os erros, a leitura deve ser uma aliada para o uso correto dos artigos, especialmente o ‘lo’. Para dar seguimento às discussões, passa-se, então, à análise do neutro diante de formas pronominais, tais como os possessivos e os relativos.

6.2.2 Ocorrência do neutro diante de pronome

Na presente pesquisa, a partir dos instrumentos aplicados, é possível analisar a ocorrência do artigo neutro ‘lo’ diante de dois tipos de pronomes: os possessivos e os relativos. No primeiro caso, houve erros diante dos possessivos nos três instrumentos de pesquisa, tais como *mío*, *suyo* e *nuestro*, sempre da mesma forma: o uso do masculino ‘el’ no lugar do neutro ‘lo’, conforme quadro abaixo.

Quadro 20 – Percentual de erros diante de possessivos

Possessivo	Instrumento	Nº de erros	% de erros
suyo	01	12	54,55
mío	01	7	31,82
nuestro	01	7	31,82
mío	02	5	22,73
mío	03	6	27,27
suyo	03	7	31,82

Fonte: elaborado pelo autor.

O percentual médio de erros diante dos possessivos chega a um terço das situações, isto é, de cada três espaços em que deveria ter sido usado o ‘lo’, em um deles os aprendizes empregaram o artigo masculino ‘el’. Para entender essa situação, recorre-se, novamente, ao que Lado (1972) propunha sobre a dificuldade máxima de aprendizagem, em que um elemento da língua materna se equipara a duas unidades na língua estrangeira: a sequência artigo + possessivo (o meu), pode ser, dependendo do contexto em que é empregado, *el mía* ou *lo mía*. Para identificar em que situação deve ser usada a forma neutra do artigo, é preciso que se faça a leitura da frase em que o possessivo está localizado, para saber se ele possui

algum referente que esteja no masculino singular (*el mío*) ou se a sequência ‘lo’ + possessivo faz referência a algo não especificado, cumprindo um papel generalizador.

Para entender melhor a referência a algo não especificado, analisa-se a frase *Luego yo edito lo suyo y él lo mío*, constante no instrumento 01. O que acontece é que no texto em que a frase está inserida não há nenhuma referência àquilo que é editado; portanto, o uso do neutro se justifica na perspectiva da leitura do texto em que a sequência está inserida. Outra forma de expressar o mesmo sentido em língua espanhola é substituir ‘lo’ + possessivo pela expressão *aquello que es suyo e aquello que es mío*. Apesar da diferença estrutural, a presença do neutro se mantém, neste caso, na forma do demonstrativo. Se houvesse no texto, por exemplo, referência a um vídeo para ser editado, a frase seria *Luego yo edito el suyo y él el mío*, e a substituição pelos demonstrativos ficaria assim: *aquel que es suyo e aquel que es mío*, em que se percebe claramente a ocorrência do gênero masculino na forma do demonstrativo. Pelos erros cometidos pelos aprendizes, é possível dizer que eles fizeram esta última leitura, que não estava no texto.

Na análise das justificativas dadas pelos informantes para o uso do artigo masculino ou neutro diante de possessivos (instrumento 03), percebe-se que eles adotaram algumas estratégias de leitura para chegarem à resposta correta. Registre-se, ainda, que somente os informantes que acertaram a resposta conseguiram elaborar uma justificativa, a qual atende perfeitamente à escolha da forma masculina ou da neutra. Nas frases que apresentam a sequência ‘el’ + possessivo, a justificativa gira em torno do fato de, na própria frase, estar um antecedente ou referente masculino que exige o emprego do ‘el’ diante do possessivo. Nesse caso, percebe-se que a leitura do segmento no qual está inserido o artigo teve um papel importante para a resposta correta, e os informantes devem ter adotado estratégias de leitura para chegarem a ela, como a busca de informações na frase para localizar a informação requerida e/ou a releitura da frase que traz a informação requerida para responder à questão.

Quanto às justificativas para o uso do neutro diante dos possessivos, as respostas podem ser divididas em três grupos diferentes, mas todos em consonância com a necessidade de ser usado o artigo neutro. O primeiro grupo afirma que usou o neutro por não ter encontrado, na frase ou no parágrafo, um referente masculino ou então um referente explícito que justificasse o uso do artigo masculino. Nesse caso, percebe-se a adoção de estratégias de leitura que permitiram que os aprendizes acertassem a resposta, o que leva ao já afirmado anteriormente: o uso do artigo neutro depende não só do conhecimento gramatical da língua

espanhola, mas também da capacidade de leitura do texto em que o artigo está inserido e do sentido que a frase possui com o uso do neutro. O segundo grupo utilizou a estratégia de substituir as formas *lo mío* e *lo suyo* pelas formas equivalentes *aquello que es mío* e *aquello que es suyo*, nas quais percebeu a presença do neutro na forma do demonstrativo *aquello* e, por isso, optou pelo uso do ‘lo’ nessas situações. O último grupo adotou a mesma estratégia na resolução da questão, embora tenha recorrido à língua materna para construir seu argumento, afirmando que poderia substituir *lo mío* e *lo suyo* pelas formas em português ‘aquilo que é meu’ e ‘aquilo que é seu’. Ao notar que o demonstrativo ‘aquilo’ era neutro, encontrou a resposta para a resolução da atividade, recorrendo, nesse caso, à seguinte estratégia de leitura: analogia motivada pela semelhança entre a língua portuguesa e a espanhola.

Da mesma forma como o uso do artigo neutro diante dos possessivos revelou-se uma dificuldade para os aprendizes de ELE – uma vez que houve uma média de 33,33% de erros –, assim também ocorreu com o uso do masculino diante dos possessivos, cuja média de erros ficou em 31,81%. Em outras palavras, quando deveria ter sido usado o neutro ‘lo’, foi usado o masculino ‘el’ e vice-versa, quase na mesma proporção. Acredita-se que, nesse caso, novamente, a questão resolver-se-ia se houvesse uma atenção às estratégias de leitura empregadas pelos aprendizes, isto é, se eles verificassem, no momento da leitura da frase, se há um antecedente masculino servindo como referente para o uso da forma masculina do artigo ou então, se esse referente não existe, para que seja usada a forma do artigo neutro.

O equilíbrio entre os erros cometidos com o masculino e com o neutro verificados diante dos possessivos não se verifica quando a palavra que sucede o artigo é o pronome relativo ‘que’. Nessa situação, ocorreu um fato que merece análise mais detalhada porque vai de encontro à hipótese inicial de que os aprendizes apresentavam muitas dificuldades em relação ao uso do artigo neutro. A média de erros diante do relativo ‘que’ ficou em 5,68%, a mais baixa de todos os contextos em que o neutro poderia ocorrer. Por outro lado, o maior percentual de erros ocorreu também diante do relativo ‘que’, mas na situação em que antes dele deveria ser usado o artigo masculino ‘el’, chegando a 68,18%.

