

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

**ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA:
ESTUDO LONGITUDINAL CENTRADO NA
ORALIDADE DE SUJEITOS BRASILEIROS
APRENDIZES DE ESPANHOL**

MARIA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ

Orientador:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Campinas, 2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	B2
Nº CHAMADA	UNICAMP
	C889e
V	EX
TOMAR	48484
	16-837102
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	
Nº CPD	

CM00166495-4

BIB ID 237845

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C889e	Cruz, Maria de Lourdes Otero Brabo Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol / Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz - - Campinas, SP: [s.n.], 2001. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3. Interferência (Linguística). I. Almeida Filho, José Carlos Paes de II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

MARIA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ

***ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA:
ESTUDO LONGITUDINAL CENTRADO NA ORALIDADE
DE SUJEITOS BRASILEIROS
APRENDIZES DE ESPANHOL***

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

**Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2001**

J. Almeida

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

Profa. Dra. Neide Terezinha Maia González

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Maria de Lourdes

Otero Brabo Cruz

e aprovada pela Comissão Julgadora em
18/03/2002.

J. Almeida

Campinas, maio de 2001.

IN MEMORIAM

Falar espanhol é estar mais próximo do meu pai e da minha mãe.
Como quando minha mãe se debruçava no peitoril da janela do quarto e cantava Cielito Lindo ou Malagueña, ou quando comentava sobre o seu pai, vô Ricardo, que nas noites estreladas tocava o violão e cantava no estilo flamenco, como bom malagueño.
Emoção de meu pai quando declamava, emoção dele e nossa, muito forte, quando declama um poema seu no enterro de minha mãe, em março de 1983.
Emoção que plasmei nestes versos, pensando em meu pai, que também já fez a sua travessia.

Padre mío que estás en...

A Herguijuela fui
y lo busqué en sus rincones
y en su gente...

En Herguijuela estuve
En donde naciste,
La casa aquella que daba a dos calles.

Por Herguijuela anduve
Como lo hiciste tú de niño,
Y me divertí en las fiestas del Carmen...

De Herguijuela salí
Y lloré al dejar a los parientes,
a los amigos, en fin a todo el pueblo

Con Herguijuela he vuelto,
Con tu historia y la mía,
En fin lo nuestro...

A Herguijuela la compartimos
Al igual que tus dichas y desazones
Tu lengua y tu amor por España y por Brasil

Dedico esta tese ao meu esposo Tomás, grande companheiro em muitos momentos difíceis, poema maior que guardo em meu coração, e à minha filha Marina, inspiradora destes versos:

Con la mano en el aire,
Pasa agitada y grave,
Sin nada decir.
Con la mano en el aire...

Doncella hermosa,
¿Cuál ha sido el desaire?
No lo dice, calla suave,
¿Cuál ha sido el desaire?

Morena hermosa, flor de alhelí,
¿Qué te tumbó el pájaro allí?
Dímelo, dímelo, flor de alhelí...

Brisa suave, sopla y me cuenta
Lo que pasó y más me lo inventa,
Brisa suave, sopla y lo cuenta...

Niña doncella, morena hermosa,
Ríe que ríe, no dice nada
Llora que llora, no dice nada
Pero la brisa suave sopla
Y todo, todito, me lo cuenta...

AGRADECIMENTOS

- ❖ Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, que conjuga o saber à amizade, que nos dedica com carinho observações pertinentes e que faz da sua vida um contínuo labor para que sejam cada vez mais os que tenham acesso a um conhecimento reflexivo, crítico e integrado a uma abordagem que permita crescer o educador e o educando. Sem suas certezas, sem o seu estímulo, não teria chegado a concretizar este projeto, que tomou corpo e ora se apresenta como esta tese, fruto de anos de pesquisa.
- ❖ À CAPES, que me concedeu a bolsa parcial, PICDT e, com isso, propiciou-me condições de ter a infra-estrutura necessária para as viagens de Assis a Campinas durante quatro anos.
- ❖ À FAEP/UNICAMP, que me concedeu a passagem para a participação no Congresso da ASELE, em 1998, na Univ. de Santiago de Compostela, propiciando a oportunidade de levantamento bibliográfico e de contactos com profissionais da área, em algumas universidades espanholas, o que me auxiliou no cumprimento da segunda qualificação de área e também de parte da tese.
- ❖ Ao CNPQ, que me proporcionou a oportunidade de ter dois orientandos de iniciação científica, José Martins da Silva e Priscila dos Santos, trabalhando no projeto “estratégias de comunicação mais utilizadas por aprendizes de espanhol – L.E.” e auxiliando-me com as transcrições de parte do corpus desta tese.
- ❖ Aos professores John R. Schmitz, Marilda do Couto Cavalcanti e Matilde V.R. Scaramucci, exemplos de trabalho e dedicação à Linguística Aplicada, presenças fortes em meu doutorado.
- ❖ Ao Prof. Rafael Eugenio Hoyos Andrade, pela presença como amigo e como profissional, a quem devo, desde o meu mestrado, uma metodologia de trabalho mais rigorosa e a disciplina para vencer as etapas necessárias.
- ❖ À Profª Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos, grande amiga, motivadora e presença certa nos momentos difíceis, pronta a dialogar, do trivial ao teórico. Obrigada!!
- ❖ Ao Prof. Carlos Cabrera Morales, da Universidade de Salamanca, que me forneceu subsídios para o estudo contrastivo diacrônico.
- ❖ Ao Prof. Angel Humberto Corbera Mori e ao Prof. João Antonio Telles, pelo diálogo construtivo no momento das qualificações de área.
- ❖ Ao Prof. Olympio Correa de Mendonça, pelo incentivo no mestrado.
- ❖ À Prof. Neide Maia González, Maria del Pilar Sacristán Martín e à Profª Lenis G. Almeida, que foram grandes exemplos e que muito me motivaram nesse meu percurso com o espanhol.
- ❖ Às professoras Elaine Campideli Hoyos, Angélica Maria dos Santos Oliveira, Renata Gonçalves e Zailce Prates de Oliveira pelo auxílio prestado nas transcrições.
- ❖ Aos alunos, sujeitos desta pesquisa, que estiveram sendo acompanhados durante a trajetória que tiveram como aprendizes de espanhol na universidade e que compartilharam suas histórias de vida conosco.
- ❖ Aos amigos que me deram calor humano e me fizeram sentir mais gente no meu período como dinossauro de rabo curto, dando-me forças e alento. Obrigada Itacira e Pocho, Rita, Maria Luísa e Manuel.

De um professor pesquisador, para os seus alunos

Aprendente, o que me diz?
Talvez algo surpreendente,
Mais do que um mero aprendiz...

Te olhando aprendo
O que é aprender
Aprendente, aprendiz...

Observando vou aprendendo,
Você me ensina o que é ser
Um aprendente aprendiz!

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, que se propõe a dar conta dos dados lingüísticos examinando também o contexto de ensino em que ocorrem e a inter-relação com as vivências acadêmicas e pessoais dos sujeitos participantes. A presente tese adota um tipo de coleta longitudinal com o propósito de efetuar um mapeamento da produção oral dos sujeitos da pesquisa (sete alunos), procurando observar num curso de Letras de uma universidade pública paulista, do 1º ao 4º ano de espanhol, como se manifestam os estágios de interlíngua durante o processo de aprendizagem vivenciado.

A pretensa facilidade que nossos sujeitos imaginam no início da aprendizagem do espanhol vai sendo substituída pela consciência de que a proximidade tipológica, facilitadora num primeiro momento, torna-se uma armadilha para os incautos, que pensam dominar a língua, tarefa mais complexa que a imaginada.

A manifestação da IL de nossos sujeitos ao longo do curso nem sempre corresponde às séries anuais estabelecidas. Os fatores individuais provocam diferentes ritmos e imprimem especificidades à produção de nossos aprendizes, o que torna, algumas vezes, fictícia a adequação do nível em que se encontram, em função da seriação do curso. Mas, na maioria das vezes, existe uma correspondência, que se explica pelas pressões institucionais, principalmente pelas avaliações, responsáveis pelo esforço do aprendiz para a otimização do desempenho.

Pudemos observar na produção de nossos sujeitos que existem fenômenos estruturais provenientes de uma tradução literal. As principais dificuldades quanto ao plano fonético foram a abertura vocálica, a sonorização (/s/ → /z/) e a velarização do r múltiplo. As preposições são elementos que se fossilizam pela ocorrência invariável dos desvios, mas no caso dos pronomes oblíquos átonos há a convivência de várias realizações que podem ou não ser solucionadas a partir das experiências que se desenvolvam com e na L-alvo.

As estratégias de comunicação concorrem para a fluência dos nossos sujeitos, porém podem levar à falsa impressão de um domínio da L-alvo, tornando-se necessário ao longo do curso, um olhar crítico do aprendiz quanto à sua produção.

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

(Adaptação baseada em Van Lier e Projeto NURC)

A:	Aluno não identificado
A1, A2, etc:	Aluno identificado
A3?:	Provavelmente aluno 3
AA:	Alguns ou todos os alunos simultaneamente.
P:	Professor pesquisador
P1, P2, etc	Professor identificado
K7:	Fita que funciona como input
[:	Superposição, simultaneidade de vozes.
():	Incompreensão de palavras ou segmentos.
(hipótese):	Hipótese do que se ouviu.
/ :	Quebra da seqüência temática da exposição; truncamento brusco.
√ :	Posição que deveria ocupar um elemento ausente ou colocado inadequadamente.
((minúscula)):	Comentários descritivos do transcritor.
‘ ’:	Uso de termos da LM, da IL ou elementos da L-alvo com significado da LM..
“ ”:	Citações, leituras de textos ou fita gravada.
...:	Indica qualquer pausa.
(...):	Citação incompleta.
~ :	Nasalização.
‘ :	Abertura vocálica
Maiúscula:	Só em caso de nome próprio; não no início de sentenças.
MAIÚSCULA:	Ênfase ou acento forte; escreve-se a realização com maiúsculas.
REPETIÇÕES:	Reduplicação de letra ou sílaba repetida.

SUMÁRIO

	Pág.
CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO	x
RESUMO.....	ix
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Justificativa da Presente Pesquisa	5
1.2. Perguntas de Pesquisa.....	6
1.3. Teorias de Análise de Interlíngua.....	6
1.3.1. Visão Racionalista da Interlíngua	7
1.3.2. Visão da Interlíngua como relação entre Forma/Função.....	8
1.3.3. Perspectiva Etnográfica e a opção por ela no presente estudo.....	9
1.4. História de Vida	10
1.5. Coleta de Dados.....	12
1.5.1. Tipo de Coleta de Dados: Longitudinal X Corte Transversal	12
1.5.2. Sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	14
1.5.3. Apreciação dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	18
1.5. Estrutura da Tese.....	19
CAPÍTULO II – BREVE PANORAMA DO PROCESSO EVOLUTIVO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS E DAS RELAÇÕES ENTRE ESSAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS	21
2.1. Movimento de Aproximação e Afastamento.....	21
CAPÍTULO III – DO DINAMISMO À FOSSILIZAÇÃO.....	39
3.1. Análise Contrastiva.....	39
3.2. Análise de Erros.....	41
3.3. Interlíngua.....	43
3.3.1. Definições e Estabelecimento da Nomenclatura.....	45
3.3.2. Tendências Evolutivas nos Estudos de IL.....	48
3.3.3. Variabilidade da IL.....	50
3.3.4. Fossilização.....	52
3.3.5. Em Torno da Transferência Lingüística.....	55
3.3.6. Estratégias de Aprendizagem de L2 (EA).....	59
3.3.7. Supergeneralização do Material Lingüística na L-Alvo.....	61
3.3.8. Estratégias de Comunicação em L2 (EC).....	62
3.3.9. Estágios de Desenvolvimento de IL.....	64
3.4. Considerações Parciais.....	67

	Pág.
CAPÍTULO IV – DAS PERCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS INTEGRADAS NA CONSTRUÇÃO DA INTERLÍNGUA	69
4.1. Percepção da Língua Espanhola.....	69
4.1.1. Dificuldades Relatadas pelos Alunos.....	71
4.2. Atitudes dos Aprendizes: Pouca Entrega X Esforço.....	76
4.3. Vivências dos Aprendizes	78
4.4. A Visão dos Professores de Língua Espanhola do Contexto de Ensino Pesquisado.....	92
 CAPÍTULO V – DELIMITAÇÃO E ANÁLISE DA INTERLÍNGUA	99
5.1. Marcas Fonéticas na IL de nossos Sujeitos.....	101
5.1.1. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A1.....	102
5.1.2. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A2	105
5.1.3. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A3	108
5.1.4. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A4	111
5.1.5. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A5	115
5.1.6. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A6	118
5.1.7. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A7	121
5.1.8. Caracterização do Plano Fonético nos Respectivos Estágios de Interlíngua	126
5.2. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático	127
5.2.1. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático : A1.....	127
5.2.2. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático: A2.....	132
5.2.3. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático: A3.....	145
5.2.4. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático: A4.....	153
5.2.5. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático: A5.....	158
5.2.6. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático: A6.....	164
5.2.7. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-pragmático: A7.....	171
5.3. Instabilidade versus Fossilização	176
5.3.1. A Instabilidade Pronominal	177
5.3.2. Conjunções: Instabilidade e Fossilização	179
5.3.3. As Preposições: Tendência à Fossilização	180
5.3.4. Estágios de Interlíngua: O Verbo	183

5.4. Fluência.....	185
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
SUMMARY.....	207
BIBLIOGRAFIA	209
ANEXOS	221
ANEXO 01 – Descrição analítica das atividades gravadas nas coletas de dados	222
ANEXO 02 – Produção teórica registrada na fig. 1	230
ANEXO 03 – Marcas fonéticas na produção oral de A	232
ANEXO 04 – Marcas na produção oral de A: aspectos morfossintáticos	233
ANEXO 05 – Estratégias de comunicação mais utilizadas por A	236
ANEXO 06 – Marcas Fonéticas na produção oral dos sujeitos e transcrição fonética das ocorrências mais frequentes.....	237
ANEXO 07 – Estágios de Interlíngua	244
ANEXO 08– Programas de Ensino da área de Espanhol no contexto pesquisado	247
ANEXO 09– Transcrição de Dados referentes a A6	256
FIGURAS.....	
Fig.1: Produção gerada pelas teorias com foco no aprendiz nas últimas décadas do século XX.....	44
Fig.2: Tendências evolutivas nos estudos de Interlíngua.....	48
Fig.3: Estágios de interlíngua no plano fonético: A1	102
Fig.4: Estágios de interlíngua no plano fonético: A2	105
Fig.5: Estágios de interlíngua no plano fonético: A3	108
Fig.6: Estágios de interlíngua no plano fonético: A4.....	111
Fig.7: Estágios de interlíngua no plano fonético: A5.....	116
Fig.8: Estágios de interlíngua no plano fonético: A6.....	118
Fig.9: Estágios de interlíngua no plano fonético: A7.....	121
Fig.10: Estágios de interlíngua no plano lingüístico-pragmático: A1	128
Fig.11: Estágios de interlíngua no plano lingüístico-pragmático: A2.....	133
Fig.12: Estágios de interlíngua no plano lingüístico-pragmático: A3	145
Fig.13: Estágios de interlíngua no plano lingüístico-pragmático: A4	153
Fig.14: Estágios de interlíngua no plano lingüístico-pragmático: A5	158
Fig.15: Estágios de interlíngua no plano lingüístico-pragmático: A6.....	164

Fig.16: Estágios de interlíngua no plano lingüístico-pragmático:A7.....	171
Fig.17: Composição do imaginário frente ao aprendizado do espanhol....	191
Fig.18: Grupo de alunos mais fluente de acordo com o desenvolvimento dos estágios de interlíngua.....	200
Fig.19: Grupo de alunos menos fluente de acordo com o desenvolvimento dos estágios de interlíngua.....	200

TABELAS

Tabela 1: Instrumentos de coleta de dados utilizados e participação dos sujeitos.....	16
Tabela 2: Pronúncia antiga do espanhol (até o séc.XII).....	24
Tabela 3: Variações Terminológicas e definições de interlíngua.....	47
Tabela 4: A língua espanhola no imaginário do aprendiz iniciante	69
Tabela 5: Dificuldades relatadas pelos alunos.....	72
Tabela 6: Marcas fonéticas na produção oral de A1.....	103
Tabela 7: Marcas fonéticas na produção oral de A2.....	107
Tabela 8: Marcas fonéticas na produção oral de A3.....	109
Tabela 9: Marcas fonéticas na produção oral de A4.....	112
Tabela 10: Marcas fonéticas na produção oral de A5.....	117
Tabela 11: Marcas fonéticas na produção oral de A6.....	119
Tabela 12: Marcas fonéticas na produção oral de A7.....	123
Tabela 13: Estágios de interlíngua: o plano fonético.....	126
Tabela 14: A instabilidade pronominal.....	178
Tabela 15: Estágios de interlíngua oral: as conjunções.....	180
Tabela 16: Estágios de interlíngua oral: as preposições.....	181
Tabela 17: Estágios de interlíngua oral: os verbos.....	184
Tabela 18: Estágios de interlíngua - estratégias comunicativas e reflexos na produção gerada.....	188
Tabela 19: Marcas morfossintáticas mais freqüentes.....	193
Tabela 20: Marcas fonéticas mais freqüentes.....	196
Tabela 21: Marcas fonéticas na produção oral de A.....	229
Tabela 22: Aspectos morfossintáticos na produção oral de a.....	230
Tabela 23: Estratégias de comunicação mais utilizadas	233

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de espanhol por brasileiros defronta-se, num primeiro momento, com a expectativa dos aprendizes de que essa é uma tarefa fácil pela proximidade existente entre o espanhol e o português.

O falante espontâneo, sem um estudo sistemático, tende a formular regras implicitamente, no intuito de comunicar-se, ora utilizando expressões, vocábulos e estruturas da sua língua materna (LM) com a inclusão de traços da língua-alvo (L-alvo), principalmente os sufixos *[on]*, alguns traços fonéticos (s surdo), ditongação freqüente e deduções quanto ao léxico a partir das semelhanças que os vocábulos apresentam, recaindo nas armadilhas dos falsos cognatos.

Scalzo (1995) registra que, embora no caso do português e do espanhol a simples adaptação à fonética de uma língua para a outra funcione em muitos casos, isso nem sempre acontece. O mesmo pode-se afirmar no que diz respeito ao léxico, tendo-se em vista o elevado número de falsos cognatos que estas línguas apresentam (Hoyos & Hoyos-Andrade, 1992).

As sutilezas dessas duas línguas, que apresentam muitas vezes os mesmos vocábulos com variações significativas na freqüência de uso, não são captadas, principalmente no início, quando, apesar da estranheza que se possa originar nesse discurso, consegue-se efetuar a comunicação desejada. Isso leva os usuários do "portunhol" a um processo de acomodação, em que se convive com a inadequação formal que provoca, em não raros momentos, situações anedóticas.

Com a primeira tentativa de implantação do Mercosul em 1991, o imprevisto, vivenciado até então por personagens ilustres e anônimas, cede lugar ao interesse em conquistar apropriado domínio da L-alvo.

Ryff (1995) aponta que em 01/06/92, em Buenos Aires, os ministros da Educação dos países membros do Acordo aprovaram o "Plano Trienal para o Setor Educação no Contexto do Mercosul". Consta desse Plano Trienal o ensino do espanhol em escolas brasileiras, bem como o de português nas argentinas, paraguaias e uruguaias.

É importante frisar que esse acordo tem se refletido numa abertura de mercado para os profissionais da área e o incremento de pesquisas, surgimento de material didático, tanto no caso do português para hispano falantes, quanto no caso do espanhol para brasileiros.

Ferreira (1996:20), deixa-nos entrever que a evolução tem sido um processo gradativo, no caso do Português como Língua Estrangeira (PLE):

“A área de PLE vem se consolidando cada vez mais a partir de 1980, tornando-se uma área promissora não só em relação ao mercado de trabalho, mas também quanto à produção acadêmico-científica e de materiais didáticos.

Entre os acontecimentos recentes mais marcantes na área destaca-se a fundação da SIPLE (Sociedade Internacional Português/Língua Estrangeira), fundada em 1992 por ocasião do 3ª Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Esta sociedade tem por objetivos principais apoiar a difusão do ensino e da pesquisa no Brasil e no Exterior, incentivar a criação de cursos de formação de PLE e promover intercâmbios e convênios com entidades nacionais e internacionais.”

O mesmo pode-se dizer quanto ao espanhol para brasileiros. A organização alcançada nas Associações de Professores de Espanhol, no âmbito dos Estados da federação brasileira e nos congressos nacionais realizados a cada dois anos, culminou, em outubro de 2000, na fundação da Associação Brasileira de Hispanistas, mais voltada para os rumos da pesquisa e do desempenho da pós-graduação na área do espanhol no Brasil.

No território nacional, a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc.), o que tem incentivado o interesse pela

publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área.

As escolas particulares que, na sua maioria apresentavam o inglês com exclusividade na divulgação de cursos, introduziram o espanhol como uma vistosa opção, despertando ainda mais o interesse da população.

No estado de São Paulo foram criados em 1987, no âmbito da rede estadual de ensino, os Centros de Estudos de Línguas, com a “finalidade de proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para a língua espanhola” (artigo 1º do decreto governamental nº 27.270). Esta ação do Governo Paulista foi um gesto concreto no sentido de lançar pontes de acesso à língua e cultura dos países vizinhos latino-americanos.

O espanhol foi, devido a essa política de integração do Brasil com a América Hispânica, a primeira língua implantada, seguida por outras línguas estrangeiras modernas, conforme registra o Relatório do Centro de Estudos de Línguas-E.E.P.S.G.D^a Carolina Francini Burali, que aponta em 1988, a implantação de 22 CELs no Estado de São Paulo. No ano de 1994, já este número tinha ascendido a 54 CELs oferecendo o espanhol (vide o Informe da Assessoria Lingüística - Conselho de Educação - Embaixada da Espanha no Brasil) atingindo, segundo essa fonte, uma população de 8.800 alunos na rede pública estadual.

Esse informe de 1994 registra também que pelo menos 50 universidades brasileiras têm o espanhol em seu corpo de disciplinas, quer seja na graduação em Letras, no currículo de outros cursos de licenciatura ou nos cursos de extensão. Este número tem crescido ano após ano, com a implantação do ensino desta língua em muitas faculdades particulares.

No estado de São Paulo, pensando-se em termos de bacharelado e/ou licenciatura nessa língua, o espanhol está presente em três universidades públicas: na Unicamp, como língua de apoio para outros estudos, enquanto que na USP, na UNESP (campus de Assis e campus de São José do Rio Preto) e na Universidade

Federal de São Carlos, está presente como habilitação na graduação. Juntas, estas três universidades colocam, aproximadamente, uma centena de profissionais no mercado a cada ano, embora nem todos se dirijam à docência.

Mostra-se como uma tarefa árdua a implantação do espanhol pela falta de professores em número suficiente, pelo menos a médio prazo, justificada pela ainda recente demanda do mercado e pelos poucos centros formadores desses profissionais, além do desestímulo gerado pela baixa remuneração.

Segundo o informativo da Assessoria Lingüística (1994) a Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade Federal de Santa Catarina têm projetos de habilitação de professores de espanhol de curta duração, destinado a graduados em Letras, em outras línguas, como uma ação emergencial, tendo em vista as carências já assinaladas.

A publicação *Datos y Cifras* (1998:13) constata através do mapeamento do ensino do espanhol no Brasil uma situação que é por todos conhecida, mas que comprovadamente pode ser observada no levantamento efetuado por essa publicação, a do maior desenvolvimento do ensino do espanhol nas regiões sul e sudeste do país, trazendo à baila o fato de que no Amapá, um dos estados com menor oferta do ensino de espanhol, a opção por esta língua no vestibular tem um índice elevado.

Não seria de se questionar esse dado, pensando na questão do imaginário em relação a essa língua, considerada muito fácil por um não iniciado? Esse é um dos pontos que serão observados no decorrer da presente pesquisa.

A integração econômica estabelecida pelo Mercosul ampliou os nossos horizontes, indicando-nos a necessidade do aprendizado do espanhol por brasileiros, bem como do português por falantes de espanhol. O interesse recíproco pela aprendizagem destas línguas, tão próximas mas com caminhos próprios, leva-nos a perseguir as informações que nos revelam a autonomia e a personalidade de ambas.

A pesquisa em sala-de-aula, observando a produção oral de nossos alunos, auxilia-nos a desvendar as características da interlíngua dos sujeitos analisados, o que pode nos conduzir ao estabelecimento dos estágios de interlíngua, sem dúvida uma

contribuição substancial para a elaboração de material didático, planejamento dos níveis de ensino e procedimentos metodológicos no ensino e avaliação do espanhol para brasileiros.

1.1. Justificativa da Presente Pesquisa

A facilidade que o aprendiz brasileiro tem, nos estágios iniciais, em compreender a língua espanhola e em comunicar-se, dá lugar, num estágio imediatamente posterior, à consciência de que essa primeira impressão é enganosa, e que aprender espanhol não é assim tão fácil.

Os tropeços representados na percepção do aluno quanto à interlíngua (doravante IL) são degraus necessários na aprendizagem dessa L-alvo. Segundo Almeida Filho (1996), o portunhol como manifestação natural de IL em desenvolvimento deve ser aceito e mesmo incentivado, pois representa em essência uma atitude de convergência lingüístico-cultural. O que esse autor ressalta como indesejável é o seu congelamento num dado patamar.

Isso é o que ocorre nos estágios finais de aprendizagem, quando essa IL se mantém em alguns aspectos, que necessitam ser trabalhados. Conhecer o que ocorre na aprendizagem de espanhol pelos nossos sujeitos, brasileiros num curso universitário, como se delineia esse processo, as facilidades e dificuldades que se apresentam, a delimitação e caracterização dos estágios de IL pelos quais passam e como chegam ao final do curso, a detecção de fossilizações e eventuais regressões e o desenvolvimento da competência comunicativa na L-alvo são metas perseguidas no presente trabalho no sentido de subsidiar pesquisadores, alunos e docentes da área que se vêem envolvidos nas diversas fases da operação global de ensino do espanhol - LE.

1.2. Perguntas de Pesquisa

A necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento lingüístico-comunicativo do aprendiz brasileiro de espanhol, em nível universitário, bem como os estágios de sua IL com foco na oralidade, tendo em vista a formação de um profissional melhor preparado para atuar num mercado em crescimento, coloca-nos frente às seguintes questões, apresentadas em dois blocos:

- 1) É possível discernir estágios distintos de IL ao longo de 4 anos de estudos do espanhol num curso de Letras? Como se manifesta a IL em cada um de seus estágios? As séries anuais correspondem a estágios perceptíveis e distinguíveis de IL? Onde a fossilização é mais perceptível?
- 2) Qual é a percepção que o universitário brasileiro tem nos estágios iniciais de aprendizado do espanhol quanto às facilidades e dificuldades a superar, e como essa percepção se transforma ao longo do curso? Como se dá o processo de aprendizagem do espanhol tomando-se em conta os fatores individuais, a história de vida de nossos sujeitos e as estratégias de comunicação mais utilizadas?

1.3. Teorias de Análise de IL

Dependendo de como nos posicionemos teoricamente como pesquisadores, teremos uma compreensão de nosso objeto de estudo, em função do paradigma adotado. Neste sentido, Liceras (1991) assinala que a análise da IL vai estar mediada pela visão que se tenha da IL bem como pelo modelo de aquisição ao que, explícita ou implicitamente, esteja filiado o pesquisador:

"Os mesmos dados serão interpretados de diferentes formas e serão analisados sob enfoques diversos já que o ponto de partida da pesquisa vai ter orientações lingüísticas, psicolingüísticas ou

sociolingüísticas, segundo os casos."

É, portanto, relevante que tenhamos uma visão dos vários modelos teóricos em torno da IL para clarificar ainda mais a opção que se faz neste momento em relação à visão de pesquisa de IL empregada para a identificação e análise do funcionamento e da organização da língua manifestada pelo aprendiz. Temos, pois, as perspectivas racionalista, a da forma/função e o tratamento etnográfico, sendo este último o adotado na presente pesquisa nas técnicas e procedimentos utilizados.

Cabe esclarecer que, nesta tese, utilizaremos termos como visão, tratamento e perspectiva para nos referirmos à abordagem de interlíngua, evitando dessa forma, uma desnecessária confusão com o significado de orientação geral de ensino.

1.3.1. Visão Racionalista da IL

É aquela utilizada pelos linguistas seguidores de Chomsky, que colocam como objetivo a representação da língua como um sistema abstrato. Tarone (1988) assinala que nesta teoria os dados de desempenho representam um reflexo imperfeito da competência, o que leva a uma desconsideração desses dados em função de se trabalhar com um conjunto limitado de sentenças bem formadas que o falante ou o lingüista julga ser gramatical.

Tarone (1988:3) apresenta três pressupostos dentro da visão racionalista:

- "(1) categorias a priori inatas da língua são encontradas na mente do falante nativo;
- (2) o acesso a este conhecimento perfeito é feito através da introspecção;
- 3) prefere-se este conhecimento àquele obtido através de juízos imperfeitos. Consequentemente, naqueles casos onde há um conflito entre a introspecção do lingüista e as expressões observadas na conversação ou na escrita, é a introspecção do lingüista que deveria determinar a gramática do lingüista, não as expressões observadas."

Crítica-se na perspectiva racionalista o fato de que recaia na não verificação empírica diretamente, focalizando os fatores inatos como causas de variação na IL do aprendente. Um exemplo deste tipo de orientação pode ser o de *competência homogênea*, de Adjemian (1982), que enxerga a competência invariável de um falante-ouvinte ideal, à qual se tem acesso através da introspecção, com intuições que avaliam a gramaticalidade, ou o quão bem formado se acha o material linguístico submetido à apreciação.

1.3.2. Visão da IL como relação entre Forma/Função

A metodologia apropriada nesta perspectiva envolve a observação, transcrição e análise da língua em uso, em contexto social. Os dados introspectivos não são descartados, servindo de apoio para a descrição do sistema de conhecimento complexo do falante.

Tem o objetivo, segundo Tarone (1988:5), de descrever e explicar o modo pelo qual a forma e a função estão sistematicamente relacionadas quando a linguagem é usada em comunicação significativa, em contexto social.

Neste grupo de teorias, referente às sociolinguísticas e teorias do discurso, incluindo o modelo psicológico-social tal como a teoria da acomodação da fala, e o modelo forma-função de Huebner, as causas de variação são ancoradas nos fatores sociais observáveis como, por exemplo, a identidade ou o papel do interlocutor ou a função comunicativa da forma variável.

Tarone (1988:134) considera satisfeita, por esta perspectiva, a condição da verificação empírica, mas afirma que nenhuma das teorias que a compõem dão conta de todos os fatores sugeridos pelas evidências empíricas.

Tarone (1983) antes já apresentara um paradigma, o da capacidade contínua, no qual acentuava a questão das variantes linguísticas relacionadas diretamente com a

variedade de estilos dos falantes, que compõem o continuum da IL. Utiliza nessa concepção além dos juízos que refletem as intuições gramaticais dos alunos, as locuções emitidas por estes, com mínima atenção e com máxima atenção voltada para a forma. Observe-se que, com o decorrer do tempo, Tarone (1996) alinha-se com as teorias de cunho social, preocupando-se em ampliar o escopo de sua análise de IL, inicialmente afeitas ao nível sistêmico lingüístico.

1.3.3. Perspectiva Etnográfica e a opção por ela no presente estudo

Segundo podemos observar no capítulo II, as tendências evolutivas de IL consideram, além dos dados lingüísticos, o entorno e um desempenho adequado do aprendiz, o que nos encaminha a uma abordagem de pesquisa mais abrangente, que nos permita documentar as interações no contexto do ensino-aprendizagem, cenário de nossa pesquisa. Watson-Gegeo (1995:38) apresenta-nos alguns princípios da pesquisa etnográfica:

- "1) A etnografia enfoca o comportamento das pessoas em grupos e os padrões culturais daquele comportamento (...);
- 2) A etnografia é holística; qualquer aspecto da cultura ou do comportamento deve ser descrito e explicado em relação com o sistema do qual faz parte (...);
- 3) A coleta de dados se faz a partir de um arcabouço teórico que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e certos tipos de perguntas de pesquisa (...)"

A presente pesquisa insere-se no marco da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista. Estaremos utilizando técnicas próprias do tratamento etnográfico. Definimos nossas perguntas de pesquisa e, neste mesmo capítulo, detalharemos algumas outras características que dizem respeito a este desenho de pesquisa. Estamos nos propondo, desde já, a dar conta dos dados lingüísticos, procurando examinar também o contexto de ensino em que ocorrem e a inter-relação com as vivências

acadêmicas e pessoais, observadas através dos instrumentos descritos na seção 1.5.2..

Segundo Cavalcanti (1991), a triangulação dos instrumentos de registros, bem como dos pontos de vista (aluno x professor x pesquisador) persegue a intersubjetividade, característica deste tipo de pesquisa. A adoção deste procedimento permitiu-nos a obtenção de um corpus amplo para a análise da IL e dos fatores que influíram, gerando patamares de IL, instabilidades e possíveis fossilizações do sistema no processo de aprender o espanhol-LE, dentro do cenário de aprendizagem enfocado.

1.4. História de vida

Connelly & Clandinin (1990) sublinham que as histórias de vida são o contexto para dar sentido às situações escolares. As narrativas de história de vida gravadas em áudio em julho de 1998, serão analisadas no capítulo V, tendo em vista a IL manifestada naquele momento pelos nossos sujeitos, bem como nos servirão como fonte para obter um material valioso em termos de suas experiências de vida pessoal e acadêmica, tratadas no capítulo IV. As histórias de vida, juntamente com a visão dos professores e da pesquisadora estarão presentes no processo de reconstrução da aprendizagem de espanhol vivenciado pelos participantes desta pesquisa.

Telles (1995) apresenta um estudo em que, através das auto-biografias de seus participantes (incluindo a sua própria), estabelece um modo reflexivo de acesso ao passado significativo das experiências de vida, que ajudaram a constituir a linguagem que utilizam no presente. Indubitavelmente, esta localização dos participantes de nossas pesquisas, como seres que vivenciam uma série de experiências que influem na sua produção, possibilita-nos uma interpretação mais adequada do presente.

Esta tese da prática, da observação e convivência com um grupo de alunos, que foi acompanhado durante a graduação por mim como pesquisadora e como professora, em vários momentos. Portanto, a prática e a pesquisa fundem-se, durante todo o procedimento de coleta de dados. Durante a análise, não deixam de estar

presentes situações vivenciadas em sala-de-aula, que completam o olhar do pesquisador participante do processo.

Telles (1999:81) caracteriza a pesquisa narrativa pelo fato de estar voltada para a experiência e pelo “interesse nas maneiras como o indivíduo obtém conhecimentos sobre as situações de sala-de-aula e em como as pessoas organizam e interpretam a experiência de forma a fazer mais (ou menos) sentido para elas”. Sem dúvida, a pesquisa narrativa permite que aflorem conhecimentos e emoções, entrelaçados e mutuamente esclarecedores, e esta tese também foi uma pesquisa que se alicerçou nessa amálgama, revelada pelas narrativas de história de vida.

Trabalhar com história de vida leva a um olhar retrospectivo, quando se resgatam as experiências vividas no passado, reflexões sobre o momento presente, e a um olhar prospectivo, traçando expectativas para o futuro. A verdade construída nos relatos é reforçada pela interação estabelecida ao longo do tempo (de setembro de 1995 a novembro de 1998), bem como pelo estabelecimento de uma lógica discursiva. Camargo (1994:82) elucida o método da História Oral, com uma argumentação que se coaduna com a presença das histórias de vida em nossa pesquisa:

“Assim, criamos a possibilidade de fortalecer o método de História Oral, pela potencialidade que ele tem de fazer um controle objetivo dos fatos e das interpretações destes, através da coerência longitudinal, temporal, e não da coerência horizontal, transversal. Em outras palavras, o que dá ao pesquisador a certeza de que o que ele está produzindo é verdadeiro ou falso é a possibilidade da coerência interna do discurso enunciado segundo a lógica da trajetória do entrevistado. Ou seja, quanto mais investirmos nessa longitudinalidade (...) mais confiável será o produto que estaremos colhendo”.

Pires (1998) enfatiza a importância de contar histórias, dado que, dessa forma se resgata o contexto em que a experiência ocorreu e, dentro desse contexto, o tempo, o lugar e o momento. O acesso às percepções, expectativas e vivências integradas na construção da interlíngua tem lugar na presente pesquisa, como já foi mencionado, através das histórias de vida relatadas pelos sujeitos participantes, bem como através

de entrevistas semi-estruturadas e da observação levada a termo ao longo dos anos, de 1995 a 1998.

1.5. Coleta de Dados

1.5.1. Tipo de Coleta de Dados: Longitudinal x Corte Transversal

Muito tem se discutido sobre as vantagens e desvantagens na adoção de um tipo de coleta de dados longitudinal ou em corte transversal. A maioria dos teóricos da IL têm apresentado preferência pelos estudos longitudinais, embora poucos tenham sido os realizados.

Corder (1984:64) propõe estudos longitudinais, nos quais sejam feitos sucessivas descrições da IL do aprendiz, baseadas em dados textuais (um corpus de expressões do aprendiz). Este autor afirma que, quando analisados, esses dados nos levarão a hipóteses úteis sobre a natureza da língua do aprendiz, e deverão ser complementados, através de um refinamento explanatório com base na análise contrastiva, bem como com procedimentos que permitam ter acesso às intuições dos aprendizes.

Tarone (1988:116) aponta vantagens e desvantagens nos dois tipos de estudo. Critica nos de corte transversal a linearidade com que se coloca os aprendizes no processo de aquisição de sua IL, analisando um amplo conjunto de estudantes e com informações sobre estruturas gerais, perdendo-se a variação ao longo do tempo. A crítica dirigida aos estudos longitudinais é a de que são obtidos resultados valiosos do desempenho de poucos indivíduos, e que estes resultados podem não ser generalizáveis a outros indivíduos.

Selinker & Lakshamanan (1992:212) classificam como uma das peças fundamentais do quebra-cabeças para compreender a fossilização, estudos longitudinais cuidadosamente desenhados, com o acompanhamento do mesmo

indivíduo ao longo de alguns anos, seguindo o desenvolvimento de sua IL. Dessa forma, apontam ser possível uma descrição cuidadosa da IL com a determinação de mudanças ou não ao longo do tempo. Relatam não ter o registro de nenhum estudo desse tipo até o presente momento.

No presente trabalho optou-se por um estudo longitudinal, com o propósito de enfocar os estágios de desenvolvimento de IL, definindo desvios que não chegam a caracterizar-se como fossilização, e que num estudo de corte transversal podem ser tidos como tal, ou podem ser vislumbrados tão somente como uma tendência evolutiva.

Neste estudo não se tem interesse em fazer generalizações, mas sim em descrever e interpretar uma situação concreta, pois como bem nos coloca Erickson (1986:130) "descobrem-se os universais como concreta e especificamente manifestados, não em abstração e generalidade."

O tipo de coleta longitudinal mostra-se o mais indicado para fazer o mapeamento da produção oral dos sujeitos de nossa pesquisa (sete alunos), procurando descrever uma situação específica: observar num curso de Letras de uma universidade pública paulista, do 1º ao 4º ano de espanhol, como se manifesta essa IL durante o processo de aprendizagem vivenciado pelos sujeitos participantes desta pesquisa (através de gravações em sala-de-aula, práticas de laboratório, questionários, exames orais, narrativas de histórias de vida e entrevistas com os alunos).

A coleta de dados teve início em setembro de 1995 e foi finalizada em novembro de 1998. Como os nossos sujeitos não tinham um conhecimento prévio do espanhol, planejou-se o início da coleta no 2º semestre do 1º ano. Houve certa periodicidade nessa coleta, dando-se preferência para os momentos de volta das férias escolares, quando os alunos já tivessem freqüentado pelo menos um mês de aula (abril) e que a coleta também ocorresse preferencialmente ao término do semestre escolar (junho e novembro).

Obedeceu-se, portanto, a uma programação para essas coletas. Num primeiro momento pensou-se em realizar, em 1997, além das coletas projetadas com os sujeitos

da pesquisa, um corte transversal com coletas de 1º ao 4º ano, para tomá-los como dados secundários. A coleta foi efetuada, mas o volume de transcrições e organização dos dados foi tão grande que se decidiu trabalhar unicamente com o grupo-alvo.

1.5.2. Sujeitos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Neste estudo longitudinal os contornos foram sendo estabelecidos ao longo do tempo, na nossa conversa com os dados. Decidiu-se, aleatoriamente, que a pesquisa teria por sujeitos os alunos de espanhol do período noturno do curso de Letras.

No 1º ano, em 1995, o universo pesquisado era composto por vinte e dois alunos, na sua maioria dentro da faixa dos dezoito anos, e sem um aprendizado formal anterior da língua e poucos contactos prévios com o espanhol (somente alguma canção ouvida, outras vezes algum filme ou artista entrevistado pela televisão). Ao final do 1º ano observaram-se algumas desistências e pedidos de transferência (de alunos do diurno para o noturno e vice-versa), que fizeram com que, em 1996, o 2º noturno tivesse dezoito alunos inscritos.

O curso de Letras que serve de contexto para esta pesquisa apresenta uma estrutura curricular que permite aos alunos, durante os dois primeiros anos de curso, estudar duas línguas estrangeiras, fazendo opção no final do 2º ano por uma delas, tendo então, a partir do 3º ano, além da língua estrangeira escolhida a(s) literatura(s) estrangeira(s) correspondente(s) à opção realizada (no caso do espanhol a literatura espanhola e a literatura hispano-americana).

Com a reestruturação curricular em marcha, a partir de 2002, ao final do primeiro semestre de estudo o aluno deverá fazer essa opção pela LE que manterá até o final do curso. Porém, dentro da sistemática vigente no momento da coleta, essa opção foi realizada pelos alunos ao final do 2º ano, em 1997, tornando-se o 3º ano de espanhol composto por dezesseis alunos. No 4º ano, em 1998, eram dezoito os alunos que faziam parte do grupo, no período noturno.

Esse número não reflete, entretanto, a configuração do grupo-alvo, pois alguns

desses alunos eram remanescentes de anos anteriores, outros mudavam de período indo ou vindo do diurno, conforme já foi mencionado. Portanto, dos dezoito alunos que finalizaram o 4º ano noturno, somente oito estiveram desde o início juntos.

Desses oito alunos, sete tornaram-se sujeitos da presente pesquisa. A coleta efetuada envolvia todos os alunos do grupo, pois muitas vezes correspondia a uma avaliação da oralidade dos alunos (exames orais de conversação em sala-de-aula ou no laboratório de línguas, seminários). Outras vezes tornava-se uma atividade de reflexão na LE e conscientização para as suas vidas, com uma participação livre, independente de nota (prática de laboratório sobre a AIDS – atividade efetuada do 1º ao 4º ano).

Este trabalho de formação e de avaliação também serviu para que P coletasse os dados para sua pesquisa, executando-a em sala-de-aula aliada ao ensino, nos moldes do que Allwright e Bailey (1994) denominaram como um ensino exploratório e qualificaram como um modo promissor de trabalhar para um ensino mais efetivo, no qual o que importa é aprender com o que se faz, e o professor é o pesquisador ligado aos aprendizes, e os aprendizes ligados à pesquisa.

Além de P houve mais três docentes de língua espanhola envolvidos no processo: no 1º ano, P1 (no primeiro semestre) e P1 e P2 (no segundo semestre); no 2º ano, P e P3 (ao longo do ano letivo); no 3º ano, P1 (no primeiro semestre) e P (no segundo semestre); no 4º ano, P (no primeiro semestre) e P3 (no segundo).

A coleta delimitou-se às aulas, exames orais e outras atividades propostas pelas professoras de língua espanhola. Devemos, no entanto, mencionar que no 3º e 4º anos contou-se com P4 e P5 como professores de literatura espanhola e literatura hispano-americana, além de P6 como professora de prática de ensino de espanhol, o que representou maiores oportunidades de insumo na L-alvo.

A coleta de dados ocorreu através dos instrumentos visualizados na tabela 1. Procurou-se preencher o requisito de uma observação abrangente, fazendo uso da triangulação dos mesmos. Apresenta-se, no anexo 1, uma descrição das atividades registradas em nossa coleta e o tipo de participação gerada e no anexo 9 a totalidade do corpus coletado referente a A6, como uma amostra do que se coletou.

TABELA 1: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, EVENTOS E PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS

(Contexto de Ensino: Língua Espanhola – Curso de Letras de uma univ. pública paulista)

INSTR/O E EVENTO	SUJEITOS PARTICIPANTES						
1º ANO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
GRAV. VÍDEO/ AULA P2 - 12/09/95	X	X	X	X	X	X	X
GRAV. VÍDEO/ AULA P2 - 26/09/95	X	X	X	X	X	X	
GRAV. VÍDEO/ AULA P1 - 10/11/95	X	X	X	X	X		X
GRAV. ÁUDIO/ EXAME CONVERSAÇÃO - 28/11/95	X	X	X		X	X	
ENTREVISTA com P1 - 6/12/95							
ENTREVISTA com P2 - 21/12/95							
2º ANO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
GRAV. VÍDEO/ AULA P - 23/04/96	X	X	X	X		X	X
GRAV. ÁUDIO AULA - P - 25/06/96				X		X	
GRAV. ÁUDIO - EXAME CONVERS/ LAB. 27/08/96 - P	X	X		X		X	
GRAV. ÁUDIO COMENT. LAB./ P - OUT/96				X		X	
GRAV. ÁUDIO AULA - P - OUT/96					X		
GRAV. ÁUDIO - EXAME CONVERS. LAB./ P - NOV/ 96		X	X	X	X	X	X
GRAV. ÁUDIO - EXAME CONVERS/ - P e P3 - DEZ./96	X	X	X	X	X	X	X

Continua

TABELA 1: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, EVENTOS E PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS (continuação)

(Contexto de Ensino: Língua Espanhola – Curso de Letras de uma univ. pública paulista)

INSTR/O E EVENTO	SUJEITOS PARTICIPANTES						
3º ANO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
GRAV.AUDIO - EXAME CONVERS / LAB. – P - 18/04/97			X	X		X	X
GRAV.AUDIO/ AULA – P1 - 12/06/97		X					X
GRAV.AUDIO/ AULA – P - 11/09/97	X	X	X	X	X	X	X
GRAV.AUDIO/COMENT LAB – P -14/11/97			X	X		X	
GRAV.AUDIO / EXAME CONVERSAÇÃO – P e P3 - 20/11/97	X	X	X	X	X	X	X
4º ANO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
GRAV.AUDIO/ AULA – P - 17/04/98	X	X	X	X			X
GRAV.AUDIO SEMINARIO – 29/04/98					X		
GRAV.AUDIO SEMINARIO – 06/98			X				X
GRAV.AUDIO NARRATIVA DE HIST. DE VIDA – 07/98	X	X	X	X	X	X	X
GRAV.AUDIO/ AULA – P3 - OUT/98		X					X
GRAV.AUDIO ENTREV. - P – NOV/98	X	X	X		X	X	X

1.5.3. Apreciação dos Instrumentos de Coleta de Dados

Os *exames de conversação no laboratório de línguas* mostraram-se um instrumento bastante fértil, pois proporcionaram a oportunidade de entrevistar os alunos e captar a sua oralidade através do desempenho havido, criando além disso espaço para a manifestação de opiniões e análise, com a produção de um discurso significativo.

Canale (1983) sublinha que a avaliação orientada ao conhecimento sistêmico da L-alvo não é suficiente para preparar os aprendizes para o uso de L2 em situações autênticas. Recomenda uma abordagem integradora, de modo a preparar e encorajar o aprendiz com uma limitada competência comunicativa na L2 a participar em situações de comunicação reais. Esses efeitos são os que se depreendem desse trabalho desenvolvido no laboratório de línguas, recurso de ensino que se mostra também como instrumento para a obtenção de dados para a análise da IL.

No *exame oral de conversação em sala-de-aula*, realizado no final do ano letivo sempre com a presença de dois professores de língua espanhola, foram explorados aspectos tais como a opinião crítica sobre filmes e assuntos diversos, bem como a auto-avaliação do aluno e a sua opinião sobre o curso e o que pensava ele fazer na L-alvo, representando este relato verbal uma contribuição para a análise da IL, bem como para o planejamento do curso subsequente.

Solicitou-se uma tarefa aos alunos, em meados do 4º ano, a elaboração de *relatos de suas histórias de vida*. Este material, 30 minutos de gravação, reverteu em informações valiosas sobre o desempenho lingüístico de cada aluno e sobre cada um como ser humano. Telles (1995), através das auto-biografias de seus participantes (incluindo a sua própria), apresenta um estudo em que estabelece um modo reflexivo de acesso ao passado significativo de suas experiências de vida, que ajudaram a constituir a linguagem que utilizam no presente. Esta experiência foi muito enriquecedora para mim como pesquisadora participante, acompanhante do

desenvolvimento desses alunos ao longo de 4 anos, e testemunha de alguns fatos por eles vividos.

O interesse em não apresentar fatores isolados, mas sim uma visão de conjunto, indica-nos a necessidade de captar o fluir do processo de aprendizagem, o que se faz através das *gravações de aulas em áudio e vídeo*. Captar o que ocorre em sala de aula permite uma maior abrangência e compreensão de fenômenos que, quando vistos isoladamente, como é o caso da IL, poderiam ter uma interpretação mais limitada.

1.6. Estrutura da Tese

No capítulo I, inicia-se com algumas considerações sobre oportunidades utilizadas em situação de comunicação informal sem conhecimento sistemático do espanhol, uma apreciação do ensino de espanhol para brasileiros e a intensificação do interesse pela aprendizagem dessa língua como uma decorrência da integração econômica estabelecida pelo Mercosul. Apresenta-se, também, a metodologia da pesquisa: a justificativa da presente pesquisa, as perguntas de pesquisa direcionadoras desta tese, as teorias básicas de pesquisa da variação de interlíngua e em qual delas se insere esta tese, a opção por um estudo longitudinal, como ocorreu a delimitação dos sujeitos e uma apreciação dos instrumentos principais de coleta de dados.

No capítulo II, descortina-se um breve panorama do processo evolutivo do espanhol e do português, com foco principalmente na fonologia destas línguas, contemplando-se, algumas vezes, a sua representação gráfica. São enfatizadas também as relações havidas entre Portugal e a Espanha e as ações tomadas no processo de constituição destas línguas e destas nações. São tecidas considerações sobre as variedades de espanhol e de português presentes no continente americano. Este capítulo funciona como pano-de-fundo para que se possa ter uma visão mais ampla relacionada com a análise fonética da IL de nossos sujeitos, que é implementada no capítulo V.

No capítulo III, procede-se à fundamentação teórica com a descrição das características da interlíngua, as variações terminológicas havidas e a conceituação empregada por vários autores, as tendências nos estudos de IL, fazendo-se referência também aos processos centrais que nela atuam. Também apresentam-se as bases da pesquisa narrativa, que é trabalhada no capítulo seguinte.

No capítulo IV, são analisadas as trajetórias dos sujeitos da pesquisa. Faz-se uma contextualização, na qual são apresentadas as percepções dos sujeitos quanto à língua estudada, as dificuldades apontadas por eles e os planos futuros em relação a essa língua. Pode-se observar o comportamento do imaginário do aluno ao longo do tempo, bem como as suas vivências no plano acadêmico e pessoal, com a presença de períodos críticos, em comum, ao longo do curso.

No capítulo V, são verificadas as marcas fonéticas que se manifestam na produção oral destes sujeitos, os aspectos morfossintáticos, as estratégias de comunicação mais utilizadas. Observa-se a fluência, a constância de correções e observações formais, ao longo do curso, a manutenção de certas instabilidades e a tendência à fossilização de certos itens. São determinados e descritos os estágios de interlíngua.

No capítulo VI, são apresentadas as conclusões que estabelecem a relação dos estágios de IL com a seriação do curso, as dificuldades que se manifestam como elementos comuns ao grupo, os desvios mais frequentes que se mantêm em convivência oscilando entre si como instabilidades e aqueles que ocorrem invariavelmente de uma maneira, podendo ser caracterizados como itens fossilizados ou em vias de fossilizar-se.

Capítulo II

BREVE PANORAMA DO PROCESSO EVOLUTIVO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS E DAS RELAÇÕES ENTRE ESSAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS

Pretende-se enfatizar neste capítulo a fonologia diacrônica contrastivamente e fazer referência à representação ortográfica efetuada por estas línguas. Algumas referências a outros planos lingüísticos são realizadas, mas o fio condutor é o desenvolvimento destas línguas no plano fônico, dado o foco na oralidade privilegiado nesta pesquisa. Também as relações estabelecidas entre Portugal e Espanha ao longo do tempo nos interessam pela representação que a língua assume como elo de unidade de uma nação.

Como não poderia deixar de ser, encerra-se este capítulo com uma breve visão destas línguas no âmbito do continente americano, contexto de uso e de veiculação dos significados no caso de nossa pesquisa (aprendizagem de espanhol por brasileiros).

2.1. Movimento de Aproximação e Afastamento

Embora o português e o espanhol tenham mantido uma trajetória bastante próxima, houve especificidades em diferentes estágios de evolução lingüística, que foram marcadas pelo contexto cultural no qual se inseriam. O castelhano distinguiu até o século XII fonemas que, mais tarde, foram confundidos ou substituídos por novos, numa simplificação crescente do sistema lingüístico existente até então, marca do processo de evolução lingüística, enquanto que o português manteve-se mais

próximo às origens, e adotou soluções distintas no âmbito da fonologia.

O caráter arcaizante do galego-português revela-se, segundo Lleal (1990:161), na manutenção dos timbres abertos do /ɔ/ e do /ó/ do latim e uma conseqüente não ditongação (*ponte* > [ponte]; *servu* > [serβo]), na conservação dos ditongos decrescentes sem monotongar (com os resultados [éj] e [ów]), na manutenção do /T-/ (*lectu* > [léjto]) e redução das consoantes germinadas /LL/ e /NN/ sem palatalizar (*capillu* > [kabélo]; *pannu* > [páno]). Outros traços conservadores no galego-português, tais como a manutenção do /f-/ inicial e dos grupos consonânticos /MB/ e /ND/, eram compartilhados por vários dialetos peninsulares bem como algumas evoluções, entre outras a palatalização de /LJ/ e a vocalização de /KT/ e /LT/.

Lleal (1990) assinala que também houve inovações fundamentais no romance galego-português, tais como: a) a queda de /-L-/ e /-N-/ intervocálicos, possivelmente após a absorção da soante pela sílaba anterior e posterior nasalização ou vocalização, logo perdidas: [lú/na > lún/a > lú/a], [do/ló/re > dol/ó/re > do/ó/re]; b) palatalização dos grupos consonânticos iniciais /PL-/ , /KL-/ e /FL-/; c) metáfora: a evolução do vocalismo galego-português apresentou inúmeros casos de inflexão vocálica.

Castela foi unificada por Fernán Gonzalez (970), lutou pela sua independência e, por fim, passou a exercer o domínio sobre os demais povos da Espanha. O romance castelhano evoluiu, pelo pouco apego que tinha em relação à norma culta, o que possibilitou, segundo Lapesa (1997), que assimilasse e adaptasse as inovações obtidas nas regiões vizinhas: do leste são provenientes as assimilações /ai/ > /e/, /au/ > /o/, /mb/ > /m/; do noroeste a palatalização do /l/ dos grupos iniciais /pl-/ , /kl-/ e /fl-/ , com a posterior supressão da primeira consoante; do centro a ditongação /e/ > /ié/; /o/ > /ué/; e do norte (vascos) vem a tendência em substituir o /f/ por /h/ aspirado ou omiti-lo.

À convergência na adoção de soluções propostas por outros dialetos, soma-se no castelhano a diferenciação na apresentação de soluções próprias, inovadoras, tais como: a) a supressão de /g/ e /j/ iniciais ante /e/, /i/ átonos; o resultado /ts/ (*haça, açada, antuçano*) para os grupos /sc/ e /st + yod/, em vez de /ʃ/ que era a situação dominante em toda a península; b) os ditongos /ué/, /ié/ separavam o castelhano do galego-português, catalão e moçárabe, mas o /o/ em *noche, poyo, ojo, hoja* – distinguiam-no do leonês, do aragonês e do moçárabe central, pois no castelhano o yod impedia a ditongação; c) o /ʎ/ de *llamar, llover, llama* contrastava tanto com os grupos intactos *clamar, ploure, flama, plantain*, do aragonês, catalão e moçárabe, quanto com os resultados /c/ e /ʃ/ dos galego-portugueses e leoneses; d) os grupos /kt/ e /(u)lt/, que em outros romances detivera-se na vocalização, com o resultado jt, no castelhano avança no seu processo evolutivo, com uma articulação cacuminal da semi-consoante e uma posterior palatalização.

Notamos, portanto, um carácter mais conservador no caso do romance galego-português frente a uma maior flexibilidade do castelhano, que tende a adotar inovações provenientes de outros romances ou a romper com a norma vigente, com uma aceleração de suas tendências evolutivas. Isto contribui para que o espanhol se afaste mais do português. Podemos constatar que a pronúncia antiga do espanhol, que se estendeu até o século XII, apresentava uma maior proximidade em relação ao português, pela maior participação de fonemas sonoros. Também ocorria nesse período uma maior identidade pela distinção entre /b/ e /v/, pela conservação do ditongo decrescente [ej], vocalização do /l/ interior seguido de consoante e o /F-/ inicial (com freqüente omissão a partir do século XI). É feita, a princípios do século XVI, uma definição pelos segundos membros das alternâncias vigentes (e/y, non/no), o que distancia mais o espanhol do português.

TABELA 2: PRONÚNCIA ANTIGA DO ESPANHOL (até o séc.XII)

grafia x correspondia ao fonema /ʃ/	De <i>ximio</i> , <i>baxo</i> , <i>exido</i> , <i>axuar</i> , que se pronunciava como no asturiano <i>Xuan</i> , no gal.-português <i>peixe</i> , ou no catalão <i>mateix</i> , <i>xic</i> ; representava, pois, o fonema pré-palatal fricativo surdo /ʃ/
grafias g, j ou i correspondiam aos fonemas /dʒ/ ou /ʒ/	De <i>gentil</i> , <i>mugier</i> , <i>jamás consejo ou conseio</i> , <i>oreja u oreia</i> . Correspondia ao fonema prepalatal sonoro “rehilado”, de articulação originariamente africada /dʒ/, que se tornou fricativo /ʒ/, como hoje no português <i>janela</i> e no catalão <i>ajudar</i> .
grafias c antes de e ou i, ç ante vogal → /ts/	De <i>cerca</i> ou <i>çerca</i> , <i>braço</i> . Correspondiam ao fonema /ts/ dental africado surdo.
grafia z correspondia ao fonema /dz/	De <i>fazer</i> , <i>razimo</i> . Representação no espanhol antigo do fonema dental africado sonoro /dz/.
grafia s e ss	De <i>rosa</i> , <i>prisión</i> . Correspondiam ao fonema ápico-alveolar fricativo sonoro /z/. Em princípio de palavra ou depois de consoante em posição interior como em <i>señor</i> , <i>pensar</i> e –ss- entre vogais como <i>passar</i> , <i>esse</i> , <i>amasse</i> . Representavam o fonema ápico-alveolar fricativo surdo /s/
grafia b e v correspondiam aos fonemas /b/ e /v/	De <i>cabeça</i> , <i>embiar</i> , <i>lobo</i> , <i>huebos</i> , <i>boto</i> . Correspondiam ao fonema bilabial oclusivo /b/. De <i>cauallo</i> ou <i>cavallo</i> , <i>auer</i> ou <i>aver</i> , <i>hueuos</i> ou <i>huevos</i> . Correspondiam ao fonema fricativo de articulação bilabial[β] ou labiodental [v]

Fonte básica dos dados: Lapesa (1997). Adaptação e compilação da autora.

No período que vai dos séculos XI a XIII, a Espanha promove um apoio da imigração de além Pirineu, devido aos enlances matrimoniais entre reis espanhóis e princesas da França. Ocorre também um repovoamento de zonas reconquistadas na luta contra os mouros, com a população de origem francesa. Esta imigração influencia a língua espanhola da época, segundo Lapesa (1997), na incorporação de

estrangeirismos com final consonântico duro (ardiment, arlot, duc, franc, tost), e apócope do /-e/ final após consoante (noch, dix, recib, mont, part, allend), com um ensurdecimento da consoante precedente (/v/ final > /f/ - nube>nuf, nueve>nuef, nave>naf, ove>of, /z/ > /ʃ/ - homenaje>omenax; /g/ > /k/ - Rodrigo>Rodric; Diago>Diac).

O mesmo ocorre em Portugal durante o século XIII. A presença dos franceses, tanto pelas peregrinações a Santiago de Compostela quanto pela participação em zonas de repovoamento ou acompanhando a dinastia dos Borgonha, influenciou na apócope do -e átono final, que teve lugar depois de sonantes e sibilantes alveolares /l/, /r/, /n/, /s/ e /z/, e afetava também as formas verbais (val, fiz, etc).

Na 2ª metade do século XIII inicia-se, na Espanha, a *época alfonsina*. O reinado de Alfonso X vai de 1252 a 1284 e esse monarca espanhol, de cognome o rei sábio, promoveu uma intensa atividade científica e literária. A tradução de obras escritas originariamente em línguas orientais era realizada por uma equipe de tradutores, composta por judeus e cristãos que, conjuntamente, se ocupavam de verter para o castelhano.

Este labor da escola de tradutores fez com que este romance ganhasse um significativo corpus literário e o subsequente prestígio decorrente dessa produção, além de consolidar-se como uma língua neolatina, função que já cumpria como instrumento de comunicação, na fala do povo, mas que então floresce como sistema, a língua utilizada para fins literários e desígnios oficiais.

No combate à apócope estrangeirizante e ao amálgama de palavras, tendências que se instalaram na língua por influência francesa, o rei sábio promove no castelhano a adição ou reposição da vogal eliminada, bem como o respeito à palavra como unidade.

Ainda há, no período alfonsino, uma oscilação no uso ou não da apócope: vien/viene; tien/tiene; diz/dize; faz/faze; fiz/fize; quier/quiere. Porém, o prestígio da produção alfonsina e da norma toledana gera frutos e, em 1390 ou 1400, há o

restabelecimento do /-e/, salvo quando acompanhava as consoantes finais *d, l, n, r, s* ou *z*.

Alfonso X usa o galego-português como língua lírica, mas o castelhano contará durante o seu reinado com uma vasta produção em prosa. Além do significativo poder político que o reino castelhano tem em suas mãos (com a anexação do reino de León - desde Fernando III - e Galiza, que se via unida a León), Alfonso X toma a decisão de que nas cortes se utilize unicamente o castelhano, e o eleva ao status de língua oficial empregada nos documentos reais que circulavam pelos três reinos.

Os escritos alfonsinos estabelecem normas para a grafia valendo-se de uma base fonológica, normas estas que prevalecem até o século XVI. Portanto, o sistema consonântico apresentava-se representado graficamente de modo a registrar as oposições fonológicas que se davam naquele período.

Portugal mantém a apócope estrangeirizante, outro contraponto que podemos realizar em relação ao espanhol. Portugal torna-se um reino independente a partir de 1143 e Alfonso III, rei da nação portuguesa, promove a adoção do português como língua oficial em 1255, medida que provoca uma seleção das variantes a serem empregadas e uma maior estabilidade em relação ao galego, que permanece atrelado ao domínio espanhol.

No entanto, é a partir do século XV que passa a haver uma diferenciação entre o galego e o português, com a adoção em Portugal de evoluções provenientes da região centro-sul, da antiga zona moçárabe. Descarta-se, a partir de então, as soluções provenientes do norte, identificada como uma zona mais conservadora. Maia (1986:519) observa, ao analisar documentos do século XIII ao XIV:

“É notório o menor grau de conservadorismo e a mais acentuada estabilização da língua dos documentos portugueses, aspectos que contrastam com o maior grau de instabilidade e flutuação que caracterizava os documentos de Galiza.”

O português apresenta evoluções provenientes, a maioria delas, da região centro-sul, que estabelecem o perfil dessa língua. Entretanto, há marcas comuns entre o galego e o português, como o infinitivo pessoal que é em muitos contextos, segundo Posner (1998), uma variante social e estilística com que se procura enfatizar o sujeito da ação. Há toda uma tradição lingüístico-cultural que faz com que, apesar da separação política, seja mantida uma estreita relação até o século XIV entre Portugal e Galiza, bem como até essa época fôsse mantida a unidade lingüística na área galaico-portuguesa

Portugal e Galiza produzem uma poesia lírica modelar e, nos séculos XIII e XIV, os cancioneiros galaico-portugueses contêm obras de leoneses e castelhanos, que escreveram suas cantigas nessa língua. É a língua galego-portuguesa o veículo de expressão da poesia lírica na época. No século XIV, a influência dessa lírica reflete-se no castelhano, por meio da entrada de muitos lusismos (coita, coitado, ledos, alguien, enfadar, etc.).

O castelhano adquire solidez durante o *período pré-clássico*, que vai de 1475 a 1525. A unificação lingüística vê-se favorecida pela difusão da imprensa, pela união dos reinos de Castela e Aragão, através do casamento dos reis católicos, que finalizam a reconquista em 1492, derrotando os árabes e recuperando Granada. Nesse mesmo ano, dá-se o descobrimento da América por Cristóvão Colombo, um empreendimento da coroa espanhola, que geraria, entre outros tesouros, a sua expansão lingüístico-cultural.

Em 1492 também é publicada a *Gramática Castellana*, escrita por Antonio Nebrija, o primeiro tratado formal de uma língua neo-românica, ao qual se sucederam muitos outros, nesta e nas demais línguas desta mesma família, no intuito de sistematizar a língua. Em 1536, é publicada a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de F. de Oliveira, seguida, em 1540, pela *Gramatica da lingoa portuguesa* de J. de Barros.

De fundamental importância foi também, a princípios do século XVII, o aparecimento, do primeiro dicionário pensado desde e para um romance hispânico, o

Tesoro de la lengua castellana o española, escrito por Sebastián de Covarrubias, em 1611.

Nesse momento, desaparece no espanhol a alternância gráfica de *t* e *d* finais, e tornam-se pouco vistas formas com *d*. Na literatura continua havendo o uso de *f* inicial (fablar, fermosura), mas já é muito geral o *h* inicial, que passa a dominar entre 1500 e 1520.

Quanto à alternância *y/e*, entre 1500 e 1520, opta-se por *y*. A alternância *non/no* viu-se solucionada, algumas décadas antes, com a opção pelo *no*. Há vacilações de vocalismos. Na morfologia emprega-se igualmente *vos* (darvos, vos despierta) ou *os* (daros, os despierta). Torna-se pouco freqüente o uso do artigo com o adjetivo possessivo fora da fala popular. Castela não pronunciava o /h/ aspirado, confundia /b/ e /v/ e produzia o ensurdecimento das sonoras, com as conseqüentes inseguranças gráficas entre: *z* e *c*, *ç*, *-s-* e *-ss-*, *g*, *j* e *x*.

Nas relações lingüístico-culturais entre Portugal e a Espanha ocorrem alterações significativas, como reflexo do panorama político da época. Em Portugal, o Cancioneiro de Resende contém obras castelhanas de autores portugueses, ao contrário do que tinha ocorrido até o século XIV. Os vínculos com a Espanha são estreitos: Gil Vicente, Sá de Miranda, Camões, Rodrigues Lobo e Melo praticam o bilingüismo.

A pronúncia antiga do espanhol, que vai até o século XII, apresenta, como já comentamos anteriormente, uma maior proximidade em relação ao português pela maior participação de fonemas sonoros, pela distinção entre /b/ e /v/, pela conservação do ditongo decrescente [ej], pela vocalização do /l/ interior seguido de consoante e pelo /f-/ inicial (com freqüente omissão a partir do século XI).

A evolução do castelhano acaba por enveredar num ensurdecimento das sibilantes medievais, questão explorada por Cabrera Morales (1992), que se refere ao fato de que durante toda a época medieval faz-se a diferenciação entre surdas e sonoras, e que é com Alfonso X que fica consolidada a diferenciação gráfica correspondente. Cabrera Morales (1992) confirma-nos que podem ser detectados

indícios de ensurdecimento que afetavam especialmente o par /s/ e /z/, a partir da segunda metade do século XIV e no século XV.

A mudança radical do consonantismo marcou a passagem no castelhano do sistema fonológico medieval ao moderno, e é entre a segunda metade do século XVI e a primeira do XVIII, que as transformações gestadas desde a idade média se cristalizam, tornando-se pleno o processo de ensurdecimento dos fonemas /z/ (grafia z), /z/ (-s-) e /ž/ (g,j), que passaram a ser confundidos com os surdos correspondentes. As confusões geradas na escrita por esse consolidado ensurdecimento foram contornadas a partir da reforma ortográfica efetuada pela Real Academia Espanhola em 1815.

O conhecido *século de ouro espanhol* frutificou na literatura com a maturidade de uma língua estabelecida, com a consciência lingüística aflorada. Além mar, também o espanhol experimentava a sua expansão: em território americano a língua estabelecia-se e adaptava-se às condições locais

A península ibérica viveu anteriormente o empreendimento da reconquista das terras em poder dos muçulmanos, o que propiciou uma possibilidade de crescimento de vários reinos: o português, o castelhano-leonês e o catalão-aragonês. Com isso os interesses da monarquia e da aristocracia feudais viam-se atendidos.

A sociedade da época era pluralista, formada por católicos, judeus e árabes, que permaneceram quase sempre nos territórios reconquistados, segundo Saraiva (1991), tendo que pagar altos impostos e, muitas vezes, tendo que aparentar uma fé que não tinham.

O acirramento de uma postura católica fanática produziu o culto à aparência: Portugal era “um país onde grande parte da população teria de viver e parecer o que não era e a tentar esconder-se da morte clamando uma fé que não tinha” (Saraiva, 1991:81), o que vemos testemunhado também na literatura espanhola, pois a situação não deixava de ser a mesma. Culmina o radicalismo com a expulsão dos mouros e judeus, ao final do século XV, tanto em Portugal quanto na Espanha.

As relações entre Portugal e a Espanha guardam conflitos na tentativa de

domínio que esta procura exercer, bem como semelhanças pelo fato de serem ibéricos e professarem a mesma crença religiosa. Assim arma-se um jogo no qual Portugal procura manter a sua identidade própria, a sua soberania. Segundo Saraiva (1991), num início são os interesses do monarca e da aristocracia feudal que definem os rumos da política portuguesa, mas com o passar do tempo é a voz do povo que se levanta direta ou indiretamente.

A política sucessória faz com que Portugal volte a estar sob a ameaça do domínio espanhol várias vezes, isto quase sempre com o apoio da aristocracia feudal que defendia o que fosse mais conveniente aos seus interesses.

O século XVI traz os reflexos ao panorama cultural de Portugal do crescimento experimentado pelo país através da política expansionista levada a cabo: Gil Vicente, Bernardim Ribeiro, Sá de Miranda, António Ferreira, Camões, e muitos outros. “Os descobrimentos transformaram o pequeno Portugal numa nação mundial, porque a atividade dos portugueses passa a ter por teatro o mundo...” (Saraiva, 1991:185). Camões, através de *Os Lusíadas*, publicado em Lisboa em 1572, torna-se o baluarte da consciência épica portuguesa.

Portugal, apesar dos territórios conquistados além-mar e apesar da efervescência cultural experimentada, volta a viver o dilema sucessório e, em abril de 1581, Felipe II da Espanha torna-se seu rei e jura obedecer aos estatutos que garantiam certa autonomia ao país recém incorporado, condições cumpridas no primeiro período, que vai de 1580 a 1620.

O segundo período vai de 1620 até a restauração, em 1668, coincide com a mudança da política espanhola que, segundo Saraiva (1991), no intuito de conseguir a unidade política, procura eliminar as semi-independências existentes.

À censura inquisitorial soma-se a censura do governo espanhol ao que pudesse representar algum tipo de patriotismo. Mais uma vez a essência portuguesa manifesta-se através da lírica, e o passado apregoa o sentimento pátrio nos versos de *Os Lusíadas*, a obra mais lida em todo o século XVII. Soma-se a este quadro o patriotismo lingüístico:

“Com o patriotismo histórico está intimamente relacionado o

patriotismo lingüístico. O idioma, falado ou escrito, não é visto como simples meio de comunicar, mas como um tesouro que deve ser cultivado. É certo que muita gente fala e escreve em espanhol; durante o período filipino, o português continuou a ser a língua oficial, mas a fala dos dominadores não deixou de se impor e o bilingüismo foi moeda corrente, mesmo entre o povo de Lisboa...” (Saraiva: 1991,222).

Traçado este breve panorama histórico podemos compreender o fato de que muitos escritores portugueses de renome tivessem escrito nas duas línguas, como já mencionamos anteriormente. Também se capta através desse inter-relacionamento tão estreito entre a Espanha e Portugal, bem como da fertilidade das letras portuguesas nesse período, o porquê da entrada de lusismos no léxico espanhol da época e o status dado nos meios mais refinados à citação de autores portugueses. A soberania reconquistada por Portugal em 1643 contribuiu para que o país limitasse as interferências do espanhol no português.

Neste período considerava-se na Espanha de bom tom utilizar o português para fazer alguma citação de Camões e, inclusive, a referência a certos estados de alma, que se considerava mais bem retratados através da língua portuguesa, ou de algum empréstimo lingüístico dela proveniente. Sem dúvida, refletia-se nessa postura do espanhol frente ao português o reconhecimento do *século de ouro da literatura portuguesa*, experimentado durante o *século XV*:

“Durante a época dos Aústrias o português foi de bom tom na Espanha; damas e galãs vangloriavam-se ao adornar alguma conversa com uma citação de Camões, e o português era considerado o protótipo do apaixonado platônico. À vida da corte espanhola pertencem os lusismos *sarao* e *menino*, e à sentimental o significado de ‘melancolia’ ou ‘recordação’ que o castelhano *soledad* tomou freqüentemente por influência do português *saudade*. A nostalgia subjaz também em *achar menos* ‘notar a falta de alguém ou de algo’, transformado pelos espanhóis em *echar menos* e mais tarde em *echar de menos*.”(Lapesa, 1997: 411).

Na península, o espanhol exerceu forte influência nas zonas onde se falavam outros idiomas. Portugal consegue conservar o português graças, segundo Lapesa (1997), entre outros fatores, ao florescimento de sua literatura clássica nos decênios que precederam a sua anexação à Espanha em 1580 e, mais tarde, graças à separação política em 1643.

Esse período em que Portugal esteve unido com Castela propiciou a entrada de castelhanismos no plano léxico relacionados, segundo Lleal (1990), principalmente com a literatura e o teatro, que se refletiam em terras portuguesas (picaresco, sainete, bobo, lhaneza, pundonor), bem como com a vida política (pronunciamento, intentona, cabecilha, liberal).

Com a sua autonomia política Portugal reduziu as interferências do espanhol no português e deixou fluir as evoluções lingüísticas nascidas na região centro-sul do país, sacramentando-as como norma culta.

Pode-se observar quanto às obras ortográficas que têm lugar em Portugal, que obedecem claramente a critérios etimológicos, ao contrário do que ocorre na Espanha, que se orienta pelo critério fonológico (com exceção da onda cultista e de critérios latinizantes, experimentada durante o século XVIII).

