



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

TRICIANE RABELO DOS SANTOS

**ANÁLISE DE ERROS EM RELATÓRIOS
DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL**

FORTALEZA
2013

TRICIANE RABELO DOS SANTOS

**ANÁLISE DE ERROS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

FORTALEZA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S239a Santos, Triciane Rabelo dos.
Análise de erros em relatórios de estágios de futuros professores de espanhol / Triciane Rabelo dos Santos. – 2013.
161 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.
1. Professores de espanhol – Estudo e ensino (Estágio). 2. Relatórios técnicos – Estudo e ensino (Estágio). 3. Relatórios técnicos – Erros. I. Título.

TRICIANE RABELO DOS SANTOS

**ANÁLISE DE ERROS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em 28 / 06 / 2013

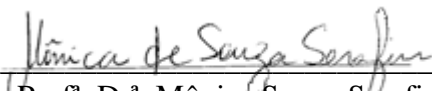
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Livia Márcia Tiba Rádís Baptista (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.^a. Dr.^a. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof.^a. Dr.^a. Mônica Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Jhonatan Almada e ao nosso filho,
com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser um pai amoroso e presente em todos os momentos da minha existência e por suas inestimáveis bênçãos cotidianas.

A minha família, meu amparo e sustentação.

À minha orientadora Livia, exemplo de pessoa, profissional e pesquisadora.

Ao PPGL-UFC pela oportunidade do aprendizado.

Ao IFMA/Campus Centro Histórico pelo apoio nessa missão de estudo.

As professoras da qualificação e dos seminários, Cleudene Aragão, Glória Tavares e Mônica Serafim, pelos bons caminhos apontados.

Aos colegas que se fizeram amigos no mestrado, em especial Elinaldo Silva, Silvana Ribeiro, Elias Maurício, pelos bons momentos de estudos e de alegrias.

Aos amigos de trabalho, em especial a Denise Santana, que ultrapassou as barreiras do "trabalho" para ser amiga e companheira de sempre.

À professora Monica del Carmen Hernández King, amiga preciosa que me deu luz nos dados da pesquisa.

Aos meus amigos, minhas flores mais perfumadas: Carolina Batista, Elizabeth Correa, Manuela Farias, Edalton Silva, Lídia Coelho e Antonio Santana.

À Guto Nascimento, meu irmão que me faz sentir "ele" e por vezes "eu", por ser único em seus sentimentos, pela mais sincera e absoluta amizade.

À Liana Mafra, companheira e amiga, pela presença constante e por seu especial apoio nessa pesquisa.

À Anna Paula, companheira de angústias e de alegrias, pelas motivações mútuas na pesquisa e na vida.

À Jhonatan Almada em especial, por ser meu companheiro e meu amor incondicional, verdadeiro como homem, como filho e agora como pai.

"Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia te sentarás mais perto..."

(Saint Exupéry, O Pequeno Príncipe)

RESUMO

Considerando as dificuldades inerentes do processo de aprendizagem da língua espanhola, em especial as que se referem à produção escrita dos relatórios de estágio nesse idioma, esse estudo busca investigar o papel dos *erros* enquanto indicadores de estágios de aprendizagem de futuros professores de espanhol. Com esse fim, analisamos a frequência e a tipologia mais recorrente desses erros e refletimos a respeito de suas possíveis implicações para a escrita na língua estrangeira de um gênero acadêmico específico (o relatório). Quanto ao quadro teórico, recorreremos às contribuições da Linguística Contrastiva e, fundamentalmente, ao modelo da Análise de Erros. Esse modelo parte das reflexões de Corder (1967) e nos apresenta uma visão mais tolerante e positiva sobre o erro, visto que o entende como um fenômeno natural e indissociável do processo de aprendizagem e como indicador do estágio de interlíngua em que se encontram os aprendizes. Sendo assim, consideramos que o estudo e a análise dos erros podem nos proporcionar evidências de que os alunos estão aprendendo e quais são suas dificuldades. Para tanto, interessou-nos analisar os erros presentes nos relatórios de estágio de futuros professores de espanhol e nos centramos no plano da observação, no da descrição e no da explicação (Corder, 1967). Além disso, ao examinar os erros nas produções, consideramos três pontos de vista: o do professor, o do investigador e o do aluno. Chamamos a atenção para o fato de que a frequência maior de erros encontra-se no nível morfossintático, com incidência maior no paradigma verbal. Uma explicação possível se deve à similaridade morfológica do sistema verbal do português e do espanhol como causadora de tais interferências, somada ao pouco domínio das regras da LE. Outro aspecto que se destaca é que os erros afetam a coesão e a coerência textual. Diante disso, analisar esses erros pode levar a uma melhor compreensão das dificuldades presentes na produção escrita do gênero em foco e dessa forma contribuir para que estejamos conscientes sobre o que, como e quando corrigir as produções dos alunos, além de apresentar subsídios aos professores de espanhol.

Palavras-chave: Análise de Erros. Espanhol. Relatórios de Estágio. Professores de espanhol.

RESUMEN

Teniendo en cuenta las dificultades inherentes al proceso de aprendizaje de lengua española, en especial las que se refieren a la producción escrita de los informes de prácticas en ese idioma, ese estudio busca investigar el rol de los errores como indicadores de etapas de aprendizaje de futuros profesores de español. Con ese propósito, analizamos la frecuencia y la tipología más recurrente de esos errores y reflejamos acerca de sus posibles repercusiones para la escritura en la lengua extranjera de un género académico específico (el informe). En cuanto al marco teórico, nos valemos de los aportes de la Lingüística Contrastiva y del modelo de Análisis de Errores. Ese modelo, inspirado en los trabajos de Corder (1967), nos presenta una perspectiva más tolerante y positiva acerca del error, ya que lo comprende como un fenómeno natural e indisoluble del proceso de aprendizaje y como indicador de la etapa de *interlengua* en la que se encuentran los aprendices. Debido al alcance de esa propuesta, consideramos que el estudio y el análisis de los errores pueden proporcionar evidencias de cómo los alumnos están aprendiendo y cuáles son sus dificultades. Siendo así, al analizar los errores presentes en la producción escrita de los informes de prácticas de futuros profesores de español, nos fijamos en el plano de la observación, el de la descripción y el de la explicación (Corder, 1967). Además, al examinar los errores en las producciones, consideramos tres puntos de vista: el del profesor, el del investigador y el del alumno. Llamó la atención en nuestro análisis la mayor frecuencia de errores en el nivel morfosintáctico, con mayor incidencia en el paradigma verbal. Una posible explicación se debe a la similitud morfológica del sistema verbal del portugués y del español como causadora de dichas interferencias, a la cual se suma el poco dominio de las reglas de la LE. Otro aspecto que sobresale es que los errores afectan la cohesión y la coherencia textual. Considerándose lo expuesto, analizar esos errores puede facilitar la comprensión de las dificultades presentes en la producción escrita del género en foco y de ese modo contribuir para que estemos conscientes sobre qué, cómo y cuándo corregir las producciones de los alumnos y proporcionar subsidios a los profesores de español.

Palabras claves: Análisis de Errores. Español. Informes de Prácticas. Profesores de español.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
IL	Interlíngua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LO	Língua Objeto
L2	Segunda Língua
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de textualidade.....	37
Quadro 2 - Relações semânticas responsáveis pela coesão.....	38
Quadro 3 - Perguntas para analisar um gênero.....	49
Quadro 4 - Critérios para análise de erros.....	54
Quadro 5 - Acentuação/omissão do acento.....	62
Quadro 6 - Acentuação/ usos equivocados.....	63
Quadro 7 - Omissão de letras e letras que sobram.....	64
Quadro 8 - Confusão de fonemas.....	65
Quadro 9 - Formas verbais incorretas.....	66
Quadro 10 - Uso inadequado de pessoas, tempos, e/ou modos verbais.....	67
Quadro 11 - Usos verbais com marcas interlinguísticas.....	70
Quadro 12 - Ausência de paralelismo entre tempos e/ou modos verbais.....	71
Quadro 13 - Concordâncias.....	72
Quadro 14 - Artigos: uso/omissão.....	73
Quadro 15 - Pronomes: usos inadequados.....	74
Quadro 16 - Preposição: valores próprios/ valores idiomáticos.....	75
Quadro 17 - Outros (determinantes) casos.....	76
Quadro 18 - Formações não reconhecidas em espanhol.....	77
Quadro 19 - Transferência léxica.....	78
Quadro 20 - Registros não apropriados à situação.....	80
Quadro 21 - Conectores: marcadores discursivos.....	81
Quadro 22 - Repetição não funcional.....	82
Quadro 23 - Pronomes pessoais tônicos e átonos.....	118
Quadro 24 - Questionário aplicado.....	126
Quadro 25 - Objetivo geral e específico dos egressos do curso de letras.....	132
Quadro 26 - Disciplinas.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de erros por níveis	83
Tabela 2 - Erros ortográficos	84
Tabela 3 - Erros morfossintáticos	86
Tabela 4 - Erros léxico-semânticos	88
Tabela 5 - Erros discursivos	90
Tabela 6 - Classificações dos erros morfossintáticos	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de erros por níveis	84
Gráfico 2 - Percentual de erros ortográficos.....	85
Gráfico 3 - Percentual de erros morfossintáticos.....	87
Gráfico 4 - Percentual de erros léxico-semânticos	88
Gráfico 5 - Percentual de erros discursivos	90

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	15
II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1 SOBRE AS PROPOSTAS TEÓRICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA: LC, AE E IL	22
1.1 Linguística Contrastiva	22
1.2 Análise de Erros	24
1.3 Interlíngua	26
1.3.1 Transferência linguística: língua materna (português) e transferência a LE/L2 (espanhol)	29
2 SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA EM LE/L2	30
2.1 Escrita como produto e como processo	30
2.2 Gêneros textuais/discursivos em LE/L2	34
2.3 A coesão e a coerência	36
III METODOLOGIA	41
3.1 Caracterização da pesquisa	41
3.2 Contexto da pesquisa	42
3.3 Sujeitos da pesquisa	43
3.4 Procedimentos de análise	44
IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	48
4.1 Tipologia dos textos analisados	48
4.1.1 Aspectos contextuais e socioculturais	50
4.1.2 Aspectos discursivos	51
4.1.3 Aspectos gramaticais e léxicos	52
4.2 Método de Análise de Erros	52
4.3 Tipologia dos erros	55
4.4 Análise de erros na produção escrita do gênero relatório	60
4.4.1 Erros ortográficos	62
4.4.2 Erros morfosintáticos	66
4.4.3 Erros léxico-semânticos	77
4.4.4 Erros discursivos	81
4.5 Quantidade de erros	83
4.6 Explicação dos erros morfosintáticos	92
4.6.1 Paradigma verbal	93

4.6.2 Considerações gerais sobre as subclassificações do Paradigma Verbal.....	112
4.6.3 Outros paradigmas	112
4.6.4 Considerações gerais sobre as subclassificações dos outros Paradigmas.....	124
4.7 Análise dos questionários	125
4.8 Análise dos documentos	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	148
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) da disciplina Estágio I (Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola).....	148
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	150
APÊNDICE C - Questionário do aluno	152
ANEXOS	154
ANEXO A - Matriz curricular Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas	154
ANEXO B - Ementas (Unidade Curricular de Língua e Literatura Espanhola e hispano-americana)	158
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Comitê de Ética.....	161

I INTRODUÇÃO

O primeiro impulso que nos levou a realizar essa investigação partiu de nossa experiência, primeiro enquanto aprendiz de espanhol no curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Maranhão, no qual nos foi lançado o desafio de produzir o trabalho de conclusão de curso em língua espanhola, que mesmo não sendo de caráter obrigatório nos dispusemos a fazê-lo. E, em um segundo momento, na vivência da prática docente, ao tratar de compreender a existência do *erro* e de como buscar superar as dificuldades enfrentadas agora por meus alunos durante a aprendizagem da segunda língua¹. Desse modo, do ponto de vista do aprendiz vimos que identificar o que nos levava a cometer erros durante o processo de aprendizagem constituía uma etapa necessária para o desenvolvimento da interlíngua e, do ponto de vista do professor notamos que, ao compreender as causas dos erros, poderíamos intervir mais diretamente no processo.

Dada a relevância de entender as implicações dos erros para o processo de ensino e aprendizagem, cabem algumas breves considerações acerca de como podemos defini-lo e como o conceberemos neste trabalho.

Em termos metodológicos podemos dizer que o erro se define como um dado que nos proporciona informação suficiente e necessária para diagnosticar o momento do processo em que um aprendiz se encontra. Ao longo dos últimos anos, especificamente final dos anos setenta até os dias atuais, teóricos como Henrickson (1978); Ilari e Possenti (1985); Lennon (1991); Klassen (1991); Lewis (1993), James (1998), se debruçaram sobre a noção de erro, buscando entender sua natureza. De forma que, ao que tudo indica, já não se tem dúvidas sobre suas propriedades reveladoras no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas.

Em se tratando da produção escrita de brasileiros aprendizes de espanhol, encontramos, entre outros, um grande número de erros cuja origem pode ser atribuída a diversos fatores, dentre eles aos problemas de interferência ou transferência da língua materna. Embora estejamos certos de que a proximidade linguística entre as línguas – português e espanhol – ofereça vantagens ao aprendizado, é preciso esclarecer que por trás dessa semelhança, ocultam-se importantes diferenças que podem causar

¹Na literatura existente sobre o tema, encontramos denominações diferentes para a língua objeto de aprendizagem: Segunda língua (L2), Língua estrangeira (LE) e, inclusive, Língua objeto ou Língua meta, no entanto, nesta pesquisa, utilizaremos esses termos indistintamente, entendendo-os como sinônimos.

dificuldades em termos de compreensão, assimilação e uso tanto de aspectos fonológicos, ortográficos, gramaticais quanto lexicais, semânticos e pragmáticos. Alguns desses aspectos se restringem principalmente às produções escritas.

Diante desse fato, ratificamos a pertinência de investigar as dificuldades presentes nas produções escritas em espanhol-LE de professores em formação. Para tanto, alinhamo-nos a Baptista (2005, p. 109) quando afirma que “a pouca vivência com o discurso escrito pode estar relacionada com a pouca familiaridade com os gêneros textuais escritos na sala de aula, o que dificulta a produção de textos”, uma vez que não basta assumir uma perspectiva genérica para o ensino da produção escrita, sem a devida definição de uma proposta didática que oriente esse ensino. Além desse fato, devemos superar a crença de que se aprendem espontaneamente os gêneros, sem que haja, contudo, um trabalho efetivo de sua compreensão e produção.

Dessa pouca familiaridade com os gêneros de que trata a autora, decorrem problemas de compreensão e de organização da informação nas produções escritas. Assim que algumas decisões de textualização como, por exemplo, a configuração textual com suas estruturas e o ordenamento paragrafático, devem-se à escolha do gênero (MARCUSCHI, 2008). Dessa forma, interessa investigar o contexto da formação dos professores que, porventura, apresentem necessidades em desenvolver sua competência linguístico-comunicativa², com a qual possam operar em situações de uso da língua-alvo, bem como na produção de gêneros textuais/discursivos e seus princípios organizacionais.

Consideramos que na produção de um texto concorrem aspectos importantes que devem obedecer a um conjunto de critérios de textualização³ (esquemática e figuração), já que um texto não é um conjunto aleatório de frases sem ordenação. Vale observar que, ainda que esses critérios não sejam estanques e categóricos, contribuem para a construção do sentido do texto. Desse modo os conhecimentos linguísticos, bem como critérios de textualidade (coesão e coerência) precisam ser contemplados.

O desenvolvimento da competência escrita, todavia constitui um processo complexo, já que possui diferentes níveis, dentre os quais destacamos o executivo (domínio do código), o funcional, o instrumental e o epistêmico (CASALMIGLIA apud

²Segundo Almeida Filho (2009) a competência linguístico-comunicativa se refere aos conhecimentos, capacidade comunicativa, e habilidades específicas **na** e **sobre** a língua-meta que o aluno de graduação necessita desenvolver.

³Cf. Marcuschi (2008) para visão geral dos critérios de textualização.

FERNÁNDEZ e BAPTISTA, 2010), de modo que produzir textos de acordo com esses diferentes âmbitos em língua estrangeira requer do professor formador e em formação uma orientação adequada.

No contexto nacional temos observado um intenso desenvolvimento de pesquisas, dentro da Linguística Aplicada (LA), voltadas principalmente para formação teórico-crítica do professor de língua estrangeira, cujas abordagens voltadas ao ensino e reflexões coletivas contribuem para a o desenvolvimento da prática do profissional de língua em formação pré ou em serviço. Nesse sentido, optamos por investigar o contexto da Licenciatura, em concreto, o de professores em formação, pois consideramos que nesse estágio, eles tenham desenvolvido, dentre outras habilidades, a produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos. Faz-se necessário, portanto, que esse professor reflita sobre sua própria produção e sobre os erros que comete e por qual razão os comete.

Salientamos que o professor inicia, de modo geral, sua aprendizagem da língua estrangeira, no caso o espanhol, na própria Licenciatura e deve concluir como ensinante. Ou seja, é preciso investigar o processo de formação dos professores e, em especial, como ele produz seus textos (orais e escritos) nesse contexto. Note-se, contudo, que esse trabalho se atém a um aspecto em específico, qual seja, o da produção escrita em língua espanhola, com ênfase no gênero relatório.

Feitos esses esclarecimentos, cabem algumas considerações quanto ao gênero relatório e as motivações dessa escolha. Com esse propósito, vamos nos ater à produção escrita de relatórios de estágio dos alunos de graduação em Letras de uma universidade pública, visto que se trata de um gênero textual/discursivo pouco investigado na área do ensino de línguas, notadamente do espanhol. Entendemos, assim, que nosso estudo poderá trazer contribuições importantes para o trabalho do professor, ou pistas para avaliar o processo de aprendizagem da língua espanhola e, em concreto, a aquisição de um gênero, a saber, o relatório.

Diante do exposto, restaram-nos alguns questionamentos que propomos elucidar nessa pesquisa:

- a) Quais são os erros linguísticos (ortográficos, morfossintáticos, lexicais e discursivos) na produção escrita dos relatórios de professores em formação e como esses comprometem a textualização do gênero relatório em termos de coesão e coerência?

- b) Qual a frequência e a incidência desses erros apresentados na produção escrita do gênero relatório e em que medida afetam a textualização na língua estrangeira?
- c) Quais as situações de produção escrita na Licenciatura em Letras Espanhol-Português e suas implicações na produção do gênero relatório?
- d) Como a análise da produção do gênero relatório, por parte de futuros professores, proporcionará dados a respeito das dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem dos gêneros acadêmicos na língua estrangeira (espanhol)?

Como um estudo sistemático dos erros precisa ser realizado, buscamos nosso apoio teórico-metodológico na Linguística Contrastiva, centrando-nos no modelo da Análise de Erros, além de recorrermos às teorias discursivas e textuais. Dada a relevância desse suporte teórico, a seguir apresentaremos, em linhas gerais, em que consiste e como está relacionado com nosso estudo.

Com o anseio de tornar o ensino de língua mais eficaz em relação à necessidade de professores e alunos, a Linguística Contrastiva (LC) se estabeleceu assim como aporte teórico, produzindo avanços metodológicos importantes e significativos no campo do ensino e aprendizagem de línguas. A conjunção de teorias tanto linguísticas quanto pedagógicas, atreladas ao objetivo já mencionado, nos oferece um caminho possível às inquietações da pesquisa. Ao abordarmos os três grandes modelos dessa disciplina, Análise de Erros (AE), Análise Contrastiva (AC) e Interlíngua (IL), constatamos que cada um desses adota princípios metodológicos diferentes, de modo que o sistema linguístico produzido pelo aluno é concebido igualmente de forma distinta. Portanto, trataremos o erro seguindo essas perspectivas que serão basilares para a construção da pesquisa.

Durão (2004) nos explica que são várias as concepções e nomenclaturas atribuídas ao sistema linguístico produzido pelo aluno: dialetos idiossincrásicos, proposto por Corder (1971), sistema aproximativo, segundo Nenser (1971) e interlíngua, segundo Selinker (1972). A proposta desse último se generalizou, tornando-se a mais utilizada atualmente.

A interlíngua (IL) é entendida como um sistema que não pertence nem à língua materna (LM) nem à língua estrangeira (LE): é uma língua de transição do aluno.

Vários estudos demonstram o papel que desempenha a língua materna na construção da interlíngua, e a transferência é reconhecida como sua principal característica. Pereira (2003, p.186) afirma que “este sistema é o produto de um conjunto de processos específicos da aquisição na idade adulta”.

Cabe destacarmos a diferença existente entre os termos transferência e interferência, em Linguística e, mais especificamente, no estudo de aprendizado de línguas. Schutz (2006, s/p) afirma que a transferência “é entendida como aproveitamento de habilidades linguísticas prévias no processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ocorre predominantemente entre línguas com alto grau de semelhança”. Enquanto a interferência é a “ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação das frases bem como nos planos idiomático e cultural”. Neste trabalho adotaremos a noção de *interferência*, ao analisar esse sistema linguístico, atentando para as dificuldades apresentadas pelos aprendizes quando se enfrentam com a aprendizagem desse novo sistema.

É relevante ressaltarmos ainda que os processos de transferência antes eram vistos como algo negativo, pois se atribuíam a eles muitos dos erros cometidos pelos alunos. No entanto, percebem-se agora como estágios pelos quais o aprendiz passa em direção ao domínio de uma segunda língua. Neste sentido, Corder (apud DURÃO, 2004) classificou os erros de duas formas: *erros sistemáticos e erros não sistemáticos*, os do primeiro tipo se referem ao conhecimento insuficiente da língua objeto ou língua meta, o erro propriamente dito; os do segundo tipo se referem a estados psicológicos alterados, como cansaço físico e mental. Na investigação, enfocaremos os erros do primeiro tipo, ou seja, os devidos à pobreza dos dados da língua meta a que o aprendiz está exposto e observaremos outros fatores passíveis de serem relacionados aos erros do segundo tipo.

Por um lado, em algumas situações a proximidade entre as duas línguas, originadas de um tronco comum – o latim – favorece a aprendizagem, por outro lado, essa transposição também se manifesta de forma negativa, pois nem tudo se pode transferir, já que as gramáticas de ambas as línguas comportam-se de forma diferente. Dada ainda a ideia de relativa facilidade que o aprendiz brasileiro apresenta em relação à língua espanhola nos seus estágios iniciais de aprendizagem, isto é evidenciado logo depois como uma impressão falaz. Quando se trata do espanhol e do português ocorrem

certos fenômenos de transferências que envolvem a compreensão dos valores e da produção de construções.

Nesse sentido, investigamos os fenômenos mais recorrentes relacionados aos aspectos ortográficos, morfossintáticos, lexicais e discursivos na produção do gênero relatório, observando como se dão determinados tipos de construções e em que momento a língua materna é incidente ou não, ademais como esses erros poderão comprometer os critérios de textualidade desse gênero.

Dessa forma, Vasquez (apud DURÃO, 2004, p. 25) nos explica que analisar e classificar erros é uma maneira

de avaliar o processo de aprendizagem e os métodos de ensino, assim como de determinar os fatores que o influenciam; também é uma forma de ver o que é igual e o que é diferente em processos naturais de aprendizagem e processos de instrução formal.

Consideramos, assim, que esta investigação contribuirá para compreender como se dá o processo de textualização na língua estrangeira de futuros professores de espanhol. Dessa forma, a proposta de análise de erros no âmbito do espanhol visa descrever o cenário da aprendizagem desses alunos, ou sujeitos da pesquisa, bem como seus comportamentos linguísticos através da análise de suas produções escritas. Como decorrência dessa pesquisa, objetivamos subsidiar professores e alunos que estudam essa língua a se tornarem conscientes do processo ou daqueles que se veem envolvidos com o ensino e com a aprendizagem efetiva do espanhol-LE.

Quanto à organização deste trabalho, ele está composto de três partes, subdivididas em seções e subseções, além da introdução e das considerações finais. Na *introdução* apresentamos as inquietações que motivaram a pesquisa, o objetivo a que se dispõe, bem como a justificativa e as principais questões que a orientam.

Na *primeira parte* apresentamos a fundamentação teórica, priorizando as propostas gerais norteadoras da pesquisa, a saber, a Linguística Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua, onde apresentamos questões como a noção de *erro*, *interferência* e *transferência linguística* e ainda *língua materna*. Em tal seção expomos algumas noções fundamentais para nosso trabalho como as de erro, *interferência* e *transferência linguística*. De igual forma, tecemos considerações sobre a produção escrita em língua estrangeira/segunda língua (LE/L2) e com tal fim recorreremos às teorias textuais/discursivas para tratar do gênero relatório, priorizado neste estudo.

Na *segunda parte* detalhamos a metodologia utilizada na nossa pesquisa, tratando do contexto, dos sujeitos e dos procedimentos de análise e esclarecemos a respeito da função de cada um dentro da análise realizada. A *terceira parte* compreende a análise e discussão dos dados. Nela apresentamos a tipologia dos textos analisados e a dos erros apresentados, agregamos ainda uma análise quantitativa desses erros e possíveis explicações para suas ocorrências. Incorporamos a essa seção os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários e dos documentos analisados.

Na *última parte* apresentamos as considerações finais. Com esse intuito, retomamos as questões norteadoras da pesquisa balizadas nos resultados encontrados e finalizamos nossas considerações a respeito do estudo realizado, tendo em vista suas contribuições para o ensino e aprendizagem da língua espanhola bem como para a formação de professores dessa língua.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 SOBRE AS PROPOSTAS TEÓRICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA: LC, AE e IL

Nesta seção trataremos das propostas teóricas que orientam a presente pesquisa. Neste sentido, começaremos pelos modelos teóricos de aquisição/aprendizagem de segunda língua Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua; passando, em seguida, para o exame do papel da língua materna e dos processos de *transferência linguística* e finalizaremos com a noção de erro na aprendizagem de uma segunda língua. Como a Análise de Erros insere-se no contexto da Linguística Contrastiva, sendo este um ramo da Linguística Aplicada, é importante definir, primeiramente, este campo de estudo.

1.1 Linguística Contrastiva

A Análise Contrastiva (doravante AC) ou Linguística Constrastiva (doravante LC) desenvolveu-se a partir dos anos 40, com os trabalhos de Fries (1945) e de Lado (1957), na tentativa de buscar uma metodologia acertada em relação ao ensino de línguas estrangeiras.

Seus trabalhos baseavam-se nos modelos de aprendizagem behaviorista e estruturalistas e propunham um estudo descritivo das línguas. Nesses modelos, destaca-se a prática intensiva destinada a fixar hábitos e comportamentos linguísticos, no caso da aprendizagem de línguas. A comparação efetuada entre os dois sistemas linguísticos, definindo semelhanças e diferenças poderia, segundo a hipótese inicial da AC, determinar as áreas de dificuldades, bem como a previsão de problemas que o aprendiz viria a enfrentar.

De acordo com Durão (2004, p. 36), a AC situa seus estudos nos “efeitos que as diferenças e semelhanças existentes na estrutura da língua materna (LM) produzem na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2)”. Conforme dissemos, a teoria de linguagem subjacente à AC estava assentada em seu início e durante o seu auge, numa visão de que aprender uma segunda língua seria uma questão de formação de hábitos, daí o forte componente behaviorista.

Na AC os erros da *interlândia* resultavam da *interferência* dos hábitos da língua materna na língua meta. Segundo Baralo (1999, p.36), nesse modelo “Toda aprendizagem advém da transferência de estruturas da LM, que será positivo somente nos casos em que o sistema da LM e do L2 seja idêntico”⁴. Assim a área de dificuldade do aprendiz era determinada a partir do contexto linguístico, ou seja, se as estruturas coincidiam, o fenômeno de transferência era visto como positivo, por outro lado seria negativo se ocorressem diferenças. Neste caso residia o erro que deveria ser trabalhado pelo professor até que o aluno elucidasse tais problemas.

Vários argumentos surgiram contra as bases teóricas desse modelo. Suas limitações ficaram evidentes, já que as dificuldades que surgiam no processo de aprendizagem não resultavam somente da transferência da língua materna. Conforme Cruz (2001), linguisticamente, a base da descrição contrastiva pareceu ser incapaz de acompanhar o ritmo de mudança constante dos modelos de análise e das abordagens teóricas e que, psicolinguística 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. Havia, porém, pontos de potencial dificuldade que eram identificados e que pareciam ter causas variadas, e observavam-se diferenças entre a produção e a percepção da nova língua.

Apesar do declínio da AC apontado pelos teóricos, houve produção significativa ao longo das duas últimas décadas do século XX, não mais associada ao behaviorismo. Na área de espanhol para brasileiros cabe destacar os trabalhos de Carbone (1998), Silva (1998) Campideli (1997), Mar (1994) e Benedetti (1992).

Com todas as críticas, a AC se mantém até hoje, pois tem um propósito didático para o ensino de línguas e suas limitações não apagam a contribuição oferecida por essa teoria à tradução, à descrição de línguas específicas, às tipologias linguísticas e aos estudos de universais linguísticos. Sem dúvida, a AC é a base dos estudos em análise de erros e permite entender os estudos atuais em interlândia e a análise da produção global do estudante de uma L2. Adiante apontamos dois aspectos importantes subjacentes a esse modelo, que ajudam na compreensão do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

⁴“Da nossa tradução livre: *todo el aprendizaje deviene de la transferencia de las estructuras de la LM, que serán positivas sólo en los casos en los que el sistema de LM y el de la L2 sea idéntico*”.

1.2 Análise de Erros

A distinção entre o modelo de *análise contrastivo* (AC) e o de *análise de erros* (doravante AE) está nos pressupostos teóricos relacionados com a estrutura linguística e com as possíveis justificativas no processo de aquisição da linguagem.

A teoria de aquisição de linguagem proposta por Chomsky (apud Durão, 2004) serviu de base para implantar o modelo de AE. Segundo essa teoria, a faculdade da linguagem é algo inato, pois todos os seres humanos estão favorecidos de um componente mental que contém a gramática universal.

Corder (apud DURÃO, 2004), de acordo com Chomsky, também considera que, nos processos de aprendizagem de L2, os aprendizes passam por um processo semelhante ao das crianças quando desenvolvem sua língua materna. Para ele, a linguagem é uma atividade criativa. Apesar de reconhecer que não se trata de processos idênticos, o autor defende a existência de um programa interno e inato que intervém na aquisição de LM e L2.

O modelo AE toma como base produções dos aprendizes em uma língua meta: seus erros antes vistos por uma perspectiva negativa na AC, agora são interpretados e atribuídos a diferentes causas, não somente ao problema de interferência da LM sobre a L2. Corder publicou um artigo seminal (1967) sobre a significação dos erros dos aprendizes (*The Significance of learners errors*), no qual fica claro a importância do erro no processo de aprendizagem de L2 e assinala outros caminhos para as investigações.

Baseado na concepção de que o erro revela informações sobre o processo de aprendizagem, Corder revaloriza seu sentido de que não é um problema a ser erradicado, mas sim um elemento imprescindível, já que se constitui uma prova de que a aprendizagem está se produzindo. Outra noção importante que aportou também a AE foi a de fossilização, e neste sentido Baralo (1996) alude ao fato de que determinadas características incorretas na fala de um aprendiz de L2 (como reminiscências de sua LM) podem ser convertidas em elementos permanentes no seu modo de falar e escrever.

Corder reforça ainda que a língua dos que aprendem uma L2 é um dos tipos de “dialeto idiossincrásico”, com suas peculiaridades e diferente da LM usada por falantes nativos. Esse pesquisador (apud YOKOTA, 2001, p. 36) propôs uma metodologia de análise de erros a partir de três etapas:

- a) Reconhecimento da idiossincrasia: uma oração pode estar superficialmente bem formada, mas pode ser uma oração idiossincrásica, na medida que não pode interpretar-se dentro de um contexto.
- b) Descrição: o pesquisador deve dar conta do dialeto idiossincrásico do aluno comparando-o com sua LM e com a língua meta.
- c) Explicação: etapa em que deveriam ser encontrados os fundamentos psicolinguísticos do como e do porquê do dialeto idiossincrásico. É uma etapa que não está totalmente desenvolvida e que muitos estudos não chegam a alcançar.

Os estudos de análise de erros permitiram fazer uma tipologia exaustiva dos possíveis erros dos aprendizes. Ainda em Corder, temos a classificação de dois tipos de erros: sistemáticos e não sistemáticos. Os do primeiro tipo considerados erros da competência, enquanto os de segundo tipo considerados erros de *performance*.

Vásquez (1999) distinguiu diferentes critérios de classificação dos erros, são eles: critérios linguísticos (erros de adição o omissão de elementos); critério comunicativo (erros que provocam ambiguidade, erros irritantes e estigmatizantes); critério pedagógico (erros transitórios e erros permanentes, fossilizados e fossilizáveis); e, por último, a partir de uma perspectiva pragmática, temos os erros de adequação e pertinência que dependem do contexto em que ocorre a comunicação.

De fato, houve uma mudança de foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o aprendiz passa a ser visto como ponto central nesse processo e a ter um papel ativo. Dessa forma, a língua do aprendiz passa a ser objeto de estudo e de análise, como demonstram as investigações sobre esse *sistema linguístico transitório* a que denominamos *Interlíngua*. Cruz (2001, p. 42) baseado em Liceras (1992) complementa:

[...] 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 nova área independente de pesquisa: a da aquisição de L2. Sua proposta constitui, além do mais, a declaração de princípios que abre passo para a formulação da hipótese de interlíngua.

A análise de erros, assim como a análise contrastiva, não deixam de contribuir para as investigações em segunda língua. No Brasil, temos pesquisas como as de Santos (2006), Oliveira (2006) e Vásquez (1999) que se valem do modelo para explicar determinados fenômenos ou problemas de aprendizagem. Durante muito tempo, vigorou uma concepção tradicional de erro como problema de aprendizagem, a partir da AE, os erros são os principais indícios que podem servir para o professor entender o funcionamento da língua, ou seja, indícios de que forma está se aprendendo a

língua, ou mesmo que estratégias estão sendo empregadas pelos aprendizes durante o aprendizado da língua.

Para Moliné & Hilt (2004) o erro é considerado fonte de informação, já que fornece indicações da interlíngua do aprendiz. A AE destaca não só a interferência da LM, como outras fontes de erros e procura identificá-las. O modelo permite um melhor entendimento do que um aluno de LE sabe e do que não sabe durante o processo de ensino/aprendizagem (CORDER, 1967), oferecendo aos professores a possibilidade de informações mais adequadas às suas necessidades. Um passo importante nos estudos de L2 foi dado por esse modelo, pois a visão do erro como indicador de fracasso do aluno é apontado como tentativas dos aprendizes em expressar-se. Desenvolvemos essa pesquisa com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da AE aliado à AC e aos estudos em *Interlíngua* de que trataremos a seguir.

1.3 Interlíngua

Como dissemos anteriormente, a AE serviu em determinado momento de ponte entre a análise contrastiva e os estudos de interlíngua, entendida como um *continuum* entre a LM e a L2, que necessitam atravessar os aprendizes. Dito de outra forma, é um sistema linguístico produzido pelo aprendiz rumo à aprendizagem da língua estrangeira. O termo Interlíngua (IL) foi acunhado por Selinker (1972), em um artigo com o mesmo título do termo.

Conforme já abordado, as variações terminológicas no que se refere à interlíngua trouxeram algumas implicações na adoção de uma ou outra nomenclatura, mas o termo adotado por Selinker apresentou um alcance maior dentro dos estudos. Corder (apud CRUZ, 2001, p. 46) elucida 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 Nenser 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 na 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 linguista aplicado pesquisar.

Observamos nessa passagem de Corder, que o aprendiz é um seletor criativo e organizador de insumos, e não produtor de erros. Podemos estabelecer um claro paralelismo entre os estudos sobre IL, a partir do conceito de erro, do qual surge o enfoque comunicativo no âmbito da metodologia de ensino de idiomas.

Larsen-Freeman y Long (1991) explicam que existem três princípios básicos no desenvolvimento da IL:

- 1) as interlínguas variam sistematicamente;
- 2) apresentam ordens de aquisição e sequências de desenvolvimento comuns;
- 3) mostram de diferentes maneiras a influência da língua materna do aprendiz.

Quando tratamos da variação sistemática da interlíngua nos referimos ao fato de que o aprendiz está continuamente alterando suas produções linguísticas, ao mesmo tempo em que realiza hipóteses, conforma regras e amplia seus conhecimentos na língua meta. A variação é livre e deve ser interpretada a partir de um ponto de vista sincrônico, como um estágio concreto da aprendizagem em que o indivíduo pode produzir formas contraditórias, uma correta e outra errônea, invariavelmente. Por fim, entendemos que a variação é o impulso no desenvolvimento da aprendizagem, já que graças a ela aparecem as formas novas da IL, com objetivo cada vez maior de alcançar a língua meta.

Em relação à segunda característica da IL ou segundo princípio, remetemo-nos ao seu caráter sistemático. Apesar da variabilidade, as interlínguas também são sistemáticas, no sentido de que mantêm certa ordem na aquisição e nas sequências de desenvolvimento, e acontecem de maneira uniforme independente da LM dos aprendizes, de sua idade ou de seu contexto. Para Liceras (1996) uma explicação a esse fato provém de que o desenvolvimento da IL está regido, ao menos em parte, por universais linguísticos.

O terceiro princípio que define as interlínguas é a influência da língua materna. De fato, a LM influencia na produção linguística dos aprendizes, mas não da forma como era visto no modelo de AC. O fato é que tal influência poderá favorecer ou não a aprendizagem, dependendo da forma como se exerça, nesse caso, seria mais adequado nos referirmos aos processos de transferência linguística, ou seja, a incorporação de traços da língua materna na interlíngua.

Brown (apud CRUZ, 2001, p.64) complementa esses princípios, propondo quatro estágios no desenvolvimento da IL a partir dos erros observáveis na produção do aprendiz, denominados estágios de erros aleatórios, emergente, sistemático e de estabilização. Esses estágios são assim definidos:

- 1) O *estágio de erros aleatórios*, no qual o aprendiz apresenta a existência de uma regra para determinado fenômeno linguístico 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 à 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 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 aptos 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 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 os erros despercebidos também se fossilizem.

Observamos que em cada estágio da IL, temos um complexo conjunto de relações entre a competência linguístico-comunicativa e os insumos produzidos em sala de aula, podendo ou não ser incorporados ao sistema. Brown (apud CRUZ, 2001) alerta que o aprendiz pode apresentar diferenças na evolução dos seus sistemas linguísticos em relação aos estágios apresentados, nesse sentido os fatores individuais exercem grande influência.

No que concernem as variáveis individuais, ressaltamos que essa questão, talvez, seja uma das que mais se trabalha atualmente em aquisição de segundas línguas. Um dos motivos para o estudo deve-se ao fato de que ao contrário do que acontece com a LM, em que todas as crianças acabam aprendendo a falar, na maioria das vezes no processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua não se conclui uma competência total, e os níveis de destreza linguística variam mais nesse processo do que nos da LM.

Pastor Cesteros (2004) elenca alguns tipos de variáveis propriamente individuais, que explicam as diferenças de resultados no processo de aquisição/aprendizagem de L2, são eles: idade; atitude; aptidão; motivação; personalidade; estilo cognitivo, especificidades dos hemisférios e estratégias de aprendizagem. Convém reforçar que o interesse suscitado pela IL no início da década de 70 (CRUZ, 2001) permeou em estudos centrados, especialmente na descrição formal

dos elementos frasais, estudos advindos do modelo AE, ou seja, aqui tínhamos o foco no produto, voltadas para a análise das formas linguísticas. Cruz (2001, p.48) complementa que “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”.