Se a pesquisa tivesse se pautado somente no uso de ‘el’ ou ‘lo’ diante da forma do relativo ‘que’, o problema de pesquisa e as hipóteses levantadas pelo pesquisador teriam caído por terra, uma vez que os resultados apontam para o contrário daquilo que o pesquisador previra. Se se olhasse apenas para o relativo, dir-se-ia que os aprendizes usam o neutro com

muita propriedade e têm dificuldades para combinar o relativo com a forma do artigo masculino ‘el’. O que se questiona, a partir daqui, é o porquê de ter havido tanto sucesso na forma *lo que* e a dificuldade residir exatamente na forma *el que*. Na análise feita dos erros cometidos nesta última, já se elencaram, no item 6.1, os motivos que podem ter levado os aprendizes a praticarem o erro, o qual pode ter sido motivado pelo fenômeno da hipercorreção, já que a sequência *lo que* é mais frequente em língua espanhola que a forma *el que*.

A explicação para o alto índice de acertos na combinação ‘lo’ + relativo ‘que’ pode estar no fato de em português existir a mesma combinação do neutro + relativo ‘que’, embora a maioria das gramáticas não considere a existência da forma neutra do artigo nessa língua e analise a combinação ‘o que’ como um pronome demonstrativo. No entanto, se esses dados forem interpretados de acordo com o que Lado (1972) defendia em seus estudos na AC, isto é, aquelas estruturas gramaticais que são semelhantes às da língua materna, ao serem transferidas para a língua estrangeira, funcionarão satisfatoriamente nesta última, pode-se afirmar que no caso do *lo que* esse processo de transferência tenha ocorrido com sucesso.

A afirmação acima se ampara na argumentação empreendida por Carvalho e Nascimento (1984) acerca do fato de que o demonstrativo ‘o que’ possui um ‘o’ que é neutro, assim como ocorre em espanhol. Ademais, em seus estudos sobre os erros produzidos por lusofalantes aprendizes de espanhol, Torijano Pérez (2003) também defende a existência de uma forma equivalente ao artigo neutro ‘lo’, que seria o artigo neutro ‘o’ em português, combinado com a forma do relativo ‘que’.

Outra hipótese para o sucesso da combinação *lo que* pode ter a ver com o fato de os aprendizes de ELE, por sua experiência de leitura de textos em língua espanhola, estarem acostumados a forma *lo que*, pois é nesse contexto que o neutro ‘lo’ aparece com maior frequência, superando todos os demais contextos de ocorrência (ver quadro 12). Além disso, quando se analisam as justificativas dadas pelos informantes para o uso do artigo neutro diante do relativo ‘que’ (frase 3.b do instrumento 3), percebe-se uma clareza de que o espaço deve ser ocupado pelo ‘lo’ e não pelo ‘el’, pois a maioria dos informantes utiliza a estratégia de substituir a forma *lo que* pela construção equivalente com o demonstrativo *aquello que*. Como o demonstrativo *aquello* é neutro, por consequência, o artigo que ocupa a mesma posição também deve ser o neutro.

Acredita-se que, nesse caso, o sucesso do uso do artigo neutro se deva muito mais ao processo de transferência positiva da língua materna do que de um conhecimento sistemático do uso do artigo neutro em língua espanhola. Acredita-se também que, embora alguns aprendizes tenham utilizado a estratégia de substituir o neutro ‘lo’ pela forma equivalente do demonstrativo, o alto índice de acertos não tenha dependido diretamente de uma estratégia de leitura adotada conscientemente, simplesmente pelo fato de a estrutura *lo que* ter uma equivalente em português, qual seja, ‘o que’.

Finalmente, toda argumentação que gira em torno da substituição da forma neutra ‘lo’ pelo demonstrativo equivalente encaminha-se para a origem dos artigos definidos nas duas línguas ora em confronto, isto é, os pronomes demonstrativos. Nesse sentido, o valor que a sequência *lo que* possui, e as estratégias empregadas pelos informantes, apontam para o que Nunes (1975) defende acerca dos usos de alguns demonstrativos em situações nas quais os falantes poderiam tranquilamente usar os artigos definidos, o que faz com que se chegue à seguinte conclusão: a sequência *lo que* comporta-se como um verdadeiro pronome, seja em relação à origem, seja, sobretudo, em relação a seu uso.

6.2.3 Ocorrência do neutro diante de advérbio

A partir das explicações presentes nas gramáticas de língua espanhola sobre o uso do artigo neutro ‘lo’ diante de advérbios, percebe-se que ele adquire uma função de intensificar o valor que o advérbio tem. Nesse sentido, as situações em que ocorre o neutro nos instrumentos de pesquisa ora analisados remetem exatamente a essa função de intensificar o advérbio, como nos exemplos a seguir: *Creo que lo más adecuado para las personas no es vivir solas* (frase 01, instrumento 02); *Les pido que lleguen lo más rápido posible y que se sienten en el mejor lugar* (frase 02, instrumento 02); *El belga confía en verse pronto trabajando al mismo ritmo que los demás jugadores. Sé que ahora mismo lo más importante es que me recupere bien*” (frase 8.a, instrumento 03); *Me llamó la atención lo bien que jugó Noriega aunque en realidad no debería sorprenderme, se nota que juega en Argentina* (frase 9.a, instrumento 03).

Pela quantidade de erros cometidos com o uso do neutro das situações acima (apenas 15,91%), comprova-se que o uso do artigo ‘lo’ diante de advérbios não indica uma

dificuldade para os aprendizes de espanhol, uma vez que houve muito mais dificuldades no uso do neutro diante de adjetivos e de possessivos. Igualmente, ao analisar as justificativas dadas pelos informantes nas questões 8.a e 9.a do instrumento 03, evidencia-se uma clareza quanto ao uso do neutro, embora os argumentos tenham sido construídos a partir de caminhos diferentes.

No exemplo 8.a, houve informantes que se ativeram ao argumento gramatical, afirmando que diante do advérbio em questão usava-se o artigo neutro com o intuito de intensificar o valor desse advérbio. Parte dos aprendizes preferiu, contudo, uma explicação um pouco mais detalhada, levando em conta o sentido que a sequência *lo más importante* possui, a partir da leitura da frase. Estes últimos lançaram mão da perífrase, *substituindo lo más importante* por *aquello que es más importante* e por *la cosa más importante*, dando-se conta, com os dois exemplos, que *lo más importante* não tinha um referente explícito na frase, e por isso escolheram o artigo neutro.

