UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TRATAMENTO DOS CONTRASTES ENTRE TEMPOS VERBAIS ESPANHOL-PORTUGUÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

VANDINALVA DE JESUS COELHO CAMPOS

São Luís - MA

2024

VANDINALVA DE JESUS COELHO CAMPOS

TRATAMENTO DOS CONTRASTES ENTRE TEMPOS VERBAIS ESPANHOL-PORTUGUÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior

São Luís - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

COELHO CAMPOS, VANDINALVA DE JESUS.
TRATAMENTO DOS CONTRASTES ENTRE TEMPOS VERBAIS ESPANHOL PORTUGUÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL / VANDINALVA DE JESUS COELHO CAMPOS. - 2023.
110 p.

Orientador(a): JOAO DA SILVA ARAUJO JUNIOR.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO, 2023.

1. FUTURO DO SUBJUNTIVO. 2. INFINITIVO PESSOAL. 3. INTERFERENCIA. 4. PORTUGUES-ESPANHOL. I. DA SILVA ARAUJO JUNIOR, JOAO. II. Título.

VANDINALVA DE JESUS COELHO CAMPOS

TRATAMENTO DOS CONTRASTES ENTRE TEMPOS VERBAIS ESPANHOL-PORTUGUÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

Aprovada em: 24/10 /2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Prof.ª. Drª. Maria Francisca da Silva (Avaliadora Externa) Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Prof.ª Drª. Mônica da Silva Cruz (Avaliadora Interna) Universidade Federal do Maranhão-UFMA

São Luis-MA

2024

Esta dissertação dedico a todas aquelas que chegaram até aqui, e às que tentaram também, às que no percurso tiveram filhos, às mães solo, às lutadoras, porque o futuro está nas mãos delas e as mãos de uma mulher são muito grandes.

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto [...] Me ha dado el sonido y el abecedario, con él las palabras que pienso y declaro [...] y el canto de ustedes que es el mismo canto, y el canto de todos, que es mi propio canto (Trecho da canção Gracias a la vida, de Violeta Parra).

Ao concluir esta etapa da minha vida, lembro-me de muitas pessoas a quem ressalto reconhecimento, pois esta conquista se concretiza com a contribuição de cada uma delas, seja direta ou indiretamente. No decorrer desta trajetória, vocês colocaram uma pitada de amor e esperança para que neste momento findasse essa etapa tão significante na minha vida.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte da minha vida e libertação, que me inspira todos os dias no seu amor e me faz acreditar num mundo mais justo, humano e fraterno, crença essa que me mantém em pé todos os dias da minha vida. Sem Ele, eu não estaria aqui.

A todos da minha família que, de alguma forma, me incentivaram na constante busca pelo conhecimento. Em especial, aos meus pais Maria Coelho e Anastácio Campos, aos meus avós maternos por me apresentarem a simplicidade e o gosto pela vida, inculcando valores sem os quais eu jamais teria me tornado essa pessoa que busca de fato, todos os dias, ser mais humana e sensível às necessidades dos outros.

Aos meus irmãos, que são grande parte da minha fonte de forças nesta longa trajetória de vida, permanecendo sempre presentes na partilha de minhas conquistas e frustrações. Em especial, a meu irmão Jurandir (*In Memorian*), pela força e motivação, tanto neste plano quanto no celestial, pelos diálogos que manifestaram incentivos e conselhos que, sem dúvida, foram imprescindíveis para minha vida pessoal e profissional.

À Universidade Federal do Maranhão que, pública e gratuita, me ofereceu a oportunidade de concretizar o Mestrado em Letras. A essa instituição devo minha vida acadêmica e meu crescimento intelectual, cultural e político.

Ao meu professor orientador João da Silva Araújo Júnior, pela aceitação do meu projeto e por me permitir discutir no Programa de Pós-graduação um tema que me instigava desde a graduação. Sua orientação segura e competente, seu estímulo constante e testemunho de

seriedade me permitiram concretizar este estudo. Agradeço também pela compreensão de meus limites e ousadias, auxiliando-me com sua imensa sabedoria de forma imprescindível para a elaboração deste trabalho. Foram valiosas as suas contribuições para meu crescimento intelectual e pessoal. Serei eternamente grata a você.

Aos participantes da banca examinadora: as professoras doutoras Mônica da Silva Cruz e Maria Francisca da Silva, muito obrigada por terem aceitado o convite, pela leitura do trabalho e pelas contribuições. Produzir, compartilhar e discutir conhecimento é o que verdadeiramente traz sentido para tudo isso.

Aos meus professores da graduação e da pós-graduação, pelos momentos de aprendizagem e orientações acadêmicas. Ao professor Francisco de Assis Lemos, por compartilhar conhecimento e pelas assessorias linguísticas que me fizeste no decorrer dos dias.

Em especial, agradeço a meu filho Antônio Benício, pelas noites de companhia, seja por querer minha atenção, seja por querer estudar junto da mamãe dele. Sem você, nada faria sentido e por você eu lutarei todos os dias da minha vida.

Nesta hora de encerramento de uma etapa muito especial, em que a alegria por estar terminando se junta ao cansaço, torna-se difícil lembrar de todos os amigos e colegas que participaram comigo desta jornada, mas de uma maneira muito sincera, agradeço a todos que de uma forma ou de outra colaboraram para a realização desta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, na produção escrita de aprendizes brasileiros de língua espanhola, o tratamento dos contrastes entre os tempos verbais do futuro do subjuntivo (FS) e infinitivo pessoal (IP) no espanhol-português. Sendo assim, alguns questionamentos emergiram do contexto em foco, transformando-se, naturalmente, nas perguntas norteadoras: como os brasileiros aprendizes de língua espanhola lidam, na produção escrita, com os contrastes entre tempos verbais espanhol e português? Quais formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal são usadas por aprendizes brasileiros na produção escrita em língua espanhola, considerando que não existem no espanhol formas verbais morfossintaticamente equivalentes? Por fim, quais estratégias são utilizadas por aprendizes brasileiros na produção escrita diante dos contrastes entre tempos verbais espanholportuguês? Neste contexto, a interferência da língua materna na aprendizagem do espanhol como língua adicional se configura como objeto de análise deste estudo, uma vez que se pretende descrever e analisar, de forma comparativa, as formas verbais que codificam o futuro do subjuntivo (FS) e infinitivo pessoal (IP) empregadas em produções escritas por meio de traduções feitas por aprendizes brasileiros da Universidade Federal do Maranhão. Desta forma, fundamentamo-nos teoricamente em autores como Gargallo (1993) e Corder (1967), que discutem a interferência e Análise de Erros (AE) existentes entre ambas as línguas por meio de uma análise comparativa enfatizada pela Análise Contrastiva (AC). Esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativista, uma vez que buscamos analisar o objeto sob investigação pelo olhar da pesquisadora e dos pesquisados. Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista é uma forma inovadora de produzir conhecimento na área da Linguística Aplicada (LA), sendo este tipo de pesquisa a mais adequada por tratar dos fatos com que o linguista se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador. Para a geração de dados, esta pesquisa teve um total de vinte e três participantes, matriculados do primeiro ao oitavo período, que fizeram traduções a partir de dois trechos de músicas contendo os tempos verbais em português. Os resultados obtidos das traduções realizadas pelos participantes apontam que, ao se depararem com formas verbais não existentes na língua-alvo, os aprendizes brasileiros de espanhol como língua adicional tendem a utilizar estruturas da sua língua materna.

Palavras-chave: Interferência. Português-espanhol. Futuro do Subjuntivo. Infinitivo Pessoal.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar, en la producción escrita de estudiantes brasileños de español, el tratamiento de los contrastes entre los tiempos del futuro del subjuntivo y el infinitivo personal en español-portugués. Así, algunas preguntas surgieron del contexto en foco, convirtiéndose, naturalmente, en las preguntas orientadoras: ¿Cómo lidian los estudiantes brasileños de español con los contrastes entre los tiempos español-portugués en la producción escrita? ¿Qué formas verbales correspondientes al futuro del subjuntivo personal y el infinitivo son utilizadas por los estudiantes brasileños en la producción escrita en el idioma español, considerando que no hay formas verbales morfosintácticamente equivalentes en el idioma español? Y finalmente, qué estrategias utilizan los estudiantes brasileños en la producción escrita frente a los contrastes entre los tiempos verbales españolportugués. En este contexto, la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua adicional se configura como objeto de análisis de este estudio, ya que pretende describir y analizar de forma comparativa las formas verbales que codifican el futuro del subjuntivo (FS) e infinitivo personal (PI) utilizado en producciones escritas a través de traducciones realizadas por aprendices brasileños de la Universidad Federal de Maranhão. Así, teóricamente nos basamos en autores como Gargallo (1993) y Corder (1967), quienes discuten la interferencia y el Análisis de Errores (AE) entre ambos lenguajes a través de un análisis comparativo enfatizado por el análisis contrastivo (AC). Esta investigación se inserta en el paradigma interpretativista, ya que buscamos analizar el objeto bajo investigación a través de la perspectiva del investigador y del investigado. Según Moita Lopes (1994), la investigación interpretativa es una forma innovadora de producir conocimiento en el área de la Lingüística Aplicada (LA), ya que este tipo de investigación es la más adecuada porque trata los hechos que enfrenta el lingüista, además de ser más enriquecedora porque permite revelar conocimientos de naturaleza diferente debido a su enfoque innovador. Para la generación de datos, esta investigación contó con un total de veintitrés participantes, inscritos del primer al octavo período, en los que realizaron traducciones de dos extractos de canciones que contenían los tiempos verbales en portugués. Del análisis de los resultados obtenidos de las traducciones realizadas por los educandos, señalan que frente a formas verbales que no existen en la lengua meta, los estudiantes brasileños de español como lengua adicional tienden a utilizar estructuras de su lengua materna.

Palabras-llaves: Interferencia. Portugués-español. Futuro de Subjuntivo. Infinitivo Personal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modos verbais. 36

Quadro 2: Modos verbais e tempos verbais. 37

Quadro 3: Modo indicativo e tempos verbais simples e compostos. 38

Quadro 4: Tempos verbais do subjuntivo em espanhol. 38

Quadro 5: Modo imperativo. 38

Quadro 6: Orações completivas com função de sujeito. 47

Quadro 7: Orações completivas com função de complemento direto. 47

Quadro 8: Orações circunstanciais. 47

Quadro 9: Categorias de erros propostas por Fernandez 49

Quadro 10: Exemplos de tradução do infinitivo pessoal do português ao espanhol. 72

Quadro 11: Formação do infinitivo pessoal na língua portuguesa e inexistência no espanhol.74

Quadro 12: Estratégias utilizadas do infinitivo pessoal do português ao espanhol. 75

Quadro 13: Formação do infinitivo pessoal na língua portuguesa 76

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Letras das canções. 54

Gráfico 1: Tradução coletada do participante A1 60

Gráfico 2: Tradução coletada do participante A2 61

Gráfico 3: Tradução coletada do participante A3 61

Gráfico 6: Tradução coletada do participante A6 63

Gráfico 7: Tradução coletada do participante A7 64

Gráfico 8: Tradução coletada do participante A8 65

Gráfico 9: Tradução coletada do participante A9. 65

Gráfico 10: Tradução coletada do participante A10 66

Gráfico 11: Quadro geral de estratégias 67

Gráfico 12: Porcentagem de estratégias sobre o infinitivo pessoal 73

Gráfico 13: Porcentagem de estratégias sobre o infinitivo pessoal 75

LISTA DE ABREVIATURAS

ELE	-	Espanhol como Língua Estrangeira
FS	-	Futuro do Subjuntivo
IP	-	Infinitivo Pessoal
IL	-	Interlíngua
LA	-	Linguística Aplicada
LE	-	Língua Estrangeira
LM	-	Língua Materna
MERCOSUL	-	Mercado Comum do Sul
NGLE	-	Nova Gramática da Língua Espanhola
PB	-	Português Brasileiro
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 15

2. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS 18

2.1 Aspectos históricos 18

2.1.1 Teorias de Aquisição de uma Língua Estrangeira 21

2.1.2 Teoria Behaviorista 21

2.1.3 Teoria da Aculturação 22

2.1.4 Teoria Sociocultural e Hipótese da Gramática Universal 23

3. INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA (LM) NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL 26

3.1 Linguística contrastiva e abordagem contrastiva 26

3.2 . Transferência 28

3.3. Interferência 30

3.4. Análise Contrastiva 32

3.5 . Análise de erros (AE) 34

4. ESTUDOS GRAMATICAIS ACERCA DO FUTURO DO SUBJUNTIVO (FS) E INFINITIVO PESSOAL (IP) NO PORTUGÊS/ESPANHOL EM UMA PERSPECTIVA COMPARATIVA 37

4.1. Os valores dos modos verbais no português e espanhol 37

4.2. Estudos linguísticos sobre o futuro do subjuntivo 41

4.2.1 Origem do futuro do subjuntivo do português 43

4.3 . Origens do infinitivo pessoal 44

4.3.1 Evolução histórico-linguística do infinitivo pessoal 46

4.3.2 O uso do infinitivo no português e espanhol: os dois paradigmas em contraste 47

4.3.3 Tipologia de erros interlinguísticos na produção verbal de aprendizes brasileiros 51

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 53

5.1. Pergunta geral norteadora 53

5.2. Perguntas específicas 53

5.3 . Objetivos 53

5.3.1 Geral 53

5.3.2 Específicos 54

5.4 .Fases da pesquisa 54

5.4.1 Natureza da pesquisa 55

5.4.2 Sujeitos da pesquisa 56

5.4.3 Corpus da pesquisa 57

5.4.4 Tipologia utilizada 59

6. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 61

6.1. Descrição e análise dos dados do futuro do subjuntivo (FS) em ELE 61

6.1.1 Futuro do subjuntivo e suas correspondências no espanhol 70

6.2. Descrição e análise sobre o infinitivo pessoal 73

6.2.1 Infinitivo pessoal e suas correspondências no espanhol 75

6.3 . Possível explicação das causas dos erros realizados 80

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 81

REFERÊNCIAS 83

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> De que é feita uma pessoa? Migalhas de identificações, imagens incorporadas, traços de caráter assimilados, tudo (se é que se pode dizer assim) formando uma ficção que se chama eu. (M Schneider)

As histórias, caminhos percorridos, leituras realizadas, vivências, experiências, narrativas diversas, têm orientado meu olhar, de modo mais curioso para o universo da pesquisa. Nesse sentido, destacamos que as condições iniciais desse estudo se ancoraram em toda trajetória acadêmica, sobretudo, parte das experiências vividas pelo intercâmbio realizado na Universidade Nacional Autônoma do México-UNAM. Ter contato com nativos da língua espanhola, vivenciar a cultura e todos os aspectos relevantes para uma melhor aprendizagem, sem dúvidas, nos levaram a uma sensação de insegurança revelada pelas lacunas existentes na aprendizagem da língua espanhola como uma língua adicional no contexto educacional brasileiro.

Nesse contexto, levando em consideração que português e espanhol são línguas originárias do latim falado, tendem a apresentar uma facilidade na aprendizagem em diversos aspectos – sons, estrutura gramatical, organização sintática etc. Embora seja pertinente admitir a proximidade linguística entre tais línguas, percebemos que a língua materna dos aprendizes brasileiros pode levá-los a realizar interferências e transferências na aquisição da nova língua. Ao estudarem uma língua próxima à sua, os aprendizes tendem a transferir estruturas típicas da língua materna (LM) para a estrangeira. Essa transferência pode aparecer desde os níveis mais básicos de aprendizagem até os mais avançados. Esses processos de transferência e interferência podem ser observados nas produções escritas desses aprendizes.

Estudos comparativos na linguística têm uma longa história de validade para o ensino de língua estrangeira, como predição de erros que nunca são testados em sala de aula, o que reflete diretamente na aquisição de uma segunda língua. A aprendizagem de uma língua próxima é vista como um desafio, uma vez que observamos uma forte influência que a LM exerce sobre a língua estrangeira (LE), e vice-versa. Nosso arcabouço teórico foi construído a partir de pesquisas em Análise Contrastiva (AC) e Análise de Erros (AE) que se ocupam sobre as simetrias existentes diante de duas línguas próximas.

Contudo, tais línguas apresentam alguns parâmetros distintos relacionados aos aspectos morfossintáticos, principalmente quanto ao emprego das formas verbais relacionadas ao futuro do subjuntivo (FS) e ao infinitivo pessoal (IP), tendo em vista que tais formas verbais são utilizadas na língua padrão do português e inexistentes na língua espanhola. Atentando

especialmente para a relação morfossintática entre o espanhol e o português dos tempos verbais acima elencados, percebemos que no contexto atual pesquisas dessa natureza ainda são bastante escassas.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa pode fomentar discussões a respeito do tratamento dos contrastes em produções escritas na língua espanhola por seu caráter social. Portanto, abrir espaço para discutir a temática pode repercutir positivamente no processo de ensino e de aprendizagem da LE, uma vez que pesquisas e reflexões contrastivas são ferramentas de grande relevância e importância por sua aplicabilidade em contextos de sala de aula. De igual modo, almejamos que esta pesquisa não se limite à academia, mas que ela chegue à sociedade sob diferentes vieses.

Considerando o exposto, esta pesquisa parte de alguns questionamentos do contexto em foco, transformando-se, naturalmente, nas perguntas norteadoras deste trabalho, a saber:

a) Como os brasileiros aprendizes de língua espanhola lidam, na produção escrita, com os contrastes entre tempos verbais espanhol e português?

b) Quais formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal são usadas por aprendizes brasileiros na produção escrita em língua espanhola, considerando que não existem, em língua espanhola, formas verbais morfossintaticamente equivalentes?

c) Quais estratégias são utilizadas por aprendizes brasileiros na produção escrita diante dos contrastes entre tempos verbais espanhol e português?

Para que possamos responder a essas perguntas, delimitamos nossos objetivos. Como objetivo geral, almejamos analisar, na produção escrita de aprendizes brasileiros de língua espanhola, o tratamento dos contrastes entre tempos verbais espanhol e português.

No que tange aos objetivos específicos, buscamos: identificar possíveis interferências morfossintáticas do português no uso de formas verbais, considerando a inexistência dos tempos (futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal) na língua espanhola; e descrever as estratégias no tocante ao uso das formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua espanhola.

Por fim, estruturamos esta pesquisa em cinco capítulos: no capítulo I, intitulado "Aprendizagens de línguas próximas", tentaremos explanar a noção das teorias de aprendizagem de línguas até chegar ao caos e complexidade e suas implicações na aquisição de língua estrangeira, com o objetivo de compreender os fenômenos e esclarecer suas nuances.

No capítulo II, cujo título é “Interferência da língua materna na aprendizagem de espanhol", ofereceremos um arcabouço teórico sobre os estudos baseados na Linguística Aplicada (LA) no que diz respeito à interferência e à transferência da língua materna na aquisição do espanhol, tendo em vista sua proximidade linguística, segundo a proposta de Alvarez (2002), e as contribuições de linguistas aplicados que se dedicaram ao tema. Nesse capítulo, discorreremos também sobre os estudos da Análise Contrastiva proposta por Gargallo (1993), assim como os estudos de Corder (1967), no que tange à Análise de Erros.

No capítulo III, que trata dos “Estudos gramaticais acerca do futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal no português/espanhol numa perspectiva comparativa”, discutiremos os aspectos morfossintáticos do futuro do subjuntivo na língua materna e sua origem, assim como a evolução do infinitivo pessoal e origem, visando oferecer ao leitor uma Análise Contrastiva diante das duas gramáticas em foco, visto que se trata de aspectos particulares na língua. Ainda nesse capítulo, apresentaremos as nuances de forma bem sucinta: o comparativo das duas línguas e suas correspondências, a fim de responder a questão central desta pesquisa.

No capítulo IV, denominado “Percurso metodológico”, aprofundaremos os detalhes da pesquisa, bem como a pergunta norteadora e os objetivos geral e específico. Em seguida, apontaremos as fases da pesquisa, tendo em vista os momentos da geração e análises dos dados. O *corpus* é composto por traduções que contêm o infinitivo pessoal e o futuro do subjuntivo. No que tange à natureza da pesquisa, evidenciaremos os sujeitos participantes, o contexto, o *corpus* e os instrumentos de geração de dados.

No último capítulo, denominado “Interpretação dos dados”, apresentaremos as leituras empreendidas a partir do *corpus*, tendo em vista o processo de coleta das traduções dos acadêmicos de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Nesse capítulo, tentaremos fazer uma análise geral dos dados, relacionando as leituras do *corpus* e apresentando as estratégias e as possíveis causas utilizadas pelos aprendizes com relação ao tratamento dos aspectos verbais do português e espanhol nas produções dos aprendizes brasileiros de língua espanhola. Além disso, propomos uma discussão dos resultados e perspectivas para o futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal. Nas considerações finais, apresentamos as conclusões a que chegamos a partir da análise e discussão dos dados. Por fim, disponibilizamos as referências bibliográficas consultadas.

2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS

De acordo com Griffin (2011, p. 19), explicar a aprendizagem de uma língua adicional não é uma tarefa fácil, uma vez que se trata de um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades, tendo em vista que são próprias do ser humano. Ainda segundo a autora, apesar da dificuldade em definir, investigar e entender a aquisição de línguas, todo ser humano nasce com a capacidade inata de adquirir uma língua, conforme já preconizava Chomsky (1957).

Destarte, observamos o aumento significativo na procura pela aprendizagem de uma LE (língua estrangeira), e neste contexto percebemos o interesse por aprender o espanhol como uma língua adicional, uma vez que a aprendizagem dessa língua visa atender às necessidades de trocas de informação entre o Brasil e seus vizinhos hispanofalantes, principalmente depois da implementação do MERCOSUL.

A proximidade entre as línguas é um dos fatores pelos quais o aprendiz apresenta uma série de traços concretos que caracterizam a sua aprendizagem, não sendo considerado propriamente como um principiante, mas, como aponta Alonso Rey (2012), como um falso principiante, pois o conhecimento da língua materna facilita a aquisição do espanhol devido ao fenômeno da interferência e transferência.

Sendo assim, o aprendiz de espanhol como uma língua adicional se sente mais confiante, o que parece ser um motivo facilitador na aprendizagem. Para Vandresen (1988, p. 76), a comparação entre as línguas revela as facilidades ou dificuldades em relação à aprendizagem de LE, facilitando ao professor a elaboração de suas aulas ao fazer hipóteses ou predizer os erros, assim como lhe permite um planejamento na gradação de dificuldades em termos de precisão comunicativa.

Nesse sentido, levando em consideração os estudos de Ortiz (2002:1), a transferência caracteriza-se como “o processo que ocorre quando o aprendiz de uma língua adicional utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da LM ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na LE”.

2.1 Aspectos históricos

Segundo Fernández (2005, p. 17), os primeiros registros sobre a língua espanhola no Brasil começaram nas viagens exploratórias de espanhóis pela costa da América do Sul, entre 1494 e 1495, com o objetivo de demarcar a área estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. No

entanto, o início efetivo da presença do espanhol no sistema educativo nacional ocorreu em 1919, na instituição pública do Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, quando a disciplina se configurou como optativa sob a responsabilidade do professor Antenor Nascentes, autor da *Gramática da Língua Espanhola*, publicada em 1920.

Ainda conforme Fernández (2005, p. 23), um dos fatos mais expressivos para a difusão do idioma foi o fluxo migratório de espanhóis. Devido à crise econômica da metade do século XIX, grande parte dos imigrantes buscaram o Sul e o Sudeste do Brasil. São Paulo, por exemplo, chegou a reunir cerca de 75% dos trabalhadores imigrantes espanhóis que estavam no país. Em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial e com o governo ditatorial de Getúlio Vargas, a Reforma Capanema substituiu a obrigatoriedade do italiano e do alemão pelo espanhol.