Compreendemos que, diante de todos esses aspectos, a IL forma um sistema, ou um modelo de investigação importante para a compreensão do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, já que constitui um estágio obrigatório pelo qual passa o aprendiz em direção ao domínio da língua meta, e neste processo o aluno desenvolve atividades, hipóteses e estratégias importantes e o erro em seus enunciados, exemplificado pelo modelo de AE, passa a ser instrumento ou pista que ajudará a superar as dificuldades, para identificá-las nos apropriaremos da produção escrita do gênero relatório, que apresentamos a seguir.

1.3.1 Transferência linguística: língua materna (português) e transferência a LE/L2 (espanhol)

Alguns debates sobre o papel que exerce a língua materna no processo de aquisição/aprendizagem surgiram com o objetivo de explicar tal fenômeno. Os primeiros protagonistas desse debate foram os estudiosos da pedagogia, preocupados com estudos em língua estrangeira, discutia-se o uso ou não da língua materna em sala de aula sem levar em conta a questão de sua influência sobre aprendizagem de uma L2.

Como bem observamos, no modelo de AC havia uma aceitação total da transferência da LM, enquanto fator mais importante no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2. Afirmava-se que quanto maior fosse a distância entre a língua materna e a língua meta, maior seria a dificuldade na aprendizagem e a possibilidade de interferência. O conceito de interferência aqui, também é básico para a hipótese da AC.

O termo *interferência* é utilizado quando há convergência de duas ou mais línguas, cujas regras não se correspondem. Apell & Muysken (apud SILVA, 2007, p. 34) destacam três aspectos importantes no processo de transferência⁵:

- 1) diferenças de idade: aprendizes de mais idade mostram uma maior transferência em sua interlíngua se comparados a aprendizes mais jovens;
- 2) transferências em vários componentes da língua: fonética, semântica, léxica, pragmática, sintática;

⁵ Os termos *transferência* e *interferência* são utilizados aqui enquanto sinônimos.

3) existe uma enorme quantidade de características que os aprendizes individuais de L2 transferem de sua LM à interlíngua, embora não há ainda nenhuma explicação empírica sobre essas diferenças.

Não se teve uma total aceitação da transferência da LM no processo de aprendizagem de uma L2, o que ocorreu foi uma minimização ou quase negação da LM no processo. Essa nova redefinição postula uma interpretação relativizada do fenômeno, apontando-o como um dos fatores, não mais como o único, na questão da aquisição/aprendizagem. No entanto, cabe ressaltarmos que a negação indiscriminada da influência da LM já foi superada, consideramos que, atualmente, a LM volta a ocupar um papel importante nas teorias de aquisição/aprendizagem de L2.

Quando tratamos de línguas próximas como o espanhol e o português, abrimos espaço para os processos de transferências linguísticas entre ambos os idiomas. Algumas pesquisas como a de Durão (2004) e González (1994) explicitam que esse fenômeno possibilita algumas estratégias facilitadoras da aquisição/aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros. Sobre essa proximidade Benedetti (2002, p.147) explica:

Ao ser o português e o espanhol duas línguas românicas de tronco comum, o latim, e que evoluíram de forma similar, tanto em termos geográficos quanto históricos, apresentam uma gramática de conformação linguístico-estrutural muito próxima. Esta aproximação de sistemas gramaticais, ao contrário do que pode aparecer e a diferença do que ocorre se compararmos estes idiomas com outros do mesmo tronco (o francês e o italiano) ou originários de outras famílias de línguas, como o inglês, o alemão, o russo ou, inclusive, o japonês, envolve dificuldades do ponto de vista da aprendizagem⁶.

Essa relação estreitada entre as duas línguas não deixa de ser um fator determinante para o processo de aprendizagem, no entanto, é o aprendiz que exerce o papel mais importante e reforçamos que podem concorrer outros fatores também durante esse processo. A seguir, apresentamos o modelo de análise de erros, como uma nova proposta e rumos para a investigação de L2.

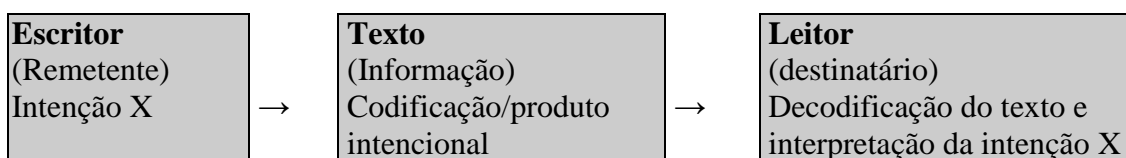
2 SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA EM LE/L2

2.1 Escrita como produto e como processo

⁶ Da nossa tradução livre: “*Al ser el portugués y el español dos lenguas románicas de tronco común, el latín, y que ya han evolucionado de forma similar, tanto en lo geográfico como en lo histórico, presentan una gramática de conformación lingüístico-estructural muy cercana. Esta aproximación de sistemas gramaticales, al contrario de lo que pueda parecer y a diferencia de lo que ocurre si comparamos estos idiomas con otros del mismo tronco (el francés y el italiano) u originarios de otras familias de lenguas, como el inglés, el alemán, el ruso o, incluso, el japonés, entraña dificultades desde el punto de vista del aprendizaje*”.

Higounet (2003) defende que a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar palavra, ou um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. Nesse sentido, a escrita é um fato social que está na própria base de nossa civilização.

No marco do princípio da comunicação, a língua, e com ela a escrita, se interpreta enquanto uma transação social. Em termos pragmáticos, se concebe a língua como uma atividade de negociação orientada à consecução de um fim, assim no centro desse sucesso linear, a informação se erige como o produto codificado pela escrita. A partir da perspectiva dos enfoques comunicativos, se escreve, portanto para se obter um produto que desempenhe uma função concreta. Neste sentido, para Portmann (apud DÍAZ e AYMERICH, p. 23, 2003) “ a função da escrita depende fundamentalmente de um fim. Sem este, o conjunto do trabalho ficaria sem sentido⁷”. Esse fato pode ser mais bem compreendido, conforme a seguinte sequência:



Esse aspecto produtivo e comunicativo da escrita é bastante importante, e como se pode observar, não somente o conteúdo literal é o aspecto que importa, uma vez que a escrita não se reduz a este aspecto, mas também existem outras funções que dependem do processo da escrita. Em se tratando do ensino da escrita em L2, ele tem sido orientado, principalmente por duas perspectivas: a escrita como produto e a escrita como processo. Essas perspectivas se relacionam à forma como era concebido o ensino de línguas, a que nos reportamos a seguir.

No método conhecido como Gramática e Tradução, a L2 era ensinada através da análise detalhada de suas regras gramaticais, já o conhecimento dos alunos era examinado por meio de exercícios de tradução de sentenças. Desse modo, a escrita assumia uma importante função, já que era o meio pelo qual o conhecimento gramatical- objetivo da instrução- podia ser avaliado (FIGUEIREDO, 2001).

⁷“Da nossa tradução livre: *La función de la escritura depende fundamentalmente del fin. Sin éste, el conjunto del trabajo sería un sinsentido*”.

Já nos anos 40 e 50, ocorre uma mudança na metodologia do ensino de línguas, o aparecimento do método audio-lingual, que tinha por base o behaviorismo, no e para o qual os papéis da fala e da escrita foram invertidos. A escrita passou, então, a servir como um meio de apoio ao desenvolvimento da habilidade oral, pois na concepção behaviorista a língua é fala e a escrita um meio de registrar a língua (BLOOMFIELD apud FIGUEIREDO, 2001). Mais uma vez a escrita servia para aplicar e testar regras gramaticais, nesse caso para contribuir com a proficiência oral.

Por fim, nos 60 e 70 ocorreu uma preocupação com a forma retórica, já que o objetivo principal da escrita era fazer com que os alunos cometessem o menor número de erros possível, de forma que se tinha um modelo de escrita bastante controlado.

Conforme se pode depreender, não há como privilegiar apenas um método em detrimento de outro, cada modelo pode e poderá contribuir para o ensino da escrita desde que se atente para uma forma não idealizada de ensiná-la. O que percebemos é que muitos pesquisadores têm assinalado as limitações de abordagens em que a escrita é trabalhada apenas como produto, e por isso muitos têm se detido na forma como os escritores de L2 elaboram seus textos, o foco no escritor como criador de seu texto deu origem a uma abordagem que focaliza o processo.

De acordo com essa abordagem, dava-se ênfase primeiramente às ideias, ao conteúdo, e, posteriormente, à forma. A escrita, nesse sentido não podia mais ser concebida como um processo linear, no qual se seguia um plano rígido em que consistia em planejamento-esboço-escrita. O escritor pensa, reescreve, relê e revisa seu texto, não é passivo nesse processo. A escrita é um movimento circular, um processo que depende do escritor ao expressar, ordenar ou estruturar algo. Todo esse movimento pode ser observado a partir da figura abaixo extraído de White e Arndt (apud FIGUEIREDO, 2001):

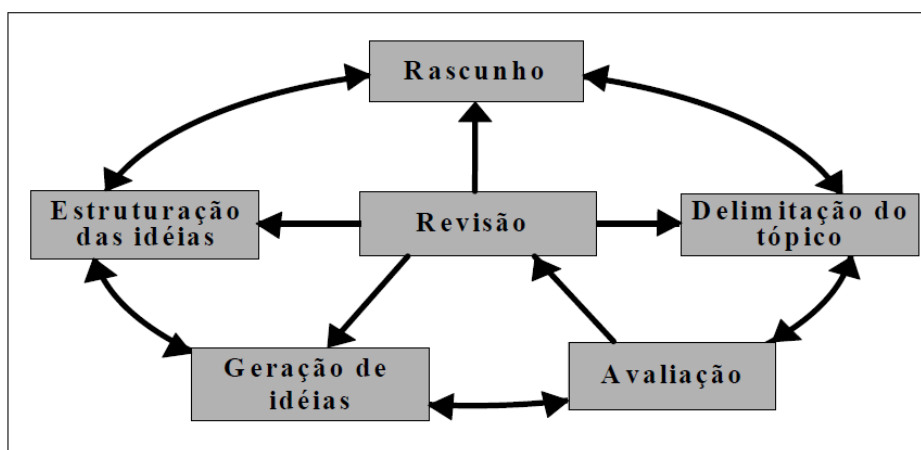


Figura 1

Podemos observar a partir da figura, que a escrita é um processo composto de outros subprocessos que estão relacionados entre si de forma não linear. A respeito desse processo os autores acrescentam:

- a) A geração de idéias consiste no processo em que o escritor recorre à sua memória ou à leitura de outros textos para obter idéias sobre as quais tem a intenção de escrever;
- b) A estruturação das idéias consiste no processo de agrupamento das idéias geradas e delimitadas pelo escritor e no estabelecimento da seqüência que tais idéias terão no texto;
- c) O processo de rascunho ocorre quando o escritor transpõe para o papel as suas idéias, ou seja, quando as “traduz” em palavras;
- d) A avaliação é o processo em que, como se pressupõe, o escritor torna-se o seu próprio crítico;
- e) A revisão é o processo em que o escritor checa tanto a forma em que o texto foi escrito como o seu conteúdo (FIGUEIREDO, 2001, p. 29).

Atentemos para o fato de que a revisão está permeando todo o processo de criação de um texto, podendo acontecer inclusive antes mesmo de escrever. Esse novo direcionamento na abordagem permitiu ver a escrita como um processo de criação e de descoberta.

É importante ressaltar, porém, que ainda nessa nova abordagem no ensino da escrita, não podemos pensar ou mesmo excluir um processo do outro, já que o produto é resultado de um processo. Compreendemos igualmente que tudo isso não é algo simples, uma vez que escrever em uma segunda língua se caracteriza como algo complexo e uma tarefa bastante árdua. Em nossa pesquisa buscamos compreender e analisar esse produto, sem desconsiderar que resulta de um dado processo, embora não tenha sido nosso propósito analisar como ele foi gerado ou nos determos em todas as situações de produção do gênero. Visamos, assim, apreender o modo como se constituiu o gênero relatório em língua espanhola e quais erros encontrados nos relatórios produzidos por futuros professores. Entendemos que a compreensão acerca de por qual razão tais erros emergem pode nos proporcionar elementos a respeito de como esses sujeitos produzem seus textos e em que consistem suas principais dificuldades e seus avanços.

Portanto, nosso foco não foi a realização do processo de escritura dos relatórios, mas sim a análise dessa produção, qual seja, o resultado dela, tendo em vista a descrição, análise e interpretação dos erros presentes. Entendemos que essa análise pode nos revelar indícios sobre quais são os aspectos linguísticos que devem ser priorizados quando da textualização desse gênero e sua relação com as situações em que ele é atualmente realizado nas aulas e os fins que cabem a ele na avaliação dos estágios.

2.2 Gêneros textuais/discursivos em LE/L2

O gênero relatório constitui uma prática social bastante disseminada nas esferas profissionais, especialmente naquelas voltadas para a formação de docentes, desenvolvido em disciplinas como prática de ensino ou estágio supervisionado, conforme apontamos anteriormente. Ao assumirmos o relatório enquanto gênero textual/discursivo, partimos para uma noção de gênero na perspectiva de Bakhtin (1997, p. 280), para ele “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Dessa maneira, os enunciados refletem determinadas condições e finalidades de acordo com essas esferas, não apenas pelo seu conteúdo temático e por seu estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997). O autor acrescenta que cada uma dessas esferas de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denomina de *gêneros do discurso*.

A infinitude dos gêneros apontada por Bakhtin parece tornar seu estudo ou seus traços comuns abstratos e de difícil operacionalização, já que pressupõe a variedade de intenções das pessoas que falam ou escrevem. No entanto, Dolz e Scheneuwly (2004) nos explicam que mesmo sendo mutáveis e flexíveis, os gêneros apresentam certa estabilidade, ou mesmo, têm certa estrutura definida por sua função, aquilo que denominam de plano comunicacional.

A classificação dos gêneros ainda não está completamente resolvida pelos campos da Linguística Textual ou pela Linguística Discursiva, por exemplo. A própria nomenclatura dada como *gênero do discurso* é alvo de contestações e aparecem termos como *gêneros discursivos e gêneros textuais*⁸ a depender da perspectiva teórica. Um dos paradoxos do gênero reside ainda no fato de não poder agrupá-los de forma sistemática, dado o seu caráter multiforme, maleável e espontâneo (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Embora conscientes dessa dificuldade, esses mesmos autores apresentam um enfoque de agrupamento de gêneros, ainda que provisória, a partir de cinco modalidades retóricas: da ordem do narrar, do relatar, do expor e do descrever. Para cada agrupamento levam-se em conta os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes. No caso do relatório, este está na ordem do expor, os domínios

⁸Não pretendemos discutir aqui, quais dessas expressões poderá ser mais pertinente, tomaremos esses termos de forma intercambiável, a menos em casos em que se necessite identificar um fenômeno mais específico, de forma mais clara e objetiva.

sociais de comunicação são a transmissão e a construção de saberes; a capacidade de linguagem dominante é a apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Ressaltamos que a proposta dos autores está voltada para o ensino de língua materna, porém cabe ao ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira. Esclarecemos mais uma vez que esses modelos não são estanques, visto não poder classificar um gênero de maneira definitiva ou absoluta.

Marcuschi (2008) aponta várias perspectivas para o estudo dos gêneros e elenca um rol de tendências desenvolvidas no Brasil aliadas a perspectivas teóricas em curso internacionalmente, são elas: a) perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin); perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkentkotter); perspectiva sistêmico-funcional (Halliday); perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico (Swales, Bhatia); perspectiva interacionista e sociodiscursiva (Bronckart, Dolz, Scheneuwly); perspectiva da análise crítica (N. Fairclough, Kress) e perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, (Miller, Bazerman, Freedman). Dentre tantas propostas, ele explicita que esses enquadres ainda são precários, posto não representarem de modo completo as possibilidades teóricas existentes. Traz-nos ainda, algumas noções que consideramos importantes para a noção de gênero textual.

Partindo da tese de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar por algum texto, posição defendida por Bakhtin (1997) e por Bronckart (1999), Marcuschi (2008) explica que é necessário distinguir duas noções que se convencionou chamar de *tipo textual* e *gênero textual*. Segundo ele “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). A distinção proposta torna-se necessária em todo trabalho com a produção e a compreensão textual.

Assim o *tipo textual* “designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. A expressão *gênero textual* refere-se a “textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de força históricas, sociais, institucionais e técnicas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Outra noção pertinente nessa compreensão diz respeito aos domínios discursivos em que os gêneros são constituídos, esses domínios no sentido bakhtiniano,

constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar grupos de gêneros textuais que em alguns casos lhes são próprios ou específicos, como por exemplo, os discursos jurídicos, jornalístico, religioso, etc. Numa tentativa de distribuição dos gêneros por domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008), o gênero textual relatório inscreve-se no domínio instrucional (científico, acadêmico e educacional), em nosso caso, inserido no ambiente discursivo universitário.

O relatório de estágio integra uma diversidade de gêneros, entre os quais destacamos os planos de aula, diários, atividades realizadas com alunos, cujo propósito é expor, ou mesmo relatar atividades desenvolvidas pelo aluno estagiário ao supervisor do estágio ou professor responsável por esse componente curricular. É apresentado ao final do curso e funciona como um dos principais instrumentos de avaliação.

Do ponto de vista da composição textual, o relatório de estágio apresenta, geralmente, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Na primeira parte do texto são estabelecidos os objetivos do relatório, tratando do trabalho desenvolvido no estágio, bem como o contexto da área de atividade. Na segunda parte, relatam-se as atividades desenvolvidas apoiando-se num referencial teórico já trabalhado em sua formação. Na última parte, realiza-se o fechamento do tópico desenvolvido, delineando os aspectos principais, as dificuldades encontradas, sugestões e avaliação.

Dessa forma, os relatórios são documentos formais nos quais se descrevem fatos fundamentados nos referenciais teóricos pesquisados, aliados aos conhecimentos acadêmicos e experiências do aluno estagiário, de modo que podem se enquadrar na proposta delineada no início por Dolz e Schneuwly em um texto que apresenta diferentes formas de saberes, inscritos em um domínio discursivo instrucional, conforme aponta Marcuschi (2008).

2.3 A coesão e a coerência

A construção do texto requer uma junção de fatores que dizem respeito tanto a aspectos formais, como a relações sintático-semânticas, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte e situação. Para que um texto seja bem construído e, conseqüentemente, bem interpretado, necessita apresentar um conjunto de características que o faz ser texto e não um amontoado de frases. Obedece

assim a um conjunto de critérios de textualidade⁹, definidos por Beaugrand e Dressler (1981) como:

Fatores Linguísticos	Fatores extralinguísticos
Coesão	Intencionalidade
Coerência	Aceitabilidade
Intertextualidade	Informatividade
	Situacionalidade

Quadro 1: Critérios de textualidade

Nessa investigação, o nosso propósito é nos fixarmos nas propriedades de coesão e coerência uma vez que elas estão relacionadas ao acesso de construção de sentido do gênero relatório, bem como a seus aspectos de textualidade. Não esgotaremos o tema nessa seção, tendo em vista essas propriedades serem objetos de muitos estudos e de diferentes tendências teóricas, e nem sempre temos, nesses estudos, concordância a cerca do que essas duas propriedades significam e de como se manifestam no texto. Apresentamos conceitos que julgamos pertinentes aos propósitos dessa pesquisa.

Face ao exposto, a coesão pode ser entendida, segundo Antunes (2005, p.47) como uma "propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática". Desse modo, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Reconhecer se um texto está coeso é reconhecer suas partes, das palavras aos parágrafos, se estão interligadas e não soltas, fragmentadas ou unidas entre si. Antunes (2005, p.48), acrescenta mais "a função da coesão é exatamente a de promover a *continuidade do texto*, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade".

Para ressaltar essa continuidade de sentido, ou continuidade semântica, o texto precisa estar regido por relações, definidas pela mesma autora como relações de

⁹As propriedades de textualidade têm sido objeto de variados estudos, tanto por autores estrangeiros quanto nacionais. Citamos Beaugrand e Dressler (1981), autores em que se apresentam as "propriedades da textualidade". Alinhados teoricamente a esses autores estão os trabalhos de Ingedore Koch (1989), Antonio Marcuschi (2004), Maria da Graça Costa Val (1991), Leonor Fávero (1991), entre outros.

reiteração, associação e conexão. Elas estão sintetizadas no quadro a seguir extraídas da autora:

Relações Textuais	
1. Reiteração:	que ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes;
2. Associação:	que ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras;
3. Conexão:	que ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Quadro 2: Relações Semânticas Responsáveis pela coesão

De acordo com essas relações instituídas no texto, a *coesão por reiteração* diz respeito à relação pela qual os elementos do texto vão sendo retomados criando-se um movimento contínuo de volta aos segmentos prévios. Isso assegura ao texto a contiguidade de seu fluxo, de seu percurso. Assim, cada palavra vai se ligando às outras anteriores, o texto se movimenta para trás, de volta e nada fica solto.

Na segunda relação textual, a *coesão pela associação*, temos um tipo de relação que se cria no texto dada à relação de sentido entre as diversas palavras presentes, ou seja, palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos similares estabelecem e indicam esse tipo de relação.

A *coesão pela relação de conexão* corresponde ao tipo de relação semântica que ocorre, especialmente entre as orações, algumas vezes nos períodos, nos parágrafos ou blocos supraparágrafos. As unidades da língua que geralmente realizam essa função são as conjunções, as preposições e respectivas locuções. São as palavras ou classes conhecidas tradicionalmente como *conectores*. Em nossa pesquisa, chamamos esses conectores de marcadores discursivos e encontram-se no nível discursivo da análise de erros realizada.

Conforme observamos, os processos de coesão textual são eminentemente semânticos e acontecem quando a interpretação de um elemento no texto depende da interpretação de outro elemento. Não obstante, de natureza semântica, a coesão envolve todos os componentes do sistema léxico-gramatical, assim que, em nossa investigação esses elementos e relações serão avaliados considerando a unidade de sentido que possam estabelecer no texto. Não nos ateremos a especificidades de cada uma, mas a generalidades que elas representam no conjunto do texto.

Em se tratando de coerência enquanto fator linguístico, a compreendemos a partir de Marcuschi (2008) como uma propriedade responsável pelo sentido do texto, envolve fatores lógico-semânticos e cognitivos, uma vez que a interpretabilidade depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Ele nos diz ainda que "a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar a coerência), mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto". Desse modo, a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor que no interior das formas textuais. A coerência é assim um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela.

A partir da noção de textualidade apresentada por Beaugrande e Dressler (1981), Charolles (apud ANTUNES, 2004) também entende a coerência como uma propriedade ideativa do texto e enumera as quatro meta-regras que um texto coerente deve apresentar:

1. *Repetição* - corresponde a retomada de elementos no decorrer do discurso, de modo que um texto coerente apresenta continuidade semântica na retomada de conceitos e ideias. Esse processo fica notório quando se usa recursos linguísticos específicos, como pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, dentre outros. Os processos coesivos de continuidade só ocorrem com elementos expressos na superfície do texto; um elemento coesivo sem referente expresso, ou com mais de um referente possível, torna o texto mal-formado.
2. *Progressão* - estipula que um texto, para ser coerente, deve retomar seus elementos conceituais e formais, sem que se limite a isso, ou seja, o texto não pode repetir indefinidamente o mesmo conteúdo. O texto coerente exige progressão semântica.
3. *Não-contradição* - Para que um texto seja coerente é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo, ou seja, devem ser compatíveis entre si e com o mundo a que se referem.
4. *Relação* - Para que um texto seja coerente e articulado, é preciso que os fatos que ele expressa estejam relacionados entre si no mundo representado. A relação em um texto refere-se à forma como seus conceitos se concatenam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros.

O que observamos a partir desses elementos é que algumas dessas meta-regras coincidem com as regras de coesão antes apresentadas, isso demonstra que há uma intersecção entre as duas propriedades de textualidade: coesão e coerência. Esse cruzamento recai em um princípio fundamental "coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos" (ANTUNES, 2005). Assim, intuitivamente, todo interlocutor é sabedor dessas propriedades.

Desse modo, em nossa análise avaliamos o gênero relatório considerando essas duas propriedades de textualização reconhecendo-as enquanto critérios de acesso à construção do sentido que essas produções devem denotar.

III METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, entendida como um campo que se ocupa de forma teórico-prática do processo de ensino e aprendizagem de línguas, ou como bem explicita Dubois (apud CESTEROS, p.23)

Por linguística aplicada se designa o conjunto de investigações que utilizam os procedimentos da linguística propriamente dita para resolver problemas da vida cotidiana e profissional, e certos problemas que permeiam outras disciplinas. Parte utilitária e prática da linguística, é necessária, mas evidentemente, não pode constituir ofim único dos estudos em matéria de linguagem. As aplicações da linguística às investigações pedagógicas constituem um domínio essencial da linguística aplicada.¹⁰

A LA ao longo do século XX desenvolveu-se consideravelmente, seus métodos de investigação tornaram-se cada vez mais rigorosos, bem como se nutriu de outras áreas de grande interesse com a finalidade de melhorar a parte prática da língua. Citamos a inclusão e os aportes de disciplinas como: Sociologia, Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Pragmática, Análise do Discurso e outros campos compartilhados como a Psicolinguística e Sociolinguística. Cabe ressaltarmos ainda o seu avanço e suas contribuições no quadro da formação professores de língua materna e estrangeira. Hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de novos campos de investigação de caráter transdisciplinar.

Assim, dedicar-nos-emos aos estudos da Linguística Aplicada (doravante LA) e centrar-nos-emos em alguns pontos e conceitos como Análise Contrastiva, Análise de Erros e o processo da Interlíngua. Partindo do objetivo proposto, a metodologia dessa pesquisa é a do método da Análise de Erros, esse método se produz em relação com os estudos sobre a aquisição de uma segunda língua, Corder (1967, 1981) é quem estabelece os passos essenciais a seguir: detectar e analisar os erros. Ademais a pesquisa será de caráter qualitativo e quantitativo, visando descrever ou expressar os fenômenos linguísticos encontrados, sem eximir o rigor dos dados a serem levantados quantitativamente.

¹⁰ “Da nossa tradução livre: *Por linguística aplicada se designa el conjunto de investigaciones que utilizan los procedimientos de la linguística propiamente dicha para resolver problemas de la vida cotidiana y profesional, y ciertos problemas que plantean otras disciplinas. Parte utilitaria y práctica de la linguística, es necesaria, pero, evidentemente, no puede constituir el fin único de los estudios en materia de lenguaje. Las aplicaciones de la linguística a las investigaciones pedagógicas constituyen un dominio esencial de la linguística aplicada*”.

Com intuito de analisarmos as produções escritas em língua espanhola, foram coletados relatórios de estágio em um Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol de uma universidade pública. Realizamos ainda um levantamento de obras relevantes para a pesquisa, investigações que enfocavam o processo de apropriação de uma língua estrangeira, os processos de transferências linguísticas, a visão de erro e, ainda, o papel exercido pela língua materna durante o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Conforme já explicitado, o estudo conduzido requereu um embasamento teórico centrado na Análise de Erros. No intuito de localizar essa teoria em seu surgimento e evolução frente ao panorama das últimas décadas, também expusemos uma visão sucinta das teorias com foco na produção dos aprendizes.

Por fim, tratamos dos aspectos relacionados aos erros dos aprendizes, e as áreas de maiores dificuldades apresentadas em sua produção escrita no gênero relatório, bem como sua situação de produção.

3.2 Contexto da pesquisa

Nesta pesquisa, trabalhamos com a produção escrita de professores em formação final do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Universidade Federal do Ceará. O curso de Letras integrava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Ceará, estruturava-se nos moldes da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil cujo regime didático havia sido estabelecido pelo Decreto Lei N.º 9092 de 26 de março de 1946. O primeiro currículo do curso constava de um regime de quatro séries anuais para o Bacharelado e para a Licenciatura, compreendendo três áreas de estudo: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas.

Ao longo dos anos o curso apresentou alterações em seu currículo através de pareceres e resoluções até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, cujo objetivo era servir de referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade da construção de seus currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas de conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. Especificamente no curso de Letras, ocorreram discussões em torno dessas novas diretrizes e do projeto pedagógico do curso. Dentre seus objetivos, o primeiro é o de formar docentes de Língua e Literatura, materna e estrangeira, para atuar na

educação de nível Fundamental II e Médio, de modo geral pretende-se formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos), dentre outros.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Ocorreu-nos de focar um grupo de professores em formação final, pois consideramos que neste estágio o aluno já conseguiu desenvolver competências e habilidades ao longo de sua formação, dentre elas o domínio de conceitos que permitam a produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos. Dessa forma, os dados foram coletados de relatórios produzidos para a disciplina de *Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Espanhola* de 64h semestrais. De acordo com a ementa trata-se de:

Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e linguísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e dos sistemas da língua espanhola. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua espanhola como língua estrangeira.

Normalmente as disciplinas de prática de ensino ou de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura são realizadas nos quatro últimos períodos dos cursos, tendo por objetivo estabelecer uma relação mais próxima entre a formação teórica e prática do professor de língua, além de provocar o exercício contínuo de investigação sobre a atuação profissional.

Para o registro, análise e relato das práticas pedagógicas experienciadas no ensino da língua espanhola dessa disciplina, é exigido ao aluno um relatório final (observação) das atividades realizadas. Para efeito de nossa pesquisa, trabalhamos com uma turma de seis alunos do 2º semestre de 2011 da disciplina de *Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Espanhola* da Universidade Federal do Ceará, optamos por esta turma pela disponibilidade no acesso aos dados e por se tratar de uma etapa apenas de observação das aulas de espanhol/LE. A professora ministrante

se responsabilizou em encaminhar os trabalhos finais para a pesquisa antes da correção e da avaliação final, e na ocasião da liberação da pesquisa pelo conselho de ética da universidade.

3.4 Procedimentos de análise

Dentro da metodologia do ensino de línguas estrangeiras surgiu a necessidade em identificar e evitar os erros que cometiam os aprendizes de LE. É nesse contexto que surge o modelo da Análise de Erros apresentando uma proposta de mudança do que se entende por ‘erro’ ou na forma como ele era concebido tradicionalmente. O modelo evoluiu ao longo dos anos, em princípio além de localizar os erros e explicá-los, ampliou seus estudos aos aspectos pragmáticos da língua e avaliou os erros dependendo do seu efeito comunicativo.

Conforme explicitamos anteriormente, em Corder (1967) partimos para o método da AE, no entanto Luelsdorff (1991) nos apresenta um modelo que consideramos mais elaborado e preciso, uma vez que distingue três níveis ou planos, de adequação no estudo de erros. São eles: de observação, descritivo e explicativo. No primeiro plano, *o de observação*, se observam os desvios encontrados entre a forma produzida e a norma¹¹ de produção da comunidade. No segundo, o *descritivo*, se estabelecem as relações corretas entre a produção discrepante e a norma da comunidade. No terceiro nível, o *explicativo*, se levantam as causas dos erros descritos anteriormente e se propõem explicações para suas ocorrências. Sendo assim, o desenho metodológico adotado na pesquisa foi o seguinte:

- a) No plano da observação se delimitou o alcance do fenômeno a observar, mediante os erros linguísticos apresentados nos relatórios de estágio;
- b) No plano descritivo se procedeu, em um primeiro momento, em uma análise quantitativa dos erros ortográficos, morfossintáticos, lexicais e discursivos; os resultados foram confrontados para que pudéssemos delimitar o nível de análise com maior quantidade de erros para seguir para a etapa de explicação. Em um segundo momento, se realizou uma classificação desses erros, seguindo a tipologia apresentada por Fernández

¹¹Compreendemos norma a partir de Vásquez (1999), a saber, enquanto conjunto de regras de referência, equivalente a competência nativa ideal.

(1999), ou ainda, baseado nos critérios de classificação estabelecidos Durão (2004);

c) No plano explicativo se buscou dar uma explicação aos erros do nível morfossintático encontrados e sua distribuição na produção escrita dos professores, em consonância com as hipóteses levantadas pela pesquisa.

Uma vez recopilados todos os erros, analisamos se o aprendiz utilizou estratégias para suprir uma dificuldade no uso da L2 ou se demonstrou conhecimento insuficiente nessa língua. Coincidimos com Bustos Gisbert (apud ARCOS PAVÓN, 2009), ao considerarmos que para realizar esta análise devemos partir de dois pontos de vista: um qualitativo, no qual se avalia o grau de propagação do erro do grupo que se está analisando; e outro quantitativo, que permite realizar uma comparação do número de erros com o número de acertos. Esses dados caracterizam de forma diferente a interlíngua dos aprendizes, no entanto ressaltamos que não poderemos generalizar os resultados das análises e muito menos homogeneizar as etapas de aprendizagem a partir dos dados de que dispomos, ainda que se considerem os valores qualitativo e quantitativo da coleta de dados, visto que o número de alunos e das produções ainda não será suficiente para respostas mais amplas e genéricas. Tomamos nossos dados como indiciais.

Optamos por analisar os erros de uma mostra textual suficientemente aproximada ao discurso acadêmico escrito, cuja finalidade é a de mostrar certas destrezas na produção a um receptor, que por sua parte conhecerá o conteúdo com maior profundidade. Segundo Signorini (2006, p.8) os relatórios de estágio supervisionado são caracterizados como formas linguísticas que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Por meio do exame do gênero relatório, buscamos explicitar a mobilização do saber docente durante seus últimos períodos de instrução formal na universidade.

Os relatórios investigados foram identificados de forma numérica na análise dos dados, seguindo um modelo como *R1 (Relatório um)*, *R2 (Relatório dois)*, *R3 (Relatório três)* e assim por diante. Os sujeitos participantes foram informados acerca da pesquisa e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (T.C.L.E.), em que constam os objetivos gerais, os dados dos pesquisadores e demais informações pertinentes como o sigilo e divulgação dos resultados (Apêndice A).

Globalmente, a *Análise de Erros* atua como um guia para focalizar o ensino sobre os aspectos que consideramos mais relevantes em função das dificuldades detectadas, além de prestar uma ajuda mais eficaz ao aprendiz, ao incidir sobre os erros que realmente apresentam, não apenas àqueles baseados nas hipóteses do professor. Nesse sentido, a validade pedagógica desse modelo depende da eficácia explicativa do modelo no qual se classificam e analisam erros para determinar suas causas. Desse modo, após a análise dos erros, examinamos a estrutura do texto, as convenções do gênero, bem como se estruturam as informações e seus aspectos de textualidade (coesão e coerência) e ainda a situação de produção desse gênero. Pensamos que em posse desses resultados, professores e alunos terão subsídios didáticos para atuarem de forma prática no ensino e na aprendizagem da língua espanhola.

Concluída essa análise, estabelecemos uma relação entre essa produção e a situação de produção do texto e as implicações para a formação do futuro professor. Com respeito à situação de produção, procedemos a uma análise documental, especificamente, da matriz curricular do curso de Letras e as ementas das disciplinas/unidade curricular de língua e literatura espanhola e hispano-americana (ver Anexo A e B), a fim de verificar: 1. como se orientava a produção escrita nesses documentos; 2. qual era a carga horária destinada à produção escrita e os gêneros sugeridos. Entendemos que essa análise poderá elucidar quanto às propostas de escrita que o curso sugere e, em especial, se há ou não um trabalho voltado à elaboração de gêneros acadêmicos, como o relatório, por exemplo.

Além dessa análise, aplicamos um questionário (ver Apêndice C) aos mesmos alunos da disciplina *Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Espanhola*, com intuito de identificar como foi conduzida a orientação para a elaboração do relatório em língua estrangeira e para a produção escrita em sentido mais amplo, essa etapa foi realizada também no momento da liberação da pesquisa pelo conselho de ética da universidade, momento em que os alunos assinaram em comum acordo o segundo *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ver Apêndice B). Logo, dentro da análise, os questionários foram identificados de forma numérica seguindo de igual forma o padrão dos relatórios, *Q1 (questionário um)*; *Q2 (questionário dois)*; *Q3 (questionário três)* e assim por diante (ver modelo de questionário no anexo 3).

Ao lançarmos mão do questionário o compreendemos como uma técnica de avaliação que pode abarcar aspectos qualitativos e quantitativos (MUÑOZ, 2003). Ademais favorece recolher informações, conhecer melhor suas lacunas, ou ainda

melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário (MUÑOZ, 2003. *idem*). Ressaltamos que existem três tipos de questionários: questionário aberto, fechado e misto. O primeiro utiliza questões de resposta aberta, no qual o sujeito tem mais liberdade de resposta; o segundo tem na sua construção questões de resposta fechada, este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação; o último são os questionários de tipo misto, que tal como o nome indica são questionários que apresentam questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada. Optamos nesse caso, por esse último tipo, já que pode revelar-se como um instrumento muito útil e com probabilidade maior na obtenção de dados acerca do conhecimento dos sujeitos investigados.

Dessa forma, uniremos a análise das produções escritas, a análise dos documentos citados e do questionário a fim de cumprir com os objetivos definidos para este estudo.

IVANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Tipologia dos textos analisados

Conforme já explicitado, as produções escritas que compõem o corpus desta pesquisa foram extraídas de relatórios produzidos por alunos de um curso de licenciatura em Letras/Espanhol. Sabemos que os relatórios de estágio se configuram na maioria dos casos, como a primeira experiência de uso da escrita reflexiva sobre a própria prática profissional (SILVA, 2012). Trata-se de um gênero acadêmico extensamente difundido nas licenciaturas e apresenta aspectos particulares quanto a sua produção, caracterizando-se como um gênero textual/discursivo bastante instável. Dadas essas peculiaridades, essas produções precisam ser avaliadas tanto do ponto de vista gramatical (estilo, sintaxe, léxico), quanto do discursivo (estrutura, registro), ou ainda, do pragmático (interlocutores, propósito, contexto). Nesse sentido, Cassany (2006) nos apresenta um guia para analisar os gêneros escritos, no qual considera três aspectos: os contextuais e socioculturais; os discursivos; e os gramaticais e léxicos.

Nos aspectos contextuais e socioculturais se incluem os elementos básicos do ato comunicativo, quais sejam, o emissor, o receptor, o canal, o contexto espaço-temporal e os propósitos em que se desenvolve o gênero. Os aspectos discursivos se referem à organização do discurso no plano supra-oracional: as seções e subseções, os parágrafos, as sequências discursivas ou os códigos não verbais. Já os aspectos gramaticais e léxicos se referem à seleção de palavras e estruturas dentro do âmbito da oração. Para exemplificar os elementos de cada aspecto mencionado, Cassany (2006) expõe uma série de interrogações para ajudar a analisar um gênero, o quadro seguinte foi extraído da proposta desse autor:

Perguntas para analisar um gênero¹²

Aspectos contextuais e socioculturais:

1. Quem é o autor? Como se apresenta? Com que imagem? (*face*, cara, máscara)?
2. Quem é o leitor? Como se representa? Com que imagem? Que grau de formalidade se apresenta o gênero?
3. Como se distribui o texto? Qual é o canal? Que características têm?
4. Em que âmbito social e/o cultural se usa o gênero (disciplina, setor, instituições)? Que função desempenha? Como se elabora? Que métodos e procedimentos se utilizam?
5. Que valor social tem o gênero? Que status social tem os leitores e os autores?
6. Qual é a história do gênero? Que origens têm?