Quanto aos argumentos para a escolha do artigo neutro na sequência *lo bien* (frase 9.a), novamente percebe-se que parte dos informantes optou pelo argumento gramatical, no qual aparece o valor de intensificador que o neutro adquire diante do advérbio. Já o outro grupo recorreu ao argumento da tradução, dizendo que o neutro ‘lo’ poderia ser traduzido por ‘quão’, que tem a função, na língua portuguesa, de intensificar a palavra que o sucede, isto é, funciona como um advérbio de intensidade. Embora por caminhos diferentes, os informantes foram felizes na construção de seu raciocínio, o qual contribuiu para que o número de acertos nas situações descritas acima fosse consideravelmente maior que o número de erros.

Dado o significativo número de acertos quanto ao uso do neutro diante de advérbios, além dos argumentos apresentados pelos participantes, pode-se chegar à conclusão de que a classe da palavra que sucede o artigo neutro é fator determinante para que ele seja usado corretamente. É possível que, quando os aprendizes se deparam com um advérbio, pela experiência de leitura que possuem em língua espanhola, sintam a necessidade de utilizar o ‘lo’ quando desejam intensificar o valor que esse advérbio tem.

Por outro lado, as estratégias adotadas pelos aprendizes, as quais os levaram ao sucesso com o uso do neutro, acabaram por prejudicá-los quando o espaço a ser preenchido diante de palavras como *más* e *bien* deveria ser o artigo masculino ‘el’. Os percentuais de erros nas frases 8.a e 8.b, 9.a e 9.b (do instrumento 03) ilustram o afirmado anteriormente:

Quadro 21 – Percentual de erros diante das formas *más e bien*

	Exemplos	Nº de erros	% de erros
8.a	<i>El belga confía en verse pronto trabajando al mismo ritmo que los demás jugadores. Sé que ahora mismo lo más importante es que me recupere bien</i>	1	4,55%
8.b	<i>El Santuario Histórico de Machu Picchu es el más importante atractivo turístico de nuestro país.</i>	7	31,82%
9.a	<i>Me llamó la atención lo bien que jugó Noriega aunque en realidad no debería sorprenderme, se nota que juega en Argentina</i>	4	18,18%
9.b	<i>Oh, no sabes el bien que me has hecho; por ensalmo curaste mi herida al ponerme la mano en el pecho</i>	14	63,64%

Fonte: elaborado pelo autor.

O exemplo 9.b ilustra muito bem a confusão gerada entre a diferença de usar *lo bien* e *el bien*. A palavra *bien*, nesse caso, é um substantivo masculino e, portanto, diante dele somente pode ocorrer um artigo masculino, isto é, ‘el’. Se houvesse sido feita uma leitura atenta da frase, é possível que o percentual de acertos fosse maior, uma vez que era de se esperar que os aprendizes se dessem conta de que a palavra *bien* em 9.b não é um advérbio, como é o *bien* da frase 9.a.

A leitura equivocada não está somente na escolha do artigo ‘lo’ quando deveria ter sido usado o ‘el’, ela está também nas justificativas elencadas pelos participantes. Dos 22 informantes, apenas 09 justificaram a escolha do artigo, e destes, apenas 02 se deram conta de que em 9.b a palavra *bien* era um substantivo masculino, e por isso escolheram o artigo masculino ‘el’. Os outros 07 usaram o neutro equivocadamente e justificaram a sua escolha afirmando que diante do advérbio *bien* deveria ser usado o artigo neutro ‘lo’ que, por sua vez, teria a função de intensificar o valor desse advérbio.

Como já mencionado na análise dos erros cometidos com o uso de ‘lo’ no lugar de ‘el’ (item 6.1), nesse caso se está, novamente, diante do problema da hipercorreção, ou seja, os aprendizes leram o substantivo *bien* como se advérbio fosse, e aplicaram a regra de uso do artigo neutro diante de advérbio com o intuito de intensificar o seu valor. Convém ficar atento para que erros como o descrito acima sejam resolvidos com o auxílio do professor de ELE, que pode, durante a leitura de textos originais em língua espanhola, chamar a atenção de casos

assim, a fim que de se evitar a fossilização do erro, pois é preciso lembrar que os informantes da presente pesquisa serão, no futuro, professores de espanhol.

6.2.4 Ocorrência do neutro diante de preposição

Ainda que o ‘lo’ empregado diante de preposição seja classificado em gramáticas de língua espanhola como um artigo neutro (FANJUL, 2005; MILANI, 2006), na própria definição e nas explicações sobre o seu uso, percebe-se que ele se comporta muito mais como um pronome do que como um artigo. No *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), afirma-se que muitos linguistas já o tratam como pronome, exatamente porque nas frases em que ele aparece antes da preposição ‘de’, por exemplo, há um referente não especificado, mas conhecido pelo falante e pelo ouvinte, como na frase a seguir *¿Estás listo para lo de mañana?* Nesse caso, se essa frase é enunciada num diálogo, fica claro que o ‘lo’ substitui algo, mesmo que uma terceira pessoa não saiba o que é; por isso, a tendência a classificá-lo como pronome.

A partir dos dados levantados nos instrumentos de pesquisa, a combinação *lo de* apareceu em apenas uma situação, na frase 4.a do instrumento 03: *Para mí sigue siendo lo de siempre: todo aquello que no acaba de salir como esperabas. ¡Un arroz a la cazuela, por ejemplo! Pero no creas que he cambiado tanto.* Nesse exemplo, o referente do neutro está logo após os dois pontos e é, não por acaso, também uma forma neutra, combinando o pronome indefinido *todo* com o demonstrativo *aquello*.

Ao analisar os erros cometidos nessa situação, isto é, o uso da forma ‘el’ no lugar do neutro ‘lo’, constatam-se apenas 9,09% de erros, que equivalem a 02 situações. Ora, se houve mais de 90% de acertos, supõe-se que nesse contexto o uso do ‘lo’ neutro esteja consolidado pelos aprendizes de ELE. O mesmo se deduz a partir da análise das justificativas dadas pelos informantes, os quais, em sua grande maioria, selecionaram o artigo neutro porque perceberam, na frase, um referente neutro que vinha depois: *todo aquello*. Dessa forma, constata-se que houve, para a resposta adequada, a utilização de uma estratégia de leitura, que permitiu a identificação do referente e, após, uma segunda estratégia, chamada aqui de gramatical ou linguística, a partir da qual se identificou o gênero neutro da combinação *todo aquello*.

Merece menção a justificativa dada por um dos informantes, que mencionou ter escolhido o neutro ‘lo’ “*a causa del oído, parece sonar mejor*”. O que se depreende a partir dessa afirmação é a possibilidade de uso correto do artigo neutro simplesmente pelo contato que o aprendiz tem com a língua espanhola, seja pela experiência de leitura de textos em que a forma *lo de* aparece, seja apenas pelo fato de o ouvido estar acostumado com essa construção. Por outro lado, o fato de “soar melhor” pode acarretar equívoco quando a preposição ‘de’ deve ser precedida pelo artigo masculino ‘el’, como na frase 4.b do instrumento 03: *El enemigo número uno es el de siempre, aunque ahora gobernemos con él*. Exatamente nesse exemplo, o índice de erros sobe para 36,36%, equivalente a 08 informantes.