Levando em consideração essa Reforma de Capanema, segundo Chagas (1979, p. 116), a carga horária escolar de língua estrangeira existente era estabelecida pelo francês em um total de 13h; o inglês com 12h e o espanhol com 2h. Assim, Picanço (2003) revela que a língua portuguesa, a francesa e a inglesa, por exemplo, formavam parte do tronco comum das disciplinas ofertadas nas escolas. Como revela Santos:

> [...] fatores como a falta de políticas de formação docente na área de língua espanhola, a quase inexistência de incentivo governamental da produção de investigações e materiais didáticos e, ainda mais, a falta de realização de oposições para professores, de certo modo, não viabilizaram um progresso maior do idioma na educação regular brasileira da época (Santos, 2011, p. 20).

Dessa forma, depois de quase 20 anos, a obrigatoriedade cedeu lugar à liberdade de eleição da língua estrangeira oferecida, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, daqui em diante, LDB, nº 4.125/61.

Por volta de 1986, de acordo com Durão, Freitas e Barreto (2006), houve a inclusão do espanhol como opção nas provas de seletividade do Rio de Janeiro, se estendendo pelo país posteriormente. Conforme Weinreich (1953, p. 5), a ideia de aquisição de uma segunda língua está estreitamente relacionada com os conceitos de bilinguismo e de aprendizagem da primeira língua; por outra parte, esse conceito foi elaborado por diferentes disciplinas e com diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Em síntese, os processos que levaram os aprendizes a estudarem uma segunda língua parecida com a sua língua materna são evidenciados por diversos fatores, tanto afetivos como emocionais, que determinam e influem na aprendizagem da língua estrangeira, às vezes de maneira positiva ou, em outras ocasiões, de forma negativa.

> A aquisição de línguas, tanto da primeira como da segunda, está intimamente ligada pela afetividade de uma pessoa. Onde, como, quando, quanto e até que ponto um indivíduo aprende uma língua depende muito de como seja esse indivíduo. […] A personalidade e a L1 se formam juntos, a personalidade já formada na L1 é responsável em grande parte pelo que aprendemos na a L2 (Griffin, 2005, p. 85).

Destarte, para a autora, as características particulares indicam como se constrói a personalidade do indivíduo ao aprender uma língua e como seu comportamento afeta de forma direta o *input*[1] linguístico que recebemos e processamos, visto que isso define o modo como adquirimos as estratégias e as empregamos para transformar a informação em algo nosso. Nesse contexto, torna-se primordial rever na literatura os estudos referentes à aquisição de uma língua estrangeira, enfatizando os diversos fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem, dentre eles, o interesse do aprendiz, o material utilizado, o ambiente e a metodologia do professor. De acordo com Martín Sánchez (2010), o professor de LE torna-se uma figura essencial para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Na concepção Vygotskiana (2001), o desenvolvimento humano acontece por meio de uma interação entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal, dos quais faz parte desde o seu nascimento. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio.

É nesse sentido que algumas das visões sobre o processo de aquisição de uma língua adicional são chamadas de teorias, outras, de modelos, e ainda outras, de hipóteses. Conforme pesquisadores como Bill Van Patten e Jessica Williams (2007), uma teoria mais abrangente em escopo explica um fenômeno e faz previsões sobre ele, procurando unificar os seus vários aspectos, ou seja, o grande objetivo de uma teoria é explicar o porquê dos fenômenos.

Assim, a aquisição de uma língua adicional pode resultar em diversos fatores, dentre eles, o interesse do estudante, o ambiente, assim como o material utilizado e a metodologia aplicada pelo professor. Isto posto, Miguel A. Martín Sánchez (2010) sustenta que o professor de língua adicional é uma figura-chave para o processo de ensinoaprendizagem da língua.

---

[1] Para Krashen (1982, p. 57) o input se tratava de repetir aquilo que se ouvia ou se experimentava para que posteriormente se adquirisse a L2. No entanto, nem os aprendizes de uma L1 nem os de uma L2 reproduziam o que escutavam ou observavam sempre se cometiam erros. Mais tarde, surgiu um novo conceito, o input se entendia como a informação que rodeia o estudante que, por sua vez, possui uma estrutura paralela da informação abstrata e concreta com a qual conta o aprendiz e, por meio das comparações que o indivíduo realiza, consegue associações cognitivas e sendo assim pode determinar o uso da língua. Segundo o mesmo autor, a "hipótese do input" explica como se adquire uma L2, destaca o fato de que o input deve ser compreensível de forma que entender a língua ajuda a aprendizagem da língua meta.

É nesse contexto que esta pesquisa dialoga com a concepção vygotskiana (2001), na qual o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio, assim como do mundo físico e social e suas dimensões cultural e interpessoal.

2.1.1 **Teorias de Aquisição de uma Língua Estrangeira**

A aquisição de uma língua adicional é um processo complexo, diferente do processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem de uma língua adicional se dá em um contexto formal, ao contrário da aquisição que se estabelece em um contexto direto com a nova língua, envolvendo diversos aspectos como fatores externos, bem como as estruturas mentais e a personalidade, conforme aponta Martín (2004, p. 261).

Atualmente, existem diversas teorias que tentam explicar o modo como se aprende uma língua adicional. Conforme aponta Larsen-Freeman & Long (1991, p. 227), existem pelo menos umas quarenta teorias sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL). Ainda segundo esses estudos, essas teorias têm algo em comum, pois nenhuma delas tem investigado o fenômeno da ASL sob o ponto de vista do aprendiz.

2.1.2 **Teoria Behaviorista**

Segundo a proposta Behaviorista, que tem como base os estudos de Skinner (1957), a aprendizagem deve ser compreendida como um comportamento que se dá pela aquisição por meio de estímulos do ambiente. A metodologia desenvolvida por Skinner – o chamado "condicionamento operante" – inclui os comportamentos que não estão diretamente associados a um estímulo específico. Desse modo, os estudos realizados no sentido de evidenciar que o condicionamento operante faz parte de todos os tipos de comportamentos apresentaram um nível considerável no que se refere à aquisição de linguagem.

De acordo com essa teoria, houve a rejeição de qualquer tipo de conhecimento inato, pois o conhecimento – resultado do processo de aprendizagem – é produto da interação do organismo com o seu meio por meio de condicionamento estímulo-resposta-reforço. Ou seja, podemos dizer que, segundo o behaviorismo, a aprendizagem é fruto do condicionamento operante. É, portanto:

> Um comportamento observável, descrito em termos da contingência de reforço. Enquadrada nestes termos, a aprendizagem da linguagem seria,

> por assim dizer, fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais. Ou seja, aprender uma língua não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, já que se trata de acúmulos de "comportamentos verbais" (Bandini, 2007, p. 18-28).

Essa teoria parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste em uma cadeia de estímulo-resposta-reforço. Em síntese, "o ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as respostas - tanto pela compreensão como pela produção linguística" (Arruda Júnior, 2015, p. 120).

Portanto, diante do processo de aquisição de linguagem, a criança seria recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam. A aprendizagem, tanto da língua materna como da língua estrangeira, ocorreria por meio de repetições, resultando, assim, na formação de hábitos automáticos e observáveis. Entretanto, conforme Larsen-Freeman & Long (1991, p. 266), os estímulos e respostas não são suficientes para explicar o fenômeno da língua adicional, apesar de o behaviorismo ser uma possível explicação para a aquisição da pronúncia e a memorização mecânica de fórmulas.

2.1.3 **Teoria da Aculturação**

Por volta da década de 70, com os estudos sobre os aprendizes de uma língua adicional fora de contextos educacionais, Schumann (1978, *apud* Mitchell e Myles, 1998) percebeu que a interlíngua desenvolvida nos estágios iniciais era muito parecida com *pidgins*, apresentando características como ordem fixa de palavras e ausência de flexões. É nesse contexto que surge a teoria de aquisição de linguagem denominada de Aculturação, proposta por Schumann (1978), tendo como *corpus* de observação para o seu estudo seis aprendizes: duas crianças, dois adolescentes e dois adultos. Nesse caso, ele fez a coleta de informações por meio de questionários, observando esses aprendizes em situação de conversa espontânea durante o período de 10 (dez) meses.

Segundo apontam os estudos de Schumann, este concluiu que a aquisição de uma Segunda Língua resultaria da aculturação, definida por ele como "a integração social e psicológica do aprendiz com a língua alvo do seu grupo" (p. 29). Esse modelo pode ajudar a explicar a aquisição de outra língua ou o fracasso da tentativa de aprendizagem. Schumann propõe o "conceito de aculturação como forma de explicar os vários níveis de sucesso atingido por aprendizes de uma língua adicional adultos e que não passaram por qualquer instrução".

Assim, a passagem para outros estágios da interlíngua, além da pidginização, dependeria de maior ou menor contato social e psicológico com o grupo da língua-alvo.

Entretanto, surgiram críticas a essa teoria: as formas iniciais de interlíngua não são necessariamente iguais a *pidgins*. Além disso, a simplificação não é a única característica encontrada nos *pidgins* (Mitchell e Myles, 1998). Quanto à teoria da aculturação, destacamos a crítica de Ellis (1994) no sentido de que esse modelo não traz contribuições para a compreensão de como o conhecimento em L2 é internalizado. Também é relevante a crítica de Mitchell e Myles (1998) a Schumann no sentido de que ele parte do pressuposto que as relações sociais dos aprendizes, suas motivações e atitudes, por exemplo, são fixas, não sofrendo mudanças ao longo do tempo, nem em função do contexto social mais imediato.

As teorias de Schumann, no entanto, não se limitam a descrever o fenômeno amplamente reconhecido dos diferentes níveis de sucesso atingido pelos aprendizes; elas tentam dar uma explicação. Além disso, há um destaque para a influência do contexto social sobre o processo de aquisição de L2, ou seja, não se pensa nesse processo em abstração. Tais aspectos são certamente contribuições relevantes para os estudos sobre aquisição de uma língua adicional.

2.1.4 **Teoria Sociocultural e Hipótese da Gramática Universal**

De outro viés, temos a teoria Sociocultural, baseada nos estudos de Vygotsky, tendo como fundamento a ontologia do indivíduo social (Gass & Selinker, 2008). Conforme essa teoria, a aquisição de uma língua adicional é entendida como um processo contextualizado, ou seja, essa teoria busca explicar os processos cognitivos relacionados à aprendizagem. A linguagem, enquanto ferramenta simbólica, permite ao ser humano organizar e controlar processos mentais - memória, atenção voluntária, aprendizagem, conforme Lantof & Thorne (2007):

> Os processos de desenvolvimento cognitivo são implementados através da participação do indivíduo em contextos com estrutura cultural, linguística e histórica. Exemplos de tais contextos são a vida em família, a interação entre colegas e contextos institucionais tais como a escola, as atividades esportivas organizadas e o local de trabalho (Lantof & Thorne,2007, p. 47).

Essa teoria reconhece a neurocognição como fator importante para explicar nossos processos mentais de ordem mais elevada, a exemplo da memória, sendo desenvolvida por meio da interação social. Para Vygotsky (1987), a interação social é um componente essencial no

desenvolvimento do conhecimento, visto que existem processos mentais entre as pessoas em ambientes de aprendizagem social, e que nesses ambientes o aprendiz desenvolve ideias para seu próprio mundo psicológico. É neste sentido que a teoria sociocultural, como as outras teorias de aprendizagem, tenta iluminar esse processo em diversos setores, uma vez que ela tem sido utilizada como fonte de compreensão no processo de aquisição de língua adicional, tendo como um dos princípios centrais a mediação.

Nessa perspectiva, tal teoria parte de alguns princípios básicos para a compreensão dos processos de construção social das estruturas superiores de cognição, posto que todo o processo de aprendizagem envolve, inicialmente, negociação interpessoal e intrapessoal. Conforme apontado por Mitchell e Myles (1998), há o processo de regulação feito pelo próprio indivíduo, ou seja, quando este é maduro e capaz de agir com autonomia – e por fim o processo de regulação pelo outro – que diz respeito ao processo pelo qual a criança ou o indivíduo sem habilidade desenvolve tarefas sob o direcionamento de outra pessoa, ou seja, esta oferece ao aprendiz um diálogo de suporte – conhecido com andaimes, de forma que vai conduzindo a atenção do aprendiz para os elementos mais relevantes para a resolução da tarefa.

E, por fim, temos a hipótese da Gramática Universal, proposta por Chomsky (2002), que define língua como “um conjunto (finito ou infinito) de frases, cada uma finita no seu tamanho e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (p. 13).

Nesse sentido, os estudos propostos por Chomsky sempre tiveram a natureza do fenômeno da linguagem, e não uma língua específica, contrapondo principalmente a proposta behaviorista (Chomsky, 1959). Nos estudos chomskianos, os seres humanos são biologicamente dotados de uma faculdade de linguagem responsável pelo estágio inicial do desenvolvimento dessa habilidade. É essa faculdade que ele denomina Gramática Universal (GU). Nessa perspectiva, a Gramática Universal postula que o ambiente é insuficiente para que se adquira uma língua e que as pessoas são capazes de produzir enunciados que nunca ouviram.

Segundo os estudos sobre a GU, existiu um grupo de pesquisadores que consideraram a aquisição de uma língua adicional bem diferente da língua materna, além de acreditarem que há um período crítico para essa aquisição durante o desenvolvimento infantil, mas que na aprendizagem de adultos haveria outros mecanismos envolvidos. Em contrapartida, no decorrer dos estudos, um segundo grupo de pesquisadores entendia que não havia diferença entre esses dois processos de aprendizagem, tanto da língua materna quanto da língua adicional, e que os aprendizes continuariam utilizando os princípios e parâmetros disponíveis na GU.

Por fim, um último grupo que acreditava parcialmente que a Gramática Universal é responsável pela aquisição da língua adicional. Para esses pesquisadores, os parâmetros já

configurados para a primeira língua serviriam de base para a segunda, mas sofreriam alterações para o desenvolvimento da LE.

Conforme Mitchel & Myles (2004, p. 24), a maior crítica sobre essa hipótese se dá pelo fato de os estudos, realizados com base na hipótese da existência de uma gramática universal, interessarem-se "apenas pelo aprendiz como um processador da mente que contém linguagem", e não como um ser social.

Em suma, diante de algumas teorias sobre a aquisição de segunda língua, a teoria vygotskyana atribui maior importância ao papel do mediador - professor - como agente impulsionador do desenvolvimento psíquico humano (Coutinho; Oliveira, 2011).

> Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a "pensar" e a questionar por *Si* mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (Bulgraen, 2010, p. 31).

Levando em consideração as teorias mencionadas anteriormente e baseando-nos nos estudos diante da LC, torna-se impossível rejeitar qualquer uma das teorias de aquisição de segunda língua, uma vez que todas propõem explicações razoáveis, apesar de parecerem incompletas, pois ora descrevem processos mentais, ora ambientais. As reflexões teóricas fazem notar a urgência de ampliar o olhar sobre o que é aprender uma língua. O professor deve saber ampliar a capacidade discursiva, a competência gramatical e sociolinguística, o conhecimento de outras línguas que os alunos trazem consigo para tornar a aula um espaço de efetiva aprendizagem do novo idioma. Além disso, considera-se o fato de que uma segunda língua garante o conhecimento de novas culturas, pessoas e histórias. Portanto, é nesse sentido que o próximo capítulo parte dos pressupostos teóricos das interferências da língua materna na aprendizagem do espanhol como língua adicional, sendo baseada nos contrastes que ambas as línguas carregam de acordo com sua proximidade linguística.

3 INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA (LM) NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Neste capítulo, dissertaremos sobre a Linguística e a abordagem contrastiva, assim como os estudos da Transferência e Interferência, Análise Contrastiva e Análise de Erros. No primeiro subtópico, falaremos sobre as características da Linguística Contrastiva como um ramo da Linguística Aplicada. No segundo, discorreremos sobre a Transferência da Língua Materna na aquisição do espanhol como uma língua adicional, baseando-se nos estudos de Gargallo (2002); posteriormente, no terceiro subtópico, abordaremos os estudos da Interferência; e, por fim, apresentaremos os estudos da Análise Contrastiva e Análise de Erros.

3.1 Linguística contrastiva e abordagem contrastiva

Os estudos contrastivos constituem-se de ferramentas úteis no momento de refletir e compreender o processo de aprendizagem de outra língua, visto que permitem conhecer as semelhanças e os contrastes que talvez de outra maneira pudessem passar despercebidos. A linguística contrastiva, definida como um ramo da linguística, baseia-se na comparação de duas ou mais línguas ou subsistemas de línguas, com a intenção de determinar tanto as diferenças quanto as similaridades entre elas.

Destarte, a linguística contrastiva reflete sobre as características das línguas, sejam elas próximas, como o caso em análise desta pesquisa, ou não. Ademais, seu objetivo é chegar a uma gramática contrastiva que descreva as línguas relacionadas, podendo observar as dificuldades e semelhanças no processo de aprendizagem. De acordo com Gargallo (1993), a linguística contrastiva desenvolveu-se:

> A partir da segunda guerra mundial e das necessidades derivadas das mudanças que comportou, o que provocou em muitos professores uma preocupação científica por revisar os materiais e técnicas de instrução com o fim de satisfazer a urgência dos novos alunos, que não era outra senão comunicar-se em uma língua que não era a sua nativa (1993, P. 42).

É nesse contexto que surge a Análise Contrastiva por meio da Linguística Contrastiva:

> O modelo de AC tem como precursores Robert Lado e Charles Fries e postula que uma constatação linguística pode levar à determinação das diferenças e similaridades entre duas ou mais línguas […] usando os resultados para corrigir e preparar a programação, assim como a produção de material didático e para a melhoria dos técnicos de ensino (Andrade, 2002, p. 34-35).

Entretanto, uma Análise Contrastiva não objetiva fazer apenas comparações aleatórias. Pelo contrário, o processo exige capacidade linguística, análise de *corpus* e objetivos prévios. Tendo como base o estudo das línguas relacionadas ao português e ao espanhol, tem-se produzido um importante aumento de estudos contrastivos desde a segunda metade do século anterior, com a publicação de gramáticas de foco contrastivo relacionadas a aspectos específicos de ambas as línguas: lexicais, morfossintáticos, fonéticos e discursivos.

A proximidade entre ambas as línguas é um dos fatores pelos quais o aprendiz apresenta uma série de traços concretos que caracterizam a sua aprendizagem, não sendo considerado propriamente como aprendiz quando inicia o seu estudo do idioma, mas, como aponta Alonso Rey (2012), como falso principiante, pois o conhecimento da língua materna facilita a aquisição do espanhol devido ao fenômeno da interferência e transferência.

Dessa forma, o aprendiz de espanhol como língua estrangeira se sente mais confiante, o que parece ser um motivo facilitador na aprendizagem. Para Vandresen (1988, p. 76), a comparação entre as línguas revela as facilidades ou dificuldades em relação ao aprendizado de LE, facilitando ao professor a elaboração de suas aulas ao fazer hipóteses ou predizer erros, bem como permitindo um planejamento na gradação de dificuldades em termos de precisão comunicativa.

Conforme aponta Lado (1957, p. 72), os resultados de uma Análise Contrastiva devem ser considerados como uma lista de "problemas hipotéticos" até que sejam validados como dificuldades por meio da fala real dos alunos. Nessa perspectiva, essa recomendação nem sempre é seguida, ou seja, é uma realidade que não acontece.

Para tanto, uma Análise Contrastiva que se queira eficaz pressupõe que haja um professor capaz de detectar esses aspectos na aprendizagem, pois o contraste requer conhecimento da estrutura linguística de ambas as línguas para constatar os pontos diferentes e/ou semelhantes que sejam, de fato, importantes no processo de ensino-aprendizagem. Logo, faz-se necessário compreender os conceitos de transferência e interferências dentro da aprendizagem de uma língua próxima, objetos de estudo do próximo subtópico.

3.2 Transferência

A transferência linguística ocorre como resultado da influência da língua materna. Na tentativa de recorrer aos conhecimentos da LM na formulação ou construção de hipóteses sobre a LE, pode-se elaborar processos de transferência tanto positivos quanto negativos. Na perspectiva de Nemser (1971), a transferência positiva ocorre quando a aprendizagem prévia do aprendiz coincide com os aspectos linguísticos aprendidos na sua língua materna, e de maneira negativa quando ela se opõe (*apud* Liceras, 1991, p. 58).

Durão (1999, p. 25) relata que a transferência parece improvável quando a língua estrangeira for diferente da LM, exigindo uma maior compreensão do aprendiz na línguaalvo. Com relação ao português e ao espanhol, considerando a afirmação da autora, percebese que a interferência é mais frequente, o que, muitas vezes, pode prejudicar o aprendizado.

Ainda sobre a questão, Durão (1999, p. 54) comenta que:

> [...] se chegamos a avaliar as principais semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol, constatamos que é pouco provável que a interlíngua dos aprendizes dessas línguas não sofra com o fenômeno da interferência interlinguística em níveis mais elevados que os apontados para idiomas tipologicamente mais distantes.

O conceito de "transferência" surgiu das hipóteses da teoria condutista, que considera a LM como um conjunto de hábitos já estabelecidos e formados, e que para adquirir uma LE se daria um novo passo e, assim, um novo processo de formação de novos hábitos. Essa teoria faz uma reflexão sobre a aprendizagem adquirida pelos nativos da LM, se ajuda ou prejudica na aquisição da LE. Gargallo (1993) considera a "transferência" como um "fenômeno que subscreve todos aqueles vocábulos, regras e subsistemas fossilizáveis que têm lugar na interlíngua como resultado da influência da língua nativa" (Gargallo, 1993, p. 140).

Contudo, devido a essa hipótese, aparece a distinção entre facilitação e interferência, em que a Psicolinguística lança um papel importante existente nas "diferentes dimensões da transferência de conhecimento durante as operações mentais" (Martinez, 2004, p. 39). Isso nos faz refletir que a base psicológica de qualquer Análise Contrastiva se baseia na teoria da transferência. Portanto, entendemos por "transferência" a representação de um determinado processo linguístico que utiliza o conhecimento da LM para a aprendizagem da LE e que se serve do conceito da gramática da LM para entender os novos da LE.

Martinez (2004) define a "transferência" como:

> [...] um fenômeno linguístico que consiste simplesmente no emprego estratégico dos recursos linguísticos disponíveis da língua nativa para suprir as deficiências ou limitações de conhecimento da língua ou objeto de estudo (Martinez, 2004, p. 41).

Levando em consideração esse ponto de vista, a "transferência" pode ser entendida mediante duas vertentes: uma como um processo de aprendizagem e a outra como um processo de produção da língua alvo03... Pode também ser entendida como um fenômeno que provoca no estudante de LE uma transferência do conhecimento linguístico de sua língua materna ao da língua alvo durante o processo de aquisição e aprendizagem, o que afeta tanto a produção como a recepção da referida língua.

No entanto, se a estrutura da LE não obtiver uma correspondência na LM, ou vice-versa, e se existirem grandes diferenças entre as estruturas da LM e a LE, isso dificultaria a aprendizagem da língua alvo. Com relação a esta última questão sobre as distâncias linguísticas entre a LM e a LE, que podem dificultar a aprendizagem, sobretudo entre português e espanhol, podemos perceber que, segundo Corder (1992):

> [...] existem provas de que algo totalmente "novo", o diferente, pode resultar mais fácil de dominar que algo que é só ligeiramente diferente; por exemplo, quando um som muito semelhante existe nas duas línguas, em diferentes circunstanciam fonéticas, pode haver um problema de aprendizagem maior que no caso de um som completamente novo (Corder 1992. p. 227).