Aspectos discursivos:

7. Que estrutura tem o gênero? Quais são suas partes ou componentes principais?
8. Como se organizam as seções, subseções e os parágrafos? Que sequências discursivas utilizam (argumentação, narração, diálogo, instrução, descrição)?
9. Como se referenciam as fontes (outros autores, discursos, provas)?
10. Utilizam outros códigos (matemática, química, lógica, informática)? Utiliza recursos eletrônicos (áudio, vídeo, reproduções virtuais)?
11. Que recurso tipográfico utiliza (negrito, cursivas, maiúsculas, títulos internos)?

Aspectos gramaticais e léxicos:

12. Há termos, expressões ou fraseologia especializada? Quais? Que grau de especificidade tem?
13. Que estrutura sintática utiliza? Frases simples ou compostas? Que sinais de pontuação?
14. Que grau de legibilidade tem? Se pode compreender com uma só leitura?

Quadro 3: Perguntas para analisar um gênero

Valemo-nos de alguns desses questionamentos com o intuito de analisar as produções escritas do gênero relatório, na interrelação entre forma e conteúdo, conscientes de que foi necessário cingir-nos a alguns aspectos, dada a complexidade do processo de escrita do referido gênero, especialmente em L2. Assim, caracterizamos as produções analisadas, seguindo os três critérios do autor e a partir de respostas a alguns dos questionamentos anteriores. Reforçamos essas análises com outro procedimento que

¹²Da nossa tradução livre do espanhol, cf. original em Cassany (2006, p. 38-39).

foram os questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, os quais permitiram identificar como é conduzida a orientação para a elaboração do relatório em língua estrangeira e para a produção escrita em sentido mais amplo. Os resultados dessa sondagem são acrescentados numa outra seção dessa metodologia e também contribuem na caracterização das produções escritas do gênero. Examinaremos a seguir os três critérios propostos.

4.1.1 Aspectos contextuais e socioculturais

A disciplina *Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Espanhola* tem carga horária de 64H e integra a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Ceará, disposta no 9º período do curso (último ano de formação acadêmica). De acordo com a ementa, a disciplina diz respeito às Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e linguísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e dos sistemas da língua espanhola. Além de observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua espanhola como língua estrangeira.

Dessa forma, é solicitado ao aluno um relatório final das atividades de observação da prática da língua estrangeira realizadas em centros de língua, sendo essa disciplina orientada pelo professor responsável pelo estágio, que por sua vez determina diretamente a composição do relatório a ser entregue. Ademais, essa produção é um requisito e um instrumento de avaliação da disciplina. Assim sendo, a professora solicita que os licenciandos escrevam individualmente os acontecimentos experienciados durante a prática de estágio obrigatório. Deve ser uma escrita formal, em que se apresentam, além dos relatos da sala de aula, reflexões em torno do que é observado, o que inclui considerações a respeito do professor (a), dos alunos e dos materiais didáticos utilizados nas aulas. O relatório é para ser avaliado pelo professor.

4.1.2 Aspectos discursivos

Como ressaltamos os relatórios de estágio supervisionado das licenciaturas, de modo geral são documentos que sintetizam as experiências do estagiário num contexto real de ensino. Como é próprio a qualquer outro gênero textual, a forma de organização dos relatórios é também bastante variada, cada universidade, cada instituição ou mesmo cada professor em sua disciplina pode determinar os aspectos relevantes a serem contemplados no documento. No entanto, esse mesmo gênero apresenta elementos prototípicos que o caracterizam, sendo possível de identificá-lo do ponto de vista da composição textual. Tradicionalmente, ou numa visão formativa, o relatório de estágio apresenta uma estrutura composta das seguintes partes (FURASTÉ, 2006):

- a) elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, listas, sumário;
- b) elementos textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão, de caráter obrigatório;
- c) elementos pós-textuais: obras consultadas/referências, apêndices e anexos, esses dois últimos são opcionais.

Na introdução se apresentam os objetivos do relatório, no desenvolvimento se relatam detalhadamente as atividades desenvolvidas no estágio, além disso, o aluno precisa demonstrar a aplicação de conhecimentos adquiridos durante o curso; na conclusão deve constar a avaliação do estágio realizado, ademais “o propósito da conclusão identifica-se com o de realizar um fechamento do tópico desenvolvido, sintetizando os aspectos principais e assegurando organicidade ao texto (BOTELHO e LEURQUIN, 2011)”.

Os relatórios analisados na pesquisa de maneira geral seguem a estrutura supracitada, e os alunos também dispõem um manual oferecido pela própria universidade que orienta a produção do gênero. Assim, na introdução constam os objetivos da disciplina de *Estágio I*, a descrição do local onde foram realizadas as atividades de observação e a forma como o texto está organizado. O desenvolvimento segue um padrão parecido em todos os relatórios, dividido entre seis ou sete seções, nas quais se incluem análises feitas ao método adotado na instituição, anotações a respeito da atuação do professor em sala de aula, menção aos materiais didáticos por ele utilizados, aos alunos, a sala de aula e aos procedimentos de avaliação.

Essas seções apresentam sequências discursivas¹³ bastante heterogêneas, o que não nos permite definir uma precisamente, pois ora temos um texto denotadamente descritivo, ora argumentativo.

Por fim, a conclusão ou considerações finais dessas produções apresentam um resumo das observações globais, além de avaliações e reflexões pessoais no que concerne ao ensino da língua espanhola. A escrita assume um tom reflexivo diante das atividades do estágio, há um posicionamento claro dos alunos sobre sua prática profissional. É importante destacar que os relatórios costumam congregam outros gêneros no corpo do trabalho, como planos de aula, plano da disciplina, fichas de observação, de frequência, dentre outros. Nesse caso, são acrescentados nos anexos dos relatórios observados, cópias de textos do livro didático utilizado pelo professor observado, fichas e frequência das observações.

4.1.3 Aspectos gramaticais e léxicos

No âmbito desses aspectos, é possível perceber que as produções escritas apresentam problemas em suas estruturas sintáticas, embora não haja prejuízo na coerência global do gênero, entretanto, é preciso atentar para o fato de que a produção em língua estrangeira, nesse caso o espanhol, ainda é refém de tropeços que, por vezes, impedem ou limitam a legibilidade do texto. Esses aspectos serão lançados na análise de erros do gênero, que se constitui matéria de nossa pesquisa e tema da próxima seção.

4.2 Método da Análise de Erros

De acordo com o objetivo geral do trabalho, investigaremos os erros linguísticos (ortográficos, sintáticos e lexicais), relacionados à produção escrita do gênero relatório em espanhol/LE, a partir de parâmetros linguísticos e discursivos. Para atender esse objetivo, delineamos enquanto objetivos específicos:

a) identificar quais são os erros linguísticos/gramaticais (ortográficos, morfológicos e/ou sintáticos, léxico-semânticos e discursivos) presentes nos relatórios produzidos por professores de espanhol, tendo em vista como esses erros afetam a textualização em termos de coesão e coerência;

¹³Adam (1992) classifica as sequências discursivas em narrativas, descritivas, argumentativas e explicativas.

b) analisar qual a frequência, o nível (ortográficos, morfológicos e/ou sintáticos, léxico-semânticos e discursivos) com maior número de ocorrências e a tipologia mais recorrente dos erros presentes no gênero relatório e quais suas implicações para a textualização na língua estrangeira;

c) propor uma explicação para a incidência de tais erros na produção escrita do gênero relatório; e, por último,

d) investigar se há relação entre os problemas identificados quanto à produção do gênero relatório, bem como quanto à especificidade desse gênero.

Baseamos nossa análise na proposta desenvolvida por Corder (1967), ao delimitar as etapas essenciais no Modelo da Análise de Erros, a saber: reconhecimento, descrição e explicação da idiossincrasia. Por meio desse método propomos identificar, classificar, descrever e, por último, explicar as possíveis causas dos erros encontrados. Enquanto critérios de análise, Durão (2004) nos explica que, após Corder estabelecer as bases do modelo AE, se propuseram diferentes critérios que procederam das diferentes imbricações da Linguística Contrastiva. A autora nos oferece cinco critérios de análise: gramatical, linguístico, comunicativo, pedagógico e etiológico. Vásquez (1999) acrescenta mais dois critérios, o pragmático e o cultural.

Em relação ao critério gramatical, o erro afeta as categorias gramaticais em todos os seus níveis: fonológico, ortográfico, morfológico, sintático e léxico-semântico. Quanto ao critério linguístico, o erro pode ocorrer por adição, omissão, ausência/falsa colocação e emprego de formas equivocadas. Já quanto ao comunicativo, o erro pode ser global, local, estigmatizador, irritante e por ambiguidade e quanto ao pedagógico o erro é caracterizado pelas etapas de aprendizagem formal (inicial, intermediária ou final), ser individual, coletivo, oral, escrito, de compreensão e de produção. Por fim, quanto ao critério etiológico os erros são classificados por transferência, interferência, erros interlinguísticos, intralinguísticos e intralingual. Esses erros estão descritos na tabela a seguir:

Critérios para Análise de Erros	
1. Gramatical	a) fonológico b) ortográfico c) morfológico d) sintático e) léxico-semântico
2. Linguístico	a) adição b) omissão c) ausência de ordem oracional (falsa colocação) d) emprego de forma errônea (falsa escolha)
3. Comunicativo	a) global b) local c) estigmatizador d) irritante e) ambiguidade e) pragmático-cultural
4. Pedagógico	a) individual b) coletivo c) oral d) escrito e) de compreensão f) de produção
5. Etiológico	a) transferência/interferência/interlinguístico b) intralinguístico/intralingual

Quadro 4: Critérios para análise de erros

No que se refere aos dois outros critérios proposto por Vásquez (1999), quanto ao critério pragmático os erros também são conhecidos como discursivos, ou seja, aqueles que produzem desvios no que diz respeito aos princípios de coerência, coesão, pausas, silêncios, etc. O critério cultural diz respeito a produções que do ponto de vista morfossintático ou mesmo fonético, podem estar bem formadas, no entanto, em relação à norma pragmática, essa produção não atende aos aspectos discursivos e culturais da língua.

Diante dessas classificações é possível perceber que em alguns casos, os erros podem mesclar-se ou ainda não serem tão precisos para uma análise definitiva das produções escritas. Em outros casos, o mesmo erro pode pertencer ao mesmo tempo a mais de uma categoria, de modo que a tarefa de identificar e classificar nos demonstra alguns limites do Modelo de AE. Diante dessas dificuldades optamos por realizar a análise das produções escritas dos professores em formação, a partir de três pontos de vista, a saber, o do pesquisador, o de um nativo e o de outro professor, ambos professores de espanhol/L2, considerando que essas análises reforçam quando da discussão e resultados da pesquisa. Adotamos ainda o critério gramatical, etiológico e

discursivo por considerarmos que o gênero relatório, enquanto discurso acadêmico escrito nos apresenta diferentes magnitudes, além da instabilidade específica do gênero.

Em nossa discussão, adaptamos os estudos nos quais os erros linguísticos ou de forma referem-se a erros gramaticais (erros ortográficos, morfológicos, sintáticos e/ou morfossintáticos e léxico-semânticos). Ademais nos valemos do critério etiológico, já que muitos dos erros observados decorrem da interferência da língua materna dos aprendizes, e por fim do critério discursivo, pois consideramos que as confluências desses critérios deságuam no aspecto global do texto, cada parágrafo forma parte de uma unidade superior que é o texto.

Para esse critério em especial, analisamos de que forma os erros gramaticais prejudicaram os aspectos de textualidade do gênero, mais especificamente os critérios de coerência e coesão do texto. Para tanto, nos detivemos ainda ao uso dos elementos de conexão, os chamados Marcadores Discursivos, elementos linguísticos que tem como valor básico a função assinalar de maneira explícita com que sentido vai se encadeando os diferentes fragmentos oracionais do texto, colaborando assim para o seu processo de interpretação. Observamos a forma como esses marcadores são utilizados ou não nas produções escritas.

Ademais, a correção se realizou seguindo as normas da Real Academia Espanhola (RAE), apesar do conceito relativo, entendemos *norma* enquanto um conjunto de regras de referência equivalente a competência nativa ideal (VÁSQUEZ, 1999). Ao final da análise dos relatórios traçamos um levantamento quantitativo dos erros a fim demonstrar qual a frequência e a tipologia mais recorrente dos erros presentes no gênero e quais são suas implicações para a textualização na língua estrangeira.

4.3 Tipologia de erros

Seguiremos em nossa análise, os passos propostos por Corder (1964, p. 34-37), como a identificação dos erros e sua classificação, nos apoiaremos na tipologia sugerida por Fernández (1999) em sua tese de doutorado e adaptaremos algumas dessas classificações à proposta de nossa pesquisa. De acordo com a autora, podemos classificar os erros da seguinte forma (os exemplos abaixo são de sua autoria):

1. Lexicais: são aqueles relacionados a:

1.1. Forma:

1.1.1. Uso de um significante espanhol próximo: “campana” (campaña).

1.1.2. Formações não reconhecidas em espanhol: “examinación”, “malignosa”.

1.1.3. Estrangeirismos - empréstimos: “servietta”, “various”.

1.1.4. Gênero(como característica do nome): “una viaje”, “la color”.

1.1.5. Número:”laola era suave”, “hicimos mucha fotografía”.

1.2. Significado:

1.2.1. Lexemas com semas comuns, porem não adequados ao contexto: “faltar-
quedar”, “aprender-estudiar”, “ir-venir-volver-andar”, “tener-estar-haber”.

1.2.2. Mudanças entre derivados da mesma raíz: “califato” (califa), “un visitado”
(una visita)”.

1.2.3. Registro não apropriado à situação.

1.2.4. Ser – estar: “ellos son en mi país”, “estábamos viajeros”.

1.2.5. Perífrases: “limpiar el cuerpo” (lavarse), “punto de vista” (mirador).

1.2.6. Outros: “tienda de compañero” (tienda de campaña), “dar la campana” (dar la
hora)

2. Gramaticais: inclui os níveis da gramática tradicional

2.1. Paradigmas:

2.1.1. Gênero (formação): “trabajador”, “el artista”, “su padrino”.

2.1.2. Número (formação): “leis”, “profesors”, “lunas de mieles”.

2.1.3. Verbos: “cojón” (cogió), “veí”(vi), “ha murió” (ha muerto).

2.1.4. Outros (pessoa , determinante): “ello” (él), “nos” (nosotros), “esto” (este).

2.2. Concordâncias:

2.2.1. Em gênero: “muchas luces apagados”, “la ambiente frío”.

2.2.2. Em número: “otro razones poderoso”, “problemas social”.

2.2.3. Em pessoa: “vosotros están cansado”, “yo fue a Granada”.

2.3. Valores e usos das categorias:

2.3.1. Artigos:

2.3.1.1. Uso / omissão: “Hay – cosa que”, “Estudió la Biología”.

2.3.1.2. Escolha: “nació en el pueblo de Cataluña”, “era un día mejor de las Vacaciones

2.3.2. Outros determinantes: (escolha): “este’ por “ese” e por “aquele”.

2.3.3. Pronomes:

2.3.3.1. Com função pronominal plena: “__ pasamos bien”(lo), “a nosotros __ gusta más España”.

2.3.3.2. “Se” gramaticalizado ou lexicalizado: “no tenía ganas de comerse”, “te vas a ser feliz”.

2.3.4. Verbos:

2.3.4.1. Passados: “se cayó pero no le pasaba nada”, “cuando llegamos hizo viento por eso se ve...”

2.3.4.2. Outras formas: “si vendrá a Madrid”...”, “Hemos seguido a viajar”, “! Qué lo pasas bien!”.

2.3.5. Preposições:

2.3.5.1. Valores próprios: “es la costumbre de japonesa”, “miro mis__ hijos”, “busco a unos libros”, “voy en París”, “en el día uno”.

2.3.5.2. Valores idiomáticos: “va de pie o con coche”, “aprende en memoria”.

2.4. Estrutura da oração:

2.4.1. Ordem: “coreanos libros leo”, “para mí creo que demasiadas hay las vacaciones de aquí”.

2.4.2. Omissão de elementos (não incluídos em outros pontos anteriores): “voy a __ mi amiga”(casa de), “finalmente conseguí __ que se llama Carmen” (saber).

2.4.3. Elementos que sobram (não incluídos em outros pontos anteriores): “y donde cerca de la costa”.

2.4.4. Mudança de função: “era un día ni frío ni calor”, “me levanté frescamente”.

2.4.5. Orações negativas: “Yo **también no** fui”, “Los niños __ hacían nada”.

2.5. Relação entre orações:

2.5.1. Coordenação:

2.5.1.1 Omissão da conjunção: “Queremos salir __ no podemos”.

2.5.1.2. Polissíndeto: (repetição de y).

2.5.1.3. Escolha errada da conjunção: “Hemos comprado siete sino ocho libros”.

2.5.2. Subordinação:

2.5.2.1. Adjetiva:

2.5.2.1.1. Omissão da conjunção ou conjunção que sobra: “Era la primera vez salía al extranjero”, “son los días que muy tranquilos de mi vida”.

2.5.2.1.2. Escolha da conjunção: “era un amigo quien me cae muy bien”, “ a los mulsumanes los que han constroido...”

2.5.2.1.3. Concordância verbal: “el día cuando vivían en paz”, “cuando no habré guerras”.

2.5.2.2. Substantivas:

2.5.2.2.1. Omissão da conjunção ou conjunção que sobra: “No saben__yo quiero”, “pienso que es muy importante que conocer”.

2.5.2.2.2. Escolha da conjunção: “Me preguntaron que te vas”;

2.5.2.2.3. Concordância verbal: “a ellos dije que me fuera de vacaciones”.

2.5.2.2.4. Coerência de outros elementos no estilo indireto: “dijimos que ahora mismo...”

2.5.2.3. Adverbiais:

2.5.2.3.1. Omissão da conjunção ou conjunção que sobra: “por __en aquel día me fui”, “ __nunca estuve en mi casa resultó que hacía...”.

2.5.2.3.2. Escolha da conjunção: “pues echaba de menos a mi familia..”.

2.5.2.3.3. Concordância verbal: “si tengamos tiempo”.

3. Discursivos: são os erros que se referem a:

3.1. Coerência global.

3.2. Correferência: deixis e anáfora.

3.3. Tempo e aspecto.

3.4. Conectores.

3.5. Pontuação (separação de idéias)

(não se exemplificam este tipo de erro porque requerem um contexto amplo)

4. Gráficos: são os erros relacionados a:

4.1. Pontuação e outros signos.

4.2. Acentuação gráfica: “llegue” (llegué), “pelicula” (película).

4.3. Separação e união de palavras: “cumpleaños”, “pobre cita”.

4.4. Alteração da ordem das letras: “madurgar” (madrugar), “cominucar” (comunicar).

4.5. Confusão de fonemas:

4.51. e / i: “decedió”, “catastrofi”

4.52. o / u: “ocopado”, “nuvios”.

4.53. b / p: “balabra”, “pello”.

4.54. x / g :”algien”, “surguió”.

4.55. k / z: “bacillas” (baquillas), “tocé”.

4.56. r-r / l: “ejempro”, feriz”, “cuelpo”.

4.57. r / r.: “boracho”, “ocurió”, “arena”, “torros”.

4.58. s / z: “cemaforo”, “ocación”, “empesamos”.

4.59. outros: “ninos”, “cerenonia”, “diverdido” .

4.6. Omissão de letras e letras que sobram: “fa-cinado”, “mo-struo”, “trenta”, cononcer”.

4.7. Confusão de letras que correspondem ao mesmo fonema:

4.7.1. b-v: “estube”, “bino”.

4.7.2. g-j: “extrangeros”, “mugeres”.

4.7.3. c-z: “empezé”, “onze”.

4.7.4. qu-c: “quando”, “quarto”.

4.7.5. h : “-asta”, “-echo”(hacer).

4.7.6. Outros: “emfermedad”, “esceso”.

4.8. Maiúsculas: “escorial”, “Lope de vega.”

Ao adaptarmos essa classificação aos propósitos da pesquisa, optamos por acomodar numa mesma classificação, os erros lexicais de forma e de significado, que serão reconhecidos enquanto erros léxico-semânticos. Na classificação de erros gramaticais, acomodamos os erros de paradigmas, concordâncias, valores e usos das categorias, estrutura da oração e relação entre orações enquanto erros morfológicos e/ou sintáticos. Na classificação de erros gráficos, optamos pelos ortográficos. Por fim, na classificação de erros discursivos, acomodamos os erros relacionados ao uso (ou não) dos conectores ou Marcadores Discursivos, ressaltamos a subcategoria de erros Repetição não funcional. A seguir, apresentamos a classificação dos erros na produção

escrita dos relatórios, seguindo respectivamente os níveis ortográficos, morfossintáticos, léxico-semânticos e discursivos.

4.4 Análise de erros da produção escrita do gênero relatório

Esta seção visa o levantamento dos erros ocorridos na produção escrita dos relatórios de estágio e seguirão a classificação proposta anteriormente por Fernández (1999), recorreremos igualmente a Durão (2004) dada a necessidade de organizar e acomodar outros erros encontrados, que não se adequavam a tipologia da primeira autora. Adaptamos assim algumas subclassificações a fim de melhor demonstrar os dados analisados e propomos outras, já que no nosso quadro de erros muitos deles não foram atendidos pelas tipologias ora propostas pelas autoras e nem por outros autores já pesquisados. Embora estejamos conscientes da complexidade que é classificar erros e organizá-los em determinadas classificações e tipologias, nosso ambicioso intuito foi abarcar todo o sistema da língua (ortográfico, morfossintático, léxico e discursivo) e, assim, delimitarmos o nível e a partir daí a dificuldade maior apresentada pelos professores quanto à produção escrita desse gênero em específico.

A multiplicidade de erros que apresentaram os dados dessa pesquisa necessitou de um instrumento que facilitasse sua classificação. Algumas classificações pesquisadas variam de acordo com o objetivo de cada investigação, em muitos casos englobam taxonomias mistas, adotam-se um critério base e incluem-se dentro desse eixo alguns pontos que acabam por estruturar outras classificações. Em nossa análise, adaptamos algumas subclassificações dos níveis analisados, cientes de que não pudemos atender a todos os aspectos da gramática tradicional. Na proposta de formas corretas também ressaltamos que por vezes necessitamos reescrever ou mesmo tentar aproximar uma forma que atendesse a escrita dos sujeitos, nem sempre possível em alguns casos, nesse quesito a contribuição da professora nativa nos ajudou bastante nas proposições.

Assim sendo, analisamos os erros de acordo com os dados coletados que se constituem de 6 (seis) relatórios de estágio, cuja identificação seguiu a sequência *R1*, *R2*, *R3*, *R4*, *R5*, e *R6* (*Relatório um*, *Relatório dois*, *Relatório três*, *Relatório quatro*, *Relatório cinco* e *Relatório seis*), estes relatórios foram disponibilizados apenas na versão impressa do texto para a banca examinadora, uma vez que não fomos autorizados a divulgar os textos na íntegra pelos sujeitos da pesquisa. A classificação será demonstrada em quadros e a partir das subclassificações de cada nível analisado seguindo uma numeração em ordem crescente, as formas incorretas estão sublinhadas e

logo seguidas pela forma correta ou pela forma mais aproximada da língua nativa/L2, em casos de mais de um erro no mesmo excerto, demarcamos com asterisco, por se tratar de um outro nível a ser analisado. Optamos por descrever na maioria dos casos excertos completos com intuito de compreendermos os erros com mais detalhes. Alguns excertos podem se repetir, pois em muitos casos os erros encontrados estão em um ou mais níveis de classificação.

Explicitamos anteriormente, que essas produções também foram avaliadas por duas outras professoras de espanhol/L2 a fim de reforçar e garantir uma análise mais detida e completa do gênero, todos esses dados foram levantados e acrescidos nos quadros de classificação. Consideramos, assim que a avaliação das professoras pode agregar mais informações e subsídios para a discussão dos dados. Ao final das classificações traçaremos quantitativamente os erros encontrados, seguindo as subclassificações. Ressaltamos mais uma vez que a etapa de explicação dos erros se dar-se-á apenas no nível em que ocorreu incidência maior, ou apresentou maior frequência no número de erros, nesse caso o nível de análise foi o morfossintático (adaptado à tipologia de Fernández, 1999). Na seção seguinte comentamos e propomos explicações aos tipos de erros mediante os dados coletados e analisados no nível morfossintático. A seguir apresentamos a classificações e as descrições dos erros:

4.4.1 Erros ortográficos

a) Acentuação/omissão do acento

Erros ortográficos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Omissão do acento agudo	1.(R2) "...posicionamiento <u>critico</u> ..."	posicionamiento crítico
	2.(R2) "...presentar la <u>metodologia</u> ..."	presentar la metodología
	3.(R2) "...hasta ahora estudiadas por <u>mi</u> ..."	hasta ahora estudiadas por mí
	4.(R2) "...el <u>proximo</u> semestre..."	el próximo semestre
	5.(R2) "...una <u>musica</u> ..."	una música
	6.(R2) "...utilizando <u>tambien</u> ..."	utilizando también
	7.(R2) "...algunos alumnos <u>aun</u> cometen errores..."	algunos alumnos aún cometen errores
	8.(R2) "... la actuación del profesor en el que* presento la metodología y la postura utilizada* por <u>el</u> ..."	La actuación del profesor en que presento la metodología y la postura utilizadas por él
	9.(R2) "...de las <u>teorias</u> hasta ahora estudiadas por <u>mi</u> ..."	de las teorías hasta ahora estudiadas por mí
	10.(R2) "...además los alumnos que ultrapasan las <u>dieciseis</u> faltas permitidas..."	además los alumnos que ultrapasan las dieciséis faltas permitidas
	11.(R3) "... <u>pagina</u> 102..."	página 102
	12.(R3) "... <u>pagina</u> 108..."	página 108
	13.(R4) "...Después <u>hablo</u> un poco sobre (Ø) artículos..."	Después habló un poco sobre los artículos
	14.(R4) "...la profesora hizo con que los alumnos aprendiesen un poco más de la cultura de Hispanoamérica y <u>hablo</u> un poco sobre Carlos Gardel..."	la profesora hizo con que los alumnos aprendiesen un poco más de la cultura de Hispanoamérica y habló un poco sobre Carlos Gardel
	15.(R4) "...Pero, un punto importante, es que <u>trabajo</u> en el enfoque por tareas, haciendo con que los alumnos hablen* bastante..."	Pero, un punto importante es que trabajó en el enfoque por tareas, haciendo con que los alumnos hablasen bastante
	16.(R4) "...ni el contenido <u>especifico</u> de las secciones..."	ni el contenido específico de las secciones
	17.(R4) "...la profesora no <u>hacia</u> las correcciones..."	la profesora hacía las correcciones
	18.(R6) "...lograr <u>exito</u> ..."	lograr éxito
	19.(R6) "...trocito de la <u>musica</u> ..."	trocito de la música

	20.(R6)“...lograran <u>exito</u> ...”	lograran éxito
	21.(R6)“...logre <u>exito</u> en el aprendizaje...”	logre éxito en el aprendizaje
	22.(R6)“...perfecto para se* lograr <u>exito</u> ...”	perfecto para lograr éxito

Quadro 5

b) Acentuação /usos equivocados

Erros ortográficos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Usos equivocados	23.(R1) “...En <u>él</u> según* día...”	En el segundo día
	24.(R2)“...hay que tener <u>média</u> 8...”	hay que tener media 8
	25.(R3) “...Al empezar la segunda clase, <u>él</u> profesor pide que <u>abrieran</u> * el libro en la página 168 y 169...”	Al empezar la segunda clase, el profesor pide que abran el libro en la página 168 y 169
	26.(R3)“... <u>él</u> profesor les llama la atención...”	el profesor les llama la atención
	27.(R3) “... <u>él</u> profesor va a la pizarra...”	el profesor va a la pizarra
	28.(R3) “... <u>lo qué</u> llevaban en el bolsillo...”	lo que llevaban en el bolsillo
	29.(R3) “... <u>el cuál</u> esclarece las dudas de los alumnos...”	el cual esclarece las dudas de los alumnos
	30.(R3) “...el libro utilizado es el Agencia ELE 2, <u>él cual</u> es dirigido a jóvenes y adultos...”	(R3) “...el libro utilizado es el Agencia ELE 2, el cual es dirigido a jóvenes y adultos
	31.(R4) "...en lo que se refiere al índice, <u>éste</u> presenta los contenidos...”	en lo que se refiere al índice, este presenta los contenidos
	32.(R6)“...es necesario tener una <u>amplía</u> formación teórica...”	es necesario tener una amplia formación teórica
	33.(R6)“...y <u>después</u> de pasar dos veces...”	y después de pasar dos veces
	34.(R6)“... <u>después</u> de todo...”	después de todo
	35.(R6) “... <u>dónde</u> trae el contenido ya aprendido...”	donde trae el contenido ya aprendido
	36.(R6) “...además de <u>éso</u> demostró* un buen conocimiento lingüístico del español...”	además de esto demostró un buen conocimiento del español
	37.(R6) “...propone un aprendizaje centrado en acción con lo <u>cúal</u> el estudiante adquiere sus competencias...”	propone un aprendizaje centrado en acción con lo cual el estudiante adquiere sus competencias
	38.(R6) "... explicaciones realizadas por la orientadora de <u>ésta</u>	explicaciones realizadas por la orientadora de esta

	asignatura..."	asignatura
	39.(R6) "... En el curso pudo observar los esfuerzos de la profesora en <u>éste</u> sentido..."	En el curso pudo observar los esfuerzos de la profesora en este sentido
	40.(R6) "...cada unidad se divide en seis apartados: Portada, Primera Línea, Agencia Ele, Entre Líneas, En Línea con y Línea Directa, <u>dónde</u> se encuentran los contenidos gramaticales..."	cada unidad se divide en seis apartados: Portada, Primera Línea, Agencia Ele, Entre Líneas, En Línea con y Línea Directa, donde se encuentran los contenidos gramaticales

Quadro 6

c) Omissão de letras e letras que sobram

Erros ortográficos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Omissão de letras e letras que sobram	41.(R2) "... trabaja todas las <u>detrezas</u> necesarias para (Ø) el estudiante pueda lograr éxito..."	trabaja todas las destrezas necesarias para que el estudiante pueda lograr éxito
	42.(R2) "...después de la audición empieza a <u>habla</u> de unos recuerdos de su infancia..."	después de la audición empieza a hablar de unos recuerdos de su infancia
	43.(R3) "...diciendo que sirve para <u>expresa</u> hechos en el presente..."	diciendo que sirve para expresar hechos en el presente
	44.(R6) "...le gustaba <u>chalar</u> mucho..."	le gustaba charlar mucho
	45.(R6) "... <u>pácticas</u> adecuadas y* inadecuadas..."	prácticas adecuadas e inadecuadas
	46.(R1) "... la mayoría de las tareas pueden ser desarrolladas sin necesitar <u>la ayudar</u> de un docente..."	la mayoría de las tareas pueden ser desarrolladas sin la necesidad de la ayuda del profesor
	47.(R2) "...el modo como el profesor <u>manejar</u> sus clases..."	el modo como el profesor maneja sus clases
	48.(R5) "...es más simple el planeamiento de la clase e* no hace <u>faltar</u> que el profesor siga su clase mirando un plan..."	es más simple el planeamiento de la clase y no hace falta que el profesor siga su clase mirando un plan
	49.(R6) "... <u>desarrolando</u> nuestro conocimiento..."	desarrollando nuestro conocimiento
	50.(R6) "...es muy importante también no olvidar el nivel de los alumnos, pues no se <u>pude</u> aplicar actividades en nivel superior al de los alumnos..."	es muy importante no olvidar el nivel de los alumnos, pues no se puede aplicar actividades en nivel superior al de los alumnos

Quadro 7

d) Confusão de fonemas

Erros ortográficos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Confusão de fonemas	51. (R2) “...y pedía que el profesor le <u>exp</u> ricara nuevamente...”	y pedía que el profesor le explicara nuevamente
	52. (R4) “... Mismo no tiendo* el <u>fr</u> ado superior...”	Mismo no teniendo el grado superior
	53. (R6) “...naciones gramaticales imprescindibles para <u>en</u> buen desarrollo de la expresión discursiva...”	naciones gramaticales imprescindibles para un buen desarrollo de la expresión discursiva

Quadro 8

4.4.2 Erros morfossintáticos

1. Paradigma Verbal

a) Formas verbais incorretas

Erros Morfossintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Formas verbais incorretas	54. (R1) "... la profesora preguntó si los alumnos querían que ella <u>pondriese</u> el video otra vez y ellos <u>dicieron</u> que sí..."	la profesora preguntó si los alumnos querían que ella pusiera el video otra vez y ellos dijeron que sí
	55. (R2) "...no <u>muestraba</u> tener miedo de errar en cuanto a la pronunciación..."	no mostraba tener miedo de errar en cuanto a la pronunciación
	56. (R4) "...Al inicio de la clase la profesora <u>pedio</u> que los alumnos abriesen el libro en la página 95 y que la clase de hoy* trabajaría gramática y cultura..."	al inicio de la clase la profesora les pidió a los alumnos que abriesen el libro en la página 95 y que esa clase trabajaría gramática y cultura
	57. (R4) "...Por fin, la profesora <u>pedio</u> que los alumnos hiciesen la autoevaluación de la página 92..."	Por fin, la profesora les pidió a los alumnos que hiciesen la autoevaluación de la página 92
	58. (R4) "...en el día 31 de octubre el contenido pasado por la profesora fue la acentuación y la primera cosa que <u>les pedio</u> fue que abriesen el libro en la página 91 y <u>les dice</u> que la palabra acento significa tilde en español..."	en el día 31 de octubre el contenido pasado por la profesora fue la acentuación y la primera cosa que les pidió fue que abriesen el libro en la página 91 y les dijo que la palabra acento significa tilde en español
	59. (R4) "...Después <u>pedio</u> que los alumnos escuchasen la grabadora..."	Después les pidió que los alumnos escuchasen la grabadora
	60. (R4) "... Para hacer con que los alumnos participasen un poco de la clase <u>pedio</u> que alguien leyese las reglas de acentuación..."	Para hacer que los alumnos participasen un poco de la clase les pidió que alguien leyese las reglas de acentuación
	61. (R4) "... Para terminar con la parte de acentuación <u>pedio</u> que los alumnos escuchasen la grabadora otra vez y acentuasen las palabras en destaque*..."	Para terminar con la parte de acentuación les pidió que escuchasen la grabadora otra vez y acentuasen las palabras destacadas
	62. (R4) "... la profesora <u>pedio</u> que los alumnos hiciesen la lectura de la biografía de Celia Cruz. Después la	la profesora les pidió a los alumnos que hiciesen la lectura de la biografía de

	profesora <u>leo</u> la primera cuestión..."	Celia Cruz. Después la profesora leyó la primera cuestión
	63.(R4) "... Un alumno en especial, <u>pedio</u> la profesora que sacase una duda referente a las preguntas directas..."	Un alumno en especial, le pidió a la profesora que sacase una duda referente a las <u>preguntas</u> directas
	64.(R4) "... <u>Pedio</u> que alguien leyese el relato de vacaciones..."	Pidió que alguien leyese el relato de vacaciones
	65.(R4) "... Mismo no <u>tiendo</u> ..."	Mismo no teniendo
	66.(R4) "... Cada alumno <u>leo</u> un párrafo de su biografía..."	Cada alumno leyó un párrafo de su biografía
	67.(R4) "... pero casi todas las clases eso <u>acorria</u> ..."	pero casi todas las clases eso ocurría
	68.(R5) "... Sin embargo debo <u>tercer</u> consideraciones en torno al citado material..."	Sin embargo debo tomar ciertas consideraciones en torno al citado material
	69.(R6) "... los alumnos <u>intentavan</u> hacer de la forma correcta y ella les incentivaba muchísimo..."	los alumnos intentaban hacer de la forma correcta y ella les incentivaba muchísimo
	70.(R6) "... lo que <u>contribuyó</u> ..."	lo que contribuyó
	71.(R6) "... además de éso* <u>demonstró</u> un buen conocimiento lingüístico del español..."	además de esto demostró un buen conocimiento del español
	72.(R6) "... Todavía <u>se observió</u> que posee un óptimo dominio del contenido..."	Todavía se observó que posee un óptimo dominio del contenido