O que chama a atenção e leva a um novo questionamento é que o percentual de erros ficou muito mais alto na forma do artigo masculino ‘el’ combinado com a preposição ‘de’ que a forma do artigo neutro ‘lo’ combinado com a preposição. Poder-se-ia afirmar, como já aconteceu com os artigos antepostos aos pronomes possessivos e aos relativos, que existe facilidade de uso do neutro em detrimento do artigo masculino. É de se observar, no entanto, que o fato de os aprendizes terem sucesso com o uso do ‘lo’ diante da preposição gera uma dificuldade pelo outro lado, isto é, no uso do artigo masculino. O que se pode afirmar, nesse caso, é que o conhecimento de uso do neutro vai influenciar negativamente no uso da forma masculina.

Não é somente o percentual de erros com a sequência *el de* que comprova a afirmação, e sim as próprias justificativas elencadas pelos aprendizes, principalmente nos casos em que eles se equivocaram e, talvez por hipercorreção, utilizaram ‘lo’ quando o espaço exigia ‘el’. A análise das respostas revela as estratégias de leitura e os conhecimentos gramaticais ativados, mesmo que incorretamente, pois uma parte dos informantes justificou a escolha do neutro ‘lo’ por haver a possibilidade de substituição do artigo por *aquello que*. O problema, nesse caso, foi o fato de os informantes não se darem conta, no momento da leitura da frase, de que o referente era uma forma masculina que exigiria o artigo ‘el’ e não o neutro ‘lo’.

Houve também a escolha da forma ‘lo’ devido à confusão gerada pela forma homônima ‘lo’, que se usa em língua espanhola como pronome de objeto direto. Esse dado pode ser inferido a partir da justificativa dada por um dos informantes, que identifica claramente na frase o referente masculino *el enemigo* e, mesmo assim, escolhe, na sequência, a forma ‘lo’ em detrimento do artigo masculino ‘el’. Por outro lado, muitos dos que acertaram o artigo masculino o fizeram por terem adotado uma estratégia de leitura, qual seja, ler a frase

com atenção e perceber que havia um referente masculino antes, o qual exigia que se utilizasse o artigo masculino, e não o neutro.

Por fim, os acertos e erros ocorridos diante da preposição ‘de’ revelam que o uso do neutro ‘lo’ está consolidado nesse contexto, embora essa consolidação interfira negativamente naquelas situações em que a forma neutra se confunde com a forma masculina ‘el’. Ademais, a adoção de estratégias de leitura adequadas indica que o problema poderia ser minimizado, uma vez que o uso da forma ‘el’ ou ‘lo’ depende, mais uma vez, da junção do conhecimento gramatical em língua espanhola com a capacidade de leitura nessa língua.

Considerações finais

As reflexões apresentadas na presente pesquisa vêm ao encontro da situação atual da língua espanhola no Brasil: houve um incremento de falantes de português brasileiro que têm se dedicado ao estudo da língua de Cervantes, seja em cursos de idiomas livres, seja em cursos de Licenciatura em Letras, que preparam os futuros docentes de língua espanhola. Além dos argumentos apresentados por Sedycias (2005) sobre a importância dessa língua para os brasileiros, leva-se também em conta o constante na Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que institui a obrigatoriedade de oferta de espanhol em todas as Instituições Escolares de Ensino Médio do Brasil. Em sentido amplo, portanto, o trabalho já teria dado a sua contribuição, quer para o autor, quer para a comunidade acadêmica que a ele tem (e terá) acesso.

Antes ainda de chegar especificamente ao tema, qual seja, o uso do artigo neutro ‘lo’ por brasileiros universitários aprendizes de ELE, foi possível refletir sobre alguns conceitos básicos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, tais como os de aquisição e aprendizagem linguísticas. A partir das reflexões de diferentes teóricos, corrobora-se a ideia de que a aquisição de línguas está mais relacionada a processos de desenvolvimento biológico ou naturais, enquanto a aprendizagem tem uma relação mais próxima à escolarização e a conhecimentos baseados na transmissão de regras. Percebeu-se, ainda, uma profusão terminológica quanto às expressões usadas para fazer referência a línguas adquiridas e/ou aprendidas, embora estivesse claro que a Língua Materna ou L1 está para a aquisição assim como a Língua Estrangeira ou L2 está para a aprendizagem.

Quanto ao suporte teórico dado pela Linguística Contrastiva ao fenômeno investigado, foi possível perceber que houve contribuições das três vertentes para que se obtivessem as respostas desejadas. Em primeiro lugar, a AC permitiu que se confrontassem os usos dos

artigos da língua espanhola com os da língua portuguesa, a fim de perceber semelhanças, diferenças e dificuldades. Logo, as estruturas semelhantes em ambas as línguas não ocasionaram dificuldades para os aprendizes, tais como o uso dos artigos femininos, cujo percentual de erros ficou em 3,64% no singular e 0% no plural; e no artigo masculino no plural, cujo percentual de erros ficou em apenas 1,30% (conforme gráfico 01). Por outro lado, as estruturas da língua espanhola que são diferentes das da língua portuguesa tiveram um índice de erros mais elevado, ficando em 20,53% no artigo masculino singular e 32,79% no uso do artigo neutro.

Os erros cometidos com o uso do artigo neutro foram categorizados em dois grandes grupos: no primeiro, em vez de os aprendizes utilizarem o artigo masculino ‘el’, eles utilizaram o neutro ‘lo’; no segundo, quando o espaço deveria ser preenchido com o neutro ‘lo’, foi utilizada a forma masculina ‘el’. Portanto, os erros cometidos com o neutro ‘lo’ indicam uma via de mão dupla, com dificuldades para ambos os lados. Nesse sentido, recorreu-se ao modelo da AE para identificar os erros, classificá-los e descrevê-los em seu contexto, explicar as suas possíveis causas, bem como sugerir estratégias de leitura que pudessem minimizá-los. Com as dificuldades identificadas, foi possível entender que os aprendizes encontram-se numa fase interlinguística da aprendizagem da língua espanhola em relação ao uso dos artigos, uma vez que eles ainda não apresentam um domínio pleno desse uso, dificuldade gerada, principalmente, pela presença do artigo neutro ‘lo’.