A grafia em língua portuguesa teve, entretanto, o chamado período fonético, coincidente com a fase arcaica do idioma e que se estendeu até o século XVI. Esse período foi caracterizado pelas alternâncias gráficas, na tentativa de aproximação à língua oral, em alguns casos havendo, inclusive, a adoção da grafia castelhana. Sem o estabelecimento de um padrão na transcrição, marcada pela presença das variações dialetais que emolduravam a sociedade portuguesa, este é um período de extrema instabilidade, no qual se forjava a identidade da língua.

A partir do século XVIII, têm predomínio os critérios latinizantes. É o chamado período pseudo-etimológico, que tem início no século XVI e vai até o ano de 1904. Neste período recuperam-se grafemas que dificultam a compreensão ou não têm qualquer função para marcar a pronúncia. Coutinho (1976:76) manifesta-se em relação a esta postura etimológica da seguinte forma:

“Além da dificuldade que acarreta na prática, por exigir do escriba o conhecimento de vários idiomas, é este sistema por natureza anacrônico, assinalando um divórcio total entre a língua falada e a escrita”.

No final do século XVIII surge o primeiro Dicionário da língua portuguesa, de Moraes Silva, publicado em 1789, o que representa mais um avanço para a consolidação da língua, proprietária a partir de então de um inventário léxico organizado.

A publicação da Nova Ortografia de Gonçalves Viana faz com que, a partir de 1904, se inicie o período simplificado, que compreende segundo esse autor dois sistemas simplificados: o português e o luso-brasileiro. Obtém-se certo valor preceptivo a partir dessa obra, que norteia a reforma da ortografia para Portugal e suas colônias em 1911, reforma duramente criticada por Fernando Pessoa que defende a escrita etimológica como um fator de identidade cultural e diferenciação em relação ao espanhol:

“a necessidade de marcar de todos os modos a nossa separação de Espanha (a escrita espanhola é basicamente fônica), a nossa íntima dessemelhança com ela”.(Schwartzman, 1999).

Sabe-se da importância de se estabelecer um trabalho em prol da unidade do português. No início deste século também a Academia Brasileira de Letras tinha se definido pela simplificação do sistema vigente, em função de uma série de estudos que enfocavam a realidade lingüístico-cultural brasileira, e que a levaram a propor uma reforma em 1907 e outra em 1929.

Finalmente, é celebrado um acordo em 1931 entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa. As reformas realizadas, a partir de então em comum acordo, contribuíram para o intercâmbio entre Portugal, Brasil e os outros países luso-falantes.

Ferreira (1996:9) relata-nos que a preocupação com a língua se reflete na criação da Comissão Nacional da Língua Portuguesa em 1986, que reverteu num maior fortalecimento da unidade do português através de um acordo com o Brasil sobre a reforma ortográfica, que após revisão pela Academia de Ciências de Lisboa, aceita pela Academia Brasileira de Letras em 1989, foi assinado pelo Brasil em 1995.

Imperialismos temidos... Metrôpoles que tratam de explorar... Mas a cultura tem sido a moeda mais forte e a língua tem permeado vivências e construído uma civilização na península ibérica: espanhóis, portugueses e demais povos irmãos no destino, nem sempre nas armas... Num novo mundo repete-se a presença de espanhóis e portugueses... Uma nova história com uma mesma língua diferente ao permear vivências e construir novos elos...

Lleal Garcerán (1990) aponta que na diferenciação da modalidade peninsular e da americana interveio um conjunto de fatores, tanto lingüísticos como extra-lingüísticos, e enumera alguns deles:

"a situação política, econômica, social e cultural da população indígena durante o período de conquista, e da população colonizadora ao longo do período colonial; os ideais lingüísticos durante o século XIX, ou seja, a valorização da própria língua e da norma de correção durante o processo de independência; a evolução posterior dos países hispano-americanos (processo de industrialização e fenômenos migratórios) e, finalmente, o estado das inter-relações comunicativas das diferentes zonas americanas entre si, e do seu conjunto com a antiga metrópole."

Steel (1990) considera que o espanhol da América tem sofrido consideráveis mudanças após os quinhentos anos de sua descoberta. Cria algumas categorias de palavras em sua descrição dessa variante: americanismos de frequência (embora não sejam desconhecidos na Espanha são de alta frequência de uso na América Hispânica); palavras que, ainda que originadas numa área da América Hispânica tenham se propagado e passado a fazer parte do espanhol peninsular ou de outras línguas; um certo número de americanismos sintáticos e morfológicos, além de um pequeno número de abreviaturas, acrônimos e símbolos.

Os neologismos ou palavras de origem hispano-americana derivam muitas vezes das línguas nativas existentes na época do descobrimento (observe-se o clássico estudo apresentado por Henriquez Ureña), ou de uma relação com as línguas que se superpuseram nesse processo (italiano, português, africano, inglês, etc.).

Outras vezes, há formas com boa frequência de uso na América Hispânica que se apresentam como formas arcaicas no espanhol peninsular e que se explicam como uma manutenção do que se usava no momento do descobrimento e colonização, portanto têm uma explicação diacrônica. Isto também nos leva a entender que determinadas oscilações que se apresentavam naquela época tenham resultado em distintas soluções no espanhol da América e no espanhol peninsular.

Moreno de Alba (1995) enumera como fenômenos de origem andaluza a aspiração do *h*, a confusão de *-r* e *-l* implosivas, e o *n* velar que tem uma geografia coincidente com a aspiração ou perda do *-s* implosivo ou em final de sílaba. Aponta também o yeísmo como um dos mais importantes fenômenos fonológicos no espanhol americano, ou seja a nivelação (desaparecimento do /*ʎ*/, cuja distinção frente a /*y*/ tinha se mantido ao longo do século XVI), declarando que esse fenômeno se estendeu da Andaluzia para boa parte da Espanha e para a América.

Porém outros autores sustentam uma posição anti-andaluzista quanto ao yeísmo, como é o caso de Henríquez Ureña e Amado Alonso (1962), que localiza o fenômeno na América Hispânica com um século de anterioridade em relação ao yeísmo andaluz. Lope Blanch (1967:40) tem essa mesma posição:

“A Andaluzia foi provavelmente a primeira em realizar o yeísmo dentro da Espanha, mas o yeísmo das outras regiões não é extensão do andaluz... Logo, o fenômeno na América é autônomo...” (Lope Blanch, 1967:40).

Assim como ocorre em relação ao espanhol da América, há duas hipóteses interpretativas sobre o português do Brasil (doravante PB) que apresentam, segundo Castilho (1992), duas posições antitéticas: uma modalidade conservadora, que reflete o falar quinhentista trazido pelos colonizadores e uma modalidade inovadora, que proclama o distanciamento a passos rápidos do português de Portugal (PP). As

características fonéticas do PB manifestam-se, segundo esse autor, da seguinte forma: a) no fechamento da vogal média átona final (-e>-i, o > u, como em fâli, fâlu por fale, falo), pronúncia que foi corrente em Portugal até o séc.XVIII; b) na pronúncia do ditongo ei como [ej] em lei, e como [e] em primeiro; ou soa como [o] em vou, ouro. O Brasil não acompanhou Portugal em sua pronúncia [aj] de primeiro, [ãj], inovações ocorridas no séc. XIX; c) no rotacismo de l travador de sílaba (marvado por malvado) na variedade de sujeitos não escolarizados; d) Supressão de -r final de sílaba: falá, come; e) na iodização da palatal [ʎ] (muié, fiyo) na variedade não escolarizada.

Tessyer (apud Castilho,1999:246) aponta o inovadorismo do Português do Brasil, quanto às suas características fonológicas e características gramaticais. As características fonológicas do PB, segundo Castillo (1999) incluem: a) não oposição de timbres aberto a timbres fechados da vogal *a* seguida de nasal: cf. PB - presente e pretérito: cantamos; PP - presente: cantamos/ pretérito cantàmos; b) nas vogais *a* – *e* – *o*, em sílaba pretônica, não oposição de um timbre aberto a um timbre fechado. Assim, não distinguimos, como no PP, pregar (um prego) e prègar (predicar); c) semivocalização do -l, ex.: animau por animal, com [l] velarizado. d) ditongação da vogal tônica final seguida de -s, -z: atrás, dito atrásis, luz, dito luis; e) palatalização de /t/ e /d/ seguidos de vogal média anterior: tio [tíju] e mesmo [tʃíju], diferença [diferença].

O distanciamento produzido em relação ao PP, pela manutenção de características fonéticas quinhentistas que na península passam por inovações, bem como as características próprias desenvolvidas no PB, fazem com que ao interagirmos, nós brasileiros, com os povos hispânicos, tenhamos facilidade para compreendê-los, ao passo que tenhamos que realizar um esforço maior para compreender o PP.

Posner (1996:261) relata que os portugueses não tem dificuldade para compreender a variedade brasileira, haja visto o sucesso de nossas telenovelas em Portugal e “que se consideram adaptáveis, rápidos de mente e jeitosos, entendendo

entendendo facilmente o discurso escrito e falado em espanhol (embora essa compreensão não seja recíproca)”.

Os hispanos, por sua vez, sentem uma dificuldade maior para compreender o PB, dado que o português é mais complexo, tendo-se em vista o caráter inovador do castelhano que caminhou a passos largos para a simplificação do plano fonológico.

Na aprendizagem de espanhol por brasileiros é freqüente a transferência das características fonéticas da LM no início da aprendizagem, em alguns casos esta etapa é superada e obtem-se uma realização próxima à da L-alvo. Em outros mantêm-se alguns traços próprios da LM, de forma esporádica, demonstrando uma instabilidade na IL, que algumas vezes podem se fossilizar. Poderemos estar observando em como isso ocorre no caso dos nossos sujeitos, no capítulo V.

No PB as transgressões à correção gramatical ocorrem não só ao nível popular mas também nas camadas cultas da população, como se pode depreender das pesquisas realizadas quanto à norma urbana culta – projeto NURC. As inovações presentes nas características gramaticais do PB também afetam a aprendizagem de uma LE tão próxima quanto o espanhol. Tem-se observado, ao longo do tempo, que muitos dos desvios ocorridos na L2 são decorrentes da gramática interior da L1 que o aprendente possui, das transgressões que o aprendiz opera em sua LM.

A integração econômica estabelecida pelo Mercosul ampliou os nossos horizontes, indicando-nos a necessidade do aprendizado do espanhol por brasileiros, bem como do português por falantes de espanhol. O interesse recíproco pela aprendizagem destas línguas, tão próximas mas com caminhos próprios, levou-nos, neste capítulo, a perseguir as informações que nos revelassem a autonomia e a personalidade de ambas, o processo evolutivo pelo qual passaram ao longo do tempo com os graus de proximidade ou distanciamento e a inter-relação apresentada pelas comunidades detentoras dessas línguas: o português e o espanhol, que também se estabelecem com feições próprias no continente americano.

CAPÍTULO III

DO DINAMISMO À FOSSILIZAÇÃO

O estudo que estamos conduzindo requer um embasamento teórico centrado na análise da interlíngua. No intuito de localizar essa teoria em seu surgimento e evolução frente ao panorama das últimas décadas, também introduziremos uma visão sucinta das teorias com foco na produção do aprendiz:

3.1. Análise Contrastiva

A *análise contrastiva* (AC) que caracterizou a década de 60 no seu afã de comparar a L1 do aprendiz à L2, concebia o processo de aquisição da nova língua como a formação de novos hábitos, fundamentando-se em teorias behavioristas para a elaboração de seu corpo teórico, bem como na lingüística estrutural.

Fries (1945) e Lado (1957) representam dois grandes marcos para a AC. A comparação efetuada entre dois sistemas lingüísticos, por um lado a língua materna (LM) e, por outro, a língua-alvo (L-alvo), definindo semelhanças e diferenças entre ambas, podiam, segundo a AC, levar à determinação de áreas de dificuldade bem como à previsão de problemas que o aprendiz viria a enfrentar.

Esta última colocação foi alvo de críticas e Wardhaugh (1970) procede a uma diferenciação entre a postura já citada (versão forte da hipótese) e a versão fraca da AC, que diagnostica e explica os desvios descobertos, para depois dar lugar a uma análise contrastiva.

A teoria de linguagem subjacente à AC estava assentada em seus primórdios e durante o seu auge, numa visão de que aprender uma segunda língua é uma questão de formação de hábitos.

Este pensamento proveniente do behaviorismo, segundo Santos Gargallo (1993), assinala que um hábito antigo (o da LM) pode facilitar ou dificultar a formação de novos hábitos (os da L-alvo), em função das semelhanças e diferenças entre os velhos hábitos e os novos. Assim é formulado um conceito básico dentro da AC, o de interferência, ou seja, a utilização numa L-alvo (L2) de um traço fonético, morfológico, sintático ou lexical característico da LM.

Candlin (1980) afirma que, lingüisticamente, a base da descrição contrastiva pareceu ser incapaz de acompanhar o ritmo da mudança constante dos modelos de análise e das abordagens teóricas e que, psicolingüística e pedagogicamente, os professores descobriram que as descrições contrastivas às quais tinham sido expostos conseguiam predizer só parte dos problemas de aprendizagem encontrados pelos aprendizes. Aqueles pontos de potencial dificuldade que eram identificados pareciam ter causas variadas entre os diferentes aprendizes, e observavam-se diferenças entre a produção e a percepção da nova língua.

As limitações da AC, contudo, não apagam a contribuição oferecida por essa teoria à tradução, à descrição de línguas específicas, à tipologia lingüística e ao estudo dos universais lingüísticos. Sem dúvida, a AC é o alicerce da AE e permite entender os atuais estudos de IL e a análise da produção global do estudante de uma LE.

Apesar do declínio apontado pelos teóricos, a AC continuou tendo uma produção significativa ao longo das últimas duas décadas do século XX, já não mais associada ao behaviorismo. Veja-se na área de espanhol para brasileiros a tese de Benedetti (1992), que trabalhou com predição de interferências em função da produção lingüística de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. Campideli (1997) enfocou os usos e funções do pronome se em português e espanhol e Carbone (1998) estudou os significados, usos e equivalências em português da preposição espanhola *hacia*. Mar (1994) realizou um estudo contrastivo fonético-fonológico das

normas cultas, observando os sistemas consonânticos do português do Brasil e do espanhol peninsular; enquanto Carvalho (1998) analisou as características entonacionais do português e do espanhol. Silva (1998) apresentou uma proposta para uma diferenciação entre actantes e circunstantes em português e espanhol. Mar (2000) analisa as funções do marcador *bueno* no texto conversacional e no ensino do espanhol, contrastando com utilizações do português. Roncolato (2001) efetua um estudo contrastivo das expressões idiomáticas do português e do espanhol. Esse mesmo tema foi desenvolvido por Ortiz Álvares (2000), contrastando as expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba, e visualizando as implicações para o ensino de português como LE. Representamos na figura 1, à página 43, a produção teórica da AC ao longo do tempo.

3.2. Análise de Erros

A *análise de erros* (AE) eclode com o artigo seminal de Corder, publicado em 1967, sobre a significação dos erros dos aprendizes. Nele se torna patente que através dos erros dos aprendizes pode se estabelecer as regras que configuram a competência lingüística que possuem.

O conceito de *erro* que era visto na AC como um desvio da norma da L-alvo, originado pela interferência de uma estrutura da L1 e que durante o audiolingualismo se tentava erradicar, até mesmo antes que surgisse, passa a ser encarado pela AE como algo positivo, pois fornece pistas de como se processa a aprendizagem de uma nova língua pelo aprendiz.

Corder reconhece o valor dos estudos contrastivos e afirma que deveria ser dada continuidade a esses estudos visando a produzir um inventário dos erros mais freqüentes. De fato, houve uma mudança de foco nesse processo de ensino/aprendizagem, através da AE, passando o aprendiz a ser visto como ponto

central nesse processo, a ter um papel ativo no mesmo, o que produziu estudos que desembocaram nas teorias de IL:

“(…) é o posicionamento de Corder (1967) sobre a importância dos erros o que marca uma nova etapa no estudo da aprendizagem de L2. Ao considerar os erros sistemáticos como prova da existência de um *programa interno* que é responsável pela geração de dados e, portanto, da competência transitória do aluno, Corder planta a semente do que será uma área independente de pesquisa: a da aquisição da L2. Sua proposta constitui, além do mais, a declaração de princípios que abre passo para a formulação da hipótese de interlíngua.”(Liceras, 1992:12)

Larsen-Freeman & Long (1994:64), apoiando-se em Schachter e Celce-Murcia (1977) assinalam que os pesquisadores da AE perdiam o acesso à totalidade da situação ao se restringirem unicamente aos erros, não dando conta com isso de todas as parcelas conflitivas da L2. Outra crítica é que delimitar uma única causa para os erros torna-se uma missão difícil, ou até mesmo impossível.

Essas críticas deixaram entrever o embrião de transformações que, considerando esta base teórica, geraram um novo modelo de pesquisa na aquisição da L2, a análise do desempenho da IL do aprendiz, que não se restringiu à análise unicamente dos erros produzidos, como vinha sendo feito até então.

Publicações dos anos 90, com foco na aprendizagem de ELE, como a de Vázquez (1991), têm se fundamentado na AE, bem como inúmeros trabalhos apresentados nos congressos e encontros de professores de espanhol.

Pesquisas com base na AE têm surgido, numa fase mais recente da produção teórica, associadas com os estudos de IL, como se pode observar em Fernández (1997) e Durão (1999), ainda que, em alguns casos, esta associação só apareça no título da obra, já que a mesma não ultrapassa, na verdade, os limites de uma análise de erros ao permanecer tão somente na detecção das formas desviadas.

3.3. Interlíngua

Os estudos de *Interlíngua* (IL) surgem, portanto, não como uma ruptura mas sim como um patamar de produção teórica que teve o seu embrião nesses estudos das fases anteriores que, de uma forma ou de outra, dirigiram o seu foco para a produção do aluno, examinando questões específicas ligadas ao processo de internalização da L₂ pelo aprendente.

Autores como Corder, Nemser e Selinker, nos anos 70, trabalharam as teorias de IL. Nos anos 80, além desses autores, houve a produção de trabalhos nessa linha com pesquisadores como Tarone, Sharwood Smith, e Liceras, que continuaram produzindo nos anos 90, com uma visão mais abrangente.

Surgem outros autores como Santos Gargallo (1993) e Fernández (1997) na Espanha, além da já citada Liceras (1992; 1996). No Brasil, temos pesquisadores como González (1994), que trabalha a questão da IL de alunos brasileiros aprendendo o espanhol, apresentando uma pesquisa verticalizada e exaustiva com foco nos pronomes. Osório (2000) examina na IL de alunos brasileiros aprendizes de espanhol, especificamente no discurso escrito, o verbo. Remetendo ao outro lado, a IL de hispanos aprendendo o português no contexto do Mercosul, encontramos a dissertação de Ferreira (1996). Lanzoni (1998) trabalha neste mesmo marco teórico, analisando a fossilização e os fatores associados na IL de alunos brasileiros aprendendo inglês.

Sharwood Smith (1994) aponta que são várias as publicações de renome que têm veiculado a produção teórica em IL, a saber: *Language Learning*, *Studies in Second Language Acquisition*, *Second Language Research*, *Applied Linguistics* e *Tesol Quarterly*. Os eventos acadêmicos que congregam professores de LE e linguistas aplicados também têm demonstrado a força produtiva e o interesse desses estudos de IL que têm sido produzidos com vigor no final da década de 90, e têm sido de grande interesse no ensino de espanhol para estrangeiros.

Vejamos, na figura 1, a representação da produção teórica gerada pelas teorias

centradas no aluno (AC, AE, IL) ao longo das últimas décadas. Estaremos nessa representação gráfica capturando a contemporaneidade dos estudos de IL, contextualizados neste final de século pela convivência com as demais teorias centradas no aprendiz. As mudanças, reestruturações e adequações que incidem nessas teorias são responsáveis, dependendo do grau e da profundidade com que se apresentam, tanto pelo surgimento da teoria mais recente (AC→AE→IL) quanto pela manutenção de todas elas ao longo do tempo.

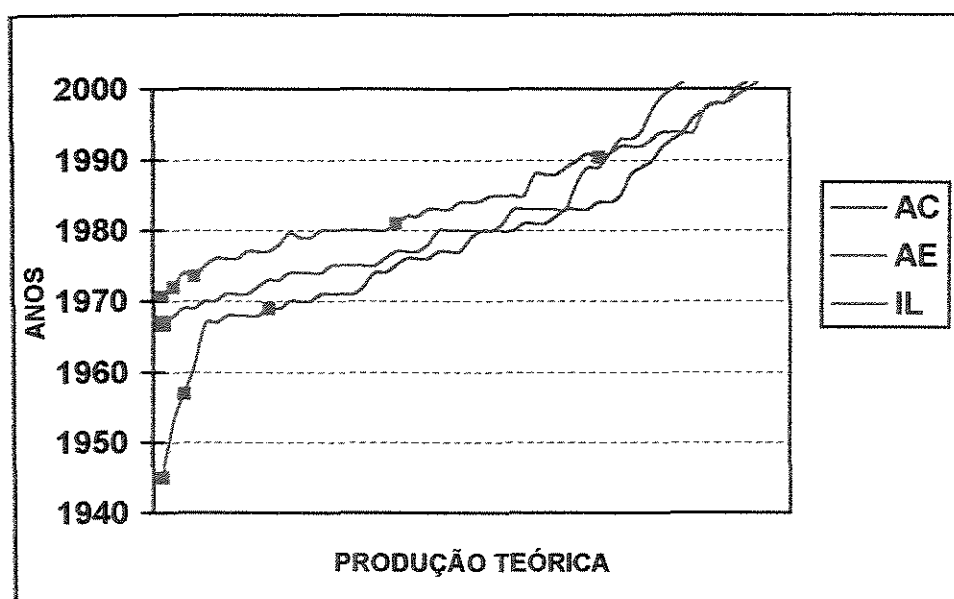


FIG.1: Produção gerada pelas teorias com foco no aprendiz nas últimas décadas do século XX.

Na figura 1 damos relevo à representação das obras seminais : a) AC - Fries (1945), Lado (1957) e Wardhaugh (1970); b) AE - Corder (1967); c) IL - Selinker (1972), Nemser (1971), Corder (1974), Corder (1981) e Besse & Porquier (1991). No anexo 2 faz-se referência à produção teórica representada neste gráfico.

Verificamos no presente gráfico que há picos de produção teórica, a meados dos anos 70 e no início dos anos 80. São representados pelas linhas horizontais, que

indicam um grande número de publicações nesse intervalo de tempo.

O volume de produção gerado ao longo do tempo pelas teorias centradas no aprendiz mostra que é muito estreita a convivência entre elas, o que as torna imbricadas. No entanto, o comportamento de cada uma varia, de acordo com os seus pressupostos teóricos, e neste ponto é que a IL mostra-se como a mais contemporânea delas, revelando uma produção em gestação de mudanças, que contempla, como se pode observar na figura 1, à página 47 deste capítulo, uma concepção integradora, que reúne o foco no processo e no produto, de forma a estabelecer uma visão holística dos fenômenos presentes nos estudos de IL.

3.3.1. Definições e Estabelecimento da Nomenclatura.

É essencial retomar o percurso havido nos estudos de IL, os esforços empreendidos no sentido de definir-se e, após uma variação inicial, o consenso em torno de uma nomenclatura específica.

Selinker (1972) adaptou o termo IL de Weinreich (1953), e definiu seminalmente a IL como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma da L-alvo. Selinker (1984) volta a ressaltar essa caracterização da IL.

Outros autores contemporâneos de Selinker apresentaram, quase que simultaneamente, conceitos similares com variações terminológicas (vide tabela 3). Nemser (1971) utilizou o termo *sistema aproximativo* e enfatizou o fato de que os aprendizes criam sistemas que se aproximam gradualmente da L-alvo, e que variam de acordo com o nível de domínio desta, a experiência da aprendizagem, as aptidões pessoais para a aprendizagem, etc.

Corder (1974:122) trabalhando com idéia semelhante utiliza a nomenclatura *dialeto transitório* e caracteriza-o como “um dialeto peculiar da L-alvo, diferindo em muitos aspectos cruciais daquela, e talvez partilhando algumas características com a LM.” São definições que iluminam e compõem, em seu conjunto, o conceito de IL.

Em 1981, Corder utiliza a nomenclatura *dialeto idiossincrático*, elucidando que algumas das regras requeridas para a sua formação não fazem parte de nenhum conjunto de regras de qualquer dialeto social; são peculiares à linguagem daquele falante.

A instabilidade como uma característica da linguagem do aprendiz, esperada e desejada já tinha sido apresentada por Corder (1974:122), que descreve o dialeto idiossincrático como instável em sua natureza e, considerando essa característica, propõe o termo *dialeto transitório*. Essa instabilidade ou variabilidade é apontada também pelos demais teóricos dedicados ao estudo da IL como uma característica central, marca de um processo evolutivo na aquisição/aprendizagem de uma L2.

As variações terminológicas no que se refere à IL também são observadas por Corder, que explicita as implicações trazidas pela adoção de uma ou outra nomenclatura, mas note-se que, tendo consciência do alcance da terminologia cunhada por Selinker, ele mesmo passa a adotá-la, inclusive no título de sua obra *Análise de Erros e Interlíngua*, onde pormenoriza essa questão terminológica:

"O estudo da interlíngua (interlanguage) é, então, o estudo dos sistemas de língua dos aprendizes de língua. Outros nomes para a língua dos aprendizes têm sido propostos. James cunhou para o inglês o termo latino *interlíngua* e Nemser ofereceu *sistemas aproximativos*. Eu próprio tenho escrito sobre a *competência transitória* dos aprendizes. Cada um destes termos dirige a atenção para diferentes aspectos do fenômeno. O termo *interlíngua* (interlanguage) sugere que o aprendiz de línguas mostrará fatos sistemáticos tanto da língua-alvo como de outras que porventura conheça, e mais obviamente de sua língua materna. Em outras palavras o seu sistema é uma mistura, ou um sistema intermediário. Isto enfatiza uma dimensão de variabilidade na língua dos aprendizes. O termo '*sistema aproximativo*', por outro lado, marca o objetivo de desenvolvimento dirigido do aprendiz rumo ao sistema da língua alvo. O meu próprio termo *competência transitória* toma emprestada a noção de 'competência' a Chomsky e enfatiza que o aprendiz possui um certo corpo de conhecimento, o qual esperamos que esteja constantemente se desenvolvendo, que subjaz às expressões que ele realiza e que é tarefa do linguísta aplicado pesquisar." (Corder, 1981:66,67)

TABELA 3: VARIAÇÕES TERMINOLÓGICAS E DEFINIÇÕES DE INTERLÍNGUA

Autor	Ano	Nomenclatura	Definição Empregada
Nemser	1971	Sistema Aproximado	Sistema lingüístico desviante empregado pelo aluno que tenta utilizar a L-alvo, com o seu caráter variando de acordo com o nível de domínio desta e da experiência de aprendizagem tida.
James	1980	Interlíngua (Interlingua)	Dialeto funcionalmente reduzido da L-alvo. O ponto de partida para estes estudos é o das duas línguas envolvidas, a LM e a LE, estando o foco de atenção no espaço intermediário entre as duas.
Selinker	1972	Interlíngua (Interlanguage)	Sistema lingüístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado de sua tentativa de produzir a norma da L-alvo.
Corder	1974	Dialeto Transitório	Dialeto peculiar que difere em muitos aspectos cruciais da L-alvo e talvez tendo algumas características da LM. A instabilidade é uma característica a ser esperada e desejada.
	1981	Adota o termo Interlíngua (Interlanguage)	É o estudo dos sistemas de língua dos aprendizes de línguas. Algumas das regras requeridas para a sua formação não fazem parte de nenhum conjunto de regras de qualquer dialeto social; são peculiares à linguagem daquele falante.
Besse & Porquier	1991	Interlíngua (Interlangue)	Competência de comunicação não nativa individualizada. Os sistemas intermediários que constituem a IL não podem ser descritos sem fazer referência à competência da comunicação nativa e à experiência comunicativa na L-alvo.
Cruz	2001	Interlíngua	Competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências lingüísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema .

3.3.2. Tendências Evolutivas nos Estudos de IL

O interesse suscitado pela IL permeou a década de 70 com estudos centrados principalmente na descrição formal dos elementos frasais. Recém advindo dos estudos de AE, é o foco no produto que norteia pesquisas com a análise das formas lingüísticas nesse momento.

A IL apresenta uma extensa produção nos anos 80 em estudos que enfocaram, com uma postura mais abrangente, as estratégias utilizadas pelos aprendizes, fazendo uma análise do desempenho global dos alunos.

Na década de 90 chega-se à coleta em base a uma produção contextualizada discursivamente e, subseqüentemente, a uma visão holística do conceito de IL, com foco no processo.

No final dos anos 90, essa postura de pesquisa passa a conjugar produto e processo: é uma *concepção integradora de análise da IL*, que enfoca uma produção discursiva contextualizada.

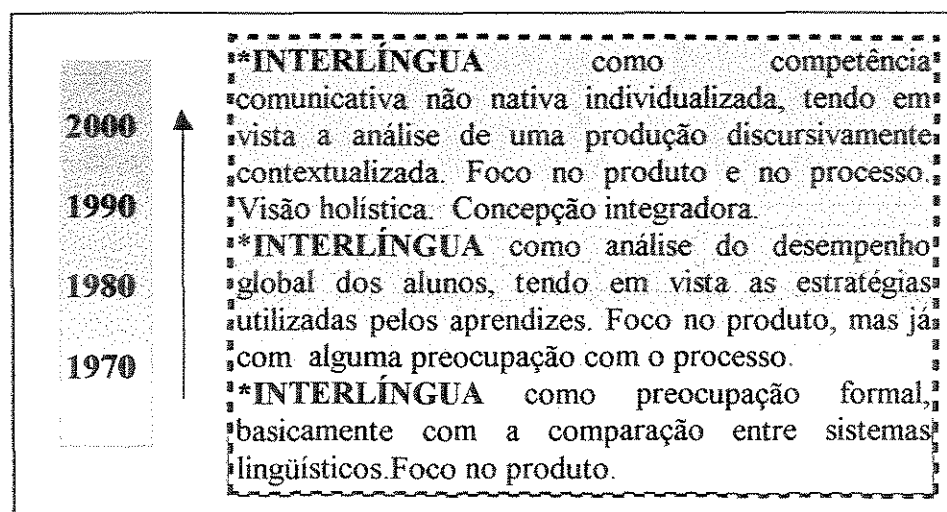


FIG. 2: Tendências evolutivas nos estudos de Interlíngua

Embora tenha havido essa tendência evolutiva nos estudos de IL a área de Espanhol – LE (E-LE) no Brasil tem se mostrado bastante tradicional. O foco, ainda nos últimos anos, tem recaído em questões formais: tem sido freqüente a análise de

erros travestida de IL, mantendo-se, na verdade, no mero levantamento dos desvios ocorridos na produção do aprendiz sem considerar a totalidade da sua produção; outra concretização de estudos de IL em E-LE no Brasil tem sido a de análises com foco na forma, de elementos gramaticais, que têm surgido em função de dificuldades manifestadas por alunos brasileiros. Estes estudos acabam enveredando pela AC e, dependendo da seriedade com que são feitos, podem representar contribuições para a área.

Besse & Porquier (1991:237) apresentam uma definição de IL harmônica com a década de 90, considerando-a uma competência de comunicação não nativa individualizada, que comporta, como em LM, vários componentes: lingüístico, discursivo, referencial e socio-cultural. Aludem ao fato de que os sistemas intermediários que constituem as ILs não podem ser descritos sem fazer referência à competência da comunicação nativa e à experiência comunicativa na L-alvo.

Esta definição de IL é mais abrangente, pois vai além da idéia de *sistema lingüístico* ou de *dialeto* que aparece nas demais definições (vide tabela 3) e que envolvia um trabalho de pesquisa com foco no produto, consoante os procedimentos da época.

Ao conceituar a interlíngua como *uma competência de comunicação não nativa individualizada*, Besse & Porquier ampliam a visão que se tem da mesma para além do meramente lingüístico e, com isso, atualizam-na. Isto ocorre no momento em que o foco de pesquisa se dirige para o processo de aprendizagem. Observe-se este avanço como um fenômeno natural, dado que houve um intervalo de vinte anos em relação à definição de Nemser e dez anos em relação à mais recente de Corder que aparece registrada em nossa tabela. Isto sem contar que, a partir da década de 80, o conceito de competência comunicativa, cunhado por Hymes (1979) e deslindado em seus vários componentes por Canale e Swain (1980), torna-se de fundamental importância para a área de ensino/aprendizagem de LE na medida em que a abordagem comunicativa do ensino de línguas conquista uma posição cada vez mais sólida.

Conclui-se, portanto, que a conceituação empregada por Besse & Porquier é a que melhor responde às necessidades teóricas deste início de milênio. Entretanto, ainda que fazendo uso dessa definição, a concepção do pesquisador pode levá-lo a distintos posicionamentos: a) o foco no produto, como tem ocorrido na maioria dos estudos de que se tem notícia; b) o foco no processo, no qual se procura observar o entorno, além de se buscar ter acesso às intuições do aprendiz; c) foco no produto e no processo interligados numa concepção integradora, na qual se procura uma visão holística do fenômeno.

O aprendiz é visto da perspectiva dos teóricos da IL, segundo Sharwood Smith (1994:30), como um seletor criativo e organizador do insumo, que filtra a informação do meio e que a processa, com uma metodologia bastante complexa e muitas vezes subconsciente, de modo a construir o seu sistema lingüístico. Compartilhamos esta visão, o que nos leva a identificar a concepção integradora na pesquisa de IL como a mais produtiva para investigar a competência comunicativa de nossos sujeitos, e a mais harmônica com o tratamento etnográfico que consideramos o mais adequado a este tipo de pesquisa.

Sem dúvida, o produto terá um grande peso em nosso trabalho de análise, mas estaremos procurando ter acesso a outros elementos, pela observação como pesquisadora ou docente, e pela triangulação de pontos de vista e dos instrumentos de pesquisa.

3.3.3. Variabilidade da IL

Os estudos de IL procuram ir além do que tradicionalmente a AE propunha, mais do que a mera separação das formas erradas e corretas e, sobretudo, pela reconstituição evolutiva das regras subjacentes ao conjunto constitutivo desse sistema, que se torna progressivamente mais complexo, com exceção de casos em que ocorra a fossilização ou uma eventual regressão.

Besse & Porquier (1991) referem-se a essa progressiva complexidade como o reflexo da natureza e evolução das regras internas da IL. Mencionam o fato de que para a formação de novas hipóteses e categorizações por parte do aprendiz há um período de latência variável, segundo os indivíduos e as condições de aquisição, fazendo-se necessária à integração ao sistema da IL que, para tanto, passa por uma reestruturação.

Portanto, o *dinamismo* e a *variação* na IL são características desejáveis e reveladoras de um processo evolutivo no qual se procura uma aproximação cada vez maior com a L-alvo.

Outra característica da IL é a permeabilidade, conceito estabelecido por Adjemian (1976) e empregado pelos teóricos que trabalham com a questão da IL (Sharwood Smith, 1988; Liceras, 1996). A permeabilidade propõe o caráter especial de se aprender uma segunda língua ao se estabelecer um canal de comunicação com o sistema lingüístico já interiorizado pelo aprendiz (a sua LM ou outra L2).

A permeabilidade, segundo Sharwood Smith (1988:175), difere da concepção de invasões por influências lingüísticas externas e atribui um papel especial ao sistema da L1 nas gramáticas da L2. Liceras (1996:56) considera, ao contrário de Adjemian, que a permeabilidade é uma propriedade das gramáticas nativas e não nativas, mencionando, no entanto, que o que difere é a viabilidade da mesma e as formas concretas que adote.

Tarone (1983, 1988, 1992) realiza vários estudos que enfocam a questão da variabilidade na IL. Em Tarone (1992), a variabilidade é apontada no comportamento lingüístico do aprendiz de uma L2 relacionada com o uso de diferentes técnicas de obtenção de dados que provocam, segundo essa autora, a variação de estilo ao longo do continuum da IL. Classifica o que subjaz ou orienta o comportamento lingüístico regular do aprendiz de L2 como uma capacidade interlingüística e registra que esta pode ser inferida a partir de qualquer amostragem de uso que, por sua vez, revelará um conjunto de estilos passíveis de serem utilizados pelo falante em função de princípios sociolingüísticos ou pragmáticos. Dois tipos básicos de variabilidade na IL

são apresentados em Tarone (1988:19), que se baseia em Ellis (1985): a sistemática e a não-sistemática.

A variação sistemática pode ser explicada e prevista, e subdivide-se em variação individual e variação contextual. A primeira está relacionada com os fatores individuais, que influenciam sobremaneira na IL do aprendiz, tais como atitude e motivação. A variação contextual é determinada pelo contexto situacional e pode estar relacionada com a natureza da tarefa, considerando-se, entre outras coisas, o tópico, o interlocutor e a localização física para o discurso, além de ser extremamente pertinente, neste caso, o contexto lingüístico.

A variação não-sistemática, ou livre, ocorre sem aparente explicação, com a presença de formas diferentes num mesmo contexto lingüístico e situacional (algumas vezes formas corretas e incorretas, ou adequadas e inadequadas). Ellis (1985:81) caracteriza o processo de exploração de uma forma lingüística em variação livre como uma peça chave e pouco analisada no desenvolvimento de IL, chamando a atenção para o fato de que muitas das formas usadas em variação livre passam a ser usadas mais tarde sistematicamente para veicular diferentes significados.

A variabilidade é, portanto, uma característica da IL em evolução. Em alguns momentos pode representar um estilo do falante, mas, em outros, a ampliação do seu universo lingüístico, no qual a variabilidade descortina a instabilidade do sistema na absorção de um novo elemento e a reestruturação pela qual passa a IL.

3.3.4. Fossilização

A *fossilização* é definida por Selinker (1972:36) como itens lingüísticos, regras e subsistemas que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua IL em relação a uma L-alvo dada, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de instrução que ele receba. A invariabilidade ou persistência de determinado traço não permite ou retarda o desenvolvimento da IL em determinados aspectos.

Além do estancamento do fluxo evolutivo da IL pode ocorrer ainda o processo de regressão, quando estruturas que pareciam erradicadas voltam a surgir nas situações em que o aprendiz enfrenta assuntos difíceis e novos que exigem esforço intelectual, ou quando ele se encontra em estado de ansiedade ou excitação.

Selinker & Lakshamanan (1992:197) chamam a atenção para a frequência com que tem sido discutida a fossilização na produção teórica de aquisição de L2 e definem-na, neste momento mais recente, como plataformas de persistência, a longo prazo, de estruturas não pertencentes à L-alvo, na IL de falantes não-nativos, inclusive naqueles que são falantes muito fluentes da L2.

É necessário, segundo Selinker & Lakshamanan (op.cit.), que sejam projetados cuidadosos estudos longitudinais, com o acompanhamento do mesmo indivíduo, durante alguns anos, seguindo o desenvolvimento de sua IL, as mudanças e as estabilizações ao longo do tempo. É aqui que se insere esta pesquisa, com um desenho longitudinal, que nos permite ter confiabilidade ao apontar a evolução da produção de nossos sujeitos e os casos de fossilização. Só tomando-se em conta a produção global (incorrekções e acertos) no acompanhamento continuado de nossos sujeitos, será possível identificar com segurança a manutenção dos desvios, regressões e superações no desenvolvimento da IL.

Em alguns momentos, o termo fossilização torna-se extremado, pois deveria ser aplicado só em caso de situação diagnosticada como inalterada (inalterável). Ainda assim, experiências futuras podem vir a mudar o que parece ser imutável. Podemos definir a fossilização como uma instabilidade que se mantém até o estágio de estabilização da IL e que se impõe, varrendo outras instabilidades que ocupavam o mesmo paradigma, e caracterizando-se por ser uma produção desviada da L-Alvo, fruto das regras geradas pela IL do aprendiz, num estado em que já não ocorre a variabilidade. No entanto, essa fossilização pode, em função de futuras experiências advindas na L-Alvo, da motivação e de outras variáveis, recuperar a mobilidade num movimento que indica um descongelamento e, conseqüentemente, o avanço da IL.

As causas da fossilização, sem dúvida, são uma fonte de preocupação para professores e teóricos da área. Selinker (1972:37) considera cinco processos

psicolinguísticos centrais que atuam na IL, podendo levar à fossilização: transferência linguística, transferência de treinamento, estratégias de aprendizagem de L₂, estratégias de comunicação e supergeneralização do material linguístico na L-alvo.

Uma possível causa para a fossilização, segundo Corder (1981:74), seria a falta de *motivação* do aprendiz para aperfeiçoar ou elaborar o seu sistema aproximativo. Este autor refere-se ao fato de que "a *elaboração progressiva* do sistema de IL do aprendiz é a resposta à sua necessidade de desenvolvimento para efetuar tarefas comunicativas cada vez mais complexas". Isto nos leva a pensar no papel dessas tarefas e na importância de uma visão contrastiva no ensino do espanhol para brasileiros, como uma forma de manter o interesse do aprendiz, fazendo com que tenha um insumo relevante e com uma carga informativa nova a cada momento, que o faça avançar no seu domínio da L-alvo.

Manifesta-se, pois, o fato de que a nossa preocupação vai além do linguístico. Por um lado, preocupamo-nos com a produção do aluno, nos dois sentidos que Sharwood Smith (1994:26/27) nos propõe, a saber: 1) o produto do funcionamento do sistema transicional, ou em outras palavras, as regras do aprendiz que emergem do seu processo de construção de conhecimento; 2) o produto do uso que o aprendiz faz do conjunto de regras que desenvolveu, ou seja, o seu desempenho. Mas, por outro lado, a concepção de abordagem do professor, com a sua visão de ensino, aprendizagem e natureza da língua e a concepção da abordagem de aprender do aluno, com o seu imaginário sobre a língua e a cultura da L-alvo, também são de fundamental importância no processo vivenciado, podendo ajudar a explicar atitudes e resultados obtidos, com notáveis progressos, avanços ou estancamentos em determinados patamares de IL.

Já em 1972, Corder indicava que erros provenientes de métodos e materiais usados no ensino representam ineficiência no processo de ensino/aprendizagem. Lanzoni (1998:29) registra que o tipo de abordagem de ensino à qual se submetem os sujeitos analisados no contexto de sua pesquisa pode representar um fator determinante na compreensão da ocorrência de sinais de fossilização nos mesmos. Ferreira (1996:33) antes asseverara o mesmo, delineando fatores fundamentais que

incidem no caso de línguas próximas, como o português e o espanhol, a saber: a aparência ilusória de facilidade dada pelo entendimento recíproco (dado que registramos no capítulo IV, como sendo a impressão inicial na maioria de nossos sujeitos) e o ritmo lento das aulas, provocado pela inadequação de materiais didáticos pautados por abordagens tradicionais de ensino que não oferecem uma visão contrastiva, que no nosso caso é suprida pelos insumos provindos dos professores e de outros materiais didáticos.

A fossilização também pode ter lugar devido a uma pronunciada limitação no insumo, segundo Selinker & Lakshamanan (1992: 212), embora considerem que certas estruturas lingüísticas (e não outras) tendam a fossilizar, ainda que não haja essa limitação. Sharwood Smith (1994:37) considera que a ênfase excessiva em determinadas estruturas podem levar o aprendiz a uma elevada frequência de uso de formas que não correspondem ao que ocorre na L-alvo sendo, neste caso, a *transferência de treino* a responsável pela fossilização. A falta de idéia da frequência de uso dos termos em espanhol pode ser comprovada, até numa simples consulta ao dicionário bilíngüe, quando os alunos mostram ter encontrado a mesma acepção em português para o termo em espanhol, sem a mínima noção de que a frequência de uso deve ser um fator importante na escolha do termo, e que esta, na maioria das vezes, se manifesta de forma diversa no caso destas línguas.

3.3.5. Em torno da Transferência Lingüística

Selinker (1972:37) aponta a transferência lingüística como a responsável por itens fossilizáveis, regras e subsistemas, que ocorrem no desempenho da IL por ação da LM. Posteriormente, Selinker (1984:334) afirma que o fenômeno da influência da LM tem sido reconhecido há séculos. Qualifica-a como, provavelmente, a melhor forma de abranger toda a classe de comportamentos, processos e limitações que se tem a fazer com o uso de conhecimento lingüístico anterior, especialmente o conhecimento da LM, em interação com o insumo da L-alvo.

Ellis (1985) também aponta a recorrência desse conceito ao longo do tempo, e principalmente na AC, reconhecendo que a novidade em Selinker reside na apresentação deste fenômeno em conjunto com outros, promovendo uma visão integrada dos processos que atuam na IL. Portanto, Selinker apresenta posições teóricas avançadas ao considerar a transferência como um processo organizador, integrado a outros, para o insumo lingüístico frente ao sistema lingüístico que o aprendente já possui. Sharwood Smith (1994:36), posteriormente, manifesta opinião similar.

Dulay et alii (1982:98) diferenciam o uso psicológico do termo (influência de hábitos antigos quando novos hábitos estão sendo aprendidos), do uso sociolingüístico (interação lingüística, empréstimo lingüístico e mudança de código que ocorrem quando duas comunidades lingüísticas estão em contacto). Manifestam que, na concepção behaviorista, há dois tipos de transferência: a negativa (que resulta em erro pela não equivalência do hábito antigo e do novo) e a positiva (desempenho correto porque o novo comportamento é igual ao antigo).

Ellis (1985:38) contrapõe às conotações behavioristas da noção de interferência, como algo negativo que conduz ao erro, a noção de intersecção (elaborada por Corder), baseada na visão do estudante de línguas como um membro ativo do processo de aprendizagem, correspondendo à interferência o papel de uma estratégia de aprendizagem. De acordo com esta última colocação, Brown (1987:177) caracteriza os estágios iniciais de aprendizagem de uma L₂ pela transferência interlingual da LM, ou interferência. Chama a atenção para os vários graus de interferência interlingual, não somente da L₁, como também da L₂ na aprendizagem de uma L₃ (e assim por diante). Esta será a visão implementada em nossa análise.

O ponto de partida da aquisição da L₂ é diferente do da L₁, pois aquela já se dá com a interação dos princípios e valores que conformam a gramática da L₁, e que são trazidos ao estado inicial do sistema da nova gramática na primeira exposição ao insumo na L-alvo. Schwartz & Sprouse (1996:41) apontam que deve ocorrer uma

reestruturação na gramática interior do aprendiz, em alguns casos mais lenta, em outros mais rápida.

Sharwood Smith (1994:85) refere-se a três modelos de aprendizagem de L2: a Hipótese da Análise Contrastiva, a Hipótese da Interlíngua e a Hipótese da Construção Criativa. Explicita-nos em cada modelo o papel da LM na aprendizagem da L2 (**negrito meu**):

- “A Hipótese da Análise Contrastiva (HAC), melhor expressada no trabalho de Robert Lado, explicou a aprendizagem de uma L2 como o desenvolvimento de um novo conjunto de hábitos. Sua predição era de que virtualmente **todos os erros eram explicáveis como uma interferência da L1**. A facilidade da aprendizagem estava garantida onde os hábitos da L1 traziam uma performance correta da L2”.
- “A Hipótese da Interlíngua (HIL) considerava que os aprendizes operavam com o seu próprio conjunto de regras, algumas das quais refletiam as regras da L1. **Alguns, mas não todos os desvios da norma da L2, tinham por base a L1**”.
- “A Hipótese da Construção Criativa (HCC) **relegou a influência da L1 a uma posição muito inferior**. Fora o sotaque, os aprendizes da L2 não mostrariam muita influência da L1 em sua atuação espontânea”.

Gass & Selinker (1992) encaram a elaboração da língua do aprendiz como um processo de testagem de hipóteses, através do qual eles criam corpos de conhecimento extraídos dos dados da L2 que eles avaliam, e como um processo de utilização do conhecimento da L1 ou de outras línguas conhecidas pelos aprendizes na criação de sua linguagem própria.

A posição de Gass & Selinker (1992:6) concilia hipóteses advindas da A C com princípios cognitivistas, considerando possível compatibilizar duas visões a respeito da aquisição de uma segunda língua, que em épocas anteriores eram vistas como antagônicas, o que traz uma renovação aos estudos de IL, uma atualização e uma resignificação do conceito de *transferência lingüística*, que já se achava bastante estigmatizado. Nesta visão renovada de transferência, não há lugar para os preceitos da hipótese forte da AC como, por exemplo, a previsibilidade. O pesquisador Won-Dug (1994:60), por exemplo, de acordo com a tendência já bastante clara na década

passada, manifesta-se contrário à previsão das interferências que possam vir a ocorrer na IL do aluno, frisando que a variabilidade e a instabilidade de sua IL tornam remota essa previsibilidade, e que a dificuldade se torna maior ainda quando se pensa no componente cultural ou estratégico.

Para o resgate do conceito de transferência, Corder (1992) também propôs a junção de princípios cognitivistas a uma visão contrastiva (hipótese fraca), o que é fundamental para a interpretação da IL de alunos brasileiros aprendizes de espanhol, como no nosso caso. Como veremos no capítulo V, a transferência opera na aprendizagem de espanhol por brasileiros, tanto nos freqüentes empréstimos lingüísticos quanto na morfossintaxe, provocando alterações estruturais, algumas das quais poderemos observar nos estágios de IL analisados. A pesquisa aliada à docência, como no caso de Gonzalez (1994) tem detectado a influência da transferência lingüística no processo de aquisição de uma LE, nos moldes por nós observado:

“(...) a transferência de fato existe e os fenômenos gramaticais que ela provoca não são meramente frutos do olhar hiper-corretivo do professor; e, por fim, a transferência é um processo que vai ou mesmo que está – além da incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua (sendo estes uma mínima parte dos efeitos, muito mais difusos e complicados, da influência da L1 sobre a L2, influência essa que pode conduzir inclusive a graves distorções que chegam a afastar a gramática da interlíngua das gramáticas de ambas), operando no nível cognitivo – do *intake* – à maneira de um filtro ou de um processador, que capta parte do *input* e descarta o que não parece ser relevante ou o que não é compreendido, de acordo com critérios que já estão presentes internamente”. (González, 1994:65)

A questão da distância lingüística é discutida por Won-Dug (1994:70), que afirma, no caso de uma pequena distância entre a L1 e a L2, tornar-se maior a dependência em relação àquela e aumenta a ocorrência de transferência negativa. Mas Kellerman (apud Gass & Selinker, 1992:7) contribui para uma visão mais ampla do assunto ao enunciar que a definição dos limites da transferência vai além da mera semelhança e dessemelhança das línguas em questão, envolvendo o aprendiz como

um participante ativo no processo de aprendizagem, aquele que toma as decisões sobre o que pode e o que não pode ser transferido, ainda que algumas vezes de forma subconsciente.

A proximidade de duas línguas, como no caso do português e do espanhol, influencia grandemente na maior transferência lingüística, mas é inegável que o aprendiz tem um papel fundamental na superação de determinadas dificuldades ou na interiorização do insumo apresentado. Como veremos no próximo capítulo, o aprendiz pode apresentar uma atitude de esforço para a superação das dificuldades ou o mero cumprimento das formalidades, e a motivação está presente na manifestação desta ou daquela atitude, sendo um fator de grande importância para o avanço significativo ou para o estancamento em determinado patamar lingüístico com a limitação no “poder fazer coisas” na LE.

Corder (1992:20) afirma que a transferência tem sido um termo amplamente empregado, mas sem uma redefinição cuidadosa, o que tem obscurecido a formulação de certas posições teóricas. Este é um cuidado que devemos ter para situar-nos de forma clara e para que possamos fazer uso desse conceito, tão útil como instrumento de análise. Esse conceito re-significado pode ser recuperado e expurgado da carga behaviorista que carregou em seu bojo desde o auge da AC nos anos 60.

3.3.6. Estratégias de Aprendizagem de L₂ (EA)

Essas estratégias para aprender a L-alvo são, segundo Selinker (1972:37), o resultado de uma abordagem identificada pelo aprendiz e o material a ser aprendido. Oxford (1990:8) define as estratégias de aprendizagem como operações empregadas pelo aprendiz para a aquisição, armazenamento, localização e uso de informação, e considera que são ações específicas, empreendidas pelo aprendiz, no sentido de tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, agradável, mais direcionada a ele mesmo, mais efetiva e mais transferível para novas situações.

Bialystok (1992:186) identifica as seguintes estratégias de aprendizagem de língua:

- a) Prática formal – centrada no código lingüístico, pode ser uma ação opcional do aluno no sentido de aumentar o seu conhecimento explícito do código (ex: consultando uma gramática ou outras pessoas a respeito de regras) ou operar sobre informação já existente no “conhecimento explícito” para automatizá-la e transferi-la para o “implícito” (ex: utilização de exercícios orientados para que o aluno se familiarize com a informação que já aprendeu para que possa usa-la mais facilmente);
- b) Prática funcional – aumento da exposição à língua com fins comunicativos (ex: ir ao cinema, ler, falar com nativos);
- c) Utilização do monitor – é uma estratégia de produção que se caracteriza como formal e opera proporcionando informação ao conhecimento lingüístico explícito com a finalidade de examinar ou corrigir a resposta;
- d) Inferência – é uma estratégia de compreensão, com a qual o aprendiz pode obter uma informação lingüística particular que antes não conhecia; usada para derivar o significado da língua ou entender as formas lingüísticas, pode ser implementada em conjunto com o monitor.

O'Malley et alii (1985) apresentam uma grade bem detalhada das estratégias de aprendizagem, dividindo-as em estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e de mediação social. Observa-se que muitas dessas estratégias têm um equivalente nas estratégias de comunicação, o que cria certa dificuldade para a distinção, o que já era apontado nos trabalhos seminais de Selinker (1972) e Corder (1981).

Durante a análise a ser desenvolvida poderemos ver momentos em que o professor (P) incita os alunos a fazerem uso de suas estratégias de aprendizagem (capítulo IV), procedimento que Larsen-Freeman e Long (1994:197) e Motta (1997:8) caracterizam como um auxílio para que o aluno possa cumprir com êxito as exigências de sala-de-aula, bem como se torne mais autônomo e assuma

responsabilidade no processo de aprendizagem da L-alvo. Bialystok (1992:178) chama a atenção para os fatores individuais presentes nesse processo:

“As características individuais do aluno, tais como a sua aptidão e atitude para com a aprendizagem afetam a eficácia com a qual os processos serão operados num indivíduo dado e a amplitude com que usará as estratégias de aprendizagem”.

A conscientização para o processo deve vir, portanto, acompanhada de uma ação, a atitude de esforço do aluno, que é essencial para alavancá-lo. Essa atitude pode ser sinônimo de responsabilidade, mas está diretamente ligada à motivação e à afetividade na aprendizagem da segunda língua, fatores sócio-psicológicos tidos como de grande relevância hoje na aquisição de uma LE.

3.3.7. Supergeneralização do Material Lingüístico na Língua-Alvo

Uma das causas da fossilização, segundo Selinker (1972:37), é a supergeneralização dos fatos semânticos e regras de uma L-alvo. Sharwood Smith (1988:191) classifica o fenômeno como estratégia de generalização livre e explica-o da seguinte forma:

“A estratégia de generalização livre implica que o aprendiz do fenômeno estrutural x na L2 (que pode muito bem ocorrer na L1, por exemplo, mas difere parcialmente do seu equivalente na L2) ignora a evidência negativa indireta no insumo da L2 que contradiz o que seria a sua supergeneralização de x. (...) Ao generalizar livremente acabará cometendo muitos “erros” (do ponto de vista do falante nativo e do professor) (...)”

Corder (1974:130) afirma que, quando um aprendiz descobriu uma regra correta, ainda assim ele pode continuar a cometer erros porque talvez ainda não tenha descoberto o preciso conjunto de contextos nos quais a regra se aplica. Isto pode levar a uma generalização incorreta ou a uma não generalização, pela não identificação do campo de atuação da regra descoberta inferida.

No caso de línguas próximas, como o português e o espanhol, torna-se ainda mais crucial esclarecer a zona de cobertura dos fenômenos lingüísticos através das devidas sistematizações. No entanto, essa sistematização deve ocorrer com amplas oportunidades de uso, em que a produção gerada possa nos traduzir parte dos limites e das inferências efetuadas pelos nossos aprendizes.

3.3.8. Estratégias de Comunicação em L₂ (EC)

Selinker (1972:37) considera as EC como o resultado de uma abordagem identificada pelo aprendiz para a comunicação com os falantes nativos da L-alvo. Corder (1981:103) define-as como uma técnica sistemática empregada pelo falante para expressar o seu significado quando está frente a alguma dificuldade, e enfatiza que a personalidade do aprendiz bem como a situação envolvida no ato de fala determinarão a preferência por determinadas estratégias.

Selinker (1984:339) refere-se à distinção entre EC e EA, apresentada em seu artigo de 1972, como sedutora, mas impossível de ser feita na prática. Corder (1981:103) também registra a confusão freqüente entre os autores, no que diz respeito a essa distinção.

A definição de estratégia deve ser cognitiva e não específica de L₂, segundo Selinker (1984:340). Apresentamos, a seguir, a definição de Santos Gargalho (1993:143) a respeito das EC, que se coaduna com o padrão proposto por Selinker:

"... as EC são processos cognitivos desenvolvidos pelo estudante que tenta se comunicar na língua em cuja aprendizagem imergiu, processos que pretendem resolver carências de sua aprendizagem nessa língua com o propósito único de transmitir um significado de forma satisfatória."

A tipologia das EC, segundo Faerch e Kasper (1983:89), é estabelecida em função da atitude tomada pelo aprendiz diante de um problema, determinando uma ou outra solução, ou as estratégias de redução ou as estratégias de expansão.

Na tentativa de escapar do erro o aprendiz pode, no caso de insuficiência lingüística, utilizar estratégias de redução formal, limitando-se a um sistema reduzido que esteja amparado em regras e vocábulos com algo grau de automatização, evitando as regras da L₂ das quais não esteja seguro.

Também pode haver uma atitude negativa de abandono ou tentativa de mudança do objetivo comunicativo frente a carências lingüísticas na L-alvo, o que caracteriza as estratégias de redução funcional. Segundo Santos Gargallo (1993:146), estas ocorrem, freqüentemente, com estudantes que receberam uma instrução formal na L₂, quando têm de enfrentar situações reais de comunicação.

As estratégias de expansão podem estar representadas por empréstimos que incluem a mudança de código, a estrangeirização e a tradução literal, bem como pela paráfrase que abrange dos neologismos e circunlóquios às aproximações e reestruturações de pensamento. As estratégias de cooperação (solicitação de ajuda direta ou indireta), bem como as estratégias de recuperação (empregadas no intuito de recuperar um termo que o aprendiz sabe que já conhece) e as estratégias não lingüísticas, também fazem parte das estratégias de expansão.

O uso de estratégias de comunicação (EC) em sala de aula, segundo Manchón (1993:163) , além de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e estabelecer a ponte entre a comunicação na sala-de-aula e na vida real, também pode levar o aprendiz a sentir-se mais motivado a comunicar-se na L₂, se tiver consciência de que para que a comunicação ocorra não é imprescindível que a sua produção lingüística seja sempre correta em termos da L₂.

Observe-se, entretanto, que no caso de línguas tipologicamente tão próximas como o espanhol e o português, devem ser adotados alguns cuidados especiais. Almeida Filho (1996:20) propõe que se busque uma metodologia específica, que provoque uma resensibilização do aprendente em relação à sua produção, procurando acentuar as diferenças e o que ainda não está adequado em termos de uso da nova língua. Na área de E-LE, os professores procuram atuar estabelecendo uma visão contrastiva, o que inegavelmente controla o foco da atenção com a velocidade

adequada a questões apresentadas por materiais, que nem sempre tomam em conta a relevância do insumo apresentado para o aprendiz brasileiro, por se dirigirem ao estrangeiro de um modo geral.

Faerch & Kasper (1980) enfatizam a importância das estratégias de expansão na formação de hipóteses do aprendiz, e a capacidade de risco como elemento primordial para que tenham lugar. Ellis (1985:187) confirma que o uso de EC facilita a aquisição de léxico e/ou regras gramaticais e afirma que um aprendiz pode tornar-se habilidoso em suprir a falta de conhecimento lingüístico pelo uso de várias EC de que ele necessita para a formação ou confirmação de suas hipóteses.

Besse & Porquier (1991:238) referem-se ao fato de que as EC visam a inteligibilidade em preferência à correção formal, e colocam-nas como elemento explicativo, de certa forma, da variabilidade da IL e de certas regressões aparentes.

Observemos que no caso de línguas próximas (português/espanhol), as ECs se fazem presente com muita intensidade, desde o início do contato com a L-alvo. Após um primeiro movimento de aceitação da IL do aluno, com todas as EC das quais o aprendiz lança mão, o professor deve despertar nele a consciência do que há de diferente, a visão contrastiva contínua, para que o aluno não fossilize pela facilidade de comunicação, na qual nem sempre se recorre às formas corretas ou até mesmo adequadas dentro das situações em que se apresentam.

3.3.9. Estágios de Desenvolvimento de IL

Brown (1994: 211), baseando-se em algumas proposições de Corder (1973), estabelece quatro estágios de desenvolvimento de IL, em função dos erros observáveis na produção do aprendiz:

- 1) O *estágio de erros aleatórios*, no qual o aprendiz pressente a existência de uma regra para determinado fenômeno lingüístico na L-alvo, mas não tem uma imagem clara e, através de várias tentativas,

várias delas imprecisas neste período, propõe-se a alcançar uma realização satisfatória, segundo a sua visão;

- 2) O *estágio emergente*, no qual a produção linguística do aprendiz torna-se um pouco mais consistente, e este começa a discernir um sistema e a internalizar certas regras que corresponderão ao sistema gerado pela sua IL, nem sempre coincidindo com o sistema da L-alvo. Neste estágio o aluno pode reincidir em problemas aparentemente superados, não estando apto a corrigir os erros assinalados, utilizando estratégias de abandono de estruturas e tópicos que possam representar dificuldade;
- 3) O *estágio sistemático*, no qual as regras interiorizadas pelo aprendiz ainda não estão bem formadas, mas ele já atinge mais consistência em sua produção e já se mostra capaz de corrigir os erros apontados;
- 4) O *estágio de estabilização*, no qual poucos erros são cometidos e a fluência e a negociação do sentido no discurso do aprendiz não são pontos problemáticos. O aprendiz faz auto-correção. Neste estágio ocorre uma rápida estabilização, o que pode permitir que erros desapercibidos também se fossilizem.

Cada estágio de IL compreende um complexo conjunto de relações entre a competência linguístico-comunicativa implícita e os insumos produzidos em sala-de-aula, que podem ou não ser incorporados ao novo sistema. A aproximação do aprendiz ao sistema da L-alvo é um processo que pode ser representado por uma caminhada, que acrescenta novas percepções ao conhecimento sustentado:

“Alguns têm preferido ver o crescimento da IL não em termos de salto de um estágio para o próximo, mas em termos de progressão gradual; ou seja, o crescimento da IL é um *continuum* no qual algumas novas regras lentamente surgem e adquirem uma ampla cobertura (...)”. Sharwood Smith (1994:32)

Brown (1994) alerta-nos para o fato de que o aprendiz pode apresentar uma evolução distinta de diferentes sub-sistemas lingüísticos em relação aos estágios apresentados e sabemos que, neste sentido, os fatores individuais exercem grande influência. Schwartz & Sprouse (1996:41) reforçam essa idéia ao considerarem que a reestruturação que ocorre no sistema (gramática) do aprendiz ao entrar em contacto com o insumo da L-alvo pode ocorrer, em alguns casos, mais rapidamente do que em outros.

Sabe-se que nem sempre o insumo destinado ao aluno é processado. Sharwood Smith (1988:183) identifica-nos as várias possibilidades de interação do aluno com o insumo na L-alvo:

- 1) “O insumo pode ser ignorado (minimamente processado ou não ser processado)”;
- 2) “O insumo pode tornar-se um insumo interiorizado (intake) para o sistema de compreensão, mas não para o dispositivo de aquisição: as representações de significado são armazenadas, mas não são comparadas com a produção da gramática desenvolvimental em ação, de forma a forçar uma mudança na gramática em desenvolvimento”;
- 3) “O insumo pode tornar-se insumo interiorizado para o dispositivo de aquisição: o dispositivo de aquisição informa o problema entre o significado e a produção da gramática desenvolvimental e reajusta a gramática em desenvolvimento”.

As observações acima enumeradas, bem como a nossa experiência docente, fazem com que tenhamos em mente o grau de complexidade do processo de aprendizagem de uma segunda língua, onde a aptidão do aprendiz, a sua atitude frente à LE e à aprendizagem da mesma, bem como a sua capacidade de efetuar as tarefas propostas, lançando mão de estratégias que permitam o desenvolvimento da fluência, independentemente da ocorrência ou não do erro, convergem para um *poder fazer* cada vez mais, na sua construção de usuário pleno da nova língua.

Alguns aprendizes podem necessitar de mais tempo para chegar a um estágio final de IL satisfatório, alguns podem não se importar com isso, outros lutam e se dedicam para atingir esse objetivo e, ainda que não tenham sanado todas as falhas até

o final do curso e apresentem aparentes fossilizações, a sua atitude poderá levá-los posteriormente à superação.

3.4. Considerações Parciais

O movimento comunicativo de ensino de línguas a partir de 1976 cria um contexto no qual as funções comunicativas são enfatizadas, o aprendiz como sujeito passa a ser pesquisado sob todos os ângulos, com foco preferencial no processo. Surge, neste percurso de final dos anos 90 (vide fig.2), uma postura de pesquisa que conjuga as dicotomias forma e função, produto e processo, ensino e aprendizagem, receptor e criador, que se pode aplicar à IL como uma visão *integradora de análise*.

Procurou-se, de alguma forma, contemplar na presente pesquisa esse tipo de tratamento, através de uma prática exploratória, na qual os dados surgiram discursivamente, contextualizados pela situação de ensino real. A docência e a pesquisa somaram-se e o pesquisador, sujeito participante do universo pesquisado, P (conforme codificação nos registros), interagiu de forma a procurar o crescimento do grupo-alvo, além de diagnosticar sua situação de aprendizagem holisticamente, com foco no processo e no produto.

Reiteramos também que flexibilizamos o termo fossilização, considerando como Selinker & Lakshamanan (1992) e Lanzoni (1998) que há progressos, embora extremamente lentos. A amplitude de se fazer um estudo longitudinal permite-nos classificar algumas vezes como instabilidade o que, da perspectiva de um corte transversal poderia ser rotulado como fossilização. Resta dizer que, apesar de delimitar determinado fenômeno como uma fossilização, ainda assim acreditamos na possibilidade de superação, desde que haja uma atitude do aprendiz nesse sentido, representada por procura de meios, dedicação e esforço.

Meisel et alii (1981:117) enumeram vários trabalhos, inclusive os seus próprios, que indicam a influência de fatores sócio-psicológicos, tais como a distância social do grupo-alvo, a intensidade do contacto, atitudes, motivação, etc., reforçando

o seu papel proeminente na aquisição da segunda língua, que consideram como um processo multidimensional. Afirmam (Meisel et alii, 1981:118):

“Atitudes e motivação (...) provavelmente jogarão o mais importante papel. Em outras palavras, elas não somente determinam o grau em que a segunda língua é adquirida, mas também o tipo de sistema transicional que o aprendiz adquire, como resultado de certas estratégias de simplificação”.

Procuramos privilegiar no presente estudo os dados que refletem o universo do aprendiz, fazendo referência às suas histórias de vida e entrevistas, além de comportamentos lingüístico-comunicativos em sala-de-aula, através do desempenho nas aulas, exames orais de conversação e práticas de laboratório. Evidenciaremos nos capítulos IV e V, fatores como crenças dos aprendizes, motivação e atitudes, bem como a análise longitudinal do desempenho apresentado ao se expressarem oralmente em espanhol, captando nessa análise os elementos fossilizados ou as marcas de instabilidade no sistema de IL de nossos sujeitos e delimitando os estágios de IL ao longo do aprendizado de espanhol no curso de Letras de uma universidade pública paulista.

CAPÍTULO IV

DAS PERCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS INTEGRADAS NA CONSTRUÇÃO DA INTERLÍNGUA

São muitos os fatores que podem influenciar na construção da IL de nossos aprendizes e estaríamos deixando uma lacuna se não descrevêssemos o funcionamento de nosso cenário de aprendizagem e apresentássemos a percepção de nossos alunos frente à L-alvo. Não se poderia, igualmente, deixar de mencionar as expectativas tidas pelos nossos aprendizes, sujeitos da pesquisa, e relacioná-las com suas atitudes frente à aprendizagem da LE, e o espaço desta em suas vidas. Estaremos ampliando a visão apresentada pelos alunos através da incorporação dos pontos-de-vista dos professores.

As informações provenientes dos dados levantados nas entrevistas, exames orais e histórias de vida, que constam neste capítulo, serão cruzadas com a análise da interlíngua de nossos sujeitos, que se apresentará no capítulo V com o objetivo de observar a interação do desempenho do aluno com a sua história de vida pessoal e acadêmica. Também serão tomadas em conta as opiniões dos professores e observações sobre a metodologia utilizada.

4.1. Percepção Da Língua Espanhola

A percepção inicial que o aluno tem de determinada LE orienta a sua escolha por ela ou não, na universidade. Na maioria dos casos, é nesse nível que se dará o primeiro contato formal com a LE, pois, com exceção do inglês, nenhuma outra LE encontra-se na grade curricular do ensino fundamental e médio, até o presente momento. Além disso, ainda é reduzido o número de alunos universitários

provenientes de centros de línguas, cabendo, portanto, ao imaginário do nosso aluno um papel decisivo no momento da escolha.

Até o presente momento, na universidade pública paulista onde conduzimos a pesquisa, o espanhol faz parte do bloco B, ou seja, até o ano 2001 o aluno ingressa numa determinada LE do bloco A e opta por uma 2ª língua do bloco B para, no final do 2º ano, decidir-se então por uma das duas. O imaginário do aluno é o responsável por este primeiro contato, que muitas vezes se tornará decisivo em sua vida, como poderemos observar no caso da maioria de nossos sujeitos de pesquisa.

A soma dos elementos apresentados, influenciada pelo crescimento do intercâmbio econômico com alguns países hispano-americanos, através do Mercosul, determina a opção de muitos alunos pelo curso de espanhol, como se pode verificar com os nossos sujeitos ao final do 1º ano, em novembro de 1995 (vide tabela 4).

TABELA 4: O ESPANHO NO IMAGINÁRIO DO APRENDIZ INICIANTE

ALUNOS	MOTIVO DA ATRAÇÃO PELA LÍNGUA
A1	Idioma muito utilizado; Língua muito bonita; Tem uma musicalidade muito bela;
A2	Língua muito bela; Tem um amplo mercado de trabalho.
A3	Língua muito importante devido à situação econômica do país, pelo Mercosul; Língua muito bonita, muito atraente na forma de falar.
A4	Língua muito sensual, ideal para conquistar uma mulher.
A5	Língua muito bonita e muito falada; Muito bonita a pronúncia.
A6	Língua muito bonita; Gosta da maneira como falam, da entonação.
A7	Gosta muito da língua.

Os alunos sentem-se atraídos principalmente pela musicalidade do castelhano, que desperta, quase sempre, uma relação forte com a paixão:

(novembro de 1995)

A4: ah.. la lengua es muy sensual.. sensual.. 'é' yo creo que para.. conquistar ✓ una mujer.. hablando en 'español' es muy interesante...

A importância da área de cobertura da língua, o contexto econômico que a torna competitiva no mercado de trabalho, também é lembrada:

(novembro de 1995)

A3: hoy el español 'es' una lengua... muy importante... debido.. a.. a ✓ situación económica del país... el 'mercosul'... y 'es' una 'lengua' muy bonita.. ¿sí?... es muy atractiva... 'na maneira de se'.. de 'se' hablar la lengua...

O peso do Mercosul, que possibilita uma ampliação no mercado de trabalho do espanhol – LE, tem sido cada vez maior ao longo do tempo, conforme pode-se observar quanto aos alunos que têm passado pela universidade pública paulista, contexto de ensino da presente pesquisa.

Os nossos aprendizes fundem, portanto, motivos de ordem prática e gostos pessoais, ou fatores subjetivos. Esse lado subjetivo funciona como alavanca que impele os nossos sujeitos à procura de um sonho, levando-os a desfrutar e poder sentir-se instrumentalizados na L-alvo para cumprir as metas propostas, por cada um. Como veremos, nesta breve análise, quando há metas ou sonhos, há um maior envolvimento e efetua-se um esforço para atingir o que se pretende.

4.1.1. Dificuldades relatadas pelos alunos

No plano das dificuldades relatadas pelos alunos o material foi coletado durante os exames de conversação ou durante entrevistas. Observamos que, num primeiro momento, existe uma concordância em centrar essas dificuldades nos verbos. Vejamos o relato de A3 (nov. 1995), que também desmistifica a idéia da facilidade inicial:

"yo pensaba.. yo pensaba que era.. un poco más fácil... 'do que es na' verdad.. yo.. yo creo que.. me asustó un poco... (...) los verbos son muy.. difíciles..."

TABELA 5: DIFICULDADES RELATADAS PELOS ALUNOS

Alunos	1º Ano	2º Ano	3º Ano
A1	verbos		falar, escrever, verbos.
A2	verbos		verbos, gramática.
A3	verbos		sintaxe, construções, contrações e produção de textos
A4			mais participação dos alunos
A5	verbos		conversação, gramática, verbos, pronomes e escrita.
A6	verbos	gramática: pronomes, confusão pela proximidade das duas línguas	gramática, verbos e produção de textos.
A7		pronomes e falsos cognatos	pronomes e conversação

Os espaços em branco significam que nenhuma informação foi dada pelo aluno

A partir do 2º ano, os alunos assinalam a questão dos pronomes e a dificuldade proveniente da proximidade tipológica do espanhol e do português, o que já nos mostra um conhecimento básico que os sensibiliza para as questões contrastivas, vitais para o conhecimento de duas línguas tão próximas como estas.

Como no 2º ano os alunos estão preocupados em estabelecer comparações com a outra LE que cursam, pois ao término desse ano letivo devem escolher a língua com que continuarão até o 4º ano, a maioria dos nossos sujeitos dirigiu o seu foco de interpretação do momento vivido na aprendizagem de L2 para a decisão da escolha, e não para dificuldades pontuais relacionadas com o conteúdo desenvolvido ou sugestões para o ano seguinte:

(3/12/96)

P: A2.. y ¿qué te pareció?.. estos dos años aprendiendo el español.. ¿qué sensación tienes ahora.. ya al final del segundo año?..

A2: a mí me gustó mucho... cuando yo.. entré en la facultad.. yo iba a quedarme con el inglés.. pero ya estoy.. segura de que voy a quedarme con el español

Alguns alunos aparentam ter senso crítico, fazem sua opção, tecem observações, mas determinam a sua escolha por um recorte cultural, que não responde a uma motivação plena, globalizadora, que conduza a uma atuação futura como profissional da área.

Seus posicionamentos transitam numa camada superficial dos acontecimentos. É o caso de A4, que até o final do 1º ano pensava optar pelo inglês, e depois de terminado o curso regressar para estudar o espanhol. Mas, no final do 2º ano opta pelo espanhol sem, na verdade, ter um interesse mais profundo em aprender essa língua, ou sequer de cursar Letras, como se pode observar mais adiante:

(3/12/96)

A4: ah yo.. 'yo no.. no gusto mucho mucho del español'... yo entré en la facultad para hacer inglés.. pero ahora yo estoy en duda.. porque inglés.. la literatura inglesa no me despierta ningún interés.. pero la dan/ 'la baila'..

P e P3: el baile...

A4: *el baile español*.. me gusta mucho mucho mucho... yo creo que tal vez... yo podría hacer el curso de español solamente por eso.. no tanto por la literatura.. 'mas/pero/ mas'

[
P: por la cultura...