Quadro 9

b) Uso inadecuado de pessoas, tempos, e/ou modos verbais

Erros Morfossintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Uso inadecuado de tempos e/ou modos verbais	73.(R1) "... se hace necesario* que él <u>tenga</u> un desarrollo mayor de sus conocimientos teóricos y <u>póngalos</u> en práctica para lograr sus objetivos profesionales..."	es necesario tener un mayor desarrollo en sus conocimientos teóricos y ponerlos en práctica para lograr los objetivos profesionales
	74.(R2) "... Es un medio en el cual el profesor organiza y esquematiza lo que tratará en su clase, principalmente, puede plantear el objetivo de <u>aprenderse</u> un contenido, <u>realizarse</u> una actividad..."	Es un medio en el cual el profesor organiza y esquematiza lo que tratará en su clase, principalmente, puede plantear el objetivo de aprender un contenido, realizar una actividad
	75.(R2) "... Durante el período de observación <u>presté</u> atención a la	Durante el período de observación se prestó

	relevancia de la asignatura..."	atención a la relevancia de la asignatura
	76. (R3) "...El siguiente relato se basará en las clases de español, del semestre dos, nivel básico, asistidas en la institución ya presentada, que <u>ocurrieran</u> a los* viernes, en horario de 18h00 hasta las 20h00..."	El siguiente relato se basará en las clases de español, del semestre dos, nivel básico, asistidas en la institución ya presentada, que ocurrieron en los viernes, en el horario de 18h00 hasta las 20h00
	77. (R3) "...luego al inicio de la clase el profesor solicita a los alumnos que <u>abrieran</u> sus libros en la pagina*108 y <u>resolverán</u> todas las cuestiones..."	luego al inicio de la clase el profesor solicita a los alumnos que abran sus libros en la página 108 y resuelvan todas las cuestiones
	78. (R3) "... Otra característica de la mayoría de los maestros del curso es el hecho de que ya <u>han tenido</u> una vivencia en el exterior..."	Otra característica de la mayoría de los maestros del curso es que tuvieron una vivencia en el exterior
	79. (R3) "... Al ver que los alumnos <u>tendrían</u> dificultad en relacionar los enunciados..."	Al ver que los alumnos tenían dificultad en relacionar los enunciados
	80. (R3) "... Después de <u>contestaren</u> las preguntas propuestas de forma oral..."	Después de contestar las preguntas propuestas de forma oral
	81. (R3) "... Sigue después en el libro, página 88, pidiendo para que alguien <u>empezara</u> la lectura..."	Sigue después en el libro, página 88, pidiendo para que alguien empiece la lectura
	82. (R3) "... <u>He observado</u> el profesor Eutamar Mendes..."	Se observó el profesor Eutamar Mendes
	83. (R3) "... El grupo observado <u>era</u> compuesto solo de mujeres..."	El grupo observado estaba compuesto solo de mujeres
	84. (R3) "...Al empezar la segunda clase, él* profesor pide que <u>abrieran</u> el libro en la página 168 y 169..."	Al empezar la segunda clase, el profesor pide que abran el libro en la página 168 y 169
	85. (R4) "...después de conocer la irregularidad de estos verbos hicieron los ejercicios de la página 103. En esta actividad <u>tuve una</u> interacción de la clase..."	después de conocer la irregularidad de estos verbos hicieron los ejercicios de la página 103. En esta actividad hubo una interacción de la clase
	86. (R4) "... La profesora empieza la cuarta clase pidiendo que* los alumnos hagan dos planes, un*	La profesora empieza la cuarta clase pidiendo a los alumnos que hagan dos

	cerca y otro lejos y <u>escriben</u> en papeles sin identificarse..."	planes, uno cerca y otro lejos y que escriban en papeles sin identificarse
	87. (R4) "... En seguida la profesora comenzó la explicación de los verbos irregulares y les <u>dije</u> que prestasen mucha atención..."	En seguida la profesora comenzó la explicación de los verbos irregulares y les dijo que prestasen mucha atención
	88. (R4) "... Los alumnos <u>leyeran</u> todas las conjugaciones de los verbos..."	Los alumnos leyeron todas las conjugaciones de los verbos
	89. (R4) "... porque los alumnos <u>leyeran</u> el diálogo..."	porque los alumnos leyeron el diálogo
	90. (R4) "...Para hacer un repaso para la prueba que <u>estaba se aproximando</u> ..."	Para hacer un repaso para la prueba que se estaba aproximando
	91. (R4) "... Estas herramientas <u>debían ter sido</u> utilizadas con más frecuencia..."	Estas herramientas debieron ser utilizadas con más frecuencia
	92. (R5) "...pero es importante que <u>haga atención</u> , (Ø)* cuanto a la organización de las actividades..."	pero es importante que tome atención en cuanto a la organización de las actividades
	93. (R5) "...una estrategia que me llamó atención fue el método <u>de atribuye sobrenombre</u> * a los alumnos, poca veces el profesor llama los alumnos por sus nombres..."	una estrategia que me llamó la atención fue el método donde él atribuye sobrenombres a los alumnos, poca veces el profesor llama los alumnos por sus nombres
	94. (R5) "... En la presentación del libro, se dice que su objetivo es hacer que, al final de este tomo denominado básico, los estudiantes <u>van a poder</u> describir y narrar en sencillos términos aspectos de su pasado..."	En la presentación del libro, se dice que su objetivo es hacer que, al final de este tomo denominado básico, los estudiantes puedan describir y narrar en sencillos términos aspectos de su pasado
	95. (R6) "... Creó situaciones el* las cuales los alumnos <u>tendrían</u> que interactuar..."	Creó situaciones donde los alumnos tenían que interactuar
	96. (R6) "... Las clases fueron muy productivas, interactivas y agradables, pues los alumnos siempre <u>vendrían</u> ..."	Las clases fueron muy productivas, interactivas y agradables, pues los alumnos siempre venían
	97. (R6) "... Les* elogiaba y ponían en práctica estrategias para hacer los alumnos <u>hablaren</u> en español..."	Los elogiaba y ponía en práctica estrategias para hacer que los alumnos hablasen en español
	98. (R6) "... Fue observado que ellos	Fue observado que ellos

	estaban muy motivados, pues además de participar, <u>vendrían</u> todos los días..."	estaban muy motivados, pues además de participar venían todos los días
	99. (R6) "... Fue por lo menos 25 minutos de video..."	Fueron por lo menos 25 minutos de video
	100. (R6) "...pero a él no le gustaba mucho participar de las actividades, pues <u>tendrían</u> grande dificultad para comprender el español..."	pero a él no le gustaba mucho participar de las actividades, pues tenía grande dificultad para comprender el español
	101. (R6) "...la alumna uno prestaba muy* atención en todo lo que ocurría, le gustaba mucho participar de las actividades. Durante esta actividad <u>no tuve</u> grande dificultad en escribir la música..."	la primera alumna prestaba mucha atención en todo lo que ocurría, le gustaba mucho participar de las actividades. Durante esta actividad no tuvo grande dificultad en escribir la música

Quadro 10

c) Usos verbais com marcas interlinguísticas

Erros Morfossintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
	102. (R1) "...El presente relato <u>visa</u> presentar los resultados de observaciones..."	El presente relato busca presentar los resultados de las observaciones
	103. (R2) "... El presente relato <u>visa</u> presentar los resultados de observaciones..."	El presente relato busca presentar los resultados de las observaciones
	104. (R3) "... El Centro de Lenguas Extranjeras del* Ceará (CLEC) fue <u>criado</u> ..."	-El Centro de Lenguas Extranjeras do Ceará (CLEC) fue creado
	105. (R3) "... Pone algunos ejemplos en la pizarra y después pide a cada alumno que <u>crie</u> una frase..."	Pone algunos ejemplos en la pizarra y después pide a cada alumno que cree/construya una frase
	106. (R5) "... Actúa como profesor cerca de 22 años y tiene 17 años que <u>ministra</u> clases..."	Actúa como profesor cerca de 22 años y tiene 17 años que dar/ imparte clases
	107. (R6) "... Este relato <u>visa</u> presentar los resultados de (Ø) observaciones..."	Este relato presenta los resultados de las observaciones
	108. (R6) "... Este relato <u>visa</u> contemplar y considerar..."	este relato contempla y considera
	109. (R6) "...es muy importante también planear las clases, utilizar una buena metodología que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje	es muy importante también planear las clases, utilizar una buena metodología que facilite

	y <u>gustar de lo que haz</u> , es imprescindible...”	el proceso de enseñanza-aprendizaje y que le guste enseñar, es imprescindible
--	---	---

Quadro 11

d) Ausência de paralelismo entre tempos e/ou modos verbais

Erros Morfosintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
	110.(R2) “...quizá su clase se quedara más atractiva si trabajara con otros materiales, porque el que <u>estudie</u> y <u>comprendo</u> de las teorías*...”	quizá su clase se quedara más atractiva si trabajara con otros materiales, porque el que estudié y comprendí de las teorías
	111.(R2) “...los estudiantes <u>llegaban</u> muy retrasados, sin embargo el profesor les <u>llamó</u> la atención, para que <u>observen</u> los horarios de inicio de las clases...”	los estudiantes llegaban muy retrasados, sin embargo el profesor les llamó la atención, para que observasen los horarios de inicio de las clases
	112.(R2) “...A menudo cuando el profesor les pedía para que <u>leyeran</u> , ellos lo <u>hacen</u> muy atentamente...”	A menudo cuando el profesor les pedía que leyeran ellos lo hacían muy atentamente
	113.(R2) “...En las aulas* siguientes el profesor <u>trabajó</u> todas las competencias necesarias para que los alumnos <u>desarrollen</u> la comunicación...”	En las clases siguientes el profesor trabajó todas las competencias necesarias para que los alumnos desarrollasen la comunicación
	114.(R3) “...Después basado en el ítem b de la misma cuestión <u>propone</u> que los alumnos se <u>dividieran</u> en grupo y <u>preguntasen</u> a sus compañeros lo qué* <u>llevaban</u> en el bolsillo...”	Después basado en el ítem b de la misma cuestión propuso que los alumnos se dividiesen en grupo y preguntasen a sus compañeros qué llevaban en el bolsillo
	115.(R3) “...El profesor <u>empieza</u> la clase pidiendo que los alumnos <u>abrieran</u> sus libros (Agencia ELE 2) en la página 82...”	El profesor empezó la clase pidiendo que los alumnos abriesen sus libros (Agencia ELE 2) en la página 82
	116.(R3) “... entonces él les <u>explica</u> que el verbo está en imperativo, pidiendo después que <u>conjugaran</u> los verbos poner, hacer y tener en el imperativo...”	entonces él les explicó que el verbo está en imperativo, pidiendo después que conjugasen los verbos poner, hacer y tener en el imperativo
	117.(R3) “... Para finalizar la clase	Para finalizar la clase da

	da una tarea a los alumnos para que hagan en casa, ellos <u>deberían</u> escribir en 20 líneas como <u>imaginaban</u> el mundo en el año 2050..."	una tarea a los alumnos para que hagan en casa, ellos deberían escribir en 20 líneas como <u>imaginarían</u> el mundo en el año 2050
	118.(R4) "...Pero, un punto importante, es que <u>trabajo</u> * en el enfoque por tareas, haciendo con que los alumnos <u>hablen</u> bastante..."	Pero, un punto importante es que trabajó en el enfoque por tareas, haciendo con que los alumnos <u>hablasen</u> bastante
	119.(R6) "...el <u>tecer</u> * alumno <u>es</u> muy observador y atencioso, pero no le <u>gusta</u> participar de las correcciones, a causa de eso la profesora siempre lo* llama a participar. En esta actividad no <u>tuve</u> muchas dificultades, creo que para primer semestre está muy bien, <u>haz</u> las cosas con facilidad y me parece que comprende bien el español..."	el tercer alumno era muy observador y atento, pero no le gustaba participar de las correcciones, a causa de eso la profesora siempre le llamaba a participar. En esta actividad no tuvo muchas dificultades, creo que para un primer semestre está muy bien, hace las cosas con facilidad y me parece que comprende bien el español

Quadro 12

2. Outros Paradigmas

a) Concordâncias

Erros Morfosintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Concordâncias	120.(R1) "... <u>Cuanta</u> a la estructura de la sala, ella es relativamente pequeña..."	En cuanto al tamaño de la sala de clases, esta es relativamente pequeña
	121.(R3) "...pidiendo que los alumnos hablen de <u>la forma conjugado</u> de cada verbo propuesto..."	pidiendo que los alumnos hablen de la forma conjugada de cada verbo propuesto
	122.(R3) "...siempre que el profesor solicitaba la lectura o participación de alguien, de pronto <u>una de las alumnas participaban</u> ..."	siempre que el profesor solicitaba la lectura o participación de alguien, de pronto una de las alumnas participaba
	123.(R3) "...de una manera general, <u>las alumnas</u> se presentaron muy motivadas para las clases, contestando los ejercicios y participando de las clases. En las	de una manera general , las alumnas se presentaron muy motivadas para las clases, contestando ejercicios y

	tareas de lectura <u>todos</u> leían...”	participando de las clases. En las tareas de lectura todas leían
	124. (R3) “en las tareas de lectura <u>todos</u> leían, era un momento que el profesor se utilizaba* para hablar de los errores de pronuncia*, los cuales eran corregidos por el profesor e inmediatamente repetidos por <u>las alumnas</u> ...”	en las tareas de lectura todas leían, era un momento que el profesor utilizaba para hablar de los errores de pronunciación, los cuales eran corregidos por el profesor e inmediatamente repetidos por las alumnas
	125. (R4) “La profesora <u>ya habían</u> les dicho que hiciesen anotaciones...”	La profesora ya les había dicho que hiciesen anotaciones
	126. (R4) “... Pon fin pasó los ejercicios de <u>la páginas</u> 104...”	Pon fin pasó los ejercicios de la página 104
	127. (R5) “... intervenía haciendo <u>correcciones</u> lexicales y fonológicos...”	intervenía haciendo correcciones lexicales y fonológicas
	128. (R6) “... los alumnos <u>tiene</u> una dificultad aún muy grande...”	los alumnos tienen una dificultad aún muy grande
	129. (R6) “... los alumnos intentaban* hacer de la forma correcta y <u>ella</u> les incentivaba muchísimo. Les elogiaba y <u>ponían</u> en práctica estrategias para hacer los alumnos hablaben en español...”	los alumnos intentaban hacer de la forma correcta y ella les incentivaba muchísimo. Les elogiaba y ponía en práctica estrategias para hacer que los alumnos hablasen en español

Quadro 13

b) Artigos: Uso/omissão

Morfofossintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
	130. (R2) “...Curso de Letras de la Universidad Federal <u>del</u> Ceará...”	Curso de Letras de la Universidade Federal do Ceará
	131. (R3) “... del curso de Filología de la Universidad Federal <u>del</u> Ceará...”	del curso de Filología de la Universidade Federal do Ceará
	132. (R3) “...siguen con la resolución de (Ø) segunda cuestión de forma oral...”	siguen con la resolución de la segunda cuestión de forma oral
	133. (R3) “...textos relacionados a la cultura que permiten <u>el</u> alumno conocer además del idioma que se está estudiando...”	textos relacionados a la cultura que permiten al alumno conocer además del idioma que se está

		estudiando
	134. (R3) "...nos ayudarán a reflexionar acerca de nuestra propia postura como docente y sobre nuestras contribuciones a la enseñanza de (Ø) lengua española..."	nos ayudarán a reflexionar acerca de nuestra propia postura como docente y sobre nuestras contribuciones a la enseñanza de la lengua española
	135. (R4) "...profesor Cícero Miranda de la Universidad Federal <u>del</u> Ceará..."	profesor Cícero Miranda de la Universidade Federal do Ceará
	136. (R4) "...Después hablo* un poco sobre (Ø) artículos..."	Después habló un poco sobre los artículos
	137. (R5) "...en esta sección será presentada puntos que abordan la metodología utilizada en las clases observadas, empezando por el plan de clase, después desarrollo de (Ø) unidad y el estímulo para participar de las clases..."	en esta sección serán presentados puntos que abordan la metodología utilizada en las clases observadas, empezando por el plan de clase, después desarrollo de la unidad y el estímulo para participar de las clases

Quadro 14

c) Pronomes: Usos inadecuados

Erros Morfosintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
	138. (R3) "...Después pone el audio, <u>los preguntando</u> si lo que respondieron estaba de acuerdo con la grabación..."	Después pone el audio, preguntándoles si lo que respondieron estaba de acuerdo con la grabación
	139. (R3) "...después de <u>les dar</u> algunos minutos para resolver los ejercicios..."	después de darles algunos minutos para resolver los ejercicios
	140. (R3) "... <u>les dando</u> diez minutos..."	dándoles diez minutos
	141. (R3) "... para <u>ayudarles</u> les pide que miren los ejemplos..."	para ayudarlos les pide que miren los ejemplos
	142. (R3) "...después <u>pregúntales</u> quién suele hacer..."	después les pregunta quién suele hacer
	143. (R5) "... En <u>éste</u> s tres primeros apartados..."	En estos tres primeros apartados
	144. (R6) "...las explicaciones realizadas por la orientadora de <u>ésta</u> asignatura..."	las explicaciones realizadas por la orientadora de esta asignatura

Quadro 15

d) Preposição: Valores próprios/ valores idiomáticos

Erros Morfosintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Valores próprios/ valores idiomáticos	145. (R1) "...En <u>relación</u> a la comprensión lectora..."	Con relación a la comprensión lectora
	146. (R2) "...siempre dispone(Ø) unos minutos necesarios para resolución de los ejercicios..."	siempre dispone de unos minutos necesarios para resolución de los ejercicios
	147. (R2) "...es un método para evaluación de materiales didácticos en un contexto específico, (Ø) este caso el contexto es un curso de español como lengua extranjera..."	es un método para evaluación de materiales didácticos en un contexto específico, en este caso el contexto es un curso de español como lengua extranjera
	148. (R2) "...para sustituir (Ø) la profesora..."	para sustituir a la profesora
	149. (R4) "... se hizo entre los días 19 de octubre y 21 de noviembre, <u>en</u> lunes y miércoles..."	se hizo entre los días 19 de octubre y 21 de noviembre, el lunes y el miércoles
	150. (R4) "... <u>Neste</u> momento sería interesante que la profesora aclarase (Ø) los alumnos <u>de</u> este director tan conocido en Hispanoamérica como por ejemplo un poco de su biografía..."	En este momento sería interesante que la profesora aclarase a los alumnos sobre este director tan conocido en Hispanoamérica como por ejemplo un poco de su biografía
	151. (R4) "...la profesora explicó la importancia del tango <u>a</u> los argentinos..."	la profesora explicó la importancia del tango para los argentinos
	152. (R4) "...va orientar <u>el</u> alumno <u>a</u> estas secuencias didácticas..."	va orientar al alumno sobre estas secuencias didácticas
	153. (R6) "...Fueron muy útiles <u>a</u> el propósito comunicativo..."	Fueron muy útiles para el propósito comunicativo
	154. (R6) "...La evaluación ocurre en todas las clases mediante la observación del maestro <u>de</u> la participación de los alumnos en todas las actividades..."	La evaluación ocurre en todas las clases mediante la observación del maestro sobre la participación de los alumnos en todas las actividades

Quadro 16

e) Outros (determinantes) casos

Erros Morfossintáticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
	155. (R2) "... y deje que los alumnos perciban el significado de <u>cualquiera</u> actividad..."	y deje que los alumnos perciban el significado de cualquier actividad
	156. (R4) "...pero la comprensión lectora no fue <u>mucho</u> utilizada..."	pero la comprensión lectora no fue muy utilizada
	157. (R5) "... éste privilegia el material de España en su <u>grande</u> mayoría..."	éste privilegia el material de España en su gran mayoría
	158. (R6) trae exposiciones de contenidos culturales de España y <u>Hispanoamérica</u> ..."	trae exposiciones de contenidos culturales de España e Hispanoamérica
	159. (R6) "...trabajó de manera satisfactoria* los contenidos y instigó los alumnos a practicaren la lengua..."	trabajó de manera satisfactoria los contenidos e instigó los alumnos a practicaren la lengua
	160. (R6) "...la alumna uno prestaba <u>muy atención</u> en todo lo que ocurría, le gustaba mucho participar de las actividades..."	la alumna uno prestaba mucha atención en todo lo que ocurría, le gustaba mucho participar de las actividades
	161. (R6) "...gran interés por la cultura de España y <u>Hispanoamérica</u> ..."	gran interés por la lectura de España e Hispanoamérica
	162. (R6) "... prácticas adecuadas o inadecuadas para la enseñanza de* español y intentar en nuestra práctica..."	prácticas adecuadas o inadecuadas para la enseñanza del español e intentar en nuestra práctica
	163. (R6) "...pácticas* adecuadas y inadecuadas..."	prácticas adecuadas e inadecuadas
	164. (R6) "... imperativo regular y irregular..."	imperativo regular e irregular
	165. (R6) "... <u>ninguno</u> material es perfecto..."	ningún material es perfecto
	166. (R6) "...punto muy positivo y importante al aprendiente* de una lengua extranjera..."	punto positivo e importante al aprendiz/ estudiante de una lengua extranjera

Quadro 17

4.4.3 Erros léxico-semânticos

a) Formações não reconhecidas em espanhol

Erros léxico-semânticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Formações não reconhecidas em espanhol	167. (R1) "... podemos concluir que <u>el estajeo</u> es un período en que buscamos vincular aspectos teóricos..."	podemos concluir que la práctica es un período en que buscamos vincular aspectos teóricos
	168. (R1) "... algunos son comprados, otros son <u>xerografiados</u> ..."	algunos son comprados, otros son xerocopiados/fotocopiados
	169. (R1) "... tanto el profesor como los <u>dicentes</u> hablan mucho sobre las cosas del cotidiano..."	tanto el profesor como los alumnos hablan mucho sobre las cosas cotidianas
	170. (R2) "... para esta <u>analice</u> voy a utilizar..."	para este análisis voy a utilizar
	171. (R2) "... su <u>compaginación</u> es muy útil..."	su paginación es muy útil
	172. (R2) "... <u>en todo</u> son cinco ejercicios bien <u>direccionados</u> a estas nociones..."	en total son cinco ejercicios bien dirigidos a estas nociones
	173. (R2) "... con el <u>analice</u> del libro en distintos aspectos se puede decir que él es un buen manual..."	con el análisis del libro en distintos aspectos se puede decir que él es un buen manual
	174. (R2) "... las clases fueron <u>ministradas</u> por el profesor..."	las clases fueron impartidas por el profesor
	175. (R2) "... teniendo la gramatical como objetivos que el <u>aprendiente</u> sea capaz..."	teniendo la gramatical como objetivos que el estudiante sea capaz
	176. (R5) "... Alumnos <u>iniciantes</u> de español..."	Alumnos principiantes de español
	177. (R6) "... <u>El sequência</u> hay el apartado Entre Líneas que aborda contenido gramatical..."	En secuencia hay el apartado Entre Líneas que aborda contenido gramatical
	178. (R6) "... la actuación de la profesora es adecuada y muy estimulante para el <u>aprendiente</u> del español..."	la actuación de la profesora es adecuada y muy estimulante para el aprendiz del español
	179. (R6) "... <u>Demonstrarón</u> también <u>grandinterés</u> por la cultura de España y* Hispanoamérica..."	Demonstraron también grande interés por la cultura de España e Hispanoamérica
180. (R6) "... además de eso* <u>demonstró</u> un buen conocimiento lingüístico del español..."	además de esto demostró un buen conocimiento lingüístico del español	

	181.(R6) "...trabajó de manera <u>satisfactoria</u> ..."	trabajó de manera satisfactoria
	182.(R6) "... en seguida empezó una <u>discursión</u> de manera muy espontanea..."	en seguida empezó una discusión de manera muy espontanea
	183.(R6) "... hablante intercultural y <u>aprendiente</u> autónomo..."	hablante intercultural y aprendiz/estudiante autónomo
	184.(R6) "... a <u>traves de</u> ésta* <u>discursión</u> ..."	a través de esta discusión

Quadro 18

b) Transferência léxica

Erros léxico-semânticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Transferência léxica	185.(R1) "... teoría y la práctica se <u>mesclan</u> ..."	teoría y la práctica se mezclan
	186.(R2) "...en las <u>aulas</u> siguientes..."	en las clases siguientes
	187.(R2) "... va a la pizarra <u>e</u> explica la utilización de las <u>perífrasis</u> ..."	va a la pizarra y explica la utilización de las perífrasis
	188.(R2) "... El <u>professor</u> trabaja totalmente basado en el método comunicativo..."	el profesor trabaja totalmente basado en el método comunicativo
	189.(R3) "...hay cerca de tres mil alumnos matriculados en los cursos regulares de inglés, francés e <u>español</u> ..."	hay cerca de tres mil alumnos matriculados en los cursos regulares de inglés, francés y español
	190.(R3) "... <u>las vagas</u> remanecientes son destinadas a la comunidad..."	las plazas remanecientes son destinadas a la comunidad
	191.(R3) "... la explicación acerca de los contrastes de los <u>tempos</u> pasados..."	la explicación acerca de los contrastes de los tiempos pasados
	192.(R3) "...con los funcionarios debidamente uniformizados y áreas libres para estudios <u>e</u> recreación..."	con los funcionarios debidamente uniformizados y áreas libres para estudios y recreación
	193.(R3) "... en la página 82 <u>e</u> sigue con la lectura..."	en la página 82 y sigue con la lectura
	194.(R3) "... el profesor mantiene una cierta proximidad con <u>a</u> <u>turma</u> ..."	el profesor mantiene una cierta proximidad con la clase
195.(R3) "... Pasado algunos minutos, el profesor empieza a conjugar el verbo con la ayuda de <u>la</u> <u>turma</u> ..."	Pasado algunos minutos, el profesor empieza a conjugar el verbo con la ayuda de los alumnos	

196. (R4) "... 2 profesores substitutos y 3 profesores bolsistas..."	2 profesores substitutos y 3 profesores becarios
197. (R4) "...en seguida preguntó <u>se</u> los alumnos acuerdan de la clasificación de las sílabas tónicas en sobresdrújula, llanas, agudas e esdrújula..."	en seguida preguntó si los alumnos se acuerdan de la clasificación de las sílabas tónicas en sobresdrújula, llanas, agudas y esdrújula
198. (R4) "...la profesora inicialmente preguntó <u>se</u> alguien ya había oído hablar sobre el autor o de la película..."	la profesora inicialmente preguntó si alguien ya había oído hablar sobre el autor o de la película
199. (R4) "...apenas un repaso <u>do</u> que fue explicado..."	apenas un repaso de lo que fue explicado
200. (R4) "... <u>Neste</u> momento los alumnos tuvieron dificultades en comprender la audición..."	En este momento los alumnos tuvieron dificultades en comprender la audición
201. (R4) "... Preguntó <u>se</u> ambos os casos llevan tilde..."	Preguntó si ambos casos llevan tilde
202. (R5) "... Siguiendo, hay el apartado: Pronunciación y ortografía, en lo cual* se trabaja la comprensión auditiva y la tonicidad de las palabras en español, <u>se</u> es llana, aguda, esdrújula o sobresdrújula..."	Siguiendo, hay el apartado: Pronunciación y ortografía, en el cual se trabaja la comprensión auditiva y la tonicidad de las palabras en español, si es llana, aguda, esdrújula o sobresdrújula
203. (R5) "... el profesor estimula para que los alumnos hablen en español o que pregunten e respondan en la lengua estudiada..."	el profesor estimula para que los alumnos hablen en español o que pregunten y respondan en la lengua estudiada
204. (R5) "...Son muy atentos y cuestionan bastante, también preguntan mucho e esto es bueno..."	Son muy atentos y cuestionan bastante, también preguntan mucho y esto es bueno
205. (R5) "...Cuando se conoce bien el material de trabajo e hay dominio del contenido..."	Cuando se conoce bien el contenido de trabajo y hay dominio del contenido
206. (R5) "...clase e no hace faltar*que el profesor siga su clase mirando un plan..."	clase y no hace falta que el profesor siga su clase mirando un plan
207. (R5) "...pero <u>el aula</u> no se resumen*solamente al uso del libro..."	pero la clase no se resume solamente al uso del libro
208. (R6) "...Sería más adecuada <u>se</u> fuera una actividad acompañada de la letra..."	Sería más adecuada si fuera una actividad acompañada de la letra
209. (R6) "... mismos errores del <u>professor</u> ..."	mismos errores del profesor

	210. (R6) "... fue elegida una unidad a* ser <u>analizada</u> ..."	fue elegida una unidad para ser analizada
	211. (R6) "... Desarrollando <u>consecuentemente</u> todas las destrezas..."	Desarrollando en consecuencia todas las destrezas
	212. (R6) "... La actividad y la estrategia fueron un conjunto <u>armónico</u> ..."	La actividad y la estrategia fueron un conjunto armónico
	213. (R6) "... la <u>busca</u> por mejorar..."	la búsqueda por mejorar
	214. (R6) "... los alumnos tiene* una dificultad aún muy grande para comprender las <u>palabras</u> y un léxico muy <u>reduzido</u> ..."	(R6) "... los alumnos tienen una dificultad aún muy grande para comprender las palabras y un léxico muy reducido

Quadro 19

c) Registros não apropriados à situação

Erros Léxico-semânticos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
Registros não apropriados à situação	215. (R2) "... El libro de una forma general tiene una <u>buen</u> <u>manejabilidad</u> , su compaginación es muy útil <u>está totalmente vuelta</u> al enfoque comunicativo..."	El libro de una forma general tiene un buen manejo, su compaginación es muy útil está totalmente dirigido a un enfoque comunicativo

Quadro 20

4.4.4 Erros discursivos

a) Conectores: Marcadores Discursivos

Erros Discursivos	
Classificação dos erros	Produção do aluno
Conectores: Marcadores Discursivos	<p>216.(R1) "...<u>Mas</u>, sólo al final del curso las asignaturas de práctica son ofertadas..."</p> <p>Forma correta: (R1) Pero, solo al final del curso las asignaturas de práctica son ofertadas</p>
	<p>217.(R1) "... La mayoría de los estudiantes aprenden lo propuesto en las clases, <u>además</u> de que estén en los semestres iniciales, todos hablan español, ellos son motivados principalmente cuanto el habla y la audición..."</p> <p>Forma correta: (R1) La mayoría de los estudiantes aprenden lo propuesto en las clases, si bien, ellos están en los semestres iniciales, todos hablan español, ellos son motivados principalmente en cuanto el habla y la audición</p>
	<p>218.(R1) "...<u>Entretanto</u>, ser profesor de una lengua extranjera no es una tarea sencilla..."</p> <p>Forma correta: (R1) Sin embargo, ser profesor de una lengua extranjera no es una tarea sencilla</p>
	<p>219.(R2) "... La posición crítica no será hecha en un sentido negativo, <u>pero</u> en un sentido de intentarnos* mejorar cada vez más nuestra postura..."</p> <p>Forma correta: La posición crítica no será hecha en un sentido negativo, sino en un sentido de intentar mejorar cada vez más nuestra postura</p>
	<p>220.(R2) "... En realidad lo que observé fue el hecho de que el profesor siguió el material didáctico fielmente, <u>pese a que</u> haga esto el profesor logra éxito en sus actividades, porque sabe explotar todas las destrezas en igual proporción, aunque no tenga utilizado otros recursos en las clases, el uso <u>de</u> libro es esencial, <u>porque</u> le sirve como orientación, <u>pues</u>, el contenido, lo explota de manera más profundizada de lo que hay en el material.</p> <p>Forma correta: (R2) En realidad lo que observé fue que el hecho de que el profesor siguió el material didáctico fielmente, pese a ello el</p>

	profesor logra éxito en sus actividades, porque sabe explotar todas las destrezas en igual proporción, aunque no utilice otros recursos en las clases. El uso del libro es esencial porque le sirve como orientación, y el contenido lo explota de manera más profunda
	<p>221.(R2) "... este material también puede ser usado, <u>pese a que</u> tengamos que adaptarlo</p> <p>Forma correcta: (R2) este material también puede ser usado, aunque tengamos que adaptarlo</p>
	<p>222.(R3) "... Había mucha interacción entre ellas, <u>a causa de</u> ya se <u>conocieren</u> a por lo menos un año, <u>con eso</u>, la comunicación entre ellas <u>era</u> trabajada con facilidad..."</p> <p>Forma correcta: (R3) Había mucha interacción entre ellas, pues ya se conocían por lo menos un año, por ello la comunicación entre ellas fue trabajada con facilidad</p>
	<p>223.(R5) "... Pero el aula no se resumen* solamente al uso del libro <u>mas también</u> las estrategias que el profesor va a utilizar* para mejorar el desempeño del alumno..."</p> <p>Forma correcta: (R5) Pero el aula no se resume solamente al uso de libro, pero también a las estrategias que el profesor busca para mejorar el desempeño del alumno</p>
	<p>224.(R6) "... A ellos le* gustaba, pues creo que la tiene no solo como profesora <u>pero</u> como una amiga con la cual se puede hablar de todo..."</p> <p>Forma correcta: (R6) A ellos les gustaba, porque la tienen no solo como profesora sino como una amiga, con la cual se puede hablar de todo</p>

Quadro 21

b) Repetição não funcional

Erros Discursivos		
Classificação dos erros	Produção do aluno	Forma correta
	225.(R2) "... En este punto de este relato voy a presentar la metodologia* ..."	En este punto voy a presentar la metodología
	226.(R2) "...en mis <u>observaciones</u> observé que el profesor tenía total control sobre sus actos..."	se observó que el profesor tenía total control sobre sus actos

	227.(R2) “...El libro Nuevo Ven Volumen I, <u>está orientado</u> a la asignatura de lengua y cultura española en nivel inicial, <u>estando orientado</u> al aprendizaje de la lengua y cultura hispánica...”	El libro Nuevo Ven Volumen I, está orientado a la asignatura de lengua y cultura española en el nivel inicial, enfocado al aprendizaje de la lengua y cultura hispánica
	228.(R3) “...Con esa experiencia se ha percibido que la enseñanza en el curso está siendo bien realizada, <u>hay</u> sin embargo <u>algunas prácticas</u> que deben ser pensadas en <u>relación a práctica docente</u> ...”	Con esa experiencia se ha percibido que la enseñanza en el curso está siendo bien realizada, sin embargo algunas prácticas deben ser pensadas con relación al trabajo docente
	229.(R4) “...será analizado el libro didáctico <i>Español en Marcha</i> (Ø) <u>Después y, después</u> se hará un análisis de clases en general...”	será analizado el libro didáctico Español en Marcha, después analizaremos las clases en general

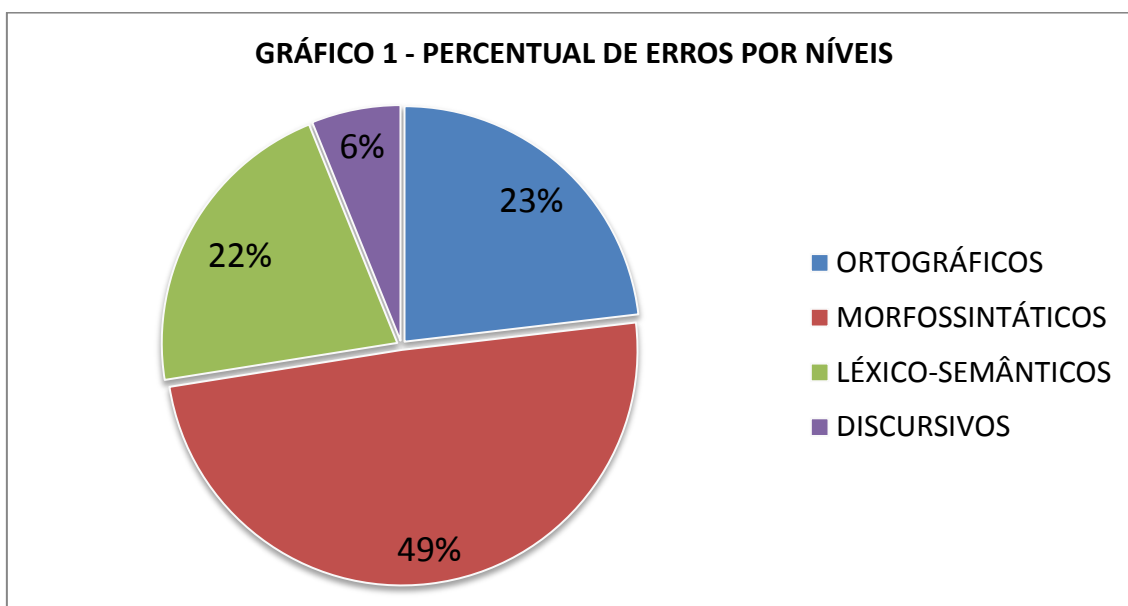
Quadro 22

4.5 Quantidade de erros

Nesta seção apresentamos o levantamento quantitativo dos erros nos níveis analisados nos relatórios. O total de erros procedentes dessas produções é de 232, divididos entre os níveis ortográficos, morfossintáticos, léxico-semânticos e discursivos, e a partir das tipologias ou subclassificações. Abaixo segue o quadro geral com o quantitativo e percentuais de erros em cada nível é o seguinte:

Tabela 1 - Total de erros por níveis

ERROS POR NÍVEIS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
ORTOGRÁFICOS	53
MORFOSSINTÁTICOS	113
LÉXICO-SEMÂNTICOS	49
DISCURSIVOS	14
TOTAL DE ERROS	229

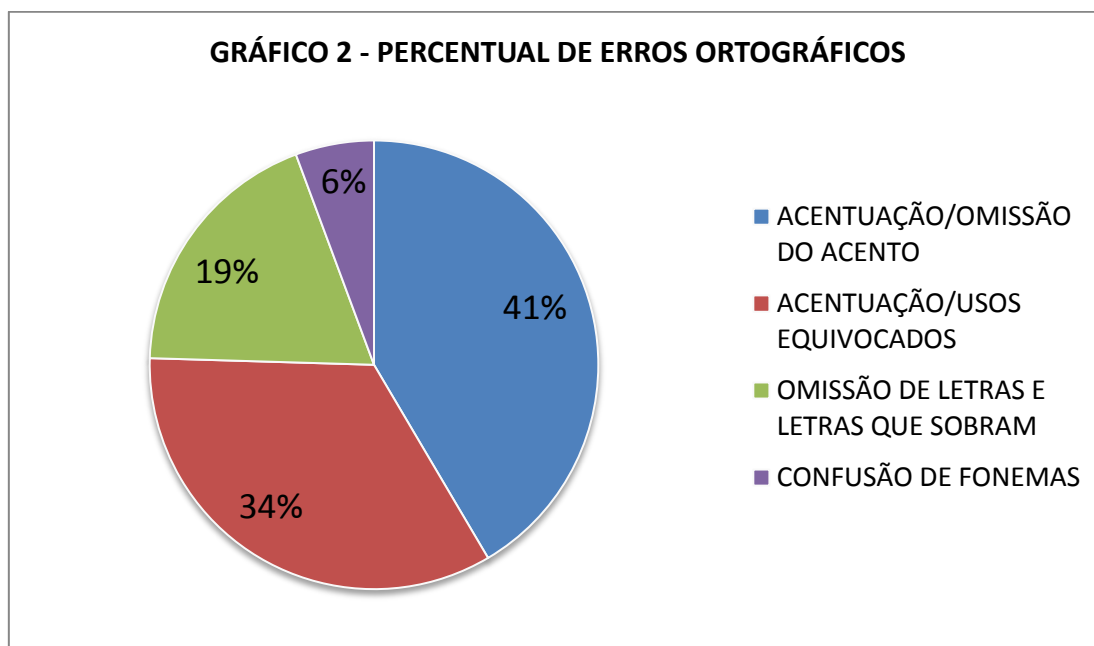


Conforme observamos, dos quatro níveis levantados, o gráfico nos mostra que o morfossintático detém quase metade dos erros identificados, **49%** do corpo central de erros, seguido do ortográfico com **23%**, do léxico-semântico com **22%** e do discursivos com apenas **6%** do total. Por consideramos o nível morfossintático o de maior número de ocorrências, e por consequência o de maior dificuldade, nele centraremos nossa tarefa na etapa de explicação dos erros. Desse modo, podemos conhecer quais são as categorias e estruturas de maior gravidade em termos de erros, de maior distorção da mensagem, de desvios das regras e como afetaram o relatório em termos de atualização.

Assim, contabilizamos os erros de cada excerto e contamos cada um separadamente. Em alguns casos aparece mais de um erro no mesmo trecho, e por isso muitos deles acabam por aparecer de forma repetida em outro nível, enumeramos assim de forma crescente cada um dos excertos. A seguir comentamos sucintamente cada nível e nos deteremos na próxima seção na explicação dos erros no nível morfossintático, nível este com expressivo percentual de ocorrências de erros.

Tabela 2 – Erros ortográficos

SUBCLASSIFICAÇÃO DOS ERROS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
ACENTUAÇÃO/OMISSÃO DO ACENTO	22
ACENTUAÇÃO/USOS EQUIVOCADOS	18
OMISSÃO DE LETRAS E LETRAS QUE SOBRAM	10
CONFUSÃO DE FONEMAS	3
TOTAL DE ERROS	53



Observamos na tabela de número 2 que o nível ortográfico ainda representa uma das dificuldades mais relevantes no processo de aquisição da língua espanhola, visto que há um total de **53** ocorrências. Os problemas incidem em sua maior parte na acentuação das palavras, ou melhor, na omissão da acentuação, pois isso equivale a **41%** dos erros (*omissão do acento*), seguido do *uso equivocado do acento* (tilde), com um percentual de **34%**.

Esses erros demonstram que os sujeitos ao produzirem seus textos, cometem alguns deslizes que, a considerar o seu estágio de aprendizagem, acreditamos já deveriam ter sido superados. Partimos da hipótese de que a omissão do acento em muitos casos está relacionada à desatenção do aprendiz durante o processo de escrita, dado que algumas dessas mesmas palavras aparecem no mesmo relatório com a acentuação correta a exemplo de *página*, *también*, *próximo*. Em outros momentos observamos que a omissão infringe as regras de acentuação e o aprendiz acaba por cometê-las indiscriminadamente.

Outros casos demonstram que há certa confusão quanto às regras de acentuação da L2, embora o problema maior esteja na omissão, o aprendiz ainda comete erros acentuando equivocadamente determinadas palavras, ou seja, confundindo sua sílaba tônica.