Ao avaliar o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões norteadoras e as hipóteses que se colocaram no princípio da pesquisa, é possível afirmar que a análise dos dados levou o pesquisador a avançar em relação ao inicialmente proposto, principalmente no que se refere à relação que se estabeleceu entre o fenômeno gramatical investigado e a leitura em língua estrangeira. Quanto à primeira hipótese, de que o artigo neutro é pouco usado pelos aprendizes, pode-se dizer que ela foi anulada, uma vez que os participantes empregaram o neutro, sistematicamente, nos três instrumentos de pesquisa. A segunda hipótese, que supunha que os erros cometidos com o neutro ocorriam por falsa analogia, também foi anulada, conforme pode ser verificado no subtítulo 6.1, no qual se discutem os erros gerados pelo uso inadequado do ‘lo’. A terceira hipótese, que presumia uma confusão gerada entre o neutro ‘lo’ e o pronome complemento ‘lo’, foi apenas confirmada parcialmente, pois em pouquíssimas situações percebeu-se que os acadêmicos de Letras liam o ‘lo’ como se pronome complemento fosse. Portanto, a seguir, apresentam-se os principais avanços que a análise

permitiu verificar, especialmente aqueles que não eram esperados nas hipóteses inicialmente levantadas.

a) O fato de os aprendizes conhecerem a regra de uso do artigo neutro ‘lo’ fez com que ele invadisse o espaço do artigo masculino ‘el’, cujos erros não ocorreram por interferência da língua portuguesa, tampouco pela analogia estabelecida a partir da relação singular-plural dos artigos femininos em espanhol, conforme preconizam a maioria dos estudos contrastivos que analisam o uso da forma neutra ‘lo’ no lugar da masculina ‘el’. O que aconteceu, conforme explicitado a partir do gráfico 02, foi um processo muito mais complexo: os aprendizes compreenderam determinada regra da língua, no caso, o uso do neutro antes de adjetivos e advérbios, e passaram a aplicá-la a qualquer situação parecida. Portanto, o fato de os aprendizes utilizarem a forma ‘lo’ no lugar de ‘el’ é uma marca da sua interlíngua, embora diferente do uso de ‘lo’ no lugar de ‘el’ na interlíngua de aprendizes em fase inicial – cujos erros ocorrem pela interferência da língua materna ou por analogia a partir da relação singular-plural dos artigos femininos em espanhol. Se não houver um trabalho sistemático do professor de ELE, poderá ocorrer a fossilização do erro, uma vez que os participantes da presente pesquisa já concluíram mais da metade da carga horária de língua espanhola do curso de Letras.

O que se pode afirmar ainda acerca dos erros descritos acima, baseando-se em Corder (1992), é que eles não podem ser considerados como prova de persistência de hábitos antigos, principalmente os da língua materna dos aprendizes. Os erros cometidos com o uso de ‘lo’ no lugar de ‘el’ revelam que os aprendizes estão pesquisando os sistemas da nova língua e que estão aplicando certas estratégias de aprendizagem. Reitera-se a importância do papel do professor de ELE, para que aproveite essas estratégias a fim de evitar que os erros se fossilizem.

b) A forma neutra ‘lo’, que as gramáticas de língua espanhola tendem a classificar como artigo neutro, comporta-se, na verdade, de duas formas diferentes: em determinadas situações o ‘lo’ é um artigo neutro, pois substantiva adjetivos e advérbios, mas em outras se comporta efetivamente como um pronome, tanto que pode ser substituído pelo pronome demonstrativo *aquello*. Da mesma forma, em língua portuguesa também existe um ‘o’ neutro, que geralmente é classificado como pronome demonstrativo, quando combinado com a forma relativa ‘que’ ou com a preposição ‘de’.

Ao analisar os erros cometidos pelos aprendizes em relação à combinação do 'lo' com o relativo 'que', percebe-se que o índice fica em 5,68%, considerado baixo se comparado aos demais contextos de ocorrência do neutro 'lo'. É preciso mencionar que, nesse caso, o sucesso de uso do neutro tem a ver exatamente com o processo de transferência da língua materna, levando em conta as considerações propostas por Lado (1972): as estruturas gramaticais semelhantes às da língua materna, ao serem transferidas para a língua estrangeira, funcionarão satisfatoriamente nesta última. Como nas duas línguas combina-se uma forma neutra com o relativo 'que', acredita-se que o número de acertos se deva muito mais ao processo de transferência do que ao conhecimento sistemático de uso do neutro em língua espanhola.

c) Embora aparentemente o uso do neutro 'lo' seja um fenômeno puramente gramatical, os erros cometidos pelos aprendizes e a respectiva análise realizada pelo pesquisador levam à conclusão de que a compreensão leitora tem um papel fundamental para que o artigo neutro seja utilizado corretamente. Muitos dos erros cometidos com os artigos são provenientes não da falta de conhecimento da estrutura da língua espanhola, e sim do não aproveitamento de estratégias de leitura, isto é, de pistas que o próprio texto traz para que se utilize o artigo neutro ou o artigo masculino, por exemplo.

Assim, cabe ao professor de ELE, no momento de explicar o uso do artigo neutro, trabalhar com estratégias de leitura, uma vez que a correta interpretação da frase em que o neutro é utilizado é um fator fundamental para que haja sucesso no uso. Dessa forma, reforça-se, novamente, a ação do professor, no sentido de trabalhar a leitura de textos em língua espanhola nos quais possa chamar a atenção sobre a diferença de construções com 'lo' ou com 'el', já que o sentido da frase muda totalmente com um ou outro artigo. É preciso, ainda, lembrar que os informantes da presente pesquisa serão professores de espanhol e, antes de começarem a ensinar essa língua a seus alunos, os erros cometidos com os artigos deveriam estar resolvidos, a fim de impedir a fossilização e, conseqüentemente, futuros problemas de transferência de instrução, de acordo com o apontado por Selinker (1992).

Finalmente, os erros cometidos com os artigos constantes na presente pesquisa são um dado relevante, levando-se em conta o proposto por Corder (1992), para, pelo menos, três atores envolvidos no processo. Para o pesquisador, que pôde entender como os artigos foram usados pelos aprendizes, bem como pôde avaliar as estratégias que eles utilizaram para construir as suas respostas. Para os próprios informantes, para quem o retorno da pesquisa será dado no sentido de mostrar onde estão as maiores dificuldades e o que pode ser feito para

superá-las. Para os professores de ELE, que terão em mãos um estudo sobre o uso dos artigos, a partir do qual poderão ser traçadas estratégias didáticas para que o ensino de língua espanhola seja mais qualificado, com vistas a beneficiar os aprendizes.

Acredita-se que esta tese tenha respondido ao problema de pesquisa inicialmente proposto sobre o uso do artigo neutro da língua espanhola por aprendizes brasileiros de ELE, levando-se em conta as estratégias de leitura empregadas por eles, bem como o conhecimento gramatical da língua espanhola que eles já possuíam. Além disso, as discussões ora realizadas abrem caminho para novas investigações, seja no campo da Linguística Contrastiva, seja no da Leitura em L2, ou combinando ambos.

Como estudos futuros, é possível aproveitar o quadro teórico e as conclusões a que se chegou para analisar os materiais didáticos de ELE no que se refere à forma como apresentam o artigo neutro da língua espanhola para os estudantes brasileiros. É possível ainda ampliar o quadro de análise dos artigos, quanto ao uso dos artigos diante de palavras heterogênicas, isto é, aquelas palavras que são iguais ou parecidas nas duas línguas (português e espanhol), mas que, por questões internas de evolução dos dois sistemas, apresentam gênero gramatical diferente. Ainda no campo dos artigos, o quadro analítico pode chegar àquelas palavras que são femininas, mas por questões fonéticas não permitem que se utilize o artigo 'la' diante delas, e sim o artigo 'el' (conforme explicitado na nota de rodapé 50).

Finalmente, as considerações empreendidas no campo da leitura em língua estrangeira também podem abrir caminho para novas pesquisas, como aquelas relacionadas à compreensão das expressões idiomáticas em língua espanhola, assim como a outros tópicos que são comumente tratados como se apenas gramaticais fossem. Chega-se, assim, àquilo que, na opinião do autor desta pesquisa, pode ser considerado o ponto chave para ampliar o conhecimento de e sobre uma língua estrangeira: utilizar a leitura como aliada nas aulas de línguas a fim de consolidar conhecimentos gramaticais, e lexicais, e socioculturais....

REFERÊNCIAS

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.

ALVES-SILVA, Jamilson José. *Os pronomes pessoais em espanhol e em português: um estudo contrastivo sob a perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2004.

ANDRADE, Otávio Goes de. *Necessidades léxicas de universitários brasileiros aprendizes de espanhol: levantamento, descrição e análise*. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2010.

_____. *Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*. Londrina: Eduel, 2011.

_____. *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2012.

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

BALDO, Alessandra. Processo de leitura do leitor proficiente. *Línguas e Letras*. Cascavel. v. 09, n. 16. 1º Sem. 2008, p. 191-203.

_____. Recursos de inferência lexical em L2. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 44, n. 03, jul./set. 2009, p. 60-69.

BOUTET, Josiane. A diversidade social do francês. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 16 set. 2013.

BRASIL. Tratado de Assunção. Constitui um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Disponível em <http://www.mercosul.gov.br/normativa/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1/>> Acesso em: 16 set. 2013.

BRANDÃO, Luciana Rodrigues. *Yo hablo, pero ... ¿quién corrige?: a correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2003.

CAFFAREL SERRA, Carmen. Estados Unidos: presente y futuro del español. In: *Anuario del Instituto Cervantes* 2008. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/preliminares/> Acesso em: 28 de jul. 2013.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTI). Disponível em <http://bdtd.ibict.br/> Acesso em: 20 mar. 2012.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1984.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1965.

_____. *Estruturas Sintáticas*. Lisboa: Edições 70, 1957.

CORDER, Stephen Pit. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: MUÑOZ LICERAS, Juana. *La Adquisición de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

COSTA, Geni Vanderleia Moura da. *O uso do presente do modo subjuntivo em língua espanhola: contribuição para aprendizes brasileiros*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Pelotas, 2004.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2002.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Fename, 1972.

DE HEREDIA, Christine. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

DULAY, Heidi; BURT, Marina; KRASHEN, Stephen. *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino, 1985.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A fossilização dos erros: o estado da questão. In: *Signum: Estudos da Linguagem*. n. 3. p. 47-61, Londrina, set. 2000.

_____. Os três modelos da Linguística Contrastiva frente a frente. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (org.). *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004a.

_____. *Análisis de Errores en la interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2 ed. Londrina: UEL, 2004b.

_____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *La interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007.

_____. A transferência como fenômeno natural dos processos de interação linguística entre falantes de línguas em contato. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; ANDRADE, Otávio Goes de; REIS, Simone (orgs.). *Reflexões sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

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

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres. A Linguística Contrastiva é uma área de estudo fora de época? In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (org.). *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

_____. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de ELE. In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres et. al. *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.

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

FERREIRA, Cláudia Cristina. *O imperativo em gramáticas e livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos da análise contrastiva e da análise de erros*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2007.

FRANCIS, Mariana Girata. *Estudo metalexiconográfico de falsos amigos do português em relação ao espanhol em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2010.

FROSI, Vitalina Maria. *Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de Língua Italiana: um subsídio para o ensino/aprendizagem*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 1997.

GARCIA, Mírian Cristiany. *Polissemas e homônimos interlinguísticos no eixo português-espanhol: revisitando os falsos amigos*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2009.

GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

GONÇALVES, Eliane. *Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil*. Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. – *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de Doutorado em Letras – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1994.

GRAÑA-FERNÁNDEZ, Carlos Emilio. *O subjuntivo em espanhol/LE: contribuições ao seu ensino a alunos de cursos livres em nível avançado*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009.

GRIFFIN, Kim. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

HAUY, Amini Boainaim. Séculos XII, XIII e XIV. In: SPINA, Segismundo. (org.). *História da Língua Portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Ática, 1992.

INSTITUTO CERVANTES. Español: una lengua viva. Informe 2012. Disponível em <www.cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm> Acesso em: 11 set. 2013.

_____. La institución. Disponível em <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion> Acesso em: 25 mar. 2014.

KATERINOV, Katerin. *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*. C.I.L.A. n. 6. Perugia: Guerra, 1980.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. *Principles and Practice in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1982.

KREBS, Marloá Eggres. *Um olhar sobre a interferência dos heterossemânticos na aprendizagem do espanhol por falantes nativos de português brasileiro: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Pelotas, 2007.

KULIKOWSKI, María Zulma M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (org.) *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LADO, Robert. *Introdução à linguística aplicada*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. 2 ed. Madrid: Gredos, 2011.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística Românica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LIMA, Jane Cleide do Nascimento. *Interlíngua: aspectos fonéticos e fonológicos na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco – Unicap, Recife, 2008.

LÓPEZ MORALES, Humberto. Prólogo. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

LOOSE, Roberta Egert. *O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Pelotas, 2006.

MARCILESE, Mercedes. *Aquisição de complementos pronominais dativos: um estudo experimental contrastivo entre o português brasileiro e o espanhol rio-platense*. Dissertação de Mestrado em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

MAROTTA, Giovanna. *Acquisizione linguistica*. In: BECCARIA, Gian Luigi (org.). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. 3. ed. Torino: Einaudi, 2004.

MARRONE, Célia Siqueira de. *Português/Español: aspectos comparativos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

MARZARI, Gabriela Quatrin; MACIEL, Adriana Macedo Nadal; LEFFA, Vilson José. Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões. *E-escrita*, Nilópolis, v. 4, n. 2, 2013, p. 188-203.

MASIP, Vicente. Origem do artigo português e espanhol: aplicações didáticas. In: SEDYCIAS, João. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

MATTE BON, Francisco. *Gramática Comunicativa del español: de la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa, 1995.

MAYOR SÁNCHEZ, Juan. Aportaciones de la Psicolingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

MILANI, Esther Maria. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MOÇO, Talita Vieira. *A perífrase [estar + gerúndio / estar + gerúndio] em pretérito perfeito no português brasileiro e no espanhol*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.) *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NUNES, Joaquim José. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 8. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editoria, 1975.

OLIVEIRA, Aline Vieira Bezerra Higino de. *Estudo fonético-fonológico contrastivo entre a língua portuguesa falada no Brasil e a língua espanhola*. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística – Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2009.

OLIVEIRA, Graciele Turchetti. *Análise de erros em alunos de espanhol no ensino fundamental e médio: pronomes pessoais átonos*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Pelotas, 2006.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*, São João del Rey, n. 16 – julho/dezembro de 2000, p. 24-29.

PAVIANI, Jayme. *Conhecimento científico e ensino: ensaios de epistemologia prática*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

PEREIRA, Lisiani Neri. Fatores compartilhados no processamento de leitura em L1 e L2. In: PEREIRA, Vera Wannmacher e GUARESI, Ronei (orgs.). *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: Edupucrs, 2012.

PÉREZ, Bento Benítez. Investigaciones en Lingüística Contrastiva en el ámbito portugués-español. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (org.). *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

PETROLINI Jr., Carlos Donato. *Mais uma imagem no espelho: a colocação de clíticos pronominais em sequências verbais do espanhol e do português brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – RAE. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana, 2005.

_____. Banco de datos (CREA). *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> Acesso em: 01 out. 2013.

RODRIGUEZ, Mónica Mariño. *O uso do presente e do pretérito indefinido do espanhol por alunos universitários brasileiros*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

ROMERO GUILLEMAS, Raquel. La Lingüística Contrastiva en el aula de español lengua extranjera. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (org.). *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos et al. O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre. v. 15, n. 03, 2002, p. 548-560.

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

_____. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SARMENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. *Gramática Básica del Español: norma y uso*. Madrid: SGEL, 1989.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.) *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SELINKER, Larry. La interlengua. In: MUÑOZ LICERAS, Juana. *La Adquisición de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

SHERER, Lilian Cristine; SANTORUM, Karen. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). *ReVEL*. V. 16. n. 11, agosto de 2008.

SILVA, Eliane Barbosa da. *As relações semânticas de polissemia e homonímia para um tratamento de heterossemânticos na interface português-espanhol*. Tese de Doutorado em Letras e Linguística – Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2004.

SILVA, Eronilma Barbosa da. *Análise contrastiva de aspectos fonológicos de heterotônicos entre português e espanhol*. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística – Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2008.

TAGLIEBER, Loni K. A leitura na língua estrangeira. In: *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (orgs.). Florianópolis: UFSC, 1988.

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

TAUBORET-KELLER, Andrée. Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilinguismo. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989.

TAYLOR, Wilson L. Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 1953, p. 415-433.

TORIJANO PÉREZ, José Agustín. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2: expresión escrita*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.

TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús. *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco Libros, 2007.

VANDRESEN, Paulino. Linguística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (orgs.). Florianópolis: UFSC, 1988.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel. Aportaciones de la Lingüística Contrastiva. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

WALD, Paul. Língua materna: produto de caracterização social. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989.

WARDHAUGH, Ronald. The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, n. 4, p. 123-136, 1970.

WEINREICH, Uriel. *Lingue in Contatto*. Torino: Boringhieri, 1974.

ZIMMER, Márcia Cristina. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. *Signo*, Santa Cruz do Sul. v. 31, 2006, p. 49-64.

ANEXO 01**LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 16 set. 2013.

ANEXO 02

Actividad 01: Lee los tramos a continuación y completa los huecos con unos de los artículos definidos: **la, las, el, los, lo.**

[...] Pero sobre todo, en torno de _____ identidades en _____ ciberespacio, predomina una cultura de _____ simulación que está afectando nuestras ideas acerca de _____ mente, _____ cuerpo, _____ yo y _____ máquina. En una cultura de simulación se construyen identidades que forman parte de un prolongado contexto cultural, efecto de _____ paulatina disolución de _____ fronteras entre _____ real y _____ virtual, _____ animado y _____ inanimado, _____ yo dinámico y _____ yo múltiple, que está ocurriendo tanto en _____ campos científicos de vanguardia, como en _____ modelos de _____ vida diaria. (Turkle, 1995: 10). [...]

Adaptado de <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num4/art3>.

[...] ¿Cómo se percibe ahora _____ realidad? En gran medida nuestra percepción de _____ realidad está cambiando, haciéndose, paulatinamente, más difícil _____ distinción entre _____ real y _____ imaginario, _____ natural y _____ artificial, y _____ verdadero y _____ falso. Nuestros modelos culturales se están transformando, de perspectivas basadas en elementos fijos y estables, a otras fundamentadas en aspectos permutables, relativos y eclécticos.[...]

Adaptado de <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num4/art3>.

[...] Esta variabilidad de _____ leyes positivas se debe a que _____ determinaciones no se encuentran en una relación directa e inmediata con _____ principios naturales; sólo se vinculan con ellos por causa de _____ racionalidad y justicia de sus disposiciones, y no porque sus contenidos dependan o se deriven teoreáticamente de _____ justicia natural. Es esto _____ que explica que " _____ justo y _____ bueno no sea _____ mismo en todos _____ sitios y para todos", porque, tal como _____ medidas del vino y del grano no son iguales en todas partes, sino que donde se compran son mayores y donde se venden son menores, así también " _____ que no es naturalmente justo sino establecido por _____ hombres no es _____ mismo en todas partes, como en todas partes no es _____ mismo _____ castigo que se impone al robo".[...]

Adaptado de CONTRERAS, Sebastián. Derecho positivo y derecho natural: una reflexión desde el iusnaturalismo sobre la necesidad y naturaleza de la determinación. Publicado em *Kriterion* vol. 54 n.127 Belo Horizonte. Jun/2013.

[...] ¿Discuten alguna vez? Sí, nos peleamos, sobre todo en _____ sala de edición. Hacemos todo juntos, escribimos, dirigimos, editamos y nos hemos dado cuenta de que cuando llega _____ momento de editar, esos dos meses se convierten en _____ peor. _____ que hacemos ahora es que él edita durante un mes y luego yo _____ mes siguiente. Luego yo edito _____ suyo y él _____ mío. Finalmente nos sentamos y nos peleamos una semana seguida en lugar de hacerlo durante dos meses. [...]

Adaptado de *El Diario Vasco*, 23/01/2004.

[...] Esto se vincula con _____ fundamentación en _____ construcción de exotismo que postulé como constitutiva de _____ *world music*. Siguiendo a Todorov (1991), podríamos definir _____ exótico como _____ valorado por ser desconocido. Está claro que "[...] _____ tango y _____ folklore" no podrían actuar bajo _____ etiqueta de *world music* en Argentina, ya que ésta hace jugar un fuerte componente de exotismo que, por definición, no puede tener aquello que es considerado " _____ propio", " _____ nuestro". [...]

Adaptado de *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 01-03-2004, n° 58.

ANEXO 03

Actividad 02: Lee las frases a continuación y escríbelas en español.

1. Creio que o mais adequado para as pessoas não é morarem sozinhas.

2. Não é a mesma coisa ler bem e falar bem em espanhol.

3. Peço-lhes que cheguem o mais rápido possível e sentem-se no melhor lugar.

4. O professor sempre repete o mesmo conteúdo.

5. Tu não imaginas quão triste está o único dos filhos que não estudou.

6. Tudo o que me interessa é conhecer o melhor jogador de futebol.

7. O importante é que todos escrevam bem o texto.

8. Quando o mais velho falou, os demais já haviam saído.

9. O bom das férias é descansar.

10. Não me agrada que se metam no que é meu e tampouco no livro que escrevo.

ANEXO 04

Actividad 03: Completa los tramos usando uno de los artículos: **el** o **lo**. Después, si puedes, justifica tu elección basándote en la lectura de la frase.

1.a Aquí me pagan _____ mismo que en mi anterior trabajo, [...]**1.b** pero no es _____ mismo ambiente, aquí se trabaja mejor.

2.a Un amigo me dijo un día: "Vení, hay una casilla con unos tipos medios locos", y fuimos. Salvo todo el proceso final con el intento de suicidio, todo _____ otro es casi exacto, casi plagiado de la realidad.

2.b Añadió que uno de ellos - no sabía cuál - había ido al Chaco, mientras que _____ otro a la zona del Alto Paraná, en busca de Eri Daniel Rojas, quien tiene a sus hijos Guillermo y Arturo Rojas Boehler, de 10 y 7 años, respectivamente.

3.a ¿Y qué propone? Hacer un programa en _____ que me sienta a gusto y feliz.

3.b Sin saber muy bien en _____ que me metía, acepté formar parte de un grupo que meditaría durante siete días completos durmiendo sólo veinte minutos cada noche.

4.a Para mí sigue siendo _____ de siempre: todo aquello que no acaba de salir como esperabas. ¡Un arroz a la cazuela, por ejemplo! Pero no creas que he cambiado tanto.

4.b El enemigo número uno es _____ de siempre, aunque ahora gobernemos con él.

5.a Eso para empezar, porque luego me agarra del pelo y de los huevines, aquí y aquí, mira, y me dice que _____ mío es una enfermedad, una maldición del demonio, pero que de todos modos nunca lo dirá en casa porque si mis padres lo supieran se sentirían muy desgraciados.

5.b Por eso _____ mío es un cargo apetecido por los sectores políticos, porque es de los pocos cargos del Estado que permite contratar gente.

6.a Pero los estilos hacen las peleas y _____ suyo es perfecto para mí.

6.b Finalmente, dar a cada uno _____ suyo es el precepto que mejor expresa el sentido de justicia, tanto de la jurídica como de la moral.

7.a "Pero _____ mejor es Colin Farrell, él los supera a todos", dijo Brosnan después de una ceremonia de entrega de premios el sábado en Dublín.

7.b La mayoría es persistente, como es el caso de las hiedras, que se ramifican por sí solas si se elimina el ápice vegetativo. Con este sistema, en el tallo se producen dos o tres nuevos brotes. Para que esto ocurra, _____ mejor es plantarla sobre tierra alcalina, húmeda, pero bien drenada.

8.a El belga confía en verse pronto trabajando al mismo ritmo que los demás jugadores. "Sé que ahora mismo _____ más importante es que me recupere bien.

8.b El Santuario Histórico de Machu Picchu es _____ más importante atractivo turístico de nuestro país.

9.a Me llamó la atención _____ bien que jugó Noriega aunque en realidad no debería sorprenderme, se nota que juega en Argentina.

9.b ¡Oh, no sabes _____ bien que me has hecho; por ensalmo curaste mi herida al ponerme la mano en el pecho.

10.a Les une realmente una relación familiar con Arzú, dijo el vocero del PAN, y tiene la sensación de que además de una relación familiar hay una actitud de New Rich, nuevo rico, que se van porque ya no tienen cabida en _____ nuevo partido democratizado que ellos fundaron, como un club exclusivo.

10.b ¿Qué es _____ nuevo que proponen los partidos políticos?

ANEXO 05

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre **o uso dos artigos por aprendizes de espanhol como língua estrangeira.**

Você foi selecionado por estar enquadrado no público alvo da pesquisa, isto é, ser falante de português brasileiro e ter completado pelo menos a metade da carga horária de Língua Espanhola do curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol.

Sua participação nesta pesquisa não possui caráter obrigatório e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, embora ele gostaria de que você fizesse as atividades propostas.

O objetivo principal da pesquisa é analisar o uso dos artigos da língua espanhola por aprendizes de espanhol como língua estrangeira em duas perspectivas: enquanto estrutura linguística e enquanto objeto de leitura.

Para tanto, a sua participação nesta pesquisa consistirá na resolução de exercícios divididos em três instrumentos de pesquisa, conforme descrição a seguir:

- I. Preenchimento de lacunas com artigos definidos de cinco excertos de textos publicados em língua espanhola;
- II. Versão para a língua espanhola de dez sentenças escritas em língua portuguesa;
- III. Preenchimento de lacunas de dez pares de frases com os artigos da língua espanhola ‘el’ ou ‘lo’, com a respectiva justificativa da escolha dos artigos em cada frase.

Não há riscos associados à sua participação, uma vez que seu nome não será mencionado em nenhum momento da pesquisa e tampouco em publicações dela decorrentes. Todos os dados obtidos com os instrumentos de pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação estará assegurado, pois os dados serão tratados num conjunto, e não a partir das respostas de cada participante.

Os instrumentos preenchidos pelos participantes ficarão sob responsabilidade do pesquisador, que somente os utilizará para a pesquisa mencionada na abertura do presente termo.

Antes de proceder à assinatura deste documento, suas dúvidas foram total e imediatamente esclarecidas.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados do pesquisador e quaisquer dúvidas que você possa vir a ter sobre a pesquisa ou sobre a sua participação poderão ainda ser esclarecidas.

Kleber Eckert

Rua Bahia, 281/403
Bairro São Cristóvão
95900-000 Lajeado-RS
51 3729-6079

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa sobre “o uso dos artigos por aprendizes de espanhol como língua estrangeira” e concordo em participar.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____