No caso de transferência positiva, certos elementos da língua materna interferem ao longo do processo de aprendizagem, facilitando o estudo da língua-alvo. No entanto, a transferência negativa ocorre quando o aluno leva uma palavra ou a estrutura de sua língua nativa para a línguaalvo, ocasionando um erro. A propósito da semelhança entre português e espanhol, Gargallo (1993. p. 108) refere-se da seguinte forma:

> A semelhança linguística entre duas línguas (a língua adicional e a língua nativa) pode ser de ajuda nas primeiras etapas da aprendizagem. A língua nativa funciona como uma ajuda ou apoio diante das situações nas que se está aprendendo, mas em níveis avançados pode converter-se em um incômodo hábito, gerador de muitos erros e difícil de eliminar.

Essa proximidade e facilitação inicial podem se converter em um problema para os alunos portugueses durante o processo de aprendizagem do espanhol. Assim, o professor deve prevenir e conscientizar os alunos de que o espanhol e o português são duas línguas distintas e, como tal, têm sistemas linguísticos diferentes.

3.3 Interferência

Por volta dos anos sessenta do século passado, abriu-se um novo campo de pesquisa conhecido como Estudos de Interlíngua, em um contexto em que a Análise Contrastiva constatou os aspectos relacionados aos erros causados pela interferência da língua materna. O linguista Larry Selinker foi o primeiro a definir o termo de Interlíngua em 1969 e, posteriormente, reformulado em 1972, para se referir ao sistema de idioma não nativo de uma estudante de uma L2, especificando que este sistema linguístico é compreendido de forma autônoma.

Dessa maneira, para entendermos primeiramente o conceito de interferência linguística, é necessário salientar que o estudo deste termo se baseia na teoria behaviorista. Essa teoria pressupõe que os indivíduos não possuem habilidades inatas, mas propensões para responder aos estímulos aos quais estão expostos. Sendo assim, com a resposta de cada estímulo se desenvolveriam comportamentos. Nessa perspectiva, Watson (1913) postulou que cada resposta a um estímulo pode ser reforçada de maneira positiva ou negativa. Isto posto, o reforço positivo acontece quando uma resposta tem como resultado um benefício. Entretanto, o reforço negativo acontece quando aquela resposta não contribui a nenhum benefício. Conforme Essa teoria, estabelecem-se dois tipos de transferência linguística no âmbito de aprendizagem: a transferência linguística positiva e a transferência linguística negativa, mais conhecida como a interferência linguística. Segundo Lado (1957), a transferência linguística positiva refere-se ao uso produtivo da LM no desempenho da LE, sendo o resultado das semelhanças entre a LM e a LE. Sendo assim, a interferência linguística baseia-se na ótica de dois elementos que se alteram como consequência do contato linguístico de ambas as línguas e, sobretudo, na circunstância de que um traço alheio se introduz em um código ou no uso que se faz deste código.

O termo interferência refere-se às variações da norma de uma língua ocasionada pela familiaridade de outra língua, conforme os estudos de Weinreich (1953, p. 17). Segundo o mesmo autor, essas variações são mais evidentes e frequentes nos âmbitos mais estruturados da língua com relação ao sistema fonético, morfológico e sintático, evidentes também em algumas áreas lexicais. Quanto mais diferenças existentes entre uma língua e outra, maior será a possibilidade da realização de interferências.

Por outro lado, quanto maior for a competência entre ambas as línguas, menor parece ser a presença dos fenômenos de interferência. O termo interferência caracteriza-se em alguns estudos como *transferência negativa*, quando o uso de um vocábulo ou estrutura da língua nativa ou de outras línguas aprendidas leva o estudante a cometer erros. Em contraposição à

transferência positiva, baseia-se na semelhança das línguas que facilitam e favorecem a aquisição de uma delas.

Esse fenômeno relaciona-se aos vocábulos, regras e subsistemas que aparecem na interlíngua como resultado da interferência da LM. Por exemplo, na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol, o uso de artigo definido antes de nomes próprios fere a regra gramatical. Esse erro pode se dar por interferência da LM, já que em português esse uso é comum em alguns estados do Brasil. Segundo Baralo (1999, p. 46-47), "a transferência linguística é uma estratégia universal, que se dá no começo do processo e nos estágios intermediários quando se cria instabilidade".

Atualmente, a interferência da L1 é responsável por certos erros cometidos na L2, já que há erros que podem proceder da própria L2, denominados "intralinguísticos". Ademais, são semelhantes aos que um nativo produz na sua língua materna. Um exemplo disso seria a generalização de uma regra gramatical.

Segundo Nanez (2004, p. 26), nas investigações realizadas nos anos setenta e oitenta, os erros devidos a interferências da L1 constituíram uma porcentagem de 33% do total dos erros cometidos pelos estudantes de uma segunda língua. Em certas ocasiões, determinar a causa de um erro torna-se difícil, já que em casos que pode parecer evidente a interferência pela L1 a origem do erro pode ser outra. Inclusive, essa classe de erro acontece na própria língua materna.

Dentro da Análise Contrastiva, a interferência agrupa-se geralmente em três áreas: a fonológica, a gramatical e a lexical. Uma das áreas mais visíveis é a interferência fônica, que se conhece como acento estrangeiro. Um exemplo disso é o caso do luso-falante, sobre a distinção que o aprendiz produz ao pronunciar a /b/ (bilabial, oclusiva, sonora) e a /v/, enquanto em espanhol não se realiza nenhuma distinção.

Entre as várias dificuldades que os alunos encontram, estão os heterossemânticos, pois essa proximidade do espanhol LE com o português LM dificulta a aprendizagem da seguinte forma, segundo Vandresen (1988):

> A "interferência" é manifestada através de "desvios" na língua estrangeira estudada, por influência da língua materna do aprendiz. Ou seja, o aprendiz

> tende a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos, (acrescentamos a estes os traços semânticos) da língua estrangeira pelos da língua materna (Vandresen, 1988, p. 77).

O aprendiz tende a usar desses artifícios que parecem ajudar na aquisição da nova língua, mas isso, muitas vezes, não ocorre. O que acaba acontecendo são erros de interferência da LM na aquisição da LE. Almeida Filho explica:

> Línguas muito próximas levam o aprendiz a viver numa zona de facilidade enganosa proporcionada pelas percepções dos aprendizes. Nessa proximidade, há vantagens, caso sejam combinadas à capacidade de risco, segurança e extroversão, sem as quais se espera a ocorrência de tentativas de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular, o aparente meiosucesso leva ao estacionamento dessa interlíngua denominada Portunhol. A versão forte dessa hipótese sustenta que toda diferença entre os sistemas linguísticos traduz-se em dificuldade de aprendizagem. Essa diferença seria diretamente proporcional ao grau de interferência da língua materna sobre a língua-alvo em construção (Almeida Filho, 1995, p. 1-19).

Portanto, vale salientar que, devido a essa proximidade, muitos falantes acham que podem falar essa mistura de idiomas e que serão entendidos. Porém, ao fazerem isso durante o processo de aprendizagem acabam elaborando construções equivocadas com relação à língua em estudo, uma vez que tal proximidade leva a esses equívocos na língua alvo.

3.4 Análise Contrastiva

Segundo Gargallo (1993), os estudos relacionados à Análise Contrastiva fundamentam-se nos estudos realizados por Fries e por Lado, em 1945 e 1957, respectivamente. Sendo assim, o contraste feito entre dois sistemas linguísticos (o da língua materna e o da línguaalvo de um aprendiz) pôde determinar as diferenças e as semelhanças entre as duas línguas e resultou na predição dos problemas que o aprendiz poderia vir a sofrer no processo de aquisição. Em síntese, de acordo com Gargallo (1993), a Análise Contrastiva possui como meta a construção de uma gramática contrastiva que hierarquize as correspondências dos diferentes níveis gramaticais, com a finalidade de graduar as dificuldades no aprendizado e as possibilidades de interferências.

A Análise Contrastiva surge por volta de 1950, tendo como objetivo estabelecer uma metodologia que evitasse os erros de produção que os aprendizes cometiam na LE por meio de sua predição. Conforme Durão (1999), ao atingir o seu auge, na década de 1960, a AC foi bastante

contestada, uma vez que considerava os erros produzidos na LE como frutos exclusivos de problemas de interferência entre línguas. Um dos pontos mais criticados da

Análise Contrastiva é o de que ela está centrada em evitar erros, não em desenvolver a comunicação. Por volta de 1970, sob a influência das ideias de Chomsky, a nova versão da AC, chamada de Análise de Erros, não concebe de forma negativa as interferências da LM do aprendiz na LE a ser aprendida, visto que entende que elas são mecanismos cognitivos acionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma língua, demonstrando, na verdade, o estágio de aprendizagem do aluno (Andrade, 2002).

Dessa forma, as principais contribuições para o ensino de línguas estrangeiras, de acordo com Vandresen (1988), foram: a) a comparação da LM com a LE pode auxiliar o planejamento de cursos de línguas estrangeiras; b) a comparação permite fazer hipóteses sobre os pontos críticos de aprendizagem ou prever os "erros" que um aluno pode vir a cometer; c) a comparação também permite que no planejamento feito para livros didáticos ou disciplinas sejam consideradas as dificuldades e as facilidades que o aluno poderá ter entre a LM e a LE; d) essas dificuldades que o aluno poderá ter entre a LM e a LE podem ser superadas em função da gradação das dificuldades; e) a partir da Análise Contrastiva, o professor pode avaliar livros didáticos, preparar exercícios complementares, etc.

De acordo com Vandresen (1988, p. 75), é indiscutível a importância da linguística contrastiva para o ensino de línguas. A Análise Contrastiva é uma subárea da linguística aplicada e seu interesse está em apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna e a língua estrangeira.

Esse estudo é importante, visto que se trata de verificar as duas gramáticas, da língua portuguesa e da espanhola, no que diz respeito ao uso do futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal. Essa análise é inerente ao trabalho realizado, uma vez que os nativos de português acreditam que falam e entendem o espanhol por se tratar de uma língua muito próxima.

Para Vandresen (1988, p. 76), a comparação entre as línguas revela as facilidades ou dificuldades em relação ao aprendizado de LE, facilitando ao professor a elaboração de suas aulas ao fazer hipóteses ou predizer erros, assim como permite um planejamento na gradação de dificuldades em termos de precisão comunicativa. Esses "erros" são, muitas vezes, transferências indevidas da LM, que, se não enfatizados, explicados e comparados desde as primeiras ocorrências, poderão fossilizar-se.

Durante os estudos baseados na Análise Contrastiva, esta passou a ter duas divisões, a versão forte e a versão fraca. A versão mais forte da Linguística Contrastiva parte do método

baseado no comportamentalismo, evitando erros e acreditando na ideia de que estes poderiam ser prognosticados. Desse modo, o erro aqui era visto de forma negativa e, por essa razão, os contrastes entre língua materna e língua estrangeira deveriam ser evitados. Isso foi motivo de inúmeras críticas, o que passou a abrir caminho para a Análise de Erros, proposta por Corder.

Essa era a chamada versão mais fraca, cuja pretensão era identificar os erros resultantes da interferência da língua materna no processo de ensino-aprendizagem da língua-meta.

É nesse contexto que o presente estudo se norteia, nessa versão mais fraca, tendo em vista que o erro aqui é considerado de uma forma positiva, encarando-o como parte natural do processo de aprendizagem e como sinalizador do estágio em que se encontram os aprendizes. No processo de ensino-aprendizagem, as semelhanças tornam-se transferências (positivas), enquanto as diferenças provocam interferências (negativas). Essas pesquisas buscam, de alguma forma, solucionar o problema, uma vez verificado. Para a autora, os estudos contrastivos são importantes e extremamente necessários, principalmente se, em um segundo momento, os resultados das análises forem vinculados à aplicação prática no processo de ensinoaprendizagem.

3.5 Análise de erros (AE)

De acordo com Fernández (1995), identificar e buscar corrigir os erros dos aprendizes é uma atitude didática inata a um professor de línguas. Tais análises partem das produções reais dos aprendizes e percorrem os seguintes passos definidos por Corder (1981):

> 1. Identificação dos ‘erros’ em seu contexto, 2. Classificação e descrição, 3. Explicação, buscando os mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro (neste ponto entra a possível interferência da LM, como uma estratégia a mais). 4. *Si* a análise tem pretensões didáticas, se avalia a gravidade do erro e se busca a possível terapia (Corder, 1981, p. 14-26, *apud* Fernández, 1995).

A concepção de erro aqui é diferente da que se tem na Análise Contrastiva. Na Análise de Erros (AE), o erro é tido como passo imprescindível para a aprendizagem de uma nova língua e pode ser visto como um marcador do progresso do aluno durante esse processo. De acordo com Corder (1967), os erros dos aprendizes eram muito importantes não somente para eles como também para os professores e para os investigadores, uma vez que analisavam esses mesmos erros, dando informações sobre o processo de aprendizagem da língua adicional.

Enquanto a Análise Contrastiva investigava somente a língua materna do aprendiz e a língua adicional por ele aprendida, a Análise de Erros passou a fornecer uma metodologia para a investigação da interlíngua, possibilitando, assim, o ponto de partida ideal para o estudo do processo de aquisição de uma língua estrangeira. A Análise de Erros nasceu com o objetivo geral de explicar o papel desempenhado pelos erros no processo de aquisição de uma língua adicional.

A AE, como uma corrente de investigação, transformou a visão que se tinha tradicionalmente sobre o erro. Ellis (1995, p. 39) menciona que, na produção linguística do aprendiz, podem ocorrer certos desvios da língua padrão. Esses desvios foram alvos de estudos nos anos 60 e 70 nas áreas de Análise de Erros e Análise Contrastiva, e têm voltado a ser um dos assuntos presentes nos estudos linguísticos nos últimos anos, visto que esclarecem e auxiliam muitos professores de língua estrangeira a lidar com diversos tipos de erros nas salas de aula.

Corder foi o precursor dessa nova linha de pesquisa ao observar o erro de uma perspectiva mais tolerante. A partir desse momento, o estudo sistemático dos erros dos estudantes de uma língua estrangeira vem sendo o centro de investigações desse modelo de investigação linguística. Até então, as pesquisas realizadas contrastavam sistemas linguísticos tanto da língua nativa do estudante quanto da língua estrangeira que se almejava estudar, tendo como objetivo detectar as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas, para tentar predizer os erros que o estudante poderia cometer no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

A Análise de Erros origina-se das produções realizadas pelos aprendizes de LE. As primeiras publicações foram de Corder, em 1967, constituindo o ponto de partida da AE, que, em um primeiro momento, aproxima-se da versão da Análise Contrastiva, ao buscar identificar os erros resultantes da interferência. Esse modelo de investigação consiste na análise sistemática dos erros cometidos por estudantes nas suas produções de LE.

Conforme os estudos baseados em Corder (1974), tudo o que constitui uma violação das normas que regem o comportamento linguístico do falante idealizado de qualquer língua é considerado um erro. Levando em consideração a língua como um código, um conjunto de regras destinadas a gerar frases sintáticas, fonológicas e semanticamente bem formadas, qualquer violação do código pode resultar, embora não necessariamente, em frases superficialmente mal formadas (Corder, 1974, p.123). Quer dizer que, no domínio do ensino das línguas estrangeiras, o julgamento da incorreção ou correção daquilo que os aprendizes produzem faz-se sempre com referência aos códigos da LE.

A produção de formas linguísticas erradas não é exclusiva dos aprendizes de línguas estrangeiras. Podemos observar também no processo de aquisição de sua língua materna. Os locutores nativos dessas línguas, linguisticamente adultos e medianamente cultos, possuem o

domínio suficiente do sistema para, em condições normais, produzirem linguagem que se caracterize pela correção, nos aspectos fonológicos, gramaticais e semânticos, quando essas condições normais não se verificam, isto é, quando o falante se encontra em situação de "tensão nervosa, indecisão e fadiga", surgem as probabilidades de produção de formas erradas, segundo enfatiza Corder (1974, p. 123).

Ainda seguindo a mesma perspectiva de Corder, este mostra que essas incorreções não deverão ser consideradas erros, tendo em vista que os erros não ocorreram por falta de competência linguística. Serão consideradas apenas como lapsos que os seus autores saberão, imediatamente, corrigir se alguém lhes chamar a atenção para as formas erradas, ou mesmo por iniciativa própria, se tiverem oportunidade de reverem a forma produzida. Aliás, Corder (1973, p.39) utiliza outros termos para significar o mesmo que lapsos. Erros serão apenas aquelas formas que autor não é capaz de corrigir mesmo que lhe chamem a atenção para isso.

Há também outra distinção estabelecida por Corder, que trata dos erros sistemáticos e erros não sistemáticos. Os erros sistemáticos são oriundos da ignorância das regras e os erros não sistemáticos são provenientes apenas do resultado de falhas de desempenho, conforme Corder (1967, p. 167). Mais tarde, o mesmo autor volta a insistir nessa distinção e reconhece com boas razões para tal. Pontualmente, porém, será feita alusão aos casos em que o lapso é nítido.

Os estudos voltados à compreensão dos erros foram reforçados a partir dos estudos de Corder. Atualmente, o estudo dos erros ou da produção errônea dos alunos integrase ao conjunto dos estudos sobre aquisição de segunda língua que, por sua vez, segundo alguns autores, integram-se às ciências cognitivas.

De acordo com Corder (1975, p.74), os aprendizes erram porque utilizam determinado sistema linguístico, resultando numa falsa hipótese sobre a língua-alvo. Esses aprendizes fazem uso de procedimentos mentais, cognitivos, denominados estratégias. As estratégias mentais ou cognitivas, denominadas estratégias de aprendizagem, seriam responsáveis por um processo de levantamento e tentativa de comprovação de hipóteses que poderiam produzir na fala uma série de erros.

4 ESTUDOS GRAMATICAIS ACERCA DO FUTURO DO SUBJUNTIVO (FS) E INFINITIVO PESSOAL (IP) NO PORTUGÊS/ESPANHOL EM UMA PERSPECTIVA COMPARATIVA

O presente capítulo tem por finalidade apresentar uma revisão teórica acerca dos tempos verbais do futuro do subjuntivo (FS) e infinitivo pessoal (IP) no português e espanhol, levando em consideração os aspectos da definição e função do futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal nessas duas línguas, bem como apresentar algumas pesquisas já realizadas acerca da temática. Nessa perspectiva, este capítulo baseia-se nos trabalhos de Bechara (2015), Cunha e Cintra (2013), bem como nas gramáticas de Bosque y Demonte (1999), Torrego (2002) e a Nueva Gramática de La Lengua Española (NGLE, 2009) em espanhol.

4.1 Os valores dos modos verbais no português e espanhol

Neste item, discorreremos sobre a definição dos modos verbais e dos tempos verbais do futuro do subjuntivo e infinito pessoal, em uma perspectiva comparativa entre o português e espanhol. O modo é um dos temas que mais tem levantado debate quanto à sua distinção como categoria gramatical e às subcategorias em que se divide, em especial, a constituição do subjuntivo, assim como o infinito pessoal, pautada como um dos grandes problemas dos quais se ocupam os estudiosos da língua.

Os verbos na língua portuguesa apresentam flexões que indicam número, pessoa, voz, aspecto, modo e tempo. Nesse sentido, o FS é um tempo verbal que pertence ao modo subjuntivo. De acordo com a gramática da língua portuguesa de Rocha Lima (2022, p. 168), “O Modo caracteriza-se as diversas maneiras sob as quais a pessoa que fala encara a significação contida no verbo; distinguem-se em três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo”.

Sendo assim, os modos verbais indicam as maneiras como os verbos se expressam, conforme se exemplifica no quadro abaixo:

Quadro 1: Modos verbais.

MODOS	EXPRESSA	EXEMPLO
Indicativo	Fatos, certezas	Discursa muito bem!
Subjuntivo	Desejos, possibilidades, dúvidas.	Talvez discurse bem esta noite.
Imperativo	Ordens, pedidos.	Discurse como ele!

Fonte: Própria autora, 2023.

De acordo com a gramática de Rocha Lima (2022, p. 169), os modos verbais estão intimamente ligados aos tempos presente, passado e futuro. Como é possível observar no quadro acima, os modos verbais presentes na língua portuguesa são expressos por certezas, incertezas e ordens.

Ainda de acordo com esse gramático, o tempo verbal informa, de maneira em geral, se o que expressa o verbo ocorre no momento da fala, em uma época anterior, ou em outra ocasião que ainda esteja por vir, ou seja, presente, passado e futuro, conforme estabelece o quadro abaixo:

Quadro 2: Modos verbais e tempos verbais.

Modos Verbais	Tempos verbais	Exemplos
Indicativo	Presente	Louvo
	Pretérito Imperfeito	Louvava
	Pretérito Perfeito	Louvei
	Pretérito mais-que-perfeito	Louvara
	Futuro do Presente	Louvarei

	Futuro do Pretérito	Louvaria
Subjuntivo	Presente	Louve
	Pretérito Imperfeito	Louvasse
	Futuro	Louvar
Imperativo	Presente	Faça o que eu lhe *disser.*

Fonte: Própria autora, 2023.

Em síntese, os tempos verbais no português manifestam-se por ações habituais que tanto expressam fatos como desejos ou hipóteses, ordens ou pedidos. De acordo com a Nova Gramática da Língua Espanhola (NGLE), um dos problemas clássicos mais recorrentes do espanhol refere-se à gramática dos modos verbais, mais especificamente à alternância indicativosubjuntivo, perceptível nas análises das traduções encontradas nesta pesquisa, e os fatores que determinam a eleição de um ou outro modo e tempo verbal, levando em conta que o mecanismo de seleção modal que opera em algumas construções é considerado um dos aspectos mais complexos da estrutura da oração em espanhol, sendo o subjuntivo, em seu uso conceitual, o modo que apresenta mais dificuldade de uso por aprendizes brasileiros. No que se refere ao Modo na língua espanhola, de acordo com a tradição, revela a atitude do falante diante da informação, seu ponto de vista sobre o conteúdo que se apresenta ou que se descreve, conforme a Nueva Gramática de la Lengua Espanhola (NGLE, 2009).

De acordo com a NGLE (2009, p. 474), “Em seu sentido estrito, os modos representam paradigmas flexivos, ainda que às vezes sejam defectivos ou incompletos, ou possam coincidir com elementos de outros paradigmas”.

À vista disso, esse critério estabelecido permite delimitar o espanhol em três modos: Imperativo, Indicativo e Subjuntivo. O modo aqui se aplica aos contextos sintáticos, sendo evidenciada a diferença do indicativo e o subjuntivo por certeza versus incerteza; realidade versus irrealidades, respectivamente. Em síntese, os quadros abaixo trazem os modos verbais no espanhol, assim como os tempos verbais em sua forma simples e composta, de acordo com a NGLE (2009, p. 474):

Quadro 3: Modo indicativo e tempos verbais simples e compostos.

Modos Verbais	Tempos Verbais Simples	Tempos Verbais Compostos

INDICATIVO	Presente	Pretérito perfecto compuesto
	Pretérito perfecto simple	Pretérito anterior
	Pretérito Imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
	Futuro simple	Futuro compuesto
	Condicional simple	Condicional composto

Fonte: Informações baseadas em NGLE (2009, § 24.1a, p. 456).

Quadro 4: Tempos verbais do subjuntivo em espanhol.

Subjuntivo		Exemplos	
Presente	Pretérito perfecto compuesto	Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
No creo que Arturo venga	No creo que Arturo haya venido	No creo que Arturo {llegara ~ llegase}	No creo que Arturo {hubiera llegado~hubiese}

Fonte: Informações baseadas em NGLE (2009, § 24.1a, p. 456).

Diante do exposto, no quadro 4 não há referência ao futuro do subjuntivo, que se encontra em desuso. Atualmente, o FS em espanhol, de uma maneira geral, "[...] se registra hoy con profusión en leyes, normas, reglamentos y outros textos de carácter oficial que se caracterizan por su lenguaje arcaizante [...]" (NGLE, 2009, § 24.3f, p. 456).

Por fim, temos o modo imperativo, que apresenta apenas o tempo presente na segunda pessoa do singular e plural, manifestando mandato, ordem ou súplica, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5: Modo imperativo.

Imperativo	Presente	Exemplificação

		Tú/vos Usted Nosotros (as) Vosotros (as) Ustedes	Escribe/escribí Escriba Escribamos Escribid Escriban

Fonte: Própria autora, 2023.

Notoriamente, de todas as línguas modernas de origem latinas faladas atualmente, somente no português encontramos o futuro do subjuntivo sendo realmente usado de formacontextualizada. O futuro do subjuntivo no português apresenta muitos valores modais que, na maioria dos casos, podem ser expressos também pelo presente.

4.2 Estudos linguísticos sobre o futuro do subjuntivo

O estudo do subjuntivo talvez seja um dos trabalhos mais árduos e complexos para qualquer um que se aproxime da língua espanhola. Por conseguinte, sistematizar seus usos resulta, na maioria dos casos, em listados difíceis de aprender, principalmente quando a língua em estudo for parecida com a língua materna do aprendiz.

Segundo estudos baseados em Travaglia (2002, p. 48), existem três tipos de gramáticas: a descritiva, a internalizada e a normativa. A gramática descritiva considera a língua sob a ótica do seu funcionamento, tendo em vista o que o falante da língua faz em situação concreta de uso. Já a gramática internalizada diz respeito a um conhecimento implícito acerca do conjunto de regras da língua adquirido pelo falante na comunidade em que está inserido. E, por fim, a gramática normativa, que considera os fatos da língua sob a ótica formal, considerando apenas os aspectos internos do código linguístico.

Na perspectiva da gramática descritiva, percebe-se que o foco está no funcionamento da língua em um dado tempo. Segundo Possenti (2002, p. 65), na gramática descritiva, as regras derivam do uso da língua e, nesse sentido, a gramática é um conjunto de regras que são seguidas, e cuja preocupação é descrever e explicar as línguas tais como elas são faladas.

Ainda conforme Possenti (2002, p. 64), a finalidade da gramática normativa é prescrever o uso “correto” das normas da linguística. Ela pode ser definida como um “conjunto de regras que devem ser seguidas, ou seja, um conjunto de normas explícitas e coerentes que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão”. Levando em consideração o

modo verbal de maneira geral, as gramáticas apresentam três tipos de modo: indicativo, subjuntivo e imperativo.

A presente pesquisa pauta-se nas gramáticas de Bechara (2015); Cunha e Cintra (2013); Bosque y Demonte (1999), que definem o subjuntivo com valor de hipótese e dúvida. Com relação ao futuro do subjuntivo, Cunha e Cintra (2013) apontam que apresenta formas simples e compostas. A forma simples marca uma ideia de futuro, sendo empregada principalmente em orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Ainda segundo esses autores (2013):

> Futuro composto indica um fato futuro como terminado em relação a outro fato futuro (dentro do sentido geral do Modo Subjuntivo): D. Sacha, peçolhe que não leia este livro; ou seja, se houver lido até aqui, abandone o resto. (Machado de Assis, apud Cunha e Cintra, 2013, p. 490). Quando tiverdes acabado, sereis desalojados de vosso precário pouso e devolvidos às vossas favelas (Braga, *apud* Cunha e Cintra, 2013, p. 490).

Segundo Bechara (2015, p. 234), o subjuntivo é visto como o modo usado em referência a fatos incertos:

> O modo subjuntivo ocorre normalmente nas orações independentes optativas, nas imperativas negativas e afirmativas (nestas últimas com exceção da 2ª pessoa do singular e plural), nas dubitativas com o advérbio talvez e nas subordinativas em que o fato é considerado como incerto, duvidoso ou impossível de se realizar (Bechara, 2015, p. 294).

Isto posto e trazendo para a Análise Contrastiva, percebemos que esses contrastes são fatores que trazem dificuldades à vida do aprendiz ao fazer uso de tais construções verbais que contenham esse modo. Dessa forma, faz-se essencial o estudo do subjuntivo pelas gramáticas da língua espanhola, uma vez que esta pesquisa faz uma análise comparativa entre os dois sistemas linguísticos: português e espanhol.

Com base nas gramáticas de língua espanhola, fizemos uso dos estudos da gramática normativa de Torrego (2002), bem como das gramáticas descritivas de Negle (2009) e Bosque y Demonte (1999). A definição e o emprego do subjuntivo no espanhol não se diferenciam muito da língua portuguesa. A diferença mais significativa está no emprego das expressões verbais quando se encontram no futuro do subjuntivo.

Segundo a gramática normativa Torrego (2002), o subjuntivo expressa probabilidades, desejos, possibilidades, que o falante considera irreais (2002, p. 142). Para esse gramático, os tempos do subjuntivo se dividem nas formas simples e compostas. De acordo com a forma

simples, tem-se tempo presente, pretérito imperfeito, futuro imperfeito. Na composta, os tempos pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro perfeito. (Torrego, 2002, p. 154).

Conforme Torrego (2002), “O futuro do subjuntivo são formas arcaicas. Se usam em refrãos ou na linguagem jurídico-administrativo”. De tal maneira que na linguagem contemporânea foi substituído. No que diz respeito às formas do futuro do subjuntivo, as gramáticas consultadas (Bosque Y Demonte,1999; NGLE, 2009; Torrego, 2002) referem-se ao tempo simples e ao composto do futuro do subjuntivo em espanhol como uma forma verbal arcaica, sendo utilizada em linguagem jurídica, clássica, solene ou em expressões fixas.

Portanto, de forma geral, a gramática da língua portuguesa não apresenta diferença relevante às perspectivas teóricas, tendo em vista que as línguas aqui em contraste fazem uso dos modos verbais do subjuntivo, e as gramáticas citadas concordam que o seu funcionamento ocorre em contexto de subordinação. Em síntese, a gramática da língua espanhola, semelhante ao português, considera o subjuntivo no sentido de valores irreais, dependente de determinada condição presente na oração principal. Entretanto, quando se refere ao futuro do subjuntivo, este tempo verbal é considerado arcaico, podendo ser encontrado apenas em textos jurídicoadministrativos.

4.2.1 **Origem do futuro do subjuntivo do português**

De acordo com Fleischmann (1982, p. 137), o tempo/modo do futuro do subjuntivo está presente somente na língua portuguesa. Almeida (1980, p. 278) afirma que o futuro do subjuntivo do português era exercido no latim pelo futuro do próprio indicativo. Segundo estudos acerca do subjuntivo, ainda de acordo com Fleischmann (1982), há a hipótese de que o futuro do subjuntivo tenha sido “criado” no ibero-romance e no romeno, com a mescla do futuro perfeito do indicativo e do perfeito do subjuntivo do latim. Nessa perspectiva, o futuro do subjuntivo teria sido utilizado primeiramente em orações temporais e condicionais, funcionando apenas no sentido de incerteza ou mera possibilidade de um evento.

À vista disso, assim como no português de hoje, o hispano-romance apresentava o futuro do subjuntivo, mas em orações temporais, dando ideia de tempo futuro, simbolizando a simultaneidade ou ligeira anterioridade de uma referência (marcada pelo futuro do subjuntivo) para o evento (marcado tipicamente pelo futuro simples ou presente do indicativo).

Entretanto, já nos textos medievais, encontramos o futuro do subjuntivo sendo substituído pelo presente do subjuntivo, notavelmente em instâncias em que o evento predicado está sendo visto como um presente prospectivo avançando.

De acordo com a autora, no espanhol atual, ainda encontramos o futuro do subjuntivo, mas ele está restrito a provérbios e a formas congeladas que permaneceram, como, por exemplo, em *Sea lo que fuere* (op. cit). As funções que antes ele desempenhava na língua foram tomadas pelas formas do presente do indicativo ou pelo presente do subjuntivo.

4.3 Origens do infinitivo pessoal

Moitinha e Duarte (2014), em artigo intitulado *Estudo do Infinitivo na língua latina e portuguesa*, ao se referirem às formas e funções do infinitivo em português e suas profundas relações com o latim, com vistas a explicitar a relevância do estudo de latim para uma mais sólida compreensão do fenômeno em língua portuguesa, resumem que, enquanto o infinitivo no latim se apresenta sob as formas de infinitivo presente, infinitivo passado e infinitivo futuro, em português existe somente o infinitivo impessoal, oriundo do infinitivo latino imperfeito *em-re* (*amāre*, *delē re*, *legĕ re*, *audīre*) e o infinitivo pessoal.

A relativa imprevisibilidade do seu uso e, sobretudo, a falta de consenso quanto à sua origem têm sido alvos de numerosos estudos e permanecem, até hoje, em aberta discussão. Com relação à sua origem na nossa língua, destacam-se duas teorias principais: a primeira foi originalmente apontada por Wernecke (1885) e depois subscrita por Gamillscheg (1913), Rodrigues (1913) e Williams (1938), e diz que o infinitivo pessoal no português deriva de uma forma verbal finita do latim, o imperfeito do conjuntivo.

Nos seus estudos de filologia mirandesa (1900), José Leite de Vasconcelos afirma que o infinitivo pessoal, conforme exemplificação “Se beberes, não dirijas”, terá aparecido devido ao fato de se ter juntado desinências de número e de pessoa ao infinitivo impessoal, nos casos em que se verificava um sujeito próprio no caso nominativo. Para explicar a sua teoria, deu como exemplo a frase “Ter saúde é bom”, na qual o verbo se apresenta no infinitivo pessoal, demonstrando que a sua interpretação incluía um sujeito nominativo e que há uma passagem progressiva do caráter impessoal do verbo para o pessoal. Assim: “Ter (eu) saúde é bom; teres (tu) saúde é bom; ter (ele) saúde é bom…”, e o mesmo para todas as pessoas do plural.

A hipótese avançada pelo eminente filólogo é a de criação, ou seja, de o dialeto românico galaico-português ter adicionado algo de novo a um sistema linguístico preexistente. É também frequente e aceitável acrescentar, de acordo com essa teoria, que o infinitivo pessoal não passa

de um processo de "finitivização" do infinitivo românico presente no latim vulgar falado pelos romanos que povoaram a Península Ibérica. Nos estudos de filologia mirandesa, o autor sublinha o fato de os habitantes da parte mais ocidental da Península Ibérica terem sido aqueles que mais tempo estiveram sob o domínio do povo romano, fundamentando a sua teoria na história externa da língua.

A teoria acerca do infinitivo pessoal de Vasconcelos recebeu o apoio de um vasto quadrante de linguistas, filólogos e gramáticos, como já referimos, mas terá sido Theodoro H. Maurer o que mais destaque veio trazer a essa tese. Foi precisamente Maurer quem popularizou a hipótese românica de Vasconcelos e chegou mesmo a reunir consensos entre linguistas, sobretudo, por causa de argumentos como o aparecimento do infinitivo preposicionado no latim vulgar e a criação da oração infinitiva (também, habitualmente, acompanhada de preposição) com sujeito no caso nominativo (Maurer, 1968: 100). Essa inovação teria raízes já no latim vulgar, apesar de ser mais preponderante na parte ocidental da Península Ibérica.

Entendeu-se que, a partir do momento em que o infinitivo passou a ter um sujeito, tornouse "pessoal", perdendo muito do seu caráter nominal de outrora (daí compreende-se sua designação alternativa "infinitivo pessoal"). A esses argumentos, o autor juntou ainda explicações importantes que contribuíram para a defesa da tese que partilhava com Vasconcelos, sendo uma delas a transferência das desinências pessoais das formas finitas ao infinitivo, quando admitia um sujeito no nominativo e a extensão da forma flexionada às construções em que se verificava previamente o uso da forma invariável, "desde que pudessem ter um sentido pessoal claro ou latente" (Maurer, 1968:101).

Na sequência desse modelo, alguns dos autores - entre eles, o próprio Vasconcelos - indicam o futuro do conjuntivo como responsável pela maior difusão do infinitivo pessoal face ao impessoal. Tal fato poderá ser explicado pela possibilidade de os falantes do dialeto neolatino galaico-português, a certa altura, não fazerem distinção no emprego desses dois tempos verbais, uma vez que as semelhanças formais são evidentes, conforme veremos mais adiante.

Na mesma linha de pensamento, mas já após a chegada do século XXI, Ana Maria Martins (*apud* Schaf Filho, 2003: 57) veio acrescentar argumentos de natureza histórica que sustentam essa teoria: o fato de haver gerúndio flexionado em alguns dialetos portugueses e galegos; a possível existência de sujeitos nominativos em certas orações infinitivas não flexionadas em diversas línguas românicas; o eventual desaparecimento do imperfeito do conjuntivo do latim vulgar no noroeste da Península Ibérica que, entretanto, viria a ser substituído pelo mais-queperfeito do conjuntivo latino; e a ocorrência de flexão verbal do gerúndio e particípio, em paralelo com o infinitivo flexionado, como acontece no napolitano antigo.

Maurer, porém, coloca a tônica da resolução do problema do aparecimento do infinitivo pessoal da língua portuguesa na própria pessoalidade da língua. De certa forma, vai ao encontro das ideias históricas e etnográficas espelhadas por Vasconcelos a que já aqui fizemos referência. Para Maurer, a flexão resulta do fato de o infinitivo "ter um sujeito nominativo", por isso, podemos dizer que "o infinito é flexionado quando tem sujeito" (Maurer, 1968: 69).

Enquanto Vasconcelos e aqueles que lhe seguiram os passos se encarregavam de encontrar explicações capazes de defender a sua tese, outros filólogos, quase contemporâneos, caminhavam em sentido oposto. Tentavam explicar o aparecimento do infinitivo pessoal como uma derivação do imperfeito do conjuntivo latino. Essa hipótese havia sido colocada em cima da mesa há muito, mas foram os filólogos Gamillscheg (1913) e Rodrigues (1913) que lhe deram uma forma mais completa e historicamente fundamentada.

À luz dessa outra corrente explicativa e ao contrário do que preconizou Maurer, o imperfeito do conjuntivo não desapareceu do latim que vulgarmente se falava na Galiza e em Portugal na Idade Média. Simplesmente, apoderou-se das funções do infinitivo românico, sem perder o seu caráter de finalização. De acordo com os dois mais importantes defensores dessa teoria, são duas as principais evidências que sustentam essa explicação. A primeira tem a ver com a restrição ao emprego da conjunção no latim vulgar, que viria a dar origem ao seu total desaparecimento em certos contextos sintáticos, como é o caso de *ut* - que ilustraremos a seguir -; e a segunda está relacionada com a substituição do imperfeito do conjuntivo pelo maisqueperfeito do conjuntivo no latim do século III d.C.

Na sequência dos estudos dedicados à "Teoria Gamillscheg-Rodrigues", Nascentes (1954) veio lembrar que o imperfeito do conjuntivo do latim vulgar era usado indiscriminadamente, tanto para aludir ao tempo presente como para fazer referência ao passado. A única distinção era que, para expressar o passado, havia o mais-que-perfeito do conjuntivo, sendo que, nessa conjuntura, o imperfeito do conjuntivo acabaria por se tornar vulgar e dispensável e, por isso, não sobreviveu para lá do tempo do português arcaico, dando lugar ao infinitivo flexionado. Esse tempo verbal é muito utilizado na atualidade na língua portuguesa, diferentemente da língua espanhola, tempo este que não existe.

4.3.1 **Evolução histórico-linguística do infinitivo pessoal**

De acordo com algumas gramáticas em estudo, na língua portuguesa pode-se verificar a existência de apenas três conjugações (a primeira terminada em "-ar", a segunda em "-er" e a terceira em "-ir"), o que se explica pelo fato de, no processo evolutivo, a segunda e a terceira

conjugações latinas terem, por um lado, se fundido (acontecimento que se explica pela confusão suscitada nos falantes sobre em qual delas colocar determinado verbo, visto a vogal temática ser a mesma) e, por outro, pela incorporação de muitos dos verbos que seguiam esses dois paradigmas na terceira conjugação do português, embora tal se tenha verificado já no latim vulgar. Apesar de, à primeira vista, parecer um paradigma claro, podemos nos perguntar a que conjugação pertence, então, o verbo "pôr" e os derivados a que deu lugar em português.

Havia, além dessas, as seguintes formas nominais do verbo: o infinitivo (presente, perfeito e futuro), o gerúndio (todas estas formas substantivas), o gerundivo e o particípio (presente, perfeito e futuro), que tinham um valor adjetivo.

Por último, acrescentamos apenas que o sistema verbal atendia a mais três aspectos ainda não referidos: à voz, ao número e à pessoa. O número e a pessoa dizem, naturalmente, respeito ao sujeito da elocução, podendo tratar-se de singular ou plural e recair na primeira, segunda ou terceira pessoas. A voz podia ser ativa ou passiva, designando, por vezes, a impessoalidade e, outras, revestindo-se de um sentido reflexivo.

Embora estivesse desprovido de desinências, é um fato que já admitia sujeito próprio (como ocorre na oração infinitiva que já mencionamos) e é diferente da oração que regia. Essa característica terá, presumivelmente, permitido "criar variações no latim vulgar falado nas diferentes províncias romanas quanto ao emprego de infinitivo impessoal e pessoal", segundo Schaf Filho (2003, p. 55).

4.3.2 **O uso do infinitivo no português e espanhol: os dois paradigmas em contraste**

Neste tópico, vamos conhecer os principais contextos de uso do infinitivo pessoal no português em contraste com o espanhol, mostrando sempre que possível as estruturas que fazem uso para expressar os mesmos significados. O infinitivo pessoal no português é um tempo verbal que não existe em espanhol e, portanto, apresenta muitos problemas de compreensão e assimilação aos aprendizes do espanhol, justamente por sua singularidade.

Nessa perspectiva, o português apresenta algumas características que o diferencia de outras línguas românicas. Do ponto de vista linguístico, tais características ou traços podem abranger, como de fato abrangem, vários aspectos da língua: fonologia, morfologia, sintaxe.

Na língua portuguesa, o infinitivo apresenta-se em duas formas: uma, não flexionada, comum ao resto das outras línguas românicas; e outra, flexionada, inexistente na casuística das

línguas latinas, salvo no galego, com algumas diferenças, e que se conjuga, isto é, apresenta desinências flexivas que lhe conferem.

Conforme apontam estudos, muitos autores usam "pessoal" e "flexionado" para se referir ao infinitivo flexionado, conforme as duas correntes historiográficas do infinitivo no português, uma sobre a Gramática Tradicional (GT) e a outra sobre a Gramática Generativa (GG), estudadas pincipalmente nas últimas décadas do século XX até o presente.

Segundo a Gramática Tradicional (GT), a diferença entre a denominação de “pessoal” e “impessoal” baseia-se no sujeito: ao se referir a um infinitivo como pessoal, darlhe um sujeito próprio, diferentemente do infinitivo impessoal, cujo sujeito não tem importância ou se desconhece. Entretanto, ao denominá-lo flexionado ou não flexionado, ao infinitivo dá-se uma marca gramatical, isto é, que tem pessoa e número. Sendo assim, um infinitivo pessoal pode ser flexionado e não flexionado, enquanto um infinitivo impessoal o é por não ter sujeito nem marca gramatical que lhe dê pessoalidade, visto que o carácter de pessoalidade abrange o caráter flexional, precisamente por ter o infinitivo pessoal a possibilidade de se flexionar ou não.

Como já foi dito anteriormente, conforme apontam estudos gramaticais da NGLE, o infinitivo pessoal é um fenômeno que não ocorre no espanhol. Nesse sentido, este estudo levanos a analisar como os aprendizes brasileiros conseguem fazer traduções dessa construção na língua espanhola. De acordo com Boéssio (2003: 27), o infinitivo pessoal é usado quando tem sujeito próprio e, portanto, diferente do verbo que o rege, conforme exemplos (Ex: “É hora de partires.”); sempre que precede à oração principal (Ex: “Para falarmos com ele, precisamos combinar horário”). Mas: “Precisamos combinar horário para falar com ele.”; e em construções finais (Ex: “Trabalhemos mais um pouco para fazermos jus à prometida recompensa”).

De acordo com Vázquez (2011), o uso do infinitivo pessoal recorre à história da língua portuguesa para justificar muitas das suas ocorrências, procurando estabelecer correspondência com a espanhola. Ainda segundo esse autor, “O seu uso é restrito à subordinação, sendo a oração completiva o elemento que mais apresenta dificuldades devido às limitações impostas pela semântica dos verbos na sua origem latina” (Vázquez, 2011: 9). As ocorrências desse tempo verbal resumem-se, então, às orações completivas, relativas e circunstanciais, conforme os exemplos abaixo:

a) Completivas – com função de sujeito:

Quadro 6: Orações completivas com função de sujeito.

Português	Espanhol
É necessário <u>dizerem</u> a verdade.	Es necesario que <u>*digan*</u> la verdad. Es necesario <u>*decir*</u> la verdad.

Fonte: Própria autora, 2023.

No exemplo acima, verificamos que o infinitivo pessoal na língua portuguesa é identificado por meio da desinência "-em", ou seja, o sujeito deste infinitivo. Em contrapartida, no espanhol, essa especificidade só é conseguida por meio da forma verbal finita do presente do conjuntivo *digan* - acompanhada da conjunção integrante *que* - sendo esta a equivalência mais próxima. Poderia, também, utilizar-se o infinitivo *decir*; entretanto, a frase reveste-se de uma dimensão mais generalizante.

b) Completivas – com função de complemento direto (com verbos perceptivos – "ver", "ouvir", "sentir", etc. – e de presença e manifestação – "demonstrar", "explicar", "provar", etc.);

c) Relativas – quando a oração que recebe o infinitivo – completiva copulativa ("ser" e "estar") – é complemento direto do verbo da oração relativa:

Quadro 7: Orações completivas com função de complemento direto.

Português	Espanhol
As flores *que* Teresa dizia <u>serem</u> [que eram] crisântemos.	Las flores que Teresa decía que <u>*eran*</u> crisantemos.

Fonte: Própria autora, 2023.

d) Circunstanciais – o infinitivo aparece após uma preposição ou locução preposicional. Nesse caso, a presença da forma flexionada em estruturas circunstanciais é frequente, guardando equivalência com a estrutura constituída pela conjunção "que", sendo esta acompanhada do verbo no indicativo ou subjuntivo, conforme exemplificações abaixo, de acordo com cada tipo de circunstâncias:

Quadro 8: Orações circunstanciais.

De modo	
Português	Espanhol
Não saiam sem termos chegado.	No salgáis antes de que *hayamos llegado*.
Condicionais	
Português	Espanhol
No caso de não poderes, liga-me.	En el caso de que no *puedas*, llámame.
	En el caso de no *poder*, llámame.
Causais	
Português	Espanhol
Foram detidos por conduzirem bêbados.	Fueron detenidos porque conducían borrachos. Fueron detenidos por conducir borrachos.
Finais	
Português	Espanhol
Comprei este livro para leres.	He comprado este libro para que lo *leas*.
Concessivas	
Português	Espanhol
Apesar de estar a chover, fui à praia.	Aunque estuviese lloviendo, fui a la playa. A pesar de estar lloviendo, fui a la playa.

Fonte: Própria autora, 2023.

Em uma análise sucinta, podemos observar que os tempos do indicativo são lecionados primeiramente e, só em uma fase posterior, se incorpora o subjuntivo, o que facilmente se compreende devido à maior complexidade deste. O infinitivo e o gerúndio aparecem sempre associados a perífrases verbais, sendo que só o gerúndio é alvo de sistematização, visto implicar, morfologicamente, alguma diferença (nomeadamente no que diz respeito à terminação em ditongo – *iendo* presente na segunda e terceira conjugações, o que não se observa em português).