A terceira subclassificação nos traz um percentual pequeno no número de ocorrências, apenas **19%** do total. Nesse ponto, os erros incidem sobre *a omissão de letras* e em outros casos em *letras que sobram*. Intuímos de igual forma que de maneira

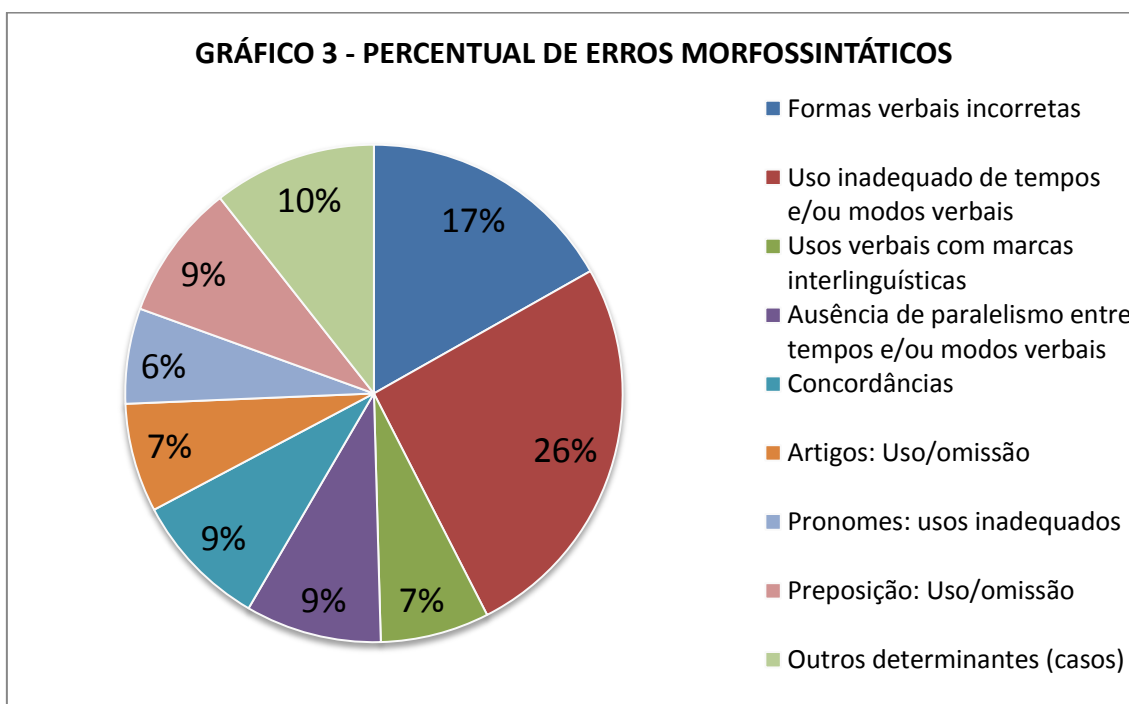
geral os sujeitos ao produzir seus textos, por desatenção, omitiram algumas letras necessárias, já que também aparecem em outros momentos do texto com a escrita correta, excetuando-se os casos de formas verbais.

A última subclassificação apresenta o menor número de ocorrências, apenas **6%** do total. Aqui temos somente 3 (três) casos nos quais os sujeitos confundem *o uso de fonemas*. Essa subclassificação foi extraída de Durão (2004) e acrescentada em nossa análise, por isso a distinção entre termos letras/fonemas, até então utilizada *letras* a partir da tipologia de Fernández (1997).

Consideramos que os problemas ora apresentados no nível ortográfico, de forma geral não afetaram a textualização na língua estrangeira, embora seja um nível importante de análise. Assim, observamos que na compreensão dos excertos e numa escala maior na compreensão geral do gênero relatório, não houve comprometimento. A seguir apresentamos os quantitativos de erros no nível morfofossintático.

Tabela 3 - Erros morfofossintáticos

SUBCLASSIFICAÇÃO DOS ERROS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Paradigma Verbal	
Formas verbais incorretas	19
Uso inadequado de tempos e/ou modos verbais	29
Usos verbais com marcas interlinguísticas	8
Ausência de paralelismo entre tempos e/ou modos verbais	10
TOTAL DE ERROS	66
Outros Paradigmas	
Concordâncias	10
Artigos: Uso/omissão	8
Pronomes: usos inadequados	7
Preposição: Uso/omissão	10
Outros determinantes (casos)	12
TOTAL DE ERROS	47
TOTAL DOS ERROS MORFOSSINTÁTICOS	113



A tabela 3 representa o corpo central dos erros de nossa pesquisa, pois cobre mais da metade do total dos erros levantados, isto é, **113** números de ocorrências. Ressalvamos mais uma vez que esse foi o nível em que os sujeitos apresentaram maior dificuldade na produção de seus textos, não nos distanciando de outras pesquisas como as de Santos (2004) e Farias (2007). Essa representatividade numérica nos indica que os professores em formação final ainda acumulam problemas quanto aos conhecimentos linguísticos ou mesmo gramaticais na língua espanhola. Nesse nível em especial, obtivemos uma diversidade de erros que por vezes nos impedia de acomodá-los em determinadas classificações, por isso foram desdobrados em novas categorias e adaptados em outras.

Considerando os dados provenientes dos relatórios, temos assim a seguinte disposição: **59%** dos erros incide no *paradigma verbal*, que se subdivide em outras subclassificações demonstradas nos quadros de descrição dos erros e que serão explorados na etapa de explicação (somamos todos os percentuais desse paradigma); as demais incidências encontram-se nos outros paradigmas: *concordância*, 9%; *artigos*, 7%; *pronomes*, 6%; *preposição*, 9%; e *outros casos* 10%, o que equivale a um percentual total de **41%**.

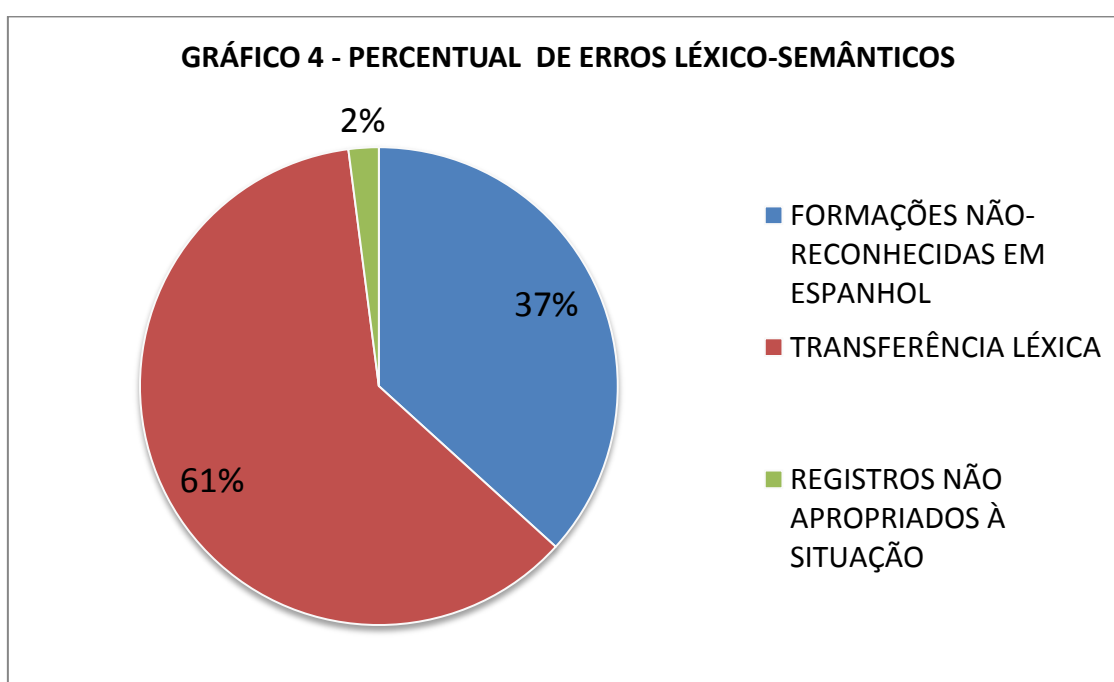
Embora os textos produzidos cumpram a função de transmitir a mensagem pretendida pelo escrevente e atendam a especificidade do gênero relatório, observamos que muitos parágrafos são de difícil compreensão uma vez que se apresentam de forma

ilegível ou mesmo truncada, impedindo o leitor de atribuir sentido a determinadas ideias do texto. Alguns deles são marcados pela ausência de pontuação e paragrafação, grafia inadequada (a ser descrita no nível lexical e outros), estruturação inadequada, além dos problemas de incoerência.

Em razão de esses aspectos interferirem, negativamente, na qualidade do texto produzido, afastando-os das convenções que regem um texto escrito, é que nos deteremos na próxima sessão nas possíveis explicações aos problemas que afetaram essas produções textuais, a saber, a análise dos erros morfossintáticos. Dentre as restrições feitas aos textos, como os erros linguísticos do nível analisado, verificamos como esses aspectos podem sobrevir em problemas como a ausência de sequência lógica, repetições de palavras, afastamento das convenções normativas da língua espanhola e desatenção aos critérios de textualidade (coesão e coerência). Na próxima tabela apresentamos os erros léxico-semânticos das produções.

Tabela 4 – Erros léxico-semânticos

SUBCLASSIFICAÇÃO DOS ERROS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
FORMAÇÕES NÃO-RECONHECIDAS EM ESPANHOL	18
TRANSFERÊNCIA LÉXICA	30
REGISTROS NÃO APROPRIADOS À SITUAÇÃO	1
TOTAL DE ERROS	49



Dentro do domínio do léxico, os resultados representam uma evolução positiva na aprendizagem da língua espanhola, pois trata-se de um conjunto de erros que alcança um total de **49** ocorrências, número relativamente baixo se consideramos o total do levantamento. Obviamente compreendemos as implicações que determinados lexemas ou termos podem causar no conjunto do texto, podendo dificultar a comunicação ou mesmo sua compreensão. A ambiguidade, a confusão, ainda que provoquem reações de estranheza no interior do texto, podem ser facilmente desfeitas a partir do contexto, ou ainda a partir de uma releitura interpretativa.

Nesse nível é importante assinalar a inegável influência que a língua materna dos aprendizes exerce na aprendizagem da L2, dado a isso, temos o maior número de ocorrências de erros na subclassificação *transferência léxica*, isto é, em processos de transferência ou interferência linguística da LM para a LE, com um percentual de **61%** do total. As descrições dos erros apontadas nos quadros evidenciam como as produções escritas aparecem fortemente marcadas pela língua portuguesa.

Conforme já explicitado, as transferências ocorrem quando os aprendizes empregam palavras da LM por não as conhecerem na LE, sendo que essa estratégia tem como objetivo transmitir uma mensagem completa, apesar da relativa falta de conhecimento na língua alvo. Atentamos ainda para o fato de que os erros lexicais encontrados nessa análise não foram provocados pelo uso dos "falsos amigos" (heterossemânticos), por exemplo, mas na maioria dos casos pela semelhança de algumas palavras entre as duas línguas.

A segunda categoria nos traz *as formações não reconhecidas na língua espanhola*, com um percentual de **37%**. Aqui, observamos um processo, sobretudo, de criação, a partir da assimilação dos paradigmas da língua meta ainda que em alguns casos possam ocorrer a interferência da LM, a exemplo de *estajeo*, *xerografiados*, *satisfatoria*, *discursión*. Os pontos de convergência e divergência entre o léxico do português e do espanhol abrem espaço para que transferência da LM para a LE seja um recurso muito produtivo.

A terceira subclassificação *Registros não apropriados à situação* foi proposta a partir da necessidade de acomodar determinadas expressões que apareceram nas produções e destoavam com as formas da língua espanhola ou mesmo não eram adequadas a determinadas situações, apenas duas ocorrências, isto é, correspondendo apenas **2%** do total de erros.

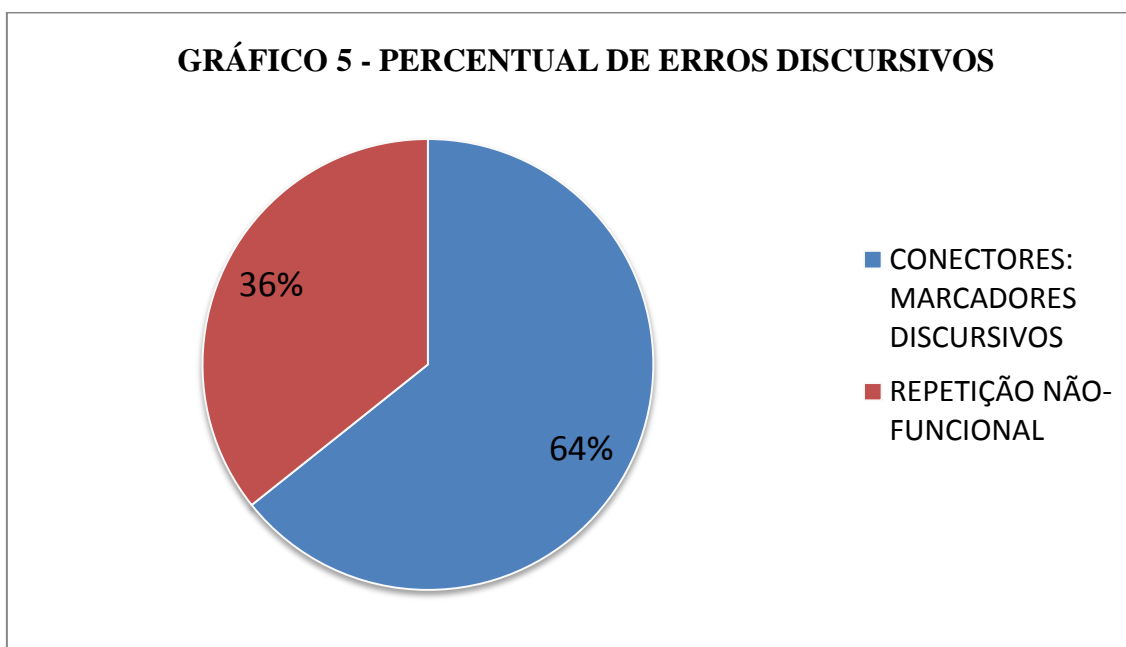
Ressaltamos que os desvios léxicos mais significativos na interlíngua dos aprendizes ocorrem devido ao fenômeno da transferência, o qual pode consubstanciar-se

com o uso de itens léxicos da LM para suprir uma carência na LE. Embora percebamos a forte influência que a proximidade das duas línguas possa desempenhar nas produções escritas dos sujeitos, não consideramos serem estes desvios os problemas de maior grau, ou as dificuldades que eles mais apresentaram na produção escrita do gênero relatório.

Por fim, temos adiante a tabela de erros discursivos com os percentuais de erros apresentados.

Tabela 5 – Erros discursivos

SUBCLASSIFICAÇÃO DOS ERROS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
CONECTORES: MARCADORES DISCURSIVOS	9
REPETIÇÃO NÃO-FUNCIONAL	5
TOTAL DE ERROS	14



Resolvemos acrescentar em nossa análise os erros discursivos dando ênfase ao uso dos marcadores discursivos ou como a classificação de Fernández (1994) propõe, ao uso dos *conectores*, já que funcionam como recurso de coesão textual. Ademais, acrescentamos outra subclassificação *Repetição não funcional* adaptada a partir de Antunes (2005), que define a repetição também enquanto recurso de coesão. A mesma autora nos explica ainda que os recursos coesivos são operações de repetir, de substituir, de usar palavras semanticamente próximas, de usar uma conjunção ou um outro tipo qualquer de conectivo. Desse modo, detivemo-nos apenas nessas duas categorias,

considerando a complexidade que estes recursos podem desempenhar no interior do texto, e por não ser nosso objetivo nos fixar nos erros discursivos.

Antes mesmo de apresentar os percentuais de erros, é importante destacar que os autores do texto são sujeitos que embora apresentem dificuldades em suas produções, possuem uma competência discursiva desenvolvida, organizam suas ideias de modo geral coerentemente e se valem de estratégias criativas para suprir determinadas necessidades na língua espanhola.

O que tentamos observar nesse conjunto de erros foi de que modo os aprendizes utilizam ou não os marcadores e se usam de forma adequada. Esses marcadores têm como valor básico apontar de maneira explícita o encadeamento dos diferentes fragmentos oracionais do texto, para, dessa maneira ajudar o receptor do texto no processo de interpretação (MONTOLÍO, 2009).

Pudemos depreender da análise que os marcadores são utilizados na maioria dos casos de forma adequada, salvo em algumas situações em que percebemos claramente a interferência da língua materna nas construções a exemplo de *mas*, *entretanto*, *mas también*. Em outras ocasiões, consideramos que determinados marcadores poderiam ser substituídos por outros e, sendo assim, organizariam melhor as informações do texto, ou mesmo esclareceriam seu conteúdo.

Paralelamente a estes casos, temos outros em que a omissão desse elemento prejudica ou não completa determinados argumentos do texto. Dessa forma, os problemas encontrados somam apenas 14 ocorrências, desse total **64%** advêm dos casos apontados anteriormente, ou seja, da subclassificação Conectores: marcadores discursivos.

O outro quantitativo de erros se refere às repetições, e como o próprio nome já indica, corresponde à ação de voltar ao que foi dito antes, funciona como recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu antecipadamente (ANTUNES, 2005). Assim, essa unidade pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira, por isso se constitui como um recurso reiterativo, requisito da própria continuidade exigida pela coerência.

Ao contrário do que se costuma falar nos manuais de redação, é um recurso textual expressivo. Porém, é importante destacar que esse mesmo recurso merece cuidados em sua utilização, uma vez que podem ocorrer repetições não funcionais, isto é, que não apresentam uma função reconhecível ou não respondem a um propósito discursivo, foi o que observamos na análise dos relatórios. No quadro de descrição, apresentamos as ocorrências de palavras repetidas ou inexpressivas que de algum modo

tornaram o texto menos informativo. Essa subclassificação apresentou um percentual reduzido de apenas **36%** (5 ocorrências) do total dos erros discursivos.

Reforçamos mais uma vez que não nos deteremos em uma análise detalhada desses erros e compreendemos que tudo isso poderia ser matéria de um projeto de pesquisa verdadeiramente textual, no entanto, foi oportuno tratarmos de alguns desses elementos já que podem desempenhar importantes funções na estrutura do texto.

Seguimos para a próxima seção, apresentando por fim a análise dos erros morfossintáticos, bem como possíveis explicações aos problemas identificados na produção escrita do gênero relatório.

4.6 Explicação dos erros morfossintáticos

Conforme nos referimos anteriormente, dentro dos erros morfossintáticos adaptamos nossas classificações a tipologia de Fernández (1999) e propomos outras que se alinhavam à realidade dos erros encontrados nas produções, portanto, a tipologia que seguimos é específica para a interlíngua dos sujeitos desta pesquisa. Assim, apresentamos os erros morfossintáticos a partir das categorias da autora e indicamos outras subclassificações a partir destas.

Estamos cientes de que classificar erros ou mesmo analisá-los é uma tarefa difícil e por isso devemos ter um acurado trabalho de interpretação para que não cometamos equívocos, já que uma expressão que consideramos incorreta pode ser facilmente aceita a depender do contexto de uso. Sendo assim, nessa etapa vale reforçar mais uma vez, que a contribuição de uma professora nativa foi fundamental para a construção da análise.

Dessa forma, analisamos os erros encontrados e tentamos buscar uma explicação para sua ocorrência consultando e comparando, quando necessário, gramáticas normativas e de uso da língua espanhola e da língua portuguesa, ademais respeitando as orientações da Real Academia Espanhola. Para a análise, consideramos a frase ou a oração como um todo, buscando uma interpretação plausível para aquelas claramente 'idiossincráticas'. Estamos certos de que não fizemos uma descrição atendendo todos os moldes da gramática tradicional e por isso alguns erros poderiam ser descritos ou analisados desde outras perspectivas, ou somadas variadas explicações. Ademais interpretar o que o sujeito quis dizer nem sempre é fácil, uma vez que não o contactamos para tal fim.

Para ilustrar o exposto, acrescentamos um quadro geral dos erros morfossintáticos com suas respectivas classificações, seguido das explicações:

Tabela 6- Classificações dos Erros morfossintáticos

ERROS MORFOSSINTÁTICOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Paradigma Verbal	
Formas verbais incorretas	19
Uso inadequado de tempos e/ou modos verbais	29
Usos verbais com marcas interlinguísticas	8
Ausência de paralelismo entre tempos e/ou modos verbais	10
TOTAL DE ERROS	66
Outros Paradigmas	
Concordâncias	10
Artigos: Uso/omissão	8
Pronomes: usos inadequados	7
Preposição: Uso/omissão	10
Outros determinantes (casos)	12
TOTAL DE ERROS	47
TOTAL DOS ERROS MORFOSSINTÁTICOS	113

4.6.1 Paradigma Verbal

Nesta seção, encontra-se a categoria mais destacada dentre as analisadas na produção escrita do gênero relatório. Trata-se do paradigma verbal, cujas subclassificações apresentaram o maior número de erros, totalizando 66 ocorrências e representando, como já mencionamos, um percentual de 59% do total de erros morfossintáticos. Delimitamos para esta categoria 5 subclassificações: Formas verbais incorretas; Uso inadequado de tempos e/ou modos verbais; Usos verbais com marcas interlinguísticas; Ausência de paralelismo entre tempos e/ou modos verbais e Omissão de verbos. A seguir detalhamos cada uma delas:

- ✓ a) Formais verbais incorretas¹⁴

Nessa subclassificação acomodamos os casos em que o emprego das formas verbais foi feito de forma equivocada ou ainda, são formas incorretas ou mesmo

¹⁴Utilizamos o termo incorreto para definir as formas inexistentes na segunda língua, ou que se desviam da norma estabelecida por esta segunda língua.

inexistentes na língua espanhola, apresentamos assim o total de 19 ocorrências. Conforme já mencionamos em outros casos, durante o processo de aprendizagem o aluno se vale de algumas estratégias, cujo objetivo é suprir uma necessidade imediata para comunicar-se na língua, ou nesse caso, para atender as necessidades do próprio texto. É notório como observamos construções criativas em torno dos verbos utilizados. O aluno por não dominara conjugação de alguns deles, acaba por produzir formas inexistentes, são os casos que apontamos a seguir:

54.(R1) "... la profesora preguntó si los alumnos querían que ella pondriese el video otra vez y ellos dicieron que sí..." (pusiera-pusiese/ dijeron)

56.(R4) "...Al inicio de la clase la profesora pedio que los alumnos abriesen el libro en la página 95 y que la clase de hoy* trabajaría gramática y cultura..." (pidió)

57.(R4) "...Por fin, la profesora pedio que los alumnos hiciesen la autoevaluación de la página 92..." (pidió)

58.(R4) "...en el día 31 de octubre el contenido pasado por la profesora fue la acentuación y la primera cosa que les pedio fue que abriesen el libro en la página 91 y les dice* que la palabra acento significa tilde en español..." (pidió)

59.(R4) "...Después pedio que los alumnos escuchasen la grabadora..." (pidió)

60.(R4) "... Para hacer con que los alumnos participasen un poco de la clase pedio que alguien leyese las reglas de acentuación..." (pidió)

61.(R4) "... Para terminar con la parte de acentuación pedio que los alumnos escuchasen la grabadora otra vez y acentuasen las palabras en destaque*..." (pidió)

62.(R4) "... la profesora pedio que los alumnos hiciesen la lectura de la biografía de Celia Cruz. Después la profesora leo la primera cuestión..." (pidió/leyó)

63.(R4) "... Un alumno en especial, pedio la profesora que sacase una duda referente a las preguntas directas..." (pidió)

64.(R4) "...Pedio que alguien leyese el relato de vocaciones..." (pidió)

66.(R4) "... Cada alumno leo un párrafo de su biografía..." (leyó)

67.(R4) "... pero casi todas las clases eso acorría..." (ocurría)

68.(R5) "... Sin embargo debo tercer consideraciones en torno al citado material..." (tomar)

69.(R6) "... los alumnos intentavan hacer de la forma correcta y ella les incentivaba muchísimo..." (intentaban)

70.(R6) "... lo que constribuyó..." (contribuyó)

71.(R6) “...además de éso* demonstró un buen conocimiento lingüístico del español...”

O que observamos nos excertos anteriores é a clara alteração no radical e em algumas terminações verbais. Aqui temos erros que mudam o paradigma dos verbos em espanhol. Consideramos assim que esses problemas decorrem de analogias, de interferências ou mesmo da dificuldade em assimilar as regras da língua meta. Em 54.(R1), por exemplo, observamos que as formas *pondriese* e *dicieron* denotam uma certa proximidade com formas verbais do modo indicativo dos verbos PONER e DECIR, respectivamente, da língua espanhola. O primeiro se aproxima aos tempos simples do indicativo: futuro e condicional e o segundo as formas do pretérito. Nesse caso o aprendiz pode ter feito uma analogia às formas verbais existente na L2 e construiu outras que de algum modo se aproximam da língua alvo, no entanto, incorretas para a situação.

Do excerto 56.(R4) ao 64.(R4), o verbo irregular PEDIR da língua espanhola, foi utilizado de forma incorreta. Nesse verbo, a vogal E se converte em I, nas pessoas do singular e na terceira do plural no presente do indicativo, altera também na terceira pessoa do singular e na terceira do plural do pretérito imperfeito do indicativo. No modo subjuntivo altera nos três tempos: presente, pretérito imperfeito e futuro. Essa irregularidade afetou os verbos que deveriam estar no pretérito indefinido do modo indicativo, ou seja, deveriam sofrer uma alteração vocálica na raiz, porém o aprendiz talvez tenha tomado por base sua LM, já que nesta essa mudança não acontece. Nesse caso, há um problema de interferência interlingüística, já que ambas as línguas possuem regras distintas na conjugação do verbo PEDIR.

Ainda em 62.(R4) temos um caso em que o verbo LEER também fora empregado de forma equivocada *leo*, igualmente temos um caso de verbo irregular que muda o radical em determinados modos e tempos verbais. O mesmo problema encontra-se em 66.(R4). Consideramos que a intenção do aprendiz era utilizar essa forma verbal na terceira do singular (pretérito indefinido) do indicativo *leyó*, como ocorreu no exemplo anterior, no entanto, parece-nos que ele demonstra não dominar as regras de conjugação do verbo LEER na L2. Esse não domínio pode ser demonstrado ainda em 67.(R4), com o verbo OCURRIR. Sendo assim entendemos que os verbos irregulares são uma fonte de grandes equívocos, já que os morfemas verbais que fogem da regra são numerosos.

Em 68.(R5) a forma *tercer* não se configura como verbo na língua espanhola, percebemos aqui uma tentativa do aprendiz em utilizar uma forma próxima a

da LM, a do verbo TECER, no sentido de trazer/apresentar considerações, denotando também um claro processo de interferência. Já em 69.(R6), 70.(R6) e 71.(R6) as formas verbais *intentavan*, *constribuyó* e *demonstró* apresentam desvios na escrita, o primeiro na desinência verbal **-aba** do verbo INTENTAR, a segunda e a terceira na raiz do verbo **CONTRIBUIR** e **DEMOSTRAR**, respectivamente .

No caso da desinência é comum que os aprendizes ainda façam confusão entre as terminações **-ava** do português e **-aba** do espanhol, a exemplo de formas como ANDAVA, CANTAVA (português) e ANDABA, CANTABA (espanhol) e assim por diante. No segundo, temos um caso raro de problema com a raiz do verbo CONTRIBUIR, o acréscimo da letra **s** em *constribuyó*, compromete a forma verbal na L2, porém pode ser compreendido facilmente em seu contexto de uso, já no terceiro percebemos mais um problema de interferência já quem em português o verbo DEMONSTRAR, se aproxima da forma utilizada pelo aprendiz *demonstró*.

Nos próximos excertos, por fim apresentamos três casos, em que o aprendiz faz uso da hipergeneralização de regras da L2, no qual se toma uma regra da língua alvo e se aplica a variadas situações, vejamos:

55.(R2) “...no mostraba tener miedo de errar en cuanto a la pronunciación...”
(mostraba)

65.(R4) “... Mesmo no tiendo...” (teniendo)

72.(R6) “...Todavía se observió que posee un óptimo dominio del contenido...(observó)

Durão (2004) nos explica que entre as variações que o verbo pode sofrer em sua flexão, a mais frequente em espanhol é a ditongação, isso ocorre em alguns verbos, em que as vogais ditongam da seguinte forma: **-e/-ie; -o/-ue; -i/-ie**, exemplificados em verbos como TENER (tienen), PODER (pueden), VIVIR (vivieron). Nos excertos anteriores detectamos a ditongação equivocada de verbos, ou seja, atribuíram irregularidades a duas formas que não possuem, em 55.(R2) *mostraba* e 72.(R6) *observó*.

Em 65.(R4) a forma é híbrida e consideramos que o aprendiz recorreu a sua LM, ao aproximar o verbo TER de TENER, realizando a ditongação desnecessária na desinência do verbo: *tiendo*, um clássico exemplo de pseudo-construções de aprendizes brasileiros da língua espanhola. De maneira geral, foram poucas as ocorrências com essas construções, fato que demonstra que os aprendizes encontram-se

num estágio avançado em relação à aprendizagem da língua. Noutros casos, as dificuldades são pontuais e não comprometem o sentido das orações e por sua vez do texto como um todo, no entanto, é necessário que se atente para esses erros e para a forma de como superá-los. A seguir, apresentamos a próxima subclassificação.

✓ b) Uso inadequado de tempos e/ou modos verbais

De acordo com a *Nueva gramática de la lengua española*, os verbos possuem pessoas, número, tempo, modo, conjugação, voz e aspecto. Os morfemas de pessoas e número não se referem propriamente ao verbo, mas ao sujeito, o ser de onde parte o processo verbal. Já os tempos verbais são formas da conjugação que gramaticalizam as informações temporais. Por conseguinte, os modos verbais representam paradigmas flexivos, expressam o caráter objetivo (indicativo) ou subjetivo (subjuntivo, imperativo) da comunicação. O morfema de conjugação se limita a reunir predicados verbais de acordo com a vogal temática. No que se refere ao morfema de voz esta é uma categoria gramatical associada ao verbo que indica a relação existente entre o sujeito, o verbo e o objeto, a oposição se estabelece entre voz ativa e voz passiva (próprio da língua espanhola e da língua portuguesa). Por último, o aspecto é uma característica exclusiva dos tempos, podendo inclusive ser englobada nesse estudo. Todas essas características fazem do verbo em espanhol, uma categoria especialmente rica (existem muitos tempos verbais e, portanto, formas) e complexo (tanto estilisticamente como semanticamente).

Tecemos essas considerações e propomos essa subclassificação de erros no paradigma verbal, tendo em vista a marcante dificuldade que os aprendizes apresentaram, em relação ao uso dos tempos e modos verbais da L2. Essa foi a categoria onde se concentrou o número mais alto (29 ocorrências) de erros sobre os verbos e sobre o total dos erros morfosintáticos. Dado ainda ao fato de que as produções que analisamos narram, majoritariamente, ações passadas, e por isso apresentam confusões na utilização dos tempos e modos verbais. Apresentamos, assim, as ocorrências dessa categoria:

73.(R1)“... se hace necesario* que él tenga un desarrollo mayor de sus conocimientos teóricos y póngalos en práctica...” (tener/ponerlos)

74.(R2) "... Es un medio en el cual el profesor organiza y esquematiza lo que tratará en su clase, principalmente, puede plantear el objetivo de aprenderse un contenido, realizarse una actividad..." (aprender/realizar)

75.(R2) "... Durante el período de observación presté atención a la relevancia de la asignatura..." (se prestó)

76.(R3) "...El siguiente relato se basará en las clases de español, del semestre dos, nivel básico, asistidas en la institución ya presentada, que ocurrieran a los* viernes, en horario de 18h00 hasta las 20h00..." (ocurrieron)

77.(R3) "...Luego al inicio de la clase el profesor solicita a los alumnos que abrieran sus libros en la pagina*108 y resolverán todas las cuestiones..." (abran/resuelvan)

78.(R3) "... Otra característica de la mayoría de los maestros del curso es el hecho de que ya han tenido una vivencia en el exterior..." (tuvieron)

79.(R3) "... Al ver que los alumnos tendrían dificultad en relacionar los enunciados..." (tenían)

80.(R3) "... Después de contestaren las preguntas propuestas de forma oral..." (contestar)

81.(R3) "... Sigue después en el libro, página 88, pidiendo para que alguien empezara la lectura..." (empiece)

82.(R3) "... He observado el profesor Eutamar Mendes..." (se observó)

83.(R3) "... El grupo observado era compuesto solo de mujeres..." (estaba)

84.(R3) "...Al empezar la segunda clase, él* profesor pide que abrieran el libro en la página 168 y 169..." (abran)

85.(R4) "...después de conocer la irregularidad de estos verbos hicieron los ejercicios de la página 103. En esta actividad tuve una interacción de la clase..." (hubo)

86.(R4) "... La profesora empieza la cuarta clase pidiendo que* los alumnos (O) hagan dos planes, un* cerca y otro lejos y escriben en papeles sin identificarse..." (y que escriban)

87.(R4) "... En seguida la profesora comenzó la explicación de los verbos irregulares y les dije que prestasen mucha atención..." (les dijo)

88.(R4) "... Los alumnos leyeran todas las conjugaciones de los verbos..." (leyeron)

89.(R4) "... porque los alumnos leyeran el diálogo..." (leyeron)

90.(R4) "...Para hacer un repaso para la prueba que estaba se aproximando..." (se estaba)

91.(R4) "... Estas herramientas debían ter sido utilizadas con más frecuencia..." (debieron ser)

92.(R5) "...pero* es importante que haga atención, (Ø)* cuanto a la organización de las actividades..." (tome atención)

93.(R5) "...una estrategia que me llamó atención fue el método de atribuye sobrenombre* a los alumnos, poca veces el profesor llama los alumnos por sus nombres ..." (atribuir)

94.(R5) "... En la presentación del libro, se dice que su objetivo es hacer que, al final de este tomo denominado básico, los estudiantes van a poder describir y narrar en sencillos términos aspectos de su pasado..." (puedan)

95.(R6) "... Creó situaciones el* las cuales los alumnos tendrían que interactuar..." (tenían)

96.(R6) "... Las clase fueron muy productivas, interactivas y agradables, pues los alumnos siempre vendrían..." (venían)

97.(R6) "... Les* elogiaba y ponían en práctica estrategias para hacer los alumnos hablaren en español..." (hablasen)

98.(R6) "... Fue observado que ellos estaban muy motivados, pues además de participar, vendrían todos los días..." (venían)

99.(R6) "... Fue por lo menos 25 minutos de video..." (fueron)

100.(R6) "...pero a él no le gustaba mucho participar de las actividades, pues tendrían grande dificultad para comprender el español..." (tenía)

101.(R6) "...la alumna uno prestaba muy* atención en todo lo que ocurría, le gustaba mucho participar de las actividades. Durante esta actividad no tuvo grande dificultad en escribir la música..." (tuvo)

Com as explicações que traçaremos adiante, dada à quantidade de excertos, seguiremos com a sequência dos relatórios, embora alguns deles compartilhem dos mesmos erros, e por isso os agregamos em uma ou mais explicações no mesmo parágrafo.

Em 73.(R1), temos um caso do uso inadequado do modo verbal; o excerto se inicia com uma expressão não familiar à língua espanhola, por isso a alteração na proposta da forma correta. A partir da alteração utilizamos uma frase impessoal, que logo necessitou de um verbo no infinitivo *tener*, adiante o uso da forma verbal *póngalos*, também fora utilizada inadequadamente, já que não havia necessidade de um imperativo com o objeto direto (doravante OD), bastaria acrescentar o verbo *poner* no infinitivo acrescido do OD, que este representaria os "conocimientos teóricos".

Seguindo para 74.(R2), temos as formas *aprenderse*, *realizarse*, respectivamente. Essas duas formas verbais não exigem forma reflexiva, podem permanecer assim em sua forma infinitiva. É comum observarmos a dificuldade que os aprendizes brasileiros apresentam em dominar as formas pronominais reflexivas, já que em português esses usos são menos frequentes, aqui observamos o inverso, o aprendiz as utilizou, o que demonstra certo conhecimento dessas formas, porém as utilizou de maneira incorreta. Finalmente em 75.(R2), pontuamos a forma *presté*, apenas para ressaltar que no relatório 2 (R2) por vezes, observamos a mescla das pessoas verbais, em alguns momentos o escritor do texto utiliza a terceira pessoa e em outros onde é mais evidente um argumento pessoal, ele se vale da primeira pessoa. É compreensível essa mescla nesse tipo de produção, já que se trata de um gênero argumentativo, cujos julgamentos e as avaliações pessoais precisam estar descritas.

Em 77.(R3), destacamos as formas verbais *abrieran* e *resolverán*, atentamos para o fato que o verbo de influência SOLICITA está no presente do indicativo e responder no pretérito do subjuntivo não seria adequado, é exigido nessa situação, a escolha de formas verbais ou todas no presente ou todas no passado. O mesmo acontece em 84.(R3); 86.(R4), com as formas verbais *abrieran* e *escriben*, respectivamente.

Em 78.(R3), a forma *han tenido* que está no *pretérito perfecto compuesto* do espanhol, consideramos de uso inadequado tendo em vista que esse tempo verbal se usa para se referir a um passado recente que de alguma maneira mantém relação com o presente. Como já mencionamos, a especificidade do gênero relatório nos remete ao uso de ações passadas, concluídas, por isso a substituição pelo pretérito indefinido, ou seja, ações completadas no passado. Acredita-se que um dos pontos da dificuldade do brasileiro em compreender o *pretérito compuesto*, é que, embora seja similar ao pretérito composto do português, difere-se com relação ao uso e em português quase não se utiliza esse tempo verbal e outra dificuldade é pelo fato de o pretérito composto do português, em geral, ser substituído pelo tempo simples. O mesmo caso se repete em 82.(R3).

Adiante apontamos outra dificuldade em relação ao uso dos tempos e modos verbais, eles estão nos excertos 79.(R3), 95.(R6), 96.(R6), 98.(R6) e 100.(R6). Aqui temos exemplos de uso do condicional do espanhol nas formas verbais *tendrían* e *vendrían* (se repetem nos excertos), esse tempo do indicativo (classificado anteriormente como modo) indica uma ação futura e hipotética em relação a uma outra ação que expressa possibilidade, a exemplo de *Si estudiara, aprobaría*, ou seja, é o tempo das orações condicionais. As formas apontadas assumem um sentido que não se

ajustam a possível intenção do aprendiz. O que inferimos das orações seria a provável analogia ao também condicional do português (futuro do pretérito). Assim sendo, o tempo verbal apropriado às orações seria o *pretérito imperfecto de indicativo* da L2, que pode ser utilizado para descrever ações no passado.