A4: 'isso'/eso.. más por ese lado...

Uma opção pouco consciente produz uma atitude niilista de A4, gerando o descontentamento que vai além de uma dificuldade com o conteúdo desenvolvido na disciplina, como podemos ver em seu depoimento um ano depois:

(20/11/97)

P3: ¿estás contento com tu opción.. niño?...

A4: ¿sinceridad? ((risos)) NO...

P3: no estás contento?...

A4: no estoy contento.. primero porque primero porque yo..

[
P3: eso...

A4: escogí un curso que...

[
P3: no me gusta...

A4: no me gusta nada... sólo un poco.. sólo un poco...

[
P3: eso... ¿cuál es tu/ [¿cuál es tu

preferencia?... te gustaría hacer...
 A4: ((risos)) entonces.. yo soy una persona muy indecisa..
 P3: eso...
 A4: indecisa.. y yo no sé 'derecho'.. 'derecho' lo que yo quiero..
 pero yooo yo pienso en alguna cosa que... alguna cosa tipo..
 que me dará 'auto conhecimento'.. entonces yo procuro
 mucho eso...

Dos sujeitos participantes desta pesquisa, todos trabalharão como professores de espanhol, com exceção de A4, que se torna policial militar, após ter concluído o curso. Essa decisão é decorrente de seu descontentamento, da análise que faz do mercado e da pouca propensão que sempre teve para o magistério, como manifesta em alguns momentos do curso.

Observemos que, no 3º ano, os alunos continuam apontando como dificuldades, ou como pontos que deverão ser tratados pela disciplina Língua Espanhola, no ano seguinte, a gramática.

A gramática torna-se uma reivindicação constante, à qual se tentava responder, sem abandonar um trabalho integral com a língua, do ponto de vista da produção textual, tanto da oralidade quanto da escrita. Essa fixação pela gramática representa uma necessidade do aluno, parte de sua cultura de aprender, necessidade esta detectada também na análise dos aspectos morfossintáticos de sua produção oral.

O componente gramatical, como parte da competência comunicativa do aluno, deve ser desenvolvido, sem que se perca de vista um trabalho relevante com os conteúdos ministrados. Mais premente ainda torna-se esta necessidade num curso de Letras, em que o aluno deve familiarizar-se com a metalinguagem, como podemos verificar nas palavras de P2, na aula gravada em 12/09/95:

P2: a ti no te gustan los verbos.. ¿no?.. pero tú tienes que aprender.. ¿eh?.. ¿sí?.. un poquito.. ¿no?.. *porque vamos a ser profesores de lengua y hay que saber el metalenguaje*.. si estuviéramos sólo para hacer turismo no haría falta.. ¿no es verdad?.. ¿sí?.. turismo que digo yo... aprender una lengua para ir a viajar.. pasear por los países que hablen español.. ¿no?.. no hace falta.. aprender EL METALENGUAJE... pero para ser profesor sí.. hace falta... /.../

A partir do 3º ano, com unicamente um encontro semanal de duas aulas, portanto pouco tempo para o contato com uma LE passou-se, entretanto, a ter o apoio das literaturas espanhola e hispano-americana, que representam um progresso na formação dos alunos:

(20/11/97)

A6: bueno.. en la cuestión de la literatura/de las literaturas.. me parece que.. yo he mejorado mucho la 'pronuncia'...

P3: la pronunciación...

A6: la pronunciación.. el vocabulario.. conocí palabras nuevas y también en contacto con los textos 'treinamos' más la lectura...

P: eso de hecho...

A6: y también estoy dando clases.. yo pienso que eso √ está 'me' ayudando...

O quadro das dificuldades relatadas pelos alunos revela-nos, porém, outro ângulo dado: o fato de que A4 nunca apontasse dificuldades concretas que contribuíssem para o planejamento do curso seguinte. Teve sempre em suas falas ou em suas atitudes uma postura desconstrutivista:

(20/11/97)

P3: lengua.. ¿hace falta lengua?...

A4: lengua.. porque nosotros 'é' venimos a las clases y.. el alumno 'é' no tiene 'muy'/mucho 'interese' en 'certos' momentos.. yo creo que el profesor debería 'é' ser un poco más 'é'

P3: rígido...

A4: rígido.. y hacer 'com' que el alumno participase más.. porque nosotros estamos tomando 'conta'.. ((riso)) cuenta

P3: [cuenta...

A4: y no 'estás' aconteciendo nada.. el aprendizaje no √ estás'.. poniendo √ tan fuerte como de debería.. pero no 'estás'...

A postura de A4 é alicerçada pelo desencanto em realizar um curso que não responde à sua demanda interior de busca de auto-conhecimento. A sua crise interior leva-o a não estabelecer os níveis de dificuldade em relação ao conteúdo desenvolvido na disciplina, partindo sempre para críticas mais gerais.

Dessa forma, A4 critica a abordagem empregada no curso de nível superior, contexto de nossa pesquisa, e a autonomia conferida ao aprendiz, porque foi moldado, segundo ele, de acordo com outros padrões, vigentes no ensino fundamental e médio, não estando em função disso preparado para assumir um papel com maior autonomia. Na verdade, isto não o isenta de sua parcela de responsabilidade na construção do seu processo de aprendizagem:

(20/11/97)

P: pero también una cosa.. ¿eh?.. es que ya estáis GRANDECITOS para tener esa conciencia.. de la importancia de la participación porque si uno no se pone en las cosas no √ alcanza.. ¿no?...

A4: pero nosotros no estamos grandecitos.. 'debería' estar.. pero nosotros no estamos.. la mayoría están muy 'é'.. no están preparados para para el curso.. 'é'.. el sistema de aprendizaje en el 'colegial'/el sistema educativo no no √ da... una tendencia de participación en la clase.. en la sociedad.. en nada... NOSOTROS NO ESTAMOS PREPARADOS PARA ESO ((dito de uma forma suave mas enfática)) es verdad.. debería ser 'el' contrario.. pero/

4.2. Atitudes dos Aprendizes: Pouca Entrega X Esforço

O professor dedica-se a ensinar, debater, questionar, mas o processo não é produtivo e a aprendizagem nem sempre ocorre se os nossos alunos não se entregam ao estudo da língua, vivenciando-a. As entrevistas realizadas, os exames orais, as práticas de laboratório e as narrativas de história de vida permitiram-nos observar dois tipos de atitude no grupo pesquisado: a) atitude de pouca entrega, com o cumprimento mínimo do que lhes é solicitado, por parte de alguns; b) o esforço para a superação das dificuldades e a consecução dos objetivos traçados no aprendizado da LE, por parte de outros.

a) Atitude de pouca entrega:

(20/11/97)

A4: estamos caminando.. claro.. yo creo/yo sé que ustedes se 'esfuerzan' mucho.. pero.. la realidad del alumno es otra.. yo yo

yo pienso en esas 'aulas' en esas clases de didáctica.. de psicología de la educación.. yo no sé ((riso)) por qué todo eso si no está siendo tan aplicado.. porque la realidad es otra.. el 'joven' 'mudó'...

P3: cambió...

A4: cambió.. no es así.. preferimos fiesta.. todo que... 'é' nos hace escapar del esfuerzo de 'la'... apren aprendizaje/

b) A atitude de procura de superação das dificuldades e de esforço: o aprendiz vivencia a língua e dedica-se a complementar a sua aprendizagem fora do espaço oficial da sala-de-aula, tornando a aprendizagem da LE parte integrante de sua vida :

(5/12/96)

A6: a mí me gustó más... ah.. ✓ español.. ¿'né'?.. 'eu gostei mais'/a mí me gustó más.. me encanté más con la lengua... tengo más facilidad en hablar... yo me quedo el día todo hablando en casa.. 'treinando' la pronunciación.. porque 'tiene' algunas palabras que yo no sé hablar 'derecho'.. entonces.. /

P3: correctamente...

A6: 'é' correctamente.. entonces.. la pronunciación.. la entonación.. yo 'fíco treinando mismo' que yo no hable algunas cosas ciertas... 'mas'.. 'mismo' así yo recorro al diccionario y veo cómo.. es la palabra...

A dedicação de A6 acompanha o prazer de fazer algo que a realiza como pessoa, uma realização profissional que acompanha o enriquecimento da esfera pessoal. A6 torna-se professora de espanhol em duas cidades do interior de São Paulo:

(20/11/98)

A6: porque yo pienso que en la clase/ y hablando con las personas... las personas.. también a ellas les gusta el español.. sólo que no COMO 'YO'... ES MUY GRANDE ASÍ EL AMOR QUE YO TENGO.. a partir del segundo año yo fui conociendo más la lengua y fui.. 'me' apasionando ✓ cada vez más.. cada vez más.. las personas.. mis alumnas 'mismo' hablan.. es.. es.. es bonito ver ✓ usted 'dando' clases porque usted.. SE QUEDA FELIZ... usted sabe las cosas y se queda feliz en estar hablando en español.. en estar enseñando el español.. es porque me gusta y me quedo 'mesmo'..

Podemos ver duas posições antitéticas, como as de A4 e A6, e concretamente avaliar a importância de realizar um curso adequado ao nosso perfil, que nos dê prazer e que nos leve a ter sonhos ou metas a cumprir, como no caso de A6, o que resultou na formação de um profissional dedicado e altamente motivado para a docência do espanhol. A atitude de pouca entrega de A4 sempre esteve em sintonia com a inadequação do curso em função de seus anseios. A4, portanto, acaba deixando de lado a formação que teve com vistas à sua escolha profissional futura e, posteriormente, em 2001, manifesta o desejo de cursar Psicologia.

4.3. Vivências dos Aprendizes

Observamos ao longo da vida acadêmica e pessoal de nossos sujeitos, participantes desta pesquisa, como se apresentaram as vivências que tiveram durante a graduação:

Um período crítico de adaptação no 1º ano da faculdade, o que pode explicar algumas desistências que ocorrem nesse momento:

- Analisando-se a trajetória de A1, no 1º ano, vemos que está no curso de Letras por estímulo de sua mãe, mas que o mesmo não correspondia nesse momento ao que desejava, representando o contacto inicial com esta situação um certo desconforto e o reconhecimento de algo (aprendizagem da LE) para o qual não tinha uma motivação interior:

(28/11/95)

A1: muy unidos.. (es verdad).. y.. mi madre me da mucha 'força'...

P : fuerza...

A1: fuerza... 'é'.. yo estoy aquí ahora.. más 'por' causa de ella 'do' que de mí.. 'ela' que/.. ella que me.. incentivó a 'começar'...

P : qué bien... ¿te te gustaba el área de Letras?...

A1: no.. no.. a mí me gusta 'exatas'...

- No caso de A2, o interesse inicial pelo curso de Letras é substituído por um sentimento de desânimo, mas esse interesse se vê resgatado pelo contacto com as línguas estrangeiras e, em especial, com a língua espanhola:

(Hist. Vida - julho de 1998)

"EN EL COMIENZO DEL CURSO.. yo me quedé DESANIMADA... porque.. me pareció muy interesante.. pero esa impresión desapareció muy pronto.. y yo pasé a apreciar mucho en el curso... el contacto con las lenguas extranjeras.. fue muy bueno... en principio yo pensaba en quedarme con el inglés.. porque todos decían../ porque el inglés era 'mejor'../ porque tenía más campo de trabajo../ que no sé qué que no sé qué.. pero la lengua española fue PARECIÉNDOME CADA VEZ MÁS BELLA.. MÁS INTERESANTE.. y yo la elegí... y a mí me gusta cada vez más...

- A3 vivencia uma crise gerada pela distância que passa a separá-la da família, situação similar à vivida na sua infância, quando inicia a sua escolarização. Segundo suas palavras, isto quase a fez desistir do curso:

(Hist. Vida - julho de 1998)

"entonces.. ya que yo 'tenía pasado' vine.. aquí 'en' ... ((funga)) cuando yo.. yo comencé a 'viver' aquí.. me recordé de... de mis 'momentos' de niñez.. de tres años de edad... que lloraba.. que quería estar con mi mamá... fue la 'misma' experiencia... yo lloraba y quería estar con mi mamá.. mi familia.. mis amigos... y el primer año que estuve aquí fue lo más difícil.. casi desistí y volví 'para mi casa'... PERO... decidí que 'ía' ✓ vencer/que iba a vencer.. mis miedos y mis dificultades.. y ✓ quedé aquí.. peleando✓ con mi voluntad de ir✓ 'embora'..."

- A4 confessa que no 1º ano teve uma dificuldade grande de adaptação, era doloroso para ele conviver com as pessoas, pois era muito tímido:

(Hist. Vida - julho de 1998)

"en el primer año.. 'é' yo yo tenía una una dificultad de adaptación.. ¿sí?.. yo era muy tímido.. ¿sí?.. muy tímido.. y la/convivir con las personas que yo no conocía.. fue doloroso.. durante casi todo el año.. ¿sí?.."

- A5 também registra o quão difícil foi a sua adaptação na faculdade e na nova situação de vida, longe da família:

(Hist. Vida - julho de 1998)

A5: que el 'primero' año fue muy.. difícil para mí 'me' adaptar√.. para mí adaptar'se'.. para 'me' adaptar√ ((riso))

A4: sí ((riso))

A5: y.. por eso 'mesmo' que yo estaba hablando de de.. SALIR DE MI 'CASA'.. de venir para una ciudad que yo no conocía.. y estar en 'contato' con muchas personas que yo no conocía 'también'.. entonces fue fue una un año muy difícil así.. 'en' adaptarme.. yyy pero también 'tive' sus fases buenas.. yo conocí √ muchas personas.. yo 'hizo' amistades.. algunas amizades../amistades yo fui fui √ muchas 'festas'/'fiestas' 'é'..

- Para A6 foi mais fácil acostumar-se à cidade, mas igualmente difícil viver longe de sua família e amigos, naquele início;

(Hist. Vida - julho de 1998)

otro 'fato' importante de mi vida también fue.. en noventa y cinco.. mi primer año de facultad acá.. mis amigos mis nuevos amigos.. como fue mi vida en noventa y cinco.. bueno.. en el primer día que yo he llegado aquí en ... como siempre.. yo pienso que 'se' pasó eso con todo mundo.. yo he llorado cuando mis padres se fueron... yyy por la noche yo me quedé sentada en la 'varanda' de mi casa con A.. charlando sobre las cosas.. cómo sería nuestra vida

- A7 passou pela mesma situação que os demais, sendo de outra cidade, e tendo a sensibilidade que nos descreve neste trecho:

(Hist. Vida - julho de 1998)

"yo.. no consigo 'me'
acostumbrar../ACOSTUMBRARME.. ((riso))
acostumbrarme creo.. con las separaciones.. ✓
duelen mucho.. mucho.. porque yo me 'apego'
mucho a las personas.. tengo esa facilidad... no
tengo 'dificultad' en.. en 'me' adaptar✓ a nuevos
lugares.. a nuevas personas.. pero tengo 'una'
dificultad en olvidarme de las otras.. en../ quiero
estar junto de nuevo.. y esto ni siempre es posible..
entonces acabo 'sufrindo' mucho con eso..."

No 2º ano os alunos estão mais adaptados à nova situação de vida, mas não estão livres da crise que permeia o lado pessoal e o acadêmico e, além disso, neste momento demanda-se um posicionamento do aprendiz ao final do ano letivo, quanto à escolha da LE que continuará cursando:

- A1 vive uma situação pessoal conflitante, com uma gravidez não planejada e o casamento no início do último bimestre de curso, com a interferência destes fatos na sua vida acadêmica:

(Hist. Vida - julho de 1998)

"fue un período muy difícil de mi vida personal y
académica.. al final 'deste' año casi no fui a la
facultad..";

- A2, ao final do 2º ano, tem uma opção clara pelo espanhol, língua que considera cada vez mais bela e mais interessante, e comunica sua decisão a todos da família:

(3/12/96)

A2: sí.. sólo si 'acontecer' alguna cosa muy... creo
que voy.. voy a quedarme con el español.. ya ✓ he
dicho a todos.. ✓ mi madre.. ✓ mi padre.. ✓ mi
hermano.. ✓ mis 'avós'.. todos.. saben que voy a
quedarme con el español...

- A3, embora consiga definir sua opção, ainda enfrenta neste momento dificuldades, não conseguindo adequar estratégias de aprendizagem que a favoreçam:

(03/12/96)

"me gusta mucho ✓ español.. pero yo no consigo 'estudar'/estudiar.. yo no sé por qué...";

- A4 diz estar mais adaptado no 2º ano, já ter aprendido a lidar com as pessoas, e menciona que neste momento surgem trabalhos que exigem mais de sua capacidade de pensar. No plano de sua vida pessoal A4, nesta época, começa a participar das festas promovidas pelos alunos na faculdade, e acredita que por isso não se casou. No plano acadêmico A4 atravessa um momento de profunda crise, que quase o leva a desistir do curso:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"fue sólo en el 'según' 'según' año que yo empecé a participar de algunas fiestas.. en la facultad que fueron muy buenas ((risos)) ¿sí?.. muy buenas.. yo yo cro que fue por eso que yo no me casé ((risos de A5 e A4)) tú 'sale' de una de una vida más 'é' cerrada para 'é' tener un horizonte mayor.. ¿sí?.. entonces tú 'empieza' a mirar las cosas con otros ojos.. entonces yo estaba más adaptado en el segundo año.. tuve un momento de CRISIS que yo casi/ 'quase' fui 'é'.. 'embora'.. casi 'largué' la facultad.. ¿sí?.. yo fui a São Paulo.. y allá con 'é' hablé hablé con una persona 'é' muy sabia.. y ELLA me 'dice' que era para volver y 'continuar' porque yo yo empecé el curso y no podría terminar sin dar un final.. ¿sí?.. entonces yo volví y CONTINUÉ.."

- A5 sente-se mais adaptada à cidade e à faculdade, começa a dedicar-se um pouco mais, mas ainda assim pensa em sair do curso e conseguir uma transferência para estar mais próxima de casa:

(Hist. Vida – julho de 1998)

A5: "entonces el segundo año fue.. fue... fue un año ✓ que yo estaba más 'adaptada'.. a la 'ciudad'.."

a la 'facultade'.. /.../ en el segundo año yo pensaba en.. salir de ✓ curso... yo me quedé así un poco confusa.. yo no sabía si continuaba o no.. o si tal vez 'é' fuese para 'tentar'/intentase una transferencia para ✓ ...

A4: más 'perto' de casa...

[
A5: de mi 'casa'... pero después yo yo..
yo 'piensé' que no.. que 'yo' quería... quedar✓
aquí mismo y terminar mi curso aquí.."]

- A6 tem uma dimensão real das dificuldades a superar no estudo do espanhol e a necessidade de ter que estudar mais para superá-las, tem clara a sua opção por essa língua e a disposição de melhorar o seu desempenho. Venceu o sentimento inicial provocado pela separação da família e amigos, dizendo que não se esqueceu deles, mas aumentou o número de amigos, com o círculo criado no novo local de residência. Adaptou-se à vida académica facilmente, segundo suas palavras:

(Hist.Vida – julho de 1998)

"yo ✓ he 'me' adaptado muy fácil a la vida académica.. siempre me gustó estudiar.. y también.. ah.. el curso que estoy haciendo.. pero ahora.. pero.. hubo un cambio.. yo estoy acá solamente a causa del español.. no más..."

- A7 já se encontra bem adaptada, é uma aluna participativa em sala-de-aula, e tem clara a sua opção:

(05/12/96)

"A7: 'oh'.. ((sorriso)) bien.. 'é'.. a mí me gusta mucho.. mucho 'mismo'.. el español... tanto que... que yo estaba con 'la'.. con 'la' duda enorme.... porque yo hago francés... y yo no sabía.. cuál lengua 'escolher'..."

P1: escoger...

A7: escoger.. 'é'... HOY yo pienso que voy a quedarme con español...

No 3º ano existe uma estabilidade maior, em geral, pois os alunos já estão mais adaptados à cidade, ao curso, já optaram pela LE que seguirão até o final. Contudo, não deixa de ser um ano difícil pelo fato de que os alunos têm uma maior quantidade de disciplinas e são muitas as literaturas. Representa, no entanto, potencialmente um ano de progresso quanto às LEs (dependendo o grau desse progresso da trajetória de vida de nossos sujeitos), pois é a partir deste momento que os alunos passam a ter as literaturas estrangeiras, grandes coadjuvantes no processo de ensino/aprendizagem da LE, como já se pôde observar em alguns depoimentos apresentados anteriormente:

- A1 tem seu filho em março de 1997, regressando às aulas só em julho:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"para el tercer año yo estaba... ya decidida a quedarme con la lengua española como opción y A2 también.. en el tercer año.. noventa y siete.. yo sólo fui a volver a la facultad en julio.. pues mi niño nació en 'veintiuno' de marzo de noventa y siete.. fue el mejor momento de mi vida después de tanto sufrimiento.. en este año el tiempo para los estudios se quedó más pequeño aún.."

- A2 fica grávida neste período, assume o filho sozinha, apoiada pela sua família. Trabalhava durante o dia, e no final do 3º ano já o inchaço dos pés e das pernas é muito grande, mas frequenta o curso com assiduidade, e o filho nasce durante o recesso escolar:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"incluso en el año de mil novecientos noventa y siete.. pasó conmigo una de las mejores cosas de mi vida... es que yo me quedé embarazada... en el comienzo fue... me quedé un poco nerviosa porque no tenía la seguridad de querer ser madre.. tan joven.. y yo no sabía si ser madre tan joven sería bueno para mí... pero después 'estuvo' más tranquila.. mi hijo nació en ocho de diciembre de mil 'novecentos' noventa y siete.. y su nacimiento VA A QUEDARSE PARA SIEMPRE EN MI MEMORIA..."

- A3 quase teve que desistir do curso por problemas familiares:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"bueno.. pero.. tuve un problema en el año pasado.. que √ tuve que 'casi' desistir del curso.. sin voluntad... lloré tanto que quería volver a mi 'casa'.. y cuando llega el 'momento' que... yo tenía que volver a 'mi' 'casa'.. me quedé preocupada... porque el año pasado mi papá se quedó desempleado... y ya estaba cerca de su.. no sé cómo se habla.. 'aposentadoria'.. pero él ya estaba encerrando su jornada.. su.. su tiempo de trabajo.. y se quedó desempleado... bueno.. para nosotros fue... fue un hecho muy... muy difícil... porque nosotros.. de nuestra familia ((funga)).. pensamos que mi padre no iba más.. √ trabajar... ya era un viejo prácticamente.. AQUÍ.. cómo se habla.. ¿'né'?... porque un hombre de cincuenta y dos años... ya no es más apto.. apto a trabajar... ya está viejo... mi padre.. y √ aún con los desempleados.. hay muchos desempleados y mi padre es viejo... no iba.. / pensábamos que no iba √ pasar 'en la frente' de los jóvenes... que estaban ahí... pero.. GRACIAS A DIOS.. mi padre consiguió otro trabajo... / nosotros nos quedamos muy contentos.. gracias a Dios... él consiguió otro trabajo.. entonces yo no precisé volver ... estoy aquí hasta hoy y mi padre está muy bien.. en su.. nuevo trabajo..."

- A4 transmite-nos a idéia de como o 3º ano é mais sobrecarregado, dentro do nosso curso:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"en el tercer año fue más difícil.. las cosas 'é' los trabajos fueron mucho mucho más.. 'é'.. dificultosos que √ el 'según' y primer año.. tú 'se' recuerda de eso.. ((dirigindo-se a A5)) ¿sí?.. fue 'mucho' 'mucho' 'cansativo'.. estre estresante.. ¿sí?.. pero PERO YO CONSEGUÍ.. con √ ayuda de las personas.. de ustedes/de vosotros.. ((sorri)) ¿sí?.. yo yo conseguí hacer las cosas (...)"

- A5 transmite-nos, neste momento, a idéia de segurança quanto ao curso que está realizando:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"después del 'tercero ano' yo ya.. estaba más segura así de.. de lo que quería hacer.. ¿sí?... que yo quería continuar en el curso.. estudiar.."

- A6, no 3º ano, testemunha o quão importante foi para ela o contacto com a literatura espanhola e hispano-americana, para o desenvolvimento da pronúncia, vocabulário e leitura, bem como o início do seu trabalho com prática de ensino, junto à 3ª idade, o que fez com que desenvolvesse sua produção escrita e oral:

(20/11/97)

A6: bueno.. en la cuestión de la literatura/ de las literaturas.. me parece que.. yo he mejorado mucho la 'pronúncia'...

P3: la pronunciación...

A6: la pronunciación/el vocabulario.. conocí palabras nuevas y también en contacto com los textos 'treinamos' más la lectura...

/.../

A6: acepté.. porque a mí me gusta mucho español.. entonces dando clases yo aprendo más porque yo 'treino'.. yo estudio lo que voy a dar/ a mis alumnos.. y 'isso faz'/eso hace 'con'que.. la charla... 'flua'.. ¿'né'?.. 'saia'...

- A7, no final do 3º ano, preocupa-se com o seu preparo e a sua atuação futura em sala-de-aula. O medo é o que marca este período, em que as expectativas e o seu papel de profissional no futuro começam a tomar forma:

(20/11/97)

A7: sí.. yo deseo dar clases de español...

P : ¿sí?..

A7: estoy 'empiezo' en un proyecto 'é'.. para 'dar' clases en las escuelas públicas.. ya envié un 'requerimiento' a una 'escuela' de mi 'ciudad'.. para hacer 'é'.. ese proyecto.. ¿no?... entonces..

yo creo que.. yo tengo 'muy'/mucho miedo del..
en el año entrante 'e' en final del año entrante..
llegar a las a las sala de clase y no.. no saber
cómo.. cómo 'me' dirigir/ a los alumnos..
¿no?.. y tengo 'dificultad' solamente en las.. en
las clases que yo tendré que dar...

No 4º ano é lançado um olhar retrospectivo, o que contribui para que possamos efetuar um mapeamento mais detalhado da situação de nossos sujeitos ao longo do curso. Também são delineadas as expectativas de nossos aprendizes, que estão fortemente motivados a posicionar-se sobre o futuro e a fazer um balanço dos passos dados até então durante a aprendizagem efetuada:

A1

A1 considera que este foi um ano mais tranquilo, durante a sua aprendizagem, mas ainda assim enfrenta contratempos: justifica as faltas às sextas-feiras com os estágios aos sábados e enfrenta outro problema grave de saúde, que a mantém longe das aulas por mais um mês:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"en el cuarto año yo fui../ ya fue más 'tranquilo'.. A2 y yo empezamos con una práctica en la facultad dictando clases de español.. 'foi'/fue una experiencia óptima.. con las clases 'en' los sábados ya.. hasta las seis de la tarde.. yo faltaba mucho en las clases 'de' viernes.. en octubre me quedé enferma con meningitis.. y falté a las clases por casi un mes.. pero en diciembre todo estaba terminado y yo ya era una profesora.. hoy día yo veo que podría 'tener' sacado muchas cosas más de este período académico de mi vida.."

Apesar da atitude de pouca entrega ao curso durante a graduação, por uma série de circunstâncias em sua vida, A1 consegue com esforço pessoal, após o curso, satisfazer as metas pretendidas a longo prazo.

Com o tempo A1 vivirá uma realização plena, fruto da maturidade e da aptidão para a língua, colheita que transfere para a sua vida profissional, um trabalho

dedicado a ser professora de espanhol, desde 1999, sempre deslocando-se da cidade de sua residência para outras cidades:

(memo - 18/03/2000)

"Não teria me realizado de outra forma. Não teria completado o curso. Não teria conseguido pagar uma faculdade particular pra fazer matemática e, sobretudo, não teria conseguido chegar ao final. Hoje percebo, de longe, como foi importante o curso de Letras. Como me fez crescer."

A2

A2 começa a dar aula de espanhol neste período, além do estágio em Prática de Ensino, o que lhe proporcionou mais envolvimento com a língua, mais entusiasmo quanto ao futuro, traçando metas para continuar com esse tipo de trabalho, dedicar-se ao filho e, a longo prazo, fazer um mestrado. As expectativas de A2 em relação à sua vida pessoal e profissional são bem claras. A2 cumpre essas expectativas, tornando-se professora de espanhol na cidade em que residia e em outra mais:

(Hist. Vida - julho de 1998)

hoy estoy dictando clases... algunas clases de español... y quiero continuar trabajando con la lengua española... no pienso en hacer un 'mestrado' ya.. porque tengo que.. terminando la universidad.. 'deseo' como he dicho.. trabajar con la lengua española... y QUIERO PASAR UN POCO MÁS DE TIEMPO CON MI HIJO.. (...) la lengua me pareció siempre bella.. interesante.. y hoy es una cosa común en mi vida.. hablar español.. aunque aún tenga dificultades.. ¿no?.. me quedo un poquito nerviosa a veces.. pero es una cosa que a mí me gusta demasiado... ¿vale?...

Como pudemos ver ao longo do curso, A2 identifica-se com o espanhol, que passa a se tornar um norte no seu curso de Letras. Desenvolve os mesmos tipos de estratégias que A6, procurando falar em espanhol com todas as pessoas de sua casa (ainda que não seja descendente, e que os demais não dominem a língua).

(Hist. Vida - julho de 1998)

" pero la lengua española fue PARECIÉNDOME CADA VEZ MÁS BELLA.. MÁS INTERESANTE.. y yo la elegí... y a mí me gusta cada vez más... incluso.. cierto día yo llegué a la biblioteca y 'pegué' un libro de Manuel Puig.. Boquitas Pintadas.. que hay en portugués.. y 'comecé' a leer y 'comecé' a leer.. y estaba

leyendo todo en español.. y me 'apareció' algunas palabras 'exquisitas'/extrañas.. perdón.. FEAS.. pero yo no entendía por qué de 'aquel'.. en la real realidad 'es' que yo estaba leyendo en español el libro que estaba escrito en portugués.. 'PARA VER' COMO A MÍ ME GUSTA EL ESPAÑOL... y siempre así.. en mi casa yo hablo mucho en español con mi madre.. con mi padre.. ahora con mi niño..."

A3

A3 avalia positivamente o seu último ano de curso, principalmente pelo contacto com a prática, e faz projeções quanto ao futuro, desejando, entre outras coisas, a sua independência financeira:

(Hist. Vida – julho de 1998)

"bueno.. este año en la facultad está bueno... estoy dando clases de español para unos alumnos... a los funcionarios de la usina Nueva América... (...) bueno para.. EL FUTURO yo pienso en hacer un postgrado.. en 'la' área de Literatura.. no sé si brasileña o portuguesa.. o española.. o hispanoamericana.. (...) lógico que quiero.. hacer un viaje a España.. conocer todo.. por allá.. hacer cursos.. fuera de aquí.. hablar con personas que hablan español... quiero conocer también aquí en Hispanoamérica ✓ las personas... hacer algunos cursos... tengo mucha voluntad de conocer Argentina... Chile.. Peru y... y voy a intentar ✓ y en el año entrante voy a trabajar.. PORQUE NO PUEDO MÁS PEDIR/✓ DINERO A MI PADRE..."

A3 traça suas expectativas ao término do curso, mas com um sentimento inicial de medo, insegurança, ao ter que enfrentar um futuro e colocar-se como profissional num mercado do qual já tem consciência das crises que se operam. Têm-se notícia de que A3 está atuando como professora de espanhol. É uma parte do que deseja realizar, e uma perspectiva de que sejam cumpridas as suas metas:

(20/11/98)

A3: el mercado está una confusión también.. poco.. difícil.. y por eso estoy con miedo... no sé como se dice 'mas' tenemos que 'dar a cara para bater'.. 'né'?...

A4 e A5

A4 e A5 compartilham a opinião de que o 4º ano é mais estressante, e, em contraposição ao que outros companheiros mencionaram, classificam as matérias pedagógicas de muito teóricas, inclusive a prática de ensino, e fazem referência à cobrança exercida pelas pessoas (família, amigos e professores), quanto à definição de seus futuros:

A5: lo importante es que yo estoy.. estoy.. estoy intentando estudiar mucho.. estoy intentando.. terminar mi curso ((riso)) pero el cuarto año es.. es así como usted habló.. (referindo-se a A4) es lo 'mais'.. /es lo más 'é' () lo

[
A4: complicado...

A5: más complicado.. lo más...

A4: el tedio 'estás'.. más elevado ((risos))

[
A5: sí.. porque... las diciplinas que 'usted' mismo habló que son muy 'cansativas'.. las diciplinas pedagógicas... es todo eso.. 'acho'/yo creo que todo el estrés que ya.. ya ✓ trae de los otros de 'otros años' entonces..

A4: claro... y tenemos que pensar como va a ser...

A5: también la presión la presión de ✓ 'usted tener' que decidir.. tener que 'é' saber lo que va a hacer...

A5 em sua trajetória permite-nos captar uma atitude de pouca entrega ao curso, que se antagoniza ao manifesto desejo de dedicar-se, que ocorre discursivamente, mas que não se converte numa maior participação ativa, perpetuando-se até o final do curso numa atitude de cumprimento do mínimo estabelecido, o que pode ter auxiliado na geração de uma maior proporção de interferências em sua IL:

(3/12/96)

A5: para mí fue muy importante.. muy importante.. yoo.. aprendí muchas cosas.. PERO 'podría ter aprendido' mucho más... yyy yo pienso que que 'vai muito de de esforço.. né?'.. de.. /pero yo estoy 'me' esforzando ✓ ((sorri)) 'aos poquitos' así.. yo 'to indo'..

A5 traça determinados objetivos, que vislumbram uma continuidade de sua formação, e ela, apesar de enxergar a crise vivida pelo magistério, torna-se professora de espanhol.

(Hist. Vida - julho de 1998)

A5: entonces yo pienso primero 'en' terminar mi curso y después yo voy ✓ volver para mi ciudad... yoo yo pienso en hacer alguna cosa.. algún curso de especialización en .. porque así como usted ((refere-se a A4)) yo no no quiero 'me' precipitar✓ haciendo un un postgrado ahora porque yo creo que es un paso muy importante.. entonces yo quiero estar muy segura para poder 'é' decidir 'o' que yo quiero trabajar..

/.../

A5: porque.. nosotros vamos.. ✓ caer en un mercado.. de trabajo que es lo 'más.. em crise'.. más no es.. que es profesor

[

A4: 'mesmo' que cruel...

A5: ser profesor... que es un mercado más.. difícil así...

A4: de gran responsabilidad pero no tiene la valo 'valorización' necesaria..

A6

A6 tem aumentada a sua paixão pelo espanhol, e a sua vida é redirecionada em função do contacto com esta LE:

(Hist. Vida - julho de 1998)

A6: bueno.. encunto al curso de español.. a mí me gustó 'tancho'/tanto... que.. yo he cambiado mis 'objetivos'.. porque cuando yo he ingresado en la facultad.. yo quería/ yo tenía ganas de hacer letras y después.. 'jornalismo'...

P: periodismo...

A6: periodismo.. sólo que después que yo he conocido el español.. yo he cambiado todos mis objetivos... en el año entrante yo quiero.. quedarme aquí para hacer el postgrado...

A7

A7 anuncia a adoção do espanhol como sua segunda língua, e esta adoção carrega o significado de assumi-la, como parte de sua vida. Os projetos de A7 concretizam-se, quando termina a graduação vai para a Espanha como au-pair, estuda e retorna após quase um ano. Começa a dar aula de espanhol em escolas na sua

região de origem e, por fim, ingressa como professora de espanhol numa universidade pública, no estado de São Paulo. Posteriormente, casa-se com um espanhol e vai residir na Espanha, candidatando-se a um doutorado.

(Hist. Vida - julho de 1998)

"estoy muy feliz con el español.. creo que voy a proseguir con él... quiero dar clases de español.. incluso de portugués para extranjeros en Uruguay.. Argentina o algo así... pero también quiero hacer postgrado... no sé 'si va dar' para hacer todo de una sóla/de una vez.. creo que no.. pero siempre quise hacer todo y.. y quiero decir que el futuro me 'amedronta' porque es muy incierto.. pero creo mucho en Dios y sé que él va a ayudarme a hacer todo lo que quiero y ser una persona muy feliz.. que es ese el principal 'objetivo' de mi vida.. principalmente en las amistades y en 'el' profesional... creo que el lado amoroso va a venir.. no hace falta que no venga ahora pero va a venir y esto ya me deja muy feliz y principalmente estar aquí ahora hablando en español.. ya he adoptado España como mi patria y el español como mi segunda lengua.. CLARO.. ESPAÑA COMO MI SEGUNDA PATRIA.. NO PUEDO OLVIDARME DE BRASIL..."

Pudemos observar nos nossos dados que existem certos períodos críticos durante o curso, havendo similaridade na época em que ocorrem na vida escolar de nossos sujeitos.

Há exceções, mas, de forma geral, há um período de crise no 1º ano, início de uma adaptação; no 2º ano a preocupação maior é a escolha da LE que o aprendente vai cursar até o final; no 3º ano há uma certa estabilidade mas os alunos sofrem com uma sobrecarga de disciplinas e trabalhos e, no 4º, um olhar retrospectivo e as expectativas quanto ao futuro são as características dominantes. O quadro apresentado tem certos aspectos realçados em função da história de vida de nossos sujeitos, como pudemos demonstrar.

4.4. A Visão dos Professores de Língua Espanhola do Contexto Pesquisado

Na tabela 1 visualizamos os instrumentos de coleta de dados e referimo-nos a duas entrevistas semi-estruturadas com P1 e P2, realizadas em novembro e dezembro

de 1995. A partir desses dados, bem como de memos e observações efetuadas durante a gravação das aulas (de 1995 a 1998), e da interação durante os exames orais entre P e P3 na discussão de critérios e atitudes na implementação dos mesmos, estaremos apresentando essa visão dos professores a respeito do processo de ensino/aprendizagem transcorrido com o grupo alvo.

No 1º ano, os alunos estiveram com P1, que a partir do 2º semestre dividiu essas aulas com P2. Observemos as crenças desses professores sobre o ensino voltado para os alunos de 1º ano de espanhol no curso de Letras pesquisado:

P1 identifica-se com uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, é o que faz questão de manifestar na convivência do dia-a-dia. Declara que o primeiro ano é um grupo especial e que os alunos devem ser cativados. Manifesta que o ponto de partida para as atividades desenvolvidas durante o curso deve ser a inter-relação social, e nesse intuito diz utilizar todo tipo de material, do livro didático à realia.

P1: bueno.. como () la oralidad.. ¿eh?.. surge naturalmente a través de la interrelación social en un CONTEXTO específico.. inventando.. () un escenario.. ¿ah?.. lo más natural posible.. ¿uh?.. intentando entonces hacer un.. un escenario casi real.. ¿uh?.. de algo que en la realidad no lo es...

Observou-se na aula gravada em 10/11/95, a utilização de técnicas áudio-orais por P1, com ênfase na audição e repetição de estruturas. Isto ocupou quase todo o tempo da aula, que tem 1h30min. de duração, aproximadamente seus trinta minutos finais foram dedicados à elaboração de um pequeno diálogo em duplas, com a apresentação desse diálogo em voz alta por duas duplas.

Na aula gravada em 12/06/97, P1 realiza uma leitura dramatizada de um texto. Consegue prender a atenção dos alunos e fazer com que alguns participem, mas utiliza mais da metade da aula nessa leitura, sem que os alunos tenham o texto, o que limita a participação do grupo. Adota a postura de um professor de literatura em alguns momentos. Após essa parte expositiva, alguns alunos participam com comentários pertinentes sobre o texto, mas essa participação poderia ter sido maior se

tivesses tido acesso ao mesmo. Termina a aula solicitando que os alunos escrevam uma pequena narração (em duplas) que corrige durante a aula.

P1 valoriza na entrevista a integração do grupo, mas não articula a emissão de juízos de valor sobre mudanças ou não nas atitudes dos alunos, ao longo do ano. Alinhava uma série de elementos sem apresentar uma reflexão mais aprofundada e sem relacionar esses elementos com o grupo alvo de uma forma mais específica:

P: yo creo que básicamente es eso.. ¿no?.. ¿cómo has sentido la integración del grupo?.. ¿qué te pareció?.. ¿ellos.. tenían un entusiasmo inicial por aprender la lengua?.. ¿qué te pareció.. después.. a lo largo del curso?...

P1: es importante la integración del grupo.. yo creo que es realmente la motivación.. posiblemente.. a través del año.. ¿no?.. el método.. el material.. la interrelación.. la actividad constante.. yo creo mucho que es la suma de actividades lo que mejora...

P2 é partidária de uma abordagem estruturalista. Quando interrogada sobre como trabalharia normalmente com os alunos de primeiro ano descreve atividades, num primeiro momento, com foco na audição e repetição de diálogos que, numa segunda etapa, dariam lugar à geração de frases parecidas às que foram ministradas como insumo. O trabalho desenvolvido por P2 com os alunos do 1º ano de 1995 esteve centrado nas dificuldades apresentadas por eles, e teve um caráter complementar em relação aos conteúdos desenvolvidos por P1.

P2: “lo que pasó este año de noventa y cinco.. entonces como había dicho.. yo cogí la clase en agosto.. un día por semana solamente... entonces.. primero trabajamos la parte de FONÉTICA.. porque fue eso lo que me había pedido P1.. que trabajase un poco la parte de fonética.. entonces en ese caso.. sí... los alumnos repetían frases cortitas.. CON fonemas problemáticos... y sin duda ninguna.. el fonema /r/.. que es el que les da más trabajo... PERO naturalmente.. insistiendo siempre en las vocales.. en las cerradas.. en las vocales finales bien articuladas.. y no semiensordecidas.. como ocurre con el portugués de Brasil... entonces estos ejercicios fueron.. duraron más o menos.. las cuatro clases DE AGOSTO... después en septiembre hubo un montón de.. festivos y no sé qué más cosas.. y después EMPEZAMOS.. a trabajar.. ellos hacían redacciones.. y entonces empezamos

a trabajar los problemas que tenían.. que presentaban en las redacciones... entonces el problema más gordo.. los verbos.. entonces fue esto lo que les causó el traumatismo del examen oral.. el problema más gordo eran los verbos”...

P2 promove, no intuito de sanar esta dificuldade, tanto atividades estruturais quanto atividades que também dão lugar a uma utilização mais criativa da L-alvo, embora estejam, quase sempre, limitadas a frases, como pudemos observar nas aulas gravadas, e centradas no problema formal (a conjugação e utilização dos verbos, bem como o domínio da nomenclatura). Vejamos o que declara sobre a sua orientação para trabalhar a oralidade:

P2: “para trabajar LA ORALIDAD.. a mí me gusta.. hacer lo siguiente... yo les doy un tema para que ellos preparen en casa.. y al día siguiente.. o la clase siguiente.. ellos intentan hablar de ese tema.. ah.. cada uno digamos tres/cuatro minutos.. y después comentamos eso.. lo que ellos dijeron.. ¿no?.. e intentamos trabajar las fallas.. yyy también.. por ejemplo.. este este tipo de cuento que usamos para los verbos.. también sirve para trabajar la oralidad.. porque ellos tienen que formular preguntas CREATIVAS”...

Sendo o verbo a dificuldade que os alunos mais enfatizam, vemos que P2 trata de promover atividades que minorem esse problema, e que os demais professores do grupo também insistiram ao longo do curso em realizar um trabalho que pudesse levar os alunos a um domínio maior dos verbos (ao lado de outras questões formais, como pronomes, preposições, etc.). P3, no 2º ano, encarrega-se de trabalhar principalmente com os verbos ao dividir as aulas desse grupo com P, que por sua vez, no 2º semestre do 3º ano, e no 1º semestre do 4º ano também investiu nesse sentido.

P3 declara que é uma professora gramaticalista, que tem uma metodologia tradicional. Dedicar-se ao ensino da gramática, mas promove uma interação muito boa no grupo, com um ambiente descontraído e extrovertido. Investe em atividades tais como ditado, cópia, mas, por outro lado, promove debates, motiva a leitura e consegue uma boa participação dos alunos.

Na aula gravada em outubro de 1998, P3 desenvolve um trabalho com foco na forma, na correção dos desvios encontrados por P e P3 na avaliação dos relatos de história de vida dos sujeitos. Porém, mostra-se com uma visão mais além das questões formais quando atua com P na avaliação dos exames orais de conversação, que se comentará mais adiante.

P identifica-se com uma abordagem comunicativa no ensino de línguas. Trabalha com recortes comunicativos para um desenvolvimento integrado das habilidades comunicativas voltadas para o uso, desenvolvendo a capacidade comunicativa dos educandos. Dedica também um espaço aos aspectos formais, com foco nos pontos mais conflitivos contrastando com o português. Nas aulas gravadas observa-se essa ambivalência: a correção de problemas formais e o foco no conteúdo com debates centrados em questões atuais ou temas escolhidos pelos alunos.

As questões formais foram levantadas ao longo do curso, e houve uma correção freqüente, que foram registradas nas gravações das aulas e exames orais bem como nas audições das práticas de laboratório gravadas, que tinha a função de levar o aprendiz a uma revisão vicária, observando o desenvolvimento em sua produção dos erros e dos avanços nela detectados. Algumas vezes essas correções surtiram o efeito desejado, porém muitas outras não (vide cap. V e VI).

Porém, é muito relevante registrar que o trabalho desenvolvido no curso por todos os professores de espanhol, independentemente da abordagem empregada, vai além da escrita. Silva (2000), na sua pesquisa sobre fluência oral documenta o descaso em relação à oralidade nas disciplinas de Inglês do curso de Letras de uma universidade pública no Rio de Janeiro na qual, com exceção de uma disciplina, todas as demais ocupavam-se unicamente da escrita, com foco na forma, como se pode depreender nas entrevistas realizadas e nos programas de ensino do curso em questão.

No contexto de ensino aqui pesquisado todas as disciplinas da área de Espanhol (como se pode ver no anexo 7), além de implementarem a escrita preocupam-se com a oralidade, e reservam um espaço para exames orais de conversação em sala-de-aula com a presença de pelo menos duas professoras,

exames de conversação no laboratório de línguas com o posterior comentário individualizado com os alunos, práticas de laboratório, preparação de noticiários, seminários, etc. Além das disciplinas obrigatórias da área de espanhol contemplarem esse investimento na oralidade, no ano de 1998, a área de espanhol em conjunto, com os seus cinco professores atuando, ofereceu a disciplina optativa “Produção Oral e Escrita em Espanhol”, dirigida aos alunos de 3º e 4º ano.

P1, com frequência, propunha a elaboração de um programa de notícias, que era redigido pelos alunos em espanhol, com a sua supervisão, era ensaiado e, muitas vezes, gravado em vídeo. Também considerava como uma forma de avaliação, onde se podia observar bem a oralidade desses alunos.

P2 confessa insistir muito na oralidade, mas para resguardar-se da subjetividade avalia os alunos pela escrita, ainda que reconheça contraditória esta prática avaliativa:

P2: “bueno.. en el primero.. yo creo que el objetivo del primer curso de la facultad es.. desarrollar antes.. en primer lugar.. la impresión oral.. y en segundo lugar.. la parte escrita... sin embargo.. a mí me parece mucho más objetivo hacer preguntas escritas.. y yo acabo evaluándolos por la parte escrita.. lo que no está bien.. me dedico más A LA PARTE ORAL que a la parte escrita.. pero.. porque yo tengo miedo de ser muy subjetiva.. en el examen oral.. yo prefiero examinar.. durante el curso.. a lo largo del año.. la parte escrita”...

P e P3 implementaram vários exames orais juntas. Em relação ao grupo alvo, efetuaram um exame em dezembro de 1996, outro em novembro de 1997 e avaliaram juntas o relato de história de vida, em julho de 1998. Estabeleceram critérios, de comum acordo, para a avaliação desses exames orais: a correção, a fluência e as atitudes do aluno ao longo do ano letivo.

No exame de conversação, os erros gramaticais eram anotados e era observada a fluência do aluno (ritmo, velocidade, discurso fluído com idéias claras e bem construído) e se tinha se empenhado com seriedade nas tarefas propostas ao longo do curso. O exame de conversação era individual. Após a saída do aluno o

professor apontava a sua nota, de acordo com os critérios já descritos, e a cada três alunos examinados os professores faziam uma pausa para a discussão, entre si, da avaliação que tinham feito, chegando a uma nota definitiva e de comum acordo para o exame oral.

Os exames de conversação no laboratório de línguas exigiam que o aluno se preparasse anteriormente ouvindo a gravação de uma fita (monografia da *Radio Nacional de España*), assistisse a um filme, lesse artigos ou outro material adicional. No momento do exame de laboratório, que era chamado de *prática de laboratório*, o aluno anotava algumas perguntas que tinha que responder por escrito enquanto P conversava sobre o tema proposto na L-alvo com cada um deles, gravando esse diálogo que posteriormente era avaliado (tomando em conta a correção e a fluência) e depois era ouvido por cada aluno em companhia de P, que tecia os comentários pertinentes, sobre questões de forma e conteúdo.

Existe, portanto, aqui documentado, um trabalho também com foco no conteúdo, na emissão de opiniões, na análise crítica, na visão de mundo que norteia comparações entre a cultura da sua comunidade e a da comunidade da L-alvo, o que proporciona aos alunos o desenvolvimento de estratégias que lhes permitirão enfrentar situações novas e posicionar-se na L-alvo.

O nosso aluno torna-se cada vez mais capaz de realizar tarefas com mais desenvoltura, embora certas falhas sejam mantidas até o final do curso. A correção não é totalmente alcançada. Existem problemas que são superados, muitos outros não. Mas ganha-se, efetivamente, na fluência, pois as tarefas propostas são realizadas cada vez com mais desenvoltura na L-alvo, com posicionamentos críticos e uma competência estratégica bem desenvolvida.

CAPÍTULO V

ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA ORAL: DELIMITAÇÃO E ANÁLISE

Esta análise, com foco na oralidade, contemplará as marcas fonéticas presentes na produção oral dos nossos sujeitos, bem como os aspectos morfossintáticos nela encontrados, exemplificando com parte do corpus obtido. No anexo 9, apresenta-se o corpus referente à produção de A6, como uma amostra de parte da coleta executada, dado o volume extenso que esta atingiu no estudo longitudinal dos sete sujeitos.

A descrição detalhada da IL ao longo do tempo, de setembro de 1995 a novembro de 1998, proporciona informações do desenvolvimento da mesma e possibilita-nos estabelecer os estágios de IL, de acordo com a análise baseada nas grades apresentadas nos anexos 3, 4 e 5, que nos permitiram efetuar um mapeamento das dificuldades que se mantiveram como uma instabilidade ao longo do tempo, ou que foram solucionadas ou que permaneceram invariáveis nas suas ocorrências e, portanto, em vias de fossilização.

Proceder-se-á à análise da produção de cada sujeito, tomando-se em conta a variabilidade que pode ocorrer na IL de indivíduo para indivíduo. Observando-se o levantamento feito, serão estabelecidos os elementos mais comuns na produção analisada dos sujeitos participantes desta pesquisa, de modo que possamos caracterizar os estágios de IL, sem contudo, deixar de preservar a variabilidade típica da produção de cada indivíduo, motivo pelo qual identificamos nas tabelas ao final deste capítulo as realizações próprias de cada sujeito. Generaliza-se dentro do grupo analisado, mas como já foi mencionado, sem perder de vista as variações individuais.

Como já foi mencionado no capítulo III, que corresponde à fundamentação teórica, estaremos nos baseando em Brown (1994), que estabelece quatro estágios de

desenvolvimento de IL, em função dos erros observáveis na produção do aprendiz: estágio 1 ou estágio de erros aleatórios; estágio 2 ou estágio emergente; estágio 3 ou estágio sistemático e estágio 4 ou estágio de estabilização. Isto não significa que esses quatro estágios se encontrem todos contemplados na produção dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Para a delimitação dos estágios de IL foram tomadas em conta, no caso do plano fonético, todas as ocorrências detectadas. Procedeu-se a uma delimitação em separado da parte morfossintática, num primeiro momento, para ao final estabelecer as características de cada estágio de IL, contemplando os vários planos lingüísticos. Em ambos planos lingüísticos de análise houve, em alguns momentos, referências a dados relacionados com a história de vida pessoal e acadêmica dos sujeitos, introduzidos no capítulo anterior. A retomada destes elementos pode contribuir com a compreensão do desenvolvimento lingüístico-comunicativo dos sujeitos, por isso adotamos tal procedimento.

Na delimitação destes estágios, em distintos planos lingüísticos, a fluência estará sendo tomada em conta, já que esta progressão trata, como já acabamos de referir-nos, do desenvolvimento lingüístico-comunicativo do aprendiz, e uma produção mais consistente implica um desenvolvimento da fluência dos sujeitos analisados.

Considera-se que o espaço para que as dificuldades se manifestem é salutar, pois elas nos revelam as características de fato da IL de nossos sujeitos, sem reduções artificiais e de forma que a fluência esteja sendo promovida, por isso priorizamos a coleta de dados através de tarefas que gerassem a participação de nossos sujeitos sem reduções artificiais.

A produção registrada nas coletas foi objeto de análise, e em decorrência desta ocorreu a delimitação dos estágios de IL. Os períodos assinalados para cada estágio são aproximados, pois surgem como um reflexo das transformações observadas nas coletas efetuadas, o que não impede que essas alterações possam ter ocorrido no mês que antecede a coleta. Tomou-se o cuidado, entretanto, de seguir certa periodicidade na coleta de dados, que teve início em setembro de 1995 e foi finalizada em

novembro de 1998. A falta de conhecimento prévio anterior dos sujeitos levou-nos a programar o início da coleta no 2º semestre do 1º ano (setembro de 1995), momento em que se verificou ainda estarem no estágio 1 de IL.

A periodicidade da coleta efetuada tomou em conta o cronograma das atividades escolares, observando-se na volta das férias mais longas que os alunos já tivessem freqüentado pelo menos um mês de aula, em março, para uma retomada do contacto com a L-alvo e que, ao final do ano, também coincidissem com o término do semestre escolar (junho e novembro).

Embora no nosso esforço analítico dirijamos, muitas vezes, o foco para a correção, estamos cientes de que há um investimento e um crescimento de nossos sujeitos em termos de fluência, e isto está sendo tomado em conta no processo de ensino da LE e, numa camada mais profunda, é a espinha dorsal que sustenta o desenvolvimento da IL, pois uma produção mais consistente significa além do avanço formal (correção) conquistar as condições de poder fazer cada vez mais na LE de forma adequada (fluência).

5.1. Marcas Fonéticas na IL dos Sujeitos

A intenção de realizar o mapeamento da produção oral de nossos aprendizes levou-nos a elaborar um levantamento exaustivo das marcas fonéticas de desajuste presentes. Considere-se como marcas fonéticas as interferências advindas da LM, de outra LE conhecida ou aquelas geradas pelo próprio sistema de IL do aprendiz. Procurou-se observar a superação ou a fossilização dessas marcas na IL de nossos sujeitos, incluindo a exemplificação correspondente das ocorrências mais freqüentes no anexo 5.

Mapeando a situação de cada aprendiz, de outubro de 1995 a novembro de 1998 (do final do 1º ano, quando já tinham passado por um período de aprendizagem representativo, até o final do 4º ano, momento em que terminaram a graduação em

Letras), pôde-se observar problemas comuns a um conjunto de alunos, por alguns superados ao longo do tempo, por outros não.

As marcas fonéticas tiveram um ritmo de desenvolvimento próprio, e apoiando-nos em Brown (1994), que considera que o aprendiz pode apresentar uma evolução distinta de diferentes subsistemas lingüísticos em relação aos estágios apresentados, observamos primeiramente como se desenvolve o percurso neste plano lingüístico. Poderá ser estabelecida uma comparação entre a evolução dos planos analisados, com a visualização oferecida no anexo 7.

Os quadros que apresentaremos durante a análise com a frequência das marcas fonéticas na produção oral de nossos sujeitos obedecerão as seguintes convenções: Estágio 1 de IL – verde; Estágio 2 de IL – amarelo; Estágio 3 de IL – azul e Estágio 4 de IL – branco . As coletas nas quais os alunos não estiveram presentes são marcadas pelo preenchimento em cinza.

5.1.1. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A1

A abertura vocálica é um problema clássico para a maioria dos brasileiros, proveniente de uma transferência do que ocorre na sua LM. A abertura vocálica /e/→[ɛ] aparece por primeira vez nos dados coletados com A1 em novembro de 1995 (vide tabela 6 e anexo 6).

A1 supera a abertura vocálica (/e/→[ɛ] ; /o/→[ɔ]), não havendo nenhum caso da mesma nos dados coletados em 1998, como se pode observar no anexo 6. A superação das marcas fonéticas na IL de A1 é novamente comprovada na sua história de vida gravada em janeiro de 2000.

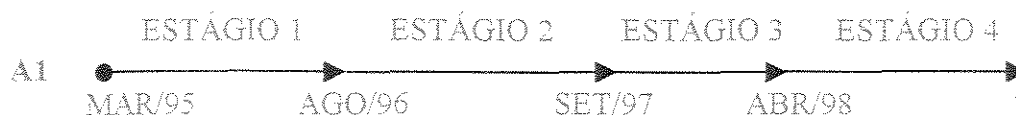


FIG. 3 – Estágios de IL no plano fonético: A1

No início da coleta, em setembro de 1995, os nossos sujeitos encontram-se ainda no *estágio 1 de IL*, no que se refere ao plano fonético. Praticam a mudança de código com frequência, apoiando-se bastante na LM:

12/09/95

P2: quedar..estupendo...siguiente.. verso siguiente... decir...

A1: 'no mesmo verso'...

P2: ¿cómo?...

A1: 'no mesmo verso'...

P2: ¿en el mismo verso?... bueno.. no importa... decir.. naturalmente.. ¿qué tiempo es?...

A1: 'infinitivo'...

P2: infinitivo... TIVO.. no tiyo.. infinitivo del verbo decir..

TABELA 6: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A1

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995) Meses				2º ANO (1996) Meses				3º ANO (1997) Meses					4º ANO (1998) Meses							
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Neutralização Final de palav /e/→ [i]																			2		
Ab. Vocálica /e/ → [ɛ]				6			4			5			2		2						
Ab. Vocálica /o/ → [ɔ]				2						1					1						
Epêntese do E																			1		
Ditongação indevida				1																	
/r/→[ɹ]				1									1								
/r/→[x]										1			1								

No estágio1, A1 apresenta como marcas a abertura vocálica (/e/→[ɛ]; /o/→[ɔ]), além da ditongação indevida e do r retroflexo /ɹ/. Nas coletas iniciais A1 teve sua produção limitada a frases, com foco principalmente na conjugação verbal,

ou na mera repetição de palavras ou o apoio na LM. Por tal motivo nas coletas iniciais não houve o registro das marcas, pois ora esse dado era borrado pela simples repetição, ora por uma participação bastante controlada (vide anexo 1), ora pela mudança de código. A coleta de novembro de 1995 proporcionou uma amostra mais ampla, que nos permitiu classificar a produção oral de A1 ainda no estágio 1 de IL, no plano fonético. A amostra de abril só contou com a presença física de A1, que não se dispôs a participar de um relato de notícia selecionada pelos próprios alunos de jornais espanhóis.

No estágio 2 de IL, que vai aproximadamente de agosto de 1996 a agosto de 1997, existe uma manutenção da abertura vocálica (/e/→[ɛ]) nas coletas efetuadas (avaliação de desempenho no Lab.L. e exame oral de conversação), com uma frequência aproximada de surgimento (4 e 5 ocorrências), além de uma ocorrência de velarização e da abertura vocálica (/o/ → [ɔ]) na coleta de dezembro de 1996.

Para A1, o estágio 3 de IL tem lugar, aproximadamente, de setembro de 1997 a abril de 1998, e apresenta o decréscimo significativo da abertura vocálica /e/→[ɛ]. Há uma ocorrência da abertura vocálica (/o/→[ɔ]) na coleta de novembro de 1997. Na coleta de setembro de 1997 surge uma ocorrência do r velarizado (/r/→[χ]) e outra do r retroflexo [ɽ].

O estágio 4 de IL tem lugar a partir de abril de 1998, quando tende a ocorrer uma estabilização de sua produção oral quanto às marcas fonéticas, com a superação da abertura vocálica. Diga-se que nesta coleta inicial A1 mostra-se uma boa usuária de estratégias de comunicação, o que a leva a controlar e diminuir o surgimento de erros. Na coleta de julho de 1998, que teve 30 min. de duração, pode-se registrar duas ocorrências da neutralização do /e/ em [i] no final de palavra em posição átona e uma epêntese do -e, o que nos oferece um quadro bastante satisfatório de A1 quanto a este plano linguístico.

A1 apresentou um bom desempenho no nível fonético (vide anexo 6), superando as dificuldades apresentadas. Podemos notar que, apesar da ausência que

marcou o seu trajeto como aluna da graduação, por motivos de ordem pessoal, anteriormente já enumerados, A1 conseguiu um notável progresso.

Não se registra a presença de marcas fonéticas ao final do ano letivo de 1998, início do estágio de estabilização (o que não impede a presença de algumas flutuações em função das experiências advindas futuramente; por exemplo, em março de 2000, numa coleta de 30 minutos de duração detectou-se a discreta presença de um caso de abertura vocálica (/e/ → [ɛ])).

Pode-se afirmar que, ao final da graduação, a produção de A1 nos oferece uma IL que caminha para a estabilização, e apresentará um perfil mais consistente ao longo do tempo, com a experiência docente e novos insumos na L-alvo.

5.1.2. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A2

A2 tem as mesmas dificuldades de A1 quanto à abertura vocálica, presente num maior número de coletas do 1º ao 4º ano, indicando descuidos ou lapsos, que deixam aflorar traços típicos de sua LM ou de sua IL (vide tabela 7 e anexo 6).

A2 parece superar a abertura vocálica /o/ → [ɔ] em 1997, mas volta a mostrar novas ocorrências na sua IL em 1998. O mesmo acontece no plano consonântico com a sonorização (/s/ → [z]), uma regressão possível de ocorrer no âmbito da IL do aprendiz de uma LE. A sonorização parece ser superada no último bimestre de 1998, início do estágio de estabilização, que pode ainda apresentar retrocessos em função de suas experiências futuras.

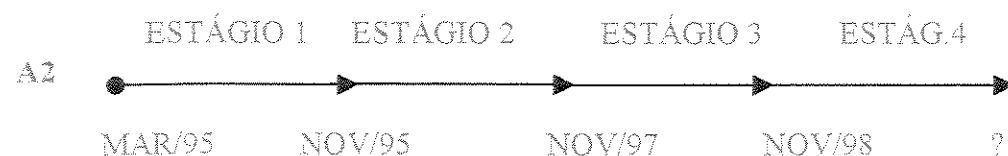


FIG. 4 – Estágios de IL no plano fonético: A2

Já numa fase avançada do estágio 1 de IL, sem noção das proximidades ou distâncias (apesar das aulas desde março de 95 e apesar de terem tido um mês de fonética espanhola em agosto), A2 dá lugar a uma realização mais complicada, que se distancia da L-alvo por supergeneralização do r múltiplo, e num caso em que a LM poderia, perfeitamente, servir-lhe de apoio:

12/09/95

P2: siguiente.. verso siguiente...

A2: llorarré...

P2: ah.. ah.. ¿tú ves las erres multiplicadas?... ¿cómo se leería eso si estuviera escrito en portugués?...

A2: 'choraré'.. 'não.. como é que é?...

P2: no.. tú lees lo que está escrito.. pero en portugués...

A2: lloraré...

P2: raré.. 'só tem um r.. então é suave como em português'... lloraré... entonces yo ya os digo.. mirad.. una base de pronunciación y de comprensión.. tú intentas primero ir como en portugués... a veces no es.. pero lo más frecuente es que sea igual al portugués.. entonces cuando hay una sola r intervocálica.. suena exactamente igual al portugués.. ¿no?...

A2: lloraré...

Em novembro de 1995, A2 passa ao estágio 2 de IL. Realiza a audição da fita que acompanha o livro didático e faz repetições perfeitas, com uma única ocorrência de abertura vocálica (/e/→[ɛ]), marca que se intensifica ao longo deste estágio nas demais coletas, por serem mais abertas, e que se mantém como a de maior frequência.

Também registra-se, neste estágio, a abertura vocálica (/o/→[ɔ]) com uma presença significativa e, de forma menos frequente, a sonorização /s/→[z] e a neutralização de /o/ em posição átona ao final de palavra em [w] e a nasalização. Na coleta de novembro de 1996 ocorre uma diminuição da abertura vocálica (/e/→[ɛ]; /o/→[ɔ]) e um caso de nasalização. Não se registra a abertura vocálica /o/→[ɔ] nas coletas de junho e setembro de 1997, sinais de uma aparente superação ao final do estágio 2 de IL.

TABELA 7: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A2

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995) Meses				2º ANO (1996) Meses						3º ANO (1997) Meses					4º ANO (1998) Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Ab. Vocálica /e/ → [ɛ]			1	5	1		6		3	4			5		4	1			1		2
utralização – Fim de palav. pos.átona /o/→[u]							2														
Ab. Vocálica /o/ → [ɔ]				4			4		2	5									6		2
Epêntese do I															1						
Epêntese do E							1												1		
Ditongação Indevida																			4		
Nasalização									1	1									1		
Sonorização /s/ → [z]							1			2						1			1		

Em novembro de 1997, A2 passa ao estágio 3 de IL. Nessa coleta inicial apresenta quase que no mesmo nível do estágio anterior a abertura vocálica (/e/→[ɛ]), porém efetua uma filtragem das demais marcas e uma produção bem mais consistente. Durante esse estágio a abertura vocálica (/e/→[ɛ]) sofre decréscimos, mas mantém-se presente até o final juntamente com a abertura vocálica (/o/→[ɔ]), o que representa sinais de instabilidade por alternar com muitas realizações condizentes com as da L-alvo. Portanto, a abertura vocálica pode ser superada ou fossilizada dependendo de como se desenvolva sua produção futura.

Há indícios de que A2 esteja a partir de novembro de 1998 iniciando o estágio 4 de IL, por apresentar uma produção mais consistente, fluída, e que a partir de suas experiências futuras na L-alvo como professora de espanhol seja solucionada a ligeira instabilidade representada pela abertura vocálica, já que no restante do plano fonético

tem um domínio satisfatório.

Houve uma evolução gradativa da produção de A2 que, no estágio 1 de IL, lançava mão de frases inteiras na LM, depois limitava-se a alguns vocábulos e estruturas. As marcas fonéticas, que ressurgem esporadicamente, contribuem para acentuar ou acelerar a sua identificação como falante nativa do português, ao fazer uso do espanhol-LE, embora imprima à sua produção oral um ritmo próprio do espanhol, uma linha melódica que cria uma moldura favorável ao seu desempenho.

5.1.3. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A3

A3 apresenta em sua IL um maior número de ocorrências do que as registradas pelos sujeitos anteriores (vide tabela 8 e anexo 6): além da abertura vocálica, como marca de oscilação transferida da LM, apresenta também a ditongação indevida, esporadicamente, gerada por um sistema de regras próprio de sua IL.

No plano consonântico, acrescenta-se à sonorização, /s/→[z], superada na última coleta, a velarização do r vibrante múltiplo, /r/→[χ], que desaparece no último semestre de sua produção oral.



FIG. 5 – Estágios de IL no plano fonético: A3

A3 passa em novembro de 1995 ao estágio emergente, o estágio 2 de IL, que se estende até novembro de 1997. Faz repetições perfeitas em novembro de 1995 (duas frases). Porém, quando se trata de uma produção oral mais livre deixa fluir as marcas que transfere de sua LM, como a abertura vocálica (/e/→[ɛ]; /o/→[ɔ];), mais profusa no caso da primeira, principalmente pela utilização freqüente das partículas

de apoio (*é; né*), bem como aquelas que gera no sistema de sua IL, como a ditongação indevida.

A sonorização (/s/→[z]) e a velarização (/r/→[χ]) também se apresentam como marcas de instabilidade no plano consonântico durante este estágio, no período que vai do final de 1996 até novembro de 1997.

Ainda no estágio 2 de IL, nas coletas de novembro a setembro de 1997, registra-se a vocalização do l em final de sílaba ou palavra (/l/→[w]), o que não se observa em nenhum outro momento da coleta com A3. As coletas aqui referidas também apresentam a ditongação indevida neste período, como uma regra advinda da IL de nosso sujeito ao promover uma generalização diante da observação do fenômeno na L-alvo.

TABELA 8: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A3

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995) Meses				2º ANO (1996) Meses						3º ANO (1997) Meses					4º ANO (1998) Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Ab. Vocálica /e/ → [ɛ]				6					19	15	20		8	1	2	6		7	2		3
Neutralização – Final de palavra pos. átona /e/→[i]											2										
Ab. Vocálica /o/ → [ɔ]				1					1	1	3		3						1		
Epêntese do E											1										
Ditongação indevida										3	4		3	1	1				6		3
Sonorização /s/ → [z]									3	1	1		3			1			5		
/l/ → [w]										3			1								
R retroflexo /r/→[ɽ]				1					2												
Velarização /r/ → [χ]									2		2		1			1					

Em novembro de 1997, A3 passa ao estágio sistemático, o estágio 3 de IL, que perdura até novembro de 1998. Neste período apresenta menos erros, que se limitam à abertura vocálica (/e/→[ɛ]) e à ditongação indevida. Na coleta de abril de 1998, A3 reincide na sonorização (/s/→[z]) e na velarização (/r/→[χ]). Esta última desaparece por completo em sua produção posterior.

Existe uma propensão a passar ao estágio sistemático, estágio 4 de IL, que se pode observar na última coleta, em novembro de 1998. Permanecem com uma presença discreta a abertura vocálica (/e/→[ɛ]) e a ditongação indevida. A sonorização já não é registrada na última coleta.

A produção oral de A3 é caracterizada, além das marcas apontadas, por um ritmo lento, no qual as pausas servem para a estruturação do pensamento na L2. Isso é observado por ela mesma, quando fazemos um comentário da sua produção oral:

14/11/97

P : ((risos)) es una mala yerba.. porque de primero a cuarto ese 'né' 'né'.. entonces es una forma de apoyo.. es una forma de pedir una intervención 'de' alguien.. ¿no?.. de interacción.. todo eso.. ¿no?.. PERO.. en español no se usa.. entonces vamos a sustituirlo por ¿NO?.. ¿AH?.. ¿SÍ?.. ¿QUÉ TAL?.. ¿VALE?.. ¿YA?.. DE ACUERDO?.. varias posibilidades... ¿no?.. para que tengas.. ¿ah?.. ese manejo...

[

A3: tengo que tener más... MÁS RAPIDEZ...

P : más rapidez.. eso.. vas muy lenta y ahí...

A3: cuando yo.. yo me quedo muy nerviosa.. yo tengo esa ¿manía qué llama?...

P : sí.. eres maniática ((risos))

A3: de.. de quedar quieta.. pensando...

P : ahjá...

A3: hasta llegar a una conclusión de mi pensamiento...

Ao final, A3 consegue imprimir mais velocidade ao seu discurso, que se torna menos lento mas, ainda assim, cadenciado por uma melodia característica do português, com o alongamento vocálico que confere uma maior duração à sílaba, o que não corresponde ao padrão do espanhol.

No entanto, A3 mostra-se capaz de desenvolver tarefas complexas de forma cada vez mais satisfatória, como se pode observar na apresentação de seminário sobre o voceo (momento em que explica, escreve na lousa e interage com os demais companheiros), na abordagem dos temas tratados nos exames orais e nas práticas de laboratório que privilegiavam a conversação.

5.1.4. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A4

A4 apresenta como marcas mais relevantes em sua IL a abertura vocálica, a sonorização (/s/ → [z]) e a vocalização do /l/ ao final de palavra, como podemos ver exemplificado na tabela 9 e o anexo 6.

No início de nossa coleta, em setembro de 1995, A4 ainda se encontra no estágio 1 de IL, pois realiza com frequência a mudança de código, embora seja chamado algumas vezes pelos professores para corrigir a produção equivocada dos companheiros, principalmente no que se refere à pronúncia.



FIG. 6 – Estágios de IL no plano fonético: A4

Em novembro de 1995, A4 passa ao estágio 2 de IL, que se estende até setembro de 1997, e aponta uma transferência constante e forte da abertura vocálica (/e/ → [ɛ]; /o/ → [ɔ]), característica da LM presente na produção oral de A4 em espanhol. A primeira (/e/ → [ɛ]) chega a atingir na coleta de agosto de 1996, em aproximadamente dez minutos de gravação, quarenta ocorrências, correspondendo 50% delas aos vocábulos de apoio da LM (é, né).

Também fêz-se presente no estágio 2 a neutralização ao final de palavra em posição átona /e/ → [i], a epêntese do e, a sonorização /s/ → [z] e a vocalização do l em final de sílaba ou palavra /l/ → [w].

Observe-se que estamos considerando as dimensões e as dificuldades impostas pelas atividades utilizadas nas coletas, e a coleta de novembro incluía uma produção de extensão considerável e com possibilidades de interação (prática de laboratório). Esse tipo de produção aberta pode levar a um número mais elevado de erros, mas como o nosso interesse é conhecer as características da produção de nossos sujeitos, sem restrições, optamos por essa técnica de coleta de dados, de forma que se pudesse observar também a fluência de nossos sujeitos.

TABELA 9: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A4

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995)				2º ANO (1996)							3º ANO (1997)					4º ANO (1998)					
	Meses				Meses							Meses					Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12		04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Neutralização – /e/ → [i]							1						1									
Ab. Vocálica /e/ → [ɛ]	1	1		5	6	2	40	3	9	21	27		2	3	21	14				72		
Ab. Vocálica /o/ → [ɔ]	1			3		2	5		1	8	1		2	5	1	3				9		
Epêntese do I								2												1		
Epêntese do E							1			1	1				1							
Nasalização											2					1						
/v/ interdental																				2		
Sonorização /s/ → [z]						1	3			2										2		
/l/ → [w]					1		1							1	1					1		
/ɾ/ → [ɹ]																				1		
/r/ → [x]										2										1		

Em outubro e novembro de 1996, ficou demonstrado um controle maior de A4 em termos das marcas fonéticas em sua produção oral, pois embora trabalhássemos com um tipo de atividade que nos permitia a interação do aluno em situação de diálogo com P e em situação de avaliação, e que poderia gerar mais erros, aconteceu, pelo contrário, um decréscimo deles em comparação com a produção similar em coletas anteriores.

A partir de dezembro de 1996, ainda no estágio 2 de IL, A4 passa a apresentar além de um acréscimo das ocorrências de abertura vocálica, a epêntese do e, a nasalização, a vocalização do l em final de palavra (/l/→[w]) a sonorização (/s/→[z]) e a velarização (/r/→[χ]); as duas últimas somente numa coleta, a de dezembro, que correspondia a um exame oral e, portanto, a um momento de maior tensão.

Na coleta de setembro de 1997, podemos observar que A4 encontra-se no estágio 3 de IL. Apresenta um decréscimo acentuado das marcas até então apresentadas, sofrendo a partir de novembro de 1997 uma acentuada regressão, no que diz respeito à abertura vocálica /e/ → [ɛ].

Em julho de 1998 tem-se uma coleta de aproximadamente 30 minutos de duração (em termos de comparação com as demais coletas do mesmo sujeito, tomamos em conta um terço do número de ocorrências registradas, para guardar a devida proporcionalidade em relação ao tamanho da amostra). Em comparação com os outros sujeitos do curso observamos que A4 (bem como A5, que analisaremos em seguida) apresenta acentuada regressão, afastando-se mais da L-alvo, e não dando prenúncio do estágio 4 de IL.

A4 na sua última coleta de julho de 1998, constrói a sua IL com um número muito grande de interferências da LM: a abertura vocálica, a neutralização do /e/→[i] ao final de palavra em posição átona, a epêntese do i, o [v] interdental, a vocalização do l em final de sílaba ou palavra (/l/→[w]), o r vibrante simples como retroflexo (/r/→[ɽ]) e o r vibrante múltiplo como velar (/r/→[χ]).

A abertura vocálica esteve presente em todas as coletas efetuadas ao longo da graduação, com um elevado índice de frequência de surgimento, no caso de /e/→[ɛ],

fato que nos revela uma forte instabilidade que facilmente pode tornar-se uma marca fossilizada em sua produção. Quanto à abertura vocálica /o/→[ɔ], nota-se que se manteve no mesmo patamar no estágio final, também mostra de instabilidade, embora mais discreta que a anterior.

A sonorização /s/→[z] é comentada por P em 10/10/97, na audição conjunta com A4 de sua produção oral, fazendo-se referência a um contraste diacrônico de ambas as línguas, com ênfase no ensurdecimento ocorrido no espanhol ao longo de seu processo evolutivo, o que já foi devidamente comentado no capítulo 2:

A4: sería una una.. ‘é’.. yo me.. me.. cómo ‘re_{sol}.. re_{sol}vería’ esa situación.. con los solteros..

P: ((desliga o gravador e comenta)) cómo RESOLVERÍA esta situación.. ¿no?.. es otro olvido esa ese.. ((hace el sonido)) ese sonido no no existe en español.. lo perdieron.. ¿no?.. existió en el inicio del español.. pero se perdió.. ¿no?.. la lengua sufrió um proceso de ensordecimiento.. cada vez más.. sorda.. entonces DESAPARECERÍA.. es más fácil.. siempre sa sa si... no existe ese sonido de abejita que hacemos nosotros.. ellos tienen que aprenderlo.. es algo nuevo para ellos.. si ↓ damos clases de portugués a hispanohablantes.. hay que saber↓.. ¿no?.. que hay que machacar.. ¿no?.. a rajatabla.. darles eso.. ¿no?.. que no les sale...

A sonorização parece superada em 1997, mas ressurge na produção de A4 em meados de 1998, mostra de uma regressão que, como já mencionamos, pode ocorrer na IL de nossos aprendizes. O mesmo ocorre com a vocalização do /l/ em [w] ao final de sílaba, aparentemente superada por quase um ano, mas que reaparece em novembro de 1997. Entretanto, a frequência com que surgem estas marcas é muito baixa, fato que torna possível interpretá-las como uma leve instabilidade em sua IL.

As regressões apresentadas por A4, ao que tudo indica, podem estar relacionadas com a baixa motivação que tem quanto à realização do curso para o qual se encaminhou, como já foi mencionado anteriormente na análise de sua história de vida acadêmica e pessoal, e que podemos constatar no descaso que manifesta durante

a sua permanência no curso de Letras como aluno de LE, e na forma como realiza as atividades solicitadas no curso:

(1º semestre de 1998)

P: ¿qué noticias da el autor al final del texto?.. sobre esas cuestiones...

A4: no leí.. el final...

P: no leíste.. ¿no llegaste al final?

A4: no leí.. no 'dio tiempo'...

P: ¿qué nos dice el autor al final del texto? ((pergunta aos outros alunos))

A4: ((dirigindo-se à colega)) ¿'vio'?.. ¿'está cierto'?.. yo.. estaba leyendo.. misticismo... ih.. 'tá saindo aqui'... ((referindo-se à gravação))

O potencial de A4, promissor no início do curso, torna-se prejudicado pelo pouco esforço dispendido durante a aprendizagem do espanhol. Chega a apresentar 72 ocorrências de abertura vocálica na última coleta (julho de 1998), sendo que neste número estão incluídas 55 realizações de vocábulos de apoio, o que implica um discurso entrecortado, pouco harmônico com a situação de um quartoanista, com a possibilidade de vir a ser um professor de LE (o que já pudemos confirmar que não chega a se concretizar, conforme as informações do capítulo anterior).

O pouco envolvimento de A4 na aprendizagem da LE acaba bloqueando a evolução de sua IL, gerando instabilidades acentuadas, que se relacionam diretamente com a atitude displicente tida ao longo do curso em relação aos conteúdos trabalhados e atividades propostas.

5.1.5. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A5

A5, da mesma forma que A4, apresenta a acentuada presença da abertura vocálica (/e/→[ɛ]), como um forte desajuste. Essa é uma marca presente em quase todas as coletas efetuadas, e não superada apesar dos cuidados constantes dispensados

pelos professores à pronúncia dos alunos. Também se pode observar a instabilidade pela oscilação na realização /o/→[ɔ], presente em quase todas as coletas.

A sonorização (/s/→[z]) ressurge após intervalos de seis meses a um ano, e mostra-se na coleta final como um traço presente por um lapso ou descuido, mas não como uma marca fossilizada, por ocorrer apenas esporadicamente durante a sua produção.

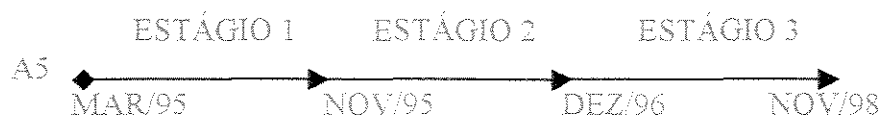


FIG. 7 – Estágios de IL no plano fonético: A5

Na coleta de novembro de 1995, A5 mostra-se no estágio 2 de IL. Este se estende até dezembro de 1996, e é caracterizado pela abertura vocálica /e/→[ɛ], em maior profusão, seguida pela abertura vocálica /o/→[ɔ], pela presença do [v] interdental e da sonorização (/s/→[z]).

Em outubro de 1996, A5 apresenta unicamente a abertura vocálica (/e/→[ɛ] e /o/→[ɔ]) como marca, com um número de ocorrências bastante reduzido. Faz-se ressaltar, porém, ao fato de que a atividade desenvolvida no momento desta coleta (participação de A5 lendo a tradução que realizou de uma parte de um artigo do jornal “El País”) não geraria o mesmo tipo de desempenho da anterior (prática de laboratório – vide descrição no anexo 2).

Em novembro de 1996 é que se tem uma imagem clara (gravação de outra prática de laboratório) de que A5 ainda continua no estágio 2 de IL, apresentando similaridade quanto à abertura vocálica /e/→[ɛ] e uma ligeira melhora quanto à abertura vocálica /o/→[ɔ] e à sonorização (/s/→[z]), que têm o número de ocorrências diminuído. Há um caso de vocalização do /l/ em [w].

TABELA 10: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A5

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995) Meses				2º ANO (1996) Meses						3º ANO (1997) Meses					4º ANO (1998) Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Ab. Vocálica /e/ → [ɛ]			2	16				2	17	9			6		7		9		61		18
Ab. Vocálica /o/ → [ɔ]			1	3				1	1	4			3		1				15		6
Epêntese do I																			1		
Nasalização																	1		1		
Ditongação Indevida																			1		1
/v/ interdental				3											1						
/d/ → [dʒ]																			1		
Sonorização /s/ → [z]				5					3								1		12		1
Sonorização /x/ → [ʒ]	1																				
/l/ → [w]									1										1		

É em dezembro de 1996 quando A5 pode ser vista como no estágio 3 de IL. As ocorrências desse estágio concentram-se na abertura vocálica (/e/ → [ɛ]; /o/ → [ɔ]), com uma redução do número delas até novembro de 1997. A coleta de julho de 1998 fornece-nos uma amostra de regressão, confirmada na coleta de novembro de 1998. Um comportamento similar, mas com o registro de uma frequência de surgimento mais reduzida, ocorre no caso da abertura vocálica /o/ → [ɔ].

Outras marcas, de menor frequência, são:

- O [v] *interdental*, registrado em novembro de 1997, marca que não volta a ocorrer nas demais coletas;
- *Nasalização*, uma ocorrência em abril de 1998, que se repete em julho desse mesmo ano, desaparecendo até o final do ano letivo;
- A *sonorização* também aparece timidamente em abril de 1998, ganhando mais espaço em julho e reduzindo-se, novamente, em novembro de 1998, a uma única ocorrência;
- A ditongação indevida tem uma tímida aparição a partir de julho de 1998.

A5 termina o curso com uma acentuada instabilidade quanto à abertura vocálica, que tende a tornar-se uma marca fossilizada. O estágio 3 de IL perdura até o final da graduação, sem perspectiva de desenvolvimento, com acentuadas regressões e tendências à fossilização.

5.1.6. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A6

A abertura vocálica /e/→[ɛ] é a marca mais notada, com presença mais forte nas coletas, concentrando-se do final de novembro de 1995 a setembro de 1997 (vide 10 e anexo 6). Desaparece em novembro de 1997, ressurgindo em julho de 1998 através, unicamente, dos vocábulos de apoio conversacional. Em novembro não se observa nenhuma ocorrência deste tipo na produção de A6.



FIG. 8 – Estágios de IL no plano fonético: A6

A6, como os demais colegas do grupo, passa ao estágio 2 de IL, em novembro de 1995. Sua oralidade já registra uma frequência mais reduzida de empréstimos

lingüísticos naquele momento. Concentra suas marcas fonéticas, como já se mencionou, principalmente na abertura vocálica /e/→[ɛ] (por influência da utilização de vocábulos de apoio da LM), seguida pela abertura vocálica /o/→[ɔ].

O estágio emergente, ou estágio 2 de IL, chega até novembro de 1996 e caracteriza-se, além da acentuada abertura vocálica já mencionada, por ocorrências mais esporádicas (vide tabela 11 e anexo 6): epêntese do I, epêntese do E, nasalização, /d/→[dʒ], /tʃ/→[ʃ], sonorização /s/→[z], vocalização do /l/ final em [w] e a velarização /r/→[χ].

TABELA 11: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A6

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995) Meses			2º ANO (1996) Meses						3º ANO (1997) Meses					4º ANO (1998) Meses				
	09	09	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	06	07	10	11
Ab. Vocálica /e/ → [ɛ]			8	4		38	26	16	10	19	14		2				24		
Ab. Vocálica /o/ → [ɔ]	1		4	3		10			2	2	2						1		
Epêntese do I																			1
Nasalização								4		1									
Ditongação Indevida						1											1		
/v/ interdental																	1		
/d/→[dʒ]								2											
/t/→[tʃ]						1													
Sonorização /s/ → [z]							1	2						1			1		
/l/→ [w]						2		1											
/r/→[χ]			1																

A partir de dezembro de 1996, A6 inicia o estágio 3 de IL, continuando a concentrar as suas marcas principalmente nas ocorrências de abertura vocálica /e/→[ɛ], que se intensificam em abril de 1997, mas apresentam uma redução significativa em setembro desse mesmo ano. Nesse estágio também ocorre um caso de nasalização em abril de 1997 e dois de abertura vocálica /o/→[ɔ] em abril e em setembro desse mesmo ano.

A coleta de setembro apresenta duas ocorrências da abertura vocálica /o/→/ɔ/, com uma nova ocorrência em julho de 1998, e nenhuma em novembro. Há uma ocorrência de sonorização /s/→[z], que reaparece em julho e em novembro mostra-se superada. Há uma ocorrência de [v] interdental e ditongação indevida na coleta de julho de 1998.

A coleta de novembro de 1998 deixa claro o progresso apresentado por A6, que parece ter superado suas marcas fonéticas e que nos oferece uma produção livre de erros desta ordem.

A partir de novembro de 1997, A6 apresenta-se numa etapa de transição para o estágio 4 de IL, que pelo seu nível de desenvolvimento pode-se considerar presente, aproximadamente, a partir de novembro de 1998.

A discussão do progresso de A6 deve ser acompanhada da menção de que no grupo esta é a aluna que primeiro teve percepção dos erros cometidos e a que sempre se mostrou mais fluente. Tratava os conteúdos trabalhados com adequação, traçando uma trajetória em que, gradualmente, se aproximava mais da L-alvo, com intensidade e paixão, como se pode detalhar no capítulo anterior.

O ritmo impresso à sua produção esteve, desde o início, bastante próximo do da L-alvo. Rapidamente, com agilidade, conseguiu sempre estabelecer o seu discurso na LE, mostrando-se estrategicamente bastante hábil e imprimindo um ritmo adequado ao espírito do espanhol, sua L-alvo.

5.1.7. Marcas Fonéticas na Produção Oral de A7

A7 apresenta, quanto ao vocalismo, uma tendência acentuada a promover a abertura vocálica /e/→[ɛ], como já pudemos observar no caso dos demais sujeitos. É, sem dúvida, marca de instabilidade em sua produção.

Com um número menor de ocorrências também se apresentam marcas como a abertura vocálica, no caso de /o/→[ɔ] e a ditongação indevida, no último bimestre de 1998. Note-se que a abertura vocálica /e/→[ɛ] está presente, principalmente, nos vocábulos de apoio.

O consonantismo de A7 apresenta duas marcas, que se concentram nas vibrantes: o r múltiplo /r/ ocorre como r velar [χ], e o r simples /r/ como retroflexo [ɽ]. A primeira é superada, enquanto que a segunda mantém-se, ainda que discretamente, na produção oral de A7.



FIG. 9 – Estágios de IL no plano fonético: A7

A7, ao final do estágio 1 de IL, em setembro de 1995, realiza a mudança de código com certa frequência, e nos breves diálogos que mantém na L-alvo apresenta um conjunto de marcas, que indicam uma forte interferência da LM: neutralização /e/→[i] em final de palavra na posição átona, abertura vocálica /e/→[ɛ], [v] interdental, sonorização /s/→[z], vocalização do l em [w] no final de sílaba ou palavra e o r simples como retroflexo [ɽ].

Neste momento, A7 apresenta uma falta de noção do sistema da L-alvo, que se reflete, igualmente, no plano linguístico-pragmático e no plano fonético de sua IL,

bem como na falta de fluência, característica deste estágio e comentada ao final deste capítulo:

12/09/95

P2: verso siguiente...

A7: olvidarás...

P2: olvidarás... olvidarás.. ¿qué tiempo es?

A7: futuro...

P2: futuro.. ¿de qué verbo?...

A7: 'ouvir'...

A4?: olvidar...

P2: olvidar... ¿qué significa olvidar?...

A7: 'ouvir'...

A1?: 'esquecer'...

P2: 'esquecer'...

A7: 'não é ouvir'? ((risos))

P2: 'não'.. y ya lo habíamos visto... creo que la primera clase.. olvidar...

A7: ay ((risos))

P2: te has olvidado de traer la redacción... ¿te acuerdas?.. no puedes olvidarte de traer la redacción... ¿de acuerdo A4?...

A4: de acuerdo...

P2: A4 confirma la palabra.. no puedes olvidarte... no puedes olvidarte del significado de olvidar...

A7: unjún...

P2: entonces repite.. no puedo olvidarme..

A7: no puedo 'ouv'/'

P2: no.. no.. no puedo..

A7: no puedo 'ou'..

P2: olvidarme...

A7: olvidarme...

P2: del significado...

[

A7: del significado del verbo...

P2: del verbo...

A7: del verbo olvidar...

P2: olvidar... ahora vamos a ver una r bien bonita.. no r retroflexa del caipira ni del inglés... olvidar...

A7: olvidar...

P2: anjá.. con que sabes hacerla... muchas gracias..

Em novembro de 1995, A7 passa ao estágio 2 de IL, que perdura até setembro de 1997. Mantém, de início, um mesmo nível quanto à abertura vocálica /e/→[ɛ],

mas ocorre uma depuração das demais marcas, que passam a limitar-se unicamente à abertura vocálica /o/→[ɔ] e à velarização /r/→[ɣ].

TABELA 12: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A7

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995) Meses				2º ANO (1996) Meses						3º ANO (1997) Meses					4º ANO (1998) Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Neutralização – Final de palav. posição átona /e/→[i]	1																		1		
Ab. Vocálica /e/ → [ɛ]	2		2						2	10	15	3	7	5		15	8	2	8		
Ab. Vocálica /o/ → [ɔ]			1		1				1		3			1		1	1				
Epêntese do E											1										
Ditongação indevida														1		1	2				
/v/ interdental	1																				
/t/→[tʃ]										1											
Sonorização /s/→[z]	1												1								
/l/→[w]	2									1											
/ɾ/ → [ɻ]	1								1					1							2
/r/ → [ɣ]			1							2								1			

As ocorrências da abertura vocálica /e/→[ɛ] são mantidas numa mesma frequência até novembro de 1996, aumentando consideravelmente em dezembro de 1996 e abril de 1997. Observe-se que é o mesmo tipo de coleta que efetuamos, a prática de laboratório, tanto em novembro quanto em abril de 1997. Portanto, essa

regressão é própria da IL de A7, não tendo relação com a tarefa utilizada na coleta ou o tempo dispendido, como se poderia supor.

O acréscimo já mencionado na frequência da abertura vocálica vem acompanhado da presença de várias outras marcas. Em dezembro de 1996 são: a pronúncia de /t/ como [tʃ], a vocalização do /l/ em [w] no final de sílaba ou palavra, a velarização do r múltiplo (/r/→[χ]).

Em abril de 1997, reaparece a abertura vocálica /o/→[ɔ], ocorre uma epêntese do *e*, bem como uma ocorrência do r simples como retroflexo (/r/→[ɽ]). Na coleta de junho tem-se uma ocorrência da sonorização /x/→[ʒ] e duas da velarização /r/→[χ].

Em setembro de 1997, A6 passa ao estágio 3 de IL que perdura até novembro de 1998. Neste período há uma oscilação na frequência de surgimento da abertura vocálica /o/→[ɔ], que no final deste estágio retorna ao patamar apresentado no início do mesmo.

Secundariamente, devido à baixa frequência com que ocorre, têm-se em agosto a sonorização /s/→/z/, em novembro a abertura vocálica /o/→[ɔ], a ditongação indevida, o r retroflexo [ɽ] em lugar de /l/ e de /r/.

Em junho de 1998, apesar do aumento substancial na abertura vocálica /e/→[ɛ], houve redução das marcas secundárias, que se limitaram nesta coleta unicamente à abertura vocálica /o/→[ɔ] e à ditongação indevida.

Pode-se considerar, a partir da coleta de julho de 1998 o ingresso num período de transição em movimento rumo ao estágio 4 de IL. Há uma redução da abertura vocálica /e/→[ɛ], que atinge o patamar mais baixo do estágio anterior, considerando-se um terço do número de ocorrências para que a comparação seja equitativa, dado que esta foi a coleta mais longa durante o curso. Comprova-se assim a progressão experimentada por A7 neste plano lingüístico. Essa redução continua em outubro e sofre acréscimo em novembro, o que demonstra ainda instabilidade.

As marcas secundárias se reduzem progressivamente. Na coleta de julho de 1998 correspondem à neutralização /e/→[i], à abertura vocálica /o/→[ɔ] e à velarização /r/→[χ], enquanto que na coleta de outubro não aparece nenhuma delas e na de novembro apenas ocorre o r simples como r retroflexo (/r/→[ɽ]).

Algumas das marcas que caracterizam o consonantismo de A7 fazem parte do dialeto empregado na comunidade em que se insere: o r velarizado, é uma realização de uma ampla parcela da nação brasileira, e o r retroflexo, como marca do dialeto caipira, com forte influência no interior do estado de São Paulo. Ainda que não se manifeste com frequência o r retroflexo mantém-se em sua IL, como se pôde observar desde a nossa primeira coleta.

Existe um nível de consciência de A7 quanto à sua dificuldade, como podemos observar na interação que teve com P e outros colegas, na coleta de 12/06/97. Observa-se, contudo, ser esta uma questão de hábitos articulatórios do português do Brasil, que interferem na execução do fonema, no caso o r vibrante simples ou múltiplo.

A: huy.. A7 que no consegue 'falar'.. A7...

A7: 'el erre'.. 'el erre'...

P: con el tiempo tú lo conseguirás.. ese problema no es sólo tuyo...

A2: hay que insistir.. ¿no?.. para conseguir eso.. tarda algún

[
A7: sí...

A2: tiempo...

A7: yo quiero/

A persistência e a vontade manifestada através de ações (a ida à Espanha) fazem com que A7 supere essa marca depois de terminar a graduação, como já se pode fazer referência na seção anterior ao remeter-nos à sua trajetória pessoal e acadêmica. O ritmo próprio do português, que apresenta durante a universidade na sua produção oral em espanhol é transformado após o ano que passa como au-pair na Espanha, aproximando-se mais ao da L-alvo. A docência no ensino universitário

superior no Brasil refina a sua IL. O retorno à Espanha conjuga casamento e doutorado, provavelmente em Barcelona.

5.1.8. Caracterização do Plano Fonético nos Respectivos Estágios de IL

TABELA 13: ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA: O PLANO FONÉTICO

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTAGIO 3	ESTÁGIO 4
Além da mudança de código, transferência de traços fonéticos da LM em profusão: neutralização /e/→[i] em final de palavra na posição átona, abertura vocálica /e/→[ɛ], [v] interdental, sonorização /s/→[z], vocalização do l em [w] no final de sílaba ou palavra e o r simples como retroflexo [ɹ].	Transferência de traços fonéticos da LM, em ampla escala: abertura vocálica (/e/→[ɛ];/o/→[ɔ]); ditongação indevida; neutralização de /o/ em posição átona ao final de palavra em [w] e de /e/ em [i], a epêntese do i, nasalização, a vocalização do /l/ em final de sílaba ou palavra [w]; r retroflexo /ɹ/ ; velarização (/r/→[χ]); sonorização /s/→[z]; /d/→[dʒ]; /tʃ/→[ʃ].	Transferência de traços fonéticos da LM, com diminuição da frequência: abertura vocálica (/e/→[ɛ];/o/→[ɔ]) ditongação indev.; epêntese do e; epêntese do i; a neutralização do /e/→[i] ao final de palavra em posição átona; nasalização; velarização do r (/r/→[χ]); r retroflexo [ɹ]; sonorização (/s/→[z]), [v] interdental, vocalização do l em final de sílaba ou palavra (/l/→[w]).	Transferência de traços fonéticos da LM, com a presença discreta: da abertura vocálica (/e/→[ɛ]; /o/→[ɔ]); da ditongação indevida; epêntese do e; v interdental; nasalização e sonorização.
Sem noção das proximidades ou distâncias, com a ocorrência em profusão de traços fonéticos da LM .	Noção ainda difusa da L-Alvo, com a ocorrência em ampla escala de traços fonéticos da LM.	Noção um pouco mais sólida da L-Alvo, com a diminuição da frequência de traços fonéticos da LM.	Noção já mais sólida da L-Alvo, com a presença discreta de traços fonéticos da LM.

5.2. Estágios de Interlíngua no Plano Lingüístico-Pragmático

Nesta seção faz-se a apresentação deste nível de análise em conjunto com a delimitação, exemplificação e análise dos distintos estágios de IL presentes na produção dos sujeitos, seguindo-se a mesma metodologia empregada no plano fonético: parte-se da análise da produção de cada sujeito, para realizar ao final do capítulo a caracterização dos estágios de IL.

Nota-se, mais além dos pontos gramaticais, uma evolução na produção do aprendente, que é capaz de fazer cada vez mais coisas, estruturar melhor o pensamento e, indo além dos elementos de coesão, imprimir uma coerência cada vez maior ao discurso realizado na LE.

Portanto, a passagem de um estágio de IL a outro estará sendo por nós estabelecida em função da análise da produção de nossos sujeitos. Observar-se-á o movimento de aproximação efetuado em relação à L-alvo, envolvendo:

- os aspectos formais (nexos, uso dos pronomes, artigos, preposições, conjugação verbal, etc);
- a competência estratégica (mudança de código, empréstimos lingüísticos, tradução literal, uso de neologismos, de estratégias não lingüísticas, da estratégia de espera, abandono de tema, redução da mensagem e substituição semântica);
- o desenvolvimento da fluência (veiculação dos sentidos de forma adequada e natural, que envolve a competência socio-lingüística e a estratégica, implicando uma otimização dos dois pontos anteriores).

5.2.1. Estágios de IL no Plano Lingüístico-Pragmático: A1

O *estágio 1 de IL*, no caso de A1, vai até novembro de 1995. Nesse estágio, A1 lança mão, com frequência, da alternância de código, chegando a utilizar frases inteiras da LM. Num primeiro momento, elabora frases ou conjuga o verbo solicitado

e identifica a nomenclatura gramatical, mas quando se trata de realizar o seu ato de fala na LE utiliza a LM ou faz a alternância de código:

12/09/95

P2: yo me despisté.. no sé ni dónde estamos... se acabó la poesía.. no hay más tiempo... muy bien.. me lees tú la primera estrofa... en español...

A1: ['não'.. 'tem ainda'... ✓ acabó esa estrofa...

Além da freqüente mudança de código ocorre a inadequação quanto à colocação pronominal, a utilização de artigo mais possessivo, a inadequação na utilização da apócope e a presença da preposição em estruturas adverbiais comparativas. Ao lado disso tudo, já começa a existir uma alternância na utilização da estrutura de *gustar*, ora com o padrão da L-alvo, ora com o padrão da LM.

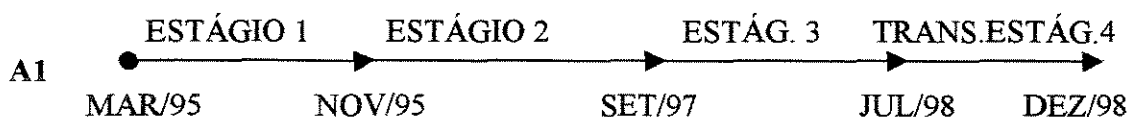


FIG.10: Estágios de IL no plano lingüístico-pragmático: A1

O foco na forma, em sala-de-aula, é retratado na produção de A1, que não sustenta um discurso autêntico na LE, pois conta com recursos muito limitados e as atividades propostas naquele momento não permitem um desempenho que dê lugar à sua força produtiva, pois se trabalha mais ao nível frasal:

12/09/95

P2: bueno.. uno de cada vez... a ver...

A1: 'o futuro fica assim'.. yo iré.. yo estudiaré...

P2: claro.. y siempre el acento en la e... estudiaré mucho...

A1: una 'boa música'...

P2: una buena...

A1: una buena...

P2: sí.. 'boa está errado'.. 'boa' es la serpiente ((risos)) entonces es un falso amigo muy feo.. ¿eh?.. no vais a poner boa.. ¿hein?.. es una buena profesora.. está muy bien... ¿alguna duda más?...

O *estágio 2 de IL*, o chamado estágio emergente, tem início por volta de novembro de 1995 e vai aproximadamente até setembro de 1997. Naquele momento, principalmente no que diz respeito às conjunções, A1 faz uso do empréstimo lingüístico.

A utilização do verbo *tener* por *haber* como auxiliar também aparece como marca da LM. O pronome pessoal do caso reto, às vezes, aparece na LM:

05/12/96

A1: es muy... complicado.. muy difícil de 'se' hablar sobre él..

¿'né'?.. y y a mí me pareció que ella.. que Leo.. 'ela'.. 'ela'../

P1: ella...

A1: ella 'embora tenha'.. 'tenha'..

P1: aunque tenga...

A1: aunque 'tenga tentado'... después de todo.. todo el drama
'é'.. 'ter' descubierto que.. su mejor amiga era era aMANte
de su marido.. 'embora'.. aunque 'tenga tentado esquecê-lo'
con su amigo..

Como A1 esteve em licença gestante no primeiro semestre de 1997, regressando em agosto desse ano às aulas, a primeira coleta que temos depois de seu retorno é a de 11 de setembro de 1997. Nesse momento, apesar de sua ausência no primeiro semestre, apresenta uma produção oral mais consistente, que corresponde ao *estágio 3 de IL*. Os empréstimos lingüísticos tornam-se bem reduzidos e o seu discurso é mais coeso e construído dentro dos padrões do espanhol.

A1: la pelea.. por las fotos y la... valo.. 'valorización'.. muy grande.. de algunas pocas que se consiguieron.. algunas de ellas 'é'.. fueron compradas 'acerca' de treinta y cinco como cinco millones de pesetas y y... 'foram' 'foram'.. / fueron apenas 'duas'fotos que se consiguieron y las otras fotos fotos están../ los negativos están con la policía.. pero...

Mantém-se neste estágio, exemplificado pelo trecho acima, a utilização de *tener* por *haber*, como auxiliar, e dúvidas quanto à conjugação verbal, traduzidas pela estratégia de solicitação indireta de ajuda, em que a repetição é feita com a entonação interrogativa do verbo conjugado. Chega a ocorrer a auto-correção, com o que a aprendiz demonstra ter maior consciência da produção gerada.

20/11/98

¿'embalages'?...

A1: los paquetes de chocolate.. leche.. siguen en portugués y español...

1

A2: esos días/

A1: a veces.. en un paquete se escribe.. la misma cosa./ en los paquetes la misma cosa 'es escrita' diferentemente...

A1: /.../ en la quinta serie yo tuve una profesora llamada Sílvia.. ‘me gustaba mucho de ella’ y ella también me quería bien.. yo he aprendido mucho con ella y ‘ella’.. siempre que la encuentro me habla que jamás ha encontrado √ una alumna como yo.. /.../ A2 y yo empezamos con una práctica en la facultad dictando clases de español.. ‘foi’/fue una experiencia óptima.. con las clases ‘en’ los sábados ya.. hasta las seis de la tarde.. yo faltaba mucho en las clases ‘de’ viernes.. en octubre me quedé enferma con meningitis.. y falté a las clases

por casi un mes.. pero en diciembre todo estaba terminado y yo ya era una profesora.. hoy día yo veo que ‘podría’ ‘tener’ sacado muchas cosas más de este período académico de mi vida.. pero veo también que.. además del conocimiento.. també/también se quedaron las amistades de los profesores y de los compañeros de clases./.../

A1 mostrou domínio de uma competência comunicativa ao final do curso, posicionando-se como receptor crítico e como emissor consciente de boa parte de suas falhas.

A1 manteve certa dificuldade no que diz respeito ao uso de algumas conjunções, ao longo do desenvolvimento de sua IL, superada ao final do curso. Até a metade do estágio 2 utiliza *mas*, *embora*, *a no ser* (nexos da LM); no final de 1996, apresenta alternâncias entre a forma da LM e a da L-alvo - *embora/ aunque* e *mas/pero*; no estágio 3, aparece a utilização de alguns nexos da LM (*porém, quanto*); no chamado período de transição para o estágio 4 são bem utilizadas as conjunções, não havendo empréstimos ou impropriedades no uso das mesmas.

Quanto à concordância verbal, existem amostras de instabilidade em sua IL, ainda nos estágios finais. A1 sempre mencionou o verbo como uma de suas dificuldades na aprendizagem do espanhol, o que se pode constatar também na sua produção de 1º a 4º ano, com falhas no paradigma da conjugação verbal, de forma mais acentuada até julho de 98. No final de nossa coleta a sua IL já apresenta um bom domínio do sistema de conjugação verbal do espanhol ainda que, esporadicamente, ocorra alguma inadequação.

Quanto ao pronome oblíquo átono, A1 alterna a ausência indevida com a presença do mesmo, algumas vezes com a colocação pronominal indevida, sendo que consegue corrigir esta última no final do estágio de transição ao estágio 4 de IL.

A1 mantém a correspondência no estágio 1 de IL com a seriação do curso em que se encontra. A sua história de vida permite-nos conhecer a causa da irregularidade no estágio 2, o estágio emergente, pois este se alonga em função de sua gravidez e da licença gestante durante o primeiro semestre de 1997. No entanto, A1 consegue acompanhar boa parte do grupo e finaliza com um bom nível de produção.

É, porém, reconhecido por ela mesma que poderia ter tirado maior proveito dos estudos na universidade.

A1 supera a utilização de marcadores discursivos da LM, mas utiliza os empréstimos lingüísticos, principalmente no caso de vocábulos e, com menos freqüência, no uso de expressões ou frases da LM. Mantém o emprego, algumas vezes, da tradução literal de vocábulo ou expressão da LM e, já no último ano de curso, não solicita ajuda, nem direta nem indiretamente, fazendo um auto-monitoramento de sua produção e já tendo consciência de boa parte de suas falhas.

A1 demonstrou ser uma aluna que, apesar dos percalços apresentados (conforme sua história de vida e nossa observação) conseguiu um desenvolvimento satisfatório de sua IL, finalizando como uma das mais fluentes. Seu processo evolutivo continua após o término do curso, principalmente com a atividade de preparo das aulas de espanhol:

22 de janeiro de 2000

“y también sigo aprendiendo../aprendiendo y mucho con mis alumnos.. voy a aprovechar este momento para agradecerle P por todos los ensina.. ‘ensinamentos’ en la facultad y por toda la ayuda ahora que ya no soy una alumna.. oficial.. pero sé que siempre voy a tener mucho que aprender contigo.. GRACIAS..”

A1 sente-se bastante motivada para atuar no ensino do espanhol, fato importante em sua história de vida acadêmica, pois é fruto do processo de aprendizagem da língua por ela vivenciado. De início, ela não contava com uma motivação própria, e ao final do curso mostra-se com uma motivação integradora, em que dar aula de espanhol é algo que lhe dá prazer e confere sentido à sua vida, levando-a a deslocar-se de sua cidade de residência a outra, nesse intuito.

5.2.2. Estágios de IL no Plano Lingüístico-Pragmático: A2

A2 tem a sua produção no *estágio 1 de IL*, ou estágio de erros aleatórios, até novembro de 1995. A sua produção oral na LE, nesse período, é limitada e apresenta

pouca noção do sistema da L-alvo.

12/09/95

P2: oigan.. que no es para charlar.. es para poner atención en las frases del compañero...

A2: fui 'al' biblioteca hoy...

P2: VAYA... ¿biblioteca es masculino o femenino?...

A2: masculino...

P2: ¿es el biblioteca?... es igual al portugués.. entonces ¿cómo queda?... fui...

A2: al...

P2: no.. hija mía... al es a + el.. pero tú tienes a + la.. entonces se queda a la... entonces repite.. fui...

A2: fui a la biblioteca hoy luego que llegué...

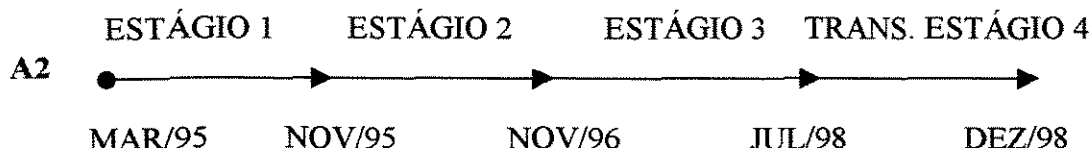


FIG. 11: Estágios de IL no plano lingüístico-pragmático: A2

O discurso espontâneo gerado pela aprendiz (dúvidas, opiniões, etc) ocorre em sua LM. Já nesta fase inicial a aprendiz comete erros de concordância verbal (2ªp.sing. por 1ª p.sing), o que acreditamos ser ocasionado por uma estratégia de treino, pois geralmente os professores utilizam o *tú* em seus diálogos com os alunos que, por sua vez, interiorizam essa forma, utilizando-a automaticamente em outros contextos. Na elaboração das frases, enfrenta muitas dúvidas, muitas incertezas, fazendo uso freqüente da estratégia de solicitação de ajuda direta, necessitando dos andaimes que o professor oferece.

12/09/95

P2: ¿qué más?... ¿sin dudas?... lee... ((referindo-se às frases elaboradas pelos alunos))

A2: mis padres...

P2: mis padres...

A2: ¿esperarán por mi retorno?... 'é'...

P2: sí.. sí.. perfecto... mis padres esperarán por mi retorno.. ¿qué más?..

A2: de 'una viajen' de vacaciones () 'como que fica.. de fim de ano'?...

P2: ah.. yo no viajaré...

A2: ¿cómo?...

P2: yo no viajaré.. ¿no es futuro el tuyo?...

A2: 'é'...

P2: entonces.. no viajaré... ¿es esto lo que has puesto?...

A2: no.. 'é que eu quis colocar assim'.. 'meus pais' me esperarán..

P2: sí.. me esperarán...

A2: 'não.. meus pais esperarão por meu retorno'...

P2: mis padres esperarán por mi retorno.. muy bien.. la segunda.. ¿cuál es?...

A2: 'ah.. não.. então deixa eu fazer.. pera aí'...

P2: viajaremos de vacaciones...

A2: 'é pela mesmo'?...

P2: 'pela não'.. POR LA.... lee lo que quieres decir...

A2: hoy trabajé mucho por la mañana.. pero por la tarde no 'hiciste' nada...

A2 passa ao estágio 2 de IL em novembro de 1995 e continua, nesse momento, efetuando com certa frequência o empréstimo lingüístico, tanto no caso de vocábulos quanto no caso de algumas frases. Finaliza esse estágio em novembro de 1996.

No estágio 2 já consegue conjugar bem alguns verbos, em distintos tempos verbais (reconheça-se como fruto de um bom trabalho de sistematização e rotinização), além de utilizar bem pronomes, contrações e apócope.

Há, porém, em sua produção oral, uma grande proporção de verbos na LM e, em alguns momentos, também o pronome pessoal do caso reto utilizado é o do português. Os nexos que estabelecem relações entre as frases ou períodos, na maioria das vezes, são extraídos da LM (as conjunções *embora*, *mas* – esta última já se alterna com *pero*), além de ocorrer a utilização do verbo *tener* como auxiliar no lugar de *haber*.

28/11/95

A2: yo 'ainda'no sé si voy.. a optar...

P : ¿sí?...

A2: por el español.. 'mas estou pensando' muy 'seriamente'...

P : anjá.. bien.. bueno.. escoger un papelito ahora... y decirme qué te tocó...

A2: vacaciones... en noventa y tres.. yo.. yo no viajé.. pero 'fue' unas 'férias'/'

/.../

A2: 'inclusive' aconteció una cosa muy interesante... 'mía' mejor amiga.. siempre 'estuve' en 'casa'.. convivió con mi familia.. pero en las vacaciones 'ela'comenzó.. 'a namorar mi hermano'.. y hoy ellos están novios...

P: novios.. qué bien.. ¿novios de anillo?.. ¿de anillo?...

A2: de anillo.. fueron unas vacaciones muy interesantes.. 'embora'/'

P : aunque...

A2: aunque yo no 'tenga'viajado...

A2, ainda no estágio 2 de IL, supera o uso de estratégias de redução. Mantém um longo diálogo com P, utilizando estratégias de compensação, quando tem alguma insuficiência lingüística. Solicita ajuda, promove adaptações e consegue trabalhar o conteúdo lingüístico desejado de forma satisfatória.

Em sua IL podemos notar já num estágio 2 mais avançado, a convivência de pronomes pessoais do caso reto, que surgem em sua produção ora em português, ora em espanhol (ele/él). Com frequência utiliza o pronome pessoal do caso oblíquo na L-alvo, mas há momentos em que os coloca na LM, e outros momentos em que estão ausentes.

27/08/96

A2: en la primera vez que yo escu escuché... ah.. 'tive uma pésima' impresión.. pero después.. come comencé a 'intendier'.. a mí me gustó.. es una 'estoria' muy interesante.. 'embora' yo 'creo' que no no acontecería 'assim' en la vida real...

P: ¡pero es una historia verdadera!.. no es una invención...

[

A2: entonces... es una historia verdadera.. pero es difícil de acreditar... que personas así 'se' escribiendo/.. pero después ellos se conocieron.. ¿'né'?..

P: se conocieron.. todo eso.. el próximo día vamos a ver las diapositivas... con las personas de verdad.. que participaron

de esa historia.. ¿no?.. de ese encuentro.. el pueblo de Plan y todo eso...

A2: es interesante después de las bodas.. que las personas salen ‘atrás’ de los novios.. a procura de ellos.. no los dejan solos...

/.../

A2: es un Don Juan.. ‘ele’ no sabe lo que ‘quer’.. pues en vez de decir¹ de una vez a Pepa que no ² quería ‘más’ ‘nada’.. ‘enquanto’ ella ‘ficava ligando’ ‘a él’.. llamando por ‘teléfono’..

P: llamaba...

A2: él decía ‘qui’ decía ‘qui’ ‘aínda’ ‘a’ quería mucho pero.. no es.. verdad...

Há conjunções do espanhol que já foram incorporadas ao discurso de A2, como *pero*, e outras que se mantêm na LM, como é o caso de *embora* e *enquanto*. Este momento de sincretismo pode nos dar uma idéia do processo complexo e dinâmico da aquisição de uma segunda língua (aqui na acepção de LE), no qual a LM fornece os andaimes e a elaboração de regras da IL de nosso aprendiz determina o grau de apoio na L1 ou no seu sistema próprio.

A2 demonstra ter atingido o *estágio 3 de IL* a partir de novembro de 1996, estendendo-se este estágio até abril de 1998. Reduz os empréstimos lingüísticos, apresentando um domínio maior das estruturas que utiliza e evitando os vocábulos de apoio da LM. Faz, em alguns momentos, a auto-correção.

A2 alterna na sua produção oral uma presença necessária e adequada do pronome pessoal do caso oblíquo com a ausência do mesmo. O pronome pessoal do caso reto ocorre ora desnecessariamente, ora como a marca de uma estruturação da LM (‘yo no acho cierto’), ora com uma representação equivocada, fruto da IL, como no caso do pronome pessoal de terceira pessoa (él) que é representado pelo neutro (ello), talvez como uma imagem mais clara na IL de A2, por contraposição ao feminino (ella).

Consegue atingir um bom nível quanto à utilização do paradigma da conjugação verbal e, quando se engana, logo percebe e realiza a auto-correção. Continua, entretanto, utilizando o verbo *tener* como auxiliar, no lugar de *haber*.

3/12/96

A2: 'yo yo' no 'acho certo'.. pero creo/

P3: no te parece...

A2: no me parece cierto.. pero creo que una persona mayor..
también lo haría...

P3: ¿lo haría?.. ¿de la misma manera?...

A2: sí.. yo creo que sí...

P : puede que pase.. ¿no?.. realmente las personas tienen..
reacciones tan.. tan distintas.. ¿no?.. es tan difícil.. ¿no?.. me
parece que hay también distintos niveles de.. de robo..
¿no?.. de atraco... de cierta forma lo que Paco estuvo
haciendo con Leo.. ¿no?.. fue algo también fuerte.. casi
robarle los años de su vida sin que hubiera tenido una
reacción más clara con ella antes...

A2: sí.. si 'ello' ✓ 'tuviese' dicho... ↓ afirmado 'a ella' que no la
quería más...

P : que no la quería.. y ya estaba...

A2: ella no 'ia'/no iba a esperarlo...

Neste estágio A2 alterna, em outros momentos, a ausência do pronome oblíquo com a colocação indevida (deja verme/ no están les gustando). Mantém a alternância entre o pronome pessoal do caso reto de 3ª pessoa na LM (ele) ou na LE (él). Adapta vocábulos, num processo de aproximação em relação ao espanhol (dezocho, dejía).

Pode-se identificar o resultado em sua IL de uma estratégia de treinamento, pois A2 falha na concordância verbal (*debías hacerlo* no lugar de *debía hacerlo*), assumindo a fala do professor, que utiliza o tú quando dialoga com os seus alunos. No caso de A2 isto ocorre de forma esporádica, mas no caso de A4 e A5, como se comentará mais adiante, ocorre de forma sistemática e cada vez mais volumosa, apesar das correções feitas pelos diversos professores.

A2 durante o estágio 3 de IL ainda realiza alguns empréstimos lingüísticos, no que diz respeito a alguns vocábulos. Mas estes são poucos e remetem, principalmente, a alguns verbos (vendo, fotografar) que não obedecem a ditongação própria do espanhol. A2 oscila entre uma adaptação, que seria uma palavra criada em sua IL (atrapajar) e o termo transplantado do português (atrapalhar).

A ausência do pronome pessoal do caso oblíquo átono (los) não é representada neste momento por um vazio, mas por um uso indevido do pronome pessoal do caso oblíquo tônico (a ellos). Nota-se, contudo, uma construção mais próxima do espanhol, um texto com poucos erros e bem estruturado. As idéias são captadas de forma perfeita e o relato oral de A2 é bem elaborado.

11/09/97

A2: aquí dice que los paparazzi.. ‘além’ de ‘atrapajar’.. ellos.. ‘é’.. hicieron reclamaciones.. ‘dijeron’ que en Sara Sarayevo.. los policiales dejaron que ellos trabajasen.. ahí los policiales.. estaban ‘atrapa.. atrapallando’...

P : como si la policía estorbase el trabajo de ellos... ↓ estaba molestando.. ↓ estaba molestando la policía...

A2: y después los fotógrafos.. ‘é’.. ‘vendo’ la agonía de Diana... aún así continuaron a foto.. a ‘fotografar’.. la parte trasera del coche... donde ellos estaban...

P : no sé si se habla algo.. si es este.. reportaje... pero../ de que.. ellos incluso se subieron al coche para tomar fotos.. ¿no?..

A2: no.. no es en éste...

P : en algunos noticieros o en la televisión lo dijeron...

A2: ellos ‘dijeron’ a los policiales que.. sí.. es una frase de ellos.. “si os disparará veriais lo que es bueno”.. llegaron a amenazar a los policiales...

P : eso...

A2: para que ✓ dejasen ‘a ellos’ trabajar.. como ‘dijeron’...

Em 20/11/97, A2 faz uma auto-avaliação de seu desempenho e reconhece ter estado melhor no começo do ano. É interessante esta colocação de sua parte para que possamos remeter ao fato de que, na produção de nossos alunos, é possível haver regressões, e regras resolvidas podem voltar a um estágio anterior.

A produção oral de A2 alerta-nos para a ausência, algumas vezes, do pronome pessoal do caso oblíquo. Mas uma marca, que aparece claramente em vias de fossilização, é a falta de concordância verbal (yo no hizo), que resiste às correções efetuadas pelos professores e é, reconhecidamente, tomada por A2 como um elemento que não sabe, ou do qual não se recorda. O verbo *tener* é usado

indevidamente no lugar de *haber*, na acepção de *existir*, atitude provavelmente transferida de sua LM.

Em 17/04/98, a falta de concordância verbal decorrente da confusão entre a primeira e a 3ª pessoa do singular (a,b) é, como já afirmamos anteriormente, um item em vias de fossilização, pelo que se pode notar no desempenho de A2 .

(a)

A2: ¿qué yo he ‘lido’?... Camilo José Cela...

P : ()

A2: que Camilo José Cela.. ‘he’ dicho... ((referindo-se a ele))

P : ah.. Camilo José Cela...

A2: ‘é’.. que no.. que no importa cuál sea.. la lengua.. sí sí.. que lo que importa es la cultura...

(b)

A2: pero.. de cierta forma hay.. / el cuñado de ella mismo ✓ ‘he’ preguntado.. /

P : le ha preguntado...

A2: ‘la’ ha preguntado...

Na transição rumo ao estágio de estabilização da IL, em julho de 1998, pudemos constatar que A2 ainda cai nas armadilhas dos verbos irregulares, não ditongando *acordarse*, quando conjugado no presente do indicativo (a). Nesta coleta de 30 minutos de duração, com o relato da história de vida efetuado pelos nossos sujeitos, pudemos observar, detalhadamente, o comportamento dos pronomes oblíquos no estágio de transição para o estágio 4 de IL de A2, verificando uma oscilação que descrevemos mais adiante:

(a)

A2: /.../ MIENTRAS YO ESTUDIABA ALLÁ.. ✓ pasó ‘connigo’ una cosa ✓ que todos en mi casa se ‘acordan’.. es que mi hermano.. que estudiaba en otra escuela.. pasaba todos los días en la mía.. para ‘irmos’ juntos para casa... porque aún no habíamos conseguido ✓ autobús para llevarnos.. /.../

(b)

A2: /.../ en la escuela ✓ que hice el primer grado.. FUI MUY FELIZ... ‘hizo’ muchas ‘amistad’... ‘BRINCABA’ TODO EL TIEMPO.. mis profesores eran muy buenos.. mi hermano también estudió allá.. incluso en la misma época

que yo.. y como yo era.. el benjamín de la familia.. él hacía todo lo que yo quería... SIEMPRE.. si quería una merienda ‘ello’✓ ✓ compraba../él ✓ ✓ compraba... él ↓ ↓ hacía todo ‘para mí’.. pero esta escuela no tenía el ‘según grado’.. y por eso yo ‘tuvo’ que cambiar para ‘una’ otra.. que era una escuela ‘mayor’.. con muchas personas diferentes.. /.../

(c)

A2: /.../pero cuando llegaba el día de cobrar.. mi amo hacía de todo para retrasar↓ ‘eso’.. y siempre ‘pasaba’ varios días para que me diese el sueldo.. pero eso era la única cosa de mi amo que a mí no me gustaba... porque ÉL ERA UNA PERSONA MUY BUENA... un ejemplo de eso era que mis amigos y mis parientes iban a visitarme en la oficina.. y él los trataba muy bien.. y yo también recibía muchas llamadas por teléfono.. Y TAMBIÉN LAS HACÍA.. y él jamás me dijo nada... él siempre me ayudó mucho... /.../

(d)

A2: /.../como yo ‘dijo’.. ella me enseñó muchas cosas.. ella ✓ daba muchos consejos ‘para mí’.. consejos muy buenos.. pero ella ‘mismo’ no los seguía.. /.../ hoy.. hace casi dos años que no la veo.. está viviendo en una ciudad muy ‘lejo’ de aquí.. pero espero verla luego.. y contar✓ a ella todas las ((quase chora)) ‘novidad’ que tengo.. porque yo no tengo su/el nombre de su calle y el número de su casa... y no puedo ni.. escribir✓ ‘a ella’.. pero deseo verla luego.. es un deseo mío... /.../

Em (a) também ocorre a presença do infinitivo pessoal, idiotismo da língua portuguesa, que ao ser utilizado em espanhol constitui um erro grave, pois esta língua utiliza outras equivalências (presente do indicativo ou presente do subjuntivo) e estrutura a frase de outra forma..

Na nossa coleta, a ocorrência deste fenômeno foi muito pequena, mas pode ser observada neste momento, no final do curso, apesar dos alertas levantados pelos professores de língua espanhola. Portanto, um contexto que em português leva o falante a utilizar o infinitivo flexionado é mantido, no caso de nossos aprendizes, quando se manifestam em espanhol, sem que se preocupem em estabelecer as devidas equivalências.

Tanto em (a) quanto em (d) há a ausência do pronome oblíquo átono (me; me; le), que é mais utilizado em espanhol, mas no percurso realizado por A2 há a presença do pronome oblíquo tônico (conmigo; para mí; a ella), numa atitude de aproximação em relação à L-alvo.

Entretanto, esta utilização do pronome oblíquo tônico chega a gerar estruturas pouco usuais em espanhol como “él hacía todo para mí” (b), que usualmente seria enunciada como “él me lo hacía todo”. Em (c) há uma utilização perfeita do pronome oblíquo, respeitando o sistema do espanhol. Em (b) temos também exemplos da ausência do pronome pessoal do caso oblíquo, com um vazio, correspondente ao percurso realizado na LM.

Novamente, sublinho no trecho (e) a questão da concordância verbal (3ª pes. sing. por 1ª pes. sing.):

(e)

A2: /.../ yyy cuando yo terminé el ‘según grado’ yo ‘hizo’ una prueba para ingresar a la universidad... después de la prueba.. yo ‘tuvo’ una expectativa muy grande.. para saber ‘se’ había ‘pasado’ o no.. y cuando yo vi mi nombre en la primera lista de llamada.. me quedé muy feliz.. muy feliz porque yo no esperaba entrar en la universidad tan pronto..

Remetendo-nos à evolução destas línguas irmãs, apresentada no capítulo II, chamamos a atenção para o período em que se introduz a apócope estrangeirizante, de origem francesa, no espanhol e no português, que são ocorrências freqüentes a princípios do século XIII. Na Espanha, o rei Alfonso, propõe o restabelecimento da vogal eliminada. Com isso, no período alfonsino há uma oscilação no uso ou não da apócope: vien/viene; tien/tiene; diz/dize; faz/faze; fiz;fize; quier/quiere.

O prestígio da produção alfonsina e da norma toledana gera frutos e, em 1390 ou 1400, há o restabelecimento do /-e/, salvo quando acompanhava as consoantes finais *d, l, n, r, s* ou *z*. No português, entretanto, mantivemos a apócope, e essa é uma explicação diacrônica para a freqüente observação, no caso dos aprendizes brasileiros de espanhol, da confusão na concordância verbal entre 1ª e 3ª pessoa do singular, no pretérito indefinido em espanhol (correspondente ao pretérito perfeito em português).

Outro elemento detetado foi a ausência da preposição quando se tem em espanhol um objeto direto de pessoa, que deve vir, obrigatoriamente, preposicionado.

(f)

A2: /.../ fue muy grande la ansiedad por el primer día de clase en la universidad.. pues yo sólo conocía √ una persona de mi ciudad.. que estaba en el curso.. y no tenía mucha amistad con ella.. pero en el autobús ya empecé a hacer amistad.. y en 'la' aula conocí √ mis compañeros... fue muy interesante el primer día... 'tuvo' muchas 'brincadeiras'.. y cosas así.. /.../

Esta é outra questão que envolve a transferência lingüística, bem como o uso de *tener* no lugar de *haber*, como impessoal, no sentido de existir. São pontos detetados em (f) e que têm sido dificuldade para nossos aprendizes, eliminada por alguns e fossilizada por outros, como no caso de A2.

Em outubro de 1998, A2 apresenta uma produção oral bem elaborada, de acordo com os padrões da L-alvo. A aula gravada apresentava atividades com o foco na forma e A2 só comete algum deslize no momento de conjugar um verbo ou de enunciar uma regra de acentuação, porém tem sua produção claramente identificada com a de um aluno de nível avançado, como de fato o é. Expressa as suas dificuldades, como o contexto de uso de alguns tempos verbais ou a concordância verbal já destacada nos trechos analisados anteriormente.

Na coleta final, realizada em 20/11/98, A2 apresenta um discurso fluído, com um bom ritmo, mas apesar de tanto conjugar verbos continua confundindo a 1ª e a 3ª pessoa do singular, agora no caso específico do verbo *haber*, no presente do indicativo.

A2: ayer.. yo me quedé así MUY ENCANTADA con lo que he visto.. hay una revista.. de productos de limpieza.. que antes venía así.. mitad √ portugués y mitad √ inglés.. ahora 'he' cambiado.. ahora viene mitad √ portugués y mitad √ español.. han quitado el inglés... /.../

A2 consegue superar a falta de concordância no pretérito indefinido (nomenclatura do espanhol equivalente ao pretérito perfeito do português), como se pode observar no trecho abaixo. Insere, no entanto, uma estrutura típica do português de Portugal, o verbo estar conjugado + preposição + verbo principal no infinitivo, no seu discurso em espanhol, interferência que surge nesta etapa final, onde já não poderia ter lugar, e é fruto do imaginário do aprendiz.

Note-se o espírito observador de A2, ao narrar e criticar uma interação na qual o interlocutor desconhece o espanhol e julga captar o conteúdo do diálogo travado com um falante nativo dessa língua, levando-se pelas semelhanças que fornecem pistas falsas, situação que já comentamos em nossa introdução, e para a qual A1 e A2 dirigem um olhar crítico:

A2: a veces/nosotras/en la tele también.. Enrique Iglesias ‘estaba a dar’una encuesta.. y le preguntaron ‘a él’ si.. si él vivía sólo.. y él dijo que sí.. pero que tenía perros.. y la persona que ‘estaba a hacer’ la encuesta.. no sabía lo que era perros.. y alguien le dijo así.. CACHORROS.. y él empezó/

A1: antes de eso él se quedó.. sí.. perros.. entonces no vive solo.. sí.. pero sin saber lo que era perros...

P: ((risos))

A2: y después.. cuando dijo.. ah sí.. CACHORROS.. Enrique Iglesias dijo.. sí.. tengo dos perros.. pero no son tan cachorros... tienen/

A1: uno tiene un año.. otro un año y medio.. pero no son cachorros...

Um ponto no qual A2 apresenta instabilidade em sua IL é o que diz respeito ao uso de certas conjunções. A ausência do pronome oblíquo também demonstra uma oscilação no sistema de IL em desenvolvimento, bem como a questão do paradigma da conjugação verbal, nem sempre claro no caso dos verbos irregulares, além da falha, algumas vezes, na concordância verbal.

Os empréstimos continuam ocorrendo no caso de uso de marcadores discursivos e algumas expressões ou frases da LM. A2 recorre, como a maioria dos aprendizes, à tradução literal. Desenvolve, porém, uma comunicação adequada na L-

alvo, emoldurada, como já citamos anteriormente, por elementos prosódicos que imprimem à sua produção um ritmo próprio do espanhol.

Julho de 1998

A2: “y la lengua me pareció siempre bella.. interesante.. y hoy es una cosa común en mi vida.. hablar español.. aunque aún tenga dificultades.. ¿no?.. me quedo un poquito nerviosa a veces.. pero es una cosa que a mí me gusta demasiado... ¿vale?...”

A2 apresenta correspondência nos dois estágios iniciais de IL com a seriação regular do curso. O estágio 3 de IL, no entanto, dura 1 ano e meio, e representa um período difícil de sua vida pessoal, com uma gravidez assumida por ela, a chegada do filho no final do 3º ano e a perda do trabalho após a licença gestante, o que também teve o seu lado positivo, pois com isso ela teve que começar a dar aulas nesse momento, o que a auxiliou muito em seu desenvolvimento. Termina o curso demonstrando estar numa zona de transição para o estágio 4 de IL.

A2, ao término da graduação, está consciente de algumas de suas dificuldades, mas outras passam despercebidas e tendem a tornar-se elementos fossilizados na sua IL (ausência da preposição diante de objeto direto de pessoa, a manutenção do infinitivo flexionado, tener no lugar de haber no sentido de existir e a instabilidade no sistema pronominal e na conjugação verbal).

A constância com que se dedica ao ensino do espanhol pode promover muito ainda o avanço de sua IL, mas o quadro assinalado demonstra a necessidade de que invista em cursos de atualização ou cursos de extensão na área para superar as dificuldades, que a própria A2 reconhece ter.

Apesar destas questões formais A2 apresenta fluência em seu discurso e caracteriza-se como uma aprendiz média, representativa do grupo, quanto à sua produção, e superior quanto ao ritmo, fluência e senso de responsabilidade, o que cria a expectativa de que ela procure continuar investindo no desenvolvimento do espanhol, sua L-alvo.

5.2.3. Estágios de IL no Plano Lingüístico-Pragmático: A3

O estágio 1 de IL ocorre na produção de A3 de março de 1995 até o final do 1º semestre de 1996. A indefinição dos limites da L-alvo leva a aprendiz a executar várias tentativas na construção de seu discurso. A inadequação em sua IL atinge tanto os aspectos formais quanto os funcionais, no caso destes últimos chega a ser surpreendente determinadas ocorrências dada a proximidade tipológica do português e do espanhol:

26/09/95

P2: estar.. 'no' pretérito indefinido...

A3: los profesores 'estiveron'...

P2: estuvieron.. 'estiveron é português'... estuvieron...

A3: 'estuvieron'...

P2: no es 'estuvieron'.. es la e cerrada.. estuvieron...

A3: estuvieron mucho trabajo...

P2: no.. ahí no tiene sentido... estuvieron muy ocupados.. por ejemplo.. tú tenías que cambiar la frase.. María y yo...

A3: María y yo 'estuvemos'...

P2: estuvimos...

A3: estuvimos muy ocupados por la mañana...

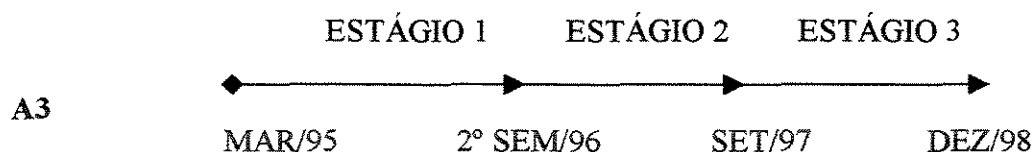


FIG.12: Estágios de IL no plano lingüístico-pragmático:A3

Apesar de construir um discurso entrecortado por vocábulos da LM, a partir do segundo semestre de 1996 podemos classificar a produção de A3 no *estágio 2 de IL*, com duração até setembro de 1997, porque nesse momento, a aprendiz consegue posicionar-se e opinar falando em espanhol e já começa a discernir as regras próprias da língua, utilizando menos a mudança de código.

Faz uma boa utilização dos artigos, tanto definidos quanto indefinidos, e da apócope de mucho. Apresenta nesse momento uma utilização oscilante do verbo

gustar, ora com a estrutura própria do espanhol, ora do português, ora com uma forma específica da IL.

3/12/96

P : ¿qué te pareció la película?...

A3: ay.. me gustó mucho la película... mucho 'mismo'...

/.../

A3: 'mas' 'yo he'gustado mucho.. me 'he' gustado mucho su comunicación...

/.../

P3: te parece que es a partir de ahí que ella se torna.. de verdad.. una gran escritora.. ¿no?...

A3: yo creo que sí.. yo creo que sí.. cuando ella 'va a hablar con'el periodista.. que ella habla que.. AMANDA GRIS NO 'ESCREBE' BIEN... 'ela'.. 'ela'.. 'ela' 'mismo'.. 'tenta'acabar con ella... 'é'.. matar ✓ 'la' Amanda Gris.. 'é' dentro 'dela' 'mismo'.. ¿sí?.. y.. y.. eso es.. un 'avanzo'.. una revolución... en la vida de ella...

A insegurança na utilização da L-alvo faz com que A3 lance mão de estratégias de redução funcional, tais como a de abandono de tema. Embora isso ocorra a redução da mensagem não é implementada pelo fato de que no diálogo estabelecido A3 recebe novos insumos de P. Em alguns momentos já começa a existir um auto-monitoramento de sua produção.

Há alternância no que se refere ao pronome pessoal do caso reto ella/ela. A conjunção adversativa típica do português (*mas*) é a utilizada neste momento de sua produção, ao contrário da coleta anterior em que havia a alternância (*mas/pero*).

O movimento de aproximação em relação à L-alvo acaba criando formas, geradas por uma hipótese na observação daquela, que tem lugar especificamente na IL de A3, como o caso da ditongação de formas verbais no infinitivo (*encuentrar*) ou no 'pretérito imperfecto' (*encuentraban*).

Sua IL capta, neste momento, o processo de ditongação que ocorre no espanhol, e utiliza o procedimento levado a cabo pelos brasileiros em geral, na tentativa de aproximação em relação a esta língua, de ditongar formas que imagina terem esse mesmo comportamento (ex: *fuerma*), mas que em fração de segundos

substitui pelo termo transferido da LM (forma), que se identifica com o termo utilizado em espanhol, com exclusão da abertura vocálica.

18/04/97

P: ahjá.. y y y.. ¿cómo prevenir?... ¿cuál la forma más efectiva?...

A3: 'é' en la.. en √ 'caso' de las.. relaciones sexuales.. yo creo que es el condón...

P : el condón...

A3: sí...

P: y ¿de qué forma usarlo?...

A3: ¿la 'fu~~r~~ma'?.. ¿la 'forma'?...

P : ¿en qué momento?...

A3: ¿en qué momento?.. 'no' momento 'de'.. que comienza la... la actividad.. ¿'né'?...

P : anjá...

A3: cuando se da 'erezón'/'erección' que 'eles falam'?...

P : erección...

A3: erección.. del pene...

P : eso...

O levantamento de hipóteses pode ser observado também na aquisição de novos vocábulos como *erección*, que na sua IL materializa-se como *erezón*, em seguida *erección*, com a manifestação de dúvida através da estratégia de solicitação de ajuda. Há muitos empréstimos lingüísticos e alguma mudança de código continua sendo implementada.

A3, no final deste estágio, consegue realizar um discurso mais fluído, sem utilizar estratégias de redução, o que já representa um progresso. Entretanto, sua produção mostra-se ainda entrecortada por vocábulos e expressões da LM e de sua IL.

A partir do 2º semestre de 1997, A3 já se apresenta no *estágio 3 de IL*. É menor a quantidade de erros cometidos. As marcas mais notadas são as já comentadas na seção anterior, as fonéticas. Os empréstimos lingüísticos ocorrem bem menos, bem como a mudança de código.

11/09/97

A3: y aquí hace una comparación de Diana con.. con 'la' madre
'Teresa' de Calcutá... que.. que así.. 'aínda'

[

P : con madre Teresa...

A3: continuando los comentarios de la poble.../ 'é'... de la población del.. del planeta.. todo.. que tienen que.. que necesitamos de líderes que... que 'toman' 'la' frente con desafíos a la pobreza.. injusticia.. analfabetismo.. enfermedad.. degradación 'ambiental' y las 'drogas'.. y que.. no es posible.. es vergon..zoso.. que.. en una..

[

P : anjá...

A3: en una época ✓ que nosotros tenemos 'muchas'.. 'muchas pobreza'.. 'muchas miserias'...

P : anjá...

A3: no no hay.. no.. es.. es una vergüenza...

Em 14/11/97, P comenta com A3 a sua produção oral de 18/04/97, levando-a a refletir a respeito de estratégias utilizadas. A própria aprendiz, ao realizar a audição de sua produção oral gravada em áudio, percebe o ritmo lento que emprega, e identifica a utilização da estratégia de espera, como uma pausa efetuada com o objetivo de organizar as idéias, quando produz o seu discurso. P propõe a elaboração de um roteiro (que pode ser mental), com a delimitação das idéias nucleares para um ritmo mais fluente no tratamento dos temas trabalhados.

Observe-se que a audição enfocava uma prática de laboratório na qual A3 esteve presente como voluntária, bem como aproximadamente 70% dos alunos de espanhol do curso de Letras, diurno e noturno, não tendo que se preocupar naquele momento com a obtenção de uma nota, mas sim em participar de uma atividade extra-classe, que informava e discutia na L-alvo a respeito da AIDS.

A3 apresenta consciência do avanço que teve em sua IL, do seu progresso durante o ano letivo de 1997 e da contribuição que representou para isso a presença das literaturas espanhola e hispano-americana.

Há momentos em que A3 opera um apagamento do pronome pessoal do caso oblíquo, mas isto não é uma constante em sua produção. Uma dificuldade real e que se mantém, ainda em alguns momentos, é a conjugação verbal.

20/11/97

A3: sí.. pero yo creo ✓ hasta el final de este año.. yo estoy hablando mucho más que el año pasado.. no sé si es por causa

de la literatura.. o sí nosotros estamos leyendo muchas cosas
de literatura.. yo creo que esto ✓ ha ayudado mucho...

P3: y ¿te gusta el español?...

A3: me gusta...

P3: ¿sí?...

A3: sí...

P : eso.. y y y en las clases de lengua.. ¿tú crees que hace falta
algo más?...

A3: no.. yo.../ me gustó mucho este año.. nosotros 'leyemos'
textos.. 'producimos' textos.. hablamos mucho.. este año...

Na produção de 17/04/98, A3 produz um texto oral com idéias entrecortadas, pouco claras. A indecisão na opção pelo gênero do artigo tem o mesmo papel que a estratégia de espera no momento anterior. Portanto, a emissão de palavras vazias, desacompanhadas do termo determinado, pleno de sentido, representa um preenchimento de pausa, com a presença de um elemento que disfarça o procedimento anteriormente utilizado, o silêncio em pausas longas.

A elaboração do pensamento está sendo levada a cabo, mas o texto produzido revela a dificuldade presente nesse processo. As idéias embaralhadas, confusas, são o problema maior neste momento. Formalmente, a ausência de preposição no contexto em que é necessária em espanhol (verbo ir conjugado + preposição a + verbo no infinitivo) continua revelando marcas nessa IL que, neste caso, deixam clara a presença do modelo da LM e o processo de fossilização deste tipo de estrutura, pelo que se pode observar através do acompanhamento dos grupos também como docente.

17/04/98

A3: es interesante 'é'.. cuando.. nosotros 'é'.. hemos ah.. ah..
leído el texto.. 'é'.. la/ el../ la preocupación.. en saber 'se' es
la lengua 'español' 'é' la lengua castellana.. y con... con
'decorrer' del texto.. van ✓ aparecer.. las../ el../ los conceptos..
de lengua española 'e' de lengua castellana.. 'é'... cuando se..
'se' las personas hablan de lengua española y cuando se habla
de lengua.. castellana.. porque hay diferencias de pueblos..
de.. regiones.. algunos que hablan castellano y otros que
hablan el español... y.. van van ✓ aparecer 'qua'/'.. 'casi' que
una.. competición.. en el texto.. 'é'.. más.. más.. definiciones
del.. del castellano.. otras definiciones del español...

Em junho de 1998, registra-se um erro de concordância verbal, que não é freqüente até este estágio avançado de sua produção, bem como o uso do infinitivo flexionado, realização pouco freqüente. A omissão do pronome pessoal do caso oblíquo ainda se mantém em sua IL, como marca bastante forte de sua LM.

A3: 'e'.. en Colombia se hace una misma../e../el mismo EMPLEO de la 're'../de la región... ((falando e escrevendo na lousa)) rioplatense.. la supresión.. de la i.. vos tomás... y 'també'/ y el imperativo... ✓ saca la d... como A7 ✓ 'he'dicho..

P: ya ha dicho...

A3: ha dicho.. sí.. ¡perdón!.. vos salí.. 'para nosotros hablarnos' salí.. queda (una adaptación) mismo.. en la escrita que hace falta.. porque en 'las hablas' casi no hablamos la d.. en el final de imperativo.. nosotros hablamos salí../

A3, em julho de 1998, na gravação de sua narrativa de história de vida, volta a utilizar em grande escala os empréstimos lingüísticos, com vocábulos da LM que se entremeiam no seu discurso em espanhol. Há uma tendência à tradução literal e alguns termos são adaptados fazendo parte, especificamente, de sua IL.

Com certa freqüência faz a auto-monitoração de sua produção, reformulando algumas incorreções. No entanto, muitas outras passam despercebidas. Formalmente mantêm inúmeras falhas, que pareciam estar sob controle em produções anteriores e tornam-se graves nesta fase, tais como a ausência de preposição ou do pronome pessoal do caso oblíquo, outras vezes, uma colocação pronominal indevida, falhas na concordância verbal (confusão entre a 3ª pessoa do singular e a 1ª), regressão na utilização do verbo *gustar*, com a adoção, novamente, da estrutura do português e a utilização de *tener* por *haber*.

(Hist. Vida - julho de 1998)

A3: /.../ y el primer año que estuve aquí fue lo más difícil.. casi desistí y volví 'para mi casa'... PERO... decidí que 'ia' ✓ vencer/ que iba a vencer.. mis miedos y mis dificultades.. y ✓ quedé aquí.. peleando con mi voluntad de ir✓ 'embora'... PERO... vencí a los miedos y AQUÍ estoy aún.. estoy en el.. cuarto año... casi que no me acuerdo del primer año.. que

lloraba.. ahora eso ya 'he' pasado.. no sé más eso ((funga))...
/.../

A3 apresenta um desempenho razoável, do ponto de vista argumentativo, pois opina e reflete, consegue interagir em espanhol, mas mantém uma série de interferências, ao término da graduação, que deveriam ter sido eliminadas.

Portanto, do ponto de vista formal, sua produção é insatisfatória: há a utilização da conjunção *mas*, inúmeras vezes, em alternância com *pero*; o plural incorreto (*eses*, *alguns*); particípio passado incorreto (*volvido*); verbo *tener* por *haber* ('tengo' hablado más con A...); colocação pronominal indevida; reflexividade indevida (*no hay cómo huír'se'*...); ausência do pronome pessoal do caso oblíquo ('mas' voy a hacer/...).

A instabilidade mostra-se também com a alternância da forma verbal ora em espanhol, ora em português (*tenemos/temos*). A insuficiência lingüística mostra-se com o uso de vocábulo de apoio da LM (*né*) e lacuna quanto ao conhecimento de expressões idiomáticas ('dar a cara para bater').

20/11/98

A3: estoy.. con miedo...

P : ¿con miedo?...

A3: sí...

P : porque ahora empieza todo.. ¿verdad?...

A3: todo.. ((risa)) no hay como huír'se'.. de.. de...

P : empieza la búsqueda...

A3: del camino... ahora que empieza todo...

P : sí...

A3: porque hasta ahora fue.. fue el precomienzo.. nosotros
estábamos...

P : preparándose...

A3: preparándo'se'.. estudiando.. pero ahora...

/.../

A3: el mercado está una confusión también.. poco.. difícil.. y
por eso estoy con miedo... no sé cómo se dice 'mas' tenemos
que 'dar a cara para bater'.. ¿'né'?...

Outra ocorrência é a falta de concordância do pronome pessoal do caso oblíquo devido a um mecanismo de mera repetição do que diz o professor, sem o estabelecimento de parâmetros utilizados num diálogo (nosotros estábamos.../ preparándose...) e substituição semântica (echar clases), que provoca a utilização do termo na L-alvo de forma inadequada.

A3 não apresenta a correspondência de seus estágios de IL com a seriação do curso. O estágio 1 apresenta um ano e meio de duração, e corresponde a um momento difícil de adaptação ao curso, à cidade e à distância que passou a separá-la da família e amigos.

O estágio 2 ocorre do 2º semestre de 96 até o segundo semestre de 97, período em que se constata deficiências estratégicas de A3 que dificultam o acompanhamento do conteúdo programático então desenvolvido.

O estágio 3, iniciado no segundo semestre de 97, é uma fase rica no levantamento de hipóteses da IL e de movimento para uma produção mais consistente. Ocorrem avanços quanto à fluência, embora se mantenham incorreções, que nos permitem caracterizar ao final do curso a IL de A3 pela instabilidade na utilização dos pronomes oblíquos, conjugação verbal, conjunções e o verbo tener por haber. Tende a fossilizar falhas na concordância verbal, preposições e conjunções (se). Embora tenha conseguido progresso, em relação ao início do curso, apresenta uma IL distante da L-alvo, em muitos aspectos.

Portanto A3, ao término do curso, continua necessitando de uma formação mais apurada na LE, pois são muitas as falhas que mantém. Consegue desenvolver-se comunicativamente, lança mão de estratégias comunicativas e de aprendizagem que a auxiliam a realizar tarefas mais complexas na L-alvo (vide o seminário dado em espanhol ou a sua narrativa de história de vida), mas necessita de um investimento maior em sua formação na LE para atuar como professora de espanhol.

5.2.4. Estágios de IL no Plano Lingüístico-Pragmático: A4

O *estágio 1 de IL* tem início em março de 1995 e término em agosto de 1996. Neste estágio A4 lança mão, com frequência, da estratégia de mudança de código, produzindo frases inteiras encadeadas na LM. Dá conta, com foco na forma, de paradigmas verbais, faz repetições perfeitas em espanhol e corrige erros que a colega comete, quando P2 solicita que o faça, mas sempre que se trate de emitir uma opinião, refletir, solicitar ajuda, questionar alguma coisa, ele o faz em português, sua LM.

25/06/96

P: temor al paro.. ¿qué otros temores tenemos?.. ¿los jóvenes?...

A4: falta de dinero...

P : falta de dinero...

A4: 'no final de semana.. principalmente'...



FIG.13: Estágios de IL no plano lingüístico-pragmático: A4

Podemos delimitar o *estágio 2 de IL* de A4, com início em agosto de 1996 e término em setembro de 1997. Este estágio conhecido como emergente é marcado, no caso de A4, por um domínio básico de elementos tais como as conjunções, verbos regulares e os irregulares de uso mais freqüente (tener, poder).

A falta de concordância verbal desponta, já nesse momento, com certa recorrência no caso da utilização da segunda pessoa do singular no lugar da terceira pessoa do singular. Como já nos referimos anteriormente, este pode ser o resultado de uma estratégia de treinamento, pois o professor quando interage com cada aluno utiliza o *tú* e, de certa forma, este uso é assimilado pelo aprendiz e transferido para situações em que o correto seria a concordância na terceira pessoa do singular.