Terminamos este ponto, salientando a importância do "papel da gramática contrastiva no ensino e na aprendizagem da língua" (Fialho & Montes, 2008: 3), que, ao "contrastar o significado de termos que possuem a mesma forma, acabam comparando a língua materna com o Espanhol" uma vez que existe "propensão à interferência entre línguas tão próximas", conforme Fernández (2001: 38).

4.3.3 **Tipologia de erros interlinguísticos na produção verbal de aprendizes brasileiros**

De acordo com Fernández (1995), os erros fazem parte desse processo no qual algumas produções idiossincráticas são consideradas "normais". Esse novo ambiente linguístico será de erros e acertos no processo de aprendizagem chamado Interlíngua (IL). Após compreendermos os tempos verbais objetos desta pesquisa na língua portuguesa e na língua espanhola, interessanos aqui investir sobre algumas tipologias de erros decorrentes da interferência/transferência de estruturas da língua materna à língua-alvo.

Dessa maneira, pretendemos apresentar de forma explicativa, ainda que de maneira pouco aprofundada, cada uma das três categorias propostas por Fernandez (1997). No que diz respeito a uma língua adicional, como o espanhol no Brasil, especificamente, o processo de internalização dos conteúdos linguísticos e extralinguísticos da língua-meta pelos aprendizes brasileiros dá-se mediante um programa de instrução guiado, que implica um conhecimento explícito da língua como sistema, e uma reflexão acerca de seus elementos. De acordo com Fernández (1997), existem quatro grandes categorias de erros: gráficos, gramaticais, léxicos e discursivos. No entanto, vamos partir da análise das três principais categorias de erros propostas por Fernandez (1997), conforme especificamos abaixo.

Quadro 9: Categorias de erros propostas por Fernandez.

1ª Categoria de Erros: Gráficos	a. Sinais de pontuação b. Acentuação c. Separação e união de palavras d. Confusão de fonemas e. Omissão ou acréscimo de letras f. Confusão de grafemas para um mesmo fonema g. Emprego de "y/e" e "o/u"

2ª Categoria de Erros: Gramaticais	a. Formação de verbos e tempos verbais b. Flexão verbal c. Concordância em pessoa d. Uso dos pronomes (omissão/acréscimo/má seleção) e. Uso dos verbos (omissão/acréscimo/má seleção modo-temporal) f. Uso das preposições (omissão/acréscimo/má seleção) g. Uso dos adjetivos (má seleção) h. Estrutura da oração (ordem/omissão/acréscimo de elementos) i. Relação entre orações (omissão/acréscimo/má seleção de conjunções)

3ª Categoria de Erros: Erros léxicos	a. Uso de um significante espanhol próximo; b. Barbarismos/empréstimos; c. Gênero; d. Termo inapropriado ao contexto.

Fonte: Própria autora, 2023.

Por meio da leitura do quadro 9, podemos perceber que os erros provenientes da categoria gramatical aparecem em maior quantidade na categoria de erros gramaticais, seguidos pela categoria de erros gráficos e, por fim, pela categoria de erros lexicais. No entanto, devemos considerar também outras possíveis causas da produção de erros, como a distração, as tentativas de tradução (objeto de análise desta pesquisa), as hipergeneralizações (como é o caso da aplicação incompleta de regras), entre outras, fatores evidenciados principalmente pela proximidade linguística do espanhol e do português.

Por fim, é possível deixar exposto nosso ponto de vista acerca do papel do erro em ambiente formal de aprendizagem do espanhol como uma língua adicional, e a forma como acreditamos que ele deveria ser tratado do ponto de vista didático, uma vez que tal questão deve ser problematizada em aulas, possibilitando que os professores saiam da posição de meros corretores e enxerguem a produção de erros de seus aprendizes como uma possibilidade de aprendizagem conjunta. Portanto, poderiam criar estratégias para uma aprendizagem mais eficaz, estimulando os aprendizes a analisarem suas próprias produções, tratando assim a língua adicional como uma questão de entidade viva, mutável, cuja construção depende de sua ação, aliada à orientação docente. O erro aqui seria visto como a expressão concreta de que a Interlíngua estaria sendo construída paulatinamente, merecendo, portanto, papel de destaque neste processo e devendo ser valorizado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, explanamos sobre nosso percurso metodológico e as seleções que foram feitas, a fim de respondermos as nossas questões e alcançarmos nossos objetivos. Desse modo, discorremos sobre as questões norteadoras e objetivas da pesquisa, assim como nosso local de investigação, nossos procedimentos de coletas e, por fim, a explicação das possíveis estratégias utilizadas pelos aprendizes de língua espanhola.

Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia utilizada deu-se pelos seguintes passos: a) pesquisa bibliográfica e leitura sobre FS e IP; b) escolha do *corpus*; c) leitura do *corpus*; d) tabulação dos dados com FS; e) descrição e análise das sentenças do *corpus*; e f) análise final do FS, interpretando os resultados da análise do *corpus*, a partir das hipóteses levantadas e da base teórica.

5.1 Pergunta geral norteadora

Como brasileiros aprendizes de língua espanhola lidam com os contrastes na produção escrita entre tempos verbais espanhol e português?

5.2 Perguntas específicas

- Quais formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo (FS) e infinitivo pessoal (IP) são usadas por aprendizes brasileiros na produção escrita em língua espanhola?
- Quais estratégias são utilizadas por aprendizes brasileiros na produção escrita diante dos contrastes entre tempos verbais espanhol e português?

5.3 Objetivos

5.3.1 Geral

Analisar, na produção escrita de aprendizes brasileiros de língua espanhola, o tratamento dos contrastes entre tempos verbais espanhol e português.

5.3.2 **Específicos**

- Identificar possíveis interferências morfossintáticas do português no uso de formas verbais, considerando a inexistência dos tempos (futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal) na língua espanhola;

- Descrever as estratégias no tocante ao uso das formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua espanhola.

5.4 Fases da pesquisa

A primeira fase da pesquisa ocorreu em três momentos distintos: levantamento de estudos teóricos, coleta de dados e, por fim, a descrição das possíveis interferências e estratégias utilizadas pelos aprendizes da língua espanhola. Fazer os estudos teóricos a respeito das principais abordagens sobre interferências da língua materna na aquisição de uma língua próxima nos permitiu ter uma visão panorâmica e interna dos principais autores e de suas contribuições dentro da linguística contrastiva.

Após esse momento, passamos para a coleta de dados. Nessa ocasião, expliquei a importância da pesquisa, enfatizando os desafios que muitos aprendizes têm ao se deparar com o estudo de uma língua próxima e, principalmente, sobre eles serem levados aos desvios das normas gramaticais na língua em estudo. Entregamos dois trechos de músicas, intituladas *Dia Branco* e *Motivo de vivermos*, respectivamente de Geraldo Azevedo e Guiomar Victor, contendo o futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua portuguesa para que os aprendizes pudessem fazer a tradução para o espanhol. No primeiro momento, a escolha se daria por meio dos períodos; entretanto, por se tratar de um curso em que muitos estudantes acabam não tendo um sequenciamento nos períodos, tivemos que juntar os períodos para que tivéssemos um número considerável de traduções. Os sujeitos da pesquisa encontravam-se entre o 1º e o 8 º período, todos aprendizes brasileiros de língua espanhola como língua adicional, na Universidade Federal do Maranhão.

Convém assinalar que foi realizada a escolha das músicas a partir de análises que nos fizeram perceber os dois tempos verbais em estudo. A quantidade de produções dos informantes foi reduzida para fins desta pesquisa, tendo em vista, principalmente, a disponibilidade dos participantes. Usar a tradução para instrumento de geração de dados significa abrir espaço para

ouvir as vozes desses aprendizes, participantes da pesquisa, de modo a conhecer suas principais estratégias diante de fatores inexistentes dentro da aquisição de uma língua adicional.

5.4.1 **Natureza da pesquisa**

Esta pesquisa desenvolveu-se por meio de estudos sobre os tempos verbais do futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal no Português e Espanhol por meio da tradução de músicas. Com base em uma abordagem teórica funcionalista que "[...] se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas" (Cunha, 2008, p. 157). Inicialmente, a primeira fase da pesquisa estava prevista para ocorrer em três momentos. No último, aplicaríamos as traduções durante as aulas do Professor João, na Universidade Federal do Maranhão. A aplicação das traduções deu-se em um primeiro momento no ensino remoto, tendo em vista que ainda estávamos vivendo na Pandemia da Covid-19, e, posteriormente, já nas aulas presenciais, de modo a recuperar informações que pudessem dar conta de responder à questão norteadora e alcançar o objetivo proposto.

Esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativista, porque buscamos analisar o objeto sob investigação pelo olhar da pesquisadora e dos pesquisados. Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista é uma forma inovadora de produzir conhecimento na área da Linguística Aplicada. Para o autor, esse tipo de pesquisa em LA é a

> "mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador" (p. 332).

Desse modo, conseguimos conhecer as principais dificuldades dos aprendizes quando se encontram diante de aspectos peculiares nos paradigmas no ensino de língua espanhola. Assim sendo, buscamos aproveitar todas as informações apresentadas pelos sujeitos, o que nos permitiu capturar o máximo de dados para a composição do *corpus*.

Quanto aos instrumentos para a geração de dados, segundo Chizzotti (2000), é possível usar uma diversidade deles, desde que sejam capazes de apreender "as representações subjetivas dos participantes" (p. 90). Quanto às técnicas, optamos por músicas padronizadas que tivessem os dois tempos verbais na língua portuguesa para "obter [mos], dos aprendizes, as principais estratégias diante de tais contrastes.".

Conforme assinalamos, o que despertou o interesse por esta pesquisa e motivou sua construção e execução foi a observação de diversas interferências da língua materna diante de uma língua tão próxima. Nesse sentido, esperamos contribuir com as pesquisas que tratam sobre interferências de uma língua próxima, visando compreender, por meio da análise Contrastiva, as possíveis estratégias no tocante à aprendizagem do espanhol como uma língua adicional.

5.4.2 **Sujeitos da pesquisa**

Salientamos que a escolha dos participantes da pesquisa deu-se de forma aleatória, tendo como único critério a disposição para participar da pesquisa com as turmas do primeiro ao terceiro período, tendo em vista que grande parte desses aprendizes nunca teve contato com o ensino de espanhol antes da graduação.

Assim, tivemos a colaboração de vinte e três (23) informantes, estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. O primeiro momento da pesquisa ocorreu quando os participantes estavam no primeiro período da graduação, ao final do primeiro semestre de 2021. Nessa ocasião, o ensino se encontrava no formato remoto por conta dos problemas da pandemia da Covid-19.

O segundo momento da pesquisa ocorreu em setembro de 2022, no formato presencial. Nessa ocasião, o professor da disciplina ministrava aulas para alunos de diversos períodos, tendo em vista se tratar de um curso cujo quantitativo de aprendizes de espanhol não era grande. A conclusão dessa fase da pesquisa ocorreu de acordo com a aplicação dos dois trechos das músicas e disponibilidade de cada um, em dia e horário acordados. Assinalamos que os sujeitos, participantes desta pesquisa, estavam matriculados na disciplina de Morfossintaxe. Na oportunidade, houve maiores esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa em desenvolvimento, bem como a tentativa de construção de um ambiente confortável, de modo que os informantes pudessem se sentir confiantes ao nos conceder todo o material para análise.

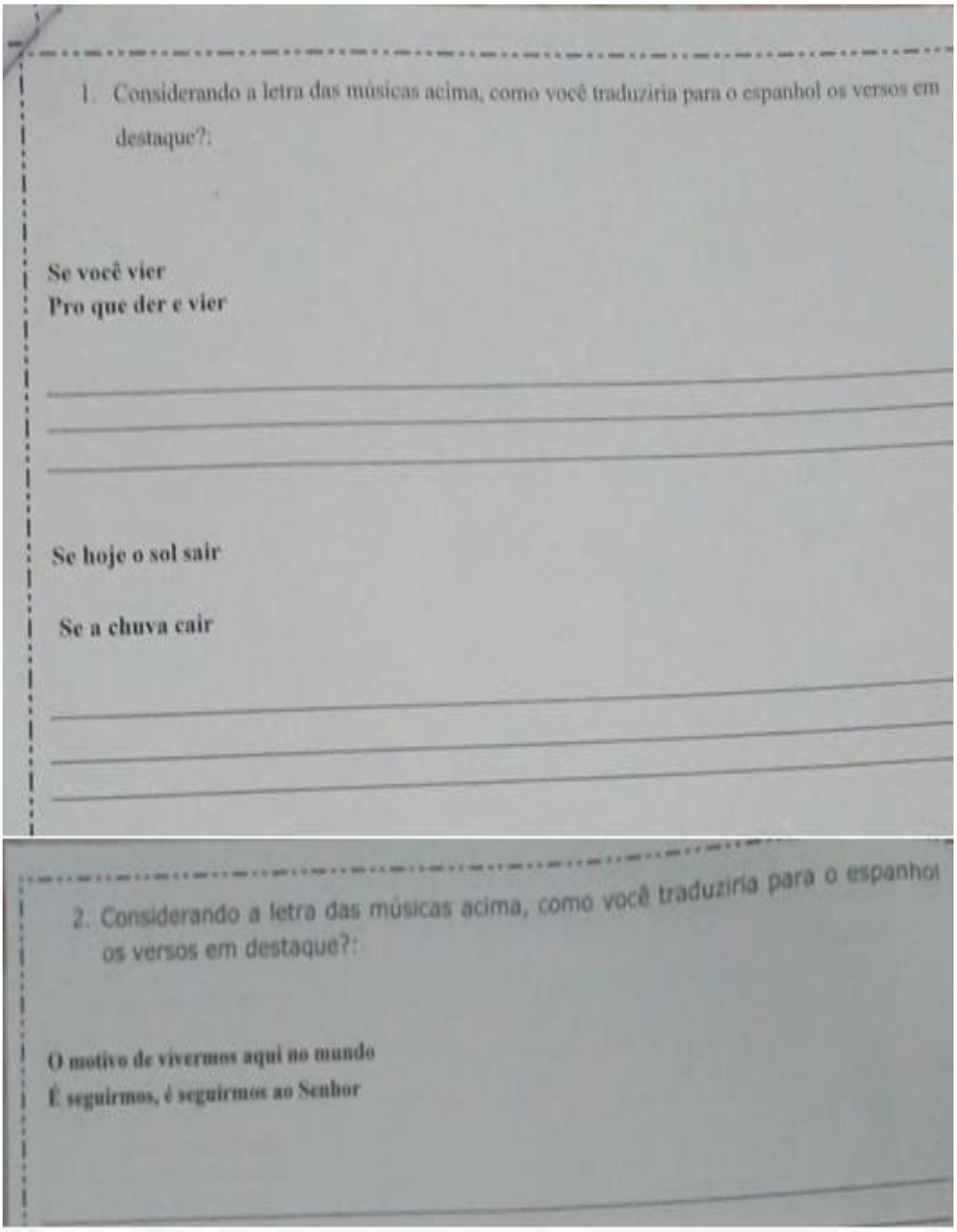
Optamos pelo contexto da aprendizagem de línguas por acreditarmos que o estudante de Letras, no início da graduação, apresenta alguns aspectos de interferência na aquisição de uma língua próxima. Dessa maneira, esta pesquisa poderá servir para outros estudos que tratam da interferência da língua materna no contexto nacional, considerando, principalmente, a aquisição do espanhol.

5.4.3 ***Corpus*** **da pesquisa**

O *corpus* desta pesquisa é composto pelo processo de tradução. A tradução é uma prática que requer uma gama de conhecimentos linguísticos e culturais, isto porque traduzir não se resume em transferir um texto de uma língua à outra, mas em perceber os conhecimentos e repassá-los de uma forma que seja possível a compreensão por parte de quem lê. Segundo Basnett (2003, p. 54), "a tradução não é a substituição de elementos lexicais e gramaticais entre línguas", mas é um meio de informar o leitor de maneira coerente, vindo a suprir as dificuldades durante a leitura de um texto, música etc. Portanto, a tradução é um processo que tem início com a leitura seguida da compreensão de determinado texto escrito em uma língua estrangeira, cujo sentido é passado para outro idioma.

Destarte, para a prática da tradução, escolhemos duas músicas, uma bastante conhecida da Música Popular Brasileira, intitulada *Dia Branco*, de Geraldo Azevedo, e cuja letra os informantes já conheciam; e a outra canção trata-se de uma música Gospel, intitulada *Motivo para Vivermos*, de Guiomar Victor. A escolha das canções estabeleceu-se por um único critério: trazer em sua estrutura aspectos dos dois tempos verbais relacionados ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua portuguesa, conforme mostram as letras das canções abaixo:

Figura 1: Letras das canções.



1. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

Fonte: Própria autora, 2023.

Tem como base a letra dessas duas canções, foram coletadas um total de 23 (vinte e três) traduções. Em seguida, de forma aleatória reduzi o quantitativo das traduções, cuja finalidade era encontrar aquelas que efetivamente tivessem as estratégias de acordo com as tipologias de erros utilizadas pelos aprendizes. Dessa forma, chegamos a um quantitativo de 20 (vinte) traduções, 10 (dez) traduções contendo o futuro do subjuntivo e 10 (dez) contendo o infinitivo pessoal.

Após levarmos essas canções aos participantes, explicamos quais os objetivos da dissertação, finalidade e, por fim, contextualizamos sobre a relevância da pesquisa na aprendizagem de uma língua próxima no atual cenário brasileiro. Acreditamos que a diversidade

de instrumentos permitirá uma leitura mais ampla do fenômeno e maior confiabilidade dos dados, uma vez que poderemos observar, por inúmeros prismas, aspectos sobre interferências da língua materna na aprendizagem de uma língua próxima. Quanto mais informações acerca das possíveis estratégias dos aprendizes, mais consistente será a leitura empreendida por nós nesta pesquisa.

5.4.4 **Tipologia utilizada**

A maior fonte de interferência no processo de aprendizagem do espanhol por aprendizes brasileiros no contexto desta pesquisa deu-se por meio da língua materna, uma vez que tal idioma tem uma proximidade linguística com a língua-alvo. Nessa conjuntura, com o objetivo de identificar as possíveis interferências da LM na produção escrita dos participantes aprendizes do espanhol como uma língua adicional, foi selecionado um total de 20 (vinte) produções por meio de traduções de dois trechos de músicas que tinham os tempos verbais no futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua materna desse aprendiz.

Conforme as traduções realizadas pelos participantes, observamos que, em um *corpus* formado por 20 (vinte) produções escritas, o maior número de erros encontrados é de tipo gramatical, evidenciados pela tipologia de erros na subcategoria de formação de verbos e tempos verbais, seguidos pela tipologia de erros gráficos no contexto desta pesquisa. Entretanto, vamos nos ater somente à categoria de erros gráficos e gramaticais, uma vez que esta pesquisa é composta por traduções, sem contextualização prévia. Para tanto, baseamo-nos na tipologia de erros proposta por Fernandez (1997).

O gráfico 09 desta pesquisa traz em seu contexto as três principais categorias de erros propostas por Fernandez (1997). O presente gráfico traz a primeira categoria, Erros Gráficos, tendo em vista que, ao analisarmos as traduções, observamos algumas com esta tipologia de erros, conforme exemplificação da produção do participante A10.

Ex: Si tu venires/Para lo que der y venires./Si hoy el sol salir/ Si la lluvia cayer.

Podemos observar uma confusão de fonemas (como "der", cuja forma correta seria “dar”). Na segunda frase, temos outra tipologia de erros baseada na confusão de grafemas para um mesmo fonema (como *cayer*, cuja forma gráfica correta seria *caer*). Nessa tipologia, é possível perceber que os erros possam ter surgido a partir de uma forte influência da língua materna dos falantes diante da proximidade linguística da língua alvo.

Em seguida, de acordo com o *corpus* da presente dissertação, temos uma segunda categoria de erros encontrada nas traduções dos aprendizes brasileiros, denominada Erros Gramaticais, especificada pela formação de verbos e tempos verbais. Sendo assim, foi encontrada na produção do participante A10 a seguinte forma verbal: *venires*. Entretanto, tal forma verbal é inexistente na língua espanhola. Também foram identificados erros de flexão verbal e uso dos verbos: omissão/acréscimo/má seleção modo-temporal.

Vale ressaltar que a classificação tipológica de erros empregada neste trabalho tem caráter meramente específico com base nos achados das traduções voltados exclusivamente para os erros provenientes de nosso *corpus*. A partir da organização de nosso *corpus* de erros em categorias específicas, e, por meio da produção dos quadros supraapresentados, propusemo-nos a elaborar um levantamento estatístico geral de dados, sintetizado às possíveis causas utilizadas pelos aprendizes.

6 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A seleção dos participantes foi pautada nos seguintes critérios: estar matriculado no curso de Letras-Espanhol da UFMA e não ter participado de intercâmbio acadêmico em países hispanofalantes. Para a obtenção de dados, levamos duas músicas que contêm o futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua portuguesa para que fossem traduzidas para a língua espanhola.

A partir das traduções feitas pelos aprendizes, apresentamos o contexto de onde esse material foi retirado. Em seguida, discorreremos sobre as estratégias utilizadas por eles diante de tais contrastes. Por questões de ética, os informantes dos textos escritos não terão seus nomes divulgados, sendo identificados por Participantes A1, A2, A3, assim sucessivamente.

Nesse trabalho, a descrição e análise recaem sobre o emprego de formas verbais que codificam o futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal em traduções oriundas de duas músicas no português. No que tange à apresentação de dados, perpassa por três etapas. Primeiramente, apresentaremos as descrições e análise referente ao futuro do subjuntivo e a partir daí discutiremos sobre as estratégias utilizadas por esses aprendizes diante de tais contrastes. Em seguida, explanaremos sobre as descrições e análises sobre o infinitivo pessoal e, por fim, sobre as possíveis explicações e causas para tais erros, levando em consideração a tipologia de erros identificada nos textos traduzidos, baseada nos estudos de Corder (1967).

Ao fim de cada análise, teremos um quadro que demonstra a ocorrência de tais interferências. Assim sendo, almejamos alcançar nossos objetivos específicos, assim como responder a duas de nossas questões norteadoras. Com a finalidade de contemplarmos nosso objetivo geral, propomos um debate dos resultados. Desse modo, responderemos a nossa questão norteadora geral.

6.1 Descrição e análise dos dados do futuro do subjuntivo (FS) em ELE

Esta seção traz a resposta sobre uma das questões específicas desta pesquisa, pautada sobre quais formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo são usadas por aprendizes brasileiros na produção escrita em língua espanhola, assim como identifica possíveis interferências morfossintáticas do português no uso de formas verbais, considerando o desuso do futuro do subjuntivo na língua espanhola. Para isso, os dados abaixo coletados ocorreram por meio de traduções de duas músicas no português intituladas *Dia Branco* e *Motivo de vivermos*,

respectivamente de Geraldo Azevedo e Guiomar Victor, produções que contêm o futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua portuguesa, para que os informantes pudessem fazer a tradução para o espanhol.

Para compor o *corpus* de análise das traduções, foram coletadas um total de 23 (vinte e três) traduções. Posteriormente, reduzi aleatoriamente o quantitativo de produções, cuja finalidade era encontrar aquelas que efetivamente tivessem as estratégias de acordo com as tipologias de erros utilizadas pelos aprendizes. Dessa forma, chegamos a um quantitativo de 20 (vinte) traduções. Dessas, escolhemos aleatoriamente 10 (dez) produções contendo o futuro do subjuntivo.

Os dados abaixo seguem a sequência por Participantes A1, A2, A3. Para proceder à seleção dos dados, primeiramente foi feita uma busca das formas verbais que codificam o futuro do subjuntivo em traduções em PB e em EE.

Participante A1

• **Si** usted viene / Pro que **viene** y va. •
Si hoy el sol **salir**/ Si la lluvia **cae**.

Gráfico 1: Tradução coletada do participante A1.

Fonte: Própria autora, 2023.

Na primeira frase, temos uma tradução com oração condicional introduzida pelo conectivo *Si* + Verbo **Viene** no presente do indicativo no Espanhol. Na segunda frase, o uso do conectivo *Si* + verbo no infinitivo **(Salir)** + presente de indicativo **(Cae).**

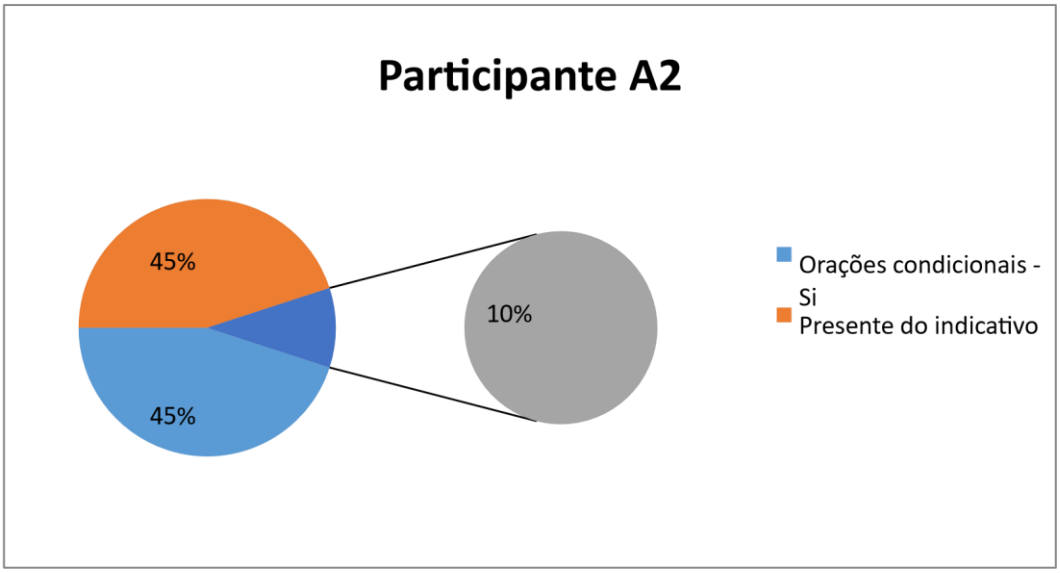
O gráfico 1 evidencia um aspecto de maior tendência em boa parte das traduções. O aprendiz fez uso de orações condicionais introduzidas pelo conectivo *Si*, assim como se utilizou do presente do indicativo como estratégia para se referir ao futuro do subjuntivo. Nesse sentido, o exemplo acima nos mostra uma clara tendência do aprendiz em cometer interferência da língua materna na aquisição do espanhol.

Participante A2

- **Si** usted **viene**/ Pro que **viene** y va
- **Si** hoy se por el sol/ Se a lluvia **caer**

Tradução introduzida pelo conectivo *Si* + Verbo no presente do indicativo (Viene) no Espanhol. Na segunda frase o uso do conectivo *Si* + verbo no infinitivo (Caer) pelo conectivo *Si* + Verbo Viene no presente do indicativo no Espanhol.

Gráfico 2: Tradução coletada do participante A2



Fonte: Própria autora, 2023.

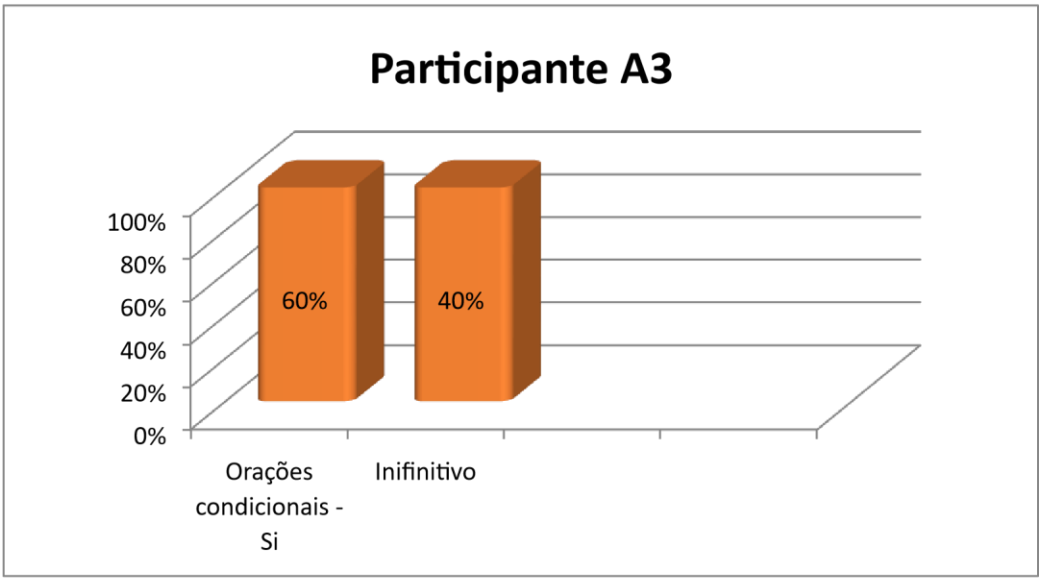
Os exemplos acima desenham uma clara tendência ao apresentarem um alto nível de interferência nas traduções, o que confirma a hipótese de que a proximidade linguística entre o português e espanhol são aspectos de maior ocorrência para a Análise de Erros.

Participante A3

- **Si** tu vier/ Para lo que der y **venir**

- **Si** hoy el sol **salir/Si** la lluvia calir.

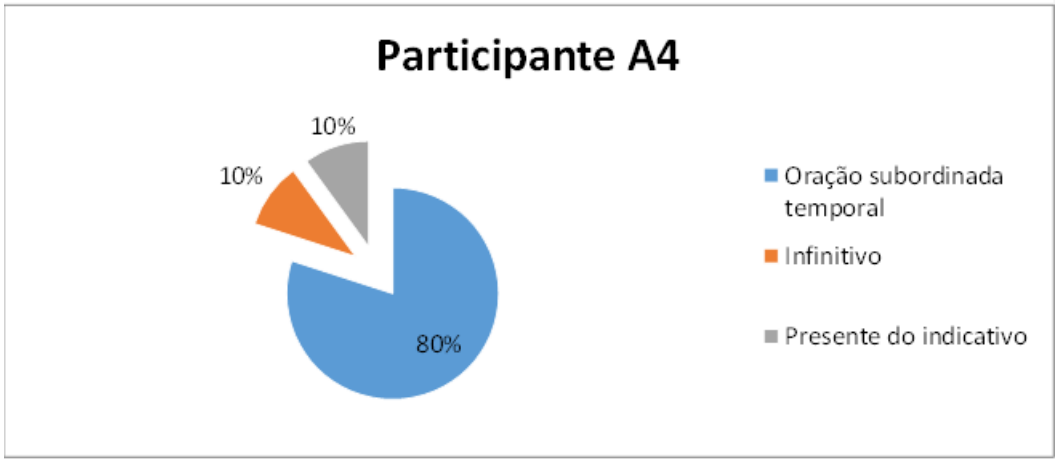
Gráfico 3: Tradução coletada do participante A3.



Fonte: Própria autora, 2023.

Na primeira frase temos uma tradução introduzida pelo conectivo *Si* + Verbo no infinitivo (Venir) no Espanhol. Na segunda frase, o uso do conectivo *Si* + verbo no infinitivo Salir. Seguindo a tendência nas traduções, novamente o aprendiz se utilizou de oração introduzida pelo conectivo *Si* na tradução. O participante A3 apresentou como estratégia o uso da forma verbal no infinitivo como valor de futuro do subjuntivo.

Gráfico 1: Tradução coletada do participante A4.



Fonte: Própria autora, 2023.

Participante A4

- **Aún** tú venir/ **Aún** der y **venir**

- Aunque hoy el sol **salir**/ Aunque **llueve** caer.

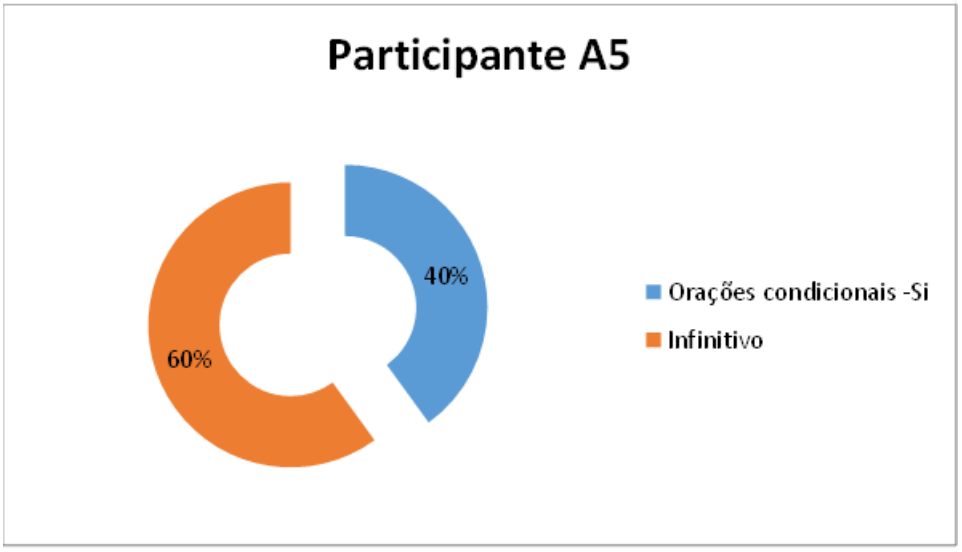
Tradução introduzida pela oração Subordinada Temporal pelo uso de *Aún*, seguido pelo verbo no infinitivo *Venir*. No segundo trecho da canção temos o verbo *Salir* na forma infinitiva acrescido do verbo *llueve* no presente do indicativo.

Participante A5

- **Si** usted **venir**/Para todo lo que **venir.**
- **Si** hoy el sol **salir**/ *Si* la lluvia **caer**.

Na primeira frase, temos uma tradução iniciada pelo conectivo *Si* +Verbo no infinitivo *Venir* no Espanhol. Na segunda frase o uso do conectivo *Si* + verbo no infinitivo *Salir* e *Caer*.

Gráfico 1: Tradução coletada do participante A5.



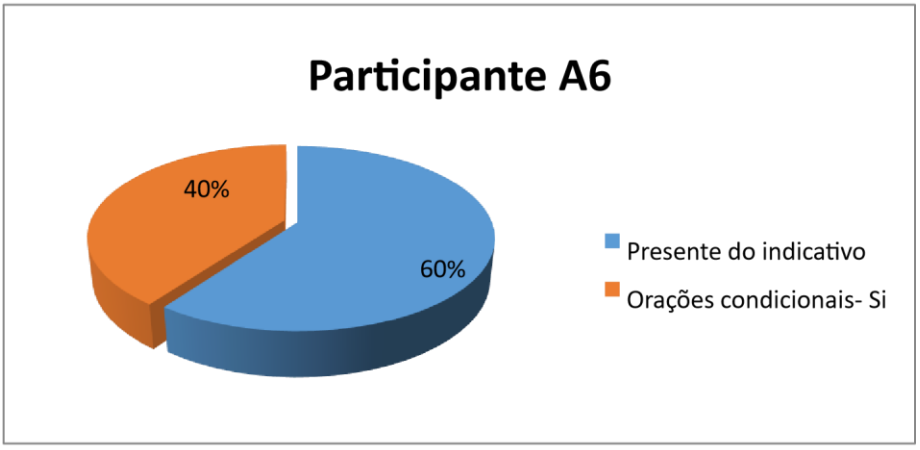
Fonte: Própria autora, 2023.

Participante A6

- **Si** tu **vienes**/Para lo que da y **viene** • **Si** hoy el sol **sale**/ Si la lluvia **cae**

Nessa exemplificação, temos uma tradução iniciada pelo conectivo *Si* +Verbo *Vienes* /*Viene* no presente do indicativo. Na segunda tradução, temos o uso do conectivo *Si* + verbo no presente do indicativo *Sale* e *Cae*.

Gráfico 4: Tradução coletada do participante A6.



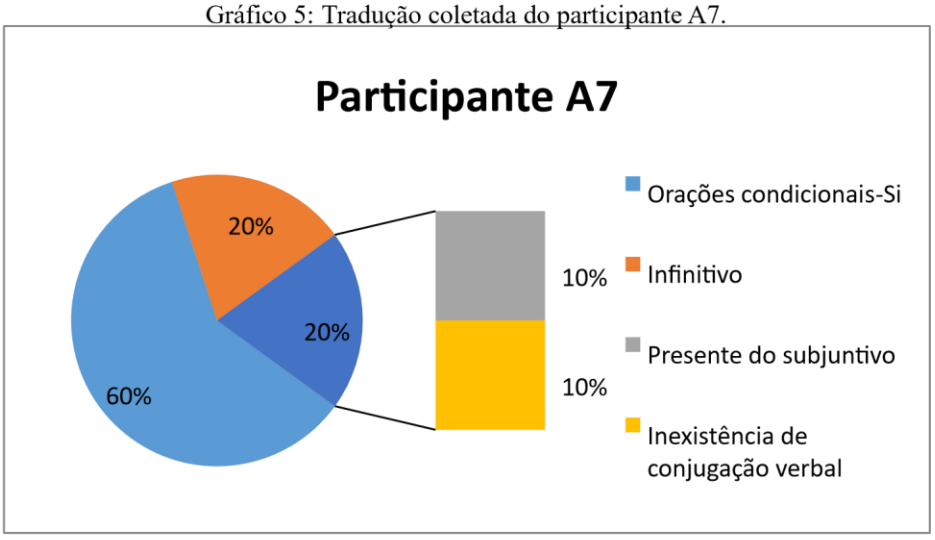
Fonte: Própria autora, 2023.

Participante A7

- **Si venires**/Es por todo lo que **sea.**
- **Si** hoy el sol **salir**/**Si** la lluvia **caer**.

Seguindo as descrições das traduções, o participante começa a frase com o conectivo *Si* acrescentando o verbo *Venires* (inexistência na escrita dessa forma verbal) e o verbo *Sea* no presente do subjuntivo. Na segunda frase, o participante introduz o conectivo *Si* + verbo no infinitivo *Salir* e *Caer*.

Gráfico 5: Tradução coletada do participante A7.



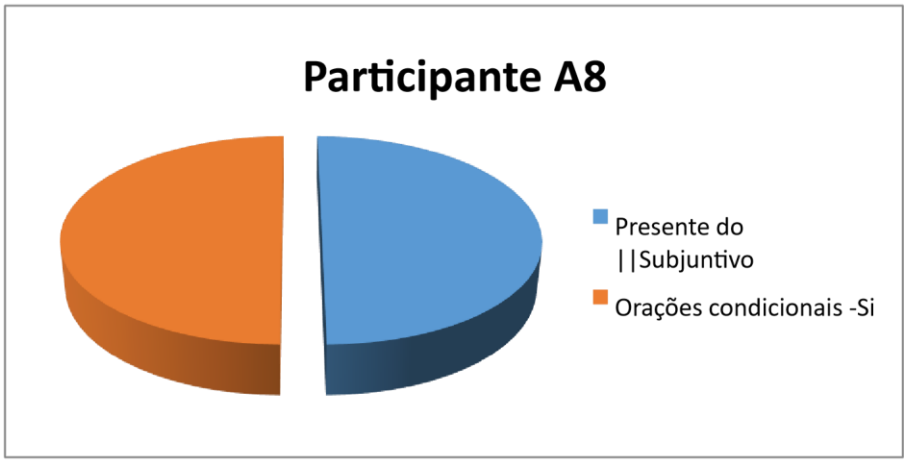
Fonte: Própria autora, 2023.

Participante A8

- **Si venga** para todo.
- **Si** hoy **salga** el sol/**Si caiga** la lluvia.

Na presente tradução, o participante introduz a frase com o conectivo *Si* + o Verbo no presente do subjuntivo *Venga*. Na segunda frase, o participante introduz a frase com o conectivo *Si* + verbo no presente do subjuntivo *Salga* e *Caiga*.

Gráfico 6: Tradução coletada do participante A8.



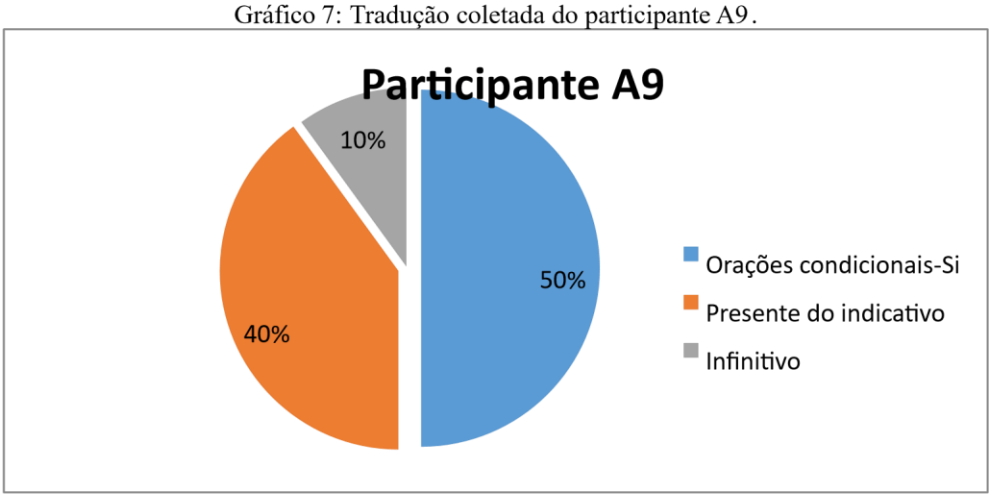
Fonte: Própria autora, 2023.

Participante A9

- Si vienes /Para lo que da y viene.
- Si hoy sale el sol/ Si la lluvia caer.

A tradução é iniciada pelo conectivo *Si* + *Viene* no presente do indicativo. Na segunda frase, temos o uso do conectivo *Si* + verbo no presente do indicativo *Sale* e a presença do verbo *Caer* no infinitivo.

Gráfico 7: Tradução coletada do participante A9.



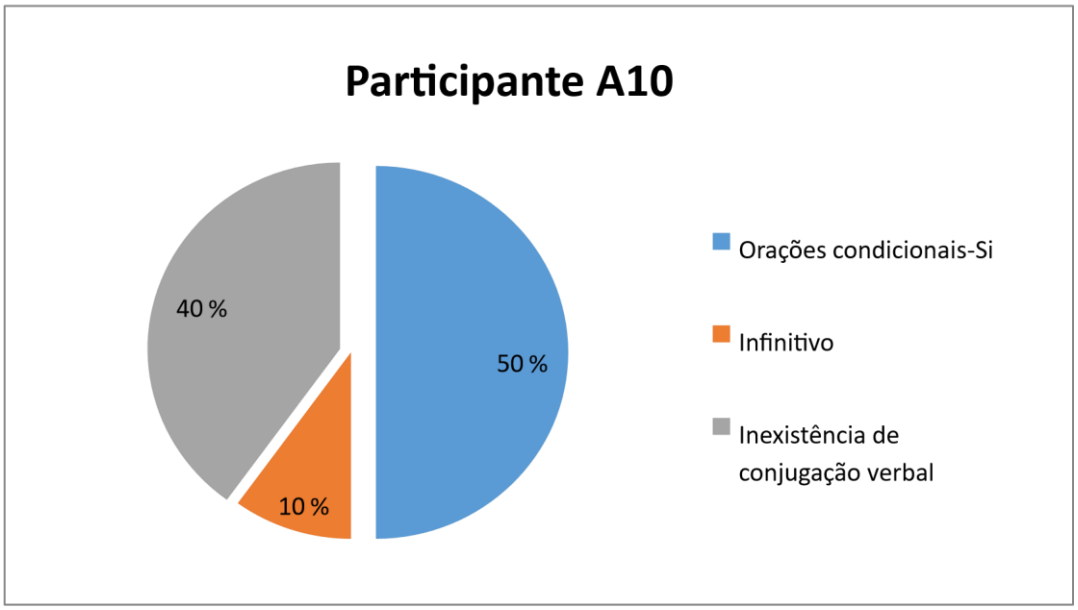
Fonte: Própria autora, 2023.

- **Si** tu **venires**/Para lo que der y **venires**.

- **<u>Si</u>** hoy el sol **<u>salir</u>**/ *Si* la lluvia **<u>cayer</u>**.

Seguindo as descrições das traduções, o participante começa a frase com o conectivo *Si* acrescentando o verbo *Venires* (inexistência na escrita dessa forma verbal). Na segunda frase, temos a introdução do conectivo *Si* + verbo no infinitivo *Salir* e a inexistência da escrita da forma verbal *Cayer*.

Gráfico 8: Tradução coletada do participante A10 .



Fonte: Própria autora, 2023.

Por meio da análise dos dados coletados nas traduções, identificamos que os participantes A1, A2 e A3 possuem um nível de interferências maior da língua materna do que os outros participantes, tendo em vista que os outros participantes se encontram em níveis mais avançados na língua espanhola.

Conforme apontam os gráficos acima, dos participantes A1 a A3, o maior nível de interferências se encontra nos tempos verbais relacionados ao futuro do subjuntivo e infinitivo. De acordo com as análises feitas, esses participantes encontravam-se no primeiro período de Letras, sem antes terem tido contato com a língua espanhola, fator este que evidencia o grau de interferências nas produções escritas desses aprendizes.

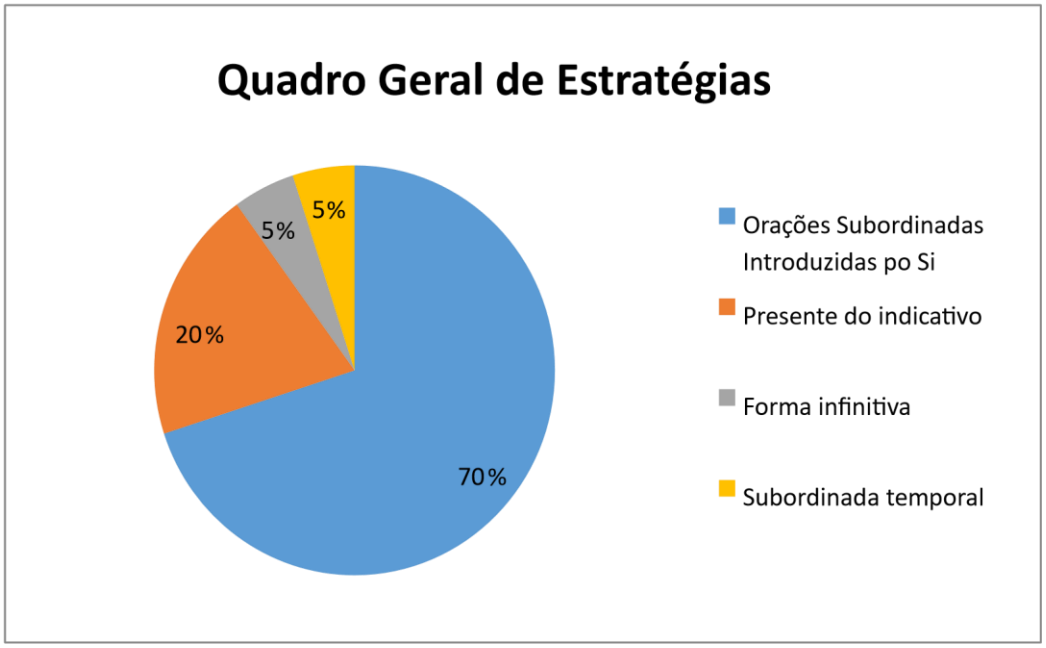
Nas traduções dos participantes de A4 até A10 deu-se em um nível de interferência menor com relação aos critérios de substituições de tempos verbais que nos remetem ao futuro do subjuntivo. Esses participantes utilizaram-se do presente do indicativo, presente do subjuntivo e infinitivo para substituir o futuro do subjuntivo que atualmente não é utilizado no espanhol.

Sendo assim, de acordo com as estratégias de substituições utilizadas pelos participantes,

o FS é uma forma verbal usada principalmente em orações subordinadas condicionais e adverbiais que expressaram uma situação anterior a outra situação, expressa pelo verbo da oração principal, e, nesta situação, fizeram uso de vários tempos verbais para se referir ao FS. Com relação ao termo de temporalidade, temos uma situação futura em relação ao momento de fala, sendo que, muitas vezes, essa ideia de futuridade advém de um sentido hipotético transmitido pelo FS mais a conjunção subordinativa, conforme a tradução do participante A4.

Em síntese, a partir da organização de nosso *corpus* de erros em categorias específicas, e, por meio da produção dos quadros supra-apresentados, propusemo-nos a elaborar um levantamento geral de estratégias. Tomando por base as 10 (dez) traduções analisadas, procuramos quantificar aqueles que estão presentes nas categorias de Erros gráficos e Erros gramaticais. Após a contagem, podemos observar tais estratégias utilizadas pelos aprendizes de forma geral no gráfico abaixo:

Gráfico 9: Quadro geral de estratégias .



Fonte: Própria autora, 2023.

De acordo com o gráfico geral de estratégias, das 10 (dez) traduções feitas pelos participantes, 09 (nove) apresentam orações condicionais utilizadas pelo uso do conectivo *Si*, 01 (uma) contendo o uso de subordinada temporal introduzida por *Aún*, e demais em sua estrutura apresentaram o presente do indicativo, presente do indicativo e forma infinitiva. Nesse sentido, foi observado que os aprendizes se utilizaram de estratégias diversas para se referir ao futuro do subjuntivo. Entretanto, a forma verbal encontra-se em desuso na língua espanhola.

O futuro do subjuntivo como estratégia observada nas condicionais introduzidas pelo conectivo *Si* trouxe na maioria das traduções as formas verbais pelo presente do indicativo. A razão dessa mudança pode ter sido a maior proximidade do modo indicativo e das suas formas de presente às ações habituais, reais e prováveis. Portanto, o aprendiz, ao empregar o indicativo, assinala que é provável que a condição apresentada na prótase se realize. Por meio da leitura geral de estratégias, pode-se perceber que os erros provenientes da categoria gramatical aparecem em maior quantidade, estando presentes em 90% das produções. Em segundo lugar, há uma tendência com relação aos erros de tipo gráfico. Partindo dessas análises, de acordo com o quadro geral de estratégias encontradas, partiremos para as descrições das possíveis causas utilizadas de acordo com as tipologias de erros encontradas nas traduções, tendo como foco a AC e AE.

6.1.1 **Futuro do subjuntivo e suas correspondências no espanhol**

Conforme já dito anteriormente, o futuro do subjuntivo está em desuso no que diz respeito à sua formação. Nesse sentido, de acordo com um dos objetivos desta pesquisa que se trata em identificar as estratégias utilizadas pelos aprendizes brasileiros com relação ao FS nas traduções, quantificamos na tentativa de especificar as estratégias utilizadas pelos aprendizes diante de tal contraste. Foi possível analisar um total de 10 (dez) traduções que contêm ocorrências com valor de FS, sendo perceptível na maioria das traduções, orações subordinativas condicionais, seguidas de formas verbais no infinitivo, presente do indicativo, oração adverbial temporal e presente do subjuntivo. Percebemos claramente que houve registros de orações condicionais, compondo aproximadamente 70% (setenta por cento) das amostras.

Neste sentido, analisamos primeiramente a maior recorrência com valor de futuro do subjuntivo, sendo encontrada nas orações condicionais introduzidas por **Si**. Entretanto, faz-se necessário entender os conceitos de condição e de hipótese, tendo em vista que esta pesquisa se propõe investigar os valores com relação ao modo subjuntivo. De forma geral, o FS não é empregado na prótase (condicionante), uma vez que, tal forma verbal no espanhol foi perfeitamente substituída na maioria dos contextos pelo uso do presente do indicativo na apódose (condicionado), conforme segue tradução do Participante A6:

(**Participante A6**) ***Si*** *tu* ***vienes****/Para lo que da y* ***viene****/* ***Si*** *hoy el sol* ***sale****/* ***Si*** *la lluvia* ***cae****.*

Ao analisarmos a tradução acima, é possível depreender sobre a ideia apresentada na apódose *(Sale-Cae*) é um evento futuro, que depende da efetivação da situação posta na prótase

(Si tu *vienes* para que lo que da y *viene*). Percebemos que para formular a ideia de hipótese futura, o autor do enunciado usou na prótase e na apódose, verbos no presente do indicativo.

Nos dados analisados, a maior ocorrência se deu nas orações condicionais introduzidas pelo conectivo *si* com valor hipotético, sendo empregadas na prótase verbos no presente do indicativo (PI). Portanto, podemos concluir que o PI foi a estrutura verbal empregada para codificar o valor de hipótese futura em EE equivalendo ao FS em PB.

Em relação às formas verbais empregadas na apódose, os dados analisados apresentaram verbos no presente do indicativo (PI) e na forma infinitiva em grande parte das traduções como podemos perceber nas traduções dos Participantes **A2** e **A9**:

(**Participante A2): *Si usted viene/ Pro que viene y va / Si hoy se por el sol/ Se a lluvia caer.***

(Participante A9): *Si vienes /Para lo que da y viene. Si hoy sale el sol/ Si la lluvia caer*

Podemos destacar nestas traduções a combinação das formas verbais que compõem as orações condicionais introduzidas pelo conectivo *Si* com valor de eventos possíveis do futuro na prótase, assim como foi possível perceber que ocorreu o PI em ambas as orações do período composto, bem como o PI na prótase combinado com a forma infinita na apódose. Conforme Montolío (1999), o emprego do PI na prótase e na apódose nas condicionais no espanhol, expressa o valor de futuro, estratégia utilizada pelos aprendizes no qual é justificada pelo emprego dessa forma verbal nas amostras analisadas. Ainda segundo a autora:

> Un nuevo subtipo lo constituyen aquellos esquemas que tienen presente de indicativo en ambas cláusulas pero la forma verbal de la apódosis está orientada hacia el futuro; es decir, la prótasis expressa una acción en el momento ahora de la enunciación, y provoca outra situación en el porvenir; tanto la acción de la prótasis como la de la apódosis se dejan sentir como venideras (MOTOLÍO,1999, p 3664).

Percebe-se que a forma verbal composta pelas orações condicionais introduzidas pelo conectivo ***Si*** na prótase combinado com o PI teve maior ocorrência (70%) nos dados que compõem o corpus desta pesquisa. Conforme já citado anteriormente na fundamentação desta pesquisa, é importante frisar que as gramáticas consultadas (TORREGO, 2002; NGLE, 2009) consideram que o emprego do FS na língua espanhola se configura como uma forma arcaica, empregada apenas em contextos muito específicos de uso na língua , tendo sido substituído pela forma verbal no PI.

Ainda conforme a análise dos dados com relação às orações condicionais introduzidas por Si , percebemos que as estratégias ocorreram principalmente nas posições antepostas (prótase+ apódose), conforme exemplificação abaixo:

(Participante A9): ***Si vienes*** */ Para lo que da y* ***viene****.* ***Si*** *hoy s****ale*** *el sol/* ***Si*** *la lluvia* ***caer****.*

Como podemos verificar, as maiores recorrências nas traduções foram na posição anteposta. Este fenômeno ocorre porque de acordo com Montolío (1999), na Gramática Descritiva da Língua Espanhola:

> La antecipasión de la cláusula com *si* , constituye, pues, el esquema habitual, no marcado, de las oraciones condicionales en las lenguas del mundo. Esta anteposición prototípica de la subordinada no sorprende si se tiene en cuenta que la función de la prótasis es crear una suposición o, formulado en otros términos, un estado de cosas, un mundo posible, un marco discursivo, a partir del cual interpreta la información que segue. (MONTOLÍO, 1999 p. 3651).

As possíveis explicações apresentadas até aqui sobre a maior recorrência nas condicionais se deu como principais estratégias utilizadas pelos aprendizes como uma forma verbal para codificar o FS na LE (em 70% das amostras) na oração do tipo condicional, principalmente na posição anteposta. Ainda conforme as formas verbais que compõem a prótase e apódose, o presente do indicativo, o infinitivo e presente do subjuntivo foram as formas verbais mais utilizadas pelos aprendizes nas traduções para o espanhol.

Outra estratégia utilizada pelos participantes foi o uso da forma verbal no infinitivo, com um quantitativo de 20% nas orações condicionais, como podemos perceber na tradução do participante **A7** abaixo:

(**Participante A7) :** ***Si*** venires */Es por todo lo que* sea*./* ***Si*** *hoy el sol* ***salir****/* ***Si*** *la lluvia* ***caer****.*

Tal estratégia pode esta relacionada ao fato dos aprendizes intencionarem sobre uma hipotese e uma eventualidade por meio da tradução direta, sendo claramente percebida por meio da interferência da língua materna desse aprendiz.

E por fim, detectamos uma única tradução com a ocorrência de uma oração subordinada temporal introduzida por *aún, conforme exemplificação abaixo:*

(Participante A4) ***Aún*** *tú venir/* ***Aún*** *der y* ***venir /*** *Aunque hoy el sol* ***salir****/ Aunque*

llueve *caer.*

Nesta tradução, observou-se uma oração subordinada temporal introduzida por **Aún**, seguido pelo verbo no infinitivo **Venir**. Considerando a análise da tradução acima citada, a possível causa para esse fenômeno linguístico se deu por meio de uma análise diacrônica, tendo em vista que o conectivo *Aún* traz consigo uma dúvida, uma situação de eventualidade, caracterísitica específica do modo subjuntivo.

Segundo os dados estatísticos contidos no gráfico geral de estratégias, há uma tendência muito grande das traduções que transitam entre pelo menos duas categorias de erros (Erros gráficos e gramaticais). Em relação à categoria Erros gráficos, a análise do corpus permitiu observarmos que a maior parte dos erros aconteceria devido à proximidade linguística da LM do aprendiz, fator este que interfere na aquisição do espanhol. Ainda nesta tendência, há "Confusão de grafemas para um mesmo fonema", (como "**der**", cujas formas corretas seria **dar**) os erros podem ter surgido novamente a partir de uma forte influência da língua materna dos falantes.

6.2 Descrição e análise sobre o infinitivo pessoal

Neste subtópico, vamos responder uma das perguntas específicas relacionadas a quais formas verbais correspondentes ao infinitivo pessoal são usadas por aprendizes brasileiros na produção escrita em língua espanhola, bem como identificar possíveis interferências morfossintáticas do português no uso de formas verbais, considerando a inexistência do infinitivo pessoal na língua espanhola.

Nesse sentido, selecionamos dez traduções para serem analisadas, fragmentos da música *Motivo de vivermos*, do cantor Guiomar Victor. Selecionamos somente dez traduções pelo fato de elas representarem outras tantas em que ocorrem os mesmos fenômenos. Elaboramos um quadro norteador em que os trechos da música se encontram no português e ao lado a sua respectiva tradução para o espanhol. Sendo assim, temos a identificação do participante na primeira coluna, posteriormente o trecho da canção no português e sua tradução na terceira coluna.

Quadro 10: Exemplos de tradução do infinitivo pessoal do português ao espanhol.

Participantes	Português	Espanhol

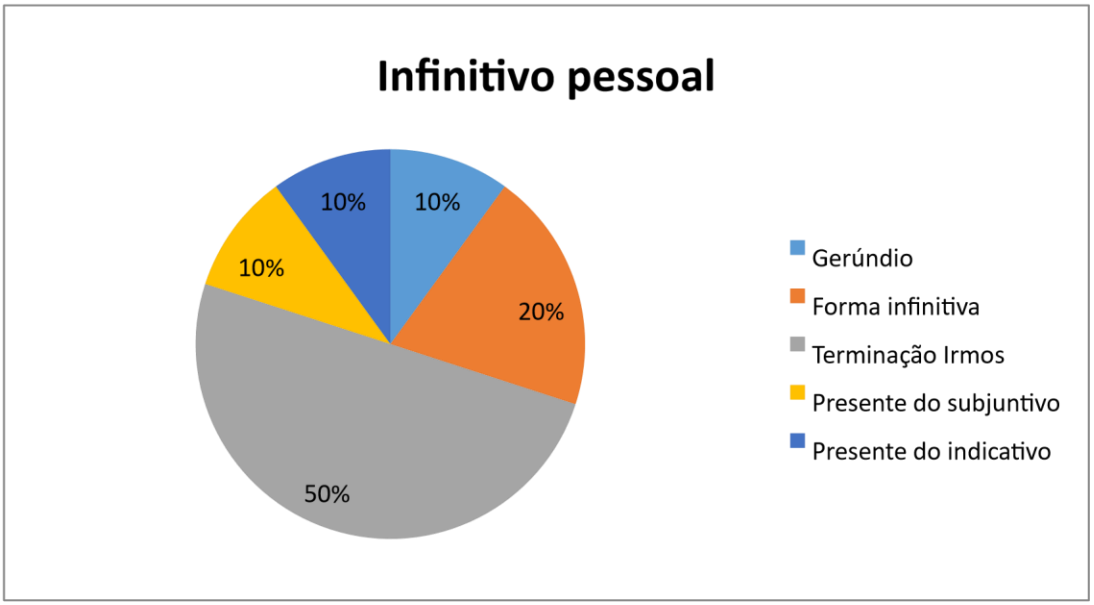
A1	O motivo de **vivermos** aqui no mundo. É **seguirmos**, é **seguirmos** ao Senhor.	El motivo de viv**irmos** aquí en el mundo/ Es segu**irmos**,es seguirmos al Señor.

A2	[…]	La razón de viv**ernos** en neste mundo / Es segu**irnos**,es segu**irnos** al señor.
A3	[…]	El motivo de viv**imos** aqui en el mundo/Es **seguir**,es **seguir** al señor.
A4	[…]	El motivo de viv**irmos** aquí en el mundo/Es **seguir**,es **seguir** al Señor
A5	[…]	El motivo de viv**irmos** en el mundo/ Es segu**irmos**,es segu**irmos** al Señor.
A5	[…]	La razón para **vivir** aqui em el mundo/ Es **seguir**,es **seguir** al señor.
A6	[…]	El razón de viv**ermos** aqui em mundo.
A7	[…]	El motivo de viv**ermos** acá en el mundo/ Es segu**irmos**,es segu**irmos** al señor.
A8	[…]	El motivo de **vivemos** acá en el mundo/ Es **seguiendo**,es **seguiendo** al señor.
A9	[…]	El motivo de **vivimos** en este mundo/ Es **seguir**,es **seguir** a Diós.
A10	[…]	Lo motivo de viv**ermos** aqui en el mundo/ És segu**irmos**,és segu**irmos** al señor.

Fonte: Própria autora, 2023.

Como já foi elencando anteriormente, na fundamentação deste trabalho, o infinitivo pessoal é um fenômeno que não ocorre na língua espanhola. Portanto, para respondermos uma das questões norteadoras desta pesquisa que trata como os brasileiros aprendizes de língua espanhola lidam, na produção escrita, com os contrastes entre tempos verbais espanhol e português, nossa indagação diz respeito a que estratégias os aprendizes utilizam para a tradução na língua espanhola de tal fenômeno.

Gráfico 10: Porcentagem de estratégias sobre o infinitivo pessoal



Fonte: Própria autora, 2023.

Em uma primeira análise bem sucinta, observamos que os participantes utilizaram uma diversidade de tempos verbais como estratégias diante de um fenômeno tão complexo, o que facilmente se compreende devido à maior proximidade linguística do português e espanhol. A primeira estratégia utilizada por um dos aprendizes refere-se ao gerúndio *Seguiendo* na sua composição, fonte de erro por parte dos nossos participantes, pois no espanhol não existe o infinitivo pessoal.

Podemos analisar, por meio do gráfico, que, na maioria das traduções, os participantes fizeram uso das terminações irmos/ernos/irnos. Nesse contexto, percebemos que tais interferências são feitas pelos aprendizes brasileiros, uma vez que tendem a flexionar em número e pessoa o infinitivo. Outras estratégias utilizadas pelos aprendizes foram o uso dos tempos verbais no presente do subjuntivo e presente do indicativo como forma de substituição do infinitivo pessoal.

6.2.1 **Infinitivo pessoal e suas correspondências no espanhol**

Nesta seção, vamos descrever as principais estratégias no tocante ao uso das formas verbais correspondentes ao infinitivo pessoal na língua espanhola, estabelecendo, sempre que possível, paralelismos com o português, e mostrando que estruturas são usadas para expressar os

mesmos significados, como podemos ver no quadro 11 do infinitivo pessoal na língua portuguesa e a sua inexistência no espanhol.

Após todos os processos pelos quais as duas línguas passaram, chegamos ao paradigma de conjugação verbal estabelecida no quadro 11 abaixo. Com o intuito de uma melhor compreensão, utilizamos como exemplo a primeira pessoa de cada tempo do verbo "amar", à exceção do modo imperativo, por apresentar apenas a segunda pessoa do singular e plural, optando por colocar as duas. Os espaços vazios e cinza significam a inexistência do tempo verbal na outra.

Quadro 11: Formação do infinitivo pessoal na língua portuguesa e inexistência no espanhol.

<table>
<tr><td colspan="3">PORTUGUÊS</td><td>ESPANHOL</td></tr>
<tr><td>Particípio</td><td colspan="3">Passado amado</td></tr>
<tr><td>Gerúndio</td><td colspan="3">Simples amando</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Infinitivo (Impessoal)</td><td colspan="3">Simples Amar</td></tr>
<tr><td colspan="3">Composto
tendo amado habiendo amado</td></tr>
<tr><td>Infinitivo Pessoal</td><td>Simples</td><td>Composto</td><td>x</td></tr>
<tr><td rowspan="6"></td><td>(eu) amar</td><td>(eu) ter amado</td><td rowspan="6"></td></tr>
<tr><td>(tu) amares</td><td>(tu) teres amado</td></tr>
<tr><td>(ele) amar</td><td>(ele) ter amado</td></tr>
<tr><td>(nós) amarmos</td><td>(nós)termos amado</td></tr>
<tr><td>(vós) amardes</td><td>(vós) terdes amado</td></tr>
<tr><td>(eles) amarem</td><td>(eles) terem amado</td></tr>
</table>

Fonte: Própria autoria, 2023.

Diferentemente do Português, na língua espanhola não há marcas de pessoalidade na formação do infinitivo enquanto verbo. Nossa indagação diz respeito a como os participantes brasileiros lidaram com as traduções diante de uma forma inexistente na línguaalvo. Para analisar tais estratégias, selecionamos 07 (sete) de dez traduções que contêm possíveis estratégias

utilizadas pelos participantes. Três não serão analisadas devido à repetição das mesmas formas verbais pelos demais participantes. Sendo assim, no quadro abaixo se encontram tais traduções que serão analisadas em seguida:

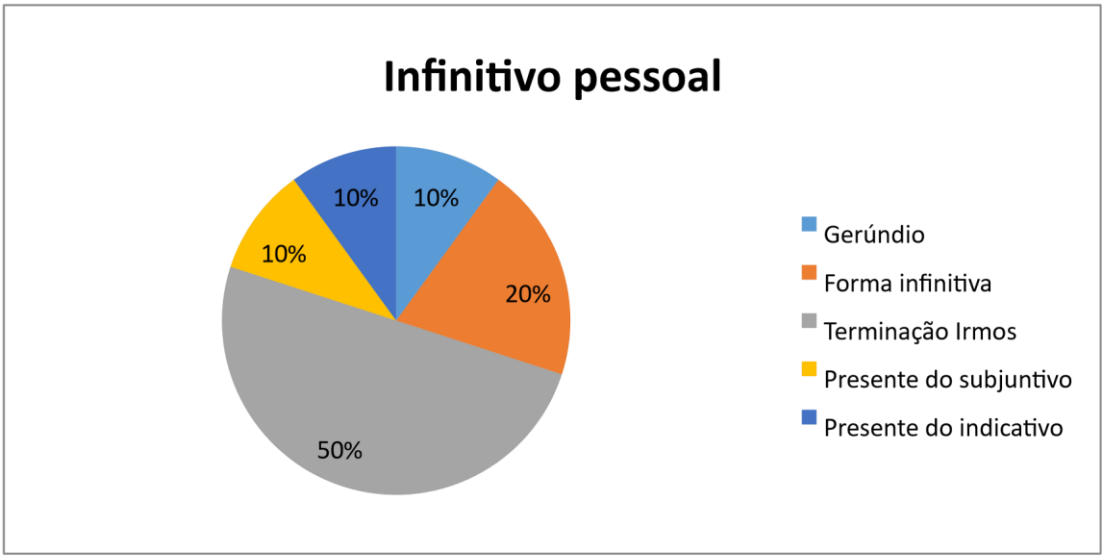
Quadro 12: Estratégias utilizadas do infinitivo pessoal do português ao espanhol.

Participantes	Português	Espanhol
A1	O motivo de **vivermos** aqui no mundo.É **seguirmos**, é **seguirmos** ao Senhor.	El motivo de viv**irmos** aquí en el mundo/ Es segu**irmos**,es segu**irmos** al Señor.
A2	[…]	La razón de viv**ernos** en neste mundo / Es segu**irnos**,es segu**irnos** al señor.
A3	[…]	El motivo de viv**imos** aqui en el mundo/Es **seguir**,es **seguir** al señor.
A4	[…]	El motivo de viv**irmos** aquí en el mundo/Es **seguir**,es **seguir** al Señor
A5	[…]	La razón para **vivir** aqui em el mundo/ Es **seguir**,es **seguir** al señor.
A7	[…]	El motivo de viv**ermos** acá en el mundo/ Es segu**irmos**,es segu**irmos** al señor.
A8	[…]	El motivo de **vivemos** acá en el mundo/ Es **seguiendo**,es **seguiendo** al señor.

Fonte: Própria autora, 2023.

Nesse sentido, para respondermos uma das questões norteadoras desta pesquisa, que trata de como os brasileiros aprendizes de língua espanhola lidam, na produção escrita, com os contrastes entre tempos verbais espanhol e português, nossa indagação diz respeito a que estratégias os participantes utilizaram para a tradução na língua espanhola.

Gráfico 11: Porcentagem de estratégias sobre o infinitivo pessoal.



Fonte: Própria autora, 2023.

Em uma primeira análise bem sucinta, observamos que os participantes utilizaram uma diversidade de tempos verbais como estratégias diante de um fenômeno que facilmente se compreende devido à maior proximidade linguística do português e espanhol. Podemos analisar, por meio do gráfico, que na maioria das traduções os participantes fizeram uso das terminações irmos/ernos/irnos, conforme observamos nas traduções do participantes A1,A2, A4 e A7:

> **(Participante A1)**: El motivo de viv**irmos** aquí en el mundo/ Es segu**irmos**,es segu**irmos** al Señor.
> **(Participante A2):** La razón de viv**ernos** en neste mundo / Es segu**irnos**,es segu**irnos** al señor.
> **(Participante A4):** El motivo de viv**irmos** aquí en el mundo/Es **seguir**,es **seguir** al Señor
> **(Participante A7):** El motivo de viv**ermos** acá en el mundo/ Es segu**irmos**,es segu**irmos** al señor.

Sendo assim, é importante frisar que foneticamente as duas formas, **mos** e **nos**, se aproximam de tal maneira que podem passar despercebidas na questão semântica desses dois momentos, uma vez que, no Espanhol, a colocação do pronome se dá geralmente após o infinitivo; o **nos**, portanto, irá atrás do verbo. Entretanto, o **mos** utilizado não é pronome, e a proximidade fonética e morfológica pode prejudicar a compreensão e o uso correto dessas duas formas. Em todos os registros acima, há a transferência indevida do infinitivo pessoal do português para o espanhol por se tratar de uma tradução direta da língua, sem levar em consideração seus aspectos peculiares existentes. Para melhor especificar tais transferências indevidas para o espanhol, é importante relembrar o processo de formação do infinitivo pessoal na língua materna desses aprendizes, conforme quadro abaixo:

Quadro 13: Formação do infinitivo pessoal na língua portuguesa.

Infinitivo		Flexões do infinitivo					
		Singular			Plural		
Conjugação	Raiz e Terminação	1 pes.	2ª pes	3ª pes	1ª pes.	2ª pes	3ª pes
1ª	Am**ar**	-	-es	-	-mos	-des	-em
2ª	Tem**er**	-	-es	-	-mos	-des	-em
3ª	Part**ir**	-	-es	-	-mos	-des	-em

Fonte: Própria autora, 2023.

Em síntese, percebemos claramente que os aprendizes recorreram à sua língua materna como estratégia diante de fenômeno inexistente na aprendizagem de uma língua próxima.

Outra estratégia bastante utilizada por eles deu-se na forma infinitiva *Seguir*. As ocorrências desse tempo verbal resumem-se, então, às orações completivas com função de sujeito. Entretanto, ao utilizar o verbo na forma infinitiva *Seguir*, a frase reveste-se de uma dimensão mais generalizante. Outras estratégias utilizadas pelos aprendizes foi o uso dos tempos verbais no presente do subjuntivo e presente do indicativo como forma de substituição do infinitivo pessoal.

Por fim, a segunda maior ocorrência de estratégias deu-se por meio de formas verbais no presente do indicativo, principalmente nas traduções dos participantes A3 e A9, conforme abaixo:

> **(Participante A3):** El motivo de viv**imos** aqui en el mundo/Es seguir,es seguir al señor.
> **(Participante A9):** El motivo de **vivimos** en este mundo/ Es seguir,es seguir a Diós.

Nesse caso, podemos observar que os tempos do indicativo são lecionados primeiramente e se incorporam à forma no infinitivo, o que facilmente se compreende devido à maior complexidade deste.

Destarte, de acordo com as considerações deste capítulo, cabe ressaltar o papel do professor diante de tais desvios como forma de ajudar o aprendiz a compreender esses equívocos para que ele possa compreender o erro e a sua correção, tendo em vista por que a sua interlíngua estaria mais avançada a partir dessas análises. Portanto, é importante que se perceba a correção

como um ato positivo, ou seja, é conveniente observar o tipo de erros que são cometidos para que a sua sistematização e adoção das técnicas de correção sejam as mais adequadas.

6.3 Possível explicação das causas dos erros realizados

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar, na produção escrita de aprendizes de língua espanhola brasileiros, o tratamento dos contrastes entre tempos verbais espanhol e português em traduções de dois trechos de músicas, bem como descrever as estratégias no tocante ao uso das formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua espanhola.

A partir do que foi depreendido por meio da leitura e análise das 20 (vinte) traduções elencadas nos quadros de erros, podemos traçar algumas considerações finais a respeito da Interlíngua dos aprendizes do espanhol como língua estrangeira. O maior número de erros encontrados é do tipo gramatical, seguido pelas categorias gráficas. No entanto, devemos considerar também outras possíveis causas, como a distração, as tentativas de tradução direta, as hipergeneralizações (como é o caso da aplicação incompleta de regras), entre outras.

Considerando que o português e o espanhol são línguas de origem comum, fez-se necessária uma análise comparativa, apresentando uma discussão dos dados encontrados no *corpus* analisado para verificar o emprego do futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal, ressaltando os contrastes em relação aos tempos verbais elencados nesta pesquisa.

O estudo do erro proposto por Corder evidenciou as análises de erros feitos pelos aprendizes de uma língua estrangeira com o intuito de conhecer as causas e as estratégias que utilizam no processo de aquisição de uma segunda língua. Nesse contexto, o aprendiz recorreu à gramática da LM que funciona da mesma maneira ou parecida na língua-alvo. A Análise de Erros em seus estudos iniciais considerava que a maioria dos erros cometidos eram produtos de uma interferência negativa da LM. Estudos posteriores mostraram que os erros que os alunos cometem são independentes da sua língua materna.

Como esperado, por meio da análise dos dados colhidos, constatamos que as interferências da LM tiveram uma maior tendência nas traduções dos participantes a depender do seu nível de interlíngua. De fato, os participantes apresentaram dificuldades nas traduções, como esperado, com relação ao uso de formas verbais que pudessem se referir ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal. Reiteramos a evidência de que os aprendizes buscam encontrar na língua materna estruturas semelhantes que lhe possibilitem a comunicação na aquisição do espanhol como uma língua adicional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar possíveis interferências e descrever as estratégias no tocante ao uso da forma verbal correspondente ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal na língua espanhola. Ao iniciarmos esta pesquisa sobre o tratamento dos contrastes dos tempos verbais na produção escrita de aprendizes de língua espanhola brasileiros, esperávamos encontrar uma diversidade razoável de possíveis estratégias, o que de fato ocorreu. Contudo, não com a intensidade que esperávamos diante da grande dificuldade, por se tratar ainda de uma temática pouco pesquisada no atual contexto brasileiro.

Com base nos pressupostos desta pesquisa, mais precisamente em autores com abordagens normativas, tais como Cunha e Cintra (2003); Bechara (2015), Nova Gramática da Língua Espanhola (2009), bem como Gargallo (1993), e Corder (1967), percebemos que tais autores nos levaram a uma maior compreensão sobre o tratamento dos contrastes entre o português e espanhol, uma vez que são autores que discutem a interferência e os contrastes existentes entre ambas as línguas. A partir disso, buscamos responder às questões: a) como os brasileiros aprendizes de língua espanhola lidam, na produção escrita, com os contrastes entre tempos verbais espanhol e português?; b) quais formas verbais correspondentes ao futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal são usadas por aprendizes brasileiros na produção escrita em língua espanhola, considerando que não existem em língua espanhola formas verbais morfossintaticamente equivalentes?; c) quais estratégias são utilizadas por aprendizes brasileiros na produção escrita diante dos contrastes entre tempos verbais espanhol e português?

Como esperado, por meio da análise dos dados colhidos, constatamos que as interferências ocorreram em maior e menor grau na fala dos participantes, a depender do seu nível de interlíngua. Os resultados desta pesquisa reafirmam a tese de que o aprendiz busca encontrar na língua materna estruturas semelhantes ao espanhol como língua adicional.

Os resultados obtidos mostraram que o FS, na maioria das traduções, foi empregado com as condicionais de *Si* com valor de hipótese futura. Os resultados apontaram que do total de ocorrências de 10 (dez) traduções, 09 (nove), ou seja, cerca de 70%, corresponderam às orações condicionais de *Si*. Em relação à posição das orações condicionais, verificou-se que se encontra na posição anteposta. Entretanto, em razão da complexidade dessa temática, esses resultados não são conclusivos, de maneira que este estudo pode ser aprofundado por meio da ampliação do

corpus e da análise de gêneros textuais diversificados que venham a contribuir com uma explicação mais abrangente do fenômeno estudado.

O emprego do futuro do subjuntivo por aprendizes de língua espanhola brasileiros ocorre, fundamentalmente, devido à proximidade das duas línguas, permitindo, muitas vezes, que essa interferência e transferência indevida se fossilizem, já que esse aspecto não recebe a real importância por parte dos docentes. A respeito das formas verbais utilizadas como estratégias no infinitivo pessoal no português nas traduções, os resultados obtidos na análise das amostras demonstram maior ocorrência por meio de transferência indevida.

À guisa de conclusão, não sabemos ainda se há a possibilidade de evitar totalmente o processo de fossilização da interlíngua durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Entretanto, podemos trabalhar pela conscientização de alunos e professores sobre os resultados obtidos com pesquisas sobre os erros sistemáticos presentes em produções escritas, levando em conta o objetivo do aluno, além de estruturar o conhecimento diante do *corpus* obtido.

Finalmente, gostaríamos de deixar exposto nosso ponto de vista acerca do papel do erro em um ambiente formal de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que se trata de uma questão que deve ser problematizada em aulas. Dessa forma, poderíamos criar estratégias para uma aprendizagem mais eficaz, estimulando os aprendizes a analisarem suas próprias produções. Os alunos passariam a tratar a língua estrangeira em questão como uma entidade viva, mutável, cuja construção depende de sua ação, aliada à orientação docente. O erro, por sua vez, seria visto como a expressão concreta de que a interlíngua está sendo construída paulatinamente, merecendo, portanto, papel de destaque nesse processo e devendo ser valorizada.

Destarte, o presente estudo deve existir quando o foco está na forma, na língua como objeto de reflexão, própria dos níveis universitários, em cursos de formação de professores de espanhol, bem como perceber a grande importância da AC no ensino de línguas próximas, na tentativa de solidificar conhecimentos por meio da comparação entre sistemas linguísticos. Em síntese, esta pesquisa corroborou com as críticas feitas à Análise Contrastiva, uma vez que esta defendia que havia como predizer os erros em LE, dada a observação dos sistemas da LM versus LE, defesa contraposta pela análise de erro. Por fim, em resposta ao objetivo geral desta pesquisa, conclui-se, por meio da coleta de dados, que na maioria dos casos o uso do futuro do subjuntivo na língua espanhola está em desuso, assim como o infinitivo pessoal inexistente.

REFERÊNCIAS

ADJEMIAN, C. La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de segundas lenguas. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992.

ADJEMIAN, C. On the nature of interlanguage systems. **Language Learning**, v.26, n.2, p.297320, 1976.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 36, 2000. Campinas: Pontes, p. 23-42.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001, p. 9-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. **La transferência, la interferência y la interlengua en la enseñanza de lenguas proximas**. Brasilia: Universidade de Brasilia, 2002.

ANDRADE, O. G. **Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol**. Londrina: Eduel, 2011.

ARRUDA JÚNIOR, G. F. **O Fracasso do Behaviorismo Linguístico**. Ágora Filosófica, v. 1, 2015, p. 113-133.

AUDA, M. **Analise de erros gramaticais na producao escrita de aprendizes brasileiros de espanhol**: o papel da Língua Materna. 2006. Disponível em: http://biblioteca.ucpel.tche.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=94. Acesso em: 15 abr. 2022.

BANDINI, C. S. M.; ROSE, J. C. C. de. Práticas educacionais no Behaviorismo Radical: uma análise da proposta skinneriana de uma educação voltada para a liberdade e a criatividade. In: SILVA, W. C. M. P. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: reflexões teórico-conceituais e implicações para a pesquisa. v. 20, Santo André: ESETEC, 2007, p. 18-28.

BECHARA, E. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, J. C. de (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECHARA, E**. Gramática escolar da língua portuguesa.** 34 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38. ed.rev.ampl. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.

BIALYSTOK, E. **Communication Strategies**: A Psychological Analysis of SecondLanguage Use, Oxford, Basil Blackwell, 1990.

BIALYSTOK, E.; SMITH, M. S. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. **Applied Linguistics**. 6, 1985, p. 101-117.

BOSQUE, I. **Indicativo y subjuntivo**, Madrid, Taurus Universitaria, 1990.

BOSQUE, I.; DEMONTE V. **Gramática descriptiva de la lengua española**8Madrid, Espasa, 1999.

BRASIL Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providencias. Disponível em: http://www.prolei.cibec.mec.gov.br. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional para o ensino de Língua Estrangeira (Espanhol) Disponível em: http://www.filologia.org.br/soletras/5e6/03.htm. Acesso em: 17. mar. 2022.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas.** 3ª ed. rev. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

CHOMSKY, N. **A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. Language**, 35, 1, 1959, p. 26-58.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. 2nd edition. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In.: GASS S.; SELINKIER, L. (eds.), **Language Transfer in Language Learning**, Rowley, Mass., Newbury House, 1983. pp. 1831.

CORDER, S. P. Describing the language learner's language. **CILT** Reports and Papers, 6, 1971. p. 155-173.

CORDER, S. P. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992(a)

CORDER, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**, Oxford, Oxford University Press, 1986.

CORDER, S. P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition" in Valerie Kinsella (ed.) **LanguageTeaching&Linguistics:** Surveys. 1975. Cambridge University Press: 60-78. O artigo é seguido de um *addendum* datado de 1978.

CORDER, S. P. Error analysis. In.: ALLEN, J.; CORDER, S. P. (edes.). **The Edinburg Course in Applied Linguistics**, vol 3, London, Oxford University Press, 1974. p. 121-142.

CORDER, S. P. Error analysis. **Techniques in Applied Linguistics**, 1974.

CORDER, S. P. Formal simplicity and functional simplification. In.: ANDERSEN, J. (ed.), **New Dimensions in Second Language Acquisition Research**. Rowley, Mass., Newbury House, 1981a. p. 105-134.

CORDER, S. P. Idiossyncratic dialects and error analisis. **Internacional Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 9, 1971. p. 147-160.

CORDER, S. P. **Introducción a la Lingüística Aplicada**. Mexico: Limusa, 1992.

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

CORDER, S. P. Language distance and the magnitude of the language learning task. **Colloque**: Theoretical Models in Ap_ plied Linguistics VII (Université de Berne, May 31 June3, 1978). Mimeo, 1978.

CORDER, S. P. **The elicitation of interlanguage**. Svartvik, 1973. p.36-47.

CORDER, S. P. The significance of learner's error's. International Review of Aplied Linguistics(1967). (Trad. al español: "La importancia de los errores del que aprende una lengua

segunda" In.: LICERAS, J. M. (Ed.) (*)* **La adquisición de las lenguas extran-jeras**, Madrid, 1991.

CORDER, S.P. Pos**t** Scriptum to La solicitation de données d'interlangue . **Languages** 57 (Mars 1980): 1979. p. 39-41.

CORDER. S. P. **The Significance of Learner`s Errors**. IRAL 4. 1967. p. 161-170

CRISTOVÃO, V. L. L. 2005. A Implicação da Constituição de Objetivos para o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: M. P. Gimenez (Org.). **Contribuições na Área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá.

CUNHA C., CINTRA L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa, Edições João Sá da Costa. 2000.

DEL RIO, M. J. Comportamento e Aprendizagem: Aplicações Escolares. In COLL, C., PALÁCIOE J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Pscológico e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p. 25-44.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (Org.). **Fotografias sociolinguísticas.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. p. 19-34.

DURÃO, A. B. de A. B. (org) **Linguística Contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores de la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices brasileños**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2004.

DURÃO, A. B. de A. B. **La Interlengua**. Madrid: Arco/ Libros, 2007.

DURÃO, A. B. de A. B. Os três modelos da Linguística Contrastiva frente a frente. In: DURÃO, A. B. de A. B. (Org.). **Linguística Contrastiva**: Teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

DURÃO, A. B. de A. B.; ANDRADE, O. G. **Problemas deensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000.

ELLIS, R. Modified oral input and the acquisition of word meanings. **Applied Linguistics**. 16, 1995. p. 409-441.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition, Oxford**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. Sources of variability in interlanguage. In: **Applied Linguistics**. v. 6. N. 2**.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. The origins of interlanguage. In: **Applied Linguistics**. v. III. N. 3. Oxford: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford,: Oxford University Press, 1985.

FALLUH, H. M. **O Fator Idade e o Início do Aprendizado de uma Língua Estrangeira**: Estado Atual das Pesquisas Dissertação de Mestrado.São Paulo, LAEL/PUC-SP, 1978.

FERNANDES, M. Modos Verbais. **Toda matéria**. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/modos-verbais/. Acesso em: 19 nov. 2022.

FERNANDEZ LOPEZ, S. **Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid, Edelsa, 1997.

FERNANDEZ LOPEZ, S. **Interlengua y analisis de errores**. CABLE,1, 1988, pp. 27-35.

FREITAS, M. A. de; NOBRE, M. M. R. Análise dos erros na produção oral de hispanofalantes aprendizes de português como LE**.** In: DURÃO, A. B. de A. B. (org.).

Lingüística Contrastiva: Teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

GARGALLO, I. S. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**. Madrid: Sintesis, 1993.

GARGALLO, I. S. El analisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In.: SANCHEZ LOBATO, J.; GARGALLO, I. S.(dirs.) (2004): **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar españolcomo segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), pp. 391410.2004

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco-Libros. 1999:

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. Madrid: SM, 2002.

GRIFFIN, K. Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L, Madrid, Arco-Libros. 2005.

GRIGOLETTO, M.. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. Claritas. 6: 2000. p. 37-47.

GUTIERREZ ARAUS, M. L. **Valores atipicos de las preposiciones**. Scripta Philologica in Honores Juan M. Lope Blanch, I, Mexico, UNAM, 1992. P.59-78.

GUTIERREZ, E. **El entreverado, esa lengua que inbentemo aquí**.El continuo linguistico en la zona fronteriza de Brasil y Uruguay¿ un caso de inteligencia?.En: Trouche y Freitas Reis(Orgs.).Hispanismo 2000. Brasilia: Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte- Embajada de España,p.288-294, 2001.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis**: Issues and Implications.London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford, Pergamon Press. 1981.

LADO, R. Linguistics Across Cultures. **Applied linguistics for language teachers**. University of Michigan Press Michigan, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. Second language acquisition and applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 20, 2000, p. 165-181.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. O Ensino de Línguas estrangeiras no Contexto nacional. Contexturas 5/4: 1998/1999. p. 13-24.

LICERAS, J. **La adquisición de las lenguas extranjeras**: hacia un modelo de análisis de la interlengua, Madrid, Visor, 1992.

LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras:**hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor S. A., 1991.

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

LIMA, D. M. A. e. **O Processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula**: reflexões sobre a teoria de Krashen. Dissertação de Mestrado. Araraquara, Unesp, 1996.

LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de professores**.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

MARTÍN MARTÍN, J. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes.

In: **Domínios de Linguagem**. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem. - v. 9, n. 1 (jan/mar. 2015) - ISSN 1980-5799 Kleber Eckert, Vitalina Maria Frosi; p. 198-216.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. **Apuntes a la historia de la enseñaza de lenguas extranjeras.** Tejuelo, N] 8, 2010. Disponível em:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219208.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

MITCHELL, R.; MYLES, F. 2004. **Second language learning theories**. Second edition. London: Hodder Arnold.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORENO FERNANDANDEZ, F. Aportaciones de la Sociolinguistica. In.: SANCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): **Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).** 2004. p. 85-104.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futura. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

MORENO FERNANDEZ, F. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Madrid, Ariel. 1998.

MOURA, E. V. X. 2005. **O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar do professor e dos autores do livro didático e de aprender dos alunos em aulas de língua estrangeira para iniciantes**. Tese de Doutorado. Campinas, IEL/Unicamp.

NANEZ FERNANDEZ, E. **Diccionario de construcciones sintácticas del español:** preposiciones, Madrid, Universidad Autonoma. 2001.

NEMSER, W () Approximative System of Foreign Language Learners. In: **IRAL IX**. No.2, 1971. p. 115-123.

NGLE. V. **Nova Gramática da Língua Espanhola**. Madrid, Espasa. 2009.

NICKEL, G. **Aspects of error analysis and grading**. Svartvik (ed.), 1983. p. 24-28.

NICKEL, G. **Fehlerkunde**. Berlin: Cornelsen-Velhagen&Klasing. 1972.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp. 2003.

ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. **Congresso Brasileiro de Hispanistas**. 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext. Acesso em: 10. Abr. 2022

OTTONELLO, M. B.“La interlengua del hablante no nativo. In.: SANCHEZ LOBATO, J.; GARGALLO, I. S. (dirs.): **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). 2004, p. 369-387.

OTTONELLO, M. B. **Errores y fosilización.** Madrid, Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija, col. Aula de Español, 1996.

OTTONELLO, M. B. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros,1999.

OTTONELLO, M. B. **La teorialinguistica y la teoria de la adquisicion de lenguas extranjeras**. REALE, 5, Universidad de Alcala, 1996, p. 9-42.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PICANÇO, C. de L. **História, memória e ensino de espanhol** (1942-1990). Curitiba, PR: UFPR, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo Mercado das Letras. 2002.

SCHUMANN, J. **The Pidginization Process**: a Model for Second language Acquisition. Rowley: Newbury House, 1978.

SEDYCIAS, J. **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo : Parábola Editorial, 2005.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**. 10: 1972. p. 201231.

SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

SELINKER, L. **Rediscovering Interlanguage**. London, Longman. 1992.

SELINKER, L.; TARONE, E.; HANZELI, V. (eds.) **English for Academic and Technical Purposes**: Studies in Honour of Louis Trimble. Rowley, MA: NewburyHouse.1988.

SKINNER, B. F. **Verbal behaviour**. New York: Appleton-Century-Crofts. 1957.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SKINNER, B.F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º, 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

VANDRESEN, P. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(org). **Tópicos de Lingüística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In.: DEL RÉ, A. (Org). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes. 2001ª.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987 WEINREICH, V. **Languages in context**. The Hague: Mouton. 1953.

ANEXOS

1. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Si usted viene
Pro que viene y va

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy el sol salir
Si la lluvia cae

1. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Si usted viene
Para que viene y va

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy sale el sol
Si la lluvia cae

destaque?:

você traduziria para o espanhol os versos em

Se você vier
Pro que der e vier

Si tu vir, Para lo que dar y vir

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy el sol salir, si la ~~mia~~ lluvia caer.

destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

aún tu venir
aún der y venir

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

aunque hoy el sol salair
aunque llueve caer.

1. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Si usted venir
Para lo que der e venir

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy el sol salir
Si la lluvia caer

Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Si tu vienes
Para lo que da y viene

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy el sol sale
Si la lluvia cae

6° período

1. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Si vinieres
~~Para~~ Es por todo lo que sea

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy el sol salir
Si la lluvia caer

1. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Si vengas para todo

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy sologa el sol / Si cauga la lluvia

Se você vier
Pro que der e vier

Si vienes (Si vienes)
Para lo que da y viene (Para lo que da y viene)

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hay Sde el sol (Si hay Sale el Sol)
Si la lluvia, caer

1. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

Se você vier
Pro que der e vier

Si tú vinieres
para lo que diere y vinieres

Se hoje o sol sair

Se a chuva cair

Si hoy el sol salir
Si la lluva caiyer

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

P1

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

El motivo de vivimos aquí en el mundo.
Es seguirnos, es seguirnos al Señor.

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanho
os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

La razón de vivir nos en este mundo
Es seguirnos, es seguirnos al Señor

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

P-3

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

El motivo de vivirmos aquí en el mundo
Es seguir, es seguir al Señor

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

El motivo de vivirmos aquí en el mundo
Es seguir, es seguir al Señor

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

El motivo de vivirmos en el mundo
Es seguirmos, es seguirmos al Señor.

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

La razón para vivir aquí en el mundo.
Es seguir, es seguir al Señor

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

el razón de vivermos aquí el mundo

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

El motivo de vivermos acá en lo mundo
Es seguirnos, es seguirnos a lo Señor

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

El motivo de vivemos acá en el mundo
es seguiendo, es seguiendo al Señor

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanhol os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

El motivo de vivimos en este mundo
Es seguir, es seguir a Dios

2. Considerando a letra das músicas acima, como você traduziria para o espanho
os versos em destaque?:

O motivo de vivermos aqui no mundo
É seguirmos, é seguirmos ao Senhor

Lo motivo de vivermos aquí en el mundo

Es seguirmos, es seguirmos al Señor