Dando prosseguimento, outra dificuldade que aprendizes brasileiros apresentam está em distinguir o *pretérito imperfecto de subjuntivo* espanhol do *pretérito mais-que-perfeito* do português. Em 76.(R3), a forma verbal *ocurrieran* se aproxima bastante do *ocorreram*, trata-se de dois modos verbais distintos, onde o mais aconselhável é utilizar a fórmula *ocurrieron*, do pretérito indefinido do espanhol, aproximada do par português *ocorreram*. O mesma dificuldade encontramos em 88.(R4) e 89.(R4) com a forma *leyeran*, substituída pelo indefinido *leyeron*, respectivamente. Já em 81.(R3), a forma verbal *empezara* também no *pretérito imperfecto de subjuntivo*, tendo sido utilizada de forma inadequada deveria ser substituída pela forma *empiece* do imperativo, considerando o verbo influência PEDIR, por ser o imperativo o modo dos pedidos, da ordem, do conselho.

Outro tempo do subjuntivo utilizado está em 97.(R6), a forma *hablaren* no *futuro imperfecto*, atualmente é um tempo que caiu em desuso na língua espanhola, por isso avaliarmos como de uso inadequado no contexto da oração. A hipótese é de que foi empregado por contrastar com o par português *falarem*. Porém, utilizamos o *pretérito imperfecto* do mesmo modo verbal *hablasen*, já que esse tempo e forma denotam um grau de incerteza e de improbabilidade. O mesmo tempo aparece em 80.(R3), na forma *contestaren*, nesse caso deve-se utilizar a forma infinitiva do verbo, CONTESTAR. Mais uma vez ressaltamos que as formas de futuro do subjuntivo são excluídas da linguagem informal e poucos escritores as empregam, diferente do futuro subjuntivo do português, de intenso uso tanto formal quanto informal.

Outra constante dificuldade reside no uso do SER e ESTAR do espanhol, durante muito tempo os critérios para distinguir os predicados que se combina com *ser* e aqueles predicados que se combinam com *estar* resultou num problema clássico. Em relação ao uso desses verbos. Três autores consultados, Bertagnoli (2010) e Cotillas e Ruano (1991) que tratam dessa diferença, sustentam que o verbo *ser* se utiliza para indicar qualidades que ocorrem sempre ou de modo habitual, enquanto que o verbo *estar* se utiliza para expressar algo de caráter transitório ou acidental.

Podemos também expressar a diferença de seu uso da seguinte forma: *ser* estabelece uma qualidade ou classificação própria do sujeito, *estar* indica uma qualidade ou classificação adquirida: *Maria es linda* (sempre e independe da circunstancia, a

beleza é uma qualidade própria de María). *Maria está linda* (neste momento, a situação pode mudar, é algo que o sujeito adquiriu). No excerto que apresentamos, o 83.(R3), a forma verbal *era compuesto*, o verbo **COMPONER** está no particípio mais composto, desse modo o particípio adjetival como composto só é possível com o uso do verbo **ESTAR**, já que está esclarecendo que "en ese momento" existe somente mulheres. Usamos o verbo **ESTAR** para uma situação temporal, mas nesse caso deve ser utilizado sobretudo por se tratar desse tipo de particípio. Nesse uso deduzimos a relação que pode ter se estabelecido com o português, já que nessa língua utilizamos quase sempre o mesmo verbo para ambos os casos.

Prosseguindo, em 85.(R4) e em 101.(R6), temos o uso do verbo **TENER**, nas formas verbais *tuve*, primeira pessoa do singular do pretérito indefinido. Nos dois excertos observados as pessoas verbais estão inadequadas. No primeiro caso inferimos que o sentido pretendido com essa forma verbal se aproxima do sentido da forma verbal do português **TEVE**, a de que existiu, ocorreu "una interacción de la clase". Porém, tanto no português quanto no espanhol esses usos merecem cuidados. Com relação ao uso do verbo *ter*, Almeida (1999, p. 242) destaca não só que "dos quatro verbos auxiliares, somente *ter* não pode ser impessoal", como também que seu uso na acepção de existir, "constitui erro grave, e todo possível devemos fazer para evitá-lo, empregar o verbo *ter* com a significação de existir". O verbo 'ter', em português, é usado coloquialmente no sentido de 'haver' (existir, ocorrer).

Já no espanhol, de acordo com o *Diccionario de María Moliner* (Real Academia Española) o verbo *tener* é usado para expressar posse e o *haber* para expressar existência. Reforça ainda que o verbo *tener* é empregado no sentido de descrever posses (materiais ou não), sensações e emoções. E o verbo *haber* pode ser utilizado na forma impessoal, com o significado de existir, celebrar ou ocorrer, sempre no singular ainda que o nome esteja no plural, a exemplo de: *No hay dinero en la caja. Había veinte personas en la reunión. Ayer hubo sesión en la Academia. Ha habido un choque de trenes*. Daí a alteração pela forma *hubo* em 85.(R4). No outro caso, provavelmente por analogia a forma do português *teve* (pretérito perfeito) no sentido de "la alumna no teve grande dificultad", (a aluna teve) houve uma troca de pessoas verbais, intuímos que por se tratar de formas foneticamente próximas nas desinências verbais, a pessoa verbal *teve* se confunde com a primeira pessoa do singular do pretérito indefinido *tuvo*, do espanhol.

Outra troca de pessoa verbal foi detectada em 87.(R4), o aprendiz confunde as formas da L2 *les dije/les dijo*, igualmente supomos que por uma analogia a língua

materna, especificamente as 1ª e 3ª pessoas do pretérito do verbo DIZER que é *disse*, ou ainda suspeitamos que por uma aproximação a 3ª pessoa do presente do espanhol que é “*dice*”, foneticamente mais próxima a *dije*, pode ter culminado nessa dificuldade, a troca da terceira pessoa pela primeira, o que contribui para incoerência do texto.

Passando para 90.(R4), como regra de colocação pronominal dos chamados clíticos do espanhol se pospõem as formas simples de infinitivo e de gerúndio, nesse caso o *se* do reflexivo aproximar não poderia vir descrito entre o verbo *estar* e um gerúndio. Ademais, se o infinitivo ou o gerúndio formam parte de uma perífrase verbal, na maior parte dos casos os clíticos podem aparecer também antepostos ao verbo auxiliar da perífrase, que é o que aparece na forma pessoal. Na proposição da forma correta temos *que se estaba* ou *que estaba aproximándose*. Suspeitamos que por influência da LM encontramos esse tipo de ocorrência, já que o português brasileiro é essencialmente proclítico, isto é, preferimos usar o pronome na frente do verbo na maioria parte do tempo, especialmente em casos de locução verbal (auxiliar+gerúndio), a exemplo de "Eles foram se afastando".

Adiante em 91.(R4), a forma verbal *debían ter sido* utilizada no pretérito imperfecto deveria vir no plural do pretérito indefinido *debieron*, já que se trata de um tempo determinado e que não corresponde ao pretérito empregado, ademais ao utilizarmos um verbo conjugado, o verbo seguinte deverá vir no infinitivo, nesse caso *ser*, daí a proposta para *debieron ser*, supomos também que por influência da LM a construção se mesclou com formas verbais das duas línguas (*tener* por *ter*) e criou-se uma locução verbal com marcas interlinguísticas. Outra construção que destacamos está em 94.(R5) na forma *van a poder*, ao lermos todo o excerto observamos igualmente o uso inadequado dos tempos verbais, a forma utilizada correspondente ao futuro não se correlaciona ao verbo de influência do início da oração "**se dice que**" (acrescido do conector *que*), nesse caso é necessário que se utilize o presente del subjuntivo *puedan*, essa falta de paralelismo entre tempos e/ou modos verbais será explicitado mais adiante em outra subclassificação.

Em 92.(R5), observamos uma construção especial com o verbo HACER, na expressão "haga atención", acreditamos que a finalidade da oração seria a de que o sujeito "tome atención", ou "dedique atención" em relação "a la organización de las actividades", importante atentamos para o fato de que tanto no português quanto no espanhol o verbo transitivo FAZER/HACER é polifacético em seus usos. Dentre os variados valores que esse verbo pode adquirir, o dicionário Houaiss do português nos

explica em um deles, que seguido de certos substantivos ou adjetivos, corresponde ao verbo correlativo (ex.: *fazer abalo* [abalar], *fazer violência* [violentar]; *fazer fraco* [enfraquecer]). Por sua vez, no espanhol, o verbo *hacer* seguido de alguns substantivos significa realizar a ação indicada por estes (*hacer burla: burlarse; hacer honor: honrar; hacer estimación: estimar*). Desse modo, uma possibilidade de compreensão da expressão acima, seria a de que o verbo *hacer* na forma *haga* seguido do substantivo *atención*, adquira a ação de atentar, no sentido de observar com atenção, ponderar ou ainda considerar.

No excerto 93.(R5), apresentamos um problema que difere dos outros casos já apontados, este nos remete a omissão da pessoa verbal na forma *atribuye*. Não conseguimos compreender a que pessoa/sujeito o aprendiz se refere, o que causa certa confusão e incoerência ao texto. Provavelmente por estar descrevendo a metodologia do professor (lendo o excerto completo), acreditamos ser a 3ª pessoa do presente do indicativo *él*, por isso a necessidade de explicitar a pessoa verbal na oração e desfazer a dificuldade, acrescido de um marcador que garanta coesão ao excerto.

Finalmente em 99.(R6), temos um caso de concordância verbal com a forma *fue*. O verbo IR nessa oração refere-se aos "25 minutos de video", nesse caso precisaria concordar com o numeral, *fueron 25*. Supomos que a falta de concordância pode ter ocorrido dada a relativa dificuldade que os aprendizes costumam apresentar, inclusive na própria língua materna, em realizar concordâncias com sujeitos formados por números, e talvez acabem por transferir tal dificuldade à L2.

Em suma, deparamo-nos nesta categoria com erros considerados graves pelo critério de incompreensão da mensagem, motivados por trocas de tempos, de pessoa e pelo emprego inadequado de modos verbais. Esses erros são significativos como indicadores de dificuldades dos aprendizes e necessitam serem superados por eles.

✓ c) Usos verbais com marcas interlinguísticas

O verbo é uma das categorias gramaticais que se vê mais afetada pelas interferências. No verbo concorrem duas circunstâncias que, na opinião de Weinrich (1974) favorecem o desenvolvimento da interferência. Estas são:

1.- FREQUENCIA DE USO: O fato de que se trata de uma categoria que conta com uma enorme frequência de uso. Quanto mais frequente é uma categoria gramatical, mais se expõe a interferência.

2.- INSTABILIDADE: O fato de que se trata de um sistema instável. Os sistemas mais instáveis são os mais propensos à interferência.

Os tempos verbais, por exemplo, nem sempre se usam como dita a gramática, a isto ele se refere de instabilidade. Ademais o contato interlinguístico faz com que se produzam interferências no uso das formas verbais. Compreendemos assim, que essas duas circunstâncias definidas pelo autor quiçá tenham contribuído para as formas verbais com marcas interlinguísticas presentes nos relatórios analisados, apesar das poucas ocorrências nessa categoria (apenas oito). Nomeamos assim essa subclassificação por entendermos que as construções a seguir são fortemente marcadas pela LM dos aprendizes, e por isso propulsoras de erros. Adiante apresentamos os excertos e as explicações dos erros encontrados seguindo a numeração dos relatórios, alguns também serão agregados em uma mesma explicação por se tratarem de erros semelhantes:

102.(R1) "...El presente relato visa presentar los resultados de observaciones..." (presenta)

103. (R2) "... El presente relato visa presentar los resultados de observaciones..." (presenta)

104.(R3) "... El Centro de Lenguas Extranjeras del Ceará (CLEC) fue criado ..." (creado)

105.(R3) "... Pone algunos ejemplos en la pizarra y después pide a cada alumno que crie una frase..." (cree)

106.(R5) "... Actúa como profesor cerca de 22 años y tiene 17 años que ministra clases..." (dar/imparte) .

107.(R6) "... Este relato visa presentar los resultados de (Ø) observaciones..." (presenta)

108.(R6) "... Este relato visa contemplar y considerar.." (contempla)

109.(R6) "...es muy importante también planear las clases, utilizar una buena metodología que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje y gustar de lo que haz, es imprescindible (y que le guste enseñar)

Em 102.(R1), 103.(R2), 107.(R6) e 108.(R6), observamos os primeiros problemas de interferência da LM na forma verbal *visa*, de acordo com o DRAE (*Diccionario de la Real Academia Española*), o verbo VISAR é utilizado em apenas três sentidos: 1. Reconhecer ou examinar um instrumento, certificação, etc., colocando visto como bom; 2. Declaração da autoridade competente: Dar validez a um passaporte ou outro documento para determinado uso; e 3. Entre artilheiros e topógrafos, objetivo direto ou visual. Dessa forma, não corresponde ao provável sentido que o aprendiz tentou denotar ao texto, uma vez que se aproxima bastante de uma acepção que se costuma utilizar no português em relação a esse mesmo verbo, ou seja, a de visar a um objetivo, a um ideal, a uma realização. Não cabendo nessa situação uma perífrase verbal com os verbos *presentar* e *contemplar*, respectivamente.

Outro problema de interferência da língua materna incide nos excertos 104.(R3) e 105.(R3), com as formas verbais *criado* e *crie*, ambas deveriam decorrer do verbo CREAR do espanhol, que adota o sentido de produzir, construir uma coisa, mas pela aproximação com o verbo CRIAR do português que também apresenta essa acepção, as formas utilizadas causaram estranheza ao texto. O verbo CRIAR em espanhol é utilizado no sentido de alimentar (educar) uma criança, um animal, uma planta, ou ainda instruir, educar, dirigir. Dessa forma o particípio do verbo CREAR na primeira forma utilizada é *creado*, e a segunda forma é a do presente do subjuntivo *Cree*.

Passando para 106.(R5), o mesmo problema de interferência foi evidenciado na forma verbal *ministra*.. Em espanhol o verbo MINISTRAR se refere a três situações: 1. Servir ou exercer um ofício, emprego ou ministério; 2. Dar, ministrar dinheiro; e 3. Administrar (*Diccionario de La Real Academia Española/DRAE*). No português esse mesmo verbo MINISTRAR admite em uma de suas acepções a de ensinar, dar aulas, ministrar aulas, o que pode ter favorecido essa construção interlinguística.

Por fim, em 109.(R6) consideramos que o verbo *gustar* sofreu influência do uso da forma *gostar* do português. Na língua espanhola, para expressar gostos e preferências em seus diversos graus, é recorrente o uso do verbo *gustar*. Este verbo tem uma conjugação distinta em relação à língua portuguesa, singularidade que concorre para que os alunos apresentem algumas dificuldades relacionadas ao seu uso. Enquanto a estrutura básica do Português é X GOSTA DE Y, sendo X o sujeito e Y o objeto indireto, em Espanhol, a estrutura básica é A X LE GUSTA Y, sendo X o objeto indireto e Y o sujeito. Há, portanto, uma inversão das funções gramaticais. Além disso, deve-se notar que o verbo *gustar*, em Português, requer a preposição *de*, e em Espanhol,

não. Essa inversão gramatical é observada no caso apontado, como uma típica transposição de estrutura da LM para a LE.

Depreendemos dessa categoria que os erros, indicadores de dificuldades, estão ainda bastante atrelados à influência da língua materna dos aprendizes, aos chamados problemas de interferência. Sabemos que do ponto de vista formal os verbos apresentam uma morfologia muito mais complexa que qualquer outra categoria gramatical espanhola, por isso a instabilidade desse sistema. Assim quando o aluno não dispõe de conhecimento suficiente em relação a determinadas formas verbais na L2 recorre às estruturas de sua LM para sanar determinados tipos de dificuldades. Benedetti (2001: 23) nos explica que os erros que cometem os aprendizes de espanhol que têm o português como língua materna são difíceis de erradicar e terminam se convertendo em hábitos incômodos, já que "há uma tendência natural de transferir a partir da língua materna a forma e o significado de um vocábulo"¹⁵.

- ✓ d) Ausência de paralelismo entre tempos e/ou modos verbais

O paralelismo é um recurso que está muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos semelhantes, esse recurso consiste em criar uma sequência de frases com estrutura idêntica ou aproximada, isso nos leva a prever que os elementos coordenados entre si apresentam a mesma estrutura gramatical. Assim, "*unidades semânticas similares* deve corresponder uma *estrutura gramatical similar*. É o que se chama, comumente, de *paralelismo* ou *simetria de construção*"¹⁶ (grifos da autora)" (ANTUNES, 2005, p. 64). Para exemplificar essa relação ela nos apresenta o seguinte exemplo: "É conveniente *chegares* a tempo e *trazeres* o relatório pronto". Aqui os dois segmentos coordenados entre si - *chegares a tempo* e *trazeres o relatório pronto*- compartilham da mesma estrutura sintática. O mesmo acontece se disséssemos "É conveniente *que chegues* a tempo e *que tragas* o relatório pronto". No entanto, haveria uma quebra de paralelismo se disséssemos "É conveniente *chegares* a tempo e *que tragas* o relatório pronto" uma vez que (chegar a tempo e trazer o relatório) apresentam uma arrumação sintática diferente.

O paralelismo não constitui propriamente uma regra gramatical rígida. É na verdade "uma diretriz de ordem estilística - que dá ao enunciado uma certa harmonia - e

¹⁵Da nossa tradução livre: "*hay una tendencia natural a transferir desde la lengua materna la forma y el significado de un vocablo*".

¹⁶ Por não ser objeto de estudo deste trabalho, não esmiuçaremos todo o princípio do paralelismo, nem suas principais tipologias.

constitui ainda um recurso de coesão - que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora" (ANTUNES, 2005, p. 64).

Dessa maneira, pensamos nessa subclassificação em relação aos verbos, pois observamos que muitos segmentos (coordenados entre si) por não manterem a mesma estrutura sintática, prejudicaram a harmonia dos enunciados e os deixaram menos aceitáveis do ponto de vista sintático ou mesmo estilístico. Convém ressaltar que essas construções são comuns, tanto no português quanto no espanhol, embora nem sempre entendidas enquanto estruturas erráticas, no entanto necessitam de explicações haja vista os aspectos relacionados à textualidade que elas deveriam imprimir aos textos. Os casos analisados se assemelham a outros já tratados (uso inadequado de pessoas, tempos e/ou modos verbais), porém se distinguem, já que as ideias similares deveriam corresponder a uma forma verbal similar, o que não acontece com as formas analisadas abaixo.

Ressaltamos ainda que um dos princípios essenciais de coesão textual é o verbo, no qual estabelece um tecido de relações entre as diferentes partes de um texto. Assim, os exemplos seguintes apresentam casos em que os aprendizes confundiram os tempos verbais, empregando um tempo verbal no contexto de outro, substituindo um tempo por outros, confundindo os modos, tudo em um único segmento. Apresentamos as explicações a partir da sequência a seguir:

110.(R2) "...quizá su clase se quedara más atractiva si trabajara con otros materiales, porque el que estudie y compreendo de las teorías*

111.(R2) "...los estudiantes llegaban muy retrasados, sin embargo el profesor les llamó la atención, para que observen los horarios de inicio de las clases..."

112.(R2) "...A menudo cuando el profesor les pedía para que leyeran, ellos lo hacen muy atentamente..."

113.(R2) "...En las aulas* siguientes el profesor trabajó todas las competencias necesarias para que los alumnos desarrollen la comunicación..."

114.(R3) "...Después basado en el ítem b de la misma cuestión propone que los alumnos se dividieran en grupo y preguntasen a sus compañeros lo qué* llevaban en el bolsillo..."

115.(R3) "...El profesor empieza la clase pidiendo que los alumnos abrieran sus libros (Agencia ELE 2) en la página 82..."

116.(R3) "... entonces él les explica que el verbo está en imperativo, pidiendo después que conjugaran los verbos poner, hacer y tener en el imperativo..."

117.(R3) "... Para finalizar la clase da una tarea a los alumnos para que hagan en casa, ellos deberían escribir en 20 líneas como imaginaban el mundo en el año 2050..."

118.(R4) "...Pero, un punto importante, es que trabajo* en el enfoque por tareas, haciendo con que los alumnos hablen bastante..."

119.(R6) "...el tecer* alumno es muy observador y atencioso, pero no le gusta participar de las correcciones, a causa de eso la profesora siempre lo* llama a participar. En esta actividad no tuve muchas dificultades, creo que para primer semestre está muy bien, haz las cosas facilidad y me parece que comprende bien el español..."

O primeiro excerto 110(R2) nos mostra que para manter o recurso do paralelismo dos verbos da estrutura, a forma verbal *comprendo* deveria vir em um outro tempo que se alinhasse aos demais utilizados. A forma *estudie*, cuja ausência de acentuação nos faz inferir que poderia tratar-se da 1ª pessoa do singular do pretérito indefinido do indicativo do verbo ESTUDIAR (*estudié*) em espanhol, ademais por entendermos que se trata de um contexto de passado (relato de observação), o verbo COMPREENDER na forma *comprendo* (1ª pessoa do singular do presente do indicativo) não mantém a coesão com os demais verbos. É necessário que essa forma se correlacione ao tempo do verbo anterior, ou seja, a do pretérito indefinido (expressa ações passadas e acabadas), exigindo assim a forma *comprendí* também na 1ª pessoa do singular. Vale lembrar que as duas primeiras formas verbais *quedara* e *trabajara* ambas no *pretérito imperfecto del subjuntivo* mantém correlação em seus tempos verbais.

O excerto seguinte 111 (R2), também apresenta uma quebra de paralelismo entre as orações, pelo fato de as formas verbais dessas orações terem sido expressas por meio de tempos e modo diferentes: a primeira forma *llegaban* no *pretérito imperfecto* do indicativo e *llamó* no *pretérito indefinido* não se correlacionam com a forma *observen* do presente do subjuntivo, tanto o pretérito indefinido quanto o imperfecto são utilizados para fazer descrições no passado. Embora se trate de ações passadas a segunda forma (*llamó*) que poderia vir no indefinido, não causou estranheza ao texto (pretérito imperfecto do indicativo). Porém, a ruptura se evidencio una última forma, a do verbo OBSERVAR, aqui a correlação verbal deveria ocorrer com o *pretérito imperfecto* do subjuntivo, já que em espanhol se costuma usar esse tempo em orações subordinadas a verbos no *pretérito indefinido*, *imperfecto* ou *pluscuamperfecto* do modo indicativo, ademais o *pretérito imperfecto* do subjuntivo pode indicar tempo passado, presente ou futuro.

Igualmente no excerto 112.(R2), como podemos observar, a quebra de paralelismo se dá pelo emprego indevido de tempo e modo verbal, a exemplo dos excertos anteriores. A segunda oração estando coordenada à primeira deveria apresentar o verbo no *pretérito imperfecto de subjuntivo* sob a forma *hicieran* da 3ª pessoa do plural, uma vez que a primeira forma do verbo LEER, encontra-se nesse tempo e nesse modo (*leyeran*), no entanto a forma utilizada foi a do *presente do indicativo*, e como já explicamos, em alguns casos nos deparamos com erros de emprego das formas do tempo presente em um contexto descritivo, no qual elas se confundem com formas de tempos no passado. Não se trata do uso do presente histórico, mas de uma descrição de fatos passados, com formas verbais de presente usadas num contexto onde, a nosso ver, deveriam ser usadas formas de passado. É o que acontece, por exemplo, em 114.(R3), 115(R3), 116.(R3) e 119(R6), com as formas *propone*, *empieza*, *explica* e *es* respectivamente.

No primeiro caso, 114(R3), como já dissemos as formas verbais *dividieran* (pretérito imperfecto de subjuntivo), *preguntasen* (pretérito imperfecto de subjuntivo) e *llevaban* (pretérito imperfecto de indicativo), que estão no passado caracteriza um contexto ao qual a forma verbal que está no presente deveria se adequar, assim *propone* não mantém a correlação verbal com os demais verbos utilizados. O mesmo acontece em 115.(53) com a forma *abrieran* (pretérito imperfecto de subjuntivo) que não se correlaciona com a forma de presente *empieza*. Em 116.(R3) com *conjugaran* (pretérito imperfecto de subjuntivo) e a forma de presente *explica*. Finalmente em 119.(R6) a quebra de paralelismo encontra-se nas quatro formas verbais utilizadas, *es* (3ª pessoa do *presente de indicativo*), *gusta* (3ª pessoa do *presente de indicativo*), *tuve* (1ª pessoa do *pretérito indefinido de indicativo*), *haz* (*imperativo*), além da confusão dos tempos, temos aqui a mistura de pessoas (1ª pela 3ª pessoa) e de modos (indicativo pelo imperativo), a ausência de paralelismo nesse caso, demonstra o pouco domínio do aprendiz em relação ao sistema verbal do espanhol. Ressalvamos ainda que é comum aos aprendizes brasileiros, confundirem os tempos do presente com tempos do passado, já que a influência da forma forte faz com que eles recorram às formas mais habituais e acessíveis em lugar das outras.

Em 113.(R2), a forma *desarrollen* no *presente de subjuntivo* não se correlaciona com a forma verbal *trabajó* do *pretérito indefinido de indicativo*, se utiliza o presente do subjuntivo para expressar probabilidade: "*Quizás sea este el último trabajo de él*"; Desejo ou incentivo: "*¡Que tengas suerte!*"; Descrença ou opinião contrária: "*No creo que nos podamos relajar*"; e Um juízo de valor ou obrigação

peçoal: "*Es absurdo que Brasil tenga lo sintereses más altos del mundo*". Dessa forma, o emprego do pretérito indefinido aqui seria o mais adequado para o relato das ações passadas e não o presente do subjuntivo, já que o verbo da primeira oração não expressa uma ação duvidosa, possível, necessária ou desejada. Assim a segunda oração estando coordenada à primeira deveria apresentar o verbo nesse tempo. Isso nos leva a crer que a ruptura de paralelismo está no uso indevido do tempo do verbo DESARROLLAR sob a forma *desarrollen*, que poderia vir assim no *pretérito imperfecto do subjuntivo* (*desarrollasen*) fazendo correspondência com o indefinido. O mesmo problema no uso desses tempos é evidenciado em 118.(R4), sob as formas verbais *trabajó* (nessa forma tem-se a omissão do acento, mas inferimos pelos exemplos anteriores que a intenção provável é a do uso da 3ª pessoa do *pretérito indefinido*) e *hablen* (*presente de subjuntivo*), a ruptura de paralelismo se dá pelas mesmas razões de 113.(R2). Esse último verbo (HABLAR) poderia vir no *pretérito imperfecto de subjuntivo* sob a forma *hablasen*.

Por fim, em 117.(R3) a quebra de paralelismo provocado por formas verbais, foi motivado aqui também pelo uso de verbos referentes a tempos e modos distintos. Em *deberían* (3ª pessoa do *modo condicional*) e *imaginaban* (3ª pessoa do *pretérito imperfecto de indicativo*), não se correlacionam do mesmo modo que os exemplos anteriores, é interessante notar que nesse caso o uso do modo condicional também chamado de potencial no espanhol expressa uma ação futura considerada a partir do passado, de modo que é compreensível o uso da primeira forma verbal (*deberían*). No entanto o correspondente utilizado (*imaginaban*) não se alinha ao segmento coordenado, por se tratar de uma forma de passado que se utiliza para descrever circunstâncias, de modo que para não ocorrer a quebra de paralelismo, essa forma deveria vir também no modo condicional sob a forma *imaginarían*.

Concluimos a partir do exposto a acentuada dificuldade que os aprendizes apresentaram na articulação entre formas verbais na L2, não se trata de um problema incomum, ou de erros propriamente ditos, na verdade trata-se de problemas correntes inclusive na própria língua materna, uma vez que o sistema verbal (tanto do espanhol quanto do português) se constitui mediante estruturas, isto é, são peças relacionadas entre si que, dependendo destas relações, definem o resto. Relacionam-se de um modo específico e determinado.

Desse modo, o paralelismo é importante para a coesão e a coerência textual, assim, um texto escrito num determinado tempo verbal usará aquele tempo como padrão, ademais por meio desse recurso podemos conhecer alguns aspectos

relacionados à textualidade – como clareza, precisão e objetividade das produções, cuja finalidade é tão somente fazer com que a interlocução se defina de forma plausível. A correlação verbal não é nada mais do que deixar prevalecer a coerência que deve haver entre as formas verbais utilizadas em uma frase ou frases. A estrutura da frase deve apresentar uma lógica. Os tempos e modos verbais devem “combinar” entre si.

4.6.2 Considerações gerais sobre as subclassificações do Paradigma Verbal

Identificamos no paradigma verbal um elevado número de erros que a nosso ver são considerados graves, tendo em vista o comprometimento que eles denotaram nas produções analisadas, em sua grande parte estão relacionados ao uso inapropriados de tempos, pessoas e modos verbais. Ademais, observamos que alguns verbos foram utilizados sob influência da língua materna, o que caracteriza ainda a interlíngua dos aprendizes. Também verificamos erros expressivos na conjugação de alguns verbos, trata-se de formas verbais incorretas que não são encontradas na língua espanhola e foram utilizadas a partir de estratégias de aprendizagem. Compreendemos assim, que o verbo apresenta uma morfologia muito mais complexa que qualquer outra categoria gramatical espanhola por possuir um amplo inventário de formas. Esta complexidade é a razão do mau uso das formas verbais, e o seu domínio é parte de um contínuo processo. Esses erros funcionam dessa forma como indicadores de dificuldades que necessitam ser superadas. Adiante prosseguimos com as outras categorias analisadas.

4.6.3 Outros paradigmas

a) Concordância

De acordo com o *Diccionario de la Real Academia*, a palavra concordância aplicada à gramática apresenta o seguinte significado: Conformidade de acidentes entre duas ou mais palavras variáveis. Todas estas, exceto o verbo, concordam em gênero e número; e o verbo com seu sujeito, em número e pessoa.

Em espanhol, os elementos que formam parte de um mesmo sintagma que sejam variáveis - isto é, que admitem flexão gramatical, no caso os verbos, os substantivos, os adjetivos, os artigos e os particípios - devem concordar entre si em gênero, número, pessoa e caso. Ademais, para que uma oração seja correta, sempre devem concordar o sujeito e o predicado. A definição tradicional que estabelecem os

gramáticos sobre a concordância tem em comum uma ideia principal: a de igualdade ou conformidade morfológica entre as palavras dentro da oração.

Optamos por agregar todos os problemas de concordância em uma única subclassificação, já que o conjunto de erros levantados somam apenas 10 ocorrências, o que representa 9% do total de erros morfossintáticos. Da análise de erros realizada, identificamos problemas relacionados em sua maioria a concordância verbal e alguns casos de concordância nominal. Vejamos os excertos:

120.(R1) “... Cuanta a la estructura de la sala, ella es relativamente pequeña...”

121.(R3) “...pidiendo que los alumnos hablen de la forma conjugado de cada verbo propuesto...”

122.(R3) “...siempre que el profesor solicitaba la lectura o participación de alguien, de pronto una de las alumnas participaban...”

123.(R3) “...de una manera general, las alumnas se presentaron muy motivadas para las clases, contestando los ejercicios y participando de las clases. En las tareas de lectura todos leían...”

124.(R3) “en las tareas de lectura todos leían, era un momento que el profesor se utilizaba* para hablar de los errores de pronuncia*, los cuales eran corregidos por el profesor e inmediatamente repetidos por las alumnas...”

125.(R4) “La profesora ya habían les dicho que hiciesen anotaciones...”

126.(R4) “... Pon fin pasó los ejercicios de la páginas 104...”

127.(R5) “...intervenia haciendo correcciones lexicales y fonológicos...”

128.(R6) “...los alumnos tiene una dificultad aún muy grande...”

129.(R6) “... los alumnos intentaban* hacer de la forma correcta y ella les incentivaba muchísimo. Les elogiaba y ponían en práctica estrategias para hacer los alumnos hablaben en español...”

Em 120.(R1), é um caso especial, pensamos que por analogia ao advérbio *quanto* do português (com a acepção de *a respeito de*), o aprendiz tenha realizado uma concordância equivocada com o termo seguinte *la estructura*. Em espanhol o termo *cuanto* utilizado com essa mesma acepção do português é uma locução adverbial que vem antecedido da preposição *en*. Dessa forma, a locução *En cuanto* do espanhol é invariável.

A concordância verbal como já dissemos é a coincidência entre o número e a pessoa gramatical que se dá entre verbo e seu sujeito, no entanto essa coincidência

nem sempre é percebida ou realizada por quem produz um texto. A concordância verbal inclui-se no conjunto dos fenômenos gramaticais sujeitos à variação, ainda que pese significativamente a influência da tradição normativa, ou ainda que essas regras já tenham sido explicitadas, os deslizos ainda são perceptíveis. Nessa análise observamos que os aprendizes apresentaram dificuldades quanto a esses aspectos nos excertos 122.(R3), 125.(R4), 128.(R6) e 129.(R6).

O verbo *participaba* nem 122.(R3), refere-se a *una de las alumnas*, a falta de concordância do verbo com o sujeito ocorreu provavelmente por atração com o núcleo mais próximo do verbo, nesse caso *las alumnas*. Em 125.(R4), o sujeito *la profesora* está anteposto ao verbo, ou seja, a oração está na ordem direta, mas ainda assim o aprendiz não realizou a concordância corretamente. Talvez por desatenção no ato de redigir o texto ela não tenha percebido a necessidade de concordância do sujeito no singular com o verbo. Em 128.(R6) se deu o oposto desse último caso, aqui o sujeito no plural *los alumnos* não concordou com o verbo posposto *tiene*. E em 129.(R6), o aprendiz parece ter feito a concordância do verbo PONER na forma *ponían* com o sujeito da oração anterior *los alumnos*, o que não é coerente já que na oração seguinte *les elogiaba* o sujeito retoma *ella* (*la profesora*, pelo contexto do relato) e o verbo seguinte nesse caso necessitaria concordar com o esse sujeito no singular e não no plural como aparece.

Já em 123.(R3) e 124.(R3), é peculiar o comportamento do indefinido *todo*, com suas variações de gênero e número (*todo, toda; todos, todas*), nesses casos apontados *todos* não retoma o sujeito das orações anteriores *las alumnas*. Nas orações seguintes compreendemos que esse elemento se substantiva. Cremos que a ausência de concordância desses elementos coordenados, quiçá, tenha ocorrido pela distancia entre eles.

No que se refere à concordância nominal, como regra geral o artigo, o adjetivo, o numeral e o pronome, concordam em gênero e número com o substantivo. Na análise das produções temos alguns casos em que identificamos a ausência de concordância entre esses elementos. Em 121.(R3), o substantivo *la forma* não concordou com o adjetivo *conjugado*, o mesmo acontece em 127.(R5), o substantivo *correcciones* não concorda com o segundo adjetivo *fonológicos*, nesse caso os adjetivos devem concordar com o substantivo em gênero, número e caso. E em 126.(R4), a ausência de concordância encontra-se no uso do artigo *las* que não se ajusta ao substantivo *las páginas*.

Para Durão (2004) muitos desses erros podem ter acontecido por uma vacilação do aprendiz na hora de escrever. A autora esclarece em uma de suas explicações com casos parecidos, que essas ocorrências nem sempre estão relacionadas ao desconhecimento da sistemática de concordância. Concordamos com a autora, visto que, ao longo dos textos as concordâncias de modo geral são realizadas corretamente, e de modo geral esses erros identificados não causaram confusões em sua compreensão. Adiante temos os erros da subclassificação *artigos*.

b) Artigos: Uso/omissão

A *Nueva Gramática de la Lengua Española* define o artigo como uma classe de palavra de natureza gramatical que permite delimitar a denotação do grupo nominal de que faz parte, bem como informar sobre sua referência. Com efeito, o artigo especifica se o designado por esse segmento constitui ou não informação consabida. O uso do artigo (nessas funções assinaladas) por aprendizes de espanhol é complexo e nem sempre as gramáticas conseguem sanar as dificuldades encontradas. No entanto, em nossa análise constatamos que, de forma geral essa categoria não gerou muitos problemas, ou ainda, os erros apresentados (apenas 8 ocorrências) demonstram que houve assimilação no que diz respeito ao conhecimento da norma. De modo que, da análise de erros sobre o artigo, deduzimos que a dificuldade central nas produções analisadas radica na oposição uso/omissão desta classe. Vejamos os casos:

130.(R2) “... Curso de Letras de la Universidad Federal del Ceará...”

131.(R3) “... del curso de Filología de la Universidad Federal del Ceará...”

132.(R3) “...siguen con la resolución de (Ø) segunda cuestión de forma oral...”

133.(R3) “...textos relacionados a la cultura que permiten el alumno conocer además del idioma que se está estudiando...”

134.(R3) “...nos ayudarán a reflexionar acerca de nuestra propia postura como docente y sobre nuestras contribuciones a la enseñanza de (Ø) lengua española...”

135.(R4) “...profesor Cícero Miranda de la Universidad Federal del Ceará...”

136.(R4) “...Después hablo* un poco sobre (Ø) artículos...”

137.(R5) “...en esta sección será presentada puntos que abordan la metodología utilizada en las clases observadas, empezando por el plan de clase, después desarrollo de (Ø) unidad y el estímulo para participar de las clases...”

Em relação ao uso inadequado dos artigos, apontamos os excertos, 130.(R2), 131.(R2), 133.R(3) e 135.(R4). O artigo como dissemos é um elemento essencial nos sintagmas nominais ou grupos sintagmáticos visto que atua como definidor e como anunciador do gênero e do número, papel que a tradição gramatical assinala desde sempre. Porém, aqui nos exemplos o uso de um deles não cumpriu com o que estabelece a gramática do espanhol.

Nos excertos 130.(R2), 131.R(3), 135.(R4) observamos que o uso do artigo *del* (contração do artigo *el* mais preposição *de*) foi equivocado, uma vez que no espanhol, geralmente não se emprega artigo diante de nomes de continente, países, regiões, províncias ou cidades (salvo nos casos em que o próprio nome já inclui um artigo), nesse caso o *del* não caberia diante do nome da cidade *Ceará*. Estes desvios provavelmente ocorreram pela interferência da LM dos aprendizes, uma vez que é mais frequente o emprego do artigo definido com nomes de lugares, cidades, países, etc, no português. Já em 133.(R3), o verbo *permitir* é um verbo transitivo indireto, por isso necessita de complemento (objeto indireto) acompanhado de uma preposição, diante disso exigiria o uso da preposição *al* (contração da preposição *a* mais artigo *el*) e não do artigo definido como fora utilizado, o erro provavelmente ocorreu por desconhecimento das regras de predicação verbal.

No que concerne à omissão do artigo, temos os excertos 132.(R3), 134.(R3), 136.(R4) e 135.(R5). Neles tem-se a omissão dos artigos determinantes (definidos) *la; la; los* e *la*, respectivamente. Reafirmando o que já dissemos, os artigos determinantes do espanhol atuam como definidor e anunciador do gênero e número, especificando o nome. Consideramos que a ausência dos artigos pode ter ocorrido por já ter sido apresentado no contexto o nome (determinado), ou porque se delimita na mesma frase ou ainda porque o próprio contexto delimita claramente esse nome ou grupo nominal, como por exemplo: (la) *segunda cuestión*; (la) *lengua española* e (los) *artículos*, já mencionados anteriormente.