Na coleta de 10/10/96 é realizada a audição da produção oral de 27/08/96, uma prática de laboratório, com o comentário dos erros produzidos, incluindo a questão da concordância verbal:

A4: pero ¿ahora ‘estás’ así?...

((P desliga o gravador))

P: pero ahora ‘estás’ así?.. ¿te das cuenta?.. ¿ahora está así?.. ¿está así.. el pueblo?.. ¿la situación en el pueblo ahora está así?.. ¿ahora sigue así?.. ES QUE EN PORTUGUÉS NO HABLAS DE ESA FORMA.. ¿VERDAD?.. lo mismo en español.. ¿no?.. ahora está así.. ahora sigue así.. la situación... es es una concordancia que quizás también.. porque es una novedad ese diálogo.. ¿no?.. en en español.. es algo nuevo.. pero cuando te acostumbras a eso ya.. estarás más tranquilo.. ¿no?.. /.../

A4 escuta, repete, concorda e reflete mas em sua produção posterior não se consegue visualizar nenhum resultado quanto à concordância verbal, que vai com o passar do tempo, tornando-se uma marca fossilizada, pois persiste às correções efetuadas pelos docentes de língua espanhola.

Registra-se também como característica desta etapa a alternância, no caso de pronomes pessoais do caso reto de terceira pessoa, da forma utilizada em espanhol, ou na IL do aprendente e da forma utilizada em português (ela/ella/ela;él/ello/ele).

Essa alternância demonstra o processo de aquisição de um novo sistema lingüístico, gradual, em etapas, e em alguns momentos com a convivência de elementos oriundos da LM, da L-alvo ou da IL do aprendente. Há a presença de vocábulos de apoio da LM (né) e a adaptação de termos (desarrollamiento/ conocimiento/fuerma/ furitos) num processo de aproximação em relação ao espanhol, L-alvo.

As marcas fonéticas são muito presentes neste momento. O empréstimo lingüístico ocorre, mas já com uma frequência mais reduzida que no estágio anterior, incidindo ainda tanto no caso de frases quanto no de vocábulos.

(27/08/96)

A4: entonces ‘é’.. la po la población que no se integra a la mayoría.. ‘naturalmiente’ ‘vas’ a ser.. ‘é’.. no ‘vas’ a haber un

‘desarrollamiento’...

/.../

A4: la ‘mujer’ a mi ‘modo’ de ver es ‘muy’ más ‘forte’ que el hombre...

P : mucho más fuerte...

A4: mucho más fuerte... en sentido ‘é’.. senti.. ‘sentimental’... no físico.. claro.. ¿‘né’?.. pero la ‘mujer’ es más estable sentimentalmente.... ‘ela’..ella../ ‘ela’ tiene una capacidad de recuperación.. ‘mejor’.. yo vi ✓ ‘isso’ en la película...

/.../

A4: ‘é’.. callado.. sí.. ‘senão’ tienen una imagen de que él ‘es’/‘él’ es.. diferente.. ¿‘né’?.. entonces ‘ello’/ ‘ello’/ ‘ele’ tiene que ser más quieto.. no se comunican los / el sentimiento.. ¿no?.. entonces...

O pronome pessoal do caso oblíquo encontra-se ausente, com certa frequência, devido a uma estruturação típica do português, que determina a presença da preposição *para* no lugar de *a*, que ocorreria tipicamente no espanhol:

(18/04/97)

A4: ah.. si sí.. es/ella es muy.. ‘cora’/ ‘é’..

P: corajuda...

A4: corajuda porque.. ella luchó contra eso.. ‘é’.. el ‘coquetel’../

P : el cóquetel...

A4: el cóquetel.. ‘é’.. ✓ dio una esperanza ‘para’ella...

A utilização do verbo *gustar*, bem como a apócope de *mucho*, alterna-se entre o emprego dentro dos moldes da L-alvo e o das regras de sua IL. Em alguns momentos, ocorrem oscilações na conjugação verbal e o emprego da estratégia de solicitação de ajuda indireta expressa a dúvida de A2.

(3/12/96)

A4: ah.. yo.. ‘yo no.. no gusto mucho mucho del español’... yo entré en la facultad para hacer inglés.. pero ahora yo estoy en duda.. porque inglés.. la literatura inglesa no me despierta ningún interés.. pero la da/ ‘la baila’..

Em setembro de 1997, A4 inicia o estágio 3 de IL. A oralidade de A4 é mais elaborada, ocorre menos empréstimos lingüísticos, restringindo-se unicamente ao vocábulo de apoio (né). Contudo, a falha na concordância verbal continua sendo registrada em sua IL.

11/09/97

A4: elogios para ella.. yyy 'sólo' que.. ellos no 'si deron con'/cuenta..

[

A : no se dieron cuenta...

A4: que ella no era en vida tan alegre.. ¿sí?.. ella 'tuve' momentos muy difíciles.. difíciles tristes.. con crisis en las bodas.. farsa en su matrimonio.. juegos eróticos menos románticos.. yyy termina diciendo que.. que la princesa era alta y muy linda.. pero no era como.. Audrey Hapburn.. que yo no sé.. la primera princesa.. hace una comparación.. era 'sólo'eso...

Na coleta de 14/11/97, A4 e P promovem uma revisitação vicária, fazendo a audição do material gravado em 18/04/97. É comentada, detalhadamente, a produção de A4 e há a oportunidade de manifestar dúvidas e discuti-las, como o caso, por exemplo, do pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa do singular, que já mencionamos anteriormente como uma marca característica do estágio 2 de IL deste sujeito. Aqui podemos observar como uma causa desta marca o paralelismo traçado com a forma correspondente à 3ª pessoa do plural, em espanhol:

P: entonces ya.. me parece que... ah no no.. sigo hablando contigo... *'ello'sabe bien.. ello sabe bien de eso porque él/ 'ello' trabaja con 'enfermaje'*.. entonces a ver...

A4: 'ello'.. 'ello' ((identificando o seu erro))

[

P: él.. ello es otra cosa.. es un pronombre neutro.. entonces.. *por la forma como actúas.. por todas tus actitudes.. por tu carácter.. por ello.. ¿hun?.. me he enamorado de ti.. POR ELLO...* ¿ves?... entonces..

[[

A4: el carácter... que (lo tiene) general...

[[

P: toda.. toda uma caracterización.. ¿no?.. son varias cosas que ahí reúno.. bajo

esa forma.. ELLO.. ¿ah?.. podría decir por eso.. ¿ah?.. ¿no?..
 pero.. en español hay esa posibilidad.. de usar ELLO..
 A4: ah.. cierto..
 P : y.. enfermería..
 A4: enfermería... ¿ellos es ‘normal’?.. tercera persona.. normal..
 P : [ahí
 sí.. en el plural.. ¿ah?.. él.. plural ellos.. así como éste.. plural
 estos.. ese.. esos.. aquel.. aquellos.. ¿no?..
 A4: cierto...

A4 consegue uma maior fluência, numa fase avançada do estágio 3 de IL, com turnos mais longos, com mais argumentação, com um discurso mais fluído. Mantém, entretanto, falhas tais como a utilização oscilante da apócope adequada de mucho, plural incorreto (apesar de ter sido esclarecido sobre esse plural, como pudemos observar na última coleta, o que indica uma distância entre o conhecimento da regra e a regra em uso), a ausência do pronome pessoal do caso oblíquo e a manutenção e presença freqüente da falta de concordância verbal. Em momentos de informalidade, nos quais A4 não se dirige a P, mas aos demais colegas, fala na LM.

A4: general general.. ‘eses’ días yo estaba hablando con un
 ingeniero agrónomo.. y él ‘dice’ que.. en el curso de él..
 cuando ‘ele’/él ‘hice’ el curso..
 P3: él hizo..
 A4: él hizo ((riso)) el curso.. él ‘tendría’ una capacidad ‘muy’
 más/ ‘muy’ancha.. y hoy el alumno no tiene eso.. un
 potencial.. ¿sí?.. hoy los alumnos salen del curso ‘é’ con
 muchas carencias y ‘antigamente’ no √ ‘tenía’.. no era
 así.. entonces ‘estás’claro que no ‘estás’/no está
 funcionando.. la cosa.. muy bien.. estamos caminando..
 claro.. yo creo/yo sé que ustedes se ‘esfuerzan’ mucho..
 pero.. la realidad del alumno es otra.. /.../

A última coleta realizada com A4, em julho de 1998, mostra-nos uma radiografia da sua produção oral, e nos 30 minutos da sua narrativa de história de vida apresentam-se vários fenômenos de sua IL: continua sendo problemática a apócope de mucho, a ausência do pronome pessoal do caso oblíquo ou uma

colocação pronominal indevida, o verbo *tener* usado no lugar de *haber* e, de forma aguçada, a falta de concordância verbal, que aparece marcada pela alternância entre a forma correta e uma reformulação equivocada.

A4: 'é'.. 'tiene' algunas cosas que no me gustan.. en el curso.. yo yo hice un.. yooo hice un curso.. un curso.../yo 'hizo' ((riso)) un curso muy 'fraco' 'é' en la parte de literatura.. ¿sí?... y cuando.. y cuando entré aquí tenía que tener más 'é'.. más informaciones sobre eso... entonces en el inicio.. yo tuve/yo 'tuvo' muchas dificultades.. ¿sí?... entonces 'hizo' la parte de literatura 'é'/ hizo 'con' que yo.. sufriese un poquito para asimilación para entend.. entendimiento.. ¿sí?... todo eso.. entonces no no.. no me gustó mucho eso...

A4 apresentava-se como um aluno promissor no 1º ano, porém ao longo do curso demonstrou estar desenvolvendo estratégias para assegurar sua nota escolar, cumprindo com os requisitos mínimos e, nos momentos informais, como se pode observar nas gravações efetuadas, revela a sua verdadeira face na interação com os colegas de curso, conseguir 'dar um jeitinho' para superar as cobranças efetuadas nas avaliações propostas ou desempenhar o seu papel no momento em que era chamado a demonstrar suas habilidades em sala-de-aula.

5.2.5. Estágios de IL no Plano Lingüístico-Pragmático: A5

A5 demonstrará num estágio avançado de sua IL, assim como A4, falhas na concordância verbo-nominal. Isto se manifesta, no caso de A5, como uma oscilação, que ocorre mais enfaticamente durante a sua narrativa de história de vida, quando interage com A4.

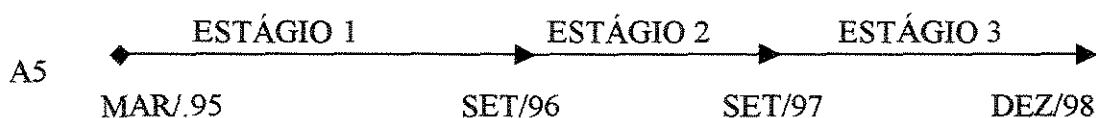


FIG.14: Estágios de IL no plano lingüístico-pragmático:A5

O estágio 1 de IL ocorre de março de 1995 a setembro de 1996. Um elemento característico do estágio de erros aleatórios para A5 é o uso do verbo *gustar* plasmado numa estrutura típica do português (quando vivia em São Paulo.. *gustaba 'de' salir con mi amigos; 'eu gosto' mucho*).

12/09/95

A5: cuando vivía em São Paulo.. ✓ *gustaba 'de' salir con 'mi' amigos...*

P2: *hã... cuando vivía en São Paulo... perfecto.. ahora el verbo gustar... me gustaba... no hace falta que digas a mí pero el me.. sí.. el me hace falta... me gustaba salir...*

A5: *¿con 'mi' amigos?...*

P2: *con mis amigos... oigan.. el posesivo/ A.. los comentarios después/ mi amigo y mis amigos/ hace falta la concordancia.. ¿eh?.. en el español no es como el inglés que sólo tiene plural el sustantivo.. ¿no?.. el español es como el portugués... vosotros no 'dice'/no decís 'meu amigos'.. ¿an?.. 'é meus amigos'.. entonces en español lo mismo.. mis amigos.. ¿de acuerdo?...*

No estágio 1 de IL, que se estende até o primeiro semestre de 1996, é notória a mudança de código freqüente, com o uso de vocábulos, marcadores discursivos, expressões ou frases da LM. Estas estratégias são mantidas por A5 até o final do curso, em 1998, numa freqüência elevada, que demonstra uma insuficiência lingüística no uso do espanhol, sua L-alvo.

Também ocorre a ausência do pronome oblíquo que se apaga pelo mesmo motivo, uma estruturação típica da LM (*'é'.. 'ele' 'ele' 'pedió' el dinero.. del hombre...*), que se enunciada segundo os padrões da L-alvo resultaria: *él le pidió el dinero al hombre* ou, dependendo do contexto lingüístico, *él se lo pidió*. Existe, portanto, um processo de tradução literal que acaba gerando uma IL afastada da L-alvo.

No estágio 2 de IL, que ocorre no segundo semestre de 1996 e primeiro de 1997, continua havendo muito empréstimo lingüístico e também mudança de código, mas a produção de A5 consegue captar muitas das regras de funcionamento do

espanhol (era canal de aguas en el pasado..‘sofrió’ nuevas excavaciones.. que ‘fue abierta’ en mil novecientos ‘y’ ochenta y dos...) num tipo de produção controlada como esta versão.

Numa produção mais aberta como a prática de laboratório de novembro de 1996, A5 utiliza com muita freqüência a mudança de código, mas chega a fazer uma automonitoração para o uso da conjunção adversativa típica do espanhol, demonstrando consciência do nexos utilizado na L-alvo:

2111/96

A5: ‘yo gusté mucho de la cinta’.. pero no comprendí algunas ‘expresions’ así... y y ‘mas o tema me agrada’../pero el tema me agrada.. mucho...

Mantém-se a estruturação da LM para o verbo *gustar* que, durante a conversação, após o insumo ministrado por P, assume o modelo da L-alvo:

P: y.. ¿y a ti te gusta el carnaval?...

A5: sí...

P: y ¿qué haces en esa época?...

A5: hun.. a mí me gusta el carnaval de.. de ‘rua’/de calles...

Esta estruturação adequada de *gustar* não tem uma continuidade no mesmo estágio de IL, na coleta de 3/12/96 (‘yo gusto’ mucho ‘de’ español, ‘yo gusté’ mucho ‘de’ la película; ‘yo gusté’ mucho ‘de’ ‘la’ Cleo), pois teve lugar como um retorno do insumo ministrado por P naquele momento (em novembro de 96).

A falta de concordância verbal, no caso do número com a terceira pessoa do singular no lugar da terceira do plural (y las otras no me ‘agradó’ mucho), parece refletir uma ocorrência comum também na LM, assim como o verbo *tener* no lugar de *haber*, no sentido de existir (tiene.. tiene algunas.. algunas.. ‘é’).

Sente-se o peso da LM em alguns trechos da coleta de 3/12/96, em que aparecem verbos, colocação pronominal e expressões do português no discurso gerado por A5:

3/12/96

A5: para mí fue muy importante.. muy importante.. yoo..
aprendí muchas muchas cosas.. PERO 'podría ter'
aprendido mucho más... y y y yo pienso que que 'vai muito
de de esforço.. né?'.. de../pero yo estoy 'me'esforzando/..
((sorri)) 'aos' poquitos así.. yo 'to indo'.. 'yo gusté mucho
de.. de las películas.. de las 'aulas' mismo../de las clases...
fueron muy importantes para mí. /.../

O estágio 3 de IL ocorre a partir de setembro de 1997. Apesar de mostrar, neste momento, um domínio maior do léxico, A5 mantém os empréstimos lingüísticos no caso dos vocábulos de apoio (é, né) e de alguns outros vocábulos. A conjugação verbal já é mais de seu domínio como se pode observar ao longo de sua produção, porém ocorre, ainda que não seja tão freqüente, a manutenção de alguma forma do português (pode) e a interferência do infinitivo flexionado:

11/09/97

A5: después habla también de la... de la polémica
fotógrafos.. 'é'.. él habla que fue inútil toda esa
polémica.. porque.. para él.. ¿'né'?.. este.. el 'fato' de
ellos 'teneren' huído de los.. de los fotógrafos 'pode' ser
una estra.. estrategia para estimular la () y también
el Dodi se.. se olvidó de.. de la importancia de la.. de la
prensa basura...

Ainda ocorre, neste momento, certa oscilação e convivência das formas da L-alvo e da LM, no caso do pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa do singular do gênero feminino, sendo claro, pela maior preponderância após a auto-monitoração, que já se está fazendo uma opção pela forma própria da L-alvo.

A IL apresenta o gerúndio do verbo *tener*, com o sufixo da L-alvo acrescentado ao radical da LM (tiendo), num contexto que pediria a utilização do verbo *haber* no papel de auxiliar. São encontradas mais algumas inconsistências, tais como a ausência do pronome oblíquo ou a utilização de uma perífrase verbal com *tener* no lugar de *haber*:

Apesar da redução das interferências, conta-se com a presença do infinitivo flexionado e da alternância entre a presença e a ausência do pronome oblíquo:

24/04/98

A5: 'é'.. las.. las jarchas.. 'é'.. eran canción.. ¿cancioncillas?..
'breves'.. que algunos poetas.. árabes y 'hebreus'.. oyendo
oyéndolas.. oyendo 'é'.. los cristianos 'cantaren'.. 'é'..
engastaban en sus poesías.. que ellos escribían en sus.. en sus
propias 'línguas' que.. era el mozárabe.. es.. estas poesi..
poesías.. ✓ llamaban MOAXAJAS.. ¿es eso?.. ((solicitação de
ajuda referente à pronúncia))

Podem ser observadas inúmeras marcas na produção oral de A5 no último ano da graduação: a falta de concordância verbal, a alternância entre a presença do pronome oblíquo ora com uma colocação pronominal indevida ora correta e a ausência do mesmo, a utilização de *tener* por *haber*, erros na conjugação de verbos e a estrutura típica do português em construções com *gustar*. Este quadro permite-nos afirmar que A5 não consegue atingir o estágio de estabilização até o término do curso.

Hist. de vida – julho de 1998.

A5: /.../ y también comencé a a 'me'envolver✓ más con por el
español.. comencé a 'pegar' más gusto por el/por la lengua..
conociendo✓ más.. y yo opté por la lengua y yo creo que
también 'hizo' una una buena opción.. porque es un curso
muy bueno que me 'trouxe' ¿qué me 'trouxe'?..

A4: tra.. que me 'traje'...

A5: que me 'traje' mucha mucha.. mucho conocimiento mucha..
cultura mucha.. principalmente las litera/principalmente las
literaturas y.. cultura hispánica que es una optativa que yo
he hecho.. es un es un/ yo creo que 'hizo' la mejor opción..
¿sí?... /.../

A falta de concordância também está presente na mescla dos pronomes pessoais da segunda e terceira pessoa do singular. A ausência do pronome oblíquo faz-se sentir nessa IL a força de uma característica do português, LM.

Hist. de vida – julho de 1998

A5: yo quería una libertad pero yo yo no sabía 'é' 'é' 'o quant'/
el precio de esta esta 'liberdad'.. porque tiene un precio y un

- precio muy alto.. ‘para tú’ ‘para tú ser’ libre así.. ‘para tú salir de su casa’.. ‘tiene’ un precio muy alto y yo no no tenía conciencia de eso.. ah.. por eso yo creo que yo no tenía una
- [
- A4: sí.. claro...
- A5: ‘madurez’ suficiente.. para esta situación.. pero después.. ‘quebrando mucho la cara’ ((risos de A4 e A5)) ‘tú aprende’.. es eso.. ✓ aprende...
- [
- A4: sí.. ¿no ‘tiene’ ‘é’.. ‘dívidas’ de este precio alto? ((risos))
- A5: no.. yo creo que ya ✓ pagué todas...

A ausência da preposição diante de objeto direto de pessoa tem sido uma constante ao longo do curso. A insuficiência lingüística mostra-se através de empréstimos lingüísticos, ora no caso de vocábulos ora no caso de expressões idiomáticas, mas já não com tanta freqüência como no princípio.

- A5: entonces yo pienso en venir sí.. por lo menos para ‘me’despedir✓ del grupo.. para rever ✓ los amigos... esta ciudad ‘va ✓ me’ va a ‘me’dejar ✓ muchas ‘saudades’...
- P : ah... vas a echar de menos a ((nome da cidade)) .. tendrás nostalgia...
- A5: sí.. ya estoy ‘tiendo’...

A5 termina o seu curso, com deficiências, como já se comentou, de pontos que foram corrigidos ao longo do curso pelos vários professores que teve, mas que não foram processados em sua IL. Sem dúvida, a atitude de pouco esforço, de cumprimento do indispensável, demonstrada ao longo do curso frente ao aprendizado da língua, contribui para esta situação final, em que a sua IL não atingiu um estado satisfatório para o seu desempenho profissional futuro.

O ideal seria que professores com este nível de proficiência tivessem acesso a cursos e a programas de imersão na LE.

5.2.6. Estágios de IL no Plano Lingüístico-Pragmático: A6

O estágio 1 de IL de A6, o estágio de erros aleatórios, vai de março de 1995 até novembro de 1995. Este primeiro estágio é marcado pelas estruturas da LM, pela mudança de código freqüente, automática, sem uma noção exata de estar utilizando um termo ou estrutura do espanhol ou do português (yo fue ‘numa festa na minha cidade’; yo voy siempre ‘en’ los bares con ellos). No entanto, A6 já apresenta uma produção mais avançada que seus companheiros, pois como resposta à elaboração de frases, A6 produz um parágrafo com essas frases contextualizadas e coordenadas, introduzindo discursivamente a sua experiência de vida naquele momento.

12/09/95

A6: yo soy de la ciudad X.. una ‘ciudade’ muy pequeña pero muy divertida... ‘ahora’ yo vivo en ciudad Y... por las mañanas.. todos los días yo hago ‘gimnástica’ y por las noches yo estudio en la facultad...

P2: MUY BIEN... así me gusta.. ella hizo las cuatro frases coodinadas.. ¿no?.. contando una pequeña historia.. sólo la pronunciación de ahora...

A6: ‘ahora’...

P2: no es ‘ahora’ sino ahora... muy bien.. excelente.. enhorabuena...

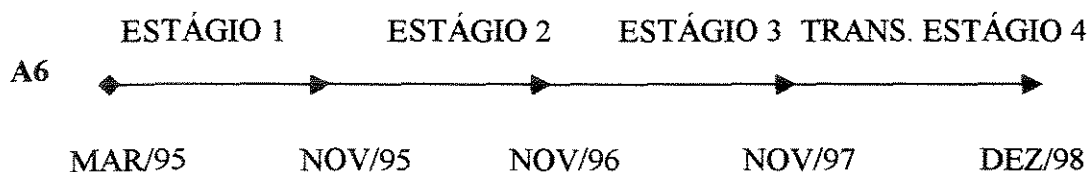


FIG.15: Estágios de IL no plano lingüístico-pragmático: A6

O estágio 2 de IL, estágio emergente, vai de novembro de 1995 a setembro de 1996 na produção oral de A6. Neste estágio, A6 mantém com freqüência empréstimos no caso de vocábulos, marcadores discursivos e expressões ou frases.

Também lança mão da tradução literal, algumas vezes, e com mais freqüência engendra vocábulos novos, de acordo com as regras elaboradas em sua IL, como se

pode observar no caso da conjugação verbal (deron), que já se aproxima, de alguma forma, ao espanhol.

23/04/96

A6: para llamar más la atención.. del pueblo.. 'é' los gays
'deron' una gran besada de cinco minutos... y y y la... la
'manifestação' 'comezó' a las cinco y media.. y terminó una
'hora'más tarde..

No estágio 2, A6 passa a fazer um auto-monitoramento de sua produção, enquanto que a maioria dos sujeitos procede dessa forma a partir do estágio 3 de IL . No estágio 2 de IL A6 efetua a convivência entre a estrutura própria do espanhol para o verbo *gustar* e o calco baseado na estrutura do português.

A utilização de estruturas da LM provoca a ausência do pronome pessoal do caso oblíquo átono, e ainda não há um domínio dos pronomes pessoais do caso reto, havendo uma oscilação entre as formas da LM e as da L-alvo (eu/yo; eles/ellos).

No caso do artigo definido masculino (el), o que aparece muitas vezes é o artigo neutro (lo), que guarda maior proximidade formal em relação ao seu plural (los) e também ao português (o).

27/08/96

A6: a mí me gustó 'muito' oír la 'fita'/la cinta.. 'é'.. yo.. 'aché'..
muy interesante la historia de los solteros de Plan.. los..
'lo'movimiento que 'eles' hicieron para... para 'tracer
mujeres para eles'.. 'achei'.. 'eu gusté'.. ¿ qué más?...

A6 assume já muitas formas do espanhol, efetivando adequadamente o preenchimento de pausas, imprimindo ritmo e velocidade à sua produção. Entretanto, neste estágio, chega a apresentar um apoio excessivo no marcador 'né', e uma ocorrência de yes, como palavra de apoio, proveniente da outra LE que estudava naquele momento. Mantém a conjunção adversativa 'mas' e oscila entre a ausência do pronome oblíquo e a presença do mesmo, num caso de variação livre :

A6: 'olha'.. 'bom'.. a mí me gustó 'muito'.. el estilo de vida del
del pueblo.. 'a pesar das'.. de las dificultades.. ¿'né'?.. que..
existían en aquella 'região'.. ¿'né'?.. el clima... ¿'né'?..
'yes'... 'a' falta de comodidades.. ¿'né'?.. 'mas'.. a mí me

pareció que... ‘era’ un pueblo que tenía unas actividades muy buenas como.. AGRICULTURA.. ¿‘né’?.. eran pastores... tenían vacas.. cinco ‘mil’.. ovejas.. ovejas.. ¿né?.. entonces.. a mí no ✓ pareció un pueblo.. pobre... así.. a mí me pareció que era un pueblo que.. que tenía condición así../.../

O estágio 3 de IL cobre, no caso de A6, de novembro de 1996 a novembro de 1997. A6 apresenta, neste momento, uma produção mais consistente e uma postura mais crítica. Na audição realizada A6 percebe os seus erros, freqüentemente. Comenta a dificuldade que representa a semelhança do português e do espanhol:

21/10/96

A6: ‘é’ e... a.. a mí me parece que no es tan.. tan difícil mas por ser ‘é’... un poco parecido con... con el portugués ‘é’

P: [con el portugués...

A6: la gente se.. confunde un poco.. ¿‘né’?.. ‘acha’que...

P: [anjá... [cree que...

A6: cree que estamos... ‘é’.. hablando una cosa ‘certa’ y no es ‘aquilo’.. ¿‘né’?../ no es aquello...

A6, ao finalizar a audição comentada de sua produção, relata que uma de suas grandes dificuldades está na utilização dos pronomes, fato que comprovamos em nossos dados, ao longo desta análise, em relação à maioria dos alunos, sujeitos de nossa pesquisa:

A6: yo encuentro.. ‘é’.. mucha dificultad.. en los pronombres.. porque en español.. porque en español se usa ‘muy’ ‘muy’/ mucho.. los pronombres.. ¿ ‘né’?.. y yo no ✓ uso.. en la hora de hablar.. hablar.. yo yo me esque/ olvido de..

A6 também relata estar superando, após ouvir a sua prática oral gravada e comentada por P, a utilização errônea do artigo definido masculino:

K7A6: yo.. 'aché'muy interesante la historia de los solteros de Plan... 'los'... 'lo' movimiento que 'eles' hicieron...

P : eh.. movimiento.. los movimientos.. o EL.. EL MOVIMIENTO.. es importante.. el *lo* artículo neutro ahí

[
A6: el movimiento.. eso...

P : nunca lo vas a usar de esa forma.

A6: yo.. a un a un 'tempo'atrás.. 'é'.. estaba 'usando' mucho.. el *lo* en lugar de... de *el*...

[
P : el *lo*... ah.. ¿sí?... ¿ahora está disminuyendo ya?... ¿ya te estás acostumbrando?...

[
A6: sí... ya...unjun.. todo.. todo.. toda.. 'é' palabra.. masculina.. yo... colocaba *lo*.. no no *el*...

A6 mantém no estágio 3 de IL os vocábulos de apoio da LM 'é' e 'né'. Oscila entre o pronome pessoal do caso reto de 3ª pessoa utilizado no espanhol (ella) e no português (ela), com a presença já reduzida deste último.

Algumas vezes ocorre a ausência do pronome pessoal do caso oblíquo átono ('ela' ✓ *pasaba a través de Amanda Gris*..; *sí.. yo voy a hacer*✓ ..) que, em alguns momentos, é representado pelo pronome oblíquo tônico, o que resulta numa construção pouco usual no espanhol (*y él no ✓ daba más atención a ella*; *pero yo pienso que falta gramática 'para mí'*..; *él ✓ hizo 'nosotros' leer el cuento*). A utilização de *sino* não ocorre, sendo substituído por *y sí* ou *pero*.

5/12/96

A6: bien.. 'é'.. a mí me pareció que la película... era.. romántica.. ¿'né'?.. lo que más me gustó fue el título.. la flor.. la flor de mi secreto porque.. yo pienso que no es sólo porque.. ella reveló a su amigo de periódico que ella es Amanda Gris.. 'y sí' porque.. ella se 'espejaba' en Amanda Gris.. 'é'.. como se dice.. ella.. sus sentimientos.. 'ela' ✓ *pasaba a través de Amanda Gris*.. ella se escondía.. como se 'diz'.. Amanda Gris.. era un... un... /.../ el matrimonio estaba llegando al fin.. y él no ✓ *daba más atención a ella*...

À já citada ausência, algumas vezes, do pronome oblíquo, soma-se, em outros momentos, uma colocação pronominal indevida (como se cuidar; eso está me ayudando) e, em outros, uma utilização perfeita (tienen que saber cómo usarlo /.../). O infinitivo flexionado ainda se faz presente na produção de A6, neste momento, embora com baixa frequência de surgimento.

18/04/97

A6: y por.. uno ahí no tiene como 'se' cuidar√ ... y no tiene como 'se' cuidar√ .. ¿'né'?...

/.../

A6: 'é'.. las personas 'é'.. tienen que saber cómo usarlo porque yo pienso que muchas personas no saben cómo.. cómo usamos correctamente.. 'é'.. el condón...

P : anjá...

A6: 'é'.. no tanto 'assim' de no 'saberem' √ las relaciones.. 'mas' como PONER el condón... muchas personas no te/no tienen esa información...

Note-se que numa comunicação mais informal, ou numa solicitação de ajuda dirigida a uma colega, a informação é veiculada na LM. A interferência da LM pode ser observada num contexto em que se necessita do verbo decir conjugado no pretérito (dijo), mas na qual a aprendiz por influência da conjugação do português utiliza *dice*, forma que no espanhol corresponde ao presente.

11/09/97

A6: /.../ era.. como ella mismo 'dice'.. no era ((falandu mais baixo para un colega)) 'não é combinado que fala...

premeditada'.. ((mais alto)) era una cosa que √ salía del corazón de ella misma...

A partir de novembro de 1997, A6 encontra-se num período de transição para o *estágio 4 de IL*. A fluência de A6 permite-lhe discorrer sobre os mais diversos assuntos. Em alguns poucos momentos de insuficiência lingüística, A6 lança mão de algum empréstimo lingüístico, quase sempre vocábulos, porém dificilmente utiliza vocábulos de apoio da LM, recorrendo aos que se usa em espanhol. Fossiliza a ausência da preposição diante de objeto direto de pessoa, que seria próprio da

construção em espanhol. Outra fossilização é o de *tener* utilizado invariavelmente no lugar de *haber*.

Hist. de vida – julho de 1998

A6: /.../ ah.. día cuatro de julio.. nosotros escuchamos un tiro.. un hombre salió ‘atirando atrás’ de unos ladrones que habían entrado en su casa y acertó ✓ una niña de catorce años.. acertó la pierna de la niña.. mi barrio está muy violento y.. está aconteciendo muchos asaltos allá.. incluso mi casa en el ‘comenzo’ del año fue asaltada... los ladrones entraron en mi casa y ‘llevaron’ todo.. todo.. todo.. nuestra suerte fue que en enero.. nosotros teníamos que hacer.. la.. la matrícula de la facultad.. si no ‘uviésemos’llegado acá en enero la casa no iba a tener nada en marzo... /.../

O uso dos pronomes oblíquos continua apresentando a mesma alternância:

a) utilização apropriada; b) colocação pronominal indevida e d) ausência.

20/11/98

A6: porque yo pienso que en la clase/y hablando con las personas... las personas.. también a ellas les gusta el español.. sólo que no COMO ‘YO’... ES MUY GRANDE ASÍ EL AMOR QUE YO TENGO.. a partir del segundo año yo fui conociendo más la lengua y fui.. ‘me’ apasionando cada vez más.. cada vez más.. las personas.. mis alumnas ‘mismo’ hablan.. es.. es.. es bonito ver✓ ✓ usted dando clases porque usted.. SE QUEDA FELIZ... usted sabe las cosas y se queda feliz en estar hablando en español.. en estar enseñando el español.../.../

Apesar da oscilação verificada no caso dos pronomes oblíquos e de algumas fossilizações como o uso de *tener* por *haber*, a ausência da preposição antes do objeto direto de pessoa e o surgimento do infinitivo pessoal em sua produção, A6 consegue um desenvolvimento notável.

Tem um ritmo apropriado, seu discurso é solto e tem a capacidade de tratar temas variados. Sua fluência, impelida pelo seu interesse pelo espanhol, como pudemos observar no trecho acima, torna-a um tipo de profissional sempre

preocupado em superar dificuldades e em motivar outras pessoas para o aprendizado da língua.

Pode-se observar que há correspondência, no caso de A6, entre os estágios de IL que apresenta e a seriação do curso, além de existir uma distribuição bastante regular daqueles ao longo do tempo. A6, apesar das marcas observadas, é a aluna mais fluente dentro do grupo, como foi dito anteriormente, e desenvolve estratégias de aprendizagem cognitivas, praticando o espanhol e, conseqüentemente, desenvolvendo o seu desempenho na L-alvo.

A6 dedica-se com seriedade à aprendizagem do espanhol enquadrando-se, como já pudemos ver no capítulo IV, no grupo de alunos que se esforçam. Lança mão de estratégias cognitivas, como por exemplo, falar em espanhol fora de sala-de-aula, ainda que com colegas que não tenham o conhecimento da língua.

As estratégias sociais são altamente desenvolvidas por ela, e em sua história de vida pudemos observar, na interação com A, já que fizeram a gravação em forma de entrevista, que A6 auxilia A, um aluno proveniente de grupos anteriores que tinha trancado a sua matrícula durante um ano, e apresentava bastante dificuldade em seguir o ritmo do curso. A6 e A tornam-se grandes amigos e a cooperação que A6 lhe oferece propicia-lhe o bom acompanhamento do curso de espanhol.

A6 desenvolve estratégias afetivas, o espanhol torna-se uma paixão em sua vida e confessa, inclusive, uma mudança nos objetivos traçados para sua vida pessoal em função desse amor pelo espanhol.

Uma atividade a que A6 se dedica desde o 3º ano da faculdade é o preparo de aulas, que ministra durante o 3º e o 4º ano ao grupo da 3ª idade, sob a supervisão de prática de ensino. Isto ajudou-a a aprofundar os seus conhecimentos, a criar laços afetivos com suas alunas e a aumentar a sua paixão pela língua.

As literaturas também representaram um elemento de peso em seu desenvolvimento, conforme pudemos observar neste capítulo. A6 apresentou-se como uma aprendiz altamente crítica e desde o 2º ano lança mão de estratégias metacognitivas, automonitorando a sua aprendizagem.

5.2.7. Estágios de IL no Plano Lingüístico-Pragmático: A7

A produção oral de A7 tem o seu estágio 1 de IL compreendido de março de 1995 até novembro de 1996. Apresenta, naquele momento, um domínio da nomenclatura gramatical, mas recai em confusões semânticas (olvidar/ouvir – vide seção 5.1.7., à pág. 18) e efetua a mudança de código. Neste estágio, A7 tem dificuldades para uma simples repetição:

12/09/95

P2: y tú... ¿a qué hora llegaste a la facultad hoy?...

A7: a las 'siete'...

P2: ¿qué horas?.. ¿a qué hora?.. ¿qué hora?...

A7: a las 'sete' y... veinte...

P2: veinte está muy bien... ¿y el otro número?... a las...

A7: a las...

P2: siete...

A7: 'siete'...

P2: la e cerrada... a las siete y veinte...

A7: a las siete y 'vinte'...

P2: ahora dañaste el veinte... a las siete y veinte.. a ver.. repite...

A7: a las siete y veinte...

P2: otra vez...

A7: a las siete y ((risos)) 'vinte'...

P2: ayúdala A4... ¿a qué hora llegó su compañera a la facultad?...

A4: a las siete y veinte...

P2: muy bien...

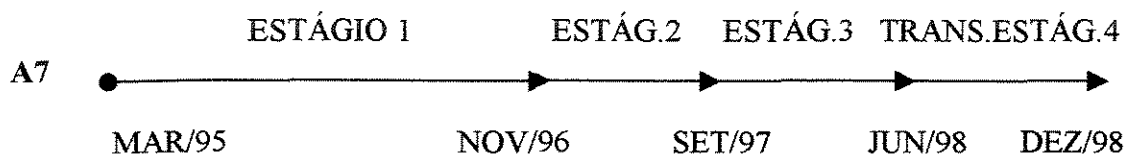


FIG 16: Estágios de IL no plano lingüístico-pragmático:A7

A7, no seu estágio 2 de IL, que tem lugar de novembro de 1996 a setembro de 1997, apresenta a alternância na utilização da estrutura do verbo *gustar*, o verbo

tener no lugar de *haber*, a colocação pronominal indevida e a utilização do infinitivo flexionado, segundo os moldes de sua LM.

21/11/96

A7: eh.. a mí me gustó mucho... eh.. porque el tema tratado es un tema muy.. interesante caliente alegre.. y a mí me gusta mucho el carnaval... y.. por eso 'yo gusté'...

/.../

A7: yo creo que.. la alegría que el pueblo tiene.. con el carnaval... porque ahora aquí.. no 'tiene' más eso... 'tiene' 'lujo'.. /

P : lujo...

A7: lujo.. las personas desean dinero.. no piensan en 'se' divertirse√.. en.. en 'haceren'... cosas.. que 'possam' pasar alguna cosa de 'boa'/de buena.. /.../

Ainda no estágio emergente, A7 já domina uma série de características da L-alvo, a utilização de *pero*, de *creo que* ou *me parece* que no lugar de *achar*, além dos verbos bem conjugados no passado e no presente.

Entretanto, mantém vocábulos de apoio da LM (né, é), não utiliza a preposição no caso de objeto direto de pessoa, a apócope de *mucho* não é bem utilizada todo o tempo. A forma *dice* surge no contexto em que se pede o pretérito (possivelmente por uma identificação formal com o português como já nos referimos no caso de A6).

Também chega a fazer uso da estrutura típica do português de Portugal (nosotros 'estamos a escribir'...), com o infinitivo preposicionado. A estrutura da LM também dá lugar a que não se utilize o pronome oblíquo, ausência que não se coaduna com as normas do espanhol (comparar a frase bem formada "ella le dice a Antonio" com o que aparece na IL de A7):

5/12/96

A7: pero la parte que.. que yo creo que 'sea' la más interesante.. fue la 'reviravolta' que.. que Leo 'é'.. tuvo.. ¿né?... porque.. yo pensaba que.. que ella 'é'.. tenía.. 'muy' 'dificultad' en... en dejar √ Paco.. pero no fue.. 'isso'/eso que aconteció... porque todavía yo pienso que ella no 'esqueció' √ Paco... hasta el final de la película.. ella √ 'dice' 'que.. para'

Antonio.. ella ✓ ‘dice’ que ‘ele’ ‘tenía’.. ‘é’... hecho ‘con’
que ‘ela’.. ‘esque’ ‘esquecie’/...

A7 já faz menos uso do monitor. Sua produção é mais consistente, porém usa o gerúndio como no português, quando no caso seria mais adequado o uso de uma condicional (si se enteran a las niñas.. a los alumnos). Observe-se que o objeto direto de pessoa continua aparecendo sem a preposição, desobedecendo o padrão do espanhol. A condicional não é introduzida pela conjunção necessária (si), conta com a utilização de *tener* por *haber*, e de uma forma no infinitivo, quando o correto seria que estivesse no presente (si hay esa división entre los niños que tienen el sida y los niños que no lo tienen), além de que deveria estar presente o pronome oblíquo.

O pronome oblíquo, às vezes se faz presente, mas com o número incorreto (le por les) ou confusão entre a forma que corresponderia ao objeto direto, quando o que se deveria estar usando seria o pronome oblíquo que substitui o objeto indireto (lo por les).

18/04/97

A7: ‘é’.. yo creo que.. ‘a’ mi modo de pensar.. que.. ‘enterando
✓ las las niñas.. ✓ los alumnos’.. porque... ‘se’ dentro de la
sala de clases.. te ‘tever’ esa di división entre los niños que
tienen sida y los niños que no ✓ tienen... ‘é’.. porque los
niños.. ellos no ‘conecen’ muy bien esa enfermedad...
entonces.. ‘é’ ellos tienen ‘solamente’ la idea que ‘le’ pasan..
‘aquilo’que... que ellos oyen.. lo que.. los padres y las madres
‘lo’ dicen...

No estágio 3 a IL de A7 já se mostra em outra etapa, por exemplo, quanto à utilização da terceira pessoa do singular do ‘pretérito indefinido’ (nomenclatura do espanhol). Já não utiliza *dice* como forma desse tempo verbal, como se via anteriormente, mas sim *dije*, aproximando-se bastante ao paradigma dessa conjugação. Neste momento é a desinência de pessoa que se vê afetada (primeira por terceira do singular).

11/09/97

A7: profe.. solamente un.. un ratito... yo voy a leer una frase que ella propia.. 'é'.. 'dije'... ¿sí?... no/ es poco... es sobre las personas del Oriente... /.../

Mantém-se ainda o infinitivo flexionado, que se realiza numa estrutura própria da LM do aprendiz.

20/11/97

A7: sí.. yo creo que para nosotros 'podemos' 'é'.. hablar bien.. aprender mejor...

[
P : podamos...

A7: para que podamos ah ((sorriso)) hablar mejor.. eh.. es preciso que.. que podamos estar en contacto con.. con las personas 'mismo' de de esa lengua.. ¿no?... porque (los no) hablantes tienen mucha dificultad..

Em abril de 1998, no estágio 3 de IL já avançado, A7 apresenta uma produção na qual muitas vezes os pronomes oblíquos estão presentes, e bem poucas ausentes:

17/04/98

A7: yo no he leído el texto P.. pero yo prometo que voy a leerlo

[
P : otra que no leyó el texto...

A7: porque.. porque me interesó mucho el asunto... ✓
PROMETO.. ¿sí?...

A transição para o estágio 4 de IL começa a ocorrer próximo a junho de 1998. Notamos neste estágio que certos elementos oscilam na produção de A7, pois convivem distintas realizações como, por exemplo, no caso do pronome oblíquo, já indicado em parágrafos anteriores, e aqui detalhado: a sua ausência em (a), onde ocorre um simples apagamento, similar ao funcionamento do português, ou uma estruturação bem diferente da que seria típica do espanhol, o que denota a utilização

da tradução literal e, conseqüentemente, a inadequação, como o que ocorre em (b); nota-se, entretanto, em (c) uma perfeita utilização do pronome oblíquo, convivendo com a ausência do pronome (apagamento) e a colocação pronominal que alterna a posição correta com a incorreta.

Também se observa instabilidade na apócope de mucho, incorreta em (a) e correta em (b) e (c), o verbo decir conjugado no pretérito indefinido (nomenclatura do espanhol), perfeitamente realizado em (a) mas no mesmo parágrafo incorreto, com uma forma plasmada no português (dice).

Hist. de Vida -Julho de 1998

(a)

A7: /.../ porque mi profesora un día ✓ ha llamado ✓ todas las niñas.. en la sala... ah.. ✓ dijo 'para' los niños que tendrían que salir.. que no podrían escuchar lo que ella 'tenia para decir'/decirnos... yyy.. y 'dice' sobre la menstruación.. ¿no?.. ✓ llamé ✓ todas las niñas y ✓ contó sobre eso... y para nosotras creo que fue 'mucho'importante.. ¿no?.. porque éramos chicas 'y' íbamos a ser muchachas.. ¿no?.. /.../

(b)

A7: mi abuelo fue una persona muy buena.. una persona.. 'qui' consiguió.. venir de una clase muy baja.. consiguió.. muchas casas.. consiguió dejar ✓ 'para' mi madre y 'para' mis tíos una 'herancia'../una herencia.. /no sé./ una 'herancia' muy buena.. ¿no?.. y.. fue un ejemplo.. un ejemplo de.. de gana... un ejemplo de.. de solidaridad.. un ejemplo de carácter.. de honestidad.. y eso todo él.. él ✓ ha dejado 'para' mí y 'para' mi hermana.. creo que.. 'para' los nietos en general.. /.../

(c)

A7: entonces cuando tuvimos que separarnos fue.. muy difícil.. ¿no?.. en la iglesia donde 'fue' la misa... todas lloramos mucho.. parecía que alguien.. se había muerto.. ¿no?.. estaba muerto/ no sé cómo puedo decir✓ ahora.. pero.. fue muy triste ((suspiro)) fue una separación.. ¿no?.. y yo.. no consigo me acos.. acostumbrar.. ACOSTUMBRARME.. ((riso)) acostumbrarme creo.. con las separaciones.. ✓ duelen mucho.. mucho.. porque yo me 'apego' mucho a las personas.. tengo esa facilidad... no tengo 'dificultad' en.. en 'me' adaptar✓ a nuevos lugares.. a nuevas personas.. pero tengo una dificultad en olvidarme de las otras.. en./ quiero estar junto de nuevo.. y esto ni siempre es posible.. /.../

Na última coleta, em dezembro de 1998, observa-se a manutenção do quadro anteriormente descrito em relação aos pronomes oblíquos: colocação pronominal indevida (pero... por ejemplo... hace falta por eso no ‘me’ poner√ en una casa de ‘fumantes’ y por eso yo... /.../), a ausência (hay que intentar√.. ¿no?...), a alternância da presença e ausência do pronome oblíquo numa mesma frase (si yo la encuentro yo √ aviso) ou a presença do mesmo com uma colocação perfeita (yo creo que voy a ‘llamarlos’). Ocorre o mesmo tipo de oscilação, já detetada em outros sujeitos.

Ao final do curso A7 mostra-nos a interiorização de muitos elementos da L-alvo, mas também nos aponta a oscilação no caso dos pronomes oblíquos e da conjunção ‘se’ bem como uma tendência à fossilização no caso da preposição (ir+preposição+verbo conjugado).

A ida de A7 para a Espanha, em 1999, depois de graduada, exerceu o papel de alavancador para a evolução de sua IL. Trabalho e curso, modificaram-na, o contacto com a língua em ambiente de imersão proporcionou-lhe a possibilidade de avançar e, posteriormente, dedicar-se ao ensino do espanhol para brasileiros, numa universidade pública paulista e, por último, candidatar-se a um doutorado numa universidade espanhola.

5.3. Instabilidade X Fossilização

Na análise da produção oral de nossos sujeitos localizamos determinados fenômenos lingüísticos que nos fornecem distintas realizações simultâneas até os estágios finais de IL registrados até o término da graduação em Letras, o que caracteriza uma forte instabilidade que pode, no futuro, vir a fossilizar-se, permanecer como uma instabilidade ou adequar-se à L-alvo.

A fossilização ocorre como uma instabilidade que se mantém até o estágio de estabilização da IL e que se impõe, varrendo outras instabilidades que ocupavam o mesmo paradigma, e caracterizando-se por ser uma produção desviada da L-Alvo, fruto das regras geradas pela IL do aprendiz, num estado em que já não ocorre a

variabilidade. No entanto, essa fossilização pode, em função de futuras experiências advindas na L-Alvo, da motivação e outras variáveis, vir a ganhar mobilidade num movimento que indica um descongelamento e, conseqüentemente, o avanço da IL.

5.3.1. A Instabilidade Pronominal

Exemplo de instabilidade é o que ocorre no caso de uma das maiores dificuldades relatada pelos sujeitos da pesquisa e constatada na sua produção oral: a utilização do pronome oblíquo. González (1998:243) oferece-nos uma visão clara e sintética das opções estruturais estabelecidas pelo português e pelo espanhol, quanto aos pronomes:

“(...) enquanto o português do Brasil é uma língua de sujeito pronominal predominantemente pleno e que privilegia as categorias vazias ou as formas tônicas para a expressão dos complementos, o espanhol é claramente uma língua de sujeitos pronominais predominantemente nulos e de complementos clíticos abundantes, às vezes duplicando (ou talvez duplicados por) uma forma tônica. Essa diferença fundamental – com todos os efeitos que dela se derivam – irradia-se, nos dois casos, e afeta uma série de construções correlacionadas em cada uma das línguas (...)”.

Em geral, no caso dos sujeitos participantes desta pesquisa existe, mais fortemente nos estágios iniciais de IL, uma tendência maior à omissão do pronome oblíquo átono, consoante o que o corre na LM. Esta tendência também é registrada por González (1998), que a define como uma estratégia comum de aproximação da IL do aprendiz à sua L1, nas etapas iniciais de curso.

Ao enfocarmos o desenvolvimento da IL do aluno, podemos observar como além da tendência à omissão do pronome oblíquo átono existe também uma utilização excessiva do pronome pessoal do caso reto, observada em todos os sujeitos participantes desta pesquisa e, em alguns momentos, esse pronome que funciona

como sujeito chega também a preencher o espaço destinado ao pronome pessoal do caso oblíquo átono, principalmente no caso de verbos pronominais.

TABELA 14: A INSTABILIDADE PRONOMINAL

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTAGIO 3	TRANSIÇÃO ESTÁGIO 4
Ausência do pron. obl. átono: A1;A3;A5	Ausência do pron. obl. átono: Todos AA	Ausência do pron. obl. átono: Todos AA	Ausência do pron. obl. at: A1;A2;A6;A7
Colocação irreg. do pron. oblíquo átono: A1;A3;A5;A6A7	Colocação irreg. do pronome oblíquo átono: Todos AA	Colocação irreg. do pron. obl. átono: A2;A3;A4;A5;A6;A7	Colocação irreg. do pron. obl. átono: A1;A2;A6;A7
Colocação e utiliz. correta do pron. obl. átono: Todos AA	Colocação e utiliz. correta do pron. obl. átono: Todos AA	Colocação e utiliz. correta do pron. obl. átono: Todos AA	Colocação e utiliz. correta do pron. obl. átono: A1;A2;A6;A7
Utilização do pron. oblíquo tônico no lugar do pronome oblíquo átono: A6	Utilização do pron. obl. tônico no lugar do pron. obl. átono: A2;A3;A4;A6;A7	Utilização do pron. obl. tônico no lugar do pron. obl. átono: A2;A4;A5;A6	Utilização do pron. oblíquo tônico no lugar do pron. obl. átono: A2;A6;A7
Utilização desnecessária do pron. pessoal do caso reto: A1;A2;A3;A4;A6	Utilização desnecessária do pron. pessoal do caso reto: Todos AA	Utilização desnecessária do pron. pessoal do caso reto: Todos AA	Utilização desnecessária do pron. pes. do caso reto: A1;A2;A6;A7
Utilização do pron. pessoal do caso reto no lugar do pron. oblíquo átono:	Utilização do pron. pessoal do caso reto no lugar do pron. oblíquo átono: A2;A3;A4;A5;A6;A7	Utilização do pron. pessoal do caso reto no lugar do pron. oblíquo átono: A1;A2;A3;A4;A5;A6	Utilização do pron. pessoal do caso reto no lugar do pron. obl. átono: A2;A6;A7
Reflexividade indevida do pronome oblíquo: A3	Reflexividade indevida do pronome oblíquo: A1;A3;A7	Reflexividade indev. do pronome oblíquo: A6.	Reflexiv. indev. do pronome oblíquo: A1;A2;A6;A7

Conforme se aproximam os estágios finais de IL vai havendo uma convivência cada vez maior com realizações que, ora se adequam ao sistema do espanhol ora dele se aproximam com a utilização de pronomes oblíquos tônicos ou, até mesmo, a utilização dos pronomes átonos, algumas vezes com a colocação

correta, outras não. Estas distintas realizações convivem na IL de nossos sujeitos até o término do curso como mostra de instabilidade.

Esta variabilidade mantida até o final do curso permite-nos constatar que nossos aprendizes apresentam, naquele momento, uma IL instável quanto ao sistema pronominal, o que não se pode classificar como fossilização, mas como uma IL em movimento, com o rearranjo natural que ocorre ao se manipular formas de uma L2 tão próxima, mas com suas especificidades, como o espanhol para brasileiros, além dos fatores psicolinguísticos que entram em jogo.

González (1994) fornece-nos uma imagem bastante completa do que ocorre na IL de adultos brasileiros, aprendizes de espanhol, quanto aos pronomes e chama a atenção para o efeito estilístico ou sociolinguístico que se pode obter em português quando se opta por uma construção com clítico objeto, o que não ocorre em espanhol pelo fato das construções com clíticos não estarem associadas ao registro culto. A percepção dos clíticos associados ao registro culto pode, de início, ser mais um fator a inibir a utilização dos mesmos pelos aprendizes brasileiros de espanhol.

5.3.2. Conjunções: Instabilidades e Fossilizações

Outro exemplo de instabilidade é o que ocorre, na maioria das vezes, com as conjunções. As coordenadas sintéticas aditivas e adversativas são utilizadas desde os estágios iniciais, quando as primeiras frases são elaboradas na L-Alvo. Desde então, a instabilidade na utilização da conjunção empregada ora na LM ora na L-Alvo apresenta-se com preponderância em nossos sujeitos, como é o exemplo do caso *pero/mas*. A1, A5 e A7 conseguem superar essa instabilidade a partir do estágio 3 de IL, enquanto que os demais sujeitos a mantêm até o final do curso.

Note-se no caso de A4 que nas coletas referentes aos estágios 1 e 2 de IL ele não apresenta essa oscilação e utiliza o nexos empregado na L-Alvo. No entanto, ocorre uma regressão no estágio 3 de IL, pois nesse momento A4 incorpora a oscilação apresentada pela maioria dos colegas, revelando uma aquisição em que o

insumo proveniente dos companheiros de sala se impõe sobre as demais fontes de insumo (professor, material didático, etc). Quanto a outras variáveis, no estágio 1 havia uma produção mais limitada ao nível frasal, o que já deixa de ocorrer a partir do estágio 2. Portanto, o estágio 3 apresenta uma sequência das atividades já estabelecidas no estágio anterior. Pode ter havido, no entanto, a influência de fatores individuais para a ocorrência da regressão, como a motivação, que se revela em declínio no caso de A4, do início até o final do curso.

TABELA 15: ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA ORAL: AS CONJUNÇÕES

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTAGIO 3	TRANSIÇÃO ESTÁGIO 4
Conjunções na LM são freqüentes, dada a mudança de código. Nas frases elaboradas na tentativa de falar a L-alvo registra-se: * <i>mas</i>: A1;A2;A7 * <i>pero</i>: A2;A4;A6 * <i>e</i> : A7 * não utilizam <i>sino</i>: todos AA.	Conjunções: * <i>se</i> – A7 * <i>embora</i>: A1;A2 * <i>enquanto</i> por <i>mientras</i>: A2 * <i>ou</i> no lugar de <i>o</i>: A3; * <i>mismo</i> por <i>aunque</i>: A3;A7 * <i>mismo</i> por <i>aún</i>: A6 * <i>quanto</i> no lugar de <i>encuanto a</i>: A3;A6 * oscilação <i>pero/mas</i>: A1;A2;A3;A5;A6 * incorpora <i>pero</i>: A4; * <i>pero que</i> no lugar de <i>por lo que</i> : A7. * não utilizam <i>sino</i>: todos AA	Conjunções: * <i>ou</i> : A3;A7. * <i>porém</i>: A1. * <i>se</i>: A2;A3;A4;A7 * <i>si</i>: A5;A7 * <i>quanto a</i> por <i>encuanto a</i>: A1;A3;A6;A7 * Oscilação <i>pero/mas</i>: A3;A4;A6 * Oscilação <i>y/e</i>:A7. * <i>embora</i>: A2; * <i>mismo que</i>:A7 * não utilizam <i>sino</i>: todos AA	Conjunções: * oscilação <i>se/si</i> : A2; A6;A7 * oscilação <i>quanto a/ encuanto a</i>: A6 * oscilação <i>pero/mas</i>:A2;A6 * não utilizam <i>sino</i>: todos AA

Observa-se, de forma geral, que A1 consegue chegar ao final do curso com um número menor de erros quanto às conjunções, enquanto que A6 apresenta, nesse sentido, no grupo dos alunos mais avançados, um maior número de instabilidades, tendo, no entanto, uma produção mais fluente, o que acarreta uma maior utilização de

nexos. Um dado que, à primeira vista, poderia ser interpretado negativamente, apresenta uma interface reveladora de um caudal mais fértil, com construções mais complexas e fluentes.

Invariavelmente, todos os sujeitos participantes desta pesquisa omitem a conjunção *sino*, em contextos nos quais obrigatoriamente deveria ocorrer. Esse comportamento invariável indica uma fossilização, e não é decorrente de desconhecimento, mas da não aprendizagem do que já lhes havia sido ensinado desde o final do primeiro ano de curso:

26/09/95

P2: Este problema es difícil de eliminar.. atención.. esto vale para todos.. cuando uno pronuncia o escribe una frase negativa.. y después viene otra a seguir.. con sentido contrario.. usando metalenguaje una adversativa../ yo doy el ejemplo y ya queda claro../ entonces en español.. es obligatorio una conjunción.. y sólo sirve una.. por ejemplo.. yo no estudio francés.. sino español... en portugués... en español yo no puedo poner pero español o mas español... es necesario poner sino... SINO... *no trabajo sino estudio... no camino sino nado...* ((na lousa P2 escreve)) oraciones adversativas + *canto* – *pero.. sin embargo.. pero no bailo...* – *no canto* – sino – obrigatoriamente.. *sino bailo...* ((AA anotam))

Apesar das correções efetuadas também por outros professores ao longo do curso, não ocorreu o aprendizado desse nexos. Além disso, a frequência de surgimento de *sino* no material didático e realia é muito menor, se compararmos com *pero*, que desde os estágios iniciais torna-se presente na IL dos sujeitos participantes desta pesquisa.

5.3.3. As Preposições: Tendência à Fossilização

Nota-se uma tendência à fossilização, no que diz respeito às preposições, seja por influência da LM ou pela criação de uma sistema de regras próprio da IL de

nossos aprendizes, conforme a tabela 16 exemplifica.

TABELA 16: ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA ORAL: AS PREPOSIÇÕES

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTAGIO 3	TRANSIÇÃO ESTÁGIO 4
- ausência: * <i>diante de</i> obj. dir. de pessoa: A4;A5;A7 * <i>ir conjug. + a:</i> A6. uso indev.: * <i>antes de</i> advérbio de comparação: A1;A3;A6 * <i>gustar de</i> A5 * <i>diante dos dias da semana:</i> A6 * <i>ir en por ir a:</i> A6 * <i>en la hora por a la hora:</i> A4 * <i>andar con por andar en</i> – A2 * <i>colgó en por colgó de:</i> A4 - uso excessivo da preposição para	- ausência: * <i>diante de</i> obj. dir. de pessoa: A1;A3;A5;A6; A7 * <i>contra por en contra de:</i> A6; * <i>(de) que:</i> A6 * <i>en(que):</i> A2;A3;A4;A6 * <i>ir conjug. + a + verbo no infinitivo:</i> A2;A4 - uso indevido: * <i>acontecer con por acontecerle a:</i> A4 * <i>en no lugar de por</i> – A6 * <i>hablar con el (subs.) por hablarle al (subs.):</i> A3;A4 * <i>hacer con que:</i> A1;A7 * <i>estar (conjugado) + a + verbo no infinitivo:</i> A7 * <i>llamar la atención de por llamarle la atención al:</i> A6 * <i>a en lugar de para:</i> A6 - uso excessivo da preposição para: * <i>introduzindo o pron. oblíquo tônico em lugar de usar o pron. ob. átono:</i> A3;A4;A6 * <i>no lugar de a:</i> Todos AA	- ausência: * <i>diante de</i> obj. dir. de pessoa: A2;A3;A5;A7 * <i>(con) que:</i> A4 * <i>(de) que:</i> A3;A7 * <i>(en) que:</i> A3 * <i>(en) :</i> A3 * <i>(para):</i> A4; A5 * <i>ir conjugado + a + verbo no infinitivo:</i> A2;A3;A4;A5;A7 - uso indevido: * <i>acerca de por alrededor de</i> – A1 <i>ir en por ir a:</i> A7 * <i>viajar de por viajar en:</i> A5 * <i>cuidando del por cuindándole al:</i> A5 * <i>llegar en por llegar a :</i> A5 * <i>diante dos dias da semana:</i> A3;A5 * <i>hacer con que:</i> A3;A4;A7 * <i>salir en por salir a:</i> A6 * <i>venir en por venir a:</i> A4 - uso excessivo da preposição para: * <i>introduzindo o pronome oblíquo tônico em lugar de usar o pronome ob. átono:</i> A2;A4 * <i>no lugar de a:</i> Todos AA	- ausência: * <i>diante de</i> obj. dir. de pessoa: A1;A2;A6;A7 * <i>(a/para):</i> A6 * <i>(de) que:</i> A7 * <i>(en) que:</i> A1;A2;A6;A7 * <i>(con) que:</i> A6 * <i>ir conjugado + a + verbo no infinitivo:</i> A1;A6;A7 - uso indevido: * <i>diante dos dias da semana:</i> A1;A6;A7 * <i>en la frente por frente a:</i> A7 * <i>hablar con el (subs.) por hablarle al (subs.):</i> A1 * <i>hacer con que:</i> A6;A7 * <i>ocurrió con por le ocurrió a:</i> A3 * <i>a en lugar de para:</i> A6 * <i>a caso de em lugar de a causa de:</i> A6 * <i>atrás de em lugar de detrás de:</i> A6 * <i>en en lugar de a:</i> A6 - uso excessivo da preposição para: * <i>introduzindo o pron. oblíquo tônico no lugar do pronome oblíquo átono:</i> Todos AA * <i>no lugar de a:</i> Todos AA

A ausência da preposição (diante de objeto direto de pessoa; ir conjugado + a + verbo no infinitivo ou a tendência em usar o pronome relativo sem a devida preposição que o antecede em alguns casos), ocorre com certa invariabilidade.

Esta invariabilidade também atinge a utilização indevida, como o desuso da preposição *hacia* que se via invariavelmente representada por *para* na IL dos sujeitos participantes desta pesquisa. A regência verbal, afetada na maioria das vezes, por transferências da LM também recaía nesta categoria, bem como a utilização de uma locução adverbial com a manutenção em espanhol da preposição utilizada em Português. Outra ocorrência foi a utilização do pronome oblíquo tônico no lugar do pronome oblíquo átono numa estrutura representativa do percurso da IL do aprendiz no processo de aquisição deste último, como já se fez referência quando se tratou da instabilidade pronominal.

5.3.4. Estágios de Interlíngua: O Verbo

Quanto aos verbos, no estágio 1 de IL é obtido sucesso nas sistematizações das *formas verbais*, mas não ocorre a utilização dos mesmos em discurso espontâneo. Muitos verbos aparecem na LM; poucos na L-alvo.

A partir do estágio 2, ocorre um domínio básico dos *verbos regulares e irregulares* mais freqüentes, já com a utilização em discurso espontâneo em sala-de-aula.

No estágio 3 de IL há um maior domínio das *formas verbais* em relação ao estágio anterior, mas ainda com dificuldades quanto aos verbos irregulares.

O período de transição para o estágio 4 de IL é caracterizado por um bom domínio das formas verbais, mas com alguns deslizos em relação à conjugação dos *verbos irregulares* e, até mesmo, na utilização de alguns tempos e modos verbais dentro do discurso produzido.

Observe-se como as falhas na concordância verbal se manifestam em quase todos os sujeitos, e com mais proeminência no caso de A4 e A5, apesar das inúmeras

correções a que são submetidos. Algumas vezes podem ser tidas como fruto de um retorno automático, assumindo a fala do professor que utiliza principalmente o tu como tratamento em relação a cada aluno em particular. Outras vezes como uma deficiência transferida de sua própria LM, e outras como fruto de um discurso em que há uma pugna entre a forma que manifesta pragmaticamente na LM a função de uma comunicação descontraida (você) e a da L-alvo (tu), ocasionando uma forma híbrida (o que aparece muito forte na produção gerada por A4 e A5, e mais ainda nos estágios mais avançados de IL destes sujeitos.

TABELA 17: ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA ORAL: OS VERBOS

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTAGIO 3	TRANSIÇÃO ESTÁGIO 4
Falhas na Concordância Verbal A2;A3;A4;A5;A6	Falhas na Concordância Verbal A1;A2;A3;A4;A5;A7	Falhas na Concord. Verbal: Todos AA	Falhas na Concord. Verbal: A1;A2;A6
Oscilação de <i>gustar</i> : - - estruturação da LM: A1;A3;A5;A7 - utilização perfeita: A1;A3;A4;A5;A6;A7	Oscilação de <i>gustar</i> : - - estruturação da LM: Todos AA - utilização perfeita: Todos AA	Oscilação <i>gustar</i> : -estruturação LM: A3;A4;A5;A6 - utiliz. perfeita: A2;A3;A4;A5;A6;	Oscilação <i>gustar</i> : - estruturação da LM: A1;A6 - utiliz. perfeita: A1;A2;A6;A7
	- verbo <i>estar</i> conjug.+ a+ verbo no infinitivo: A7		- verbo <i>estar</i> conjug.+ a+verbo no infinitivo: A2
	Infinitivo pessoal: A3;A5;A7	Infinitivo pessoal: A3;A5;A6;A7	Infin. pessoal: A2;A6;A7
Oscilação entre <i>tener</i> e <i>haber</i> : A1;	Oscilação entre <i>tener</i> e <i>haber</i> : A1; A2;A3;A4;A5, A7	Oscilação entre <i>tener</i> e <i>haber</i> : Todos AA	Oscilação entre <i>tener</i> e <i>haber</i> : Todos AA

A oscilação apresentada pelo verbo *gustar*, ora com uma estruturação típica da LM, ora com uma estruturação típica da L-Alvo, é captada desde o estágio 1 de IL. Pode-se observar avanços e regressões e, ao término, um bom domínio de alguns sujeitos (A2 e A7) e a manutenção da oscilação por parte dos demais.

A estruturação do *verbo estar conjugado + preposição a + verbo no infinitivo*, típica do Português de Portugal, manifesta-se no discurso de alguns sujeitos (A2 e A7), já num estágio em que apreenderam diferenças entre o Português e o Espanhol, e procuram utilizar uma estrutura diferente da sua (Português do Brasil), incorrendo numa forma inexistente na L-Alvo. Isto também pode ocorrer devido a um paralelo com a estruturação do *verbo ir conjugado + preposição a + verbo no infinitivo*, o que é bastante enfatizado pelos professores. Note-se, porém, o pouco alcance daquela forma bizarra, fruto de uma generalização, pois ocorreu uma única vez na coleta efetuada com A7 (no estágio 2 de IL) e algumas vezes com A2, no período de transição para o estágio 4 de IL.

A utilização do infinitivo pessoal, apesar da baixa frequência de surgimento, revela uma tendência à tradução literal, sem a observância das devidas equivalências que se efetuam no espanhol (ora pelo presente do subjuntivo, ora pelo presente do indicativo) com a decorrente re-elaboração do discurso produzido.

As oscilações entre *tener* e *haber* revelam essa mesma tendência a uma tradução literal, com uma frequência bastante elevada da presença daquele primeiro, conforme o modelo da LM. Esta é uma oscilação bastante disseminada entre os sujeitos participantes da pesquisa, e mais uma mostra de que ainda se encontram num estágio anterior ao estágio da estabilização. O grupo mais fluente encontra-se mais próximo nesse percurso, porém ainda se encontra aquém, ao término do curso.

5.3.5. Fluência

Conforme nossa análise anterior ao final do capítulo IV, a fluência foi tomada em conta na avaliação oral dos sujeitos (exame de conversação em sala-de-aula com P e P3 e exame de conversação no laboratório de línguas com P).

Deixou-se claro também que, apesar da manutenção de certos erros, o que viola a correção formal, houve o desenvolvimento da fluência, que vai além da mera correção, contemplando a adequação do uso e a competência estratégica

desenvolvida para atingir um discurso o mais natural possível. Portanto, certas falhas formais registradas não impedem o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais ampla, que se manifesta em uso, no desempenho, através da fluência.

Entre as questões formais abordadas na seção anterior esteve presente, portanto, outra questão maior que influenciou na delimitação dos estágios de IL, pois uma produção mais consistente na passagem de um estágio a outro implica, além do domínio maior de um ou outro aspecto formal, o desenvolvimento da *fluência*, um ganho que representa poder realizar de forma adequada cada vez mais tarefas na LE.

Convém, portanto, realçar como se desenvolveu a fluência nos vários estágios de IL dos sujeitos pesquisados. A partir das análises já feitas nas seções anteriores, apresentar-se-á esse panorama:

- No *estágio 1 de IL* os alunos estão tendo o primeiro contacto com a aprendizagem do espanhol e apresentam, com frequência, a mudança de código. Ao final deste estágio os alunos têm a sua produção oral limitada à elaboração de frases ou pequenos diálogos e apresentam pouca noção do sistema da L-alvo, o que acarreta inadequações na IL. A mudança de código freqüente revela a insuficiência lingüística que não permite aos nossos sujeitos, muitas vezes, saber se estão utilizando o português ou o espanhol, fato agravado pela proximidade tipológica das duas línguas.
- No *estágio 2 de IL*, os nossos sujeitos ainda apresentam um discurso entrecortado por vocábulos da LM. Apresentam um domínio básico da língua, mas necessitam lançar mão, com frequência, de empréstimos lingüísticos, e algumas vezes da mudança de código.
- No *estágio 3 de IL* os empréstimos lingüísticos e a mudança de código tornam-se bem reduzidos e o discurso é mais coeso e mais próximo dos padrões do espanhol, embora ainda ocorram muitos erros lingüísticos. Os nossos sujeitos, em alguns momentos, já realizam a auto-correção, mostrando-se mais conscientes das diferenças lingüísticas. Os turnos de fala

são mais longos, com mais argumentação, com um discurso mais fluente, o que caracteriza uma produção mais consistente a partir deste estágio.

- Na transição para o *estágio 4 de IL*, em geral, é menor a quantidade de erros. Muitas vezes esses erros são ocasionados por um empréstimo lingüístico devido à insuficiência léxica. Os alunos fazem um auto-monitoramento de sua produção, embora haja um processo de acomodação que os leva, em alguns casos, a fossilizações e, em outros, a uma instabilidade pronunciada. Ocorrem algumas regressões, que trazem à tona dificuldades que já pareciam superadas.

Os nossos sujeitos apresentam uma tendência à tradução literal e alguns termos são adaptados, fazendo parte unicamente de suas interlínguas. Mas, sem dúvida, encontram-se mais instrumentalizados para desenvolver as tarefas propostas na LE, enfim mais fluentes, o que é fundamental para a atuação que terão como profissionais da área ou como cidadãos preparados para interagir na L-alvo.

A fluência está sendo tomada aqui no sentido restrito definido por Lennon (1990) como um descritor da proficiência oral. Silva (2001:51) observa ser possível um aprendiz fluente, mas com uma gramática ruim ou fluente, mas sem um vocabulário extenso e variado, ou o inverso, o aprendiz pode falar corretamente sem ser fluente.

No caso de nossos sujeitos ganha-se em fluência, avança-se em determinados aspectos da gramática da IL, mas são mantidas muitas marcas mesmo ao final do curso, sendo que a maioria delas poderia ser atribuída à transferência lingüística.

Convém ressaltar que o estágio 3 de IL tem sido aquele no qual os nossos sujeitos se tornaram fluentes, como se pode observar na caracterização feita nesta seção. A maior consistência atingida neste momento revela além do percurso normal do desenvolvimento de IL (variando de dois a dois anos e meio de aprendizagem do espanhol) um salto qualitativo, percebido e mencionado por vários dos nossos sujeitos, devido à presença das literaturas espanhola e hispano-americana.

As literaturas implicaram um volume significativo de leituras na LE, além de uma maior atividade produtiva tanto escrita (relatórios, exames, monografias) quanto oral (seminários, debates e participação em sala-de-aula) na L-alvo, o que, sem dúvida, representou um insumo rico para o desenvolvimento lingüístico-comunicativo de nossos sujeitos.

TABELA 18: ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA - ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS E REFLEXOS NA PRODUÇÃO GERADA

ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTAGIO 3	TRANSIÇÃO ESTÁGIO 4
Muitos empréstimos lingüísticos e muita mudança de código	Muitos empréstimos lingüísticos e alguma mudança de código, além da tendência à tradução literal	Empréstimos mais reduzidos e pouca mudança de código, manteve-se a tendência a uma tradução literal	Alguns poucos empréstimos lingüísticos, bem pouca mudança de código e tendência a uma tradução literal
		Auto-correção	Auto-correção
Frequente uso de adaptações de vocábulos	Adaptação de vocábulos	Muitas adaptações de vocábulos	Adaptações de vocábulos
Confusões semânticas, com conseqüentes inadequações funcionais	Inadequações, mas não do teor das apresentadas no estágio anterior	Domínio maior do léxico, com algumas insuficiências lingüísticas	Domínio ainda maior do léxico apresentando, entretanto, algumas insuficiências, mas com um senso crítico já instalado.
Produção oral limitada a frases ou a pequenos diálogos	Produção oral mais ampla. Opiniões e análises críticas.	Produção oral ampla e mais fluente.	Produção oral ampla, que em alguns casos torna-se mais consistente, mais próxima da L-Alvo, porém com instabilidades que, em outros casos, caminham para uma fossilização.

Observe-se, na exemplificação do corpus, que as amostras coletadas a partir do 2º ano apresentam uma característica importante: a contextualização discursiva. Essa contextualização é feita na LE e nas literaturas a que já nos referimos, refletindo-se no discurso de nossos alunos, tanto nos exames orais, quanto nas práticas de laboratório, seminários e muitas vezes, em sala-de-aula, numa maior fluência, e revelando a integração de habilidades (compreensão de linguagem oral, escrita, produção oral e escrita).

A veiculação de idéias de forma adequada é um ponto-chave no processo de ensino/aprendizagem que se instaura. Visões distintas, mas coerentes, ganham relevo num discurso crítico, no qual os nossos sujeitos se posicionam, refletem, comparam os novos horizontes à realidade por eles conhecida.

Essa integração de habilidades, que se consegue através dos recortes comunicativos, leva-nos ao desenvolvimento da capacidade comunicativa de nossos sujeitos. Widdowson (1990) aponta uma oposição entre o falar e o dizer, fundamental para o exame da oralidade. O primeiro representa apenas o fenômeno físico, e o segundo vai bem além, pressupondo o fazer interpretativo. Um sujeito crítico procura ir além da camada superficial de conhecimento de qualquer fenômeno, interpretando o discurso (escrito ou oral) que lhe serve como insumo e, muitas vezes, como verdadeiro ambiente comunicativo (cf. Almeida Filho & Barbirato, 2000).

É de extrema importância a coerência discursiva, mas nem sempre é indispensável a coesão (muitas vezes esta se consegue pela coerência manifestada no discurso), e dependendo da situação comunicativa, torna-se perdoável a falta de correção. Como a nossa coleta restringiu-se à situação formal de aprendizagem do Espanhol - LE na universidade, quase sempre o único contexto em que os sujeitos puderam ter contacto com a língua, houve a cobrança da correção, que se pode perceber em nosso corpus na atuação de todos os professores. Porém, muitas vezes, depreende-se que a correção não se mostrou frutífera, devido à manutenção da forma desviada.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na percepção da língua e nas atitudes dos nossos sujeitos frente ao aprendizado do espanhol, muitas vezes, o imaginário exerceu um papel determinante, permeando as relações do aluno em seu contexto de aquisição/aprendizagem da L-alvo. Atuou como mola propulsora no momento da opção pela LE, estando povoado majoritariamente por fantasias que evocam a sensualidade (arma de sedução, atraente na forma de falar), a paixão, a musicalidade aliada ao fator estético levando, na maioria dos casos, a uma identificação com a cultura da L-alvo.

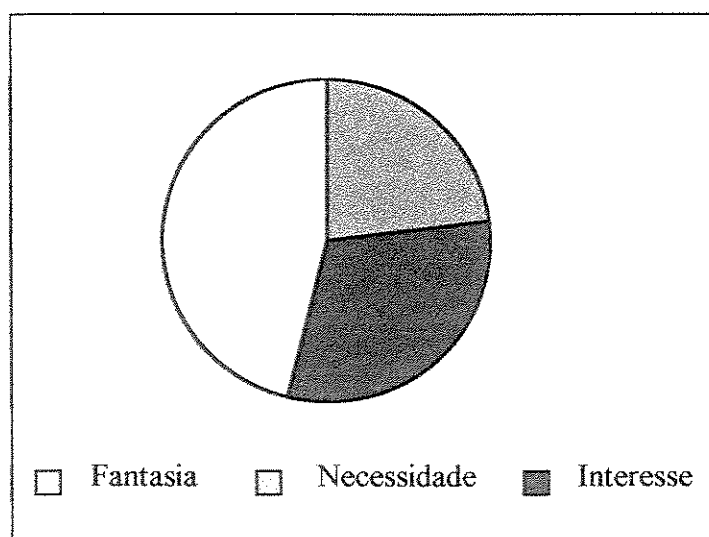


FIGURA 17: Composição do Imaginário frente ao Aprendizado do Espanhol

Em segundo lugar na composição desse imaginário, estão os interesses motivados principalmente pela entonação, pela pronúncia e pelo fato de ser um

idioma muito utilizado, além da situação econômica do país, integrado ao Mercosul. As necessidades são pouco mencionadas no levantamento realizado, subentendendo-se uma preparação adequada para integrar-se a um mercado de trabalho em crescimento e a interação na L-alvo. A conjunção destes fatores é involucrada por uma grande paixão ao se identificarem os sujeitos com a cultura da L-alvo (A2, A6, A7 e, até o término do curso também A1, como uma consequência do processo de aprendizado do espanhol vivenciado). A falta de uma motivação integradora promove, durante o curso, ações de pouca entrega por parte de alguns alunos, como é o caso típico de A4.

As conclusões aqui tecidas respondem ao segundo bloco de nossas perguntas de pesquisa, a saber: (2) Qual é a percepção que o universitário brasileiro tem nos estágios iniciais de aprendizado do espanhol quanto às facilidades e dificuldades a superar, e como essa percepção se transforma ao longo do curso? Como se dá o processo de aprendizagem do espanhol tomando-se em conta os fatores individuais, a história de vida de nossos sujeitos e as estratégias de comunicação mais utilizadas?

No que se refere à percepção de nossos sujeitos quanto às facilidades e dificuldades a superar, comprovou-se que eles compartilham, num momento inicial, a imagem de que é fácil o aprendizado dessa língua. Essa pretensa facilidade vai sendo substituída até um nível intermediário de estudo, no 2º ano (final do estágio 1 para alguns e estágio 2 de IL para o grupo mais avançado), pela consciência de que a proximidade tipológica, facilitadora num primeiro momento, torna-se uma armadilha para os que pensam dominar a língua, tarefa mais complexa do que se imagina inicialmente.

Observe-se que os alunos (vide tabela 5, à pág. 74), em sua cultura de aprender uma LE, enfatizam o valor da gramática e apontam, num nível inicial e intermediário do curso, entre as dificuldades relatadas, o verbo, numa posição central, seguido pelos pronomes e falsos cognatos. Numa fase mais avançada do curso, a partir do 3º ano, além dos pontos já enumerados os alunos mencionam a produção de textos, tanto oral quanto escrita, já com uma visão mais ampla da língua envolvendo

o nível pragmático, com a finalidade de estudar as literaturas espanhola e hispano-americana e de executar as tarefas na prática de ensino.

As dificuldades relatadas pelos aprendizes são detectadas também em sua produção oral, corpus da presente pesquisa. Recorrendo-se às grades elaboradas (anexos 2, 3 e 4), examinou-se a coleta detalhadamente, no intuito de obter uma visão pormenorizada do desenvolvimento da produção oral de nossos sujeitos. Por fim, para determinar os aspectos mais prementes para o grupo, estabeleceu-se o critério de que para constar na tabela referente às marcas morfofossintáticas mais freqüentes, o fenômeno tivesse sido registrado pelo menos em cinco coletas (o que representamos pelos quadros preenchidos). Pretendeu-se, portanto, uma representação abrangente, reunindo a visão de conjunto dos nossos sujeitos, e seletiva, de acordo com o explicitado neste parágrafo.

TABELA 19: MARCAS MORFOSSINTÁTICAS MAIS FREQUENTES

Ocorrência Identificada	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Artigo - Ausência							
Advérbio mucho - Apócope							
Conjunção							
Contrações							
Preposição – diante de Advérbio de Comparação							
Preposição – Ausência – Objeto Direto de Pessoa							
Preposição – Uso Indevido							
Pronome Pessoal do Caso Oblíquo – Ausência							
Pronome Pessoal Oblíquo – Colocação Indev.							
Pronome Pessoal do Caso Reto – Utiliz. Excessiva							
Verbo – Concordância (2ª p. s. por 3ª p. s.)							
Verbo – Concordância (3º p. pl. por 3º p. s.)							
Verbo - Conjugação							
Verbo Gustar - Estrutura							
Verbo Tener por Haber							

Passaremos agora a responder ao primeiro bloco de perguntas de pesquisa, a saber: (1) É possível discernir estágios distintos de IL ao longo de 4 anos de estudos do espanhol num curso de Letras? Como se manifesta a IL em cada um de seus estágios? As séries anuais correspondem a estágios perceptíveis e distinguíveis de IL? Onde a fossilização é mais perceptível?

De certa forma se entrelaçam, em alguns momentos, aspectos abordados no segundo bloco de perguntas de pesquisa a este primeiro bloco, como rota natural, pois se parte para a concretização das projeções quanto às dificuldades, que na análise da IL são detectadas e caminham para uma fossilização ou são superadas, conforme expomos a seguir.

Os verbos aparecem como um problema central na IL de nossos aprendizes (vide tabelas 5, 17 e 19). Existe um domínio crescente do paradigma verbal, mas a assimilação das irregularidades ocorre de forma gradativa, até que o aprendiz consiga formular as suas hipóteses e, conseqüentemente, sejam estabelecidas regras gerenciadoras em sua IL compatíveis com as da L-alvo. Apesar das correções efetuadas, a maioria dos alunos (vide tabela 19) tem utilizado indevidamente *tener* no lugar de *haber* como auxiliar, aqui mais que tudo por uma questão lexical transferindo o uso da LM para a L-alvo. A estruturação própria imprimida por *gustar*, que entrelaça o nível sintático e o semântico, tem se dado numa aquisição lenta, que se estabelece fortemente desde os estágios iniciais, mas que chega aos estágios finais apresentando regressões ou uma variação livre em que ora aparece a forma correta, ora a plasmada na IL, com uma forte influência da LM.

A falta de concordância verbal teve lugar, como se pode observar, ou por uma estratégia de treinamento, em que o aluno fixa uma forma utilizada pelo professor na sua interação com ele e a transfere para outros contextos, em que se torna inadequada (*tú* por *usted* ou por uma 3ª pessoa, quer seja um ser animado ou inanimado) ou pela falta de uma visão contrastiva diacrônica (na confusão entre 1ª e 3ª p.s. do pretérito indefinido, na nomenclatura do espanhol) que restringe os alunos à sincronia da LM e à falta de concordância na L-alvo. Também pode ser provocada por outra estratégia

de treinamento, pela fixação da desinência verbal do presente do indicativo, via-de-regra tempo verbal primeiramente sistematizado, que pode vir a interferir depois na aprendizagem do *pretérito indefinido* (nomenclatura do espanhol), por uma manutenção da desinência verbal.

Não existe o estabelecimento de uma equivalência para o *infinitivo pessoal* na IL dos aprendizes. A manutenção do infinitivo pessoal, embora com uma baixa frequência de surgimento por uma questão de contexto de uso, provoca um maior distanciamento em relação à L-alvo e ocorre como resultado de uma não interiorização do insumo ministrado, revelando uma tendência à tradução literal, sem a observância das devidas equivalências que se efetuam no espanhol (ora pelo presente do subjuntivo, ora pelo presente do indicativo) com a decorrente re-elaboração do discurso produzido.

As preposições oferecem-nos incorreções, quer seja como elemento ausente (diante de objeto direto de pessoa ou na estrutura *ir + a + verbo conjugado*) ou elemento presente indevidamente (em estruturas de comparação ou a tendência em utilizar *para* no lugar de *a*). que caminham para a *fossilização*, pelo fato de que alguns dos sujeitos analisados apresentam invariavelmente essa utilização incorreta.

Os pronomes representam uma das dificuldades nucleares para os nossos aprendizes (tabela 14 e 19). Em geral, no início existe uma forte tendência à omissão do pronome oblíquo átono e uma presença ostensiva do pronome pessoal do caso reto, consoante o que o corre na LM. Ao se focar o desenvolvimento da IL do aluno, pode-se observar que essas tendências vão convivendo, cada vez mais, com realizações que se aproximam da L-alvo com a utilização de pronomes oblíquos tônicos e a presença cada vez mais forte do pronome oblíquo átono, com a colocação ora correta ora incorreta desse pronome. Esta variação livre registrada até o término do curso, permite-nos constatar que nossos aprendizes ainda apresentam nesse momento uma IL instável, com um movimento lento advindo dos rearranjos naturais que devem ocorrer ao se manipular formas de uma L2 tão próxima, mas com suas especificidades, como o espanhol para brasileiros. Aqui entram em jogo fatores

sócio-psicológicos envolvidos na questão de marcar a identidade lingüística frente à sedução da L-alvo (vide capítulos 2 e 4).

As instabilidades detectadas no último ano de estudos permitem-nos concluir que são necessários novos insumos para que a solução adotada seja a que se coadune com a L-alvo, o que implica a necessidade de uma formação continuada (após a formatura) dos futuros professores de espanhol e de intercâmbios que proporcionem oportunidades de imersão na língua e na cultura da L-alvo. Outra alternativa é verticalizar o uso, a prática e os requisitos nos exames desde mais cedo no curso de Letras. Em qualquer caso faz imensa falta o recurso de um perfil desejável mínimo ao final do curso de Licenciatura.

Nenhum dos nossos sujeitos, durante as entrevistas realizadas, pronunciou-se em relação a alguma dificuldade referente à fonética do espanhol, ou por não terem consciência disso ou, simplesmente, por não a considerarem importante. Durante o percurso deles como alunos, pudemos notar várias marcas neste nível, e chegamos a comentá-las com eles durante a audição das práticas de laboratório, bem como pudemos observar os comentários de vários professores em relação à pronúncia dos alunos, durante as aulas gravadas. As principais dificuldades neste plano lingüístico, observadas pelo menos em três coletas, foram agrupadas na tabela 20. Os fenômenos que mais afetaram os nossos sujeitos foram a abertura vocálica, a sonorização (/s/ → [z]) e a velarização do r múltiplo.

TABELA 20: MARCAS FONÉTICAS MAIS FREQUÊNTES

Ocorrência Identificada	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Abertura Vocálica /e/ → [ɛ]							
Abertura Vocálica /o/ → [ɔ]							
Ditongação indevida							
Sonorização /s/ → [z]							
Vocalização do l em final de sílaba ou palavra /l/ → [w]							
/r/ → [ɾ]							
/r/ → [χ]							

Como já pudemos esclarecer anteriormente, o fato de que esses sejam os fenômenos mais freqüentes não implica ipso facto fossilização. Durante a análise pudemos constatar que ainda que a abertura vocálica se manifestasse com menos ênfase no caso de A1, os demais sujeitos afetados (A2, A3, A6 e A7) também conseguem superá-la. A2, A3 e A6 também apresentam a sonorização /s/→[z], que aflora em suas ILs em alguns momentos. No caso de A3 e A7, soma-se a essa *instabilidade* mais pronunciada a ditongação indevida e a velarização do r múltiplo, com esse mesmo comportamento, ocorrendo também no caso de A7, eventualmente, a pronúncia do r simples como retroflexo. A4 e A5 parecem *fossilizar* a abertura vocálica /e/→[ɛ] e *oscilam* no que diz respeito à abertura vocálica /o/→[ɔ] e à sonorização /s/→[z]. A4 também continua oscilando quanto à vocalização do /l/ ao final de palavra.

Pudemos notar, portanto, que a marca de mais ampla cobertura é a abertura vocálica, seguida pela sonorização /s/→[z]. A nasalização apresentou-se como uma marca bastante esporádica, motivo pelo qual não foi registrada. No geral, as marcas fonéticas assinaladas na tabela 20, configuram-se como *instabilidades na IL* de nossos sujeitos. Com exceção de A4, que efetivamente *fossilizou* a abertura vocálica, nos demais casos há uma movimentação dessa IL, que se aproxima bastante da L-alvo, embora esteja clara a manutenção de uma identidade lingüística.

É a identidade lingüística que nos faz compreender o fato de que ao falarem a LE nossos sujeitos mantenham uma pronúncia, cadencia ou ritmo, reveladores de suas procedências e que os situam, assim como ocorre no caso dos falantes nativos como os espanhóis, que ao falarem o castelhano revelam traços da língua de sua região de origem, ou dos hispano-americanos em relação aos falar local. Os nossos sujeitos não efetuaram o seu ponto de chegada; não fixaram âncoras, mas estão próximos de seu destino e com a possibilidade de deslocar-se até ele, e podemos

inclusive constatar que apresentaram um progresso maior no plano fonético do que no plano lingüístico-pragmático (vide anexo 7).

A *estratégia de comunicação* mais utilizada pelos nossos sujeitos é a de empréstimo de vocábulos da LM. Com freqüência há o uso de marcadores conversacionais da LM (*né, é*), algumas vezes surgem da IL do aprendiz (enton). Em seguida, tem-se o uso de expressões idiomáticas da LM. A maioria de nossos sujeitos também utiliza neologismos, promovendo adaptações de vocábulos da LM à fonética ou à gramática do espanhol, o que já indica uma aproximação em relação à L-alvo. Também é freqüente o emprego da tradução literal.

Pudemos observar que a utilização preferencial de determinada preposição (p.ex.: *para*) ou a ausência do pronome pessoal do caso oblíquo átono e a utilização excessiva do pronome pessoal do caso reto são fenômenos estruturais provenientes de uma *tradução literal*. O sentido é o mais prejudicado, principalmente no que diz respeito aos falsos cognatos, que provocam confusões com certa freqüência. Notou-se que os nossos sujeitos dificilmente operam o abandono de tema, principalmente devido à apresentação de novos insumos ministrados pelos professores, embora nas etapas iniciais ocorra, algumas vezes, uma redução de mensagem, principalmente por insuficiência léxica. A substituição semântica também tem lugar, algumas vezes, tornando a mensagem difusa ou vaga, pouco objetiva.

Comprovou-se que nem sempre o foco na correção implicará a adoção de novo comportamento lingüístico pelo aprendente, sendo necessário mais do que isso, a interiorização do insumo ministrado. A motivação de nossos sujeitos auxilia como mola propulsora para que haja absorção do insumo na forma de uma competência comunicativa emergente. A arquitetura maior do conjunto do discurso produzido é dada, portanto, pela fluência, que comunica a dimensão diacrônica do progresso alcançado, quando se comparam os vários níveis que cada sujeito manifestou ao longo do tempo.

No ensino de espanhol para brasileiros, a *transferência* produz o efeito acentuado de uma IL muito calcada na LM, de início. Após ser instaurada a consciência das armadilhas e dificuldades, a percepção de nossos aprendizes muda e ocorre certa insegurança lingüística, além da freqüente utilização da estratégia de solicitação de ajuda, o que nos estágios finais passa a ocorrer pouco.

A proximidade do português e do espanhol influencia grandemente a maior transferência lingüística, mas é inegável que o aprendiz tem um papel fundamental na superação de determinadas dificuldades ou na interiorização dos insumos apresentados. Conforme asseveramos antes, o aprendiz pode apresentar uma atitude de esforço para a superação das dificuldades ou efetuar o mero cumprimento das formalidades, e a motivação está presente na manifestação desta ou daquela atitude, sendo um fator de grande importância para o avanço significativo ou para o estancamento em determinado patamar lingüístico com a limitação no “poder fazer coisas” na LE.

Sem dúvida, as estratégias de comunicação concorrem para a fluência dos nossos sujeitos, e devem ser incentivadas num momento inicial, porém com o cuidado de que não levem à falsa impressão de um domínio da L-alvo. Por isso, ao longo do curso, é importante que o aluno estabeleça sistematicamente, se possível, um olhar crítico em relação à sua produção, como uma forma de que possa continuar avançando no futuro.

Em função da análise dos estágios de desenvolvimento da IL de nossos sujeitos ao longo do curso chegou-se a estabelecer dois grupos de sujeitos, o Grupo I (A1, A2 e A6), o mais fluente, e o Grupo II (A3, A4, A5 e A7), o menos fluente.

FIGURA 18: GRUPO DE ALUNOS MAIS FLUENTE

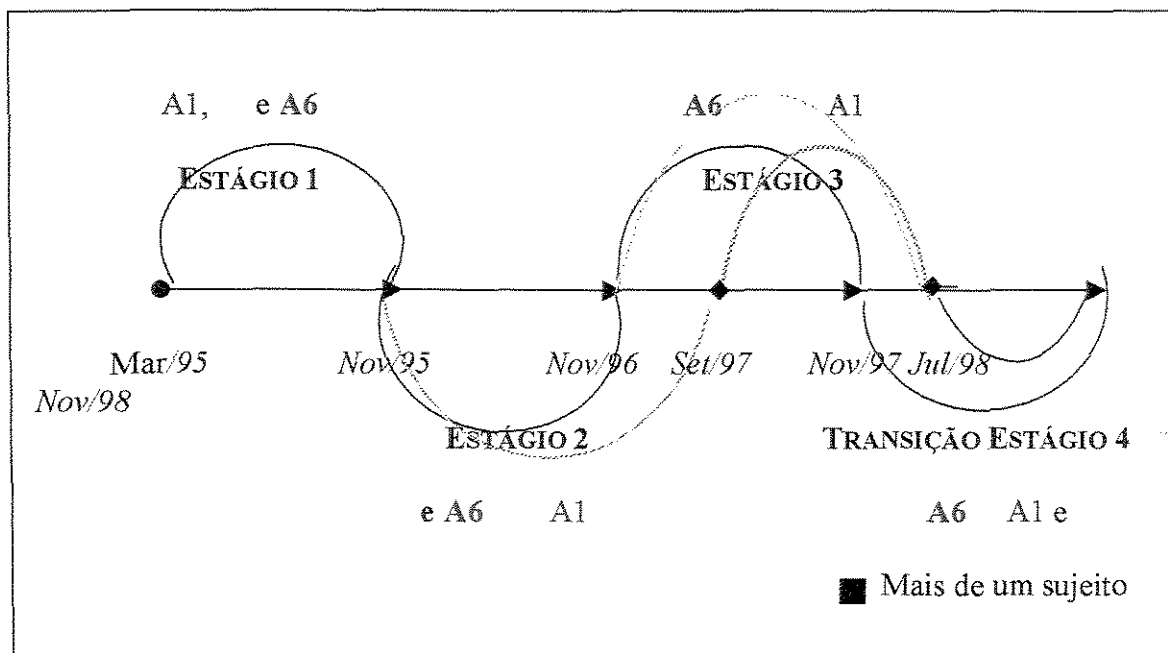
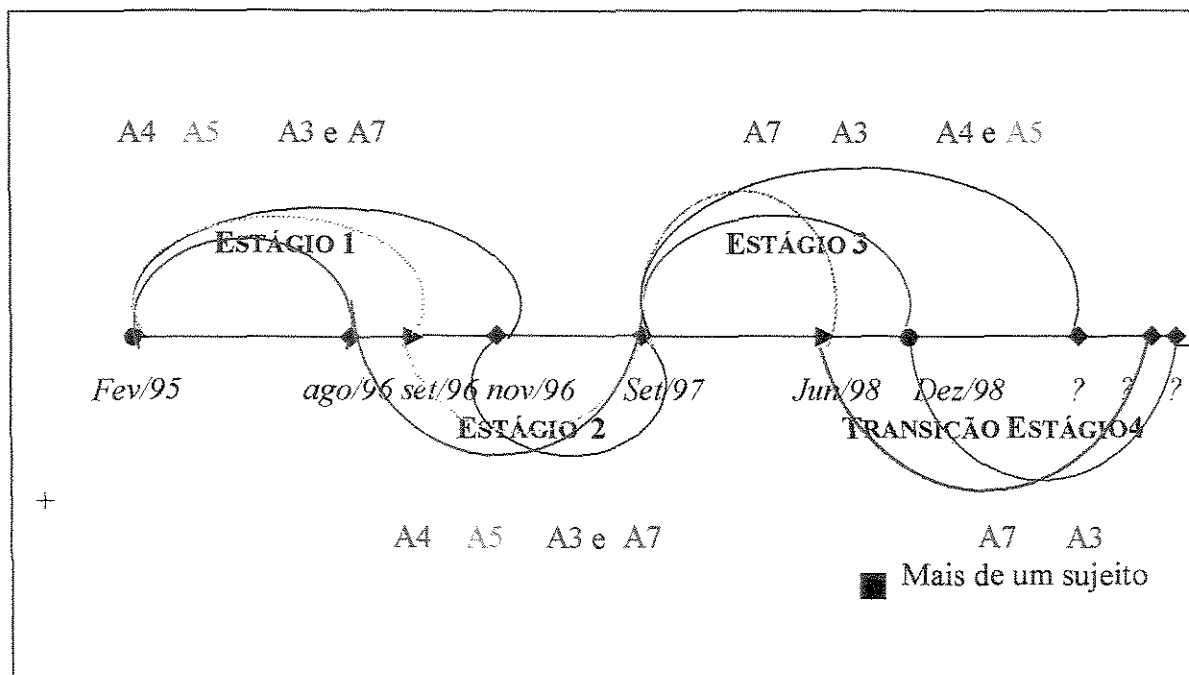


FIGURA 19: GRUPO DE ALUNOS MENOS FLUENTE



Além da classificação dos dois grupos acima citados, o grupo de alunos mais fluente e o grupo menos fluente, a representação pictórica permite-nos visualizar os diferentes ritmos impressos no desenvolvimento da IL:

- a) no grupo de alunos mais fluente temos uma regularidade na progressão de A6, a aluna mais fluente dentro do grupo, enquanto que A1 e A2 podem ser vistas como alunas médias avançadas, com algumas irregularidades explicadas pela história de vida acadêmica e pessoal de ambas. Note-se, um movimento harmônico de conjunto, evocado no pictograma;
- b) no grupo de alunos menos fluente, A7 pode ser considerada a que está em melhores condições, alcançando um resultado final bastante próximo de A1 e A2 (do grupo I), porém com uma irregularidade mais visível durante o processo de desenvolvimento da IL, como se pode observar na fig. 18. Os que apresentam maiores problemas são A4 e A5, portadores de um mesmo padrão de desenvolvimento de IL, com um desempenho insatisfatório que materializa um discurso entrecortado por empréstimos linguísticos e ainda alguma mudança de código, com pouca fluência, erros graves de concordância verbal e um estado final aquém do desejável.

A IL de nossos sujeitos leva-nos a encontrar similaridades e diferenças entre o comportamento dos estágios de IL, comparando-se os dois grupos:

- a) O estágio 1 de IL reúne os sujeitos do Grupo I no mesmo intervalo de tempo (de março de 95 a novembro de 95), enquanto que no Grupo II é necessário aproximadamente mais um semestre para a passagem ao estágio 2 de IL (de março de 95 até o 2º semestre de 96), com pequenas variações no intervalo de tempo entre os sujeitos deste grupo (havendo coincidência entre A3 e A7 neste primeiro estágio). Recorde-se que, nesse período, os sujeitos do Grupo I tiveram uma situação de menos estresse (A1 e A2 continuavam vivendo com as suas famílias e A6 mostrou-se desde o início madura para a nova situação, encarando a separação da

família e amigos como a oportunidade de fazer novos amigos), enquanto que os sujeitos do Grupo II viveram uma crise profunda no seu primeiro ano de faculdade (A3, A5 e A7 pela separação da família e amigos, inclusive com um forte desejo de desistir de tudo, e A4 pela sua insegurança e dificuldade de relacionar-se com os demais nesse início). Provavelmente esta instabilidade emocional, este momento de crise, tenha afetado o Grupo II em seu desenvolvimento, colaborando para que houvesse a necessidade de mais um semestre para passar do estágio de erros aleatórios para o estágio emergente;

- b) No estágio 2 existe uma diferenciação do tempo empregado pelos nossos sujeitos, com um deles apresentando ritmo distinto dos demais no Grupo I, é o que ocorre no caso de A1, devido à licença-gestante (fato documentado em sua história de vida), que a atrasa em relação aos demais sujeitos e a coloca na passagem do estágio 2 para o estágio 3 na mesma situação que a maioria dos aprendizes do grupo menos fluente; no Grupo II A3 e A7 continuam coincidindo em seu ritmo de desenvolvimento, enquanto que A4 e A5 se diferenciam, mas caminhando bastante próximos.
- c) O estágio 3 de IL é aquele em que se observa uma maior diversidade no Grupo I, pois cada sujeito apresenta um ritmo e A2, que até então acompanhava A6, finalizando cada ano letivo já com o ingresso em outro estágio de IL, sofre uma ruptura de seu ritmo, causada tanto pela situação do curso, descrita a seguir, como pela sua vida pessoal, transformada por uma gravidez assumida por ela sozinha (com o apoio da família) e ao aspecto emocional soma-se o biológico com o cansaço, o inchaço dos membros inferiores e as aulas à noite na faculdade, após um dia inteiro de trabalho, às quais

A2 não só compareceu como também cumpriu com responsabilidade as tarefas propostas. Indubitavelmente, isto afetou o seu ritmo de desenvolvimento e a passagem para outro nível de IL ocorreu após o 1º bimestre do seguinte ano letivo. Já A1 recupera seu ritmo e, na volta da licença gestante consegue posicionar-se com A2 para a passagem ao estágio 3 de IL (A1 e A2 são muito amigas e apresentam experiências de vida bastante similares). Quanto ao Grupo II, nota-se um distinto ritmo de desenvolvimento, com a coincidência entre A4 e A5 que, como pudemos registrar em suas narrativas de história de vida, são amigos, freqüentam os mesmos ambientes (as festas da faculdade) e apresentam um grau aproximado de desinteresse pelo curso. Observe-se que, o estágio 3 de IL, coincide com um momento de maior estabilidade na vida pessoal e acadêmica de nossos sujeitos, quando se sentiam seguros de que queriam continuar o curso (até o ano 2ºano ambos viveram crises e pensaram em abandoná-lo), já tinham definido a sua opção pela LE que manteriam até o término do mesmo e iniciaram o estudo das literaturas estrangeiras. Essa produtividade também pode ser catalisada pelo nível de exigência geral do curso de Letras, pois esse momento apresentava uma concentração das literaturas na estrutura curricular e o aluno, conseqüentemente, tinha que dedicar-se mais intensamente para fazer frente ao conteúdo programático. Este momento de progressão reflete-se na produção oral de A7, que consegue notável avanço, equiparando-se neste estágio a A1, do Grupo I, no seu desenvolvimento lingüístico. Porém, A4 e A5 apresentam um crescente nível de insatisfação e de desmotivação quanto ao curso, recaindo em regressões, aprofundando marcas já existentes (como é o caso da concordância verbo-nominal) e, conseqüentemente, não conseguindo caminhar rumo ao estágio de estabilização,

permanecendo até o final do curso no estágio 3 de IL (e, no caso de A4, regredindo e abandonando qualquer contacto com a L-alvo).

- d) A transição para o estágio 4 de IL apresenta, no caso do Grupo I, a manutenção da mesma regularidade no desenvolvimento da produção de A6, observada desde o início do curso: ao término de cada ano letivo (novembro) A6 fazia sua passagem a outro estágio de IL. Foi a aluna que se apresentou com uma periodicidade uniforme e a mais fluente do grupo, apesar de apresentar certos erros (pronomes e preposições), o nível de conversação mantido e a qualidade como se desempenhava nas tarefas propostas (seminários, práticas de laboratório, exames de conversação, aulas para a 3ª idade) colocam-na como um sujeito com alta potencialidade, fortemente motivada pela sua paixão pela língua. A1 e A2 passam à zona de transição para ao estágio 4 de IL no início do 2º semestre de 1998, na mesma época em que A7 também o faz, com a diferença de que, sem dúvida, os primeiros finalizam o curso em novembro desse ano em melhores condições linguístico-comunicativas, situação que A7 superará em função de seu esforço de investir na aquisição da L-Alvo. A3 finaliza o curso dando mostras de que está efetuando o ingresso nesse estágio de transição para o estágio 4 de IL.

Tanto no Grupo I quanto no Grupo II, os sujeitos não estão plenamente preparados ao término do curso, não conseguem atingir o estágio de estabilização de suas ILs e devem investir mais para conseguir alcançar o objetivo proposto: domínio do espanhol como LE. Como já foi dito, anteriormente, A7 investe em sua formação ao término da graduação, vai para a Espanha e consegue superar limitações, tornando-se professora universitária no Brasil e, posteriormente, cursando um doutorado na Espanha. *Os fatores individuais e a atitude de esforço de nossos*

sujeitos alavancam o processo. A4, sujeito do Grupo II, como já foi mencionado em sua história de vida, é o único de nossos sujeitos que não abraça a docência do espanhol e que se torna policial militar, e manifesta ao final de 2001 o mesmo desejo que tinha no início da graduação, o de cursar Psicologia. A sua rejeição ao curso de Letras, a sua crítica, o cumprimento do mínimo proposto sem um empenho maior emolduram esse desfecho.

Os estágios de IL de nossos sujeitos nem sempre, como já foi mencionad anteriormente, corresponderam à seriação proposta pelo curso. Observou-se a existência de diferentes ritmos, o que inclusive nos permitiu classificar os nossos sujeitos em dois grupos, tornando possível enxergar que, muitas vezes, é fictícia a adequação do nível em que se encontram, em função da seriação do curso. Mas, sem dúvida, há uma proximidade da seriação proposta pelo curso além de picos de desenvolvimento, devido a elementos de pressão institucional, como as avaliações bimestrais ou de final de curso em disciplinas a cada ano, que contribuem para um avanço significativo dos sujeitos, já que estes devem responder aos requisitos cobrados.

No estágio 1 de IL é freqüente a mudança de código e a transferência de características da LM nas pequenas produções realizadas pelos sujeitos. No final desse estágio, algumas vezes, o aprendiz apresenta uma interlíngua distante da L-alvo e da LM. No estágio 2 ocorre um domínio básico da L-alvo, mas as regras ainda não estão bem formadas. O estágio 3 de IL tem sido aquele no qual os nossos sujeitos têm se tornado fluentes. A maior consistência atingida nesse momento revela além do percurso normal do desenvolvimento de IL (variando de dois a dois anos e meio de aprendizagem do espanhol) um salto qualitativo, percebido e mencionado por vários dos nossos sujeitos, devido à presença das literaturas espanhola e hispano-americana, coadjuvantes no processo de aprendizado da língua. No estágio de transição para o estágio 4 de IL, em geral, há uma diminuição da quantidade de erros, uma postura mais crítica e avanços, com a superação de muitas marcas, bem como regressões, eventuais fossilizações e manutenção de instabilidades.

Alguns de nossos aprendizes encontram-se mais adiantados, outros mais atrasados, no momento em que um determinado conteúdo programático está sendo desenvolvido, pela variação do intervalo de tempo necessário para o desenvolvimento de cada indivíduo, no seu processo de maturação. A motivação e a participação do aprendiz são variáveis importantes para o sucesso da aprendizagem nos prazos das disciplinas em cada semestre e em cada ano. Os fatores individuais colaboram para que nem sempre a reação esperada seja a que ocorra, e também para que os aprendizes de determinado grupo se encontrem em diferentes estágios de IL, em função do progresso que tenham obtido nos diferentes subsistemas lingüísticos.

É complexa a delimitação desses estágios, em contraposição à tão clara e nítida seriação promovida pelos cursos, porém, reforça a questão da heterogeneidade que constatamos nos grupos, oferecendo-nos também um mapeamento das dificuldades apresentadas na aprendizagem de espanhol, o que pode auxiliar-nos no planejamento de cursos, na elaboração de materiais didáticos e como subsídio para avaliações, inclusive para o método utilizado pelo professor com seus alunos, tendo em vista o desenvolvimento lingüístico-comunicativo do aprendiz.

SUMMARY

This work consists in a longitudinal study of the oral production of seven students of Spanish, along their four years of foreign language learning (September 1995 – November 1998), in a public university in the state of São Paulo. Their linguistic behavior was periodically registered and analyzed in order to figure out how their interlanguage was manifesting itself during the learning process. Our research subjects did not know any Spanish before enrolling at the college.

Being a qualitative and ethnographic research, besides the linguistic data, the teaching environment was also taken into consideration, as well as the academic and personal experiences of the learners.

It was observed that the supposed easiness, imagined by the students of Spanish at the beginning of their learning process, was being gradually substituted by the awareness that typological similarity, apparently helpful at the start, could become a trap for those who unconsciously think they already master the language, which is in fact a much more complex task.

The characteristics of our informants' interlanguage, during their four-year course, were not always parallel to the sequential levels academically established. Actually individual factors brought about different rhythms and particularities in the learners' oral production. This fact turned sometimes fictitious the pretended equivalence between levels and academic years. Almost always, however, there was some kind of equivalence due to institutional pressures especially the periodical evaluations, which were responsible for real efforts towards better performance.

In the oral production of our informants we could observe: (a) lexical and structural problems originated from literal translation; (b) difficulties in the phonemic level such as the *opening* of closed vowels (e→ɛ), the *voicing* of voiceless consonants (s→z) and the *velarization* of the Spanish *trill* (r→χ); (c) instability of the unstressed objective pronouns, which remained constant from the beginning to the end of the whole process. Due to this instability, namely the coexistence of several realizations of the same pronouns, we can not talk of *fossilization* of those pronominal forms. In fact this problem could be resolved by virtue of the future experiences with the target language. In other cases, such as in the use of some prepositions, there is certain stability in the deviations from the norm. This could be perhaps characterized as an example of fossilization.

It was also possible to conclude that communicative strategies help our students' fluency, even if this one can also give them the false idea of being mastering the target language. It is therefore important for the students to keep an eye on their own production: this is the only way to be able to grow in the future, when they would have to act in a more autonomous way, as teachers for example. Practical aspects, from course design to pedagogical materials production, reinforce even more the necessity of studies that identify the interlanguage stages and possibly provide adequate technical aids, resources and procedures for the learning-teaching process.

BIBLIOGRAFIA

- ADJÉMIAN, C. "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas". In: LICERAS, J.M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor, 1992.
- ALLWRIGHT, R.L. "The analysis of discourse in interlanguage studies: the pedagogical evidence. In: DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWATT, A.P.R. **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- _____. & SCHMITZ, J.R. **Glossário de Lingüística Aplicada**. Campinas, S.P.: Pontes, 1997.
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, 2ª ed.** Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. & Barbirato, R.C. "Ambientes comunicativos de aprender língua estrangeira." In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada, v.35**. Campinas: IEL-UNICAMP, 2000.
- BENEDETTI, A.M. Interferências morfosintáticas y semânticas del português en el aprendizaje del español: identificación, predicción e incidencia de interferencias del portugués en la producción oral y escrita en lengua española de estudiantes universitarios del sur del Brasil. **Tese de Doutorado**. Madrid: Universidad Complutense, 1992.
- BESSE, H. & POURQUIER, R. **Grammaires et Didactique des Langues**. France: Didier, 1991.
- BIALYSTOK, E. "On the relationship between knowing and using linguistic forms". In: **Applied Linguistics, vol.III, nº3**. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- _____. "Strategies in interlanguage learning and performance". In: DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWATT, A.P.R. **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

- _____. "The compatibility of teaching and learning strategies." In: **Applied Linguistics**, vol. 6, nº 3. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____. & SMITH, M.S. "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisition." In: **Applied Linguistics**, vol. 6, nº 2. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- BREEN, M. "Authenticity in the language classroom." In: **Applied Linguistics**, vol. 6, nº 1. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- BROWN, H.D. "Affective factors in Second Language Learning". In: **The Second Language Classroom: Directions for the 1980's**. New York: Oxford University Press, 1981.
- _____. **Principles of Language Learning and Teaching**, 2^a ed. New Jersey: Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1987.
- _____. **Principles of Language Learning and Teaching**, 3^a ed. New Jersey: Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1994.
- BRUMFIT, C. "Theoretical implications of interlanguage studies for language teaching". In: DAVIES, A; CRIPER, C & HOWATT, A.P.R.. **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- _____. "'Communicative' language teaching: an educational perspective". In: **The Communicative Approach to Language Teaching**.
- CABRERA MORALES, C. "Las sibilantes medievales: reflexiones sobre el problema de la desonorización." In: **Medievalia**, 11. México: UNAM, 1992.
- CAMARGO, A. "História oral e política". In: **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.
- CAMPIDELI, E.A. O pronome se: seus usos e funções em português e espanhol. **Dissertação de Mestrado**. Assis: UNESP, 1997.
- CANALE, M. & SWAIN, M. "The theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". In: **Applied Linguistics**, I, 1, 1980.
- _____. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. & Schmidt, R. (eds), **Language and Communication**. Longman, 1983.

- _____. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Traducción de Lahuerta, J. In: **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid, EDELSA, 1995.
- CANÇADO, M. Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: avaliação de potencialidades e limitações da metodologia. **Dissertação de Mestrado**. Belo Horizonte.: U.F.M.G., 1990.
- CANDLIN, C.N. "Preface". In: JAMES, C. **Contrastive Analysis**. Singapore: Longman, 1987.
- CANTOS GÓMEZ, P. "A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert". In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, 1999.
- CARBONE, M.V.S. A preposição espanhola hacia: significados, usos e equivalências em português e outras línguas. Estudo contrastivo do sistema preposicional direcional do espanhol e do português. **Dissertação de Mestrado**. Assis: UNESP, 1998.
- CASTILHO, A. "O Português do Brasil" in ILARI, R. **Lingüística Românica**. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS –E.E.P.S.G.DªCAROLINA FRANCINI BURALI. **Relatório à Delegacia de Ensino de Assis**. Assis: 1998.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. "Stories of experience and narrative inquiry". In: **Educational Researcher**, 19, 1990.
- _____. "Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools". In: **Educational Researcher**, 25, 1996.
- _____. Narrative Inquiry. In: **The International Encyclopedia of Education**, 2ª ed. Oxford: Pergamon Press, s.d.
- COOK, V.J. Chomsky's universal grammar and second language learning". In: **Applied Linguistics**, vol. 6, nº 1. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- COHEN, A. "Studying second-language learning strategies: how do we get the information?" In: **Applied Linguistics**, vol.5, nº 2. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Datos y Cifras**. Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 1998.

- CORDER, P. "The significance of learners errors". In: **IRAL** 5, 1967.
- _____. "Idiosyncratic dialects and error analysis", **IRAL** 9, 1971.
- _____. "Error analysis". In: **Techniques in Applied Linguistics**, 3. London: Oxford University Press, 1974.
- _____. **Error Analysis and Interlanguage**. London: Oxford University Press, 1981.
- _____. "A role for the mother tongue". In: GASS, S & SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Revised Edition. Philadelphia, 1992.
- COUTINHO, I.L. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- CRIPER, C. et alii. "Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 word meanings". In: **Language Learning: a Journal of Research in Language Studies**, v.44, nº 3. University of Michigan, 1994.
- CZIKO, G. "Some problems with empirically-based models of communicative competence". In: **Applied Linguistics**, vol.5, nº 1. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- DULAY, Burt & Krashen. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, R. "The role of input in language acquisition: some implications for second language teaching". In: **Applied Linguistics**, vol II, nº 1. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- _____. "The origins of interlanguage". In: **Applied Linguistics**, vol.III, nº 3. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- _____. "Sources of variability in interlanguage." In: **Applied Linguistics**, vol. 6, nº 2. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- ERICKSON, F. "What makes school ethnography ethnographic"? In: **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, nº 1, 1984.
- _____. "Qualitative methods in research on teaching" in Wittrock, M (org.) **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: Macmillan, 1986.

- _____. "Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research". In: Freed, S. (org.) **Foreign Language Acquisition Research**. New York: D.C. Heath and Company, 1991.
- FAERCH, C. & KASPER, G (eds) **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.
- _____. **Strategies in Interlanguage Communication**. New York: Longman, 1984.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, R. **Mapa Lingüístico de la Lengua Española en Brasil - Informe 1994**. Brasília: Embajada de España en Brasil, 1994.
- FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERREIRA, I.A. "O processo de ensino/aprendizagem de Português-Língua Estrangeira no Contexto do Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia." **Dissertação de Mestrado**. Campinas, UNICAMP, 1996.
- FRIES, C. **Teaching and Learning English as a Second Language**, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- GASS, S. & SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Revised Edition. Philadelphia, 1992.
- GONZÁLEZ, N.T.M. - Cadê o pronome? – O gato comeu : Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. **Tese de Doutorado**. São Paulo: USP, 1994.
- _____. "Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/L.E." In: **RILCE** 14.2, 1998.
- HATCH, E. "Theoretical review of discourse and interlanguage". In: DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWATT, A.P.R. **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- HENRÍQUEZ, M.C. "Línguas, territórios e dialectologia." In: **AGÁLIA**, 23. Corunha: Associação Galega da Língua, 1990.
- HOYOS, B.L. & HOYOS-ANDRADRADE, R.E. **Dicionário de Falsos Amigos do Espanhol e do Português**. Colección Orellana. São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1992.

HYMES, D. H. "On communicative competence". In: Brumfit, C.J. e K. Johnson (orgs) **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. "Acerca de la competencia comunicativa". Traducción de Horriño Calderón, P. In: **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: EDELSA, 1995.

JAMES, C. **Contrastive Analysis**. Singapore: Longman, 1987.

JOHANNES & TIMM, P. "The consistency of interlanguage in task-bound second-language production." In: **Applied Linguistics**, vol. 7, nº 1. Oxford: Oxford University Press, 1986.

KELLERMAN, E. "The empirical evidence for the influence of the L1 in Interlanguage. In : Davies et alii (org.) **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

KRAMSCH, C. **Interaction et Discours dans la Classe de Langue**. Paris: Hatier, 1984.

KRASHEN, S.D. Effective second language acquisition : insights from research. In: **The Second Language Classroom: Directions for the 1980's**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KELLERMAN, E. "The empirical evidence for the influence of the L1 in Interlanguage. In : Davies et alii (org.) **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

LADO, R. **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LANZONI, H.P. "Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo Inglês". **Dissertação de Mestrado**. Campinas: UNICAMP, 1998.

LAPESA, R. **Historia de la Lengua Española**. Madrid: Editorial Gredos, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. "Interlanguage Studies: Substantive Findings" In: **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman, 1991.

- _____. **Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas.** Madrid: Gredos, 1994.
- LICERAS, J.M. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua.** Madrid: Visor, 1992
- _____. **La Adquisición de las Lenguas Segundas y la Gramática Universal.** Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- LITTLEWOOD, W.T. "Language Variation and Second Language Acquisition Theory". In: **Applied Linguistics**, vol II, nº 2. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- LONG, M. G. & SATO, C.J. "Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective". In: DAVIES, A et alii (eds) **Interlanguage.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- LLEAL, C. **La Formación de las Lenguas Romances Peninsulares.** Barcelona: Editorial Barcanova, 1990.
- LLOBERA, M. "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras". In: **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: EDELSA, 1995.
- MAIA, C.A. **História do Galego-Português: Estado Lingüístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o Século XIII ao Século XVI.** Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.
- MANCHÓN, R.M. "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas". In: **Didáctica del Español como Lengua Extranjera.** Madrid: Colección Expolingua, 1993.
- MAR, G.D. do. Os sistemas consonânticos do português do Brasil e do espanhol peninsular: estudo contrastivo fonético-fonológico das normas cultas. **Dissertação de Mestrado.** Assis: UNESP, 1994.
- _____. As funções do marcador 'bueno' no texto conversacional e o ensino do espanhol. **Tese de Doutorado.** Assis: UNESP, 2000.
- MATTOSO CÂMARA JR, J. **História e Estrutura da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Padrão - Livraria Editora, 1985.
- MAURER JR, T.H. **O Infinito Flexionado Português.** São Paulo: Companhia Editora Nacional - EDUSP, s/d.

- MCLAUGHLIN, B. "Algunas Consideraciones Metodológicas sobre el Modelo del Monitor." In: LICERAS, J. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor, 1992.
- MEARA, P. "The study of lexis in interlanguage". In: DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWATT, A.P.R. In: **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- MEARA, P. & SKEHAN, P. **Second Language Acquisition**. London: Edward Arnold, 1989.
- MEISEL, J.M. et alii. "On determining developmental stages in natural second language acquisition". In: **Studies of Second Language Acquisition**, vol.3, nº 2. 1981.
- MORENO DE ALBA, J.G. **El Español en América**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- MOTTA, L.M.V.M. Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: PUC, 1997.
- NEMSER, W. "Approximative System of Foreign Language Learners". In: **IRAL** 9, 1971.
- _____. "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas". In: LICERAS, J.M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor, 1992.
- NORRISH, J. **Language Learners and their Errors**. London: Macmillan Publisher Ltd, 1983.
- ODLIN, T. **Language Transfer**. Cambridge : Cambridge University Press. 1989.
- O'MALLEY et alii. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". **Language Learning**, 35.
- ORTÍZ ÁLVARES, M.L. Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo Contrastivo e Implicações para o ensino de português como língua estrangeira. **Tese de Doutorado**. Campinas: UNICAMP, 2000.
- OSÓRIO, E.M.R. Análise do discurso escrito por alunos de Letras: estudo de verbos. **Tese de Doutorado**. São Paulo: USP, 2000.

- OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- PIRES, E.A. "De mapas e posturas críticas: histórias das reflexões entre uma professora e a sua coordenadora". **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: PUC, 1998.
- POSNER, R. **Las Lenguas Romances**. Madrid: Ed. Cátedra, 1998.
- RICHARDS, J.C. & SUKWIWAT, M. "Language transfer and conversational competence". In: **Applied Linguistics**, vol.4, nº2. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- RINGBOM, H. "Borrowing and lexical transfer." In: **Applied Linguistics**, vol.4, nº3. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- RONCOLATTO, E. Estudo contrastivo das expressões idiomáticas do português e do espanhol. **Dissertação de Mestrado**. Assis: UNESP, 1996.
- RYFF, L.A. Mercosul. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 16/01/1995.
- SALVADOR, G. "Lusismos." In: **Enciclopedia Lingüística Hispánica**, Tomo II. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, s/d.
- SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.
- SARAIVA, J.H. **História Concisa de Portugal**. Portugal: Publicações Europa-América, 1991.
- SCALZO, F. "Jeitinho inventa 'língua' ". In: **Mercosul – Caderno Especial da Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 26/01/95.
- SCARAMUCCI, M.V.R. O Projeto CELPE-BRAS no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: Almeida Filho, J.C. (org.) **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Pontes, 1996.
- SCHACHTER, J. & CELCE-MURCIA, M. "Some reservations concerning error analysis". **TESOL Quarterly**, 11, 1977.
- SCHMIDT, R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: **University of Hawai'i Working Papers in ESL**, v.9, nº 1, 1990.

- SCHMITZ, J.R. "Análise Contrastiva". In: **Tópicos de Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- SCHWARTSMAN, H. "O mar sem fim da língua portuguesa." In: **Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 4 de abril de 1999.
- SCHWARTZ, B.D. & SPROUSE, R.A. "L2 cognitive states and the full transfer/full access model". In: **Second Language Research** 12, 1, 1996.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Centro de Estudos de Línguas**. São Paulo: FDE, 1989.
- SELINKER, L. "Interlanguage" In: **IRAL**, vol.x/3. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1972.
- _____. The current state of IL studies an attempted critical summary. In: DAVIES, A; CRIPER, C & HOWATT, A.P.R. **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- _____. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992
- _____. & LAKSHAMANAN, U. "Language transfer and fossilization: the multiple effects principle". In: GASS, S. & SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Revised Edition. Philadelphia, 1992.
- SHARWOOD SMITH, M. "On the role of linguistic theory in explanations of second language developmental grammars." In: FLYNN & O'WEIL. **Linguistics in Second Language Acquisition**. Dordrecht: Kluwer, 1988.
- _____. **Second Language Learning: Theoretical Foundations**. New York: Longman, 1994.
- SILVA, A.S. A gramática de valências como proposta para uma diferenciação entre actantes e circunstantes em português e espanhol. **Dissertação de Mestrado**. Assis: UNESP, 1998.
- SILVA, V.L.T. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. **Tese de Doutorado**. Campinas: UNICAMP, 2000.
- SPINDLER, G. & Spindler, L. "Roger Harker and Schönhausen: From the Familiar to the Strange and Back Again. In: SPINDLER, G. **Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action**. Illinois: Stanford University, 1988.

- SMITH, J.R. "Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português". In: **Revista do Instituto de Letras v.10, nº 1-2.** Campinas: PUCC, 1991.
- SPOLSKY, B: "Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua." Traducción de Lahuerta, J. In: **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: EDELSA, 1995.
- _____. "Language motivation revisited". In: **Applied Linguistics, 21.** Oxford: Oxford University Press, 2000.
- TARONE, E. "On the variability of interlanguage systems. In: **Applied Linguistics, vol.4, nº 2.** Oxford: Oxford University Press, 1983.
- _____. **Variation in Interlanguage.** London: Edward Arnold, 1988.
- _____. "La variabilidad de la Interlengua". In: LICERAS, J.M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1992.
- TELLES, J.A. Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflection on Language and Pedagogy. **Tese de Doutorado.** Toronto: Universidade de Toronto, 1995.
- _____. "A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica". In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada, 34.** Campinas: UNICAMP, 1999.
- TROSBORG, A. **Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies.** 1994. (ISBN – 3110144689)
- TUCKER, G.R. "The relationship of second language learning to second language teaching". In: **The Second Language Classroom: Directions for the 1980's.** Oxford: Oxford University Press, 1981.
- ÜLLER, F.P. & SCHUMANN, J.H. "Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition." In: **Language Learning, vol. 44, nº 4, Dez.** 1994.
- URBANO, J. "Reflexões em torno de um tema metodológico no estudo da língua falada: a transcrição." In: **Intercâmbio: uma publicação de pesquisas em Lingüística Aplicada.** São Paulo: PUC, 1993.
- VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research.** New York: Longman Inc., 1988.
- VAN PATTEN, B. et alii. **Foreign Language Learning: a research perspective.** Cambridge: Newbury House Publishers, 1987.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M. **El Español de América I: Pronunciación**. Madrid: Arco Libros, 1996.

VERHOEVEN, L.T. "Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited". In: **Language Learning: a journal of research in language studies**, v. 44, nº 3. Michigan: University of Michigan, 1994.

WARDHAUGH, R. "The contrastive analysis hypothesis". **Tesol Quarterly** 4, 1970.

WATSON-GECEO, K.A. "Ethnography in ESL: defining the essentials" in BROWN, H.D. & GONZO, S. **Readings on Second Language Acquisition**. United States of America: Prentice Hall Regents, 1995.

WILCOX, K. "Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity." In: SPINDLER, G. **Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action**. Illinois: Stanford University, 1988.

_____. "Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review." In: SPINDLER, G. **Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action**. Illinois: Stanford University, 1988.

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução de Almeida Filho, J.C.P. Campinas: Pontes Editora, 1991.

_____. "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla". Traducción de Lahuerta, J. In: **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid, EDELSA, 1995.

WON-DUG, H. Estudio Teórico y Empírico sobre la Interlengua y el Análisis de Errores. **Tese de Doutorado**. Madrid: Universidad Complutense, 1994.

ANEXOS

ANEXO I

Descrição Analítica das Atividades gravadas nas Coletas de Dados

AULA - P2

12/09/95

- Aula com o predomínio de foco na forma (identificação dos tempos verbais), mas com a inclusão de atividades que dão lugar ao uso da língua através de recortes limitados (produção de frases, oral e escrita, relacionadas com a experiência de vida dos alunos (utilizando determinados tempos verbais), que promovem a utilização das formas estudadas.
- A produção dos alunos é **corrigida** imediatamente, quanto à fonética, à gramática e à adequação do sentido.
 - * Todos os alunos foram chamados a participar, algumas vezes foram voluntários e quando elaboraram suas frases solicitavam, muitas vezes, a ajuda do professor.

AULA – P2

26/09/95

- Aula com o predomínio de foco na forma (comentário das correções efetuadas nas redações escritas pelos alunos, promovendo a conscientização dos erros por eles cometidos e realização de exercícios estruturais).
- AA ouvem uma música e cantam;
- AA fazem exercícios estruturais de transformação;
- Alguns alunos narram histórias curtas anedóticas.
- Todos os alunos são chamados a participar com os exercícios estruturais.
- **corrigidas** As redações são devolvidas aos alunos e comentadas em voz alta.

AULA – P1

10/11/95

- Aula com foco na forma, na compreensão e repetição de acordo com a correção fonética.
- P1 fala sobre algumas questões gramaticais;
- AA fazem algumas perguntas;
- Audição da fita de áudio, material que acompanha o livro didático;
- AA escutam e repetem a maior parte do tempo. Os alunos são chamados a participar, repetindo as frases que ouviam. Todos repetem a mesma frase a cada nova audição. **Quando a repetição não é adequada P1 pronuncia a frase para que o aluno volte a repeti-la.**
- Escrevem pequenos diálogos em pares;
- 2 pares de alunos lêem o que escreveram.

ENTREVISTA - P1

6/12/95

- 1- Entrevista semi-estruturada (orientação para trabalhar a oralidade/escrita; tipo de material utilizado; concepção de erro; o que pensa do grupo)

ENTREVISTA - P2

21/12/95

- 2- Entrevista semi-estruturada (orientação para trabalhar a oralidade/escrita; tipo de material utilizado; concepção de erro; o que pensa do grupo).

EXAME ORAL - P

2/11/95

- Atividade com foco no sentido: uso do vocabulário visto através de sorteio de temas (fornecidos por P2), relatos com opiniões e vivências dos alunos (entrevista de P). Propicia a avaliação da forma e sentido conjuntamente, podendo-se assim apreender como são veiculadas as idéias.
- Entrevista semi-estruturada com o aluno para detectar os interesses que tem e as suas opiniões sobre a aprendizagem da L-alvo;
- Sorteio de tema para que o aluno fale a respeito de assuntos já discutidos durante o ano letivo, e para o qual já tem um vocabulário básico.
- O diálogo é feito entre cada aluno e P. **A produção é avaliada por P2 e P.**

AULA - P

23/04/96

- Aula com o predomínio de foco no sentido (apresentação da síntese de artigos de jornais espanhóis), mas com um espaço para a explicação gramatical em função dos erros ocorridos na

produção oral dos alunos. Retomada do livro didático, foco na forma, mas em função do contexto de uso da língua.

- Apresentação da síntese de artigos de jornais espanhóis, escolhidos pelos alunos, com uma seleção de temas por eles definidos, que são relacionados com a sua experiência de vida e a realidade brasileira, tais como: violência, miséria, abuso de autoridade, “sem-terra”, analfabetismo, educação, exploração, preconceito, homossexualismo, AIDS, música;
- É trabalhado o léxico;
- Retomada do livro didático e explicação contextualizada do valor e diferenciação de determinados tempos verbais;
- **Alguns erros são logo corrigidos.** No final P dá um panorama desses erros, com as devidas explicações.

* Espaço para a explicação gramatical em função dos erros ocorridos na produção oral dos alunos.

AULA – P

25/06/96

- Aula com o predomínio de foco no sentido: texto, debate e descrição de cada aluno. Porém **P realiza algumas correções quanto às falas dos alunos**, e todas as necessárias quanto à leitura.
- AA perguntam sobre a situação das aulas e mecanismo de reposição em função da greve ocorrida (um mês e meio), tudo na L-alvo;
- AA escolhem o tema da próxima prática de laboratório e recebem informações sobre o funcionamento dessa atividade;
- Leitura de um texto do livro didático, intitulado “Jóvenes Españoles”;
- Comparação com os jovens brasileiros;
- P pede que se definam e se caracterizem como jovens que são;
- AA falam sobre a Televisão;
- Lêem anúncio para correspondência;
- Descrição de cada um.

* **P realiza algumas correções quanto às falas dos alunos. Corrige todos os detalhes na leitura.**

EXAME DE CONVERSÇÃO NO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS – P

27/08/96

- Atividade com foco predominantemente no sentido, com a discussão do tema “Los Solteros de Plan”, monografia da R.N.E., escolhida pelo grupo de alunos.

- Diálogo de cada aluno e P, sobre o tema em questão;
- Resposta, por escrito, a algumas perguntas apresentadas ao grupo;
- Audição de trechos da fita, já ouvida previamente pelo aluno em casa;
- Ampliação do léxico em contexto de uso;
- Comparação com o filme visto anteriormente;
- Comparação com a realidade que vivem.

COMENTÁRIO DA CONVERSAÇÃO NO LABORATÓRIO - P OUTUBRO/1996

- Atividade com foco na forma, com a finalidade de **provocar uma conscientização do aluno em relação à sua IL.**
- **P comenta os erros ocorridos;**
- A escuta a gravação da prática de laboratório feita em agosto de 1996;
- A repete elementos de acordo com a correção indicada por P;
- A confirma a dúvida em relação a certos aspectos problemáticos;
- A reflete a respeito das observações feitas;
- **Auto-correção; o aprendiz ouve e percebe os desvios ocorridos;**
- A realiza um movimento aproximativo em relação à L-alvo;
- A manifesta-se quanto à dificuldade que representa a proximidade das duas línguas e a importância de ouvir os comentários para aprender mais;
- A percebe a necessidade de usar mais os pronomes;
- A tem consciência da necessidade de dedicar-se mais.

Aula – P

Outubro de 1996

- Foco na forma e sentido: correção x adequação. **Correção da versão solicitada pelo professor de um artigo do jornal “El País”.**
- Cada aluno lê um trecho da versão efetuada;
- Os colegas e P apresentam outras possibilidades.

EXAME ORAL - P e P3

DEZ/1996

- Atividade com foco no sentido e na forma, com a finalidade de avaliar como são veiculadas através da L-alvo as opiniões, análises e conhecimentos dos alunos.
- Diálogo de cada aluno com P e P3;

- Emissão de opiniões a respeito do filme “La Flor de mi Secreto”, de Almodóvar;
- Considerações sobre a aprendizagem tida até então do espanhol.

CONVERSAÇÃO NO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS – P

18/04/97

- Atividade com foco predominantemente no sentido, com a discussão a respeito da AIDS. Atividade realizada com P, na L-alvo, com os alunos de espanhol do 1º ao 4º ano, diurno e noturno, do curso de Letras, como uma campanha contra a AIDS.
- Audição de trechos da fita “Los Niños del Miedo”, monografia da R.N.E., que trata sobre a AIDS – A fita já tinha sido ouvida anteriormente pelos alunos em casa;
- Resposta por escrito a algumas perguntas apresentadas por P ao grupo;
- Ampliação do léxico em contexto de uso;
- Além da fita a reflexão sobre o tema é feita através de artigos de revista e jornal, além de folheto preparado no Uruguai, sobre a AIDS;
- Relato de experiências;
- Ênfase na prevenção em relação à AIDS.

AULA – P1

12/06/97

- Aula predominantemente com foco no sentido, com uma discussão a respeito de Camilo José Cela e a elaboração de uma pequena narração.
- A metade da aula é expositiva. P1 fala, lê, e é só quem tem o texto;
- AA esporadicamente comentam algo;
- P1 trabalha a interpretação dos alunos que respondem às suas perguntas;
- AA refletem sobre a relação escritor x leitor;
- P1 solicita uma pequena narração, com tema livre;
- AA escrevem;
- A7 e A8 perguntam sobre a pesquisa de P;
- P1 corrige as redações com cada par de alunos, nas carteiras.

AULA – P

11/09/97

- Atividade com foco predominantemente no sentido, encaminhando para o debate da morte da Princesa Diana, ocorrida naquela época.
- * Atividade realizada de 1º a 4º ano, com os alunos do noturno.

- Leitura de artigos, na sua maioria do jornal El País. Cada grupo leu um ou dois artigos, diferentes dos que leram os demais;
- Cada grupo de alunos conversa entre si. P auxilia, eliminando as dúvidas que possa haver, quanto ao vocabulário ou ao tema;
- AA fazem um resumo, com as idéias principais;
- Apresentação aos demais grupos. Cada aluno comenta um aspecto do texto lido.

REVISITAÇÃO VICÁRIA – CONVERSAÇÃO NO LABORATÓRIO - P

14/11/97

- Atividade com foco na forma, com a finalidade de **provocar uma conscientização do aluno em relação à sua IL.**
- A escuta a gravação da sua prática de laboratório;
- **A repete de acordo com a correção feita por P;**
- A confirma a dúvida em relação a elementos problemáticos;
- A reflete a respeito das observações feitas;
- **Auto-correção;**
- A percebe sua evolução;
- A reconhece a necessidade de falar mais;
- Aproximação em relação à L-alvo;
- A reconhece que deve prestar mais atenção às realizações na L-alvo.

EXAME ORAL - P e P3

20/11/97

- Atividade com foco no sentido e na forma, com a finalidade de avaliar como são veiculadas na L-alvo as opiniões, análises e conhecimentos dos alunos.
- Diálogo de cada aluno com P e P3;
- AA avaliam o curso, sua aprendizagem e fazem sugestões em relação ao conteúdo programático do ano seguinte.

AULA – P

17/04/98

- Atividade com o predomínio do foco no sentido, apresentando um tema de importância na História da Língua: a discussão da nomenclatura espanhol x castelhano e a importância do espanhol no mundo.
- Leitura prévia dos textos fixados para esse dia;

- Discussão entre o grupo e o professor baseada nas opiniões, paráfrases e análises do material lido.

SEMINÁRIO – P

29/04/98

- Atividade com foco no sentido, discutindo a formação do *romance castelhano* (séc.XII) e a importância do moçárabe.
- A5 apresenta seminário (fala, lê e escreve na lousa) de forma dinâmica e com boa compreensão do tema apresentado.

SEMINÁRIO – P

JUNHO DE 1998

- Atividade com foco no sentido, na qual A3 e A7 apresentam o tema do “Voceo”.

NARRATIVA DE HIST. DE VIDA - atividade avaliada por P e P3.

JULHO DE 1998

- Atividade com foco no sentido, com a narrativa dos principais acontecimentos que marcaram a vida pessoal e acadêmica dos sujeitos da pesquisa.
- Gravação de fita em áudio (30 min.), contendo os principais acontecimentos da vida pessoal e acadêmica de cada aluno.
- A fita de A1 foi roubada juntamente com o disquete, que a transcritora iria me entregar.
- Consegui contatar A1, que em posse de suas anotações refez essa gravação. Porém ocorreu um assalto à sua casa, onde entre outras coisas levaram o computador e o gravador, onde estavam armazenada a sua narrativa de história de vida quase completa.
- Após novo contato, A1, já não estando em posse de suas anotações entrega-me uma nova versão, reduzida, de sua história de vida, em março de 2000. Eu tinha anotações referentes aos erros na produção original oral de A1, de 1998.

AULA – P3

OUTUBRO DE 1998

- Aula predominantemente com foco na forma, **comentando os erros mais frequentes** encontrados nas narrativas de história de vida dos alunos.
- AA perguntam;
- AA identificam a nomenclatura dos tempos verbais, as regras de acentuação, apócope, etc.;
- Fazem comparações com o português;
- Conjugam verbos;
- Refletem sobre a concordância verbal e sobre as equivalências do infinitivo flexionado;

- Escrevem um ditado em português para que o texto seja vertido ao espanhol.

ENTREVISTA – P

20/11/98

- Atividade com foco no sentido predominantemente, que possibilita também a verificação de como são veiculadas as informações na L-alvo no final do curso, além de apontar para o imaginário do aluno, falhas e pontos positivos do curso, processo de aprendizagem da língua e planos futuros.
- Diálogo com P, no qual AA realizam uma apreciação do curso, falam de sua aprendizagem da língua e planos futuros.
- Estava previsto um exame oral neste período, mas quando, depois de um mês, P retorna de congresso e levantamento bibliográfico no exterior, P3 alega não haver mais disponibilidade de tempo para essa atividade, já que neste momento boa parte de suas aulas estava sendo utilizada, em esquema de reposição, pelo professor de Literatura Espanhola. Restou a P uma conversa rápida com os alunos na saída do Exame de Língua Espanhola.

ANEXO 2

As referências aparecem na sequência temporal, conforme se representou na figura 1.

AC:

Fries (1945); Weinrich (1953); Lado (1957); Upshur (1962); Bowen (1967); Alatis (1968); Carrol (1968); Marton (1968); Politzer (1968); Banathy & Madarasz (1969); James (1969); Sciarone (1970); Wardhaugh (1970); Whitman (1970); Di Pietro (1971); Gradman (1971); James (1971); Nickel (1971); Chitoran (1972); Sharwood Smith (1974); James (1974); Weinreich (1974); Johansson (1975); Bouton (1976); Dirven (1976); Cherubim (1976); Sanders (1976); Eckman (1977); Rusiecki (1977); 1977; James (1980); Milton (1980); Sridhar (1980); Vachek (1980); Fisiak (1981); Kerzswzowski (1981); Marton (1981); Coulon (1982); James (1983); Fisiak (1984); Zobl (1984); Nickel (1988); Schachter & Robinett (1989); Fisiak (1990); Benedetti (1992); Santos Gargallo (1993); Mar (1994); Roncolatto (1996); Campideli (1997); Carbone (1998); Carvalho (1998); Silva (1998); Ortiz Álvarez (2000)

AE :

Corder (1967); Nickel & Wagner (1968); Banathy & Madarasz (1969); Duskova (1969); Buteau (1970); 1970; Corder (1971); Richards (1971); Strevens (1971); George (1972); Olsson (1973); Svartvick (1973); Bathia (1974); Dulay & Burt (1974); Jain (1974) Richards (1974); Burt (1975); Porquier (1975); Richards (1975); Johansson, (1975); Tran-Thi-Chau (1975); Adjemian (1976); Eckman (1977); James (1977); Porquier (1977); Hendrickson (1978); Azevedo (1980); Bantas (1980); Landriault (1980); Palmberg (1980); Perdue (1980); Sridhar (1980); Corder (1981); Nickel (1983); Norrish (1983); Chaudron (1983); Morrissey (1983); Nickel (1983); Wallace Robinet & Schacheter (1983); Vazquez (1987); Odlin (1989); Schachter & Robinett (1989); Vazquez (1991); Bueno et alii (1992); Santos Gargallo (1993); González (1994); Fernández (1997); Durão (1999);

IL

Nemser (1971); Selinker (1972); Corder (1974); Richards (1974); Dickerson (1975); Adjemian (1976); Cohen & Dumas (1976); Tarone (1976); Dickerson & Dickerson (1977); James (1977); Kellerman (1977); Selinker & Lamendella (1978); Aralski (1979); Kellerman (1979); Tarone (1979); Azevedo (1980); Jordens (1980); Milton (1980); Palmberg (1980); Felix (1980); Sridhar (1980); Corder (1981); Adjémian (1982); Ellis (1982); Tarone (1982); Corder (1983); Nickel (1983); Tarone (1983); Davies et alii (1984); Hatch (1984); Kellerman (1984); Long & Sato (1984); Selinker (1984); Ellis

(1985); Long & Porter (1985); Fernández, (1988); Nehls (1988); Tarone (1988); Eisenstein (1989); O'malley (1990); Besse & Porquier (1991); Fernández (1991); Larsen-Freeman & Long (1991); Gass & Selinker (1992); Liceras (1992); Selinker (1992); Santos Gargallo (1993); González (1994); Larsen-Freeman & Long (1994); Sharwood Smith (1994); Won-Dug (1994); Fernández (1997); González (1998); Lanzoni (1998); Durão (1999); Osório (2000); Cruz (2001).

No Gráfico 1 damos relevo à representação das obras seminais :

- a) AC - Fries (1945), Lado (1957) e Wardhaugh (1970);
- b) AE - Corder (1967);
- c) IL - Selinker (1972), Nemser (1971), Corder (1974) e Corder (1981).

ANEXO 3

TABELA 21: MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DE A

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995)				2º ANO (1996)						3º ANO (1997)					4º ANO (1998)					
	Meses				Meses						Meses					Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Neutralização – Final de palavra pos. átona /e/ → [i]																					
Abertura Vocálica /e/ → [ɛ]																					
Neutralização – Final de palavra pos. átona /o/ → [u]																					
Abertura Vocálica /o/ → [ɔ]																					
Epêntese do I																					
Epêntese do E																					
Nasalização																					
Ditongação indevida																					
/v/ como interdental																					
/t/ → [tʃ]																					
/d/ → [dʒ]																					
/tʃ/ → [ʃ]																					
Sonorização /s/ → [z]																					
Sonorização /x/ → [ʒ]																					
Vocalização do l - em final de sílaba/ ou palavra																					
/l/ → [w]																					
l/ → [ɹ]																					
/r/ → [ɹ]																					
/r/ → /x/																					

ANEXO 4

TABELA 22: ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS NA PRODUÇÃO ORAL DE A

Ocorrência Identificada	1ºANO (1995)				2º ANO (1996)					3º ANO (1997)					4º ANO (1998)						
	Meses				Meses					Meses					Meses						
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Adv. / comparação																					
Adv. Indevido – mesmo																					
Adv. Indevido – também no																					
Apócope – mucho																					
Apócope – outros casos																					
Artigo Definido na L.M.																					
Artigo Def. Masc. Por Artigo Neutro																					
Artigo Neutro por Artigo Def. Masc.																					
Artigo – Ausência																					
Artigo – Presença Indevida																					
Artigo + Pronome Adjetivo Possessivo																					
Concordância Nominal																					
Concordância Verbal – 1ºps por 1ºpp																					
Concordância Verbal -1ºps por 3ºps																					
Concordância Verbal – 2ºps por 1ºps																					
Concordância Verbal – 2ºps por 3ºps																					
ConcordânciaVerbal – 3ºps por 1ºps																					
Concordância Verbal - 3ºps por 2º ps																					
Concordância Verbal – 3ºps por 1ºpp																					
Concordância Verbal – 3ºps por 3ºpp																					
Concordância Verbal – 3ºpp por 3ºps																					

(continua)

TABELA 22: ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS NA PRODUÇÃO ORAL DE A
(continuação)

Ocorrência Identificada	1º ANO (1995)				2º ANO (1996)						3º ANO (1997)					4º ANO (1998)					
	Meses				Meses						Meses					Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Conjunção																					
Conjunção Indev. – mesmo																					
Conjunção – mudança por regra própria - Espanhol																					
Contrações																					
Demonstrativo Masc. por Neutro																					
Demonstrativo Neutro por Masc.																					
Demonstrativo Plural do Português																					
Heterogenérico																					
Numeral																					
Preposição – Uso Indevido																					
Preposição – Ausência																					
Preposição – Ausência (Ir+a+V)																					
Preposição /Ausênc. Obj. Dir. Pessoa																					
Pronome Sujeito Concordância																					
Pronome Sujeito na Língua Materna																					
Pronome Sujeito Uso Indevido																					
Pronome Oblíquo Ausência																					
Pronome Oblíquo Concordância																					
Pronome Oblíquo Colocação																					
Pronome Oblíquo na Língua Materna																					
Pronome Oblíquo Reflexividade Indev																					
Pronome Possessivo Concordância																					

(continua)

TABELA 22: ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS NA PRODUÇÃO ORAL DE A
(Continuação)

Ocorrência Identificada	1ºANO (1995)				2º ANO (1996)						3º ANO (1997)					4º ANO (1998)					
	Meses				Meses						Meses					Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Verbo																					
Conjugação																					
Verbo																					
Equiv./s de Ficar																					
Verbo																					
Infinitivo Pessoal																					
Verbo – Modo																					
Verbo – Tempo																					
Verbo – Futuro Subjuntivo																					
Verbo Hacer por Haber																					
VerboTener por Haber																					
Estrutura																					
Estrutura das Condicionais																					
Estrutura – Verbo Gustar																					
Ordem das Palavras																					

ANEXO 5

TABELA 23: ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO MAIS UTILIZADAS

ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS	1º ANO (1995)				2º ANO (1996)						3º ANO (1997)					4º ANO (1998)					
	Meses				Meses						Meses					Meses					
	09	09	11	11	04	06	08	10	11	12	04	06	09	11	11	04	04	06	07	10	11
Emprést. Lingüíst.																					
Vocábulo da L.M.																					
Emprést. Lingüíst.																					
Uso de Marcadores																					
Discursivos da L.M.																					
Mudança de Código																					
Uso de Expressões																					
ourase/s da L.M.																					
Estrangeirização																					
Tradução Literal																					
Circunlóquio																					
Criação de um																					
vocábulo novo																					
Aproximação																					
Reestruturação																					
Solicitação de																					
Ajuda/ Apelo direto																					
Solicitação de																					
Ajuda/Apelo indir.																					
Estratégias não																					
Lingüísticas																					
Espera																					
Uso de campo																					
semântico																					
Abandono do Tema																					
Abandono de																					
Mensagem																					
Substituição																					
Semântica																					
Redução da																					
Mensagem																					

ANEXO 6

MARCAS FONÉTICAS NA PRODUÇÃO ORAL DOS SUJEITOS TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES

TABELA 24: TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES:A1

ÉPOCA	ABERTURA VOCÁLICA	
	/e/ → [ɛ]	/o/ → [ɔ]
Agosto/95	é – [ɛ]; ela – [ɛla]; elas – [ɛlas]; né – [nɛ]	
Novembro/95	é (2xs) – [ɛ]; es – [ɛs]; 'bela' – [bɛla]; verbos- [vɛɾbos]; verbo – [vɛɾbo]; até – [atɛ]	mayor – [majɔɾ]; 'opostos' – [opɔstos]
Dezembro/96	né – [nɛ]; ela (2xs) – [ɛla]; é (2xs) – [ɛ]	embora (3xs) – [embɔɾɐ]
Setembro/97	é (2 xs) – [ɛ]	
Novembro/97	né (2xs) – [nɛ]	solamente – [solamentɐ]

TABELA 25: TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES:

A2

ÉPOCA	ABERT. VOCÁLICA /e / → [ɛ]	ABERT. VOCÁLICA /o/ → [ɔ]	SONORIZAÇÃO /s/ → [z]
10/11/95	suéter – [suɛtɐr]		
28/11/95	'é' – [ɛ]; verbos – [vɛrbo]; verbos - [vɛrbo]; seriamente - [sɛrjamentə]; 'férias'- [fɛrjas]	'só' – [sɔ]; 'só' – [sɔ]; ahora – [aɔrɐ]; 'embora' – [embɔrɐ]	
23/96	es – [ɛs]		
27/08/96	'né' (4) – [nɛ]; teléfono – [tɛlɛfono]; es – [ɛs]	'embora' – [embɔrɐ]; nerviosa – [nɛrvjɔsɐ]; 'nervosas' – [nɛrvosɛs] 'embora' – [embɔrɐ]	casa – [kazɐ]
Novembro de 1996	parece – [parɛsɐ]; permanecen – [pɛrmanɛsɛn]; abiertos – [abjɛrtos]	mayor – [ma.jɔr]; sólo – [solo]	
3/12/96	acontece – [ako ⁿ tɛsɐ]; bete – [betɐ]; 'certo' – [cɛrtɔ]; aparece – [aparɛsɐ]	hora – [ɔrɐ]; jóvenes - [χɔvɛnɛs]; 'avós' – [avɔs] mayores – [ma.jɔrɛs] ; mayores – [ma.jɔrɛs]	es en la prueba – [ɛz en la prueba]; es una forma de... – [ɛz una forma de...]
11/09/97	dijeron (2 vezes) – [dixɛron]; 'é' (2 vezes) – [ɛ] ; 'dez' – [dɛz]		
20/11/97	congreso – [koŋgrɛso]; colegio – [kolɛxjo]; mujer (2 vezes)- [muxɛr];		
17/04/98	era – [ɛrɐ];		indecisión – [indɛsizjon];
julho de 1998	es – [ɛs]	mayor – [ma.jɔr]; 'samente' – [sɔmentɐ] solo (3xs) – [solo]; mejor – [mɛxɔr];	deseo – [dɛzɛo]
20/11/98	es – [ɛs] ; 'né' – [nɛ];	mejor – [mɛxɔr]; español – [ɛspanɔl]	

TABELA 26: TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES-A3

ÉPOCA	Abertura Vocálica		Ditongação Indevida	Sonorização /s/ → /z/	Velarização /r/ → /ɣ/
	/e/ → /ɛ/	/o/ → /ɔ/			
28/11/95	es(2vezes) – [ɛs] é – [ɛ]; verbos – [verbos]; directas – [direktes]	próximo – [pɾosimo]			
21/11/96	é(11xs) – [ɛ]; parece – [parɛsə]; ‘né’ (5 xs) – [nɛ]; ‘aceso’ – [aseso]; ‘até’ – [atɛ];	lógico – [loʒiko]		es intere-sante – [ɛz interesãtə] los encuen-tros – [loz enkuentros] es un –[ɛz un]	río (2 xs) – [χio]
3/12/96	cléo – [kleo]; é (6xs) [ɛ]; ‘até’ (2xs) – [atɛ]; escrebe – [eskɾɛbɐ]; né–[nɛ]; ela (3xs) [ɛlɐ]; dela – [dɛlɐ]	olha – [ɔʎɐ]	encuentraban [enkuentra- ban]; encontrar (2xs) – [enkuentrar]	caso [kazo]	terribles – [tɛχiblɐs]
19/04/97	aquella– [akɛʎa]; é (16 xs) – [ɛ]; né (2xs)–[nɛ];el– [ɛl]	sólo – [solo]; forma [fɔɾmɐ] nossa – [nosɐ]	fuerna – [fwɛrmɐ]; ou (3xs) – [ow].	caso – [kazo]	terribles – [tɛχiblɐs]; terrible– [tɛχiblɐ]
11/09/97	é (6xs) – [ɛ]; miserias – [misɛɾjes]; né – [nɛ]	toman[toma n] drogas [dɾogas]; mayor[maɣ ɔɾ]		teresa – [tereɾɛ]; misericordio-sa- [mizɛri-kordioɾɛ]; exagero – [ɛzaχɛɾo]	rica – [χikɛ];
4/11/97			Fuerna – [fwɛrmɐ]		
20/11/97	é (2xs) – [ɛ]		leyemos – [lejemos]		
7/04/98	é (6xs) – [ɛ]			casi – [kazi]	decorrer – [dekoχɛɾ]
Junio/98	é (7 xs) – [ɛ]				
Julio/98	perto – [pɛɾto]; né – [nɛ].	próxima – [pɾosime]	puelvo[pwɛlvo] momiento(2xs) [momiento]; momientos – [momientos]; pierdas[pjɛɾdas]; pierto–[pjɛɾto];	vas a oír – [vaz a oír]; exames (2xs)- [ɛzãmɐs] - ; casa (2xs) – [kaza];	
20/11/98	né (2xs) [nɛ] ; é – [ɛ]		pretiendo (3xs)- [pretjɛndo]		

TABELA 27: TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES-A4

ÉPOCA	ABERTURA VOCÁLICA		SONORIZA- ÇÃO /s/ → [z]	VOCALIZA- ÇÃO /l/ → [w]
	/e/ → [ɛ]	/o/ → [ɔ]		
12/09/95	é – [ɛ]	só – [sɔ]		
26/09/95	é – [ɛ]			
28/11/95	é (5xs) – [ɛ]; llevo (3xs) [ʎevo] método[metodo]; quiero[kieɾo];	solamente (3xs) – [solamente]; pior – [pjɔɾ]		
23/04/96	é (6 xs) – [ɛ]			
25/06/96	é (2 xs) – [ɛ]	foto – [foto]; joven – [χɔven]		
27/08/96	é (18xs) [ɛ]; es (5xs)[ɛs]; era(2xs) [ɛɾɐ]; eran(2xs)[ɛɾɛn]; mujer(3xs)–[muxɛɾ];né(6xs)[nɛ] ela(2xs)[ɛlɐ]; el[ɛl]; esta – [ɛstɐ]	Nova – [noβɐ]; mejor – [mexɔɾ]; solamente – [solamentə]; modo [modo]; forte – [foɾtə]	desaparecer – [dezapareceɾ] resolveria – [rezolveria] preciso[presizo]	sentimental – [sentimentaw]
10/10/96	adverbio – [adjɛɾβjo]; certo – [sɛɾto]; né – [nɛ]			
21/11/96	alegres (2xs) – [aleɾɾɛs]; es (4xs) – [ɛs]; é (3xs) – [ɛ]	Solamente – [solamente]		
3/12/96	é (5 xs) [ɛ]; es (6 xs) [ɛs]; reflexo [reflɛkso]; cierto (2xs) – [sjɛɾto]; mujeres (2xs) – [muxɛɾɛs]; quiero (2xs) [kieɾo]; sincero[sinɛɾo]; quero [keɾo]; sinceramente – [sinɛɾamente]	enrolan (2xs) – [enɾolan]; toca – [toke]; mejor (2xs) – [mexɔɾ] ; español (2xs) [espaɲol]; ahora – [aɔɾɐ]	vezes (2xs) – [beɛs]	
18/04/97	é (24xs) – [ɛ]; es (2xs) – [ɛs]; né – [nɛ]	sozinhos – [sosɨɲos]		
11/09/97	né – [nɛ]; deron – [deɾon]	sólo (2xs) – [solo]		
14/11/97	É – [ɛ]; cierto (2xs) – [sjɛɾto]	nossa (2xs) – [nosɐ]; forma [foɾmɐ]; enrola (2xs) [enɾolɐ]		
20/11/97	é (18xs) – [ɛ]; certos – [sjɛɾtos] ; esfuerzan – [esfuɛɾsɔn]; né – [nɛ]	joven – [χɔven]		
17/04/98	quero – [keɾo] ; céu – [sew]; é (8xs)[ɛ]; parece (4xs) – [paɾesɐ]	'gosto' [gosto]; español (2xs) – [espaɲol]		
Julho de 98	compleja(2xs) – [kompleχɐ];é (61xs) – [ɛ]; es (3xs) – [ɛs]; esas – [ɛsas]; idéias – [idejas]; né (2xs)[nɛ]; ofrece (2xs) – [ofɛɾesɐ]; paralelamente [paralelamente]	escuela (2xs) [eskole]; agora [agore]; embora [embore]; só [so]; nossa [nosɐ];dorme(2xs)[doɾmɐ] transforma– [tɾânsfoɾmɐ]	fase – [fazɐ]; cosa – [koza]	legal [legaw]

TABELA 28: TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES-A5

ÉPOCA	ABERTURA VOCÁLICA		SONORIZAÇÃO /s/ → [z]
	/e/ → [ɛ]	/o/ → [ɔ]	
10/11/95	es [ɛs]; sueter – [suɛtɐɾ]	calurosa – [kaluɾɔsɐ]	
28/11/95	é (9xs) [ɛ]; verbos – [vɛɾbos]; né [nɛ]; ela (4xs) [ɛlɐ]; dela [dɛlɐ]	gosto – [ɡɔstɔ]; jovens – [ʃɔvɛns]; saborosos – [sabuɾɔsɔs]	exemplo – [ɛzɛmplo] ; es un filme – [ɛz um filme]; grasioso – [ɡɾasiozɔ]; casa – [kaza]; cozinha – [koziɲɐ]
Outubro de 96	é – [ɛ] ; el – [ɛl]	arqueológicas – [arkeoloɣikas]	
21/11/96	é (10xs) – [ɛ]; fiesta – [fiɛstɐ]; aparece – [apɐɾɛsɐ]; mulher – [mulɛɾ]; né (4xs) – [nɛ]	só – [sɔ]	los adornos – [loz adornɔs]; Brasil – [bɾazil]; coisas – [kojzas]
3/12/96	Cleo (2xs) [kleo]; novela[novɛlɐ]; novelas [novɛlɛs];né(3xs) [nɛ]; é[ɛ];materias[mateɾjas]	jóvenes – [ʃɔvɛnɛs]; drogas – [dɾɔɡas]; roba – [ɾɔbɐ]; só – [sɔ]	
11/9/97	é (3xs) – [ɛ]; né (2xs) – [nɛ]; ela – [ɛlɐ];	pode – [pɔdɐ] ; sólo – [solo]; rosa – [ɾɔsɐ]	
20/11/97	é (5xs) – [ɛ]; verbos – [vɛɾbos]; né – [nɛ]	notas – [notas]	
29/04/98	Breves - [brɛvɛs]; revela[revɛlɐ]; revelan [revɛlãn]; é (6xs) [ɛ];		existían – [ɛzistiãn]
Julho/98	é (50xs) – [ɛ]; cualquier - [kualkjɛɾ] ; né (5xs) – [nɛ]; bebe –[bɛbɐ]; quero (2xs) – [kɛɾo]; festas – [fɛstɛs]; fiestas [fiɛstɛs].	fora – [foɾɐ]; próprio – [pɾɔpɾjo]; español (4xs) – [ɛspanɔl]; ahora – [aɔɾɐ]; sola (3xs) – [solɐ]; solo – [solo]; só – [so]; nossa – [nosɐ]	casa (2xs) [kaze]; es eso [ɛz eso]; aprendizaje [apɾendizaxɛ]; es una [ɛz una]; es una pasión mía – [ɛz una pasjon miɐ]; vezes (2xs)[vezes]; otros años [otroz aɲos]; es un (2xs) [ɛz un]; nerviosa- [nɛrvjoza].
3/12/98	é (15xs) [ɛ]; es (2xs) [ɛs]; hotel – [otɛl].	nervosa – [nɛrvɔsa]; embora – [ɛmbɔɾɐ]; sólo – [solo]; folga – [folɡɐ]; sola – [solɐ]; nossa – [nosɐ]	casa – [kaze]

TABELA 29: TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES-A6

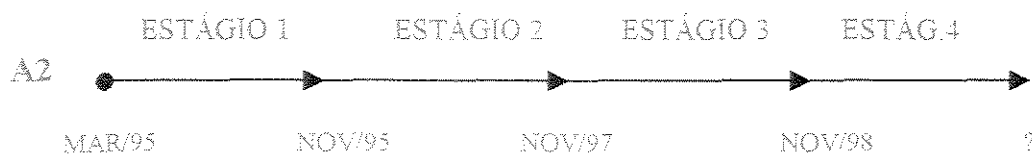
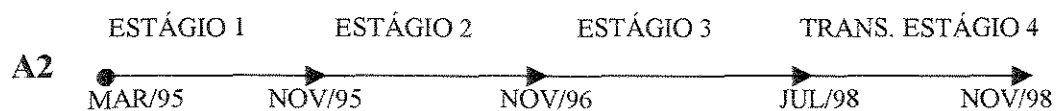
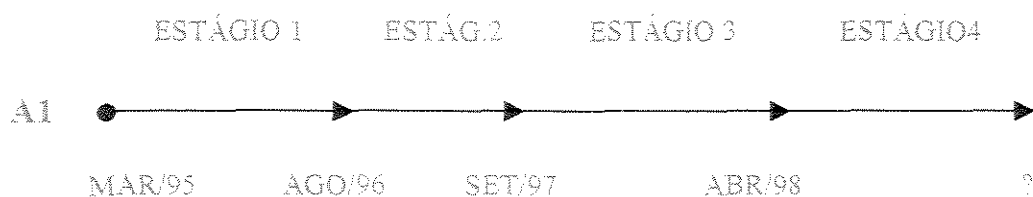
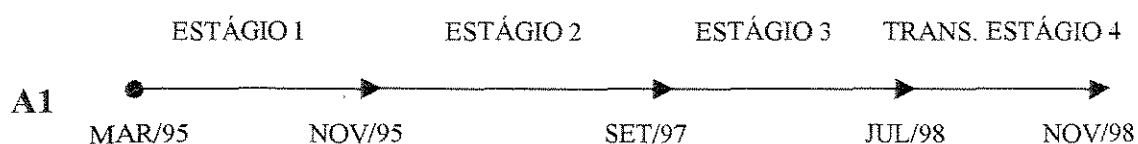
EPOCA	ABERTURA VOCÁLICA		SONORIZAÇÃO /s/ → [z]
	/e/ → [ɛ]	/o/ → [ɔ]	
28/11/95	é (6xs) – [ɛ]; série (2xs) – [sɛrje]	adoro(2xs)– [adoɾo]; avós – [avos]; mora – [moɾɐ].	
23/04/96	é (4xs) – [ɛ]; deron – [deɾon]	hora – [oɾɐ]; sólo – [solo]; drogas – [drogas]	
27/08/96	é(10xs) – [ɛ]; né (24xs) – [nɛ]; era – [ɛɾɐ]; aquela – [akeɫɐ]; ela (2xs) – [ɛɫɐ]	olha (2xs) – [oɫɐ]; só (3xs)– [so]; agora – [agoɾɐ]; nervosas – [nɛɾvosas]; próprio (2xs) [pɾopɾjo]; amorosa - [amoɾose].	
21/10/96	é (14xs) – [ɛ]; né (10xs) – [nɛ]; certa – [sɛɾte]; parece – [paɾese]		usando – [uzãdo]; resolveron – [rezolveɾon]
21/11/96	é (3xs) – [ɛ]; materia – [mateɾjá]; né (8xs) – [nɛ]; es (2xs) – [ɛs]; parece – [paɾese]; aquellas – [akeɫas]		Brasil (2xs) – [bɾazil]
5/12/96	é (3xs) – [ɛ]; né (3xs) – [nɛ]; ela (2xs) – [ɛɫɐ]; ella – [ɛɫɐ]; era – [ɛɾɐ]		
18/04/97	é (12xs) – [ɛ]; né (6xs) – [nɛ]; certo – [sɛɾto]	só – [so]; drogas – [droges]	
11/09/97	é – [ɛ]; ela (2xs) – [ɛɫɐ]; ella – [ɛɫɐ]	propria (2xs) – [pɾopɾja]	
20/11/97	é – [ɛ]; né – [nɛ].	sorte – [soɾte]; troca – [tɾoke]	
Julho/98	é (22xs) – [ɛ]; né (2xs) – [nɛ]	agora – [agoɾɐ]	
20/11/98		agora - [agoɾɐ]	

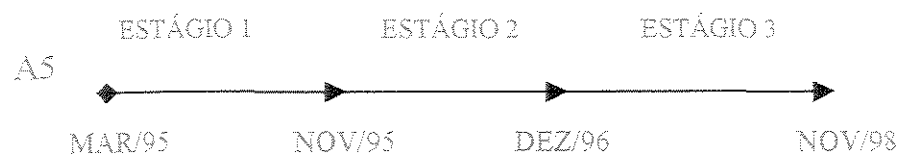
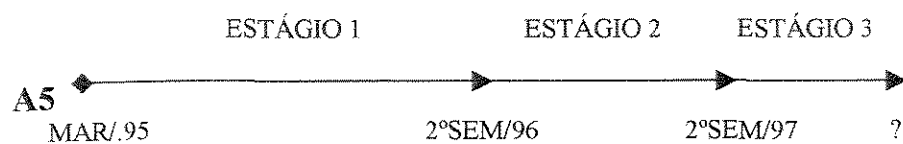
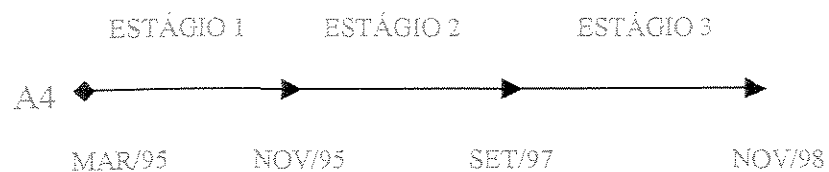
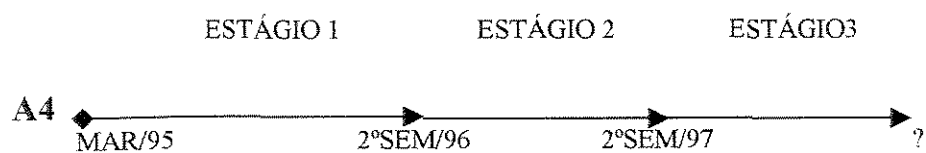
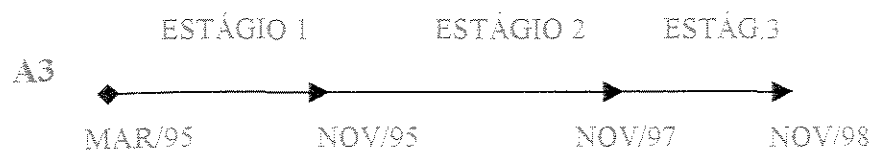
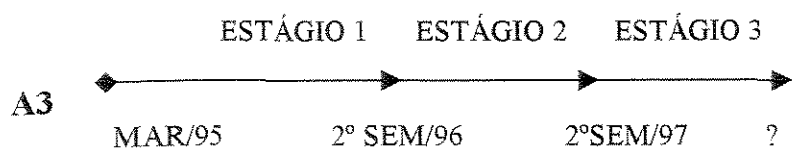
TABELA 30: TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS MAIS FREQUENTES-A7

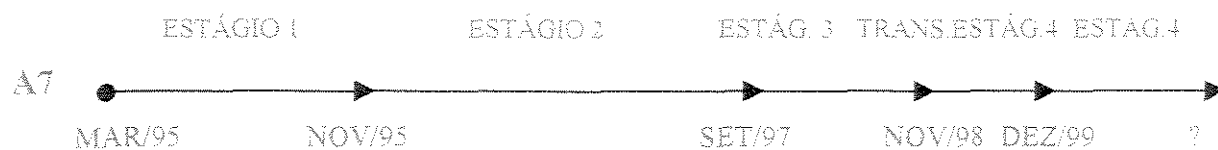
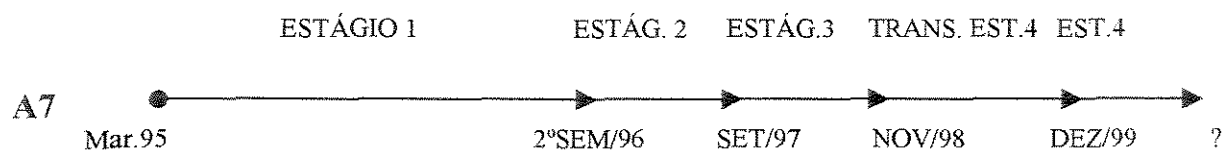
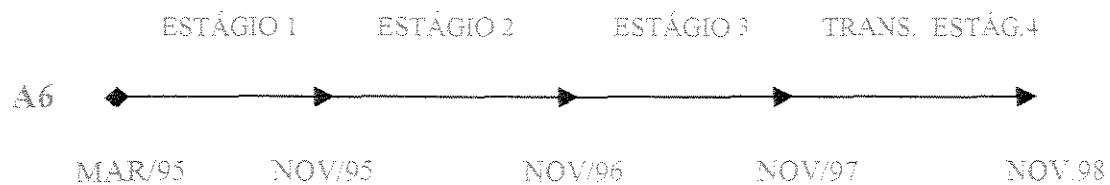
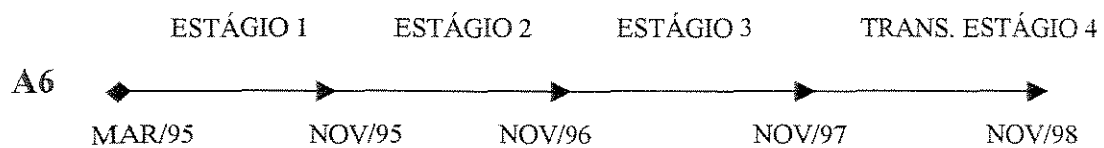
ÉPOCA	ABERTURA VOCÁLICA		RETROFLE-XA /ɾ/ → [ɻ]	VELARIZAÇÃO /ɪ/ → [χ]
	/e/ → [ɛ]	/o/ → [ɔ]		
12/09/95	siete – [sjete]; é – [ɛ]		olvidar – [olvidaɾ]	
10/11/95	Venezuela – [venesueɫɐ]; cero – [sɛɾo]	calurosa – [kalurose]		rico – [χiko]
21/11/96	é – [ɛ]; né – [nɛ]	forma – [formɐ]	sambar – [sâmbaɾ]	
5/12/96	é (6xs) – [ɛ]; né (3xs) – [nɛ]; resto [ɾɛsto]			Corrida – [koɾide]; rápida – [χapide].
18/04/97	é (11xs) – [ɛ]; es (2xs) – [es]; quer – [kɛɾ]; esa – [ese].	ahora – [aɔɾɐ] ; solamente – [solamente]; posso – [poso]		
12/06/97	é (3xs) – [ɛ]			
11/09/97	é (6xs) – [ɛ]; ela – [ɛɫɐ]			
20/11/97	é (5xs) – [ɛ]	nós – [nos]	dar – [daɾ]	
Junho/98	é (13xs) – [ɛ]; né – [nɛ]; ela – [ɛɫɐ]	agora – [agɔɾɐ]		
Outub./98	é (2xs) – [ɛ]			
Julho/98	é (4xs) – [ɛ]; né (2xs) – [nɛ]; quermesse (2xs) – [kɛrmese]	próximo – [proχimo]		
Nov/98	é (8xs) – [ɛ]		carne [kaɾne]; llamarlos – [ɭamaɾios]	

ANEXO 7

ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA Preto – plano lingüístico pragmático Azul – plano fonético







ANEXO 8

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

LÍNGUA ESPANHOLA 1 (LMO 1649)

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA	
HABILITAÇÃO LIC. PORT.-ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1995	1º ano
LINGUA ESPANHOLA I			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
1. Español en el Mundo. - Sistematización (Pronombres Personales, Verbos: Ser, hablar, trabajar, viajar, visitar, estudiar, querer (Presente). - Preposiciones. 2. Saludos y Despedidas. - Artículos; contracciones - Demonstrativos - Verbos: dedicarse, estar, vivir, llamarse, haber, tener (presente). 3. Fórmulas Sociales: - Querer (subjuntivo). - Números. - Colores. - Países. - ropa. 4. Opinando sobre - Verbo gustar - Preposiciones (continuación) - Adjetivos (grados) 5. La Hora: - Verbos: irse, ir, venir, llegar, salir, empezar, poder, comer, escribir, hacer, acostarse, tener + nombre, tener + que + infinitivo. 6. Sensaciones: (hambre, sueño, sed) - Verbos hacer en expresiones de tiempo, doler, pasar, comer, abrir, cerrar, probar, oír, puedo + infinitivo (presentes). Querer (subjuntivo). - Pronombres: acusativos, dativos. 7. La Familia: - Verbos: dormir, leer, estar + gerundio. (modo indicativo y modo subjuntivo). - Usos de: mayor, menor.			

8. Expresiones de Tiempo:

- Verbos: ir + a + infinitivo, pensar + infinitivo.
- Pretéritos (perfectos, indefinidos).
- Participios irregulares.

NOTA: En el transcurso del año serán trabajados algunos cuentos escogidos por los profesores de literatura.

No segundo semestre se fará um trabalho cuidadoso de fonética.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. ALMOYNA, Julio Martínez. *Diccionario de Espanhol-Portugués*. 3a. ed. Lisboa: Porto Ed., /s.d./
2. ALMOYNA, Julio Martínez. *Diccionario de Português-Espanhol /s.e./* Lisboa, Porto Ed., /s.d./
3. ARISTOS. *Diccionario ilustrado de la lengua española*, Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1982.
4. GILI Y GAYA, Samuel - *Resumen práctico de gramática española*.
5. KEMPIN, Carmen C. de - *Verbos Espanoles: Conjugados sin abreviación*.
6. MIGUEL LOURDES y SANS NEUS, Intercambio 1. Madrid: Difusión, S.L. 1989.
- 7- MOLHO, Mauricio. *Sistemática del verbo español (aspecto, modos, tiempos)*.
- 8- Real Academia Espanola - *Esbozo de una Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa - Calpe, 1982.
9. SÁNCHEZ, Aquilino. *Gramática práctica española para extranjeros*. Madrid: Soc. Gen. Española de Librería, 1978.
10. SECO, Rafael - *Manual de gramática española*. 10a. ed., Madrid: Aguilar. 1980.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Prova escrita, prática de laboratório, participação em sala de aula, trabalhos e montagem de um tele-jornal no final do curso.

LÍNGUA ESPANHOLA II

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA	
HABILITAÇÃO LIC. PORT.-ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1996	2º ano
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
I - CONTEÚDOS COMUNICATIVOS: - Informações; expressão de opiniões, elementos para a argumentação, narração, relatar fatos do passado. II – CONTEÚDOS GRAMATICAIS - Tempos do passado; condicional; se impessoal; estilo indireto; lo - substituto de frase; futuro superlativos. Comparativos; revisão dos pronomes pessoais átonos; subjuntivo; orações compostas. III – ORTOGRAFIA E PRONÚNCIA - Regras de acentuação; diferenças entre o espanhol da Espanha e o Espanhol da América. IV - CONTEÚDOS CULTURAIS - Comparações culturais entre a Espanha, a América Hispânica e o Brasil.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
1. ALMOYNA, Julio Martinez. <i>Diccionario de Espanhol-Português</i>. 3a. ed. Lisboa: Porto, Ed. s/d. 2. _____, <i>Diccionario de Português-Espanhol</i>. s.e. Lisboa: Porto Ed. s.d. 3. <i>Aristos, Diccionario ilustrado de la lengua española</i>. Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1982. 4. CASTRO, F. et alii. <i>Ven 2. Curso de espanhol para extranjeros</i>. Madrid: Edelsa, 1995. 5. GILI Y GAYA, Samuel. <i>Resumen práctico de gramática española</i>. 6. Real Academia Española. <i>Esbozo de una nueva gramática de la lengua Española</i>. Madrid: Espasa-Calpe, 1982. 7. SÁNCHEZ, Aquilino. <i>Gramática práctica española para extranjeros</i>. Madrid: Soc. Gen. Española de Librería, 1978. 8. SECO, Rafael. <i>Manual de gramática española</i>. 10a. ed., Madrid: Aguilar, 1980.			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
- Através da produção oral e escrita, prova escrita, prática de laboratório, participação em sala de aula e seminários.			

LÍNGUA ESPANHOLA III (LMO 1665)

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA	
HABILITAÇÃO LIC. PORT.-ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1997	3º ano
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
1- Revisão e aprofundamento das estruturas básicas da língua. 2- Elementos semânticos e morfo-sintáticos da língua espanhola em contraste com a portuguesa. 3- Noção histórico-social da língua desde suas origens até a atualidade. 4- Exercícios de laboratório (RNE e Vida y Diálogos de España). 5- Redação: a produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos. 6- Discurso direto e indireto.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
1. FENTE, R. et alii. <i>Perífrasis Verbales</i> . Madrid: Edelsa, 1987. 2. GILI GAYA, S., <i>Curso Superior de Sintaxis Española</i> . Barcelona: Vox, 1994. 3. _____. <i>Nociones de Gramática Histórica Española</i> . Barcelona: 1961. 4. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. <i>Diccionario de la Lengua Española</i> . Madrid: Espasa-Calpe, 1970. 5. _____. <i>Nueva Gramática de la Lengua Española</i> . Madrid, 1972. 6. SECO, Manuel. <i>Gramática Esencial del Español</i> . Madrid, Aguilar, 1972. 7. _____. <i>Diccionario de Dudas de la Lengua Española</i> . Madrid: Aguilar, 1979. 8. LAPESA, Rafael. <i>Historia de la Lengua Española</i> . Madrid, Escelicer. 1962.			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
- Produção de textos escritos. - Exercícios de Laboratório.			

LÍNGUA ESPANHOLA IV (LMO 1673)

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA	
HABILITAÇÃO LIC. PORT.-ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1998	4º ano
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
1. Produção de textos (orais e escritos): dissertação, narração e descrição, discurso direto e indireto. 2. Revisão da gramática espanhola nos seus aspectos, conflitivos com o português. 3. Variantes da língua espanhola.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
01. MIRANDA, J. <i>Usos coloquiales del español</i> . Salamanca: Publicaciones del Colegio de España, 1992. 02. CANO AGUILAR, R. <i>El Español a través de los tiempos</i> . Madrid: Arco/Libros, 1992. 03. COLOMA LLEAL. <i>La formación de las lenguas romances peninsulares</i> . Barcelona: Barcanova: Temas Universitarios, 1990. 04. COSERIU, E. Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología. In: <i>Lea - Lingüística española actual</i> . Madrid: ICI, 1981. 05. GARCÍA SANTOS, J. F. <i>Sintaxis del español: Nivel de Perfeccionamiento</i> . Madrid: Universidade de Salamanca y Santillana, 1993. 06. GILLI-GAYA, Samuel. <i>Curso superior de sintaxis española</i> . Barcelona: Vox, 1994. 07. MATTE BON, Francisco. <i>Gramática comunicativa del español</i> . Madrid: Edelsa, 1995. 08. MOLINA REDONDO, J. A. <i>Usos de Se</i> . Madrid: SGEL, 1997. 09. PULEO GARCÍA, A. & SANZ HERNANDEZ, T. <i>Los pronombres personales</i> . Salamanca: Publicacionaes del Colegio de España, 1989. 10. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA - <i>Esbozo de una nueva gramática de la lengua española</i> . Madrid: Espasa-Calpe, 1973. 11. SECO, Manuel. <i>Gramática esencial del español</i> . Madrid: Aguilar, 1972. 12. _____. <i>Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española</i> . Aguilar, 1966. 13. ZAMORA VICENTE, Alonso. <i>Dialectología Española</i> . Madrid, Gredos, 1969. 14. ZAMORA Y GUITART. <i>Dialetologia Hispanoamericana</i> . Amar: Salamanca, 1982.			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
Será avaliado o desempenho do aluno em classe ao longo do ano letivo. Haverá várias provas escritas e orais.			

LITERATURA ESPANHOLA I - LMO1681

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA
HABILITAÇÃO LIC. PORT.-ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1997
CÓDIGO LMO1681	DISCIPLINA OU ESTÁGIO LITERATURA ESPANHOLA I	SERIAÇÃO IDEAL 3º ANO
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)		
I- Literatura Espanhola do século XIX 1. Romantismo: Bécquer 2. Realismo: Galdós 3. La Generación del 98: Antonio Machado e Ramón del Valle Inclán II- Literatura Espanhola no século XX 1. Vanguarda e Geração de 1927: Poesia – Rafael Alberti e García Lorca: Teatro: García Lorca 2. Pós-Guerra: a prosa de Camilo José Cela 3. Tendências da Literatura Contemporânea: poesia e prosa. Vários autores.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
1. GARCÍA LÓPEZ, G. Literatura Española Contemporánea. Madrid: Guadarrama, 1963. 2. JAURAL DE P. Literatura Contemporánea. Madrid, Noguer, 1978. 3. PEDRAZA J., Felipe e RODRIGUEZ C., Milagros. La Literatura Española en los Textos (Siglo XX). São Paulo: Nerman/Embajada de España, 1991. 4. SALINAS, Pedro. Literatura Española – Siglo XX. Madrid, Alianza, 1985. 5. VINES MILLET, C. La Cultura en la España Contemporánea. Madrid: Ed. 6, 1986.		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
- seminários	20	
- trabalhos de literatura	50	
- verificações escritas	30	

LITERATURA ESPANHOLA II - LMO1690

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA	
HABILITAÇÃO LIC. PORT.-ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1998	4º ano
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
- Idade Média: - Poesia e teatro - Las Coplas de Jorge Manrique - Fernando de Rojas: LA CELESTINA - Idade de Ouro: - Poesia, prosa e teatro - EI LAZARILLO DE TORMES - Garcilaso de la Vega - Góngora - Cervantes - Quevedo - Lope de Vega - Calderón de la Barca			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
1. ALCINA ROVIRA, J.F. et aliii, Historia de la Literatura Española. V.1, Madrid: Cátedra, 1990. 2. LÁZARO CARRETER, F. & CORREA CALDERÓN, E. Lengua y Literatura Españolas, 4ª ed., Salamanca: Anaya, 1969. 3. PEDRAZA J., Felipe e RODRIGUEZ C., Milagros. La Literatura Española en los Textos. São Paulo: Nerman/Embajada de España, 1991. 4. RICO, F. (org). <i>Historia y crítica de la literatura española</i>. Barcelona: Editorial Crítica, 1983. 5. RIQUER, M. De. Antología de la Literatura Española. Madrid: Teide, 1953.			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
- Seminários 20 - Trabalhos 50 - Verificação escrita 30			

LITERATURA HISPANO-AMERICANA I - LMO1703

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA	
HABILITAÇÃO LIC. PORT. ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1997	3º ano
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
1. Posibilidades y sentidos de una literatura hispanoamericana 2. La literatura de los cronistas de Indias 3. El barroco hispanoamericano 4. Independencia y literatura 5. El romanticismo hispanoamericano 6. El realismo y el naturalismo			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
1. ANDERSON IMBERT, Enrique. <i>Historia de la literatura hispanoamericana</i>. México: F.C.E., 1964 (2 vols). 2. FERNÁNDEZ MORENO, Cesar (coord). <i>América Latina en su literatura</i>. México: Siglo XXI y Unesco, 1972. *3. FRANCO, Jean. <i>Historia de la literatura hispanoamericana</i>. 5a. ed., Barcelona: Ariel, 1983. 4. HENRIQUEZ UREÑA, Pedro. <i>Historia de la cultura en la América Hispánica</i>. México: F.C.E., 1964. 5. _____. <i>Las corrientes literarias en la América Hispánica</i>. México. F.C.E., 1969. 6. LEON - PORTILLA, Miguel. <i>El reverso de la conquista</i>. México, Joaquín Martiz, 1964. *7. LEONARD, Irving A. <i>La época barroca en el México Colonial</i>. México. F.C.E, 1974. 8. PICÓN-SALAS, Mariano. <i>De la conquista a la independencia</i>. México: F.C.E., 1944. 9. WELLEK, René e WARREN, Austin. <i>Teoria da Literatura</i>. Lisboa: Europa-América, 1962. * OBS.: Bibliografia não constante do acervo da Unidade			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
- Exames escritos - Relatórios de leitura - Seminários			

LITERATURA HISPANO-AMERICANA II - LMO1711

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS		CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA	
HABILITAÇÃO LIC. PORT.-ESPANHOL		OPÇÃO ESPANHOL	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS		ANO LETIVO 1998	4º ano
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)			
1. América y su cultura mestiza 2. El Modernismo hispanoamericano 3. Realismo y regionalismo 4. Las vanguardias 5. La narrativa contemporánea			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
01. ANDERSON IMBERT, Enrique. Historia de la Literatura HispanoAmericana. México: F.C.E., 1964, 2 vols. 02. CARPENTIER, Alejo. <i>Tientos y diferencias</i> . 3a. ed., Montevideo: Arca, 1967. 03. CARPENTIER Alejo. <i>Razón de ser</i> . Caracas: Rectorado de la U.C.V., 1976. 04. CHIAMPI, Irlemar. <i>O Realismo maravilhoso</i> . São Paulo: Perspectiva, 1980. 05. FERNÁNDEZ MORENO, Cesar (coord.). <i>América latina en su literatura</i> . México: Siglo XI y Unesco, 1972. 06. FRANCO, Jean. <i>Historia de la literatura hispanoamericana</i> . 5a. Ed., Barcelona: Ariel, 1983. 07. FUENTES, Carlos. <i>El espejo enterrado</i> . México: FCE, 1992. 08. HARSS, Luis. Los nuestros. Buenos Aires: Sudamericana, 1966. 09. HENRIQUE UREÑA, Pedro. <i>Las corrientes literarias en la América Hispánica</i> . México: F.C.E., 1969. 10. LEZAMA LIMA, José. <i>La expresión americana</i> . Madrid: Alianza, 1969. 11. PAZ, Octavio. Los Hijos del Limo. 3ª ed. Barcelona: Seix Barral, 1981. 12. PAZ, Octavio. <i>El laberinto de la soledad</i> . 16 ed. México: F.C.E., 1987. 13. RODRIGUES MONEGAL, Emir. El Boom de la Novela Latinoamericana. Caracas: Tiempo Nuevo, 1972. 14. RODRIGUES MONEGAL, Emir. <i>Narradores de esta América</i> . Montevideo: Arca, 1969, 2 vols. 15. TODOROV, Tzvetan. <i>Introdução à literatura fantástica</i> . São Paulo: Perspectiva, 1975.			
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
- Relatórios de leitura - Seminários conjuntos de análise literária - Trabalho individual de aproveitamento			

ANEXO 9

TRANSCRIÇÃO DE DADOS REFERENTES A A6

12/09/95 – TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO DE UMA AULA DO PRIMEIRO ANO DE LÍNGUA ESPANHOLA

P2: ya veréis.. que la cosa va a ser muy divertida... bien.. yo.. yo había corregido las redacciones.. las poquitas que habéis hecho.. en la semana anterior.. pero no las tengo en este instante.. porque también la redacción ((grande pausa))

A20: 'ela tá dando uma de anjinha'...

P2: ah.. ¿ella está leyendo?..

A15: 'a minha.. a minha tá'...

P2: sí.. con bolígrafo por favor...

A2?: después 'entrego pra senhora' ...

P2: no.. pero la tuya está muy legible mujer ...

A2?: aqui.. 'um pedacinho que deu reflexo'... ((a preocupação é porque P2 tem problema de visão))

P: bueno.. A10.. ¿le ha puesto el nombre?... ¿sí?... entonces.. importante ponerle el nombre.. ((sorri)) sin duda ninguna y... a tinta.. por favor.. cuanto más negrita mejor... más oscurita... sí.. es verdad.. no te rías.. A4 coge otra.. anda... ¿el cable alcanza?... alcanza.. porque a mí me gusta pasear todo el tiempo... sí.. ¿ves?... pero ese micrófono es especial... es el más divertido que hay... no sé como marcha la cosa... BIEN.. entonces vamos a trabajar.. con lo que habíamos previsto... os acordáis.. que os había dicho.. que íbamos a trabajar CON LOS VERBOS... anjã... quién se ha acordado de echarle una miradita.. durante estos días de vacaciones.. al folleto que habéis fotocopiado el primer semestre.. que P3 ha dejado/ había dejado en la fotocopidora.. ¿lo tienes?...

A1?: √ tengo...

P2: ah bueno...

A2?: √ tengo.. ('mas' no√ he visto) ...

P 2: ¿cómo es?... ¿cómo es?...

A2?: √ tengo.. pero no lo vi...

P2: no lo vi... no tuve tiempo de echarle una mirada ... y ¿qué has hecho estos diez días?...

A1: nada ...

P2 : nada... no os olvidéis.. ¿es nada o nadie?...

AA:- nada ...

P2: nada.. ¿qué significa nadie?...

A4: 'ninguém'...

P: muy bien A4.. así me gusta ... entonces ¿qué es lo que pasó estos diez días?...

A4 - nada ... yo trabajé ... ¿cómo pasé?...

P2: sí...

A4: yo trabajé ... y

P2: y no hiciste nada más...

A4: no...

P2: ¿y tú?.. ¿qué hiciste?...

A: (también)...

P2: también ...

P: y tú.. ¿a qué hora llegaste a la facultad hoy?...

A7: a las 'siéte'...

P2: ¿qué horas?.. ¿a qué hora?.. ¿qué hora?...

A7 : a las 'sete' y ... veinte...

P2: veinte está muy bien ... ¿y el otro número?... a las ...

A7: a las ...

P2 : siete..

A7: 'siete'...

P2: la e cerrada... a las siete y veinte...

A7: a las siete y 'vinte'...

P2: ahora dañaste el veinte... a las siete y veinte.. a ver.. repite...

A7: a las siete y veinte ...

P2: otra vez...

A7: a las siete y ((risos))'vinte'...

P2: ayúdala A4... ¿a qué hora llegó tu compañera a la facultad?...

A7: a las siete y veinte...

P2: muy bien... y tú.. ¿a qué hora te levantaste hoy?...

A20: a las ocho ...

P2: a las ocho.. qué bueno... ja ja .. y tú.. ¿te levantaste más temprano o más tarde que tu compañera?...

A1: más tarde...

P2 : sí... qué buena vida... a las nueve... vaya.. vaya.. vaya... mañana hay que levantarse una hora antes.. para estudiar los verbos... y tú.. ¿estudiaste los verbos?...

A15?: no...

P2: qué cosa más fea... ¿tampoco?...

A6 : 'también no'...

P2: 'también no'.. no es español ... es tampoco...

A6 : tampoco estudié los verbos ...

P2: ¿y tú ?...

A10: tampoco...

P2: tampoco A10... ((suspira))

A10: yo he trabajado (bastante)...

P2: he trabajado bastante...

A10: hasta el sábado...

P2: ¿incluso el sábado?...

A10: hasta las nueve de la noche...

P2: ¿hasta las nueve de la noche?... bueno...

A10: y hasta Domingo...

P2: ¿EL DOMINGO?...

A10: hasta las cinco de la tarde ...

P2: vaya.. entonces tienes razón de no haber estudiado los verbos... a ti te disculpamos... qué trabajo más pesado ese.. ¿no?... dime ...

(...)

P 2: bueno.. y tú.. ¿qué has hecho estos días de vacaciones?...

A8: yo trabajé mucho.. pero.. no solamente trabajé.. como también... usé las vacaciones para estudiar un poquito.. poquito... y también.. de vacaciones.. solamente... los 'fins' de semana...

P2: fines ...

A8: fines de semana ...

P2: y los fines de semana ¿qué hiciste?...

A8: yo 'andé' con mi coche por las calles de mi ciudad... yo tomé () yo 'degusté'.. cerveza...

P2:	[	unjún..	[	no...tomé
cerveza...¿sí?... ¿tomaste unas cañas?...				

A8: no caña.. no me gusta caña...

P2: no te gustan las cañas.. te gusta la cerveza cerveza...

A8: cerveza...

P2: ¿la blanca o la negra?...

A8: las dos...

P2: las dos... bueno.. está muy bien... y tú.. ¿qué hiciste estos diez días?...

A6: yo 'fue' a 'uma festa na minha cidade'...

P2: sí.. ahora lo vamos a decir en un español más bonito... ¿hun?... ¿te acuerdas?.. fue es *él fue*.. tercera persona.. y tú eres primera.. ¿no?.. entonces *yo fui*...

A6 : yo fui...

P2: el verbo ir.. ¿pide qué preposición?...

A6: a ...

P2: entonces.. ¿cómo queda?... repite.. yo..

A6: yo fui (para) mi ciudad...

P2: fui...

A6: a la fiesta ()...

P2: fui a la fiesta.. lo demás lo dejas en portugués... 'do peão'...

A6: ()

P2: ¿del vaquero?... posiblemente.. no sé.. de tu ciudad... y tú ¿eres de que ciudad?...

**26/09/95 - TRANSCRIÇÃO DO FRAGMENTO DE UMA AULA DO PRIMEIRO ANO
DE LÍNGUA ESPANHOLA**

P: Entonces.. a ver si consigo encontrar el ejercicio y yo lo había separado... habría que haber un ejercicio a más que estudiar () dejamos el ejercicio porque no lo encuentro yo creo que () está con las cosas del cuarto... bueno.. olvido los ejercicios entonces me estudiáis solamente por el folleto que habéis sacado la fotocopia con P1.. ¿de acuerdo?... los verbos no cambian.. los de P1 son los mismos míos ((risos)) saben porque mira nosotros no tuvimos clases el martes pasado.. ¿verdad?... hoy vamos a trabajar entonces aquel debate que habíamos prometido para la clase pasada.. sobre los tres regulares y después trabajamos un poquito más los auxiliares.. ¿está bien?...

A4: 'quais os verbos'?...

P: sí.. los tres regulares y los cuatro auxiliares... ¿de acuerdo?... ¿sí.. A4?... ¿sin protestar mucho...

A4: ()

P: ah.. eso es que gente más formal... otra cosa... ahora es una cosa más divertida.. hay gente que no siempre tiene tema para hacer las redacciones que os pido en casa.. ¿no?... entonces yo quería que me vierais una película española /:...

A4: mañana ellas comprarán zapatos nuevos...

P: un diccionario de español...

A4: mañana ellos comprarán 'é' un diccionario de español...

P: nosotros...

A4: mañana nosotros compraremos un diccionario de español...

P: muy bien... ah.. mis amigos...

A7: mañana mis amigos comprarán un diccionarios nuevos...

P: ¿por que?... todos vamos a comprar un sólo diccionario nuevo.. un diccionario de español está bien.. ¿cierto?... da lo mismo.. lo importante lo que estavamos aprendiendo es el verbo... muy bien.. ah... ¿cómo acabó la frase?... ¿alguién se acuerda?... los profesores tuvieron...

AA: mucho trabajo...

P: mucho trabajo... ahora yo quiero que me cambiéis esta frase e inventéis otra... pero en el mismo tiempo.. con el sujeto los profesores y con el verbo estar.

A3: los profesores presente...

P: estar.. 'no' pretérito indefinido...

A3: los profesores 'estiveron'...

P: estuvieron.. 'estiverom' 'é' 'português'... estubieron

A3: estubieron...

P: no es estubiéron es la e errada.. estuvieron..

A3: estuvieron mucho trabajo...

P: no.. hay/ no tiene sentido... estuvieron mucho ocupado por ejemplo tu tenias... que cambiar la frase..María y yo...

A3: María y yo estuvemos...

P: estuvimos...

A3: estuvimos muy ocupados por la mañana...

P: por la mañana... estupendo.. añades algo ¡hoy!

A3: hoy yo estuve ocupada por la mañana...

P: de acuerdo... ahora en este instante...

A3: en este instante yo estoy muy ocupada...

P: muy bien.. nosotros

A2: pela mañana nosotros /:

P: no.. no.. en este instante...

A2: estamos muy ocupados...

P: estamos muy ocupados... mañana o el mes entrante... el año que viene... el año que viene...

A1 año que viene /:

P: el año.. el año que viene...

A1: el año que viene nosotros estaremos (...)

P: de acuerdo... verbo /: vamos a ver un poco de tiempo compuesto.... yo os doy una frase...

A1: 'ah' 'profesora' 'já' 'tá' 'uma' () 'aquí'...

P: ((riso)) pero eso es reposo de lo que vosotros habeis aprendido en el primer semestre ¿no?... que todos teneis la fotocopia ¿verdad?... Ester os pasó la fotocopia.. la dejó en la fotocopidora... habeis fotocopiado los verbos.. ¿sí?

A1: no...

P: ¿no? ¿desde el primer semestre?

A2: no yo también no...

P: yo también no no es español... yo tampoco fotocopie...

A2: yo tampoco fotocopie los verbos

P: los verbos.. ¿qué pasa?

AA1: ()

P: ¿no está los tiempos compuestos?...

AAA: ()

A6: 'só os verbos irregulares que ela pedia pra gente tirar'..

P: ¿irregulares también?...

A6: 'é'...

P: bien.. por ahora no vamos a coger los verbos irregulares... vamos poquito a poco
cominando después havemos un intervalo para que eso sedimente los conocimientos
verbales de los regulares y de los cuatro mas o menos auxiliares ser.. estar.. tener y haber y
después damos un respiro como os digo.. después del examen y hacemos otra cosa...

A1: profesora...

P: sí...

A1: ese pretérito perfecto aqui...

P: exatamente.. aquella formación que ()

A1: 'não tem nesse xerox'...

P: sí...

A1: el pluscuamperfecto...

P: exatamente.. exatamente....

A1: ()

P: pero ese es extremadamente fácil... oigan los tiempos compuestos hasta saber el verbo haber
y el participio del verbo que se conjuga...

AA1: ()

P: sí...

AA1: ()

P: entonces vamos a formar... vamos a trabajar con una frase... a ver yo os dijo una frase y
vosotros reconocéis qué tiempo es... habían trabajado demasiado tiempo... ¿haciendo
qué?... haciendo una investigación de literatura... habían trabajado ¿qué tiempo es?...

AA1: pretérito pluscuamperfecto...

P: pretérito pluscuamperfecto ¿del indicativo o subjuntivo?...

AA1: indicativo...

A8: ()

P: ¿qué?

A8: ()

P: sí habían... que le pasa...

A8: (hubieron)

P: no habían trabajado mucho es pluscuamperfecto indicativo y hubiera o hubiese trabajado es pluscuamperfecto subjuntivo... ¿de acuerdo?

AA1: ()

A8: 'ah não, eles inverteram aqui... na hora de tirar xerox eles inverteram'

P: (riso) entonces como funciona la cosa... ¿os acordáis?... a ver el pluscuamperfecto ¿cómo se forma? A4 con el...

A4: pretérito imperfecto...

P: imperfecto y el perfecto que es el pretérito perfecto compuesto en portugués se forma con el...

A8: ()

P: no hija mía, el gerundio compuesto se forma con el gerundio simple... el futuro perfecto o compuesto se forma con el futuro simple... los dos únicos tiempos que tienen nombre diferente de su formación son el perfecto y el pluscuamperfecto.. entonces por eso vamos a ver como son... mira no te aterrorices que la cosa no es para tanto (riso) los tiempos compuestos son muchos más sencillos que los otros por que uno usa siempre el simple para formar el compuesto... entonces por ejemplo.. infinitivo compuesto se forma con el infinitivo de haber más participio.. entonces.. verbo cantar infinitivo simple... compuesto haber cantado... futuro simple de cantar cantaré.. futuro compuesto haber cantado.. futuro simple de cantar.. cantaré.. futuro compuesto habré cantado.. potencial simple cantaría.. compuesto.. habría cantado.. pero hay dos que se repiten.. indicativo y subjuntivo que no tienen el mismo nombre del auxiliar haber son dos el primero acabamos de verlo os habían trabajado.. habían investigado durante mucho tiempo en literatura... el pluscuam.. plus significa ¿qué significa plus?

A6: 'mais'

P: 'mais' 'então' pluscuamperfecto 'é' 'mais que perfeito' traducción literal...

A6: ()

P: 'mais que perfeito composto' exactamente e 'como se forma o mais que perfeito composto em português'? 'com o imperfeito'... se estás trabajando con el indicativo usase el imperfecto del indicativo.. se estás trabajando con el subjuntivo usase el imperfecto del subjuntivo.. entonces.. habías trabajado pluscuamperfecto de indicativo y hubiera o hubiese trabajado pluscuamperfecto del subjuntivo... trabajará 'é o mais que perfeito simples do português' y atención este tiempo no tiene correspondencia igual en español...

A6: ()

P: sí.. trabajara en español ¿qué tiempo es?... ¿quién se acuerda? acabé de dicertelo A16...
trabajara o trabajase es el imperfecto subjuntivo... el imperfecto subjuntivo tiene dos
formas...

A6: trabajara o trabajase...

P: trabajara o trabajase.. entonces el español hizo así le robo un tiempo al indicativo y lo
encapó en otro sitio onde ya había tiempo.. entonces es el único que no coincide... entonces
en el indicativo en español tenemos un tiempo a menos que en portugués.. en portugués
tenemos... 'presente'.. 'imperfeito'.. 'perfeito simples'.. 'perfeito composto'.. 'mais que
perfeito simples' y 'mais que perfeito composto' en español no tenemos 'mais que perfeito
simples' 'porque' o rá 'pasó no imperfeito do subjuntivo'.. bueno está.. clase está de matar
cualquier cristiano.. ¿vamos cambiar un poquito? ¿olvidamos los verbos? sobreviven o
¿no? más o menos...

AA1: más o menos...

P: a ver A8 quiere contarnos un chiste... o es A21 ¿quién quiere contarnos un chiste?...

A21: ¿qué es chiste?....

P: ¿chiste? 'uma piada'...

A21: yo puedo contar una 'piada'...

P: no.. 'piada' no.. chiste...

A21: ()

P: un chiste...

A21: (chiste)...

(...)

28 de novembro de 1995 - EXAME de Conversação no Laboratório -

P: tu nombre...

A6: A6...

P: A6... A6.. 'é' 'é' dime.. ¿por qué te interesaste en aprender español?...

A6: yo siempre/.. a mí siempre me gustó mucho esa 'língua'.. y.. y 'foi'una 'das minhas opções'.. 'opções'...

P: opciones...

A6: yo estoy 'gostando' mucho...

P: te está gustando...

A6: estoy.. estoy y com certeza voy a continuar com el español...

P: con seguridad...

A6: com seguridad...

P: ah.. qué bueno.. y ¿qué te pareció más atractivo?.. ¿por qué te interesaste?...

A6: a mí me gusta la.. la manera como ellos 'falam'../ellos hablan.. 'é'.. la entonación.. yo 'acho' una lengua muy bonita...]

P: tú la encuentras.. ¿no?.. muy bonita.. y ahora que tú estás estudiando español.. ¿qué te parece el aprendizaje de español?...

A6: 'como assim'?...

P: ahora que ya tienes un conocimiento formal de la lengua.. ¿qué te parece el hecho de aprender español?...

A6: ¿si es fácil o difícil?...

P: ¿cómo lo sientes?.. sí...

A6: bueno.. 'é'.. 'é'.. 'pra mim' 'o' que es difícil.. 'é'.. son los verbos.. son los verbos.. 'mas' 'quanto' así a la 'escrita' yo nunca 'tive'/tuve así ningún problema...

P: anjá...

A6: 'quanto a isso' estoy bien.. más preposiciones también.. más o menos...

P: ¿qué esperas de tu aprendizaje de español?...

A6: ay.. yo espero que sea 'muito buena'...

P: muy bueno...

A6: muy bueno.. muy bueno.. estoy 'me' dedicando □ mucho...

P: ah.. qué bueno.. eso es importante...

A6: ay.. 'ad_{oro}'.. 'ad_{oro}'.. ay...

P: ah.. aquí A6.. escoja un papelito.. ve que te toca.. lee la pregunta...

A6: hálame de tu familia... bueno.. yo tengo.. 'é' dos hermanos...

P: dos hermanos...

A6: 'é'.. Ro.. que tiene veintitrés años y 'Ra'.. que tiene 'dezoito'.. 'dezocho' años... ellos están viviendo ahora en São Paulo.. y en mi casa 'moran' mis 'papás'...

P: viven tus papás.. ¿aquí mismo en Assis?...

A6: no.. yo soy de Galia.. es cerca de Marília y.. 'mas' desde pequeña yo vivo com mis 'avós'..

P: [ah.. de Galia... [anjá... [ah.. con tus abuelos...

A6: 'isso'.. con mis abuelos... y mi padre es muy 'legal'.. 'ello' tiene cuarenta y nueve años.. es 'aposentado'...

P: jubilado.. ¿ya?...

A6: jubilado.. jubilado.. 'minha mama'..

P: mi mamá...

A6: mi mamá.. tiene cuarenta y siete años.. ella es 'dona' de casa...

P: ama de casa...

A6: ama de casa... y mi 'irmã'..

P: hermana...

A6: mi hermana trabaja fuera.. ella trabaja com computador y.. ¿qué más?... 'minha'../ mi tía es profesora.. 'dá aulas'../ da clases para.. primera.. 'série'.. 'primeira série'...

P: primaria.. maestra primaria...

A6: y tengo dos primas.. pequeñas.. una de tres años y la outra de dos años.. que son la alegría 'da' familia.. de la familia...

P: y en esa edad que están aprendiendo las cosas.. y hacen muy ()

A6: y tengo un primo mío muy querido.. 'ello mora'en../ él vive en Rondonia...

P: es lejos...

A6: muy lejos.. todo fin del año él viene para ver √ su mama...

P: su mamá...

A6: su mamá..

P: ¿en navidad?...

A6: ¿cómo?...

P: en época de navidad.. pasa navidad...

A6: 'isso' /... eso... y en año nuevo...

P: ah.. está bien...

A6: tengo un tío.. que es.. director de una escuela.. trabaja en Garça.. es una ciudad próxima de Galia.. a unos 'dezoito'.. 'dezocho' quilómetros más o menos...

P: es una familia grande...

A6: muy grande.. com él yo me 'dou' muy bien.. pero con otro hermano de mi mamá.. de mi mamá.. no me 'dou' muy bien... 'mas' él.. vive en la misma casa que yo...

P: ah.. y ahí tienen que integrarse...

A6: eso...

P: de cierta forma...

A6: de cierta forma tenemos que hacer un esfuerzo...

P: creo que está bien.. A6...

23/04/96 – Trecho de aula gravada – Discussão de notícias escolhidas pelos alunos

(...)

P: sí.. hoy en día también... bueno... otro grupo... el titular...

A22: nosotros...

P: eso.. A22... la besada...

[

A22: la gran besada...

P: el titular lo vas a leer.. sólo el titular.. ¿eh?.. y nos vas a dar una idea de de de la noticia..
¿qué pasa A4?.. ¿quieres quieres () el tuyo antes?...

A4: sin problemas...

P: bueno...

A22 : la besada de los gays duró cinco minutos... es una paseata...

A6: 'é'.. ellos salieron por las 'ruas' de Madrid.. para.. protestar contra el aislamiento ()
contra los gays...

P: A14.. ¿quieres venirte aquí con nosotros?...

A6: para llamar más la atención.. del pueblo.. 'é' los gays 'deron' una gran besada de cinco minutos.. yyy la... la 'manifestação' 'comezó' a.. a las cinco y media.. y terminó una 'hora' más tarde.. ()

A7: () entonces... fue.. en la Puerta del 'Sol'...

P: ah.. en la Puerta del Sol... en el centro mismo de Madrid...

A7: () una plaza...

A6: plaza 'Santo' Antonio...

A7 : 'é' plaza.. Santo Domingo...

A6: ah.. Santo Domingo...

AA: ((risos))

A22 : () casi como 'é'...

A7: era una forma.. ¿forma?...

P: una forma...

A7: de 'atingir' el pueblo...

P : de alcanzar el pueblo...

A7: 'é' de alcanzar el pueblo.. principalmente los que discriminaron.. los gays... y acreditaban que faltaban los ('catálogos') ...

A22 : en los balcones también hay maricones... faltan los catálogos... y detrás de las persianas.. también hay hay lesbianas... fueron al algunas frases más repetidas...

[

P : ((risos))

P: anjá... bien.. el homosexualismo/

A22: contra la reclusión y el ais ais/

[

P: aislamiento...

A22: aislamiento...

P: eso... y ¿qué ha pasado hoy en día... con con relación a.. a los homosexuales?... ¿cuál ha sido el comportamiento de la sociedad últimamente?...

A7: yo puedo () 'aínda' no 'aceita'...

P: todavía no acepta...

A22: la sociedad finge que ()...

P: se hace...

A22: se hace 'de aceptar'.. pero... no () no acepta...

P: completa A4...

A4: ¿completar?... ¿qué (completa)?...

P: con tu noticia... y encerramos...

A4: ay... (que alivio)

P: sólo iba a decir.. el asunto de los hombres homosexuales.. con el sida.. con el sida.. ¿cuál ha sido.. ese ese tipo de tratamiento?... ¿no?... ellos se quejan aquí de cierto aislamiento... y a partir del apareamiento.. del surgimiento del sida... ¿qué ha pasado en nuestra sociedad?...

A4: ¿qué es?...

P: ¿qué es el sida ?...

AA: aids...

P: eso.. muy bien... es que nosotros utilizamos en portugués la sigla según la la forma anglosajona.. ¿no?... pero los franceses.. los españoles.. utilizan esa sigla... el sida... síndrome de inmunodeficiencia adquirida... ¿qué pasa con el sida?... ¿se habla poco hoy en día acerca del sida?...

A16: no no no...

P: ¿qué pasa?...

A16: se habla mucho.. porque es una 'doença'.../

P: una enfermedad...

A16: una una enfermedad...

P: fatal...

A16: fatal... y ya pasó por millones de personas ()

A7: y a cada día aumenta más.. el número... y la sociedad ✓ 'asocia'/'

A16: asocia...

A7: 'é' asocia las 'duas' (cosas) ...

A6: ellas 'achan'que.. los homosexuales son.. los 'culpados' de la.. propagación de la 'doença'... cada día aumenta más...

A21: 'aínda' 'há'.. asocian con el (homosexualismo)...

P :anjá... sí.. todavía... lo asocian fuertemente.. ¿no?.. aunque hoy en día se ve que ya.. ya no hay grupos de riesgo.. ¿no?.. que ya todos tenemos que cuidarnos... porque ahí.. también los heterosexuales.... son afectados.. en grande escala...

A10: pero las personas.. no se 'conscientizaron' 'disso'/de esto y... y aún están abusando.. ¿no?.. están andando por ahí.. sin condón...

P: sin condón...

A10: sin condón.. y sin nada que 'proteja'... a veces.. sin conocer a las personas con quien están enamorando...

P: anjá...

A10: enfin...

A6: sólo que las personas no se 'conscientizaron' también □ que no son 'solo' los homosexuales.. que transmiten aids... las 'drogas' también...

A22: y 'o' propio 'sexo'.. entre heterosexuales.. también ...

A6: también...

P: es grave la.. la situación () de los contaminados por el sida ...

A21: las personas 'é'.. 'piensaban' que.. sólo los homosexuales.. y las prostitutas... y los drogados.. se dice así.. y los drogados.. estarían sujetos a la 'doen'/enfermedad.. pero pero las transfusiones también.. de

[

P: unjún...

A21: personas... han.. normales.. digamos así... todos... todos estarían sujetos a la enfermedad... digamos que 'ocorra' un accidente.. usted llegaría a un hospital haría una transfusión o una ... 'inyección'... contaminada...

[]
P: anjá... una
jeringuilla contaminada... jeringuilla... jeringa... jeringuilla...

A21: ¿jeringuilla?...

P: eso...

A21: entonces... ninguna.. ninguna gente está...

A: jeringuilla...

A21: los propios niños con 'el' leche...

P: la leche materna...

A21: existe posibilidad de que.. un niño... 'é'... 'não é isso'... antes de nacer.. no tenga la enfermedad... puede nacer.. SIN TENERla.. como también puede adquirirla.. en 'lo' nacimiento... existe la posibilidad...

P: sí ... hay las varias posibilidades ...

A21: Sí...

A15: también ellos pueden tener.. el virus... y no desenvolver la enfermedad..

P: eso.. y no desarrollar la enfermedad...

A10: yo leí en un periódico que... de aquí a unos cincuenta años.. que cerca de.. un quinto de la 'población' mundial.. tendrá 'la' sida... eso significa que.. que en cada cinco personas.. una tendrá.. 'la' sida... entonces es

[]
P: el sida... anjá...

A10: () es un quinto.. ¿'né'? la cosa va terminando.. entonces.. puede acabar el mundo

P: eso es lo que () que en la familia de cada quién habrá alguien.. con SIDA...

A10: sí... de las personas de la familia también...

(...)

25/06/96 – Trecho de uma aula (leitura em voz alta)

A6: tres amigos com título universitario.. atractivos.. interesantes.. de treinta a cuarenta años quieren amistad com chicas de.. diecinueve a veintisiete años... guapas simpáticas prefe.. preferible 'nivel'..

P: nivel

A6: nivel universitario.. teléfono.. dos tres cuatro.. un dos.. dos tres...

P: eso.. ¿otro?... A4...

A4: empresario de alto 'ní.. nivel'..

P: nivel...

A4: nivel.. amante de la 'natureza'..

P: naturaleza...

A4: naturaleza y.. de los.. de los viajes.. busca amistad con señoritas de gustos parecidos.. ¿es?..

P: apartado...

A4: apartado 'é'.. trein.. treinta veinticuatro.. 'é'.. 'foto'impres.. imprescindible...

Agosto de 1996 – Exame de Conversação no Laboratório de Línguas

P : A6...

A6: eso..

P : A6 ¿qué te pareció la.. la.. cinta los solteros de Plan?..

A6: la cinta?..

P : sí..

A6: 'é'.. yo oí algunas veces en mi casa.. no muchas.. muchas algunas veces.. en el comienzo me me sonó muy bien.. porque el hombre hablaba más despacio... estaba más fácil de comprender... después cuando empezó la conversa

[

P : anja..

A6: el hablar las personas unas con las otras se dificultó un poquito.. las personas

[

P : sí..

A6: hablaban.. 'mucho' 'mucho' rápido.. muy rápido.. juntas y a veces había una

[

P : eso..

A6: música.. en el fondo así.. y esto dejaba más difícil..

P : la música o la televisión u otras cosas en el bar también.. ¿no?..

A6: dejaba.. dejaba más difícil aun todavía... entonces la historia.. esta'eh.. es muy interesante.. la idea un poco loca de los hombres..

P : anja..

A6: para encontrar unas chicas para.. con fines matrimoniales.. sí..

[

[

P: anja... matrimoniales.. ((riso))

A6: pero me sorprendió las.. chicas.. me sorprendió las chicas.. 'é'.. 'acceptarem' esta idea.. porque ellas.. ellas escribieron muchas cartas a 'los hombres'..¿né?..

[

[

P : anja... anja.. ¡eso!..

A6: los hombres de Plan.. y hacían muchas llamadas por teléfono..

P : eso.. y había muchas chicas que ya tenían sus carreras universitarias y todo.. ¿no?..

A6: sí..

P :() sorprendente..

A6: sí.. tenían un nivel muy alto.. sí.. aceptaron también.. algunas ya hablaban.. escribían.. y escribían escribía en la primera carta que tenían hijos.. que era viuda o soltera.. yo.. me pareció muy interesante esta situación..

P :y la decisión también.. ¿no?..

A6: sí...

P : de parte de ellas.. de de aceptar.. esa propuesta...

[]

A6: de aceptar eso.. sí..

P: muy sorprendente ((risos de P e A6)).. dígame.. y la película.. ¿qué te pareció la película?..

A6: la película yo no√ comprendí muy bien..

P: ah.. no?..

A6: no.. no comprendí... esta parte yo 'tenté' 'mas' pero no conseguí muy bien...

P :de una forma general.. todo aquel movimiento.. ¿qué sensación tuviste?...

A6: fue una parte.. un poquito confusa para mí.. yo a veces comprendía.. una frase

[

P : anja..

A6: sólo que después había muchas frases que yo no comprendía.. entonces yo no

[

P : anja..

A6: conseguía 'é' 'ter'.. 'pegar' el sentido 'do' que estaban hablando algunas frase

[

P : (coger el sentido...)

A6: 'soltas'.. así.. 'avulsas'.. no sé cómo√ habla.. entonces con sinceridad yo no sé hablar sobre la película...

P :que ellos tienen también esa.. esa velocidad.. ¿no?.. en todo...

A6: sí..

P :en el habla.. en el estilo de vida también.. ¿no?.. son muy () y sale y va..

A6: si.. es muy.. ellos hablan

P : y toman las decisiones también así.. pronto.. todo todo rápido..

A6: todos los españoles son...

P : muy instantáneo todo..

A6: ellos hablan rápido ‘demás’.. demasiado rápido.. como ‘también.. no’ hablan las palabras así ‘fuertemente’.. por entera.. sí.. ellos comen unas sílabas.. esto dificulta

P : sí...

A6: **dificulta un poquito..**

P : principalmente en la parte final.. ¿no?..

A6: sí..

P : la ese.

A6: sí..

P : 1a b.

A6: los finales de las palabras...

P : no casado.. casao.. casao.. pasao mañana... ¿no?..

A6: y y también junta con la otra palabra como si cortase.. sacase un pedazo..

P : sí.. anja.. pa ti pa mí.. ¿no?..

A6: sí..

Para veces acortan.. las palabras...

A6: 'é'..mas es.. ahora yo estaba oyendo nueva.. nuevamente.. yo aquí con este 'aparelho'.. no
 √ sé..

P : con este aparato.. con el auricular..

A6: sí.. este aparato.. yo comprendí algunas cosas que.. yo todavía no había comprendido.. esto mejoró.. mucho..

P : mejora mucho..

A6: mejora mucho...

P :si uno tiene tocacintas en su casa.. comprando un aparatito.. ¿ah?.. consigue comprender mejor..

A6: sí.. yo ‘percebí’..

P :todas las audiciones que uno hace por primera vez.. eso ayuda mucho.. ¿no?..

A6: sí..

P :y nos prepara algo.. porque después cuando estamos frente a otra persona ahí.. pues.. todo nos ayuda el movimiento de los labios.. el contexto..¿ no?..

A6: también..

P: toda la comunicación..¿ no?..

A6: sí.. la ()

P: ahora si tenemos cinta.. ¿no?.. tenemos una cinta.. sin las imágenes.. y para llegar a entenderlo bien..

A6: sí.. si fuera una persona.. eh.. solamente.. contando una historia también sería más fácil..

P :eh.. como estaba al principio..

A6: sí.. como estaba al principio.. y después con él.. se quedó más difícil.. porque había personas hablando entre sí.. pero me pareció que para la primera vez.. yo

[

[

P : eso.. anja..

anja..

A6: comprendí algunas cosas...

P :eso.. muy bien.. gracias..

A6: de nada.. gracias...

21/10/96 – Revisitação Vicária (A6) – Exame de conversação no Laboratório de Línguas)

K 7 P: bueno.. A6..

K7A6: sí...

K7P: ¿qué te pareció A6?.. ¿ te ha gustado la audición de la cinta ?...

K 7 A6: “a mí me gustó ‘ muito’ oír la ‘fi’ la cinta.. ‘é’... é.. “

P: ¿ya notas algo?...

A6: así así.. de... ¿de pronunciación?...

P: sí...

A6: ‘é’... yo.. pronuncié muy.. muy.. muy.. muito.. no mucho.. y oír la... ‘a’ hora que yo ‘fui

P: [eso... [eso...

A6: hablar’ la cinta.. ‘é’.. yo hablé en el el comienzo fi fita...

P: [anjá... [eso...y después lo lo dijiste bien..
eso...

K7 A6: “yo.. ‘aché’.. muy interesante la historia de los solteros de Plan... ‘los’.. ‘lo’
movimiento que ‘eles’ hicieron: para... para ‘tracer’ mujeres para ‘eles’...”

P: Y.. y en en portugués nosotros usamos.. eh.. con con frecuencia a ‘achei’.. ‘achei’.. en
español tú tienes que encontrar el equivalente.. siempre ¿ no ?.. para esa forma...

A6: [es más pensé...

P: pensé.. me pareció..

A6: [me pareció...

P: eso... entonces me pareció... nombre...

K 7 P: anjá... ((ouvindo a fita))

K7 A6: “yo.. ‘aché’ muy interesante la historia de los solteros de Plan... ‘los’... ‘lo’ movimiento
que ‘eles’ hicieron”..

P: eh... movimiento.. los movimientos.. o el.. EL MOVIMIENTO.. es importante el lo artículo

A6: [el movimiento.. eso...

P: neutro ahí nunca lo ‘vas’ a usar de esa forma...

A6: yo a un a un ‘tempo’ atrás.. ‘é’.. estaba ‘usando’ mucho.. el lo en lugar de... de él...

P: [el lo...

P: ¿ ah.. sí ?.. ¿ahora está dismimuyendo ya ?.. ¿ ya te estás acostumbrando ?...

A6: [sí... [ya... [unjun.. todo.. todo..
toda.. 'é' palabra.. masculina.. yo ... colocaba lo.. no no el...

P: [ah.. [anjá... eh.. porque tiene una..
relación más directa con el 'o' del... del portugués.. ¿no ?.. pero en el español es el.. ¿no ?..
el lo.. lo vamos a usar

A6: ['é'...

P: sólo EN ALGUNAS SITUACIONES.. entonces... mejor no/ no pensar ahora en él.. porque
tiene una función muy específica...

K7 A6: "para... para 'tracer' mujeres para 'elles'...

P: [anjá..."

A6: para... tra... 'tracer' no.. traer..¿ no ?..

P: [traer.. eso....

A6: traer mujeres ...

P: [eso.. para traer mujeres...

A6: [para ellos...

P: para ellos... o PARA TRAERLES mujeres.. ¿no?.. entonces ese ese les es un pronombre
complemento que se usa.. bastante en español.. vamos a trabajar un poquito más ...

K7 A6: 'aché' -... 'aché'.. 'eu gusté'...

A6: ahí... era.. a mí me gustó.. ¿'né'?...

P: a mí me gustó.. anjá...

A6: no yo gusté 'que nem eu falei'...

P: eso... y y.. yo no sé si también el ((suspiro)) quizás el el momento.. porque uno comienza a..
a.. a hablar.. ¿no?.. y se le van las cosas.. muchas veces.. hay varios estadios también.. ¿ no
?.. entonces ya

A6: ['é' ... ((riso))

P: hay un hay un estadio en que uno comienza a darse cuenta pero.. todavía le escapan esas
cositas.. y hay otro estadio en que ya uno se da cuenta antes y no llega a no llega a...

A6: [le escapan algunas cosas...

P: ocurrir ninguna dificultad de... de este tipo.. ¿no?...

K7 P: “é... fue fue interesante.. ¿no?.. la la salida... porque.. encontraron una forma de.. de solucionar...

K7A6: de solucionar.. los problemas porque ellos eran ‘suzinhos’...

K7P: [sólos...

K7A6: sólos... no no no tenían a quien.. dejar sus trabajos.. sus.. ‘suas cosas’.. entonces...

P: ‘suas cosas’...

A6: era sus cosas ...

P: sus cosas...

K7 A6 “entonces la película ‘é’... despertó... ¿‘né’?... ‘nele’.. ‘é’.. ‘nellos’ ‘é’...

A6: ‘nellos’... ‘nellos’...

P: en ellos...

A6: ‘é’.. en ellos...

P: eso.. la película ‘é’... despertó en en ellos.. ese ‘né’ hay que sacarlo.. ese ‘né’ es muy.. generalizado cuan... cuando uno habla.. ¿no ?.. entonces la mayoría de.. de los alumnos mete ese ‘né’.. ‘né’... entonces... sustituirlo.. ¿no?.. ¿verdad?... ¿sí?... ¿no?... pues...

A6: [((risada)) [((risos))

P: utilizar alguma outra muletilla...

A6: unjún...

P: K7 A6: “alguna cosa.. ¿‘né’?... y ‘eles resolveran então’ colocar um anuncio.. en la.../

A6: [ellos...

P: ¿ ellos ?...

A6: ‘resolveron’...

P: resolvieron...

A6: resolvieron...

K7 A6: en la prensa... en la prensa solicitando ✓ mujeres.. ‘só’ que para fines

K7 P: [eso...

K7 A6: matrimoniales... ¿‘né’?... no para pasar un rato.. como ellos ‘diciéron’...

A6: [sólo...

P: sólo... ¿cómo ellos?...

A6: deci/ deciran.. deciran...

P: dijeron...

A6: dijeron...

P: ése es.. es de aquellos ((risos))

A6: irregulares...

K7 P: interesante... y bueno... ¿ qué qué te pareció también el estilo de vida del.. del pueblo ?...

K7 A6: ‘olha.. bom’.. a mí me gustó ‘muito’... el estilo de vida del del pueblo... apesar.. ‘das’...

P: [‘olha’... [otra vez...

K7 A6: de las dificultades.. ¿‘né’?... que existían en aquella región.. ¿‘né’?... el clima .. ¿‘né’?..

K7 P: [anjá...

K7A6: ‘é’ ‘yes’ ‘à’ falta de comodidad.. ¿‘né’?... mas ... a mí me pareció que.. era un pueblo/

K7 P: [anja...

P: ¿ Ah ?...

A6: Ahí ‘eu já falei’ mas a mí me pareció.. ¿né?... no (‘comiezo)

P: [anjá.. sí.. eso al principio.. como que te faltaba calentar el motor al principio ((risadas)) y yo no sé eh.. siempre hemos insistido en.. muchas actividades

A6: [eso...

P: también orales en que el grupo discutiera.. ¿no?... hay hay algunas personas que siempre hablan más otras menos pero.. más más o menos me parece que las personas han han tenido un espacio.. ¿no?... para hablar.. en sala de clases... yo no sé cómo cómo os habéis sentido..

A6: [para hablar...

P: ya A me me dijo de la dificultad.. en el sentido de.. de hablar...

A6: ‘é’ e... a.. a mí me parece que no es tan.. tan difícil mas por ser ‘é’... un poco parecido con... con el portugués ‘é’ la gente se.. confunde un poco.. ¿‘né’?... ‘acha’ que...

P: [con él portugues... [anjá .. [cree que..

A6: cree que estamos... ‘é’.. hablando una cosa ‘certa’ y.. no es ‘aquilo’.. ¿‘né’ ?... no es aquello..

P: [anjá... [esa es una gran dificultad.. esa semejanza... ((risos))

A6: una gran dificultad.. a mí me gusta 'mucho' leer.. ¿né?.. en español..

P: ah.. eso es muy bueno ...

A6: a mí me gusta .. a mí me gusta...

P: y en tercero.. en cuarto... eh... se hace hincapie en eso.. ¿no?... hay dos literaturas.. el que que siga con español tiene dos literaturas...

A6: [yo yo voy a seguir con español...

P: hay hispanoamericana y española.. ¿no?... la literatura española es muy interesante.. y la hispanoamericana.. ésa es un encanto.. porque... toda esa principalmente esa parte del realismo fantástico... todo eso es muy... muy sabroso...

A6 : [anjá... [espero que me guste cada vez más... [

P: ah.. ojalá ((riso))

K7 A6: "te tenemos unas actividades muy buenas como agricultura.. ¿'né'?.. eran pastores..

P: ['né' ?...

K7 A6: tenían vacas.. tenían ovejas.. ovejas.. ¿'né'?.. entonces.. a mí no me pareció un pueblo pobre.. así... a mí me pareció que era un pueblo que tenía condición.. así.. qué tenía una vida común.. ¿'né'?..

P: 'né'...

K7 A6: 'só' que en otro lugar.. ¿'né'?.. menos 'desenvolvido' que las ciudades.. ¿'né'?..

K7P: menos desarrollado...

P: [desarrollados...eso

K7 A6: ellos conocían la televisión.. ¿'né'?.. 'lo' ¿radio.. ¿'né'?...

A6: el radio.. ¿'né'?.. es bueno hacer eso porque.. é... la gente es... escuchando 'o' los 'erros'.. [

P: [el radio... los errores...

A6: los errores.. 'a' gente.. la gente.. aprende.. aprende más...

P: [se da cuenta... [sí porque a uno le pasa.. y como que está.. le parece que está bien.. uno no se da cuenta.. ¿no?... de que hay ciertas dificultades... hay cosas que si uno.. tiene conciencia ya no sigue haciendo y.. y.. no son cosas tan complicadas.. ¿no?... es más quizás falta de tener un poco idea de que eso pasa.. ¿no?..

K7 A6: todo eso.. ¿'né'?

[
K7 P: anjá... y ¿ qué te pareció la parte también del folclor?.. las canciones que cantan.. las costumbres que tienen...

K7 A6: 'bom'.. 'a' mí las canciones.. tenían alguna cosa a ver.. con la con la con la historia misma.. ¿sí?.. porque yo 'acho' que las canciones no.. 'foram' 'postas' 'ali' 'só para'... 'asin' tocar...

P: YO 'ACHO' QUE LAS CANCIONES NO FUERON..

A6: no 'fueran'..

P: puestas allí.. ¿no?..

[
A6: puestas.. allí...

P: o que las las canciones no no están allí solo para..

[
A6: eh.. en español se usa más puesto 'do' que colocar.. ¿'né'?...
o.. o..

P: también se usa colocar sí.. sí...

A6: 'mas' 'parece' que puesto se usa más...

P: se usa... se usa bastante... bien puesto... sí... se usa mucho...

K7 A6: 'tipo' en la hora de... de la boda...

P: ese chipo.. chi chi...

A6: 'é' tí.. ¿ né ?...

P: eso.. entonces en español siempre bien nítido.. no ?.. en portugués hacemos dos realizaciones.. ¿no?.. leite... leichi.. leite... leichi... en español siempre te.. te.. ¿no?...

[
A6: 'é'...

K7 A6: de Mariano y Mariángeles.. toca la marcha real.. ¿'né'?... que es propia del

[sí... [anjá
K7P:

K7 A6: casamiento.. entonces.. a mí / pareció que tenía una 'ligación'..

[
P: 'a mí pareció'... a mí me pareció...

A 2: a mí me pareció...

P: eso.. siempre bastante enfático con esos pronombres.. el español.. ahora ves que de una forma general tú.. tú estás 'é'.. teniendo una... una buena fluencia.. ¿no?.. porque... ha.. hablas las cosas así... con.. con.. 'é'.. una.. una.. una buena producción.. ¿no?.. las cosas no

te salen cortadas... ¿no?... e.. e.. eso es importante.. eso.. eso.. es algo muy 'é'... muy importante el ritmo también.. ¿no?... porque tú le das una buena velocidad.. a tu producción... ¿no?... en español se hace eso.. se.. se habla /

A6: muy rápido...

P: se habla rápido... entonces siempre eso.. manteniendo.. ¿no?... ese ese ritmo.. eso es bueno...

K7 A6: 'agora' las otras 'assim'... 'é'

A6: assim no.. así...

P: eso...

K7 A6: "falavam" de... de.. 'assim' de cora...

P: [hablaban de...

A6: [hablaban de...

K7 A6: pasión.. ¿'né' ?... de 'acho' que 'assim' de... de solidón... así...

A6: [yo tengo que cortar ese 'né'... ['solidón' no... soledad...

K7 A6: la procura de una compañera.. de compañeras.. ¿né ?... 'é' 'só' eso...

K7 P: bien... y ¿qué te pareció la película ?...

K7 A6: ¿la película ?

K7 A6: pa la película ...

K7 A6: 'é'... ¿ los solteros ?..."

A6: [mujeres...

K7 P: no.. es.. los solteros.. ha ha sido la cinta.. la monografía.. pero también hemos asistido una película de Almodóvar...

K7 A6: ¡ ah ! Almodóvar... mujeres... ¿né ?...

K7P: [eso... mujeres al borde de un ataque de nervios...

K7 A6: bueno... aquella.. aquella película.. yo 'aché' 'así' muy... MUY AGITADA... ¿né?... [

K7P: [anjá...

P: me pareció.. muy agitada... la encontré muy agitada...

K7A6: ['conformé' 'íam' pasando las 'cenas' /

K7P: [las escenas...

K7 P: las escenas... yo me sentía agitada de ver 'aquella' 'correría' que era...

K7 P: el ajeteo...

K7 A6: 'é' 'aquelas' 'mulheres' todas 'nervosas'...

[
K7P: anja

P: nerviosas...

K7 A6: 'saindo' voltan vol volviendo... aquella 'correria' toda

[
A6: saindo o (salindo)

P: saliendo...

K7 A6: 'ficava meio'... yo me quedaba 'meia' nervosa así.. ¿'né'?..

[
K7 P: ((risos))

A6: ay.. yo me quedé nerviosa...

K7A6: 'nossa'... el día de la película.. ah.. 'nossa' yo 'ficaba'/ yo.. vi aquel 'movimento' todo
'a'... 'a' Nina 'é' ¿Nina?.. ¿Pimpa?..

K7P: anjá... Pepa...

K7A6: Pepa.. 'nosa'.. ella no... no.. paraba eu 'ficava'... yo 'ficava'... yo me quedaba.. é...

[
K7P: no paraba..

K7 A6: 'tentando' entender.. ¿'né'?.. intentando 'compreender' porque ella que es la la
principal de la película no tenía una.. una parada.. ¿no?.. 'nossa' 'fiqué' yo me quedé muy
irritada.. 'NOSSA'...

K7P: yo creo que incluso el titular ya da una idea.. ¿no?.. mujeres al borde de un ataque de
nervios..

K7A6: 'e'...

K7P: de nervios.. entonces las mujeres están todas así muy atacadas.. pero esa es una
característica también de los españoles ese movimiento.. todo todo.. lo hacen con mucha
rapidez.. con mucha prisa..

K7A6: 'nossa senhora'...

K7P: con mucho.. yo me acuerdo que cuando estaba estudiando allí en el curso... la señora me
traía el papel.. para que yo firmara CUANDO IBA A COBRAR LA BECA.. yo estaba
firmando... estaba por mitad y ella ya me me estaba quitando el papel.. ¿no?.. ya me lo
quitaba.. no me dejaba ni siquiera.. llegar a terminar de firmar de el papel.. no señora... es
que todavía no terminé.. es que son así...

K7A6: 'e'.. mas a mí 'o' que me pareció extraño.. fue que 'assim' en una película así... 'la la'
personaje principal... no tener así... una... ¿cómo se habla?... una.. una... no es una historia
'é'.. una una 'participaçõn' 'más... más... más... así.. más específico.. una cosa que la

marque más dentro de la película porque ella no.. no sé.. no paraba.. yo 'aché' que la.. la película era 'meia'... era media así.. ¿cómo se habla?... no es 'rutero'... es... ay.. un texto.. contexto..

K7P: anjá.. contexto...

A6: é... no... no... no 'comprendí' 'directo'.. la película...

[
K7P: anjá ((risos)) eso.. 'es muy agitada.. realmente 'é' esa serie de neurosis.. ¿no?... yo creo que estuvo interesante para hacer la.. la comparación.. ¿no?... entre los

K7A6: 'é'...

K7P: hombres de de Plan... lo que buscaban ellos.. ¿no?... y... y la trayectoria de/ Ivan.. ¿no?..

[
A6: ((tosse))

P: era la vida de Ivan.. las intenciones.. las acciones.. entonces estaba todo así bien opuesto.. ¿no?... una oposición fuerte... marcada... bien.. seguimos...

K7 A6: "porque ella... 'asin'... 'o' que lo que más me llamó la atención en la en la película.. fue la hora en que... la actriz principal.. ella salvó.. ¿né?... la vida de su amante.. ¿né?... no dejando que 'sua' ex-mujer.. 'é'.. lo matase.. mas 'mesmo' mismo así.. ella.. dejó que él

[
P: aun así...

A6: aun así...

K7A6: 'partise' con otra... no ✓ contó a el/ 'a ele' que estaba grávida ... ¿né?...

[
P: no le contó .. no le contó...

A6: ¿no le contó?...

K7 A6: que estaba embarazada... y.. 'mismo' porque yo yo 'aché' que.. que en aquella hora é..

[
A6: a mí me pareció ...

P: a mí me pareció... ((confirmando))

K7 A6: para ella no tenía más importancia.. ese 'fato'.. ella 'se' quedar ✓ con 'ele'... yo

[
() ¿né?...

P: el hecho...

K7 A6: 'acho' que.. en aquel momento.. ella percibió que no lo amaba más... no 'valería' la pena..

P: no valdría la pena ...

K7 A6: porque él él a mí me pareció que él era una 'pessoa' 'muito' 'voluvel'...

P: una persona inestable ...

[

K7 A6: muy egoísta... 'só' pensaba en 'ele' 'proprio' propio.. entonces.. a mí me gustó más esa parte...

K7 P: anjá... es interesante.. siempre las películas de Almodóvar tienen.. ese ritmo.. ¿no?.. acelerado.. esa acción.. ¿no?.. es una característica... y encunto también a.. a las costumbres.. habíamos hablado

P: es largo.. ¿no?...

K7P: por ejemplo.. del del gazpacho y todo eso... ¿has observado algo acerca de eso ?...

K7 A6: ¿de 'los' costumbres?...

K7 P: de las costumbres.. cuando llega a casa.. ¿ qué hace.. cuando llega ?... ¿ qué toman ?... ¿qué comen?.. ¿cómo se portan ?...

K7 A6: olha... en la película.. 'asin' yo 'presté' más atención.. asín.. en la ...

K7 P: trama amorosa ...

K7 A6: en la movi en la trama 'amorosa'.. en la movimentación de la de la actriz 'principal'.. porque ella 'misma' /

P:((para a Fita)) 'yo presté más atención'.. yo me fijé más... se usa bastante.. en español.. fijarse con ese sentido...

[
A6: ¿ yo me fijé ?...

P: yo me fijé más.. ¿ah?.. fijate.. fijate.. esto es así.. ((P bate na mesa)).. ¿no?...

K7 A6: ca casi no paraba en casa.. pasaba ella entrando.. cambiando de ropa y 'saindo'...

P: saliendo...

K7 A6: saliendo 'nova novamente'.. entonces yo casi no.. yo casi no 'reparé' en 'los' costumbres así.. ¿ 'né'?...

[
P: yo casi no me fijé en las costumbres...

K7A6: y.. 'lo' gaspacho...

K7 P: el gazpacho...

A6: el...

K7 A6: 'é' yo 'percebí'.. parece que es una bebida muy típica.. ¿ 'né'?... más 'asin' las demás

[
K7 P: anja'...

K7 A6: costumbres ¡ yo no 'percebí' !..

K7 P: 'é'.. es una comida.. es una comida líquida...

[
K7 A6: líquida ... eso...

K7 P: una sopa fría.. licuada...

[
K7 A6: eso ... eso... además así no percebí 'más' nada ✓... en la cuestión ... en la cuestión de 'los' costumbres...

P: las costumbres...

[
A6: las costumbres ?...

P: todas las palabras terminadas en umbre.. serán serán femeninas siempre... entonces la costumbre ((P com a voz muito cansada)) la muchedumbre.. ¿no?.. todo lo que sea.. la podredumbre.. ¿no?.. y todas las terminadas en aje serán masculinas siempre.. entonces hubo un momento en que dijiste.. la personaje.. no.. el personaje.. ¿no?.. el paisaje.. ¿no?.. el viaje.. ¿no?.. todo lo que termina en aje siempre será masculino...

[
A6: el personaje...

K7: P: gracias...

P: ya .. se acabó...

A6: se acabó...

P: entonces de de una forma general.. ¿no ?.. es está bien.. tú tienes esa fluidez.. ¿no?.. en el discurso.. tú hablas en un continuo.. bien.. con seguridad.. a cerca del tema/ también estuvo todo coherente con el el contenido.. ¿no?.. el contenido de la cinta.. el contenido de la película.. ¿no?.. y.. y.. ahora en.. en términos formales hay.. esas dificultades.. esos fallos.. ¿no?.. que puedes superar.. puedes eliminar fácilmente.. sólo unas.. unas cositas.. ¿no?.. que hay que tomar en cuenta.. ¿no?.. principalmente ese 'achar'.. tú tienes que cambiártelo porque siempre se te aparece.. ese lo.. lo movimiento.. eso...

A6: yo encuentro.. 'é'.. mucha dificultad.. en los pronombres.. porque en español se usa 'muy'

P: anjá...

A6: 'muy' mucho.. los pronombres.. ¿né?.. y yo no uso.. en la hora de hablar.. hablar.. yo yo

[
P: sí... anjá...

A6: me esque/.... olvido de.. de/

[
P: olvido...o simplemente no usa por falta de costumbre.. ¿no?.. no estamos acostumbrados a usarlos.. entonces hay.. hay que pensar de otra forma.. hay que sentir de otra forma la lengua.. hay que utilizarlos... nosotros tenemos.. ah.. ya está.. A4 dejó en la fotocopidora.. ¿no?.. una hojita con ejercicios.. relacionados con pronombres.. y y vamos a verlo en sala de clases.. preparar eso... hacer una práctica de laboratorio.. no de este estilo.. del estilo tradicional.. oír.. repetir.. ¿no?.. para.. fijarse un poquito más en esa..

[
A6: ah.. sí...

P: en esa parte.. de los pronombres.. eso después se se vuelve a retomar también.. ¿no?..

[
A6: de los pronombres ..

P: los pronombres.. hay que insistir con ellos... es algo.. importante.. ¿no ?..

A6: [eso...

P: que pasa mucho.. pero estaba/ hay hay hay unas partes en que se te va un poquito la mano y ahí te sale un poco el portugués : “Olha.. bom.. a mí me gustó muito el estilo de vida del pueblo.. ¿no?.. entonces aquí ese “Olha.. bom.. a mí me gustó muito”.. ¿no?.. es como una forma de de apoyo.. estás usando ‘é’.. palabras del portugués en ese apoyo.. ¿no?..

A6: [ay...

P: que son momentos en que uno está... pensando.. ¿no?.. que uno está preparando...

A6: [alguna cosa para decir...

P: eso.. y.. ve otro caso..

(K7A6) “las otras así.. se falavam.. falavan de é... pasión.. ¿né?.. solidón..

A6: é ‘solidón’ é soledad”..

P: así entonces.. “asi”.. no “hablaban de

A6: [hablaban

P: interferencias que aparecieron como que tiene que haber una.. ‘é’... predisposición del grupo en hablar más español... incorporar eso .. ¿no ?.. para que eso no sea

A6: [español..

P: simplemente en los momentos de evaluación.. siempre hay hay que trabajar en ese sentido..

A6: [ah.. sí... : [en en sala de...

P: en sala de clase y también fuera..

A6: [en sala en sala de clases.. ¿né ?..

P: yendo al laboratorio.. no?.. utilizando el material que hay allá.. ese tipo de cosa.. y después al final.. cuando sale uno de aquí.. de cuarto.. sale uno como modelo.. va a dar clases y los alumnos harán lo que uno haga.. ¿no?.. porque el profesor es el modelo más fuerte que tiene uno en sala de clases... entonces hay que cuidarse .. son cosas que realmente se puede.. se puede superar.. ¿no ?.. yo creo que me impresioné un poquito por la, la la cantidad.. ¿sí ?.. A 2 ((risos)) pero de una forma general está bien esa fuidez de tu discurso.. el ritmo .. el contenido.. está bien elaborado.. ahora hay muchas interferencias .. por el estilo que hemos apuntado.. ¿no ?.. pero eso lo superas..

A6: é yo yo voy a tener que estudiar más ..

P: la leitura.. la leitura ayuda mucho.. y.. en la.. aprovechar el ambiente.. ¿no ?.. en salas de clases y y también ese tipo de trabajo.. por ejemplo.. é.. algo que así P1 de Español le pedía a los alumnos que hicieran una grabación.. que hablaran algo.. ¿no ?.. y ahí le traían la cinta.. ella la oía y después la comentaba con el alumno.. entonces uno puede.. lo importante siempre es hacerlo de una forma natural... ¿no?..

[

A6: natural...

P: simplemente algo.. ¿no ?.. eso es mas fácil.. la lectura es más tranquila.. ¿no?.. ahora hablar siempre de algo con sentido.. eso sí.. es interesante hacerlo y se puede traer ese material y el profesor puede observarlo.. cuando necesitéis.. yo estoy disponible

[
A6: sí...también.. en ese sentido.. yo quiero mejorar.. ¿ 'né' ?.. porque el año entrante.. yo voy a continuar con el español...

P: anjá...

A6: entonces yo quiero mejorar mi pronuncia.. los errores.. la pronunciación.. los errores para llegar bien al final en cuarto...

P: eso.. está bien... A6

P: entonces estás.. estás todavía en la mitad de ese de ese percurso..¿ no ?.. y además

[
A6: é...

P: observar siempre que el profesor/uno sale de la facultad.. pero siempre.. toda la vida hay que buscar hacer cosas.. cursos y tener contacto.. estar siempre buscar material..

[
A6: buscar...

P: buscando cosas.. no ?.. eso... eso es muy importante.. siempre el movimiento.. ¿ no ?.. para que uno progrese siempre.. ¿ no?.. para que siempre que haya oportunidades.. hacer cosas..

21/11/96- Tiempos de Carnaval – Exame de Conversação no Laboratório de Línguas - P

P: A1...

A6: no no.. A6...

P: A6.. dime.. ¿qué qué te pareció.. la audición de la cinta?...

A6: 'é'.. a mí me gustó mucho.. y yooo.. yo pienso que es una 'materia' muy interesante.. porque el carnaval en en 'España' no es sólo 'brincadeira' 'y sí' en el carnaval.. 'é'.. el pueblo 'dije' lo que piensa de las cosas.. de la 'ciudad'.. de la vida de la ciudad.. del gobierno.. inclusive durante el gobierno de Franco fue...

P: [unjún... [prohibido...

A6: fue prohibido el carnaval... ¿'né'?... yo pienso que es por causa de eso.. porque.. las personas hablan lo que piensan en el carnaval.. no es solo una diversión.. 'es' por eso... y también porque la 'questión' de 'la' origen.. ¿'né'?.. del carnaval.. o pueblo 'rural' / rural.. del pueblo rural que.. que quería.. ¿'né'?.. quería salir de la rutina un poco.. ¿'né'?.. y festejar la vida.. ¿'né'?...

P: eso.. de ahí surge..

A6: surge el carnaval.. que tiene origen 'latina'.. ¿'né'?.. carne vai.. adiós a la carne.. una cosa así...

P: [anjá... [eso..
eso.. muy bien... y ¿qué te parece.. en comparación a Brasil?...

A6: ah.. yo pienso que es muy diferente... el 'ritimo'.. el 'ritimo' es diferente... yy yy en Brasil la cosa que yo/ que me 'parece' semejante es/'es' así.. las agrupaciones musicales salen 'en' las calles como en 'Brasil'..

P: unjún...

A6: 'sólo' que en 'Brasil'.. eso acontece más en el Nordeste... sí.. los frevos y 'aquellas' cosas

P: [Nordeste...

A6: todas.. 'cuanto' al ri/ al 'ritmo'.. yo pienso que 'es' diferente.. y 'también' en el Brasil.. las letras.. de las músicas.. 'no' son todas 'é' 'dirigidas'.. a... crí/crí/ no son críticas 'que nem' en 'España'.. críticas al gobierno.. 'é'.. a la vida 'ciudadana'.. alguna cosa sólo...

P: [algunas... algunas sí...

A6: algunas cosas.. pero no todas.. 'que nem España'...

P: anjá.. sí.. la la mayoría es más.. una ocasión de celebración.. de festejo.. de alegría.. ¿no?.. de desahogo...

A6: eso.. eso... si bien que en España también.. ¿'né'?.. es más así.. diversión.. 'mas' tiene ese lado.. ¿'né'?..

P: anjá...

A6: de de se hablar lo que piensa...

P: ¿te gusta el carnaval?...

A6: a mí me gusta mucho ((sorrindo))

P: y ¿qué haces en esa época?...

A6: ah yo.. yo.. yo salgo con mis amigos y voy a bailar/ no bebo.. a mí no me gusta beber.. sólo

P: unjún...

A6: bailo 'por' la noche entera ((riso)) 'convierso' con mis amigos.. bailo bastante...

P: unjún...

A6: primero yo salgo 'en' la calle.. veo el movimiento.. si está bueno o no... después 'lá pela' /

P: alrededor...

A6: alrededor de la ¿'media' noche?..

P: de la media noche...

A6: de la 'media' noche yo.. yo voy al baile...

P: al salón...

A6: al salón...

P: ¿aquí en Assis?...

A6: no.. en mi ciudad.. Galia...

P: ah.. en Galia.. sí.. así es.. qué bien.. gracias...

A6: de nada...

- 05/ 12/96 - EXAME DE CONVERSACÃO

P3: el curso optativo.. ¿es eso?... la cultura hispánica.. ¿eh?...

P: [A6... [ah.. desde ahora...

P3: es bueno.. verdad.. ¿hein?...

A6: yo voy a hacer√... yo voy a continuar con español... a mí no me gusta inglés...

P3: ((risos)) ¿no te gusta Clinton?...

A6: no...

P3: ¿no? ((risos))

P: [((risos)) ay Dios... ay.. ¿y esa hispanidad? ((risos))

A6: 'oi'?...

P: y esa hispanidad.. ese gusto por lo hispánico.. ¿a qué viene?...

A6: ah...

P3: ¿no tienes un novio español?...

P: ((risos))

A6: no.. el año pasado.. a mí me gustó mucho la lengua... no que yo no gusto mucho

[
P e P3: ((risos))

A6: de inglés.. a mí me gustó más... ah.. español ¿'né'?.. 'eu gostei mais' a mí me gustó más.. me encanté más con la lengua... tengo más facilidad en hablar... yo me quedo el día todo hablando en casa.. 'treinando' la pronunciación.. porque tiene algunas palabras que yo no sé hablar derecho.. entonces../

P3: correctamente...

A6: 'é'.. correctamente.. entonces.. la pronunciación.. la entonación.. yo ' fico' 'treinando' 'mismo' que yo no hable algunas cosas ciertas... mas.. 'mismo' así yo

P: [qué bueno...

A6: 'recorro' al diccionario y veo como.. es la palabra...

P3: qué bueno.. A6...

P: eso es muy importante.. y que utilices también material que hay en el laboratorio que se puede pedir que se grave...

[
A6: las niñas que viven 'conmigo' no aguantan más... hablando...

P3: un día te echan por la ventana ((risos)) los españoles son fanáticos.. oye.. qué horror... oye...

P: y con discos y con músicas.. y hay que provechar.. ¿no?.. que uno llega y consigue en las tiendas algo en español...

P3: oye A6.. ¿que cosas dirías sobre la película?...

A6: bien.. 'é'.. a mí me pareció que la película... era.. romántica.. ¿'né'?.. lo que más me gustó fue el título.. la flor.. la flor de mi secreto porque.. yo pienso que no es solo porque.. ella reveló a su amigo de periódico que ella es Amanda Gris.. y sí porque.. ella se 'espelhaba' en Amanda Gris .. 'é'.. como se dice.. ella.. sus sentimientos.. 'ela' pasaba a través de Amanda Gris.. ella se escondía.. como se 'diz'.. Amanda Gris.. era un... un...

P3: una máscara...

A6: una máscara.. 'tudo' que Amanda Gris escribía.. era los sentimientos de ella 'mismo'.. era lo que ella pensaba.. lo que ella sentía.. yo pienso que ella era así medio romántica.. por causa de su marido.. ¿no?.. el 'casamiento'.. el 'casamiento'.. el matrimonio estaba llegando al fin.. y él no √ daba más atención a ella ..

P3: ¿tú crees que Leo ha crecido Aónata.. desde cuando empezamos a ver la película?.. ¿ella ha crecido a lo largo del tiempo.. como ser humano?...

A6: ah.. yo creo que sí.. porque en el 'come'.. en el comienzo.. ella noo.. aceptaba la separación con su.. con su marido... después... yo pienso que 'ela' aceptó.. aceptó más.. fue entendiendo que no daba más.. para continuar con 'ello'.. 'mismo' porque él era apasionado por su mejor amiga.. Bete.. y eso fue la peor.. peor presión...

P3: y ¿cuándo ella rompe con el pasado.. A6?.. ¿en qué momento tú crees que ella rompe?.. que digamos ella.. ella ya deja de ser aquella mujer romántica.. ¿no?.. que vivía.. digamos.. en el mundo.. de las nubes.. del cielo...

A6: ah .. yo pienso que es cuando 'êla' escribe aquél 'romance' que la.. que 'la editora' no aceptó ..

P3: eso...

A6: ese 'romance' que Antonio robó y vendió y 'consegui' el dinero para.. producir su 'peça' con su mama ()

P3: eso.. a partir de ese momento que quita la máscara.. ¿no?.. quita la máscara.. no quiere ser más Amanda Gris.. entonces en este momento se da cuenta.. ¿verdad?.. que ella ya es otra persona.. ¿no?.. o bueno.. se ha dado cuenta ya.. hace mucho y solo a partir de este momento asume.. ¿no?.. asume una otra posición.. ¿verdad? ...

[unjún.. [asume que..

P3: ¿algo más P?...

P: no.. me me parece.. me parece bien ((riso))

P3: sí.. estás hablando bastante bien niña..

A6: ah.. yo yo pienso que yo hablo mejor.. así con los amigos.. 'fico' hablando el día todo.. y los otros hablan para mí.. tú tienes que continuar con español.. tú hablas muy bien.. no hablas 'tão devagar que nem' nosotras .. 'mas' en la hora así que yo hablo con los profesores yo 'fico meio' nerviosa ..

P3: no... que sigue dando la lata en tus compañeras.. ((risos)) las niñas que viven contigo.. ((risos))

[
P: eso es bueno.. sí...

A6: tiene una que 'treina' conmigo..

P3: entrena contigo...

A6: solo que ella habla un portuñol.. ¿'né'?..

P3: eso ((risos))

A6: 'que nem' palabras como poco.. ella habla pueco.. entonces yo corrijo 'ella'...

[
P: pueco...

P3: la cueca cuela .. ((risos))

A6: eso... está bien.. A6...

P: dígame.. es una última cosa.. ¿qué representó para ti el aprendizaje de español estos dos años?...

A6: ah.. a mí me gustó mucho.. por eso que yo voy a continuar con el español.. sólo que yo pienso que debía de haber sido más trabajado la parte de gramática.. yo tengo muchas dudas 'aínda'.. aún.. en esta parte..

P3: el año entrante puedes divertirte con la gramática.. P.. ((risos)) los alumnos del segundo .. ((risos)) los del segundo del año pasado la están queriendo.. el año entrante...

A6: (quiero) tener 'aula' con P4.. con P4 ..

[
P3: ¿como?...

P: en el año entrante.. la literatura española...

A6: P4 es guapo.. muy hermoso.. ((risos))

P3: ((risos)) yo sé () la opción P .. ya está .. ya está ..

P: bueno.. ya tenemos otro motivo para la elección del español ((risos))

P3: ya.. ya.. es eso.. vamos a dispensar todas las profesoras de español y poner solo chicos allí.. ¿verdad P?.. para mí está bien...

P: ((risos)) muy bien...

18/04/97 – Práctica de Laboratorio Voluntaria - AIDS

P: A6...

A6: eso...

P: A6.. dime.. de del material que oíste.. qué te pareció.. más interesante..

[

A6:

bueno...

P: de la cinta.. de.. de los artículos que leíste también...

A6: 'bom'.. pe pero de los artículos que yo he leído lo que.. me llamó más la atención.. es la falta de informaciones por 'la' parte de las mujeres.. ellas piensan que.. porque son... heterosexuales y porque 'é'.. tienen relaciones sexuales 'só'/ sólo con una persona.. es.. no están corriendo riesgo de de pegar la.. de 'sacar' la doen/ la enfermedad...

P: unjun...

A6: y... y eso en mi en mi opinión opinión.. en mi opinión no acontece porque.. hoy en día.. nosotros todos estamos en un grupo de riesgo.. no.. no sólo los homosexuales.. las personas que usan drogas.. 'y sí' todo el/ todas las personas...

P: anjá...

A6: porque.. no sabemos 'é'.. con que per con que personas estamos 'salindo'.. lo que hace.. que.. que tipo de experiencia e ella ya 'teve' con drogas../

P: anja...

A6: entonces.. tenemos que.. 'previnir'✓..

P: eso.. eh... es el camino.. ¿no?../

A6: 'é'...

P: la prevención../

A6: la prevención...

P: una educación en ese sentido.. desde niños.. ¿no?../

A6: eso...

P: eh.. en el hogar.. en la escuela...

A6: y.. 'cuanto' a la cinta.. 'é'.. lo que me llamó más la atención fue.. fue el preconcep el preconcepto?../

P: preconcepto...

A6: el preconcepto que.. tenían con.. con la chica.. 'né'?...

P: anja...

A6: la niña quería estudiar pero... los papás de/ los papás y las madres de otros alumnos../

P: de los demás...

A6: los demás no.. la aceptaban...

P: anja.. eso...

A6: y entonces.. 'é'.. yo creo que.. también hay que hacer una una campaña.. 'é'.. de co/.. 'é'.. de como no se/ no se saca la la do/ como no se atrapa la do/ la enfermedad../

P: la enfermedad...

A6: porque.. muchos piensan que.. sólo de estar 'hablāndo'.. o de dar una abrazo.. ya ✓ 'contraye' la enfermedad...

P: anja...

A6: y.. y eso no es así... y lo y lo que ma/ y lo que.. mata más rápido a la persona es la di/ la.. la discriminación...

P: la discriminación...

A6: eso...

P: es verdad.. y y en cuanto a.. la prevención.. ¿qué es fundamental?...

A6: yo pienso que es.. 'é'.. 'lo' uso de preservativos...

P: el uso de preservativo...

A6: y si.. la persona.. infelizmente usa drogas.. por lo menos ✓ tenga.. una 'jeringa' y una aguja separada...

P: anja...

A6: está en menos 'risco'.. ¿'né'?...

P: menos riesgo...

A6: corre.. corre menos riesgo.. 'né'?...

P: janja eso y.. en ese caso también entra la cuestión del control.. ¿no?.. porque.. eh eh .. el drogado pierde un poco el el control.. ¿no?.. de.. de la razón.. de la voluntad y.. y por ahí.. el el.. el uso compartido../

A6: y por.. uno ahí no tiene como 'se cuidar'✓... y no tiene como 'se' cuidar.. ✓ ¿'né'?../

P: anja...

A6: si ya es un drogrado.. ahí...

P: anja...

A6: no tiene más camino.. ¿'né'?...

P: anja...

A6: camino...

P: to.. y todos los excesos.. ¿no?.. porque el alcohol también.. si uno está.. bajo el efecto del al
del alcohol se deja llevar ((risos))

A6: 'certo'...

P: entonces todos los excesos.. llevan a.. a esa situación.. ¿ah?.. y y el uso el uso del condón..
eh.. ya ya hablaste acerca de eso?...

A6: condón es../

P: el uso del condón...

A6: es../

P: eh.. para la prevención.. en las relaciones sexuales...

A6: si yo yo he 'o que?'

P: hablado.. sobre el uso del condón...

A6: no...

P: eh.. ¿cómo cómo se debe usar el condón?...

A6: ah.. yo pienso que siempre ✓ debe.. debe 'ser usado' en las.. relaciones.. ¿'né'?..

P: anjá...

A6: 'é' las personas 'é'.. tienen que saber como usarlo porque yo pienso que muchas personas
no saben como.. como usamos correctamente.. 'é'.. el condón...

P: anjá...

A6: 'é'.. no tanto 'assim' de no 'saberem' las relaciones.. 'mas' como PONER el condón..
muchas personas no te/ no tienen esa información...

P: esa información.. eso.. y y y.. utilizarlo también durante toda la relación.. ¿no?../

A6: toda...

P: no en un momento de determinado únicamente...

A6: eso...

P: durante toda ella... muy bien.. A6.. gracias...

A6: de nada...

11 de Setembro de 1997 – 3° N – Princesa Diana

A6: pero en esta.. en esta.. entrevista...

P: sí...

A6: entrevista.. Diana explica las razones que la impulsaron a encabezar campañas mundiales contra el sida.. la lepra.. o las... las minas.. entonces ella habla que... su vida en el

[

P: eso...

A6: palacio.. con la familia real.. era una vida 'mucho'.. 'mucho' sin 'graça'.. sin sentido.. dónde ella no 'podría' ser 'ela'.. ser 'ela'../

P: ¿qué?... ¿sin?...

A6: sin 'graça'.. sin sentido...

P: sin sentido.. eso.. o gracia o sentido.. mejor sentido...

A6: sin sentido porque...

[

P:..... gracia también tiene sentido de ().. ¿no?... ahora graza.. ¿qué es graza?... graza.. graza en español.. graza...

[

A6: graza.. no me...

A2: graza.. graza.. graza...

P: es eso que con el tiempo le sobra a una.. ¿eh?... graza... le sobra graza...

A6: entonces.. ella tenía una.. una vida sin sentido.. donde no podría ser ella misma.. tenía que tener comportamientos COMPLETAMENTE ciertos.. seguir 'los' costumbres y.. como ella era una persona del pueblo... entonces eso impuls.. impulsó 'ella' a 'hacer parte' de las campañas... en que ella encabezó... ella hacía/ 'segundo' la 'propria'.. la 'propria' (realidad).. ella sentía una.. una voluntad de.. hacer parte de las campañas porque.. ella se emocionaba con lo que 'vía'... los gestos.. el cariño.. la ternura que.. pasaba a las personas no.. era.. como ella mismo 'dice'.. no era... ((falandu mais baixo para um colega)) ' não é combinado que fala'... premeditada.. era una cosa que √ salía del corazón 'de' √ ella misma ... ((fala algo em voz baixa para a companheira))

A7: bueno.. está hablando también que en el palacio... 'é'.. el palacio era el único lugar en que ella podría.. 'é'.. 'se' quedar√ sin ser 'fotografada'.. dónde los paparazzi la...

P: la dejaban ...

A7: sí.. la dejaban...

A6: en el palacio de kaengs.. 'como é que chama' de keigstone.. dónde ella vivía después de la separación con el príncipe Charles...

A7: sí... y había.. 'é'../

A6: la familia.. la familia real no... no... no concordaba con el comportamiento de de Lady Di.. por ella ser una persona tan.. 'acessível' al pue al pueblo...

A7: y la.. y las 'doutrinas' que eran 'estabelecidas' 'pela' familia 'real' no no era como.. 'é'.. ella se comportaba porque.. 'é'.. muchas veces.. veces ella estaba en alguna recepción.. en alguna reunión y dejaba √ las las personas con.. que tenía que estar e iba √ dar√ atención a.. a las personas populares.. a las personas del pueblo.. y ella habla también.. que.. si.. si no fuesen sus hijos.. ella ya 'teria'.. 'tendría' dejado todo lo que.. lo que tenía que hacer.. toda la majes.. la majestad.. porque la prensa no.. no perdona nada.. todo que que ella hacía.. alguna cosa que.. que ella hablaba.. los restos.. todo era.. era.. era 'pegado' y era 'tido' de una forma... ah... 'distorcida'...

A6: pero ella.. ella también afirmó que las críticas.. 'é'.. ha servido para proporcionar a ella una fuerza que.. ella no pensaba poseer.. a pesar de las críticas... 'serem' 'mucho'.. dolorosas para ella.. pero a través de las críticas ella aprendió lo que debería ser y como funcionaba el mundo.. como las personas.. así que tienen algo más son.. son procuradas.. no tienen privacidad.. 'ai... como ela falou... uma frase muito bonita que ela falou'...

A7: 'eu não sei'...

P: pasamos a otro...

A7: profe.. solamente un.. un ratito... yo voy a leer una frase que ella propia.. 'é'.. 'dije'... sí.. no es poco... es sobre las personas del Oriente... "no es poco.. creo que todo el mundo lo necesita sea cual sea su edad.. colocar la palma de la mano sobre una cara amiga... pone en seguida en contacto.../

A6: entrar en contacto...

A7: entrar en contacto.. comunicar ternura.. señalar la proximidad.. y el resto lo resulta natural... que surge del corazón.. no es premeditado y"...

A6: ((dirigiendo-se a A7)) hay 'outra que ela fala muito bonita' ... 'aquela uma que está' /

[

A7: ((dirigiendo-se a A6)) 'do homem que falou sobre ela' ... ((agora em voz alta)) una.. una de las criticas.. que las personas hablaban sobre 'lady Di'.. es que.. ella era sobretudo mal informada y.. que el tema es demasiado complicado para su bonita cabeza de pajarillo y.. es una ingenua.. está mal aconsejada y es una completa ilusa.. yo creo que es ilusionada...

A6: bueno.. entonces para terminar.. una cosa... que ella dice.. "presto mucha atención a la gente.. no hay nada que me transmita más felicidad que intentar ayudar a los más desvalidos.. cualquier que esté desamparado me llamará y yo acudiré.. allí dónde esté"... solamente esto...

P: eso.. es un panorama bien.. bien completo.. ¿verdad?.. anjã.. nos ha dado una buena.. idea.. ¿no?.. de lo individual y del choque.. ¿no?.. del choque.. con.. la aristocracia.. los valores de la aristocracia.. A4...

K7A6: nosotros estamos 'salindo'.. lo que hace... qué... qué tipo de experiencias ella ya 'teve'

[
K7P: [saliendo... [unjún..
ELLA... tuvo... un camino.. ¿no?... la prevención.. y la educación.. en ese sentido.. desde

[
K7A6: 'tuve'.. [la prevención... [eso... ()

P: aquí.. hay que cuidarse también con la NASALIZACIÓN.. ¿no?... 'hablando'/ hablando..
¿ah?... no nasalizar...

K7A6: preconceito que tenían con la chica.. ¿'né'?.. la niña quería estudiar pero.. los papás
de.. los papás y las madres de los otros niños.. /

[
K7P: siéntate ((dirigindo-se a outro aluno)) [de los demás...

K7A6: de los demás.. no.. no aceptaban... yo creo que también hay que/ ((a audição é
interrompida))

[
K7P: eso...

[
P: ay.. Dios.. DESISTO DE LOS APARATOS ((riso – porque tinha que trabalhar com dois
gravadores simultaneamente: um para a audição e outro para a gravação que estava
realizando)) has avanzado en tu producción.. los fallos ya son pocos... pero hay algunas
cositas que persisten.. ¿no?... entonces cosas que hay que... ELIMINAR.. ¿ah?... practicar..
leer.. escuchar.. ¿hun?..

A6: sí...

P: repetir.. hablar.. ¿no?..

[
A6: poner atención...

P: poner atención sí.. fijarse.. porque son cosas que ya... ya tenéis conciencia.. ¿no?... de eso.. de
cómo funciona.. ¿no?... eso es...

A6: gracias...

20/11/97 – 3º - Exame de Conversação – P e P3

P3: bueno.. ahora me callo.. mi parte ya ha terminado.. ahora son tus alumnos...

P: no hija.. yo no me callé con los tuyos...

[

A6: ¿P4 no va a participar?...

P: no no.. ay.. avisas a los demás allí.. ¿verdad?...

A6: él ✓ hizo 'nosotros' leer el cuento.. y ¿no va a hablar con nosotros?...

P: ¿queríais que viniera?...

A6: no...

P: ¡lo llamamos.. lo llamamos! no hay problema.. en seguida...

[

A6: yo me quedo nerviosa con él...

P: bueno.. A6 vamos a.. a charlar un poquito.. que sé yo.. de la experiencia que habéis tenido este año en las literaturas.. en lengua.. qué qué pensáis a cerca de esa experiencia.. cuáles los provechos.. las dificultades.. una visión crítica...

A6: bueno.. en la cuestión de la literatura/ de las literaturas.. me parece que.. yo he mejorado mucho la pronuncia...

P3: la pronunciación...

A6: la pronunciación.. el vocabulario.. conocí palabras nuevas y también en contacto con los textos 'treinamos' más la lectura...

P: eso de hecho...

A6: y también estoy dando clases.. yo pienso que eso ✓ está 'me' ayudando...

P: ah sí.. y ¿adónde estás dando clases?...

A6: aquí en facultad.. para la tercera edad...

P: ah qué bien A6...

A6: en julio.. P6.. me llamó por teléfono en mi casa y me 'convidió' para dar clases y yo..

[

P: te llamó...

[

anjá...

A6: ✓ acepté.. porque a mí me gusta mucho español.. entonces dando clases yo aprendo más porque yo 'treino' yo estudio lo que voy a dar a mis alumnos.. y 'iso faz' eso hace 'con' que.. la charla...flua.. ¿'né'?.. 'saia'...

P: eh.. que la charla ocurra salga...

[

P3: salga o venga mejor.. ¿verdad?...

P: ¡qué bien! y ¿cómo ha sido tu experiencia con la tercera edad?.. ¿cómo son esos.. viejitos tan queridos?...

A6: a mí me gustó mucho porque yo... yo hice el magisterio pero yo nunca he dado clases.. y siempre 'tive' ganas de/ tuve ganas de trabajar con la tercera edad.. personas 'más viejas'

[

[

eso...

P: porque son muy amorosos.. ¿ah? también pasa eso...

P3: sin que lo supiéramos...

P3: ¿tú ves P.. como uno debe empezar en tercero?... es eso lo que yo te decía P.. ¿no?... en cuarto estarán una maravilla...

P: ah ¡qué bien!.. con el mismo grupo.. va en un avanzado...

P: ¡qué maravilla!...

P: eh...eso ayuda bastante.. y ¿cómo son las experiencias que traen ellos a la sala de clases?.. la participación.. el contacto que han tenido con el español...

P3: se fueron quedando.. ¿eh?.. el gerundio.. o antes o después...

P: unjún...

P3: un cambio...

P: anjá.. ah..qué bien..

P: y ¿eran todas iniciantes.. en tu grupo?...

A6: todas.. todas...

P: ¡qué suerte!...

A6: sólo 'tenía' una.. E.. que su mamá era española.. entonces ella ya sabía hablar algunas palabras pero no tenía mucha/ no era muy distinta de las otras...

P: fantástico eso.. ¿no?...

A6: ¿sólo eso?...

P: bueno y y dime qué te parece qué... bueno hablaste de las literaturas y de lengua ¿cuál ha sido la experiencia con lengua este año?...

A6: ah.. este año yo creo que aprendí muchas cosas muchas ((risos)).. porque la manera que las clases fueron dadas.. hizo 'con' que yo.. me hizo con que yo...

[[]

P: unjun... me hizo que... no.. en portugués 'usamos fazer com que'.. ¿ah?.. en español hacer que.. me hizo.. me hizo simplemente.. me hizo tal cosa...

A6: me hizo...

P: me hizo.. que sé yo.. reflexionar o aprender o observar...

A6: eso.. me hizo que escribiese más.. redacciones.. trabajar más con el texto escrito..

[]

P: anjá... ah ¡qué bien!...

A6: y también hablar más.. pero yo pienso que √ falta gramática 'para mí'.. (riso) yo tengo

[

P: anjá...

A6: muchas dudas en esa parte.. verbos también 'preciso' estudiar más...

[]

P: anjá... sí.. hace falta.. los verbos...

A6: imperativo también.. pero en estas vacaciones yo pretiendo.. estudiar y mucho..

[]

P: anjá... qué bien...

A6: para en el año entrante...

P: terminar el cuarto..

A6: el cuarto...

P: qué bien.. y y.. bueno.. 'é' para para el cuarto entonces piensas que esa parte de gramática hay que...

P3: insistir en la gramática...

[

P: subrayar la gramática...

A6: insistir en la gramática y en la producción de textos...

P3: producción de textos.. bueno y habrá el optativo.. ¿verdad?...

A6: sí yo voy a hacer√...

P3: eso.. ahí habrá el optativo para producción de texto para ayudarles.. ¿verdad P?...

P: eso.. está bien...

P3: está bien.. ¿no P?...

P: sí.. yo creo que sí...

P3: sino estaremos hablando con ella aquí porque/

Julho de 98 - HISTORIA DE VIDA de A6

A23: ¿cuáles fueron los años más significativos de 'su' vida?...

A6: bueno.. los años más significativos de mi vida fueron.. los años de setenta y seis.. ochenta y tres.. ochenta y seis.. ochenta y nueve.. noventa.. noventa y cuatro.. noventa y cinco.. noventa y siete.. y también los años de noventa y dos y noventa y tres..

A23: ¿qué 'se' pasó en 'esses' años?...

A6: bueno.. en setenta y seis.. fue 'lo'.. fue el año ✓ que yo he nacido.. ochenta y tres.. mi primer año escolar.. ochenta y nueve... no fu no fue un año muy bueno.. porque 'se' pasó la muerte de mi abuelo.. en noventa la 'formatura' de 'ochava' serie.. noventa y dos y noventa y tres.. el nacimiento de mis primas Ana Livia y Heloísa.. noventa y cuatro yo he 'prestado' el 'vestibular' y he 'pasado'.. y el noventa y cinco mi primer año de la facultad.. y en noventa y siete fue un año de 'mudanzas' en mi vida...

A23: ¿cómo usted se define sicológicamente?...

A6: bueno.. soy una persona muy sentimental.. a 'las' veces lloro muy fácil.. también'.. me 'é' creo que soy una persona muy nerviosa.. 'é' me irrito facil con las cosas.. pero yo soy 'legal' 'é' comprendo 'bem' las personas.. con mis amgios soy muy 'legal'.. sincera.. yo pienso que soy así...

A23: sí..

A6: impulsiva también..

A23: muy bueno.. ¿cuál fue tu 'relacionamiento' más significativo?...

A6: mi 'relacionamiento' más 'significatiyo' fue.. con E.. una persona muy especial que conocí aquí en la facultad...

A23: ¿tiene muchos años/amigos?...

A6: sí.. tengo bastante... yo pienso quee hay que tener muchos amigos...

A23: ¿cómo era 'su' vida en 'su' 'ciudad'?...

A6: mi vida en mi ciudad.. Gália.. era no era agitada como aquí.. en Assis... mi ciudad es muy pequeña... pero me gustaba vivir allá...

A23: ¿cómo eran 'sus' amigos.. de Gália?...

A6: mis amigos de Gália.. principalmente los que estudiaron conmigo.. durante lo 'é' los siete años hasta los 'dizo' dieciocho años.. son muy simpáticos.. yo salía mucho con ellos.. nosotros nos divertíamos mucho.. íbamos a bailes.. a rodeos y 'tudo' más..

A23: ¿qué 'se' pasó cuando usted vino a Assis?...

A6: bueno.. yo no tuve problemas deee.. no 'me' acostumbrar ✓ a esta ciudad.. me gustó mucho.. pero es difícil vivir lejos de la familia.. principalmente 'a' mí que era la primera vez que estaba 'salindo'.. fuera de casa... pero.. a mí me gustó...

A23: ¿cómo son ‘sus’ amistades en la facultad?...

A6: bueno.. mis amigos en la facultad son distintos de Gália.. es otra vida.. otros tipos de personas.. pero ellos son.. simpáticos también.. me gustan mucho.. tengo muchos amigos aquí.. y y me relaciono con cada uno de ellos de manera distinta...

A23: ¿cuáles fueron los principales problemas que ‘ha’ enfrentado en Assis?...

A6: bueno.. en el principio fue la falta de la familia.. después el cambio de de amigos.. pero.. ahora no.. no encaro eso de manera difícil.. porque no.. no √ he ‘me’ olvidado de los amigos que tenía.. pero tengo más ahora.. tengo más amigos..

A23: y ¿‘cuánto’ a las drogas y el homosexualismo?...

A6: bueno.. ‘cuanto’ a las drogas yoo no tuve.. ‘ninguno’ problema porque en mi ciudad ya ya sab ‘sabría’ lo que ‘se’ pasaba.. no no era una persona totalmente inocente en relación a las drogas.. ‘cuanto’ al homosexualismo.. cuandoo he llegado aquí en Assis.. principalmente en la facultad.. yo no tenía ‘muy’ ‘contato’ contacto con personas así.. pero cuando yoo.. comencé a estudiar me asusté un poco.. no me acostumbraba con eso.. pero después yo he pensado.. o yo me acostumbro a eso o entonces.. voy.. voy ‘embora’ para mi ciudad.. sólo que no ‘é por ahí’.. yo respeto la opinión de cada ‘un’.. las opciones.. y cada uno hace lo que quiere.. lo que quiere de la vida...

A23: ¿se ha adaptado fácil a la vida académica?...

A6: sí.. sí yo √ he ‘me’ adaptado muy fácil a la vida académica.. siempre me gustó estudiar.. y también .. ah el curso que estoy haciendo.. pero ahora.. pero.. hubo un cambio.. yo estoy acá solamente a causa del español.. no más...

A23: bueno.. entonces no precis ‘sa’ preguntar qué más te gusta en la facultad...

A6: sí ((risos)) lo que más me gusta en la facultad es el español... ‘con ‘certeza’...

A23: ¿hay otra cosa?...

A6: tantas...

A23: ¿lo qué piensa ‘en’ hacer en el futuro?...

A6: bueno.. yoo.. yo pretendo/ ‘pretiendo’ en el año entrante hacer postgrado con.. con P5.. como alumna oyente.. y seguir carrera con el español.. es eso lo que quiero.. y estudiar.. ¿‘né’?.. estudiar más...

A23: ¿dónde ‘usted’ sale en Assis?...

A6: bueno.. yo salgo.. ‘muy’ en el en un bar que.. ‘se’ queda ‘perto’ de la catedral.. Raul.. también voy en el ‘campeões do taco’ y en la ‘Pirâmide’.. y..

[

A23: ¿en cuáles días?.. ¿‘a qué horas’?...

A6: ah.. es más de/ en el final de semana.. yo salgo ‘a’ los sábados.. sólo ‘a’ los sábados.. ‘en’ el domingo yo me quedo en casa.. descansando...

A23: muy bien.. 'é' ¿usted tuvo 'muy' novios?... ¿aquí en la ciudad de Assis?...

[

[

A6: no... no √ tuve no √
tuve.. porque durante el año de noventa y seis y hasta julio de noventa y siete yo tenía un novio.. que era de mi ciudad.. no de Gália.. él era de São Bernardo sólo que su abuela vivía en Gália.. entonces yo no tuve muchos novios acá a causa de eso.. porque yo ya tenía 'uno' novio.. pero en el año pasado.. en noventa y siete.. nosotros hemos... terminado por eso que yo he dicho en 'comenzo' de la cinta que 'noventa e sete'/ noventa y siete fue un año de 'mudanzas' en mi vida.. 'se' 'pasó' muchas cosas de julio hasta 'diciembre'.. que fueron muy buenas en mi vida...

A23: ¿usted no piensa que Assis está muy violenta?...

A6: sí.. por lo menos en mi barrio está muy violento.. muy violento allá.. Sábado.. sábado ahora.. día.. día.. 'que dia foi sábado'((cochichando para A3)) día..

A23: sábado...

A6: ¿sábado fue qué día?...

A23: hun.. cuatro o dos...

A6: ah.. día cuatro de julio.. nosotros escuchamos un tiro.. un hombre salió 'atirando' 'atrás' de unos ladrones que habían entrado en su casa y acertó √ una niña de catorce años.. acertó la pierna de la niña.. mi barrio está muy violento y.. está aconteciendo muchos asaltos allá.. incluso mi casa en el 'comenzo' del año fue asaltada... los ladrones entraron en mi casa y 'levaron' todo.. todo.. todo.. nuestra suerte fue que en enero.. nosotros teníamos que hacer.. la.. la matrícula de la facultad.. sino 'uviésemos' llegado acá en enero la casa no iba a 'tener' nada en marzo.. y está muy violenta sí.. porque es asalto.. que acontece.. es 'estupro'.. es robo.. es ese tiro que 'se' pasó Sábado.. yo noo tengo más seguridad en 'morar' allá.. por mí yo salía de aquel barrio.. pero es todo.. me han dicho que es todo lugar que está así.. pero yo no lo sé.. mi 'vila' es muy.. per.. 'é' peligrosa..

A23: peligrosa.. hable más de 'usted'...

A6: bueno.. 'é'.. mi vida personal.. yo voy a hablar un poco más de mi vida personal.. como como soy.. bueno.. YO.. siempre siempre fui una 'criança'/ una chica.. muy 'apegada' a mis dos tías.. C y T.. incluso no vivo en mi casa con mis padres.. vivo desde pequeña con mi abuela y abuelo y mi dos tías.. y mis dos tías.. entonces 'é' ochenta y nueve cuando mi abuelo ha muerto.. fue.. / yo tenía trece años.. y fue y fue una 'pierda' muy grande para toda la familia.. pero yo pienso que 'a' mí.. fue 'muy' más costoso eso porque.. en una época.. mis dos tías fueron dar clases en São Paulo.. y mi abuela siempre viajaba allá para 'se' quedar/ un poco con ellas.. entonces yo siempre.. me quedaba sola con mi abuelo.. yo tenía mucha amistad con 'ello'.. y siempre.. cuando yo iba a la escuela de la 'é' por la mañana.. quien me 'é' 'acordaba' era mi abuelo.. entonces yo iba a la cocina él estaba allá haciendo el café.. 'el' leche.. y cuando él.. él ha muerto.. yo salía de mi cuarto y miraba la cocina y no 'encuentra' nada.. eso era muy difícil 'a' mí.. y yo tenía apenas trece años.. para mí mi.. mi abuelo era un padre.. yo yo lo considero así.. era una persona muy buena.. ((suspiro)) y esa 'perda'.. yo pienso que.. yo nunca fui la misma persona después de la muerte de mi abuelo.. no sólo yo pero mi familia toda porque.. nadie esperaba.. él no estaba enfermo.. nada.. 'simplesmente' 'tenía' ido al mercado.. √ comprar frijol.. cuando ha llegado ((suspiros)) él.. pasó mal.. 'dio' el infarto.. y él 'murrió'.. 'de una hora para outra'.. y nosotros.. no esperábamos eso... y otra cosa.. que después de la muerte de mi abuelo yo.. me

'torné' una persona distinta.. no era más paciente con mi familia.. no era más tan 'apegada' a mis tías.. 'comecé' a 'ficar' una adolescente rebelde.. 'me' revoltar ✓ a querer saber sólo de mis amigos.. salir con mis amigos.. quedarme con mis amigos.. y una época de mi vida viví sólo en función de mis amigos... me olvidaba de mi familia.. sólo quería saber de ellos.. 'me' quedar ✓ con ellos y.. y no ✓ daba mucha atención a mi familia.. pero 'é'.. con el tiempo fue.. fue cambiando esta esta situación.. principalmente en noventa y dos que ha nacido A L mi prima.. hija de mi tía C.. y después en noventa y tres.. en febrero.. nació H.. las dos tienen once meses de diferencia.. ¿'né'?.. de nacida.. y yo yo pienso que esas niñas.. son las personas que yo más amo en mi familia... mi casa se 'tornó' más alegre después de del 'nacimiento' de ellas.. porque mi hermano que es el.. hermano menor.. tenía catorce años cuando Ana Livia ha nacido.. y entonces después de catorce años.. sin sin 'cirança' en casa.. fue una fiesta el nacimiento de las dos.. y A L ya está en el 'pre'.. H también está en 'jardín'.. las 'duas' las dos son muy guapas.. muy guapas 'mismo'.. yo pienso que... que si mi abuelo estuviese vivo.. él.. él iba a hacer 'la' fiesta con las dos.. pena que.. que no está más.. otro 'fato' importante de mi vida también fue.. en noventa y cinco.. mi primer año de facultad acá.. mis amigos mis nuevos amigos.. como fue mi vida en noventa y cinco.. bueno.. en el primer día ✓ que yo he llegado aquí en Assis.. como siempre.. yo pienso que 'se' pasó eso con 'todo mundo'.. yo he llorado cuando mis padres se fueron... yyy por la noche yo me quedé sentada en la 'varanda' de mi casa con A.. charlando sobre las cosas.. como sería nuestra vida en Assis.. la primera semana fue una semana de descubiertas.. ¿sí?.. 'é' venir a la facultad.. 'descubrir' 'onde' es la sección de graduación.. dónde era eso.. donde era aquello.. ir a la ciudad.. 'tirar' billete.. billete de autobús.. dónde se quedaba la empresa.. entonces fue una semana de descubierta donde era.. dónde eran las cosas aquí en Assis.. la segunda semana fue la descubierta de los amigos.. conocer ✓ las personas.. hacer amistades... bueno.. yo desde el primer año yo tengo un círculo (echado) de mis amigos.. no.. no hago amistad con muchas.. con muchas personas.. quiero decir.. en el primer año.. en el primer año yo tenía ✓ muchos amigos.. pero después 'va' 'se' pasando los años.. usted va ce va cerrando el círculo de amistad que usted tiene.. eso es.. yo pienso que es un problema.. porque en mi clase yo no tengo amistad con todos.. hay personas que yo nunca he.. charlado en mi vida.. era ellos son ellas son muy.. muy.. muy cerradas muy así.. 'é' muchas personas casadas no tiene amistad con nosotros que no somos casadas.. 'é'.. otra cosa que yo.. quería también resaltar fue.. mis fu 'é' son mis 'colegas' 'é' de 'magisterio'.. que yo he estudiado de noventa y 'un'../ noventa y uno a noventa y cuatro.. ((suspiro)) es una 'turma' 'inesquecible' para mí.. porque 'é' nosotros éramos muy unidos y de noventa y tres.. para noventa y cuatro nosotros/ quiero decir noventa y cuatro nosotros ((suspiro)) 'tivimos' que cambiar de 'escol'/ de escuela.. y fuimos a estudiar en una escuela de 'primero grado'.. y fue una un cambio difícil porque 'no' 'na' 'nuestra' otra 'escola'/ era una 'escola' de 'segundo grado'.. personas distintas.. usted tenía más libertad.. entonces tuvimos muchos problemas con esta escuela.. pero después 'al' largo/ a lo largo de un año nosotros fuimos haciendo amistad con la escuela.. con las personas que trabajaban en la escuela y nuestra 'turma' se 'quedó' querida en la escuela.. incluso para los profesores que dieron clases para nosotras.. que hay personas de mi ciudad que estudian allá y 'dijen' para para mí que cuando las profesoras van a dar un ejemplo siempre ha hablan.. ah la turma de... de S.. de D.. de A6.. no era así.. siempre hacía las cosas.. porque aquella 'turma'.. siempre hablan de nosotras.. la 'turma' de noventa y cuatro es muy especial.. la amistad que nosotros teníamos.. la unión.. principalmente con las amigas A y G de ().. pero esta 'turma' yo nunca voy/ yo nunca voy a olvidarme.. incluso también la 'turma' de aquí.. de la facultad.. yoo.. un ejemplo de eso es mi amigo clay que está aquí.. a mi lado.. yo no tenía amistad con 'ello' con él en el primer año y 'nem' y ni y 'también' en el segundo año de facultad no... pero nosotros empezamos a tener amistad cuando él vino a mí y ✓ ha preguntado si hacía el español o no.. en el tercer año.. se yo.. podría dar✓ una ayuda 'a é'.. y YO COMO COMO AMO ✓ ESPAÑOL.. di ✓ 'dice a él' para continuar con español sí.. hacer el español que yo que yo iba a ayudarlo.. donde necesitase... y a partir de ahí nosotros empezamos.. en una amistad ((suspiro))

MARAVILLOSA ((risos de A23)) entonces es 'agora' / ahora hablando un poco de la facultad.. 'és'.. yo pienso que aquí en el curso de Letras.. incluso en mi clase.. las personas son muy egoístas.. solo piensan en ellas... no hay una una unión que 'tenía' como en magisterio.. como en magisterio que yo tenía.. por ejemplo.. las personas noo.. no estudian en grupos.. como 'se' pasaba en el magisterio.. nosotros nosotros siempre nos reuníamos reuníamos para estudiar juntos 'é' explicar las dudas que 'surgía'.. para las personas que no estaban 'é' sabiendo muy bien la materia... aquí no 'se' pasa 'isso'.. NOSOTROS NO ESTUDIAMOS EN GRUPO.. no hacemos un estudio juntos.. a no ser que 'hay' un trabajo en grupo que hay que hacer un.. para para la nota.. si.. 'ahí' se pasa eso.. caso contrario en una prueba.. ah vamos a estudiar nosotros juntos.. para explicar las dudas unos para los otros.. NO 'SE' PASA ESO.. PERO.. yo pienso que es es malo eso.. una clase tan tan tan.. tan sin unión como 'la' nuestra clase.. el es último año y las opiniones siempre son diversas.. las personas no... que yo no charlo por ejemplo.. que yo nunca he charlado en la facultad de mi clase.. son muy Muy Distintas... De Mí.. pero.. no es 'a caso' de eso que yo no charlo con ellas.. es 'a caso' de que ellas son muy cómo se dice muy.. 'preconceituosas' con 'certas' cosas... y yo... yo no no consigo ser preconceptuosa.. no consigo 'é' quedarme.. haciendo.. juzgamiento de las personas.. para mí si una persona es homosexual.. es opción de la vida de ella.. yo pienso que yo tengo que respetar.. la opinión.. entonces cada 'un' vive de acuerdo con lo con lo que piensa.. si la persona usa drogas el problema el problema es de la persona.. yo no puedo 'é' 'me' 'afastarme' de la persona porque ella usa drogas.. porque ella es un un drogado.. si yo soy amiga de esta persona yo tengo la obligación de ayudarla.. no 'afastarme' de ella para.. para.. para las personas no 'hablaren' mal de mí.. porque si yo estoy con esta persona 'é' porque también yo soy una drogada.. es lo que todo mundo piensa.. y en mi clase muchas personas piensan de esta manera.. y es por eso que yo no charlo con todas.. 'prefiro' quedarme 'afastada' de ellas... porque son personas muy 'preconceituosas'.. y no me gusta el 'preconceito'.. yo pienso que es eso que yo tenía para hablar.. no tengo 'más' nada / para hablar de mi vida.. 'bom'.. tengo tengo muchas cosas pero no 'dá' para grabar en una cinta.. y ahora quien va a hablar un poco es el amigo A23...

20-11-98 – Entrevista - 4 º Ano

P: veinte.. de diciembre.. de 1.998... como si fuera un mitín.. ya estamos tres.. de aquí a poco sale otro del examen y ya no sabremos... bueno.. es una última charla.. ya.. a fines del año... entonces.. es que podemos entrar.. pero si entramos no veo si sale alguien...

A6: podemos avisar √ entonces.. que.. quien 'salir' de la clase 'viene' cá...

P: que venga acá.. sí.. la sala al lado ... / es un mitín.. ¿no?.. ((risos)) faltó traer un vino ((risos)) / ¿qué tal Ax?.. ¿án?... ¿cómo estás terminando este.. semestre? festivamente... cuarto ...

Ax: cuarto ...

P: bueno.. nos metemos...

A3: yo voy a la () ...

P : un ratito.. sí.. vale.. pasarte.../ lo que he pedido.. un poquito cada quién.. me gustaría tener un poquito más de ... de tiempo para hablar un rato más y.. ¿no?... quizás poder hacer un otro tipo de ... de pregunta también.. pero no sé si nos alcanza para situaciones simuladas.. quizás el tiempo no nos alcance.. ¿no?... que ya estáis saliendo el viernes por la noche cansados.. tras un examen fatal.. ¿verdad?...

RE: mañana voy a tener otro ...

P: ¿otro examen mañana? ...

RE: sí.. literatura africana...

P: hombre... literatura africana.. qué bien... y la semana entrante tenéis literatura española el viernes.. ¿verdad? ...

A2: y lengua...

056-142

P : A6... eso...

A6: 'falar sobre o curso'...

P: eso.. cómo te sientes tú ahora.. en este momento.. y tú eres una.. una... muchacha que ha tenido mucha suerte.. ¿verdad?... porque llevas casi dos años trabajando también con.. con cursos...

A6: con la lengua... bueno.. en cuanto al curso de español.. a mí me gustó 'tancho'/tanto.... que.. yo he cambiado mis 'objetivos'.. porque cuando yo he ingresado en la facultad.. yo quería/ yo tenía ganas de hacer letras y después.. 'jornalismo'...

P: periodismo...

A6: periodismo.. sólo que después que yo he conocido el español.. yo he cambiado todos mis objetivos... en el año entrante yo quiero.. quedarme aquí para hacer el postgrado...

[

P: postgrado...

A6: sí.. yo voy a hacerlo como alumna especial... porque no tengo proyecto aún.. sólo que pretiendo..

[

P: unjún...

A6: no sé si en 'la' área de literatura.. o o en 'la' área de lengua.. porque me gusta trabajar con la la cuestión de los indígenas... la influencia indígena... o en la lengua hispanoamericana.. porque es distinto América .. de España.. o en la literatura...

[

[

P: sí... en la literatura también...

A6: sólo pretiendo conseguir un profesor QUE ME ORIENTE... para hacer ese proyecto..

P: unjún...

A6: 'agora quanto' a la evolución.. en la lengua.. yo pienso que lo que ha me ayudado mucho también es el 'fato' de estar 'dando clases' 'a' dos años...

P: el hecho de dictar clases.. sí...

A6: dictar clases.. eso me ayudó bastante.. en la evolución de.. la lengua.. de la escrita.. de la ortografía... porque las alumnas.. cuando yo trabajo con la tercera edad.. ellas.. son muy.. interrogativas.. quieren saber mucho...

P: sí.. preguntan.. preguntan todo...

A6: eso... entonces nosotras tenemos que 'nos'... esforzar √ bastante entonces.. eso es ventaja/

P: es una ventaja ...

A6: ¿ventajoso?... para nosotros...

[

P: sí.. y uno.. piensa acerca de cosas que no se pensaría de otra forma.. ¿no?...

A6: no...

P: con las preguntas eso viene...

A6: eso viene...

P: uno busca...

A6: entonces esas cosas/ yo.. yo aprendí también 'dando' clases.. es.. es 'much'/muy provechoso dar clases.. y en el año entrante yo quiero dar clases de español no solo para la tercera edad.. pretiendo trabajar también porque no quiero me quedar✓ aquí/ quedarme aquí en Assis 'más' un año ✓ con mi familia mante.. manteniéndome aquí...

P: manteniéndote...

A6 : sólo que y sólo tengo ganas de dar clases de español.. de portugués.. ¿no?...

[

P: tu familia... ¿quiénes son?... ¿eres casada o ✓ con tus padres 'estás'?...

A6: no.. soy soltera.. con mis padres...

P: con tus padres...

A6: pero solo con mi abuela... porque yo vivo desde pequeña con mis abuelos...

P : sí...

A6: mi abuela.. mi tía.. porque yo soy/ siempre tuve un... una relación muy grande con estas tías.. entonces desde pequeña vivo con ellas solo que mi casa ... la casa de mi abuela es cerca de la otra... es muy cerca...

P : ah ... qué suerte.. qué bueno.. ¿no?...

A6 : entonces... mi familia.. mis tías.. mis padres ... mi abuela... mis hermanos... pero Roberta es casada ya.. entonces... / y yo quería eso.. trabajar.. yo hice mi currículo.. yo voy a llevar a las escuelas.. porque yo no quiero parar con el español.. ME GUSTA MUCHO.. entonces el año entrante voy a hacer/ ...

P: están buscando mucho.. mucho.. ¿no?...

A6: sí...

P: mucho... ahora mismo hay una oferta también en la UNIJUI.. en el Rio Grande del Sur.. tengo que entrar por la internet porque llegué de Campinas con esta información.. pero tengo que entrar por internet para saber los datos.. ¿no?.. entonces ya la semana entrante paso la información a todos...

A6: en la facultad de Londrina.. la uel.. también ...

P : en la uel y en la universidad de Ponta Grossa también ...

A6: y va a abrir un concurso para 'alunos'.. para ALUMNOS licenciados...

P : ¿dónde?...

A6: no iban a exigir ninguna ...

P : ah.. sí.. sí...

A6 : como se dice.. ninguna.. ninguna ()

P : postgrado.. ninguna titulación...

A6: eso.. sólo que yo no sé si ya fue la inscripción o no...

P: ya...

A6: ya.. entonces yo he perdido...

P: ya.. ya están por hacer el examen.. Ponta Grossa y Londrina también.. los dos...

A6: ¿los dos?...

P: sí... y hay siete personas que se inscribieron en Londrina...

A6: ¿sólo siete?...

P: siete...

A6: yo no sabía las 'datas' de las inscripciones.. por eso yo no (busqué)

P: y hay ésa que tengo que verificar los datos por INTERNET.. porque lo supe ahora en Campinas...

A6: porque por lo menos era bueno.. para mí no quedaba mal.. porque da para viajar.. para hacer el postgrado... sólo que yo no ()

[

P: postgrado... pero aunque tengas que viajar.. que el viaje sea un poco largo.. merece la pena tener la experiencia a la vez de estar haciendo el postgrado...

A6: sí.. yo quiero... y quiero hacer un proyecto en el año entrante.. yo 'pretiendo'/ no sé ((risos)) no sé con quién.. pero yo quiero hacer.. en 'la' área del español.. es lo que quiero.. solo estoy aquí a causa de esto.. solo por eso...

P : ah.. qué bueno...

A6: entonces 'pretiendo' conseguir eso.. vamos a ver...

P: ay.. qué tengas suerte en todo...

A6: gracias...

P: y el asunto es ése.. ¿no?.. que ya tienes un buen CAMINO porque.. eso de.. tener tesón.. de meterse.. de hacer las cosas y ahí uno crece y aprende...

[

A6: hay que 'gustar de la lengua'.. ¿sí?..

P: sí.. sí.. también eso...

A6: porque yo pienso que en la clase/ y hablando con las personas... las personas.. también a ellas les gusta el español.. sólo que no COMO YO... ES MUY GRANDE ASÍ EL AMOR QUE YO TENGO.. a partir del segundo año yo fui conociendo más la lengua y fui.. 'me' pasionando/ cada vez más.. cada vez más.. las personas.. mis alumnas mismo hablan.. es..

es.. es bonito ver √ usted 'dando' clases porque usted.. SE QUEDA FELIZ... usted sabe las cosas y se queda feliz en estar hablando en

[

P: sí...

A6: español.. en estar enseñando el español.. es porque me gusta y me quedo 'mesmo'.. todo los lunes y jueves que yo doy clases de español yo me siento más feliz.. porque estoy haciendo aquello que me gusta... entonces en el año entrante yo voy a sentirme muy triste 'se no conseguir' dar clases de español.. así en la ciudad.. ganando con eso.. porque 'si no conseguir' dar clases en la ciudad.. yo voy a continuar con la tercera edad para no perder el contacto con la lengua...

P: sí...

A6: es eso que yo 'pretiendo'...

P : eso también es importante...

A6: trabajar con la tercera edad.. porque la turma.. que yo doy clases este año en Assis.. es la misma del año pasado... un año y medio ya con ellas...

P: y.. y tenéis que.. los del grupo.. tenéis que dejarnos los datos.. dirección.. teléfonos..

A6: eso...

P: porque si nos llega algo ya entramos en contacto...

A6: Eloísa ha pedido nuestra dirección...

P: eso...

A6: nosotros □ pasamos a ella.. y Ri parece que le ha entregado la lista... que le ha entregado la lista con nuestra direcciones...

P: es una forma.. ¿no?.. de poder... porque a veces sin mucho tiempo no avisan algo y tenemos que...

A6: ah.. yo quiero trabajar con eso.. y voy a conseguirlo...

P : ah.. qué bien.. qué bien.. enhorabuena...

A6: eso...

P : ¿y ahí?.. de rubia a pelirroja...

A6: eso...

P: ¿qué tal.. como pelirroja?...

A6: me quedé 'muy' más feliz con este.. nuevo.. visual ((risos))

[

P: mucho más feliz ((risos))

A6: es que me cayó muy bien...

P: es que como como rubia también estabas muy bien... de las dos formas...

A6: gracias...

P: porque como eres.. clara.. clarita.. ¿no?.. entonces te va bien.. el color del pelo... ✓ queda bien...

A6: gracias...