Concluimos que não houve erros graves na subclassificação *artigo*. No que concerne aos erros mais significativos, eles estão ligados à ausência desse elemento, e a uns poucos casos em que se repetiu o erro no uso do artigo *del*. De modo que não houve comprometimento no sentido e compreensão dos textos, relacionados aos erros

dessa categoria. Depreendemos assim que não há desconhecimento desse conteúdo, uma vez que ele é formalmente ensinado nas aulas iniciais de espanhol. O que parece existir, em nossa opinião, é uma dificuldade de assimilar a forma *del*, bem como a de demarcar com os artigos, determinados segmentos nominais ou mesmo nomes. Adiante apresentamos os erros da subclassificação pronomes.

c) Pronomes: Usos inadequados

Congregamos nessa sessão os erros sob a classificação pronomes, aqui incluímos os erros relacionados ao uso dos *demonstrativos* e dos *pronombres personales* (identificados nas produções). Os pronomes, de acordo com Massip (2012), são palavras:

- Tônicas e átonas;
- gramaticais, de significado apenas referencial (dêitico), conotativo (contextual);
- capazes de flexão: alguns pronomes possuem gênero e número (*éste, ésta, éstos, éstas*); já os chamados *personales* (*yo, tú, él...*) e *posesivos* (*mío, tuyo, suyo*), gênero, número e pessoa e algumas vezes carecem de gênero e de número (*alguien, nadie, que, qué*);
- que substituem o substantivo;
- núcleos sintagmáticos nominais; atraem artigos e adjetivos qualificativos como elementos determinantes ou adjacentes (*un yo egoísta, un qué extraño*);
- regidas pelo verbo (*tú sabes, te lo digo*).

Como observamos é variada as funções que exercem os pronomes e deles decorrem alguns problemas que podemos observar a partir dos excertos a seguir,

138.(R3) “...Después pone el audio, los preguntando si lo que respondieron estaba de acuerdo con la grabación...”

139.(R3) “...después de les dar algunos minutos para resolver los ejercicios...”

140.(R3) “... les dando diez minutos...”

141.(R3) “... para ayudarles les pide que miren los ejemplos...”

142.(R3) “...después pregúntales quién suele hacer...”

143.(R5) "... En éstes tres primeros apartados..."

144.(R6) "...las explicaciones realizadas por la orientadora de ésta asignatura.

Em relação ao uso dos *demonstrativos* do espanhol, Llorach (1999) explica que a característica comum e referencial dessa classe consiste em mostrar objetos assinalando sua situação em relação à determinada pessoa. Ademais acrescenta que o duplo papel do demonstrativo induziu a distinção entre *adjetivos* e *pronombres demostrativos*, cujo acento serve para diferenciá-los. Os *adjetivos* vão diante do nome a qual determinam e concordam em gênero e número e os *posesivos* servem para nomear e distinguir elementos que já foram mencionados anteriormente, porém sem repeti-los. Apresentamos dois casos, nos quais ocorreu confusão entre essas duas classes, o primeiro encontra-se em 143.(5), cuja forma *éstes* além de estar com a grafia incorreta, também apresenta o acento e função inadequada. Como explicamos, caberia nesse caso o uso do *adjetivo estos* (masculino, plural) concordando em gênero e número com *tres primeros apartados*. Provavelmente ocorreu uma confusão com o *demonstrativo éstos* que induziu ao erro da forma utilizada. O mesmo problema incide em 144.(R6) no uso *adjetivo demostrativo ésta*, a função aqui seria a mesma apontada no exemplo anterior, a de assinalar o nome *asignatura*, de modo que caberia nesse caso o *pronombre demostrativo esta* para delimitar a real função. Do mesmo modo, a confusão entre esse duplo papel, pode ter contribuído para o erro no emprego dessas formas.

No que diz respeito ao uso incorreto dos *pronombres personales*, os casos mais relevantes são os de colocação pronominal. Os denominados *clíticos* do espanhol ocupam apenas duas posições em relação ao verbo: antes do verbo conjugado (próclise) e depois (ênclise), quando o verbo estiver no gerúndio, infinitivo e no imperativo afirmativo. Essas regras de colocação contrastam com as do português, que admitem a próclise, a mesóclise e a ênclise. Apresentamos a seguir o quadro de pronomes pessoais tônicos e átonos que funcionam como complemento do verbo:

Pronombre Personal	Pronombres Objeto directo	Pronombres Objeto indirecto
Yo	Me	Me
Tú	Te	Te
Él/ Ella/ Ud	La-Lo	Le-Se

Nosotros/as	Nos	Nos
Vosotros/as	Os	Os
Ellos/ Ellas/Uds	Las-Los	Les- Se

Quadro 23: Pronomes pessoais tônicos e átonos

Os casos que ferem as regras dos clíticos, evidenciamos em 138.(R3), aqui a forma verbal no gerúndio *preguntando* exige o objeto indireto *le* (3ª pessoa *ellos*, mencionado anteriormente) posposto ao verbo. Em 139.(R3), a forma verbal no infinitivo *dar* exige que o complemento também seja posposto ao verbo *dar les* e em 140.(R3) a outra forma no gerúndio *dando* também exige o objeto indireto, posposto ao verbo *dandoles*.

Passando para 141.(R3), temos um caso de confusão no uso dos pronomes complementos, ou seja, há uma troca entre o objeto direto e o indireto. Conforme observamos no quadro o complemento *les* é objeto indireto, e a forma exigida aqui seria o complemento *los* (objeto direto) já que o verbo *ayudar* é transitivo. Finalmente em 142.(R3) o uso do complemento *les* (objeto indirecto) deve se antepor ao verbo *les pregunta*, o objeto indireto não pode vir depois de um verbo conjugado. Consideramos que esses erros ocorreram pela dificuldade que os aprendizes brasileiros têm em assimilar as regras de colocação do espanhol, uma vez que são bastante distintas das do português, e isso pode ser fonte de erros.

Em nossa análise não detalhamos, por exemplo, os casos de omissão dessa categoria, já que necessitaria de uma análise minuciosa dos variados fatores que poderiam causar esses problemas, fixamos apenas nos de uso inadequado e que de alguma forma causaram maior estranheza ao texto. Sabemos que a função dos pronomes é a de simplificar e flexibilizar a expressão, evitando pesadas repetições, desse modo o uso adequado dessa classe funciona como um fator de textualidade. Embora tenhamos encontrados alguns problemas, compreendemos que os erros não afetaram a construção de sentido dos textos. Prosseguimos para os erros na subclassificação artigos.

d) Preposição: Uso/omissão

As preposições são palavras que se empregam na formação das orações para relacionar as ideias componentes da mesma, de modo que se elas mesmas não têm um sentido expressivo próprio, contribuem de maneira fundamental para dar sentido a

totalidade da oração, ao estabelecer uma relação semântica ou de sentido. Esses elementos de enlace em espanhol apresentam uso abundante, fator que contribui para a relativa resistência na aprendizagem da segunda língua. Em nossa análise, a cifra de erros identificadas nessa categoria foi baixa, registramos alguns casos de uso inadequado e outros relacionados à omissão desses elementos. Vejamos os problemas.

145.(R1) "...En relación a la comprensión lectora..."

146.(R2) "...siempre dispone (Ø) unos minutos necesarios para resolución de los ejercicios..."

147.(R2) "...es un método para evaluación de materiales didácticos en un contexto específico, (Ø) este caso el contexto es un curso de español como lengua extranjera..."

148.(R2) "...para sustituir (Ø) la profesora..."

149.(R4) "... se hizo entre los días 19 de octubre y 21 de noviembre, en lunes y miércoles..."

150.(R4) "...Neste* momento sería interesante que la profesora aclarase (Ø) los alumnos de este director tan conocido en Hispanoamérica, como por ejemplo un poco de su biografía..."

151.(R4) "...la profesora explicó la importancia del tango a los argentinos..." para

152.(R4) "...va orientar el alumno a estas secuencias didácticas..." sobre

153.(R6) "...Fueron muy útiles a el propósito comunicativo..."

154.(R6) "...La evaluación ocurre en todas las clases mediante la observación del maestro de la participación de los alumnos en todas las actividades..."

A língua espanhola e portuguesa apresentam similaridades com relação ao uso das preposições, no entanto, há pequenas diferenças que precisam ser observadas. Nesses exemplos, o provável desconhecimento das regras de uso dessa classe colaborou para as dificuldades observadas em 145.(R1), 146.(R1), 150.(R4), 151.(R4), 152.(R4), 153.(R4) e 154.(R6), 155.(R6). Já em 147.(R2), 148.(R2), 149.(R2) e ainda em 151.(R4), temos reunidos os erros de omissão da preposição em contextos em que a norma do espanhol exige sua presença.

O primeiro excerto 145.(R1), o uso da locução prepositiva *en relación a* no sentido de referência, tanto no português quanto no espanhol é expressa com a preposição *con*. Assim, o português registra a seguinte forma: *com + nome + preposição* (a exemplo de: **COM relação à década anterior**), tradicionalmente uma locução

prepositiva, embora seja usual a forma com a preposição **EM** (MOURA NEVES, 2000, p. 639). Provavelmente esse uso da língua materna tenha colaborado para a construção realizada, ou ainda o aprendiz desconhecia a locução prepositiva da LE, o que pode ter gerado o problema de interferência na língua alvo.

Adiante em 149.(R4), observamos um caso em que o uso da preposição referente a construção com dias da semana/mês é bastante peculiar à língua espanhola. Nesta língua não se emprega a preposição *en* diante de nome de dia da semana ou do mês, por outro lado, esse tipo de construção é bastante corrente no português (preposição + artigo). Durão (2004, p.143) para esclarecer esse uso nos apresenta o seguinte esquema no espanhol: *el + día de la semana/ el + fecha*. Desse modo, o erro cometido pode ter relação com a forma do português igualmente por problema de interferência, embora não tenhamos a presença do artigo.

Outro exemplo de interferência do português em relação ao uso das preposições registramos em 150.(R4), aqui há uma transferência literal da contração da preposição *neste* em vez de *en este*. No português as possibilidades de combinação e/ou contração das preposições com outros determinantes é muito maior que a do espanhol, que nos apresenta somente duas formas de contração: artigo + preposição: *de + el = dele* *a + el = al*. Em todos os outros casos, os artigos combinam normalmente com as preposições sem que se necessite de algum tipo de contração ou alteração. Nesse mesmo excerto temos a omissão da preposição *a* que deveria ajustar-se ao *complemento indirecto* da oração *los alumnos*, uma vez que o complemento indireto sempre vai precedido da preposição. Ainda no mesmo exemplo temos o uso inadequado da preposição *de*, apesar das variedades de uso e significações que essa preposição apresenta, neste caso observamos pelo contexto da oração que a forma mais adequada do espanhol é *sobre* no sentido de *acerca de* (locução prepositiva).

Logo em seguida, em 151.(R4), 152.(R4) e 153.(R6) o uso da preposição *a* dado o contexto da orações, não se adéquam ao provável sentido pretendido. No primeiro caso, o *a* assume o sentido de *para* que expressa finalidade, destino ou objetivo, o mesmo acontece 153.(R6). Já em 152.(R4) e 154.(R6), temos as preposições *a* e *de*, respectivamente, cuja forma mais adequada a ser empregada seria o da preposição *sobre*, conforme explicitamos anteriormente, na acepção de *a respeito de*, *acerca de*. Ainda em 152.(R4) ocorre uma confusão entre o uso do artigo *el* com a contração da artigo e preposição do espanhol *al* (*a + el*), que deveria funcionar como objeto indireto do verbo.

No que concerne aos casos de omissão das preposições, os excertos 146.(R2), 147.(R2), 148.(R2), exigem o uso das preposições *de*, *en* e *a*, respectivamente. No primeiro caso, o verbo transitivo indireto *dispone* exige a preposição *de* regendo o complemento indireto (*objeto indirecto*). No segundo, a estrutura da oração exige a combinação da preposição *en* com o demonstrativo *este*. E no terceiro caso, se emprega a preposição *a* diante de objeto direto determinado (*la profesora*).

Consideramos assim que os erros dessa categoria denotam ainda um processo de assimilação das regras da L2. Ressaltamos ainda que a função semântica dessa classe é especialmente importante para os textos, de modo que a escolha da preposição nesses casos não pode ser arbitrária, o significado portado por ela deve se harmonizar com as demais partes desse texto. Mesmo com o baixo número de ocorrências é importante que se atente para essas dificuldades com vistas a superá-las. Adiante seguimos com a última subclassificação de erros do nível morfossintático.

e) Outros (determinantes) casos

Congregamos nessa subclassificação os erros que estão relacionados às dificuldades no uso de formas apocopadas do espanhol. A apócope segundo a Real Academia Espanhola consiste na eliminação de um ou vários fonemas ao final de uma palavra, ou ainda é a supressão de uma ou várias letras no final de determinados termos. A apócope se produz quando alguns adjetivos ou advérbios são colocados diante de um nome (substantivo), de um numeral, de um adjetivo ou de um advérbio.

Outro tipo de erro que acomodamos nessa seção foi a do uso da conjunção aditiva *y* (copulativa em espanhol), que toma a forma *e* antes de uma palavra que comece com o fonema /i/. A regra de eufonia é a seguinte: **Y = E (i/hi)**. Embora seja mais corrente depararmos com a conjunção *e* em produções de aprendizes brasileiros, nessa análise compreendemos que a dificuldade no uso dessa conjunção recai sobre a especificidade dessa regra (eufonia). Abaixo analisamos todos os casos:

155.(R2) "... y deje que los alumnos perciban el significado de cualquiera actividad..."

156.(R4) "...pero la comprensión lectora no fue mucho utilizada..."

157.(R5) "... éste privilegia el material de España en su grande mayoría..."

158.(R6) "...trae exposiciones de contenidos culturales de España y Hispanoamérica..."

159.(R6) "...trabajó de manera satisfactoria* los contenidos y instigó los alumnos a practicaren la lengua..."

160.(R6) "...la alumna uno prestaba muy atención en todo lo que ocurría, le gustaba mucho participar de las actividades..."

161.(R6) "...gran interés por la cultura de España y Hispanoamérica..."

162.(R6) "...prácticas adecuadas o inadecuadas para la enseñanza de* español y intentar en nuestra práctica..."

163.(R6) "...pácticas* adecuadas y inadecuadas..."

164.(R6) "...imperativo regular y irregular..."

165.(R6) "...ninguno material es perfecto..."

166.(R6) "...punto muy positivo y importante al aprendiente* de una lengua extranjera..."

Os problemas de apócope incorretas localizamos em 155.(R2), 156.(R4), 157.(R5), 160.(R6) e 165.(R6), nas formas, *cualquiera*, *mucho*, *grande*, *muy* e *ninguno*, respectivamente. O primeiro caso trata-se de uma dúvida frequente entre o uso de duas formas: *cualquier/cualquiera*. O indefinido *cualquiera* só aparece depois de um nome no singular. Para empregar a forma correta, primeiro é preciso fixar se essas formas acompanham ou não o substantivo; e segundo, se aparecem antes ou depois do substantivo. Quando aparece antes de um substantivo que está no singular, temos que empregar *cualquier*, por outro lado, *cualquiera* é a forma que aparece sempre depois de um substantivo no singular.

O segundo caso de apócope encontra-se no uso do adjetivo *grande* que se refere a tamanho, quantidade e intensidade, deveria ser substituído por *gran* (adjetivo), forma apocopada de "Grande". Usa-se sempre antecedendo a substantivos em singular.

No terceiro caso, o uso das formas *muy/mucho*, bastante particulares a língua espanhola, é sempre motivo de confusão para o aprendiz de L2; nesse excerto a forma *mucho* (adjetivo) se confunde com *muy* (advérbio). A primeira, é um adjetivo de quantidade com significado de abundante, quando acompanha um substantivo e a segunda é um advérbio de quantidade que se coloca antes de adjetivos, participípios e advérbios, forma correta a ser utilizada diante do participípio *utilizada*. Outra troca no uso dessas formas encontramos em 160.(R6), aqui temos a inversão do caso anterior, o aprendiz utiliza o advérbio *muy* em contra-oposição ao adjetivo *mucha* (forma variável do adjetivo *mucho*).

O último caso 165.(R6), a dificuldade reside no uso de *ninguno/ningún*. A primeira forma é utilizada: como adjetivo indefinido quando vai depois do substantivo; como pronome indefinido quando substitui o substantivo; e não é usado antes de substantivos. A segunda forma é também um adjetivo indefinido; forma apocopada de *ninguno*, usa-se somente antes de substantivos masculinos e singulares, forma correta para o excerto, tendo em vista o substantivo masculino singular *material*.

No que se refere aos problemas no uso da conjunção copulativa *y*, identificamos em 158.(R6), 159.(R6), 161.(R6), 162.(R6), 163.(R6), 164.(R6) e 166.(R6). Conforme mencionamos anteriormente, o espanhol substitui a conjunção *y* pela *e* antes de palavras começadas por *-i*, inclusive quando o *-i* estiver precedida de *-h*. A regra só não se aplica antes de *-i* em ditongo ascendente (ex: *agua y hielo*, nem *detú y yo*). Todos esses excertos ferem essa regra de uso da conjunção.

Concluimos a partir desta categoria, que as especificidades dos fenômenos analisados são propulsores de desvios da norma na L2, apesar do conhecimento das apócofes e da conjunção *y* do espanhol, os erros são cometidos pelo conhecimento ainda insuficiente da LE estudada. Os casos analisados ainda causam bastante estranheza ao texto, pois se considerarmos o estágio de aprendizagem em que os aprendizes se encontram, poderiam já ter sido superados.

4.6.4 Considerações gerais sobre as subclassificações dos outros Paradigmas

A análise de erros sobre os paradigmas (concordâncias, artigos, pronomes, preposições e outros casos) ilustra especialmente sobre o processo de aquisição/aprendizagem da L2, nesse caso indicando que esses paradigmas da língua estão em um processo avançado de assimilação. Os erros que aparecem nessas produções evidenciam certas regularidades típicas da interlíngua de brasileiros aprendizes do espanhol/L2, são erros que costumam ser constantes na escrita.

Constatamos que as regras formais de modo geral são empregadas, muito embora tenhamos tropeços nas particularidades ou especificidades de algumas delas. Os erros identificados e classificados nessas categorias apresentaram dificuldades dos aprendizes tanto nas semelhanças quanto nas diferenças entre as normas do espanhol e do português. Convém ressaltar que foi necessário delimitarmos a análise de erros nesses paradigmas e nos demais propostos por Fernández (1999), tendo em vista a complexidade que envolve algumas delas e a impossibilidade de análise completa de cada uma.

As implicações desses erros na apreensão do sentido global do gênero relatório foram afetadas de certo modo, mesmo que em pequena proporção, se compararmos com as do paradigma verbal. Nessas categorias estão embutidos fatores diversos, como os elementos linguísticos utilizados, a influência da língua materna, o desconhecimento de determinadas regras, que interligados entre si influenciaram na obtenção de um texto coeso e coerente, embora saibamos que a coerência seja subjacente e traz implicitado nos textos o resultado da ação conjunta de todos os níveis e paradigmas analisados. Na próxima seção, apresentamos os resultados dos questionários aplicados junto aos sujeitos dessa pesquisa, que irão corroborar para a compreensão da situação de produção escrita do gênero relatório.

4.7 Análise dos questionários

O questionário utilizado como instrumento de pesquisa, foi elaborado com sete perguntas fechadas de múltipla escolha, e com perguntas abertas, permitindo assim verificações mais precisas. Junto com o questionário, foi enviado um termo de consentimento explicando a intenção do questionário, o tema do trabalho e a importância da participação. Foi informada também, a garantia de sigilo das respostas fornecidas e que essas teriam tratamento científico.

O questionário continha perguntas com a finalidade de identificar se os sujeitos dessa pesquisa, alunos da disciplina *Estágio I: fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola* haviam obtido orientações no Curso de Letras/Espanhol com relação a produção de texto, em especial, sobre a produção escrita do gênero relatório em língua espanhola. Ademais buscamos investigar se esses alunos apresentaram eventuais dificuldades nessa produção e ainda, se produziram outros tipos de gêneros também nessa língua.

O questionário foi entregue aos alunos, e recolhido no mesmo dia. Para preservar a identidade dos sujeitos, foi representado por letra e número (*Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6*) aos que responderam o questionário, para apresentação dos dados colhidos, cada questionário corresponde ao número do relatório analisado (*R1, R2, R3, R4, R5 e R6*), respectivamente. Convém ressaltar que analisamos apenas 6 (seis) questionários, soma total dos participantes que assinaram o termo de consentimento desta pesquisa.

As respostas das perguntas de múltipla escolha foram analisadas em bloco e são apresentadas no próximo quadro, as opiniões e informações nas respostas das perguntas abertas, foram interpretadas individualmente e também constam no quadro proposto. Assim sendo, aplicamos os questionários com as seguintes perguntas:

1) No Curso de Letras/Espanhol foram estudadas teorias ou abordagens do ensino da produção do texto escrito?

() Sim

() Não

Caso sua resposta seja afirmativa, especifique em quais disciplinas:

2) No Curso de Letras/Espanhol são propostas atividades de produção escrita (testos narrativos, descritivos, expositivos) em língua espanhola?

() Sim

() Não

Caso sua resposta seja afirmativa, especifique:

3) Com que frequência essas atividades são propostas?

() uma vez por semana

() duas vezes por semana

() três vezes ou mais

4) Você recebeu alguma orientação a respeito de como deveria ser produzido o relatório de estágio em língua espanhola? (roteiro a ser seguido, elementos que o compõem, outros)

() Sim

() Não

Caso sua resposta seja afirmativa, especifique que tipo de orientação:

5) Você fez algum tipo de planejamento antes de produzir o relatório? (anotações prévias, revisão, outros)

6. Quais dificuldades você apresentou ao produzir esse gênero?

7. Você produz outros textos acadêmicos (artigos, resumos, resenhas, ensaio, fichamento, projetos de pesquisa, etc.) em língua espanhola?

() Sim

() Não

Especifique os textos/gêneros produzidos:

A seguir demonstramos o quadro de respostas para as questões envolvidas seguido das explicações:

Questionário Aplicado	
Perguntas	Questionários/Respostas
Pergunta 1: No Curso de Letras/Espanhol foram estudadas teorias ou abordagens do ensino da produção do texto escrito?	<i>Q1:</i> Sim. Leitura e produção de textos acadêmicos. <i>Q2:</i> Sim. Leitura e produção de textos acadêmicos. <i>Q3:</i> Sim. Análise e produção de textos. <i>Q4:</i> Não. <i>Q5:</i> Sim. Leitura e produção de textos acadêmicos e Oficina de produção em língua espanhola. <i>Q6:</i> Sim.
Pergunta 2: No Curso de Letras/Espanhol são propostas atividades de produção escrita (testos narrativos, descritivos, expositivos) em língua espanhola?	<i>Q1:</i> Sim. Oficina de produção textual em língua espanhola. <i>Q2:</i> Sim. Na Oficina de produção textual em língua espanhola. <i>Q3:</i> Sim. Há sim, em algumas disciplinas, como nas disciplinas Espanhol I a IV. <i>Q4:</i> Sim. Especialmente tivemos a prática da escrita e análise em uma disciplina: Análise e produção de textos em língua espanhola. <i>Q5:</i> Sim. <i>Q6:</i> Sim. Produção e análise de texto em Espanhol.
Pergunta 3: Com que frequência essas atividades são propostas?	<i>Q1:</i> uma vez por semana <i>Q2:</i> uma vez por semana <i>Q3:</i> uma vez por semana <i>Q4:</i> uma vez por semana <i>Q5:</i> uma vez por semana <i>Q6:</i> três vezes por semana
Pergunta 4: Você recebeu alguma orientação a respeito de como deveria ser produzido o relatório de estágio em língua espanhola? (roteiro a ser seguido, elementos que o compõem, outros)	<i>Q1:</i> Não. <i>Q2:</i> Sim. A professora nos ofereceu um manual. <i>Q3:</i> Sim. Formatação, elementos importantes. <i>Q4:</i> Sim. Recebemos orientações de como produzir em relação aos elementos que o compõe. <i>Q5:</i> Sim. <i>Q6:</i> Sim. Orientação escrita e durante a disciplina a professora orientou constantemente.
Pergunta 5: Você fez algum tipo de planejamento antes de produzir o relatório? (anotações prévias, revisão, outros)	<i>Q1:</i> Sim, anotações, resumos. <i>Q2:</i> Sim, durante todo o período de estágio fizemos anotações. <i>Q3:</i> Sim, ao longo da experiência do estágio fiz anotações sobre aspectos importantes na aula. <i>Q4:</i> Sim. Revisão. <i>Q5:</i> Somente os rascunhos. <i>Q6:</i> Sim.
Pergunta 6: Quais dificuldades você apresentou ao produzir esse gênero?	<i>Q1:</i> Topicalização, ou seja, se o trabalho deveria ser escrito todo junto ou topicalizado. <i>Q2:</i> Não respondeu <i>Q3:</i> Análise dos elementos. <i>Q4:</i> Com relação a estrutura do gênero. <i>Q5:</i> Léxico e alguns gramaticais. Estrutura, não. <i>Q6:</i> Dificuldades somente em relação a formatação exigida, pois quanto ao assunto do relatório fui bem orientada.
Pergunta 7: Você produz outros textos acadêmicos (artigos, resumos, resenhas, ensaio, fichamento, projetos de pesquisa, etc.) em língua espanhola?	<i>Q1:</i> Sim. Artigos, resenhas. <i>Q2:</i> Sim. Artigos, resenhas, entre outros. <i>Q3:</i> Sim. Resumos de livros e análise. <i>Q4:</i> Sim. Resenhas e resumos. <i>Q5:</i> Sim. Artigos. <i>Q6:</i> Sim.

Quadro 24: Questionário aplicado

Conforme observamos no quadro 24, dentre os 6 participantes que responderam a primeira pergunta do questionário, apenas a do *Q4* respondeu que "não" estudou teorias ou abordagens relacionadas à produção de texto escrito, dos que responderam "sim", verificamos que apenas a do *Q6* não especificou as disciplinas onde foram tratadas essas teorias e/ou abordagens, e os demais *Q3*, *Q5* e *Q6* informaram que essa temática foi desenvolvida nas disciplinas *Leitura e produção de textos acadêmicos* e *Q5* acrescentou mais uma *Oficina de produção textual em língua espanhola*. Percebemos, pela resposta dada a essa questão, que uma pequena parcela dos alunos (apenas um) não soube identificar em que momento de sua formação foi de fato orientado ou mesmo estudado temas relacionados à produção escrita, nesse caso consideramos que esse aluno pode não ter compreendido o questionamento proposto, uma vez que nas perguntas posteriores ele afirma ter sido orientado a produzir textos em língua espanhola, é o que veremos mais adiante.

Para verificar se o curso de formação (Letras/Espanhol) desses alunos propõe atividades de produção escrita na língua espanhola, solicitamos que respondessem a segunda pergunta do questionário e todos afirmaram que "sim", e apenas *Q5* não soube especificar a disciplina, os demais informaram tratar-se da disciplina *Oficina de produção textual em língua espanhola*, ademais *Q3* acrescentou que nas disciplinas de *Espanhol I a Espanhol IV* igualmente foram desenvolvidas atividades de produção escrita nessa língua. Perguntamos ainda com que frequência essas atividades eram propostas durante as disciplinas (pergunta 3), quase todos responderam que apenas "uma vez por semana" realizavam esse tipo de atividade. E apenas *Q6* respondeu "três vezes por semana". Essas respostas coincidem com o fato da disciplina ocorrer uma vez na semana durante um semestre do curso (analisamos a matriz do curso na próxima seção), o que nos leva a considerar que essas atividades são realizadas durante as suas aulas.

Na quarta pergunta buscamos averiguar se os alunos receberam algum tipo de orientação da professora responsável pela disciplina de estágio, sobre como elaborar o gênero relatório, a saber, algum tipo de roteiro, ou sobre os tipos de elementos que devem compor a estrutura desse gênero ou ainda sobre qualquer tipo de informação (teorias ou abordagens) que os auxiliassem na escrita desse texto. Os resultados foram os seguintes: dos seis questionários apenas *Q1*, respondeu negativamente, os demais *Q2*, *Q3*, *Q4*, *Q5* e *Q6*, disseram que "sim", receberam orientações de como produzir esse texto. Quando solicitados a especificar o tipo de orientação as respostas foram:

(Q2) "a professora ofereceu um manual de orientação"; (Q3) " explicou a formatação e outros elementos importantes"; (Q4) "recebemos orientações de como produzir considerando os elementos que o compõe"; (Q5) não especificou e (Q6) nos informou que recebeu "orientação escrita e durante a disciplina a professora orientou constantemente". De modo geral, as explicações destes foram a de que o professor da turma na qual a disciplina de estágio foi ministrada, estabeleceu ou mesmo orientou quanto ao objetivo da produção desse gênero.

Quando questionados a respeito de terem feito ou não um planejamento antes mesmo de produzir o relatório de estágio (quinta pergunta), como por exemplo, anotações prévias, revisão do texto, orientação com o professor entre outros, os alunos responderam que: (Q1) "sim, anotações, resumos"; (Q2) "sim, durante todo o período de estágio fizemos anotações"; (Q3) "sim, ao longo da experiência de estágio fiz anotações sobre aspectos importantes na aula"; (Q4) "sim, fiz revisão"; (Q5) "sim, somente rascunhos"; e (Q6) disse apenas que "sim" fez algum tipo de planejamento prévio. As respostas refletem que o planejamento inicial do gênero relatório é realizado das mais diversas formas pelos alunos, através de rascunhos, anotações, resumos, etc. Sabemos que uns dos aspectos a serem ressaltados na produção de um texto escrito, são as etapas necessárias à sua produção, a saber, o planejamento, a escrita e a revisão (MACHADO, 2005). Inferimos a partir das respostas às perguntas 4 e 5 que o professor de algum modo auxiliou os alunos na produção desse gênero, pelas explicações não conseguimos especificar se em todas as etapas de produção, porém houve uma orientação de como produzi-los.

A sexta pergunta buscou identificar as possíveis dificuldades que esses alunos apresentaram ao produzir o gênero e obtivemos uma diversidade de respostas que apresentamos a seguir: (Q1) "topicalização, ou seja, se o trabalho deveria ser escrito todo junto ou topicalizado"; (Q2) não respondeu o questionamento; (Q3) "análise dos elementos"; (Q4) "com relação à estrutura do gênero"; (Q5) "léxicos e alguns gramaticais. Estrutura, não"; e (Q6) "dificuldades somente em relação a formatação exigida, pois quanto ao assunto do relatório fui bem orientada". Essas respostas apresentam de modo vago (pelo menos em alguns casos), o que efetivamente os impediu de elaborar ou produzir o relatório, em termos de problemas. No primeiro questionário (Q1) o aluno especifica sua dificuldade sobre o tema topicalização, há aqui uma incompreensão do que vem a ser tópico e topicalização. Provavelmente a intenção seria explicitar a dificuldade em saber elaborar o texto sem divisões (de forma corrida) ou divididos em seções, itens, partes ou mesmo tópicos. Já o termo topicalização se

difere desse primeiro e é usado em sintaxe para indicar o deslocamento de um sintagma de sua posição normal na frase para o início dela. É conhecida tradicionalmente por inversão (SILVA, 2012). Essa diferença talvez desconhecida pelo aluno o levou a confundir os termos. Já no (Q2) o aluno não respondeu a pergunta proposta.

Adiante, no (Q3) o aluno explicou que a dificuldade incidia sobre a análise dos elementos, mas não especificou quais foram esses elementos indicadores das dificuldades. Diferente do (Q4) onde o aluno esclarece que seu problema encontra-se na estrutura, entendemos que essa estrutura se relaciona aos elementos prototípicos do gênero relatório, ou seja, aqueles elementos comuns que permitem identificá-lo (Introdução, Desenvolvimento, Conclusão), em cujas partes se inserem as descrições, avaliações e considerações referentes a observação das aulas.

Já no (Q5), as dificuldades estão relacionados ao léxico da língua, bem como aos problemas de ordem gramatical, temos nessa resposta a definição dos níveis da língua que impediu o aluno em produzir seu texto com maior competência. Por fim, no (Q6) o aluno explicou que sentiu dificuldade na formatação do relatório, inferimos nesse caso, que isso poder estar relacionado à disposição dos parágrafos, aos tipos de letras, aos números de páginas, etc. Esclareceu-nos ainda que em se tratando do assunto (conteúdo) do relatório, este foi bem orientado pela professora.

Com a última pergunta (7), pretendeu-se verificar se os alunos produziam outros textos acadêmicos (além do relatório de estágio) na língua espanhola, a exemplo de: artigos, ensaios, fichamentos, projetos de pesquisa, dentre outros. As respostas foram unânimes, todos disseram que "sim", produzem outros tipos de gêneros na L2. E acrescentaram: (Q1) "artigos e resenhas"; (Q2) "artigos, resenhas, entre outros"; (Q3) "resumos de livros e análise"; (Q4) "resenhas e resumos"; (Q5) não respondeu e (Q6) "artigos e resenhas". Esse fato nos parece muito positivo, pois evidencia que o curso de formação desses futuros professores apresenta aos alunos uma vivência com o discurso escrito na segunda língua, ainda que não saibamos, a partir desses questionamentos, se houve uma proposta didática orientadora para o ensino desses gêneros.

Um dos objetivos de nossa investigação foi o de identificar como foi conduzida a orientação para a elaboração do relatório na língua espanhola e para a produção escrita em sentido mais amplo. Os resultados gerais do questionário refletiram positivamente a situação de produção desse gênero, ou seja, a de que durante a disciplina de Estágio a professora apresentou subsídios para a produção escrita do relatório, e dos gêneros de modo geral. No entanto, queremos apontar aqui uma dificuldade, cujas respostas não permitiram compreender, diz respeito ao ensino

sistemático mediado por algum material didático específico. Embora não tenhamos especificado numa pergunta essa verificação, os resultados não permitiram transparecer essa situação. Essa ressalva se deve por entendermos a partir de Machado (2005, p. 13) que "subsiste ainda a crença de que há uma capacidade geral para a escrita, que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie". A esse respeito, ela acrescenta ainda "acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seria suficiente para fazer o aluno chegar a um texto adequado à situação, a seus destinatários e a seus objetivos". As respostas da pergunta 4 nos induziu a suscitar tal ponto.

Ainda quanto às respostas fornecidas ao questionário, chamamos a atenção para a pergunta 5, que trata do planejamento prévio na escritura do gênero. O planejamento de um gênero deve considerar a escolha do tema, do gênero e do registro e os possíveis leitores. No ato da escrita importa a escolha das palavras e das estruturas frasais, a preocupação com a coerência, entre outros. Na revisão, verifica-se se o texto está coerente, se o tema foi bem desenvolvido, se as estruturas sintáticas estão bem construídas, se a ortografia e a pontuação foram respeitadas, por exemplo. Depois se faz necessário sempre uma etapa de reescritura. Notamos pelas repostas apresentadas que o planejamento da escrita do relatório na maioria dos casos, se limitou às anotações prévias e apenas um sujeito afirmou ter revisado o texto, igualmente ressaltamos sobre o não direcionamento da pergunta a essas etapas de planejamento da escrita. O intuito era dar liberdade para as opiniões e entendimento em torno do planejamento do aluno.

Outro questionamento que merece destaque está relacionado às dificuldades no momento de produzir os relatórios (pergunta 5), pensamos que diante da quantidade de erros, a hipótese era de que os alunos apontassem em suas respostas problemas no campo do conteúdo do gênero, especialmente àqueles relacionados aos erros linguísticos, o que não foi evidenciado, pelo menos pela maioria. Notamos sim dificuldades quanto à especificidade do gênero (estrutura, formatação, elementos que o compõe), isso corrobora o fato já assinalado anteriormente, ou seja, a de que a pouca familiaridade com o esse gênero, podem ter decorrido de problemas de compreensão e de organização da informação das produções escritas. Os gêneros conforme explicamos têm suas características, estilos composicionais, finalidades [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Face ao exposto, concluímos que nas respostas proporcionadas pelo questionário, os sujeitos da pesquisa puderam de certa maneira definir e avaliar a situação de produção do gênero relatório e apontar no contexto de nossa investigação, pistas de como podemos realizar um estudo sistemático desse gênero em especial, com vistas a superar dificuldades no que concerne ao processo de produção escrita em língua espanhola.

4.8 Análise dos documentos

Essa seção tem por objetivo realizar uma análise documental, especificamente, da matriz curricular do curso de Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará e das ementas de algumas disciplinas/unidade curricular de língua e literatura espanhola e hispano-americana (conferir Anexo A e B), a fim de verificar num primeiro momento, como se orienta a produção escrita nesses documentos; e num segundo momento, qual a carga horária destinada à produção escrita bem como os gêneros sugeridos. Nessa análise pretendemos elucidar quanto às propostas de escrita que o curso sugere e, em especial, se há ou não um trabalho voltado à elaboração de gêneros acadêmicos, como o relatório, por exemplo. Acrescentamos também algumas informações sobre o curso, extraídas dos programas de disciplinas, bem como o perfil do egresso, que se alinham a proposta de nossa análise.

No que concerne ao objetivo geral e específico dos egressos do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará ressaltamos o seguinte:

<ul style="list-style-type: none"> • <u>De um modo geral</u>, pretendemos formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: <ul style="list-style-type: none"> a) uma <u>competência lingüística</u> de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de <u>produção: oralidade e escrita</u>, de <u>diferentes discursos</u>); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades lingüísticas e às distintas manifestações literárias. (grifos nossos) 	<p><u>De modo mais específico</u>, a graduação em Letras visa a desenvolver, no aluno, as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capacidade de <u>analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas</u>, em particular da língua portuguesa utilizada no Brasil, em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos; • domínio de conceitos que permitam a <u>produção de textos em diferentes gêneros</u> e registros lingüísticos; • <u>conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas manifestações orais e escrita</u>, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas lingüísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no <u>domínio de diferentes noções de gramática</u> e no reconhecimento das variedades lingüísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem. (grifos nossos)
--	--

Quadro 25: Objetivo geral e específico dos egressos do Curso de Letras

Nesses objetivos do Curso de Letras (dividido em habilitações) é notadamente clara a referência que se faz à formação do licenciando em torno de uma competência lingüística que o habilite a produzir diferentes tipos de textos. No que se refere ao objetivo geral do egresso diz-se: formar indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira. Temos assim o indivíduo habilitado a atuar no magistério (fazendo uso da língua materna e língua estrangeira) de forma crítica e reflexiva, o que nos leva a compreender que o curso de formação desse futuro professor deve possibilitar uma formação específica e sólida na área de Letras para que ele possa lidar com a escrita e desenvolver na população atingida pelo seu trabalho, também uma competência lingüística.

Quanto aos objetivos mais específicos que o curso visa desenvolver no aluno tem-se: capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas; domínio de conceitos que permitam a produção de textos em diferentes gêneros e registros lingüísticos e, ainda, análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas lingüísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática. Esses objetivos nos fazem considerar que se inter cruzam um conjunto de saberes e competências que se desenvolvidas levarão o aluno a dominar as línguas, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento, manifestações, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Ademais parece haver uma dupla preocupação quanto os conhecimentos teóricos e práticos e das competências e habilidades adquiridas (observadas na matriz curricular do curso). Todos esses preceitos estão conjugadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Letras.

Diante disso, o curso de **Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas** da Universidade Federal do Ceará possui 2.800 horas e está dividido em 10 semestres letivos, a partir do projeto pedagógico do curso, e

da *Unidade Curricular de Língua e Literatura Espanhola e Hispanoamericana* extraímos as seguintes disciplinas concernentes à produção escrita:

<p>Espanhol IV: Língua e Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, através dos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e introdução aos <u>princípios de investigação de diferentes gêneros textuais</u>.
<p>Compreensão e Análise de Textos em Língua Espanhola</p> <ul style="list-style-type: none"> Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em matéria autêntico em língua espanhola de carácter pragmático e cultural. <u>Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, lingüístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual.</u>
<p>Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da <u>capacidade de expressão escrita</u>, com base nos processos de <u>composição textual</u> e nos aspectos <u>lingüísticos, discursivos e pragmáticos</u> que envolvem a organização textual e discursiva.
<p>Estágio I: Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola</p> <ul style="list-style-type: none"> Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e lingüísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos <u>para o ensino e aprendizagem das habilidades lingüísticas e dos sistemas da língua espanhola. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua espanhola</u> como língua estrangeira. (grifos nossos)

Quadro 26: Disciplinas

Optamos por apresentar as quatro disciplinas anteriores, uma vez que o questionário aplicado e as respostas apresentadas pelos alunos antevia que a estrutura curricular do curso orientava a produção escrita. Na última disciplina, temos a que os alunos estavam cursando, quando da produção escrita do gênero relatório. Das disciplinas mencionadas citamos ainda uma (também citada pelos alunos) da *Unidade Curricular de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos* - Compreensão e Produção de textos acadêmicos na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros.

Na primeira disciplina (*Espanhol IV: Língua e Cultura*) observamos que no Curso de Letras em questão, especialmente nas situações prático-discursivas em língua espanhola, se prevê o desenvolvimento de habilidades, e uma introdução aos princípios de investigação em torno dos gêneros textuais, conforme demarcamos no texto. Embora os conteúdos estejam relacionados a língua e cultura, se propõe o estudo de estruturas léxico-gramaticais ainda em nível intermediário, com intuito de desenvolver habilidades comunicativas já sinalizando para a compreensão dos gêneros. Esta disciplina possui

uma carga horária de 48h, acrescidas de mais 16h de prática, isto é, **64h** no total, onde se conjuga conteúdos científicos-culturais mais prática como componente curricular.

Na disciplina *Compreensão e Análise de Textos em Língua Espanhola* se propõe mais claramente uma análise de diferentes textos em língua espanhola, sob uma perspectiva teórica discursiva, linguístico-pragmática e cognitiva, todas elas envolvidas na produção textual. Podemos observar assim questões teóricas que atestam a importância de se implementarem conhecimentos que oportunizem aos aprendizes o desenvolvimento das habilidades orais e escritas para que sejam capazes de interagir na língua-alvo. A disciplina é também de 48h de conteúdos científicos-culturais e 16h de prática, ou seja, **64h** no total.

Adiante, em *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola*, temos de modo mais expresso uma prática voltada para a produção escrita em língua espanhola. Cabe ressaltar aqui que o enfoque no ensino dessa língua está voltado para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, que pensamos ser condizente com a perspectiva do ensino ancorado na análise de diferentes gêneros textuais (evidenciados nos termos composição textual, organização textual e discursiva). Essa disciplina é de apenas **32h** e se configura na matriz enquanto prática como componente curricular.

Em *Estágio I: Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola* temos a disciplina propriamente dita, em que se desenvolveu o trabalho voltado à elaboração do gênero relatório, ressaltamos que se tem neste componente os objetivos de se produzir o relatório de estágio, que consiste em descrever as experiências que os estagiários tiveram na prática de ensino de língua espanhola. Permeiam ainda nessa disciplina, conforme a descrição, práticas reflexivas sobre teorias relacionadas à aquisição dessa língua, os princípios que norteiam os procedimentos metodológicos direcionados ao ensino e aprendizagem de habilidades linguísticas da língua. Esta disciplina se apresenta na matriz curricular enquanto estágio supervisionado e possui **64h**.

Finalmente a última disciplina de que tratamos nessa seção e mencionada pelos alunos nas respostas do questionário, está na Unidade Curricular de Língua Portuguesa e se denomina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*. Ainda que esteja em uma outra unidade do currículo, pensamos que a proposta dessa disciplina (conferir ementa em anexo) especifica claramente seu objetivo em torno dos gêneros acadêmicos: *propicia desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos pertencentes a alguns dos gêneros mais praticados na esfera acadêmica. É uma disciplina relevante na formação do estudante de Letras, pois o domínio desses gêneros no uso efetivo da*

língua lhe possibilita atender as exigências dessa prática no contexto acadêmico (grifos nossos). Como bem observamos a justificativa apresentada na ementa para a disciplina é clara e compreende um estudo em torno da produção de textos acadêmicos, sob a perspectiva da análise de gêneros. Esse mesmo documento descreve ainda os conteúdos trabalhados, em que destacamos: *Caracterização/descrição dos principais gêneros acadêmicos: resumo, resenha, artigo científico, projeto de pesquisa, monografia, relatório de pesquisa; relatório de estágio; Atividades práticas de produção de resenhas, resumos e artigo científico.*

É notadamente explícita a orientação que se faz em torno da produção escrita do gênero relatório, porém faz-se necessário esclarecer que não estamos tratando da produção desse gênero em uma segunda língua, mas sim na língua materna desses estudantes. Sendo assim, embora o conteúdo tratado seja especialmente relevante para a formação destes alunos, as especificidades das línguas requer uma metodologia diferenciada no que concerne ao desenvolvimento de habilidades escritas. Ademais, a ementa esclarece em seguida que as atividades práticas se limitam a produção de resenhas, resumos e artigos científicos, a carga horária total é de **64h**.

Compreendemos que para a produção do relatório, devemos dispor de tempo e de elementos empíricos para sua construção, do mesmo modo entendemos que a carga horária das disciplinas, nem sempre é suficiente para se abordar cada gênero em suas minúcias. Dessa maneira consideramos que a produção do gênero relatório em língua espanhola, não é explicitamente explorada nas disciplinas outrora analisadas, assim para desenvolver um trabalho de ensino de LE bem-sucedido, por meio da exploração de gêneros textuais e deste gênero em especial, é necessário um trabalho consistente e informado do professor. Adiante tecemos considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme indicamos na introdução, este trabalho se compõe basicamente de duas partes, nas quais detalhamos a seguir. Na primeira delas, traçamos os fundamentos teóricos que nortearam e serviram de base para a análise dos dados realizada posteriormente. No que diz respeito ao construto teórico, nos centramos na Linguística Contrastiva, inserida no campo da Linguística Aplicada ao Ensino do Espanhol como Segunda Língua (L2) / Língua Estrangeira (LE). Definimos, assim, com base na LC o Modelo de Análise de Erros (AE) que subsidiou a análise empreendida nessa pesquisa.

Não obstante, convém recordar que a AE constitui-se campo fecundo quando tratamos de erros no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora saibamos das críticas que se faz hoje ao modelo, e a anterior visão que se tinha do erro, concordamos que os erros dos alunos são como uma via de acesso privilegiada a suas construções na língua e, inclusive, serve como base para uma “didática do erro” que, em vez de direcionar a um ensino de conteúdos, promove a aprendizagem e a compreensão das dificuldades.

Outro aspecto importante que levamos em conta como componente teórico da pesquisa, diz respeito à noção de gênero atreladas aos conhecimentos sobre produção escrita, devido ao fato de buscarmos compreender a produção do gênero relatório em sua especificidade. Observamos que o desenvolvimento das habilidades escritas, especialmente em língua estrangeira, requer orientações sistemáticas em favor dos gêneros a serem produzidos e, desse modo, partimos da ideia de que os gêneros podem ser reconhecíveis e de que eles fornecem um repertório de formas, propósitos ou objetivos que precisam ser relevados no ato de sua produção.

Diante disso, apresentamos a constituição do gênero relatório fundamentados nos parâmetros linguísticos-discursivos e em determinados aspectos de textualidade, a saber, a *coesão* e *coerência*. Quanto à *coesão*, a consideramos o modo como os componentes do universo textual, isto é, os elementos linguísticos estavam ligados entre si dentro de uma sequência e a *coerência* referente ao modo como os componentes do universo textual, isto é, conceitos e as relações subjacentes se uniam no texto de uma maneira acessível e relevante e, ainda, de que forma os erros identificados afetavam tais aspectos. Os dados foram bastante reveladores e demonstraram que o pouco domínio especialmente de regras da L2, levaram os aprendizes a comprometerem por vezes a compreensão de seus relatórios.

Na segunda parte da pesquisa, destinada a análise dos dados propriamente dita, apresentamos inicialmente aspectos contextuais e/ou socioculturais e discursivos do gênero relatório e, em seguida, a partir do modelo da análise de erros realizamos o exame dessas produções a fim de atingirmos os objetivos delineados.

Assim sendo, essa investigação concentrou-se na análise de erros do gênero relatório em língua espanhola de futuros professores dessa língua, na qual buscamos identificar em que medida os erros linguísticos apresentados na produção escrita, desse gênero em especial, afetavam a textualização em termos de *coesão* e *coerência*, ou seja, de que modo esses erros impediriam a compreensão global dos textos produzidos bem como comprometiam a organização da informação (construção dos tópicos, equilíbrio entre as informações dadas e novas) e a progressão.

Tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho, interessou-nos: a) identificar os erros linguísticos (*ortográficos, morfossintáticos, lexicais e discursivos*) presentes em relatórios produzidos por professores de espanhol, priorizando como esses erros afetavam a textualização em termos de *coesão* e *coerência*; b) analisar qual a frequência, o nível e a tipologia mais recorrente dos erros presentes no gênero relatório e quais suas implicações para a textualização na língua estrangeira; c) propor uma explicação para a incidência de tais erros no nível de maior ocorrência, na produção escrita do gênero relatório e d) investigar se haveria relação entre os problemas identificados quanto à produção do gênero relatório com a situação de produção bem como quanto à especificidade desse gênero.

As análises obtidas foram bastante elucidativas e chegamos aos seguintes resultados:

a) identificação dos erros linguísticos (ortográficos, morfossintáticos, lexicais e discursivos)

Na etapa de identificação desses erros, realizamos um levantamento em todos os níveis assinalados, e com esse propósito contamos com a contribuição de duas outras professoras de espanhol LE, a fim de que não prevalecesse apenas o ponto de vista da pesquisadora. Ressaltamos que, apesar dos erros terem sido classificados em determinadas categorias linguístico-gramaticais, eles não aconteceram em situações isoladas, mas por vezes se entrelaçavam e exigiram uma atenta observação quanto aos contextos em que ocorriam. A amostra extraída da produção escrita totalizou 232 excertos com erros, dos quais 113 se concentraram no nível morfossintático.

Sintetizamos esses erros em quadros de descrição dos erros contrastado com as propostas das formas corretas. Compreendemos que esse nível de análise, não distante de outras pesquisas já realizadas, expressa um dos pontos de debilidades na aprendizagem do espanhol L2, a complexidade morfológica e sintática da língua afeta a *competência transitória* desses futuros professores.

b) analisar qual a frequência, o nível e a tipologia mais recorrente dos erros presentes no gênero relatório

Dentro do nível morfossintático assinalamos que as porcentagens mais altas de erros referiram-se ao uso de formas verbais (paradigma verbal), visto termos um total de 66 ocorrências do total do nível, ou seja, mais da metade dos erros concentrados nesse paradigma. A representatividade numérica se alia a indicadores das dificuldades dos aprendizes com relação ao emprego de normas gramaticais dos verbos do espanhol, além de considerarmos os problemas de interferências inerentes ao processo.

Ao longo de nossa investigação observamos como os erros nas produções escritas obedeciam efetivamente, em muitos casos, a uma interferência dos conhecimentos da língua materna dos aprendizes. Não podemos esquecer que muitos erros foram propiciados por outro tipo de interferência que correspondia ao seu próprio conhecimento do sistema verbal do espanhol e a sua assimilação.

Somos conscientes de que muitos aspectos relacionados ao uso dessas formas não puderam de todo ser tratados em umas poucas subclassificações de erros, porém consideramos importante já que nos oferece uma ideia aproximada de quais são os aspectos do sistema verbal que representam uma maior problemática. Ademais, compreendemos no momento da análise como esses erros por vezes impediram que avançássemos na compreensão do relatório e de como essa fragilidade no uso das formas comprometeu em alguns momentos os aspectos de textualidade (*coesão e coerência*) dos textos produzidos.

c) propor uma explicação para a incidência de tais erros no nível de maior ocorrência

Partindo para o terceiro momento definido na metodologia da pesquisa, desenvolvemos, por conseguinte, a etapa de explicação dos erros do nível morfossintático. Consideramos ter sido essa a etapa de maior dificuldade, uma vez que

não pudemos contar com a participação dos sujeitos da pesquisa, para nos ajudarem a elucidar algumas questões relacionadas aos erros presentes na produção escrita do relatório, embora saibamos que tratamos da produção escrita enquanto produto e não enquanto processo.

As explicações dos erros tiveram as mais diversas causas, desde as estratégias típicas de aprendizagem, como a distância das regras das línguas contrastadas. A falta de conhecimento linguístico ainda é fator de cometimento de erros devido ao pouco domínio da L2 em alguns aspectos da gramática da língua, fato que é preciso realizar um estudo sistemático dos erros. Ademais, do estudo destes erros foi possível notar que existem alguns que se repetem em várias produções e que podem ser um ponto de referência para um planejamento de atividades didáticas que contribuam para diminuir esses tipos de ocorrências.

Reforçamos ainda a necessidade de conscientizar o aluno a respeito de seus erros, já que ao agir desse modo o aluno poderá refletir sobre o erro ou erros e ser estimulado a buscar soluções próprias para evitá-los. Além disso, essa tomada de consciência serve de base para que eles tenham necessidade de realizar um constante estudo e atentar para estes tipos erros e contribuir para evitar sua fossilização. Apontamos todos esses aspectos, pois entendemos ser de grande valia que os professores das disciplinas de estágio orientem e apresentem um *feedback* aos seus alunos quando estes produzirem seus relatórios de estágio, para que eles assim compreendam que não trata de uma escritura desinteressada e sim de um processo complexo que demarca seus reais estágios de aprendizagem, assim como sua competência linguística desenvolvida durante a formação.

d) investigar se há relação entre os problemas identificados quanto à produção do gênero relatório com a situação de produção

Nessa última etapa buscamos compreender se haveria uma relação entre os problemas identificados, isto é, com o número de erros presentes nos relatórios e a situação de produção desse gênero. Com esse fim, realizamos dois procedimentos, que detalhamos a seguir.

O primeiro deles consistiu na aplicação de um questionário misto, cujo objetivo principal foi avaliar de que forma os futuros professores tinham sido orientados a produzir gêneros textuais/discursivos em língua espanhola, daí que os resultados foram bastante esclarecedores. A quase totalidade de respostas demonstrou que houve

orientação durante o curso, para que os alunos produzissem textos em segunda língua, algumas disciplinas estavam bastante direcionadas a essas produções, ainda que não houvesse uma especificação da escrita do gênero relatório na LE/L2.

O segundo procedimento foi a análise documental, com a qual objetivamos verificar se haveria de fato congruência daquilo comprovado nos questionários e na respostas dos alunos com o proposto nos componentes curriculares do curso. A análise do objetivo geral dos formandos e das ementas das disciplinas possibilitou compreender que o curso proporciona, de modo geral, o desenvolvimento de habilidades escritas, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, já que favorece nas disciplinas conhecimentos teóricos e práticos que promovem a competência linguístico-discursiva.

Ressalvamos apenas que para a produção do relatório de estágio em língua espanhola, faz-se necessário um estudo mais pontual que direcione aos aspectos já levantados e que possibilite desenvolver nesses futuros professores a autoconsciência em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

e) Últimas considerações

Em síntese, consideramos que o entrelaçamento dos dados ora apresentados nessa pesquisa nos possibilitou refletir de forma mais apurada a respeito da formação de futuros professores de espanhol/LE. Os dados especificam que há ainda uma formação de certo modo debilitada quando o tema é produção escrita em língua estrangeira, os erros aqui são fonte de muitos estudos que podem ser desenvolvidos e nos serviu como um abrir porta a novas análises e estudos.

Entendemos igualmente que essa investigação pode contribuir para que os professores, especialmente os das disciplinas de estágios do Curso de Letras/ Espanhol, redirecionem o modo como atuam em suas aulas de língua, que os façam avaliar o modo de ensinar, aprender a ensinar, aprender a observar e a desenvolver reflexões em seus alunos, a fim que se tenha um eficiente e efetivo ensino da língua espanhola, e por fim auxiliar seus alunos quando da produção do gênero relatório.

Consideramos ainda que a produção desse gênero deva ser tratada ou ainda desenvolvida a partir das disciplinas, com acurada atenção, já que dele pode-se extrair conhecimentos imbricados sobre a formação dos professores, ademais é preciso que os alunos tenham o *feed-back* necessário ao produzirem seus relatórios, e que autorefletam sobre seus textos de forma crítica, como já mencionamos. Percebemos também que das pesquisas levantadas poderíamos ter novos rumos para a análise de erros, quiçá uma

análise de erros de cunho sociocultural traria dados importantes sobre a formação de professores, e nos daria pistas para tratarmos da proficiência em LE. A tão buscada competência linguística continua sendo o desafio às novas investigações.

Por fim, ao tratarmos da epígrafe desse trabalho, recorremos à obra de Exupéry para fazer uma analogia com o percurso desta pesquisa. Ali a raposa tenta convencer o menino a ter paciência, sem a qual seria impossível que aquela criança conquistasse aquele animal. Nosso caso foi semelhante, em princípio tudo nos pareceu distante e de difícil execução. Olhávamos para os erros, para os relatórios e para a análise que deveríamos realizar, de canto de olho. Tudo era fonte de mal-entendidos. Porém, a lição da paciência diária foi nos aproximando das análises até nos reconhecermos: pesquisa e pesquisadora, raposa e menino. Assim foi se fazendo nossa relação de intimidade ao ponto de sentarmos juntas e dialogar sobre a escrita: escrever é sempre partir para uma viagem de onde nunca se retorna para o mesmo lugar e nem da mesma forma. Viagem feita de grandes e inquietantes dias de cansaços para domar e atravessar as ondas do sentido, mas com um incrível gozo provocado pela sensação do desvendar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. São Paulo: Pontes, 2001.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ANTUNES, Irlandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PAVÓN, Maria Esther Arcos. **Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasilenos de espanol como segunda lengua: verbos que rigen preposicion y/o ausencia de ella**. Tese de Doutorado. Universidade Complutense de Madrid, Madrid, 2009.
- BAKHTIN, Mihkail. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. 2005. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999. (Cuadernos de Didáctica del Español L/LE).
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang. U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1982.
- BENEDETTI, Ana Mariza. **Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español: identificación, predicción e incidencia de interferencias del portugués en la producción oral y escrita en la lengua española de estudiantes universitarios del sur del Brasil**. 1992. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) - Universidad Complutense, Madrid, 1992.
- _____.El português y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos. In: BELMONTE, Isabel Alonso. **La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I)**. Segunda etapa, carabela 51, Metodología y didáctica del español como lengua extranjera, orientaciones y actividades para la clase. Madrid: SGEL, 2002.
- BERTAGNOLI, Pablo F. **El verbo ser y estar en la enseñanza de español para extranjeros**. Disponível em <<http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Bertagnoli.pdf>>. Acesso em 20/11/2012.
- BOTELHO, Jaciara Lemos. Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico. In **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CANTAROTTI, Aline. **A língua materna em sala de aula de língua estrangeira: o recurso da alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos de um curso de Secretariado Executivo.** 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CASSANY, Daniel. **Taller de textos.** Barcelona: Paidós, 2006.

CARBONE, Márcia Valéria 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. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

CAMPIDELI, Elaine Aparecida. **O pronome se: seus usos e funções em português e espanhol.** Dissertação de mestrado. Assis: UNESP, 1997.

CORDER, Stephen Pit. The Significance of Learners Errors. **International Review of Applied Linguistics**, v.5, 161-169, 1967.

COTILLAS, Yolanda Carballera. Ruano, María Angeles Sastre. (1991). **Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística.** Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0297.pdf>. Acesso em: 20/11/2012.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol.**2001. 316f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DÍAZ, Lourdes. Aymerich, Marta. **La destreza escrita.** Madrid: Edelsa, 2003.

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

_____ et al. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices del español. In: SEDYCIAS, João et al. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-144.

_____. **Linguística Contrastiva: teoria e prática.** Londrina: Moriá, 2004.

FERNÁNDEZ, I. Gretel. M. Eres. Baptista, Livia M. T. R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación.** Madrid: Arco Libros, 2010.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1999.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.** 2001, 340f. Tese (Doutorado em Letras) -Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. 14. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2006

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. **Cadê o pronome? O gato comeu**: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do português por brasileiros adultos. 1994. Tese (Doutorado em Linguística)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael LONG. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

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

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

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAR, Gisele Domingos 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.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

MASSIP, Vicente. **Gramática Española para brasileños**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOLINÉ, Rosa Ribas. Hilt, Alessandra D'Aquino. **¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento**. Madrid: Edelsa, 2004.

MOLINER, María. **Diccionario de Uso del Español**. Madrid: editorial Gredos, 2001.

MONTOLÍO, Estrella. **Manual práctico de escritura académica**. Barcelona: Editorial Ariel, 2009.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

MUÑOZ, T, Garcia. (2003) **El cuestionario como instrumento de investigación/Evaluación**. Disponível em: < http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf>. Acesso em 15/08/2012.

OLIVEIRA, Graciele Turchetti. **Análise de erros em alunos de espanhol do ensino fundamental e médio**: pronomes pessoais átonos.2006. 147f.Dissertação (Mestrado em

Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, 2006.

PEREIRA, Lélia Machado Rocha. Interlíngua e conversação exolíngua. **Signum**: estudos da linguagem, Londrina, v. 6, n. 2, p. 181-194. 2003.

PÉREZ, J. Agustín Torijano. **Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores**. Madrid: Arco Libros, 2004.

PUJOL LLOP, Mario. **Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiante de enseñanzas medias**. 1999. Tese (Doutorado em Filosofia y Ciencias de la Educación) Universidade de Barcelona, Barcelona, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la lengua española**. 1ª ed. Buenos Aires: Espasa Calpe, 2010.

SANTIAGO, Célia Maria Barros. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA**: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Auda Maria dos. **Análise de erros gramaticais na produção escrita de aprendizes brasileiros de espanhol**: o papel da língua materna. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, 2006.

SCHENEUWLY, Bernard. Dolz. Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: _____. **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-16.

SILVA, Alessandra Sabino. **A gramática de valências como proposta para uma diferenciação entre actantes e circunstantes em português e espanhol**. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

SILVA, Fernando Moreno. **A topicalização na escrita**. Revista Ícone Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 10 – Agosto de 2012.

SILVA, Kátia Cilene David da. **Ensino-aprendizagem do espanhol**: o uso interlinguístico das vibrantes. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues. Farjado-Turbin, Ana Emilia. **Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores na licenciatura**. Brasília: Liber Livros, 2012.

SCHÜTZ, Ricardo. **Interlíngua e Fossilização**. 2006. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em: 20 out 2011.

VÁSQUEZ, Graciela. **¿Errores? ¡Sinfalta!** Madrid: Edelsa, 1999.

WEINREICH, U. **Languages in contact: Finding and problems**. New York, Linguistic Circle of New York, 1974.

YOKOTA, Rosa. **A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam espanhol**. 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) da disciplina Estágio I (Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Prezado (a) participante:

Sou aluna do curso de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, cujo objetivo é investigar os *erros* linguísticos (ortográficos, sintáticos e lexicais) relacionados à produção escrita do gênero relatório em língua espanhola. Verificaremos a partir dos resultados obtidos, qual a importância do gênero relatório para a formação desse professor em vias de conclusão de curso.

Sua participação envolve **permitir que os relatórios entregues à disciplina Estágio I (Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola) sejam disponibilizados para análise nessa investigação.** A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a), exceto aos responsáveis pela pesquisa. A divulgação das informações será feita apenas entre os profissionais estudiosos do assunto.

Não haverá qualquer incentivo financeiro ao participante, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome:

Instituição:

Endereço:

Telefones p/contato:

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo

Telefone: 3366.8338

Eu, _____,
 ___ anos, RG nº _____ declaro que é de livre e espontânea
 vontade que estou participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li
 cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua
 leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também
 sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E
 declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

--	--	--

Nome do voluntário

Data

Assinatura

--	--	--

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

--	--	--

**Nome da Testemunha (se o voluntário
 não souber ler)**

Data

Assinatura

**Nome do profissional que aplicou o
 TCLE**

Data

Assinatura

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Prezado (a) participante:

Sou aluna do curso de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, cujo objetivo é investigar os *erros* linguísticos (ortográficos, sintáticos e lexicais) relacionados à produção escrita do gênero relatório em língua espanhola. Verificaremos a partir dos resultados obtidos, qual a importância do gênero relatório para a formação desse professor em vias de conclusão de curso.

Sua participação envolve **responder a um questionário** a respeito de como é feita a orientação para a elaboração do relatório e para a produção escrita em sentido mais amplo. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a), exceto aos responsáveis pela pesquisa. A divulgação das informações será feita apenas entre os profissionais estudiosos do assunto.

Não haverá qualquer incentivo financeiro ao participante, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome:
Instituição:
Endereço:
Telefones p/contato:

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo
Telefone: 3366.8338**

Eu, _____,
 ___ anos, RG nº _____ declaro que é de livre e espontânea
 vontade que estou participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li
 cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua
 leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também
 sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E
 declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

--	--	--

Nome do voluntário

Data

Assinatura

--	--	--

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

--	--	--

**Nome da Testemunha (se o voluntário
 não souber ler)**

Data

Assinatura

**Nome do profissional que aplicou o
 TCLE**

Data

Assinatura

APÊNDICE C – Questionário do aluno



Universidade Federal Do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Curso de Mestrado

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário faz parte da pesquisa “Análise de erros na produção escrita do gênero relatório em língua espanhola” a ser realizada por esta pesquisadora, Triciane Rabelo dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, orientada pela Professora Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista.

Agradecemos a contribuição para esta pesquisa e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Questionário do Aluno

1. No Curso de Letras/ Espanhol foram estudadas teorias ou abordagens do ensino da produção do texto escrito?

SIM ()

NÃO ()

Caso sua resposta seja afirmativa, especifique:

2. Em qual (is) disciplina(s) foram estudadas as teorias ou abordagens do ensino da produção do texto escrito?

3. No Curso de Letras/Espanhol são propostas atividades de produção escrita?

SIM ()

NÃO ()

Caso sua resposta seja afirmativa, especifique:

4. Com que frequência essas atividades são propostas?

() uma vez por semana

() duas vezes por semana

() três vezes ou mais

5. Você recebeu alguma orientação a respeito de como deveria ser produzido o relatório de estágio em língua espanhola?

SIM ()

NÃO ()

6. Você produz textos acadêmicos em língua espanhola? Quais?

SIM ()

NÃO ()

Especifique os textos/gêneros produzidos:

Obrigada!

ANEXO A – Matriz curricular Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas.

HA37F - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas

SEMESTRE I						
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A - CCC ¹	H/A - PCC ²	H/A - ES ³	CRÉD	PRE-REQ.
HB763	Introdução à Lingüística	48	16	-	04	-
HB001	Língua Portuguesa: Fonologia	48	16	-	04	-
HG034	Teoria da Literatura I	48	16	-	04	-
HD901	Introdução à Filosofia	64	-	-	04	-
HC141	Espanhol I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		256	64		20	-
SEMESTRE II						
HB002	Língua Portuguesa: Vocabulo	48	16	-	04	-
HB786	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	48	16	-	04	-
HG035	Teoria da Literatura II	48	16	-	04	HG034
PB091	Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	64	-	-	04	-
HC142	Espanhol II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC141
	Disciplina Optativa ⁴	32	-	-	02	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE III						
HB003	Língua Portuguesa: Frase	48	16	-	04	-
HG065	Literatura Portuguesa I	48	16	-	04	HG035
HG066	Literatura Brasileira I	48	16	-	04	HG035
HC143	Espanhol III: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC142
HC144	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola	48	16	-	04	HC142
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-
SEMESTRE IV						
HB004	Língua Portuguesa: Texto e Discurso	48	16	-	04	-
HG068	Literatura Portuguesa II	48	16	-	04	HG065
HG069	Literatura Brasileira II	48	16	-	04	HG066
HC145	Espanhol IV: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC143
HC011	Latim I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-
SEMESTRE V						
HB005	Lingüística: Formalismo	64	-	-	04	-
HG070	Literatura Portuguesa III	48	16	-	04	HG068
HG071	Literatura Brasileira III	48	16	-	04	HG069
HC146	Espanhol V: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC145
HC012	Latim II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC011
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE VI						
HC152	Compreensão e Análise de Textos em	48	16	-	04	HC143

¹ Conteúdos científico-culturais, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

² Prática como Componente Curricular, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

³ Estágio Supervisionado, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

⁴ Das horas-aula destinadas às disciplinas optativas, 128h/a podem ser cursadas em outros Cursos da UFC e/ou em outras Habilitações do Curso de Letras, desde que as solicitações sejam aprovadas pelo Coordenador do Curso.

2

	Língua Espanhola					
HB006	Linguística: Funcionalismo	48	16		04	
PB092	Estrutura, Política e Gestão Educacional	64	-	-	04	
HC147	Espanhol VI: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC146
HC148	Literatura em Língua Espanhola I	48	16	-	04	HC145
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64	-	24	
SEMESTRE VII						
PB090	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	64	-	-	04	-
HC149	Espanhol VII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC147
HC150	Literatura em Língua Espanhola II	48	16	-	04	HC145
HC151	Morfossintaxe da Língua Espanhola	64	-	-	04	HC143
HG067	Lit. Africanas de Língua Portuguesa ⁵	48	16	-	04	HG035
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		336	48		24	-
SEMESTRE VIII						
HB009	Estágio em Ensino de Leitura	-	-	64	04	HB001, HB002, HB003, HB004
HC153	Espanhol VIII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC149
HC154	Literatura em Língua Espanhola III	48	16	-	04	HC145
HC155	Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola	-	32	-	02	HC152
PC011	Didática I	64	-	-	04	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		192	64	64	20	
SEMESTRE IX						
HB012	Estágio em Ensino de Língua Portuguesa	-	-	96	06	HB009
HG074	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I	-	-	64	04	HG067, HG071, HG070
HC156	Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Espanhola	-	-	64	04	HC155
HC157	Literatura em Língua Espanhola IV	48	16	-	04	HC145
HC158	Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Espanhol como Língua Estrangeira	-	-	32	02	HC155
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		48	16	256	20	
SEMESTRE X						
HG075	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa II	-	-	96	06	HG074
HC159	Estágio II em Ensino de Língua Espanhola	-	-	96	06	HC156 e HC158
	LIBRAS ⁶	64	-	-	04	
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		128	-	192	20	-
+ 200 H/A de Atividades Complementares = 12, 5 créditos / Total de Créditos: 224 + 12,5 = 236,5						

⁵ Conforme lei 10.639, de 9/1/2003.

⁶ Libras, conforme decreto 5.626, de 22/12/2005.

Disciplinas Optativas

<i>CÓDIGO</i>	<i>DISCIPLINA</i>	<i>CRÉDITOS</i>	<i>PRÉ - REQ.</i>
HC161	Tópicos de Língua Espanhola	02	HC146
HC162	Tópicos de Literatura Hispânica	02	HC145
HC163	Tópicos de Cultura Hispânica	02	HC143
HC164	Tradução do Espanhol I	04	HC147
HC165	Tradução do Espanhol II	04	HC164
HC166	Produção Oral em Língua Espanhola	04	HC142
HC167	Semântica da Língua Espanhola	04	HC142
HC013	Oficina do Alfabeto Grego	02	-
HC014	Grego I: Língua e Cultura	04	HC013
HC015	Grego II: Língua e Cultura	04	HC014
HC016	Grego III: Língua e Cultura	04	HC015
HC017	Grego IV: Língua e Cultura	04	HC016
HC018	Grego V: Língua e Cultura	04	HC017
HC621	Mitologia Greco-Romana	04	HC013 e HC011
HC019	Cultura Clássica I – Grécia	02	-
HC622	Literatura Grega I	04	HC014
HC623	Literatura Grega II	04	HC014
HC020	Literatura Grega III	04	HC016
HC021	Literatura Grega IV	04	HC016
HC022	Tópicos de Língua Grega	02	HC016
HC023	Tópicos de Literatura Grega	02	HC016
HC024	Tópicos de Cultura Grega	02	-
HC025	Latim III: Língua e Cultura	04	HC012
HC026	Latim IV: Língua e Cultura	04	HC025
HC027	Latim V: Língua e Cultura	04	HC026
	Latim VI: Língua e Cultura	04	HC027
HC725	Cultura Clássica II	02	HC027
HC612	Literatura Latina I	04	HC012
HC613	Literatura Latina II	04	HC612
HC028	Literatura Latina III	04	HC613
HC029	Literatura Latina IV	04	HC028
HC030	Tópicos de Língua Latina	02	HC027
HC031	Tópicos de Literatura Latina	02	HC029
HC032	Tópicos de Cultura Latina	02	
HC614	Filologia Românica	04	HC012
HC	Filologia Românica II	04	HC614
HB013	Fundamentos Lingüísticos para o Ensino da Alfabetização	04	
HB014	Sociolingüística	04	
HB015	Psicolingüística	04	
HB016	Análise do Discurso	04	
HB017	Semiótica Discursiva	04	
HB018	Pragmática	04	
HB019	Tópicos em Variação Fonológica	02	
HB020	Tópicos em Variação Morfosintática	02	
HB021	Tópicos em Variação e Mudança Ling. e Ensino de LP	02	
HB022	Tópicos em Lingüística Cognitiva	02	
HB023	Tópicos em Aquisição da Linguagem	02	
HB024	Gêneros Textuais e Ensino	02	
HB025	Estilística do Português I	04	
HB770	Estilística do Português II	02	

HB026	Tópicos em Gramática Normativa	04	
HB027	Sintaxe Gerativa	04	
HB028	Tópicos em Morfossintaxe	02	
HB029	Tópicos de Morfologia	02	
HB030	Tópicos de História da Língua Portuguesa	02	
HB031	Tópicos em Gramática Funcional	04	
HB032	Tópicos sobre Gramaticalização	02	
HB033	Tópicos sobre o Ensino de Gramática	02	
HB034	Tópicos de Português Língua Estrangeira	02	
HB	Criação Lexical	02	
HG093	Literatura Cearense I	04	
HG091	Literatura Cearense II	04	
	Literatura Infantil Universal	04	
HG053	Literatura Infantil Brasileira	04	
HG077	T. E. de Narrativa Brasileira Contemporânea	02	
HG078	Tópicos de Literatura Brasileira	04	
HG058	Literatura Regionalista	04	
HG079	Literatura Popular em Verso	02	
HG092	Cultura Portuguesa	02	
HG049	Tópicos de Literatura Portuguesa	02	
HG081	Tópicos de Literatura Africana de Língua Portuguesa	04	
HG082	Fundamentos de história e cultura afro-brasileira	04	
HG083	Laboratório de criação literária	04	HB003, HB004
HG084	Tópicos Especiais de Teoria da Literatura	04	
HG048	Teoria do Verso	04	
HG046	Fundamentos da Literatura Comparada	04	
HG085	Introdução à Filosofia da Arte	04	
HG086	Leituras do Cânone Ocidental	04	
HG087	Estudos sobre leitura	04	
HG088	Introdução à Lírica Moderna	04	
HG089	Tópicos Especiais de Literatura Brasileira	04	
HG090	Literaturas de Língua Portuguesa	04	
	Tópicos de Literatura Portuguesa II	02	

ANEXO B – Ementas (Unidade Curricular de Língua e Literatura Espanhola e hispano-americana)

EMENTAS – Departamento de Letras Estrangeiras

UNIDADE CURRICULAR DE LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA

Espanhol I: Língua e Cultura - Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol II: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol III: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol IV: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, através dos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e introdução aos princípios de investigação de diferentes gêneros textuais.

Espanhol V: Língua e Cultura - Estudo de situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e ampliação da investigação de diferentes gêneros textuais.

Espanhol VI: Língua e Cultura - Ampliação de situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e aprofundamento da investigação de diferentes gêneros textuais.

Espanhol VII: Língua e Cultura - Aperfeiçoamento das habilidades comunicativas, através de situações prático-discursivas da língua espanhola e de estruturas léxico-gramaticais e aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol VIII: Língua e Cultura - Estudo de especificidades e escolhas de natureza lingüística, com ênfase nos aspectos históricos, geográficos, sócio-políticos e culturais relativos às comunidades falantes de língua espanhola.

Fonética e Fonologia da Língua Espanhola - Estudo das técnicas de pronúncia e entonação da língua espanhola padrão, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos lingüístico-culturais.

Compreensão e Análise de Textos em Língua Espanhola - Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em matéria autêntica em língua espanhola

de caráter pragmático e cultural. Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, lingüístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual.

Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola - Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, com base nos processos de composição textual e nos aspectos lingüísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a organização textual e discursiva.

Morfossintaxe da Língua Espanhola - Visão teórico-prática das estruturas gramaticais e lexicais do espanhol e das relações que se estabelecem na oração espanhola em seu uso atual.

Literatura em Língua Espanhola I - Estudo dos aspectos histórico-literários hispânicos desde o período de formação da Península Ibérica ao Renascimento.

Literatura em Língua Espanhola II - Estudo dos aspectos literários do Barroco ao Romantismo, na Espanha.

Literatura em Língua Espanhola III - Estudo dos aspectos literários do Realismo à contemporaneidade, na Espanha.

Literatura em Língua Espanhola IV - Panorama da literatura hispano-americana, com ênfase na produção literária do modernismo à contemporaneidade.

Estágio I: Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola - Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e lingüísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades lingüísticas e dos sistemas da língua espanhola. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua espanhola como língua estrangeira.

Estágio II em Ensino de Língua Espanhola - Prática didático-pedagógica com base em métodos e técnicas específicas utilizadas no ensino de espanhol como língua estrangeira para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita

Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Espanhol como Língua Estrangeira – Avaliação, planejamento, elaboração e aplicação de materiais pedagógicos visando à adequação às necessidades e aos interesses dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira.

Língua Espanhola para Fins Específicos I – Desenvolvimento das habilidades comunicativas e lingüísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua espanhola.

Língua Espanhola para Fins Específicos II – Aprofundamento das habilidades comunicativas e lingüísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua espanhola.

Tópicos de Língua Espanhola - Estudo e análise de aspectos lingüísticos, pragmáticos e discursivos da língua espanhola.

Tópicos de Literatura Hispânica - Estudo de aspectos literários da Espanha e da América Hispânica

Tópicos de Cultura Hispânica - Estudos de aspectos sócio-culturais das comunidades falantes de língua espanhola.

Tradução do Espanhol I - Noções básicas para uma reflexão teórico-prática sobre o processo de tradução. ³

Tradução do Espanhol II - Estudo dos problemas específicos da tradução de textos autênticos em língua espanhola moderna.

Produção Oral em Língua Espanhola - Situações prático-discursivas da língua espanhola para o desenvolvimento das habilidades áudio-orais, enfatizando estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário e aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes da língua espanhola.

Semântica da Língua Espanhola - Estudo da interpretação e produção do sentido, a partir da descrição e explicação dos fatos da língua, considerando-se os condicionamentos da atividade lingüística dos falantes.

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 164/12

Fortaleza, 11 de maio de 2012.

Protocolo COMEPE nº: 126/12

Pesquisador responsável: Triciane Rabelo dos Santos.

Título do Projeto: "Análise de erros na produção escrita do gênero relatório em língua espanhola"

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 10 de maio de 2012.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Dr. Fernando A. F. F. Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC