

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUACAO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

*O USO DO PRESENTE E DO PRETERITO INDEFINIDO DO ESPANHOL POR ALUNOS  
BRASILEIROS UNIVERSITÁRIOS.*

Monica Nariño Rodriguez

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARÍLIA DOS SANTOS LIMA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus do Vale, para a obtenção do título de Mestre em Letras (área de concentração : Estudos da Linguagem./Linguística Aplicada)

**PORTO ALEGRE2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUACAO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

*O USO DO PRESENTE E DO PRETERITO INDEFINIDO DO ESPANHOL POR ALUNOS  
BRASILEIROS UNIVERSITÁRIOS.*

Monica Nariño Rodriguez

## Dedicatória

Ao meu pai, Gerardo Nariño, que sempre me incentivou a estudar, pois para ele os estudos eram a maior herança que podia deixar e a única que ninguém poderia tirar. A Victória e a Bárbara, minhas filhas, para que tenham o mesmo incentivo e tentem chegar mais longe nos estudos do que eu.

## AGRADECIMENTOS

A profa Dra. Marília dos Santos Lima pela competência, paciência e persistência em orientar-me neste trabalho e por acreditar em mim mais do que eu mesma.

As minhas filhas por entenderem todo o tempo que passei longe ou sem dar-lhes atenção porque tinha que terminar o “trabalho grande”.

A amiga Aline Noimann pelo apoio e incentivo dado para que terminasse este estudo.

As amigas Ivonne Mongerdoff e Maria Alejandra Saraiva por não terem desistido de caminhar comigo esta jornada, carregando-me quando eu mesma tinha cansado.

As minhas colegas do setor profa. Maria Lúcia Machado de Lorenci, Profa. Cleci Regina Bevilacqua e a profa Graciela Reyna de Quijano pelo incentivo e apoio nestes anos de estudo e de trabalho.

A Clara Regina Flores, ao Henry Daniel Lorencena , ao Hugo Retamar, a Luciana Delgado e a Cristiane Vinkovski Soares pela ajuda na coleta de dados e transcrições deste trabalho.

Ao Roberto Bozler pela ajuda nas traduções dos textos em inglês.

Aos alunos do curso de Letras – Licenciatura Espanhol da UFRGS pela prontidão com que colaboraram na pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação descrever o uso do *Presente do Indicativo* e do *Pretérito Indefinido* do Indicativo da Língua Espanhola por alunos brasileiros universitários aprendizes de espanhol como Língua Estrangeira. Pretendemos com este estudo contribuir para a reflexão de pesquisadores de Lingüística Aplicada e professores de Espanhol como língua estrangeira . O objetivo deste estudo é descrever o uso do *Presente do Indicativo* e do *Pretérito Indefinido* do Indicativo da Língua Espanhola por alunos brasileiros universitários aprendizes de espanhol como Língua Estrangeira e constatar que os aprendizes de espanhol como língua estrangeira trocam a primeira pessoa do singular pela terceira pessoa do singular e vice-versa nos tempos verbais acima indicados. Os verbos investigados na nossa pesquisa são: *jugar, dar, poner, ir, tener, salir, hacer e decir*. Assim nos baseamos nas teorias de Aquisição e Aprendizagem de Língua Estrangeira, focalizando nosso estudo na transferência, na interlíngua, na noção de fossilização e no estudo com foco na forma. Para tanto, descrevemos os tempos verbais que servem de base para nossa pesquisa. Nossas hipóteses iniciais eram que as referidas trocas aconteciam por influência da língua materna ou por transferência da terminação verbal do presente para o pretérito e que os equívocos diminuem à medida que aumenta o nível de proficiência dos aprendizes deste estudo.

## RESUMEN

Este trabajo describe el uso del *Presente de Indicativo* y del *Préterito Indefinido* de Indicativo de la Lengua Española por alumnos brasileños universitarios aprendientes de español como Lengua Extranjera. Pretendemos con este estudio contribuir para la reflexión de investigadores de Lingüística Aplicada y profesores de Español como lengua extranjera. El objetivo de este estudio es describir el uso del *Presente de Indicativo* y del *Préterito Indefinido* de Indicativo de la Lengua Española por alumnos brasileños universitarios aprendientes de español como Lengua Extranjera y constatar que los aprendientes de español como lengua extranjera cambian la primera persona del singular por la tercera persona del singular y viceversa en los tiempos verbales arriba indicados. Los verbos investigados en nuestro trabajo son: *jugar, dar, poner, ir, tener, salir, hacer* y *decir*. Para tanto nos basamos en las teorías de Adquisición y Aprendizaje de Lengua Extranjera, focalizando nuestro estudio en la transferencia, en la interlengua, en la noción de fosilización y en el estudio con foco hacia la forma. Por fin describiremos los tiempos verbales que sirven de base para nuestro estudio. Nuestras hipótesis iniciales eran que los referidos cambios ocurrían por influencia de la lengua materna o por transferencia de la terminación verbal del presente para el pretérito y que los equívocos disminuyen en la medida que aumenta el nivel de proficiencia de los aprendientes de este estudio.

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - 1ª pessoa singular sem indicação de verbos tempo presente: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	65
Tabela 2 - 1ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo presente: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	65
Tabela 3- 1ª pessoa do singular sem indicação de verbo tempo passado: <i>salir,ir,decir</i> e <i>leer</i> .....	66
Tabela 4 - 1ª pessoa do singular com indicação do tempo passado <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	66
Tabela 5- 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo presente: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	67
Tabela 6- 3ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo presente: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	68
Tabela 7 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo passado: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	68
Tabela 8 - 3ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo passado: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	69
Tabela 9 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo presente: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	70
Tabela 10- 1ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo presente: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	70
Tabela 11 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos- tempo passado: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	71
Tabela 12- 1ª pessoa do singular com indicação de verbos -tempo passado: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	71
Tabela 13 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos- tempo presente: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	72
Tabela 14 - 3ª pessoa do singular com indicação de verbos - tempo presente: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	73
Tabela 15 – 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos - tempo passado: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	73
Tabela 16- 3ª pessoa do singular com indicação do verbo - tempo passado: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	74

Tabela 17 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos – tempo presente: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	75
Tabela 18 - 1ª pessoa do singular com indicação de verbos- tempo presente: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	75
Tabela 19 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos – tempo passado: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	76
Tabela 20 - 1ª pessoa do singular com indicação do verbo - tempo passado: <i>salir, ir, decir</i> e <i>leer</i> .....	77
Tabela 21 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo presente: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	77
Tabela 22- 3ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo presente: <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	78
Tabela 23 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos - tempo passado <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	78
Tabela 24- 3ª pessoa do singular com indicação de verbos- tempo passado <i>poder, romper, poner, leer, jugar</i> e <i>decir</i> .....	79

## Lista de Quadros

Quadro 1. Usos do presente do indicativo, classificação de PORTO DAPENA (1998).....	38
Quadro 2- Verbo hablar. Presente do indicativo, segundo Seco, R (1993, p. 66).....	41
Quadro 3- Verbo comer. Segundo Seco, M. (1991, p. 181) .....	41
Quadro 4- Modelo de três conjugações regulares.Segundo Alcoba, S.(1999, p. 4927).....	42
Quadro 5. Formação dos verbos no presente do indicativo, segundo Cunha & Cintra (2001, p. 441) .....	44
Quadro 6- Irregularidades dos verbos no presente segundo Cunha & Cintra (2001, p 443).....	44
Quadro 7- Paradigmas de conjugação regular apresentado por Luft (1987, p. 132).....	45
Quadro 8- Quadro comparativo das conjugações regulares do Presente de Indicativo em ambas línguas de estudo, conforme MASIP (1999, p. 53). .....	45
Quadro 9- Verbo beber- 2ª conjugação espanhola, conforme MASIP (1999, p. 74).....	46
Quadro 10- Subir, 3ª Conjugação espanhola e portuguesa, , conforme MASIP (1999, p. 78) .....	46
Quadro 11- Verbos no presente do indicativo em espanhol e português utilizados no estudo. ....	47
Quadro 12- Verbos no presente do indicativo em espanhol e português utilizados no estudo. ....	47
Quadro 13- Verbos regulares terminados em –ar, -er e –ir.....	50
Quadro 14- Verbos da 1ª conjugação do pretérito perfeito, com terminação G ou C, conforme Cunha & Cintra (2001, p. 448 ). .....	50
Quadro 15- Paradigmas de conjugação regular do pretérito perfeito apresentado por Luft (1987, p. 144). .....	51
Quadro 16 - 1ª conjugação espanhola e portuguesa, apresentados por Masip (1999, p. 53) .....	51
Quadro 17- 2ª Conjugação espanhola e portuguesa apresentados por Masip (1999, p. 74).....	52
Quadro 18 - 3ª Conjugação espanhola e portuguesa apresentados por Masip (1999, p.78).....	52
Quadro 19- Verbos em pretérito perfeito, objetos de nossa análise.....	53
Quadro 20: Verbos irregulares do pretérito perfeito, correspondentes aos usados em nossa análise em língua espanhola.....	53
Quadro 21: Quadro comparativo, verbos no pretérito do indicativo do espanhol e do português. ....	54
Quadro 22: Quadro comparativo, verbos no pretérito do indicativo do espanhol e do português. ....	54

Quadro 23- Quadro comparativo, verbos no pretérito do indicativo do espanhol e do português. ....	55
---	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	14
1.1 A Aquisição/ Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.....	14
1.2 A Transferência.....	15
1.3 A Interlíngua.....	24
1.4 A Fossilização.....	27
1.5 O Foco na Forma.....	33
2. OS TEMPOS VERBAIS FOCALIZADOS NO ESTUDO.....	36
2.1 O presente do indicativo.....	36
2.1.1 O Presente do Indicativo em espanhol.....	36
2.1.2 O Presente do Indicativo do Português.....	42
2.2 Pretérito perfeito do indicativo.....	48
2.2.1 O “Pretérito Indefinido” do Indicativo no Espanhol.....	48
2.2.2 Pretérito Perfeito do Indicativo no Português.....	49
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
3.1 A Pilotagem.....	56
3.2 Os participantes.....	58
3.3 Os dados.....	59
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.1 Níveis.....	64
4.1.1 Nível Básico.....	64
4.1.2 Nível Intermediário.....	69
4.1.3 Nível Avançado.....	75
4.2 Discussão geral dos dados.....	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	84
ANEXOS.....	88

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação descreveremos o uso do presente e do pretérito do indicativo por alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira. Com este estudo pretendemos contribuir para a reflexão de pesquisadores de Linguística Aplicada e para professores de espanhol como língua estrangeira quanto à aprendizagem destes tempos verbais.

Nosso estudo enfoca a troca que os alunos de espanhol fazem da terceira pessoa do singular do pretérito indefinido e do presente do indicativo com a primeira pessoa do singular dos mesmos e vice-versa, constatados em minha prática como professora de língua espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1994. Os verbos investigados na nossa pesquisa são: *jugar, dar, poner, ir, tener, salir, hacer e decir*. Nossas hipóteses iniciais são que as referidas trocas acontecem por influência da língua materna ou por transferência da terminação verbal do presente para o pretérito e que os equívocos diminuem à medida que aumenta o nível de proficiência dos aprendizes deste estudo.

Para tanto, no capítulo 1, mostraremos os nossos pressupostos teóricos, começando pela aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, trazendo algumas noções de Chomsky (1965), como a gramática universal e Baralo (1996). Trataremos de alguns estudos de transferência, com os estudos de Serey (1994), Gass e Selinker (2001), Kellerman e Sharwood Smith (1986). Além disso, definiremos o fenômeno da interlíngua, tomando como base Selinker (2001), Corder (1971) e Nemser (1971) e mostraremos algumas considerações a respeito deste tema. Após definirmos a fossilização e sua ligação com a interlíngua, com os estudos de Nakuma (1998), Selinker e Lakshaman (1992) e Baralo (1996), entre outros. Ao final faremos uma breve exposição do Foco na Forma, contrapondo-o com o fenômeno da fossilização, com Ortega (2001).

No capítulo 2, apresentaremos os tempos verbais que são o foco de nosso estudo, o presente e o pretérito simples do indicativo do espanhol de forma contrastiva com os mesmos tempos verbais do português, caracterizando-os e mostrando exemplos de suas conjugações e discussões dos principais gramáticos das línguas portuguesa e espanhola.

No capítulo 3, serão apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa, mostrando, passo- a- passo, como se dará o processo de coleta de dados, estudos e análise final dos mesmos.

Por fim, no capítulo 4, apresentaremos a nossa análise dos dados, coletados com alunos de graduação em Letras, ênfase em língua espanhola, mostrando os resultados e constatações de nossas hipóteses iniciais. Para finalizar discutiremos os dados finais embasando os resultados nas teorias apresentadas no capítulo 1.

## **1.OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Esta dissertação trata do uso do presente e do pretérito indefinido do indicativo por aprendizes brasileiros do Espanhol como Língua Estrangeira. Para tanto, necessitamos apresentar alguns estudos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, para, após isso, entrar em nossa análise propriamente dita. Neste capítulo, trataremos de nossos pressupostos teóricos. Na seção 1.1 faremos uma breve apresentação dos estudos de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. Na seção 1.2, definiremos o que é transferência e mostraremos o seu lugar nas pesquisas de aquisição de língua estrangeira. Na seção 1.3, trataremos da interlíngua, conceituando e mostrando como alguns teóricos tratam deste tema. Em seguida, na seção 1.4, caracterizaremos o fenômeno lingüístico da fossilização. e, por fim, na seção 1.5, descreveremos os estudos de Foco na forma.

### **1.1 A AQUISIÇÃO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Os primeiros estudos no campo de aquisição de línguas estrangeiras, esta entendida como especialidade com objetivos e instrumentos próprios, surgiram a princípios do século XX, e como conseqüências dos avanços das teorias lingüísticas, sofreram mudanças significativas a partir dos anos 60. As novas correntes foram desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa. Nos Estados Unidos, derivam dos princípios da lingüística estrutural e dos métodos propostos pela teoria comportamental no campo da psicologia da aprendizagem. Esta linha de pesquisa mostrava maior interesse pela forma do que pelo uso da língua. A aprendizagem de línguas estrangeiras era concebida como um processo de formação de hábitos. Os trabalhos dirigiam-se ao estudo da língua materna e da língua objeto e à sua exaustiva comparação como forma de prever e evitar os erros na produção de segunda língua (L2).

Com a publicação dos trabalhos de Chomsky nos anos 60 ocorre uma mudança de paradigma na ciência lingüística, cujo principal objetivo de pesquisa passa do conhecimento lingüístico para a natureza da linguagem humana. A abordagem chomskyana apóia-se na idéia de que os seres humanos estão dotados geneticamente de um conhecimento específico e universal para a língua, a Gramática Universal (GU), que possibilita a aquisição/aprendizagem de uma ou mais línguas. *“É uma aptidão inata à linguagem,*

*atividade criativa do ser humano dentro da qual se situa o sistema não nativo do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira”*. (Liceras, 1992, p. ).

A possibilidade de a GU permanecer ou não disponível nos adultos para a aquisição de uma língua estrangeira (LE) ainda é investigada pelos pesquisadores que trabalham com esta linha teórica. Alguns acham que o papel desempenhado pela GU na aquisição da Língua Materna (LM) é desempenhado pela L1 na aquisição de L2, outros, no entanto, como Liceras (1996), vêem a LM como uma espécie de filtro dos dados do insumo, um elemento de intermediação, que determina o que será absorvido para o *intake* (insumo absorvido).

Baralo (1996) verifica em seus estudos com adultos que adquirem uma L2 que estes incluem em seu conhecimento lingüístico um componente dedutivo para a língua alvo, que vai além dos dados disponíveis e do ensino explícito. Com isso, Baralo (1996) conclui que apesar de existir um período crítico na puberdade, a partir do qual alguns princípios da GU ficam inoperantes, de alguma forma esta dotação inata restringe e guia o processo de aquisição da L2 na formulação de hipóteses. Tal processo é visto como construtivo e criativo.

A partir da visão chomskyana da aquisição de sistemas não nativos que entende o processo como uma atividade criativa, surgem modelos que explicam e analisam as interlínguas (IL), conferindo-lhes *status* de linguagem independentemente dos níveis de bilingüismo alcançados.

## **1.2 A TRANSFERÊNCIA**

Os estudos da transferência têm tido e seguem tendo lugar relevante nas pesquisas sobre a aquisição de L2/ LE<sup>1</sup>. Por transferência entendemos aqui o fenômeno que ocorre quando o aprendiz faz uso de seu conhecimento lingüístico e habilidades comunicativas prévias tanto na hora de enfrentar um novo conhecimento na língua alvo como ao produzir ou processar mensagens na referida língua.

O aluno de LE conta com, primeiro, uma experiência prévia de interiorização de um sistema lingüístico, sua língua materna, e, segundo, com experiência no uso da língua materna

---

<sup>1</sup> Os termos L2 e LE serão usados indistintamente.

num amplo leque de variedades comunicativas. O aprendiz, portanto, leva uma bagagem de conhecimentos e habilidades para a nova situação de aprendizagem. Também num contexto de aprendizagem natural o aprendiz não é uma tábua rasa desde uma perspectiva lingüística, portanto tem igualmente a possibilidade de transferir seu acervo lingüístico prévio.

Segundo Serey (1994), quando se fala em transferência pode-se afirmar que tem sido uma questão muito controvertida entre lingüistas e professores:

“uns acham que é uma característica muito importante na aquisição de segunda língua, outros são mais céticos (...). Contudo, as pesquisas nos levam à conclusão de que a transferência interage com outros fatores na aquisição de L2, o que confirma a sua importância (...)” (Serey 1994, p. 6)

Por lidarmos com duas línguas muito semelhantes, o português e o espanhol, a transferência passa a ter um papel muito importante na aquisição e no ensino de ambas as línguas, pois a similaridade facilita a transferência de elementos fonéticos e fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos nas duas direções, da L1 à L2 e da L2 à L1, mais do que em línguas distantes.

A autora explica que,

“segundo Selinker, em 1972, a transferência é uma estratégia que existe na estrutura psicológica latente do ser humano. Para se referir a esses elementos transferidos de uma língua para a outra ele criou o termo “interlíngua”, pois passam a constituir o sistema lingüístico usado pelo aprendiz na sua tentativa de produção de uma regra na língua-alvo.” (Serey, 1994, p. 6, 7)

Salientamos que o termo interlíngua, citado acima, será tratado em nossa próxima subseção. Por agora o que é importante frisar da citação acima é que a interlíngua é de grande importância para os estudos da transferência.

Quando se tratam de línguas como o português e o espanhol, a transferência geralmente é positiva pelo fato de que existe uma semelhança muito grande entre as duas, porém isto não significa que não haja transferência negativa da língua materna para a língua-alvo devido, inclusive, aos falsos cognatos. Serey (1994) explica que

“a grande semelhança existente entre o português e o espanhol leva o aprendiz dessas línguas a transferir elementos morfo-sintáticos, fonéticos-fonológicos e léxico-semânticos da sua língua materna para a língua-alvo (e vice-versa), mais do que falantes de línguas distantes.” (Serey, 1994, p. 8)

Conforme Gass e Selinker (2001), as pesquisas sobre aquisição de línguas têm consciência dos fatos anteriormente mencionados e estão procurando formular uma teoria que explique esse tipo de interiorização lingüística, por isso, não se pode desconsiderar o estudo da transferência. Esta é uma linha de pesquisa que tem passado por diversas etapas, cada uma marcada por um determinado conceito sobre a aquisição, desde os postulados condutivistas até a suplantação destes por teorias baseadas no cognitivismo, passando pelas diferentes tendências da Lingüística, do estruturalismo americano (Lado, 1957), à teoria chomskyana, especialmente o que tange à teorização sobre a Gramática Universal (GU)

A partir da perspectiva psicolingüística, acredita-se que são válidos os estudos empíricos publicados sobre o assunto a partir dos anos 50. Passa-se, progressivamente, de posturas extremas no que diz respeito ao papel da transferência na aquisição de uma L2 para uma posição mais reconciliadora que reconhece a importância do fenômeno, sem desconsiderar a relevância de outros fatores. Porém, a pesquisa neste campo tem paulatinamente refinado seus pressupostos teóricos e seus instrumentos metodológicos. Isso tem levado ao avanço de etapas nas quais se observa uma certa confusão do papel da transferência na aprendizagem e/ou uso da língua, até uma situação posterior na qual existe uma diferenciação mais nítida entre interiorização de conhecimento e utilização deste conhecimento na produção e recepção lingüística (Kellerman e Sharwood Smith, 1986). Finalmente, e seguindo uma tendência geral dos estudos sobre aquisição de línguas, a pesquisa tem tido avanços significativos e tem sido encaminhada paulatinamente para a explicação do fenômeno centrado na pessoa que aprende. Nas colocações a seguir, serão analisadas essas tendências revisando, para tanto, a pesquisa realizada nas três etapas cronológicas que se costuma distinguir na pesquisa nesta área.

### **Etapa 1: A hipótese da análise contrastiva**

A partir da metade dos anos cinquenta, a teorização sobre a transferência associa-se à chamada Hipótese da Análise Contrastiva (Lado, 1957). Conforme este paradigma, a transferência tem um papel onipresente na aprendizagem de língua, tendo sido sugerido que o que se aprende e como se aprende depende em última instância da influência exercida pela L1 do aprendiz. Os contrastivistas postulavam que ao aprender uma L2 (entendendo este

processo como a aquisição de um sistema de hábitos, ou seja, como a associação de respostas lingüísticas a determinados estímulos), tende-se a transferir as formas e os significados da L1 (os hábitos já adquiridos na referida língua). Os contrastivistas defendiam que a dificuldade ou facilidade que se experimenta ao aprender uma determinada L2 é consequência direta das diferenças ou semelhanças que possam existir entre a língua materna do aprendiz e a L2. Assim, quando existem semelhanças, o aprendiz pode transferir as estruturas lingüísticas e os padrões culturais da sua L1 na interação com falantes nativos de L2. Por outro lado, se existem diferenças entre a L1 e a L2, a transferência dos hábitos já adquiridos levará à dificuldade da aprendizagem e, como consequência, a erros de produção/recepção.

Os erros, deste ponto de vista, são considerados um sinal de falta de aprendizagem, ou seja, de incapacidade para estabelecer as associações corretas entre estímulos e resposta, por isso o ensino de línguas teria que necessariamente perseguir e evitar o surgimento do erro ou procurar a sua erradicação. Assim, desde a perspectiva aplicada, se preconizava que existiam grandes vantagens derivadas de realizar uma comparação sistemática da L1 e da L2: tal comparação traria à tona as semelhanças e diferenças entre ambos os sistemas lingüísticos, esta informação ajudaria a detectar áreas de dificuldade e facilidade na aprendizagem de uma determinada L2 e, como consequência, contribuiria para o planejamento do ensino para um determinado grupo de falantes.

Tal afirmação faz-nos refletir sobre uma série de fatos em relação às três trajetórias de pesquisa mencionadas anteriormente. Em primeiro lugar, tais planejamentos teóricos sobre a transferência não estabelecem uma distinção clara entre aprendizagem e o uso da língua. Na obra de Lado (1957) afirma-se, explicitamente, que os indivíduos tendem a transferir elementos da sua língua materna no momento de usar a L2, ao mesmo tempo em que se postula (sem base empírica e quase como consequência do dito anteriormente) que a dificuldade ou facilidade de aprendizagem vem determinada por fatores puramente lingüísticos, ou seja, em termos de diferenças ou semelhanças lingüísticas entre a L1 e a L2.

Em segundo lugar, ao fazer uma relação entre dificuldade ou facilidade de aprendizagem, por um lado, e diferenças ou semelhanças lingüísticas, por outro estabelece não somente uma relação entre um conceito psicológico e outro lingüístico, mas também um planejamento supostamente explicativo do fenômeno estudado no qual não tem lugar o principal agente do processo de aprendizagem. Pelo contrário, deduz que a última explicação

do surgimento da transferência e das formas que possam tomar é algo externo ao aprendiz, ou seja, as diferenças e as semelhanças entre a L1 e a L2.

## **Etapa 2: A posição minimalista**

A postura extrema sobre o papel da transferência na aprendizagem de línguas representada pela Análise Contrastiva deu lugar ao pólo oposto: uma posição minimalista que negava ou limitava ao mínimo qualquer influência possível da L1 do aprendiz na interiorização do novo sistema lingüístico. Este movimento foi fruto de resultados de pesquisa tanto teórica como empírica. Desde a primeira perspectiva, cogitou-se que a influência da LM na aquisição de uma L2 deveria conceitualizar-se como uma questão de ignorância, e não como resultado da transferência negativa (interferência) da LM: o aprendiz recorre a sua língua materna quando seus recursos da L2 não lhe permitem finalizar seus propósitos comunicativos.

Para Chomsky (1959), a criança tem um papel ativo na interiorização de sua L1, no sentido que é sua própria programação inata para adquirir a língua (e não os agentes do ambiente que o rodeia) a última responsável pelo processo criativo de interiorização lingüística. Outros autores como Corder (1967, 1971), Nemser (1971), Selinker (1972), defendem que igual papel criativo podia dar-se para a aprendizagem de uma L2 (Hipóteses da Interlíngua): o aprendiz cria seu próprio sistema lingüístico mediante processos similares ou idênticos ao da sua L1.

Não cabe, portanto, seguir vendo a aprendizagem lingüística em termos de aquisição de hábitos. Pelo contrário, os estudos de interlíngua adotam uma perspectiva mais psicolingüística (como veremos mais adiante). Da mesma maneira, não se pode seguir defendendo que a transferência dos hábitos da LM é a única base da aprendizagem de L2, apesar de alguns autores incluírem a transferência ao perceber os processos responsáveis pela formação da Interlíngua (Selinker, 1972).

### **Etapa 3: A reconceitualização da transferência a partir de um prisma cognitivo**

A pesquisa nesta área nas duas últimas décadas vem tentando responder as questões pendentes nas etapas anteriores. Assim, chega-se a uma posição mais reconciliadora no que diz respeito ao papel dado à transferência na aprendizagem de línguas: os pesquisadores já não questionam o papel desta, mas sim se pensa que o recurso da bagagem lingüística anterior é uns dos múltiplos processos que intervêm na interiorização da L2. A meta da pesquisa nesta linha teórica tem sido, então, entrar no estudo do fenômeno numa tentativa de refinar a discussão teórica sobre o assunto (Kellerman e Sharwood Smith, 1986; Sharwood Smith e Kellerman, 1986) e em conhecer os mecanismos reguladores e propiciadores do surgimento

percepções sobre as semelhanças e diferenças entre

lingüístico dos seres humanos tanto em nível de aquisição de conhecimento, como de sua recuperação e utilização em tempo real.

Surge uma linha de pesquisa que trata a transferência, seguindo a denominação de Kohn (1986: 22), como “processo de aprendizagem” e como “processo de produção”. Centrando-nos na transferência como processo de aprendizagem, a justificativa teórica do suposto proceder do aprendiz encontra-se nos postulados cognitivos da aprendizagem, especialmente na relevância dada ao conhecimento prévio na interiorização de uma nova informação. Aceita-se (Sajavaara 1986) que a interiorização lingüística tem espaço através da percepção e interpretação de mensagens, aceitando-se ao mesmo tempo que a percepção de mensagens é uma função conjunta do insumo recebido e da informação existente na memória de longo prazo. Então, pode-se concluir que a interiorização de uma L2 depende, pelo menos parcialmente, da interação do insumo com o conhecimento (lingüístico e não lingüístico) existente na memória de longo prazo. Parte deste conhecimento acumulado é o que o aprendiz possui sobre outras línguas, seja a LM ou não, pelo que se postula que o recurso a este conhecimento é parte do comportamento cognitivo do aprendiz no momento de formular suas hipóteses sobre o funcionamento da L2. Kean (1986) sistematiza em dois os casos nos quais o aprendiz formaria hipótese sobre a L2 usando o conhecimento de sua L1. A autora fala, em primeiro lugar, da “transferência cega”: o aprendiz não reconhece uma propriedade relevante da L2 que é diferente da L1 e hipotetiza uma equivalência entre ambos os sistemas lingüísticos, já que somente é capaz de explorar o conhecimento da sua língua materna quando as exigências lingüísticas requeiram explorar a referida propriedade. Kean (1986) considera inevitável o surgimento deste tipo de transferência devido ao caráter não instantâneo da aprendizagem lingüística: o aprendiz não pode levar em consideração todos os aspectos do insumo que recebe ao mesmo tempo em que os aspectos variam ao longo do seu processo de aprendizagem. Diríamos que recorre à língua materna porque as exigências de aprendizagem não permitem poder explorar toda a evidência do insumo ao mesmo tempo.

Um segundo tipo de transferência que a autora menciona é a “transferência míope”. O surgimento dela não é resultado de uma falha para dar-se conta de uma determinada propriedade da L2 por exigências da tarefa, mas sim de uma aprendizagem imperfeita; o aprendiz não consegue distinguir a diferente realização de um determinado fato lingüístico na L1 e na L2 porque, de alguma forma, não quer ver o que a evidência lingüística lhe oferece.

Sob outra perspectiva, seria possível afirmar que os dois tipos de transferência mencionados são manifestações de uma estratégia de simplificação utilizada no momento de enfrentar a tarefa de processar o insumo que se recebe para formar a interlíngua: em ambos os casos se simplifica o sistema (e o processo de aprendizagem), hipotetizando supostas similaridades entre a L1 e a L2. A tarefa que enfrenta aquele que aprende uma L2 não se reduz a processar os dados que recebe para ir criando sua interlíngua. Muito pelo contrário, aprender línguas supõe, principalmente, poder aceder tanto ao conhecimento acumulado como usá-lo em tempo real para atingir distintas metas comunicativas.

#### 4. A transferência de habilidades em línguas em contato

Outro assunto que têm atraído a atenção dos pesquisadores relaciona-se com a transferência de habilidades em situações de línguas em contato. A pesquisa neste caso centrou-se em questões de uso da língua para tentar responder a uma série de questões pontuais. Produzir e processar mensagens orais e escritas é sem dúvida uma tarefa lingüística. Não obstante, não é incorreto que o uso produtivo e receptivo da língua supõe também o emprego de uma série de processos, habilidades e estratégias que permitam abordar e cumprir com sucesso a tarefa proposta. Surgem duas interrogações: Podem-se transferir as habilidades desenvolvidas na L1 ao ter que enfrentar tarefas comunicativas numa L2? Que condicionamentos devem ocorrer para que se produza tal transferência?

Na pesquisa tanto teórica como empírica, esta última questão tem surgido muito, principalmente em termos da relação que possa existir entre competência estratégica e competência lingüística: A transferência de habilidades depende de um determinado nível de competência lingüística em L2?

A resposta a estas interrogações tem importantes implicações tanto teóricas como pedagógicas. No nível teórico, o assunto é relevante não apenas para encaixar uma peça a mais no complicado quebra-cabeça da pesquisa sobre a transferência, mas também para poder desenvolver teorias e modelos explicativos sobre a produção e recepção de mensagens numa segunda língua. A importância não é menor a partir de uma perspectiva pedagógica, já que a resposta às interrogações propostas servirão de base para tomar decisões fundadas em

questões de ensino relacionadas com o peso que deve ter a L1 na aquisição da competência lingüística.

### 1.3 A Interlíngua

O termo interlíngua aparece pela primeira vez nas teorias desenvolvidas por Selinker (1972), quem definiu-o como a gramática interna construída pelo aprendiz no seu processo de aquisição da segunda língua quando trata de produzir enunciados na LE. As etapas alcançadas pelo adulto nos processos de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua são ditas sistemas intermediários entre o sistema conhecido da L1 e a língua meta, chamados dialetos idiossincráticos por Corder (1971) dentro de uma perspectiva sociolingüística, sistemas aproximados por Nemser (1971) numa abordagem lingüística, e interlíngua por Selinker (1972) em uma ótica psicolingüística. São tais estudos que dão identidade à interlíngua.

Corder (apud Liceras, 1991) faz distinção entre os processos de aquisição de L1 e de aprendizagem de L2, colocando como principal diferença entre eles a circunstâncias em que acontecem, já que ainda não está demonstrado, conforme ele, que o processo de aprendizagem de uma L2 seja de natureza diferente do processo de aquisição da L1. Os processos não seriam diferentes, mas as circunstâncias como idade, motivação, tempo, lugar, sim.

Corder explica que, embora as estratégias de aprendizagem sejam basicamente as mesmas que o indivíduo usa para adquirir sua L1, uma das principais diferenças entre os processos estaria constituída pela quantidade de hipóteses que o aprendiz faz e experimenta sobre a natureza da língua. Durante a aquisição da L1, esta quantidade de hipóteses pode ser ilimitada, porém, para a aprendizagem de L2, as hipóteses giram em torno das semelhanças ou diferenças entre as duas línguas: a materna e a estrangeira.

Os estudos de Corder apontaram importantes mudanças, tais como uma nova concepção de interlíngua: sistema cuja gramática compartilha regras com outras gramáticas, porém possui regras próprias e tem a instabilidade como característica principal, razão pela qual podem ser chamados de “*dialetos transicionais*” ou “*competências transitórias*”.

As orações idiossincráticas produzidas pelos aprendizes são manifestações de uma gramática do dialeto transicional e não podem ser consideradas simplesmente equívocos,

desvios ou orações agramaticais; ao contrário, devem ser objeto de estudo lingüístico longitudinal. Este conceito lança um olhar sobre os erros, vistos agora como passos obrigatórios para a apropriação da língua, índices dos estágios alcançados pelo aprendiz no caminho do conhecimento.

Para Nemser (apud Licerias, 1991), qualquer língua não nativa ou língua estrangeira é um sistema aproximado. Isto porque os sistemas lingüísticos em contato incluem uma língua objeto, uma língua origem (LM que atua como fonte de interferência) e um sistema aproximado (o sistema lingüístico usado nas tentativas de utilização da língua objeto). Este sistema tem estrutura gramatical e sons próprios e muda de maneira rápida, passa por sucessivos níveis de domínio da língua objeto e pode ser identificado como característica de um grupo (os sotaques estrangeiros) ou uma comunidade (casos de pidgin). Conforme Nemser (In Licerias, 1991), a regularidade dos erros dos alunos com um sistema de língua materna proporciona numerosas provas da existência de um sistema aproximado.

Segundo Selinker (apud Licerias, 1991), na mente, existe uma estrutura de linguagem latente e uma estrutura psicológica que pode ser ativada quando o adulto tenta produzir ou entender uma língua estrangeira, mas não a domina como um nativo. Essa estrutura psicológica latente é responsável por um sistema lingüístico cujas regras não correspondem nem à língua materna, nem à língua estrangeira e é o denominado por ele como Interlíngua. A análise da estrutura superficial das orações da interlíngua pode revelar os processos da estrutura psicológica latente, entre os quais se destacam a transferência lingüística, as estratégias de aprendizagem, as estratégias de comunicação e a hipergeneralização das regras da LE. Nesses processos da estrutura psicológica latente, também se originam as regras e os subsistemas lingüísticos que, em geral, os falantes de uma língua conservam em sua interlíngua face à língua estrangeira.

Corder reconhece que a interlíngua surge em determinadas condições psico-sociais, porque estas ativam algumas funções da linguagem que dão origem à pidgnização inicial ou à sua possível estabilização posterior, ou seja à fossilização. Porém, até esse momento os modelos existentes não discutiam os mecanismos através dos quais o aprendiz de L2 relacionava os dados externos com a sua capacidade lingüística.

Krashen (1977, apud Liceras, 1991) apresenta um modelo que relaciona a mente a esses dados externos (insumo) por um lado e, por outro, a mente à produção lingüística (*output*). Para ele os processos de aquisição e de aprendizagem são diferentes; o adulto adquire/aprende uma LE através de dois processos independentes, a aquisição inconsciente da linguagem e/ou a aprendizagem consciente do sistema lingüístico meta. A aquisição é um processo inconsciente desencadeado por um impulso vital e inevitável: a necessidade de comunicação. O processo de aprendizagem, ao contrário, é consciente e supõe o conhecimento de regras, poder falar sobre elas e explicá-las na prática da língua. Supõe também a existência de um monitor que corrige os erros produzidos. Resumidamente o modelo de Krashen propõe cinco hipóteses.

1. Os processos de aquisição e de aprendizagem são diferentes em suas origens

t012793671(i)-6.7417(r)05.01258(g)0.7417(r)0.793671(55.0283.90n)1.69162(c)5.01258(o)248.307(m)-5.0574  
e hr.52 1d [(01258(e)5.0125.7417(r)0.701258(a)-260.173(d)1.69017(e)1.69162(s)-2.528743320.84388-40.462

consciente da gramática e os fatores ambientais e afetivos tornam-se relevantes para o sucesso ou não de quem está adquirindo ou aprendendo uma segunda língua.

Posteriormente, McLaughlin (1978) e Bialystok (1992), além do próprio Krashen (1982), modificaram este modelo que não apenas distinguia os processos de aquisição e de aprendizagem, mas que criava uma barreira entre ambos e afirmava que o aprendido não se transformava em adquirido, uma barreira que ficou conhecida como a interface aquisição/aprendizagem. McLaughlin propõe um modelo fundamentado nos processos controlados e nos processos automatizados, no qual as memórias de curto e longo prazo desempenham papéis fundamentais. Bialystok propõe um modelo de análise da língua do aprendiz baseado nos papéis desempenhados pelo conhecimento implícito e pelo conhecimento explícito.

Mesmo oferecendo explicações deferentes estes autores admitem a possibilidade de transformação do aprendido em adquirido. Quanto à independência entre os processos de aquisição e de aprendizagem defendida por Krashen, de fato, pode ocorrer aquisição de uma L2 sem aprendizagem, assim como também pode acontecer a aprendizagem sem necessariamente haver uma aquisição. É o caso de aprendizes que sabem resolver exercícios gramaticais da língua meta, mas não têm conhecimentos que lhes permitam a comunicação nessa língua, ou das pessoas que adquirem uma L2 naturalmente, porém não conseguem explicitar seu conhecimento sobre a língua (Baralo, 1996).

#### **1.4 A Fossilização**

O fenômeno lingüístico da fossilização representa uma característica intrínseca importante na construção dos sistemas de interlíngua. A instabilidade, variabilidade, permeabilidade e transferência caracterizam as seqüências de desenvolvimento destes sistemas. A ação da fossilização contextualiza-se durante a formação destes sistemas. Sua influência resulta inevitável durante o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e aquisição lingüística.

Segundo Nakuma (1998), a fossilização seria a recorrência de uma forma não só incorreta, mas também que se acredita impossível de ser mudada durante a produção da

língua-alvo, não importando o grau de exposição a que o aprendiz seja submetido na mesma. Nakuma define a fossilização como

“o termo usado geralmente para denotar o que parece ser um estado de permanente falha por parte de um aprendiz de segunda língua para adquirir uma dada característica da língua de chegada.” (Nakuma, 1998, p. 1)<sup>2</sup>

Assim, Nakuma trata da fossilização juntamente com o fenômeno da estabilização afirmando que

“A fossilização geralmente denota a “recorrência”, durante o desempenho da segunda língua, de uma forma que não é somente “desviante” da forma correta da língua de chegada, mas também tida como constante à forma correta, não importa o grau de exposição à língua alvo. Este fenômeno é geralmente distinguido de seu precursor chamado “estabilização”, que é uma fase no sistema de interlíngua de um aprendiz precedendo a fossilização e tem as mesmas características do último com exceção de seu caráter “constante”. Em outras palavras, enquanto uma forma divergente estabilizada pode ainda ser corrigida, a forma fossilizada é tida como incorrigível.” (Nakuma, 1998, p. 1)<sup>3</sup>

Assim, o que difere a fossilização da estabilização é, justamente, o fato da primeira não poder ser corrigida e a segunda sim. Selinker e Lakshaman (1992) explicaram a fossilização como sendo constituída por quatro partes que deveriam ser pesquisadas: insumo restrito, dificuldade de erradicação de alguns problemas de interlíngua, realização de estudos longitudinais que observem o mesmo indivíduo por anos e a tendência a algumas estruturas se fossilizarem mesmo que o insumo oferecido não seja restrito.

Desse modo, a incorporação de modo relativamente permanente de formas lingüísticas incorretas na competência de uma pessoa em uma segunda língua é chamada de fossilização. Há um momento em que este processo tende a se estagnar e cessa. Pode ocorrer em grau muito avançado de domínio de língua, especialmente se esta é abordada com ênfase nos aspectos lexicais e sintéticos, atribuindo papel secundário à pronúncia e ao sotaque. Tal momento, que marca o início da fossilização, deriva da satisfação do falante com o nível alcançado para efeito de suas necessidades comunicativas à qual se combina um *feedback* positivo dos seus interlocutores nativos.

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

<sup>3</sup> Tradução nossa.

O processo de fossilização pode se dar em três campos de dificuldades, a saber:

1- Dificuldades morfossintáticas no âmbito da frase, referindo-se, sobretudo, ao uso inadequado de preposições, troca de gênero e às questões que envolvem a utilização de verbos, seja em correlação, concordância ou nas relações de tempo e aspecto;

2- Dificuldades semântico- lexicais quanto ao emprego de verbos específicos: ser e estar, ter e haver, chegar e vir, etc;

3- Dificuldades fonético-fonológicas, sendo as mais comuns as que se referem as vogais abertas e fechadas e algumas simples e dobradas como “r” e “rr”.

Outra importante teórica que trata da fossilização é Baralo (1996). Para a autora, a fossilização evidencia-se no surgimento persistente de estruturas, formas ou elementos lingüísticos relativos ao sistema da língua meta, adquiridas equivocadamente, que tendem a persistir nos sistemas de interlíngua construídos pelos falantes não-nativos de uma língua estrangeira. Estas irregularidades lingüísticas consolidam-se nos sistemas de interlíngua que os falantes vão formando na ânsia de aproximação lingüística (Ellis, 1993), o que acarreta uma incorporação relativamente permanente de formas lingüísticas incorretas dentro da *competência lingüística transitória* do falante (Brown, 1994). Não se pode esquecer que a interiorização destas formas incorretas ocorre igual ao processo de assimilação na aquisição das formas corretas. O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira causa uma reorganização do material lingüístico da interlíngua com a finalidade de aproximar-se dos esquemas do sistema da língua objeto.

A maioria dos aprendizes de uma língua estrangeira fracassa ao tentar alcançar a competência na língua objeto de estudo, ou seja, param de aprender num momento determinado (Selinker, 1972). Estes falantes param numa determinada fase da aprendizagem, mostrando, conseqüentemente, conhecimento deficiente do sistema da língua objeto. Este estancamento parece representar uma propriedade intrínseca do novo processo de aprendizagem lingüística (Schachter, 1990).

Como mencionado anteriormente, a fossilização contextualiza-se durante a construção dos sistemas de interlíngua. Sua influência caracteriza-se fundamentalmente por sua inevitabilidade, durabilidade e persistência.

A fossilização não deve ser considerada como algum tipo *de enfermidade terminal*, porém deve ser concebida como um processo *consistente às leis da aprendizagem humana* (Brown, 1994). A estimulação de determinadas habilidades cognitivas poderia frear sua persistência e, conseqüentemente, atrasar o seu surgimento.

Deve-se destacar o caráter inevitável do fenômeno da fossilização. Tem-se justificado sua ocorrência baseado na influência do transcurso do tempo, devido fundamentalmente à ausência de exposição, contato lingüístico, ou necessidade do aprendiz de modificar sua interlíngua.

Obviamente, o fator tempo pode refletir, em maior ou menor medida, na estabilização temporal de determinadas formas de interlíngua. No entanto, o parâmetro temporal não pode justificar totalmente a parada permanente da aprendizagem já que as características intrínsecas da nova aprendizagem também podem determinar decisivamente o rendimento lingüístico adquirido. A inevitabilidade, rasgo intrínseco da fossilização, está submetida à influencia de vários fatores cognitivos que influenciam seu desenvolvimento (Selinker, 1992).

Há que fazer menção ao fenômeno lingüístico denominado *reincidência* que define o caráter persistente da fossilização. Este fenômeno reflete a produção recorrente de determinados desvios lingüísticos que caracterizam seqüências prévias de desenvolvimento. Temos que destacar que as estruturas fossilizadas tendem a persistir potencialmente, ressurgindo na produção lingüística até mesmo quando supostamente pareciam ter sido erradicadas. Esta persistente manifestação de determinadas estruturas, elementos e formas lingüísticas, assim como a sua resistência dentro do sistema da interlíngua exige especial consideração. A reincidência na produção de determinados desvios lingüísticos poderia justificar-se tendo como base a negação ou falta de vontade para assumir “riscos lingüísticos”. Deve-se ter presente que toda atuação lingüística acarreta um certo grau de risco. O desinteresse por parte do aprendiz em assumir riscos lingüísticos desnecessários pode desencadear a constante produção de erros. Pelo contrário, o desenvolvimento de uma participação ativa na construção do conhecimento parece contribuir no fomento de sua autonomia e criatividade lingüística. Não se pode esquecer que tanto a aprendizagem como a aquisição lingüística, constituem processos criativos.

Os seguintes processos parecem contribuir para o desenvolvimento da fossilização: a transferência lingüística, a transferência de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem e de

comunicação de uma língua estrangeira e, finalmente, a supergeneralização do material lingüístico pertencente ao sistema da língua objeto. De acordo com Selinker (1972), as combinações destes processos geram o desenvolvimento de uma *competência de interlíngua totalmente fossilizada*. Ao mesmo tempo, a sensação de pressão comunicativa, a falta de oportunidades reais de comunicação oral, a influência negativa de determinados estados de ansiedade e a variabilidade da capacidade de atenção ou concentração podem desencadear seu surgimento da mesma forma que os fatores de personalidade ou as diferenças individuais também parecem determinar seu desenvolvimento.

A influência deste fenômeno tende a manifestar-se durante a produção lingüística, exatamente quando a atenção do aprendiz se centra na informação nova e complexa ou quando este se encontra submetido à influência de determinados estados de ansiedade ou de excitação, embora também, de maneira ocasional e estranha, em momentos de extremo relaxamento. (Selinker, 1992).

A fossilização garante o armazenamento mental de determinadas estruturas, elementos e formas lingüísticas no sistema da interlíngua. Não esquecendo que a adaptação e modificação das estruturas e formas dos sistemas de interlíngua, conforme as normas da língua objeto, acarreta o desenvolvimento de operações mentais complexas. A natureza cognitiva deste mecanismo psicológico reflete a operação de vários processos internos (Ellis, 1994). As dimensões cognitivas e afetivas interagem dentro deste mecanismo psicológico.

A percepção subliminar de uma suposta dificuldade lingüística constitui um componente importante deste mecanismo psicológico já que parece fomentar sua aparição. Parece existir uma forte vinculação entre o processo cognitivo da transferência e o fenômeno da fossilização causada pela distancia psicológica subjacente entre ambas as línguas.

Parece existir uma relativa ligação entre a fossilização e a persistência dos erros já que estes desvios lingüísticos submetidos ao processo de correção podem também surgir de novo, ainda que já tenham sido considerados erradicados. Seria conveniente estabelecer certas limitações em relação à fossilização e o erro lingüístico visto que de fato não deveria generalizar-se que os desvios lingüísticos constituem necessariamente casos de fossilização.

A ação da fossilização envolve um persistente ressurgimento de um sistema de interlíngua prévio (Selinker, 1992). Determinadas formas fossilizadas podem algumas vezes

dar a impressão de desaparecer, porém provavelmente poderão aflorar novamente na produção lingüística (Ellis, 1994).

Em termos gerais, as estruturas, elementos ou formas fossilizadas surgem com regularidade na produção lingüística. Teoricamente, a influência da fossilização evidencia-se tanto na produção inevitável de desvios lingüísticos como nas tentativas ou indícios de *aproximação lingüística* derivados das hipóteses formuladas. No entanto, sua influência reflete-se basicamente na persistência dos erros lingüísticos cometidos.

A influência dos empréstimos lexicais ou dos falsos cognatos suscita algumas fontes de erro. Os falsos cognatos constituem um exemplo indiscutível do mecanismo psicológico da fossilização. É possível também comprovar a persistência de determinados erros sintáticos e léxicos que caracterizam a competência lingüística fossilizada do aprendiz.

Contribuindo para a discussão sobre fossilização, Villalaba (2002) remete ao estudo de Scaramucci(2000) no qual é possível que, independentemente do insumo, algumas formas e estruturas desviadas desta interlíngua se cristalizem. Villalaba (2002) afirma que,

“Apesar dos casos em que a expressão inadequada permanece no decorrer do continuum, tanto o fluxo dinâmico, que pode ser observado em todas as dimensões, como a constatação de que a dependência à L1 diminui pouco a pouco, apontam para a pertinência de re-pensar a ‘fossilização’ em termos de tendência no desempenho dos aprendizes, com base sobretudo no conceito flexível de “competência em LE” (SCARAMUCCI, 2000), segundo o qual o parâmetro de avaliação não é o falante nativo ideal. Nesse sentido, a interlíngua do aprendiz brasileiro deixa de ser um resultado negativo ou um “fóssil gigante”, cujas formas incorretas ou inadequadas seriam consideradas como sinais exteriores de interrupção no processo, para apontar a necessidade de reavaliar a fossilização.” (P.157)

Tentou-se aqui esclarecer o comportamento funcional do fenômeno lingüístico da fossilização, precisando os fatores desencadeantes de seu desenvolvimento e contextualizando sua influência durante a construção dos sistemas de interlíngua. A fossilização representa um conceito importante da teoria da interlíngua. Caracteriza-se fundamentalmente por sua persistência e inevitabilidade. Existe uma relação entre o processo cognitivo da transferência lingüística e o mecanismo psicológico da fossilização. A fossilização parece representar a fase terminal do processo de aprendizagem lingüístico, ao supor uma barreira infranqueável para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, mas não é, pois com insumo pleno, com

instrução com foco na forma e vontade, os aprendizes podem aprender as estruturas que são difíceis.

### 1.5 O Foco na forma

Como dissemos anteriormente, a fossilização não pode ser considerada a fase terminal do processo de aprendizagem lingüístico, pois com insumo pleno e instrução de foco na forma, os aprendizes podem aprender as estruturas que são difíceis. Nesta seção trataremos deste fenômeno lingüístico chamado **foco na forma**, como este se caracteriza e como alguns pesquisadores tratam deste tema.

O foco na forma é uma linha de pesquisa iniciada nos anos 80 por Long (1988) que fala em um novo enfoque de ensino gramatical pelo qual se concede mais atenção à forma lingüística que se usa para resolver uma necessidade de tipo comunicativa.

Para Lordes Ortega (2001),

Las premisas teóricas que subyacen el principio pedagógico de la atención hacia la forma están enraizadas en modelos cognitivos de la adquisición de lenguaje que indentifican la atención como el mecanismo central en el aprendizaje y tiene una base psicolingüística. (Ortega, 2001, p. 17)

Essa nova linha de pesquisa pode manifestar-se em vários modelos instrucionais que combinam diversas técnicas pedagógicas. Por exemplo:

1- uma intervenção pedagógica reativa que se propõe frente aos problemas de comunicação que surgem no processo de aprendizagem, e implícita, ou seja, que a atenção se dirige à forma de modo pouco evidente, embora efetiva. Este modo de instrução gramática corresponde à concepção de foco na forma reformulada de Long e Robinson (1998), que colocam o foco na forma nos aspectos formais do insumo, como a negociação do conteúdo da mensagem durante a interação e o uso comunicativo da língua meta.

2- Outras instruções incluem técnicas pré-ativas planejadas com antecedência que dirigem a atenção do aprendiz a formas lingüísticas determinadas por um syllabus sintético estrutural (Ellis 1998, Spada 1997). Estes pesquisadores preferem usar o termo instrução com foco na forma.

3- Um terceiro enfoque (Doughty e Williams, 1998) seria a combinação de técnicas que atraem e fixam primeiro a atenção do aprendiz ao conteúdo da mensagem e depois destacam a forma lingüística. A intervenção pode acontecer de forma reativa ou pré-ativa desde que se considere as necessidades comunicativas e de interlíngua dos aprendizes.

A suposição fundamental da instrução com Foco na forma é de que significado e uso devem estar evidentes ao aprendiz no momento em que sua atenção é direcionada para o aparato lingüístico necessário para transmitir o significado (Doughty & Williams, 1998. p.4).

*Segundo* Freudenberger (2007),

Um dos objetivos da área de estudo da aquisição de Língua Estrangeira é investigar fatores que possam explicar e descrever os fenômenos que fazem parte do processo de aprender e de ensinar uma outra língua além da materna. Além disso, com base nessas constatações obtidas por meio das pesquisas, procura-se determinar meios que possam qualificar e melhorar tanto o processo quanto o produto final da aquisição. As pesquisas sobre a *Instrução com Foco na Forma* (IFF) surgiram como resposta a esses propósitos, uma vez que buscam examinar e, por vezes, implementar alternativas que possam trazer avanços para essa área. (Freudenberger, 2007, p. 461)

Nossa dissertação investigará o uso do presente e do pretérito do indicativo por alunos brasileiros universitários de espanhol como língua estrangeira e tem o mesmo objetivo da citação de Freudenberger (2007), acima, o de trazer meios que possam qualificar ou melhorar tanto o processo como o produto final da aquisição da língua estrangeira, no nosso caso, a língua espanhola, direta ou indiretamente.

A autora afirma também que,

Dentre as tentativas de determinar o sucesso de uma técnica ou de uma metodologia em particular, a área de investigação sobre a IFF utilizou-se de descrições detalhadas dos acontecimentos da sala de aula. Com frequência, faziam parte desses estudos categorizações e classificações de turnos de interação como, por exemplo, o *feedback* oferecido pelo professor aos alunos. São comuns nessas investigações, ainda, as testagens realizadas em laboratório, como modo de visualizar o desenvolvimento da competência do aprendiz de L2 e dos estágios pelos quais ele passa durante a aprendizagem dessa língua. (Freudenberger, 2007, p. 461)

Freudenberger (2007), completa que esse novo movimento, representa uma versão mais fraca da Abordagem Comunicativa, uma vez que ainda são priorizadas, em sala de aula, as oportunidades para usar a língua em situações significativas. O grupo de pesquisadores de foco na forma propõe que acurácia, fluência e habilidades comunicativas gerais são, provavelmente, melhores desenvolvidas por meio de instrução que seja, fundamentalmente, baseada no significado, mas, que em sua orientação, sejam fornecidas atividades oportunas com foco na forma e correção no contexto. Assim, segundo a autora,

Uma das primeiras propostas de definição dos tipos de instrução possíveis em sala de aula foi feita por Long (1991). O autor dividiu os movimentos instrucionais em três, que mudam de acordo com o foco principal de atenção exigido do aprendiz. Desse modo, se é exigido que o aprendiz concentre-se principalmente na estrutura da língua, tem-se *foco nas formas*; se, por outro lado, a atenção deve estar voltada exclusivamente à mensagem que deseja comunicar, tem-se *foco no sentido*. Quando o aprendiz deve procurar o processamento tanto das formas quanto do sentido, tem-se *foco na forma*. (Freudenberger, 2007, p. 463)

Assim, podemos corrigir a fossilização se usarmos a linha de pesquisa de Foco na Forma, pois com insumo, instruções direcionadas ao foco do erro e vontade do aluno, este desfossilizará o seu erro.

## 2. OS TEMPOS VERBAIS FOCALIZADOS NO ESTUDO

Neste capítulo, trataremos dos tempos verbais que são a base de nosso estudo: o presente do indicativo do espanhol e do português, o pretérito perfeito do indicativo do português e o pretérito indefinido do espanhol. Trataremos especificamente destes tempos verbais porque são neles que ocorrem a troca da primeira pessoa do singular pela terceira pessoa do singular (e vice-versa) na aprendizagem da língua espanhola por aprendizes brasileiros. Recorremos à língua portuguesa brasileira em busca da evidência das referidas trocas, por acreditarmos na transferência como uma estratégia de aprendizagem.

Por serem línguas-irmãs, originárias da mesma base latina, o português e o espanhol possuem, certamente, várias estruturas formais comuns entre si. As formas verbais parecem seguir essa característica genética que possuem os irmãos, no caso as duas línguas neolatinas. Faremos um estudo do presente do indicativo do espanhol, partindo depois para um estudo do presente do indicativo do português. Após, estudaremos o pretérito indefinido do indicativo do espanhol e o pretérito perfeito do indicativo do português para depois estudá-los, comparativamente, no português e no espanhol, em nossa análise. Assim, na subseção 2.1 apresentaremos o presente do indicativo das referidas línguas e na subseção 2.2 apresentaremos o pretérito perfeito do indicativo das mesmas.

### 2.1 O Presente do Indicativo

Nesta seção, apresentaremos o presente do indicativo do espanhol e do português. O presente do indicativo. Esse tempo verbal expressa ações que acontecem no momento em que se fala.

#### 2.1.1. O Presente do Indicativo em espanhol

De acordo com TORREGO (1998), o presente de indicativo do espanhol: a) localiza os fatos no momento em que está o falante, no agora. Como no exemplo abaixo:

*(1) mueve los brazos.<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup> Tradução “*move os braços*”.

b) Esse mesmo autor afirma que a zona temporal do falante, não é um ponto concreto, mas um segmento mais ou menos amplo que permite expressar fatos imediatos. Neste caso, trata-se do presente imediato, como em (2):

(2) *Ahora mismo subo.*<sup>5</sup>

c) Torrego completa que com o presente podem-se expor também fatos ou ações que se produzem reiteradamente mas que abrangem a zona temporal na qual está o falante. Conhece-se este uso como presente habitual, como em (3)

(3) *Todos los días voy al colegio.*<sup>6</sup>

d) O presente, para Torrego (1998), utiliza-se ainda com valor intemporal para expressar sentenças ou verdades universais, ou são assim considerados. Vejamos o exemplo (4).

(4) *Dos por cuatro son ocho.*<sup>7</sup>

e) O autor trata também do presente histórico. Para ele, o presente histórico é aquele que apresenta como atuais fatos ocorridos no passado. É um uso retórico muito freqüente no âmbito da narrativa literária, mas também usa-se na narrativa coloquial, conforme o exemplo (5).

(5) *El próximo año voy a Madrid a estudiar.*<sup>8</sup>

Outro valor do presente do indicativo tratado por Torrego (1998) é o de valor imperativo. Em certas situações, o presente utiliza-se com valor imperativo, acompanhado de uma entoação exclamativa, como em (6)

(6) ¡ *Ahora mismo te vas de aquí! – Vete de aquí.*<sup>9</sup>

Outro importante gramático que trata do presente do indicativo é Porto Dapena (1998).

Para ele o presente

---

<sup>5</sup> Tradução: *já estou subindo.*

<sup>6</sup> Tradução: *Todos os dias vou ao colégio.*

<sup>7</sup> Tradução: *Dois vezes quatro são oito.*

<sup>8</sup> Tradução: *No próximo ano vou a Madrid para estudar.*

<sup>9</sup> Tradução: *Saia agora daqui – Saia!*

“Constituye el tiempo menos caracterizado desde el punto de vista semántico, pues se define negativamente esto es, como no indicador de anterioridad ni de posterioridad en relación con un eje temporal que a su vez no es ni pretérito ni futuro: expresa, en otras palabras, coincidencia con el presente de la realidad o momento en que se produce el discurso. Esto significa que se trata del tiempo más neutro de todo el sistema, lo que explicará, sin duda, su multitud de usos, los cuales, por cierto, no plantean especiales problemas al hablante extranjero y, por otro lado, pueden agruparse, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, en usos normales, dislocados y neutralizados.” (Dapena, 1998, p. 46.)

Dapena (1998) afirma que o presente é todo o período que inclui o momento em que se produz o discurso, razão pela que ele pode abarcar desde um simples momento (agora) até um lapso de horas (hoje), dias, meses, anos, séculos ou inclusive toda a eternidade. O mesmo classifica o presente em atual, persistente, cíclico, histórico e prospectivo, como veremos sintetizados no quadro abaixo.

TIPO	CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLO
Presente atual	Corresponde ao uso mais típico do presente. Expressa uma ação ou processo cuja realização efetiva é simultânea com o momento em que se fala.	“Juan sale en este momento de casa.” <sup>10</sup>
Presente persistente, permanente ou geral	O verbo indica uma ação que não somente se leva efetivamente a cabo no momento em que se fala, mas também em todo o momento anterior e posterior a este. Este presente se utiliza para indicar ações ou situações de caráter geral ou imutável.	La tierra gira alrededor del sol. <sup>11</sup>
Presente cíclico ou iterativo	Expressa uma ação ou processo que se produz cíclica ou repetidamente e, portanto, não	Vamos a clase todos los días <sup>12</sup> .

<sup>10</sup> Tradução: *Juan sai neste momento de casa.*

<sup>11</sup> Tradução: *A terra gira em torno do sol.*

<sup>12</sup> Tradução: *Vamos à aula todos os dias.*

	tem por quê coincidir realmente com o presente. O que se trata é de mostrar que essa ação vem se realizando desde o passado e seguirá acontecendo no futuro.	
Presente histórico	É o empregado para referir-se a fatos ou situações objetivamente passadas. Aqui temos a possibilidade de substituí-lo pelo pretérito indefinido, perfeito ou imperfeito. Do ponto de vista expressivo, costuma-se assinalar que este uso responde a uma visão mais realista dos fatos narrados ou dos objetos descritos.	Entonces va él y le dice por qué no viene <sup>13</sup> ... Veo a mi abuela arrimada a su bastón. <sup>14</sup>
Presente prospectivo	Denominado também de <i>presente pro futuro</i> , corresponde a seu uso com referência a ações ou processos que ainda não tiveram lugar, isto é, que se situam no futuro objetivo.	Esta noche voy al teatro con mi novia <sup>15</sup> .

Quadro 1. Usos do presente do indicativo, classificação de PORTO DAPENA (1998).

Como podemos observar no quadro acima, Dapena (1998), traz uma classificação do presente do indicativo a partir do uso do mesmo. Não entraremos nessa divisão em nossa análise. O que interessa para nós é mostrar como o presente do indicativo está estruturado e caracterizado morfológicamente. Utilizamos esta classificação neste capítulo para fins de ilustração e exposição dos usos do presente, que será de importância para entendermos o presente em nossa análise, pois a prática docente nos tem mostrado que os alunos tendem a fazer a troca da primeira pessoa do singular pela terceira pessoa do singular do presente do indicativo e vice-versa.

<sup>13</sup> Tradução: *Então ele vai e lhe diz por que não vem...*

<sup>14</sup> Tradução: *Vejo a minha avó apoiada na sua bengala.*

<sup>15</sup> Tradução: *Esta noite vou ao teatro com a minha namorada.*

Seco, R. (1993) afirma que o presente expressa uma ação não terminada que se executa no momento da palavra. E observa que

Entiéndase bien que el presente no debe estimarse como un instante fugaz, sino como un plazo de tiempo más o menos largo, en el cual está comprendido el momento en que se habla. Así, puede decirse en presente: *Pedro estudia para abogado*. No es que Pedro, en el instante preciso en que se habla, esté trabajando en sus estudios, sino que este trabajo lo viene realizando durante cierto periodo de tiempo dentro del cual está comprendido el instante en que se enuncia el verbo. Por este concepto de lo presente se emplea también este tiempo para expresar ciertas verdades permanentes y afirmaciones generales que con el mismo carácter de exactitud pueden siempre reproducirse en el momento actual: La Tierra gira alrededor del Sol; Los habitantes de Granada se llaman granadinos; En China domina la religión budista. (Seco, 1993, p. 72)

Além disso, completa que um escritor, para dar maior esperteza a um relato, conta os fatos como se estivesse ocorrendo no presente, e denomina este presente de “presente histórico”, exemplificando-o com “César se resuelve, pasa el Rubicón y avanza con sus tropas, amenazando a Roma, casi inerme.”

E Seco, R. completa,

El presente histórico, por su fuerza expresiva, que nos hace testigos de hechos pasados, es muy usual en el habla: Y entonces va el guardia, se acerca y me dice.

Suele emplearse el presente también con valor futuro para trazar con rasgos más vivos la acción que todavía es eventual: *Esta tarde te llevo al cine*. Como variante de este uso- de la misma manera que una variante del futuro es el futuro de obligación- que a veces encierra sentido de mandato: *¿La mato o la perdono?*; *Mañana buscas a Francisco y se lo cuentas todo*; *Cuando termines, avisas*.

Assim, o autor afirma que os verbos apresentam seis fórmulas correspondentes às três pessoas gramaticais do singular e do plural, dentro de cada tempo, e estes dentro de cada modo. Assim, da raiz *habl* teríamos acrescentando as desinências de pessoa e número do presente do indicativo as seguintes formas:

Verbo hablar- presente do indicativo.
Habl-o
Habl-as
Habl-a
Habl- amos
Habl- áis
Habl-an

Quadro 2- Verbo hablar. Presente do indicativo, segundo Seco, R (1993, p. 66)

Como podemos observar no quadro acima, essas são as desinências dos verbos de primeira conjugação no presente do indicativo.

Já Seco, M ( 1991). afirma que o presente expõe o fato como ocorrendo no momento em que falamos. Exemplos: “*Me gusta este café*”. Ou como algo que ocorre habitualmente, ainda que seja neste mesmo momento: “*Por las tardes trabaja en otro sitio*”. Ou ainda como uma realidade intemporal: “*Dos y dos son cuatro*”. O autor também mostra as desinências dos verbos no presente do indicativo, como podemos ver no exemplo abaixo:

Modo indicativo- Presente
Com- o
Com-es
Com-e
Com-emos
Com-éis
Com-en

Quadro 3- Verbo comer. Segundo Seco, M. (1991, p. 181)

Assim, como podemos observar acima, o autor apresenta o radical do verbo seguido de suas vogais temáticas. Essas desinências são as marcas do tempo presente do modo indicativo dos verbos de segunda conjugação.

Outro importante gramático que trata do presente do indicativo em seus estudos é Alcoba, Santiago (1999). O autor traz o modelo de três conjugações regulares, denominando-as de formas simples e trazendo a seguinte construção:

Cánt1-o + +
Cánt-a + + s
Cánt-a + +
Cant-á + + mos
Cant- á + + is
Cánt - a + + n
Tém2-/part3 - o + +
Tém- / part - e + + s
Tém - / part - e + +
Tém - é - + mos part- í + + mos
Tém- é - + is part + í + + is
Tém - / part - e + + n

Quadro 4- Modelo de três conjugações regulares.Segundo Alcoba, S.(1999, p. 4927)

Este autor traz uma explicação mais ampla das desinências e vogais temáticas e acentos do verbo.

Todos esses autores foram expostos nesta seção com a finalidade de mostrar como o presente do indicativo é caracterizado e estruturado na língua espanhola. Como mostramos acima, alguns autores tratam do presente trazendo denominações através de seu uso, como Dapena (1998) que classifica o presente em atual, persistente, cíclico, histórico e prospectivo. Outros gramáticos, como Seco, M. somente caracterizam o presente, trazendo exemplos do mesmo. O importante desta seção para a nossa dissertação é mostrar como este tempo verbal se comporta morfologicamente.

### 2.1.2. O Presente do Indicativo do Português

O Presente do Indicativo no português pode exprimir um fato que ocorre no momento em que se fala, por exemplo: *Vejo um pássaro na janela..* Ou pode indicar um fato que ocorre no dia-a-dia, corriqueiramente, conforme os exemplos abaixo (7,8,9),

(7) *Todos os dias, caminho no Parcão.*

(8) *Estudo na UFRGS.*

(9) *Confio em meus amigos.*

O Presente do Indicativo, também, é usado para exprimir uma verdade científica, um axioma<sup>16</sup>; como Na frase *A Terra é redonda*, ou a frase em *Por um ponto passam infinitas retas*. Pode também exprimir uma ação habitual, como no exemplo *Aos domingos não saio de casa*.

Também encontraremos esse tempo sendo empregado para dar atualidade aos fatos ocorridos no passado, conforme o exemplo (10) a seguir.

(10) *Cabral chega ao Brasil em 1500.*

Ou ainda, para indicar um fato futuro bastante próximo, quando se tem certeza de que ele ocorrerá, por exemplo *Amanhã faço os exercícios*.

Segundo Cunha & Cintra (2001). O presente do Indicativo do português emprega-se:

1º) para enunciar um fato atual, isto é, que ocorre no momento em que se fala (presente momentâneo):

O céu está limpo, não há nenhuma nuvem acima de nós.

2º) para indicar ações e estados permanentes, ou assim considerados, como seja uma verdade científica, um dogma, um artigo de lei (presente durativo):  
A terra gira em torno do próprio eixo.

3º) para expressar uma ação habitual ou uma faculdade do sujeito, ainda que não estejam sendo exercidas no momento em que se fala (presente habitual ou freqüentativo):

Sou tímido: quando me vejo diante de senhoras, emburro, digo besteiras.

4º) Para dar vivacidade a fatos ocorridos no passado (presente histórico ou narrativo).

5º) para marcar um fato futuro, mas próximo; para impedir qualquer ambigüidade, se faz acompanhar geralmente de um adjunto adverbial:

Amanhã mesmo vou para Belo Horizonte e lá pego o avião do Rio. (p. 436)

Os autores trazem também o que eles denominam de “valores afetivos”, e classificam o presente, neste caso, em presente histórico, afirmando que essa é uma denominação proveniente de seu tradicional e largo uso nas narrativas históricas. Os autores afirmam que nos imaginamos no passado, visualizando os fatos que descrevemos ou narramos.

---

<sup>16</sup> Segundo Crystal (2000, p. 36) um axioma refere-se ao conjunto de proposições iniciais que uma teoria julga verdadeiras. Outras proposições são deduzidas dos axiomas através de regras específicas de inferência.

“É um processo de dramatização lingüística de alta eficiência, se utilizado de forma adequada e sóbria, pois que o seu valor expressivo decorre da aparente impropriedade, de ser acidental num contexto organizado com formas normais do pretérito.” (...) Ex.: Vi logo, por sinais e por acenos. Que com isto se alegra grandemente. (Cunha & Cintra, 2001, p. 438).

No quadro abaixo mostraremos a formação dos verbos regulares no presente de indicativo segundo Cunha & Cintra (2001).

-Ar	-Er	-Ir
<b><u>AMAR</u></b>	<b><u>BEBER</u></b>	<b><u>PARTIR</u></b>
Amo	Bebo	Parto
Amas	Bebes	partes
Ama	Bebe	parte
Amamos	Bebemos	partimos
Amais	Bebeis	partis
Amam	Bebem	Partem

Quadro 5. Formação dos verbos no presente do indicativo, segundo Cunha & Cintra (2001, p. 441)

No quadro (6), mostraremos as irregularidades de alguns verbos no Presente do Indicativo. A escolha destes verbos se deu em virtude de termos percebido em nossa prática que os correspondentes a estes, em espanhol, apresentam certa dificuldade na aprendizagem dos aprendizes de espanhol.

Dizer	Perder	Saber	Fazer	Pedir	Poder	Trazer
Digo	Perco	Sei	Faço	Peço	Posso	Trago
Dizes	Perdes	Sabes	Fazes	Pedes	Podes	Trazes
Diz	Perde	Sabe	Faz	Pede	Pode	Traz
Dizemos	Perdemos	Sabemos	Fazemos	Pedimos	Podemos	Trazemos
Dizeis	Perdeis	Sabeis	Fazeis	Pedis	Podeis	Trazeis
Dizem	Perdem	Sabem	Fazem	Pedem	Podem	Trazem

Quadro 6- Irregularidades dos verbos no presente segundo Cunha & Cintra (2001, p 443).

Luft (1987) define o presente do indicativo como igual a um “não-passado” e traz os seguintes exemplos: Compro, vendo, parto (morfema temporal – zero). O autor observa que

Antes que “presente” é “não-passado”, visto que também pode exprimir “futuro” (amanhã *respondo*) ou “intemporalidade” (as aves *voam*, os peixes *nadam*, o homem *pensa*). (Luft, 1987, p. 131).

Abaixo mostraremos os paradigmas de conjugação regular do presente do indicativo, apresentados por Luft (1987).

INDICATIVO												
TEMPO	1ª Conj				2ª Conj				3ª Conj			
	T		D		T		D		T		D	
	R	VT	MT	NP	R	VT	MT	NP	R	VT	MT	NP
PRESENTE	Compr	(a)	φ	o	Vend	(e)	φ	o	Part	(i)	φ	o
	Compr	a	φ	s	Vend	e	φ	s	Part	i	φ	s
	Compr	a	φ	φ	Vend	e	φ	φ	Part	i	φ	φ
	Compr	a	φ	mos	Vend	e	φ	mos	Part	i	φ	mos
	Compr	a	φ	is	Vend	e	φ	is	Part	i	φ	is
	Compr	a	φ	m	Vend	e	φ	m	Part	i	φ	m

Quadro 7- Paradigmas de conjugação regular apresentado por Luft (1987, p. 132).

Assim, como podemos observar acima, o presente do indicativo do português é classificado e estruturado da mesma forma que o presente do indicativo do espanhol. Há diferenças de classificação a partir do uso, mas ambos estão estruturados da mesma forma.

Outro importante gramático da Língua Espanhola é Vicente Masip. O autor traz quadros comparativos das línguas portuguesa e espanhola e mostra como os verbos são conjugados e como os mesmos se caracterizam e os exemplifica, como podemos observar no quadro abaixo.

Cantar – 1ª Conjugación española y portuguesa					
Tempo Espanhol	Tempo Português	Nomenclatura Espanhola	Nomenclatura Portuguesa	Caracterização temporal	Ejemplo/ exemplos
Canto	Canto	Presente	Presente	Acción actual continua, inacabada	Yo canto
Cantas	Cantas				todos los días/
Canto	Canta				Eu canto todos
Cantamos	Cantamos				os días
Cantáis	Cantais				
Cantan	Cantam				

Quadro 8- Quadro comparativo das conjugações regulares do Presente de Indicativo em ambas línguas de estudo, conforme MASIP (1999, p. 53).

Como podemos observar acima, Masip traz uma comparação do presente do indicativo do espanhol com o presente do indicativo do português. O autor caracteriza o presente como uma ação atual, contínua e inacabada. O mesmo também observa que os gramáticos brasileiros usam uma mesma terminologia para classificar os verbos portugueses e afirma que a sua classificação segue a última terminologia da *Real Academia Española*. Abaixo mostraremos como o autor traz exemplos de verbos da segunda em terceira conjugações.

<b>Beber – 2ª Conjugação espanhola e portuguesa</b>			
Tempo Espanhol	Tempo Português	Nomenclatura Espan.	Nomenclatura Port.
Bebo	Bebo	Presente	Presente
Bebes	Bebes		
Bebe	Bebe		
Bebemos	Bebemos		
Bebéis	Bebeis		
Beben	Bebem		

Quadro 9- Verbo beber- 2ª conjugação espanhola, conforme MASIP (1999, p. 74)<sup>17</sup>

<b>SUBIR – 3ª Conjugação espanhola e portuguesa</b>			
Tempo Espanhol	Tiempo Português	Nomenclatura Espanhola	Nomenclatura Portuguesa
Subo	Subo	Presente	Presente
Subes	Sobes		
Sube	Sobe		
Subimos	Subimos		
Subís	Subis		
Suben	Sobem		

Quadro 10- Subir, 3ª Conjugação espanhola e portuguesa, , conforme MASIP (1999, p. 78)

Masip (1999) não traz em sua gramática explicações sobre os tempos acima expostos.

<sup>17</sup> Salientamos que Masip (1999) apresenta os quadros de 2ª e 3ª conjugação de forma diferenciada da 1ª conjugação, trazendo somente a conjugação dos verbos e as suas nomenclaturas em ambas as línguas.

Abaixo mostraremos alguns quadros comparativos dos tempos acima apresentados. Nos próximos quadros comparativos mostraremos as irregularidades dos verbos investigados na nossa pesquisa (*jugar, dar, poner, ir, tener, salir, hacer e decir*). Esses verbos foram escolhidos, pois a prática de sala de aula nos mostra que estes são os verbos que apresentarão maior dificuldade ao aprendiz de espanhol com LE.

Jugar/ Jogar		Dar		Poner/ Pôr		Ir	
Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português
Juego	Jogo	Doy	Dou	Pongo	Ponho	Voy	Vou
Juegas	Jogas	Das	Das	Pones	Pões	vas	vais
Juega	Joga	Da	Dá	Pone	Põe	va	vai
Jugamos	Jogamos	Damos	Damos	Ponemos	Pomos	vamos	vamos
Jugáis	Jogais	Dais	Dais	Poneís	Pondes	váis	vais
Juegan	Jogam	Dan	Dão	ponen	Põem	van	vão

Quadro 11- Verbos no presente do indicativo em espanhol e português utilizados no estudo.

Tener/ ter		Salir/ Sair		Hacer/ Fazer		Decir/Dizer	
Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português
tengo	Tenho	salgo	Saio	hago	faço	Digo	Digo
tienes	tens	sales	saes	haces	fazes	Dices	Dizes
tiene	tem	sale	sai	hace	faz	Dice	Diz
tenemos	temos	salimos	saímos	hacemos	fazemos	Décimos	Dizemos
tenéis	tendes	salís	saís	hacéis	fazeis	Decis	Dizeis
tienen	têm	salen	saem	hacen	fazem	Dicen	Dizem

Quadro 12- Verbos no presente do indicativo em espanhol e português utilizados no estudo.

Os verbos apresentados são o foco de nossa dissertação. Na próxima seção apresentaremos os verbos no pretérito do indicativo do espanhol e do português, objeto de nosso estudo.

## 2. 2 Pretérito Perfeito do Indicativo

Apresentaremos, nesta seção, como o pretérito perfeito do indicativo está estruturado no espanhol e no português. Primeiramente apresentaremos o do espanhol, para depois, apresentar o do português.

### 2. 2.1 O “Pretérito Indefinido” do Indicativo no Espanhol

O *pretérito indefinido* expressa, no espanhol, conforme TORREGO (1998), fatos acontecidos em uma zona temporal anterior àquela na qual se encontra o falante e, neste tempo real, os fatos são expressados como já terminados<sup>18</sup>.

Esta forma verbal, precisamente por indicar fatos passados e acabados, é a mais apropriada, assim como os presentes históricos, para as narrações, conforme, exemplo (11) abaixo.

(11) *Ayer me levanté a las ocho, desayuné, salí a la calle y cogí un taxi...*<sup>19</sup>

Para Porto Dapena (1989) o *pretérito indefinido* é

Indudablemente, el pretérito por antonomasia, pues al contrario que el perfecto y de alguna manera y también el imperfecto, implica, sobre todo si el verbo es durativo, una total ruptura u oposición con el presente, del que, como se ha dicho alguna vez, no viene a ser más que su negación implícita: se decimos

#### **Rodrigo fue alcalde**

Es que, evidentemente, ya no lo es. El indefinido expresa siempre, en su totalidad, esto es, complexivamente, un estado, acción o proceso pasado medido directamente desde el presente, aunque sin ninguna relación con él. (Porto Dapena, 1989, p. 99)

Já Seco (1993) afirma que o pretérito indefinido indica que o que se enuncia é anterior ao momento da palavra, sem que se saiba se o fato ficou ou não terminado, a menos que isso se deduza da natureza do verbo. O pretérito indefinido expressa o passageiro, em oposição

<sup>18</sup> Em espanhol existe outro tempo do passado, cuja nomenclatura “pret perfecto” costuma confundir os alunos brasileiros. Apesar de não ser tema do nosso estudo, consideramos interessante assinalar que é o tempo marcado pelo matiz de “relação com o momento presente”.

<sup>19</sup> Tradução: (1) *Ontem levantei-me às oito, tomei café da manhã, saí para a rua e peguei um táxi...*

com o sentido durativo do pretérito imperfeito. Exemplos: *Nací em 1897*; *Jamás vi tal impertinência*; *El mes pasado viajamos por Europa*.

Assim, como podemos observar, o pretérito indefinido expressa uma ação passada, mas dentro de um tempo que o falante considera que terminou. Sarmiento (1997), exemplifica-o com a frase *Ayer fui al cine*. O autor afirma que o pretérito indefinido<sup>20</sup> serve para indicar os seguintes valores:

Tiempo- fecha: En 1936 estalló la Guerra Civil española.  
Narración (histórico): Llegué, vi y vencí.  
La inminencia de la perfección del acto: Perdí mi nido amado, perdí en él mis delicias. Al fin perdílo todo, pues que perdí la vida.  
Acción perfectiva y absoluta: Creí que el accidente no tenía importancia.  
Este llano fue plaza, allí fue templo. (Sarmiento, 1997, p. 202).

Desse modo, como podemos observar acima, o pretérito indefinido expressa fatos acontecidos em uma zona anterior a que se encontra o falante no momento da enunciação . Apresentamos nesta seção o pretérito indefinido para fins de explanação do mesmo, pois ele é a base de nosso trabalho. O importante desta seção é mostrar como alguns gramáticos tratam o pretérito indefinido do espanhol. Na próxima seção trataremos do pretérito perfeito do indicativo do português. Após isso, apresentaremos alguns quadros comparativos com as irregularidades dos verbos a serem investigados em nossa pesquisa.

### 2. 2.2 Pretérito Perfeito do Indicativo no Português

Indica fato que ocorreu no passado em determinado momento, observado depois de concluído.

(12) *Ontem caminhei no Parcão*.

(13) *Estudei na UFRGS no ano passado*.

(14) *Confiei em pseudo-amigos*.

Para Cunha & Cintra (2001), o Pretérito Perfeito do indicativo na forma simples indica uma ação que se produziu em certo momento do passado. É a que se emprega para “descrever

---

<sup>20</sup> Sarmiento (1997) denomina o pretérito indefinido de pretérito perfecto simple.

o passado tal como aparece a um observador situado no presente e que se considera do presente” (p.443).

O pretérito perfeito simples denota uma ação completamente concluída, afasta-se do presente. Para exprimir uma ação repetida ou contínua, o pretérito perfeito simples exige acompanhamento de advérbios ou locuções adverbiais, como *sempre, freqüentemente, várias vezes, muitas vezes, todos os dias*, etc. Em tais casos, a idéia de repetição ou continuidade não é dada pelo verbo mas pelo advérbio que o modifica

A formação do pretérito perfeito em português dos verbos regulares terminados em –ar (verbos da 1ª conjugação), em –er ( verbos da 2ª conjugação) e os verbos em –ir (verbos da 3ª conjugação) será mostrada no quadro abaixo.

	<b>-AR (1ª Conj.)</b>	<b>- ER (2ª Conjugação)</b>		<b>- IR (3ª Conjugação)</b>	
	<b>FALAR</b>	<b>BEBER</b>	<b>LER</b>	<b>PARTIR</b>	<b>CAIR</b>
Eu	Falei	Bebi	Li	partí	Caí
Tu	Falaste	Bebeste	Leste	partiste	Caíste
Ele/ a	Falou	Bebeu	Leu	partiu	Caiu
Nós	Falamos	Bebemos	Lemos	partí	Caí
Vós	Falastes	Bebestes	Lestes	partisteis	Caístes
Eles/ as	Falaram	Beberam	Leram	partiram	Caíram

Quadro 13- Verbos regulares terminados em –ar, -er e –ir.

Apresentaremos no quadro que segue a conjugação do Pretérito Perfeito de verbos da 1ª conjugação com radical terminando em **G** ou **C**, conforme Cunha & Cintra (2001)

	<b>FICAR</b>	<b>ALUGAR</b>
Eu	Fiquei	Aluguei
Tu	Ficaste	Alugaste
Ele/ a	Ficou	Alugou
Nós	Ficamos	Alugamos
Vós	Ficastes	Alugastes
Eles	Ficaram	Alugaram

Quadro 14- Verbos da 1ª conjugação do pretérito perfeito, com terminação G ou C, conforme Cunha & Cintra (2001, p. 448 ).

Abaixo mostraremos os paradigmas de conjugação regular do pretérito perfeito do indicativo, apresentados por Luft (1987).

INDICATIVO												
TEMPO	1ª Conj				2ª Conj				3ª Conj			
	T		D		T		D		T		D	
	R	VT	MT	NP	R	VT	MT	NP	R	VT	MT	NP
<b>PRETÉRITO</b>	Compr	a→e	φ	i	Vend	(e)	φ	I	Part	(i)	φ	i
	Compr	a	φ	ste	Vend	e	φ	ste	Part	i	φ	ste
	Compr	a→o	u	φ	Vend	e	u	φ	Part	i	u	φ
	Compr	a	φ	mos	Vend	e	φ	mos	Part	i	φ	mos
	Compr	a	φ	stes	Vend	e	φ	stes	Part	i	φ	stes
	Compr	a	ra	m	Vend	e	ra	m	Part	i	ra	m

Quadro 15- Paradigmas de conjugação regular do pretérito perfeito apresentado por Luft (1987, p. 144).

Como podemos ver no quadro acima, Luft (1987) traz um paradigma dos verbos no pretérito perfeito apresentando as suas desinências número-pessoal e modo-temporal e a sua vogal temática.

A seguir, faremos um quadro comparativo das conjugações regulares de ambos pretéritos nas duas línguas implicadas neste estudo, conforme Masip(1999 ):

<b>Cantar – 1ª Conjugação espanhola e portuguesa</b>					
Tempo Español	Tempo Português	Nomenclatura Espanhola	Nomenclatura Portuguesa	Caracterização temporal	Ejemplo/ exemplos
Canté	Cantei	Pretérito	Pretérito	Acción pasada puntual, acabada	Canté a las cinco/ Cantei às cinco horas
Cantaste	Cantaste	indefinido	perfeito		
Canto	Cantou				
Cantamos	Cantamos				
Cantasteis	Cantastes				
Cantaron	Cantaram				

Quadro 16 - 1ª conjugação espanhola e portuguesa, apresentados por Masip (1999, p. 53)

<b>Beber – 2ª Conjugação espanhola e portuguesa</b>			
Tempo Espanhol	Tempo Português	Nomenclatura Espanhola	Nomenclatura Portuguesa
Bebi	Bebi	Pretérito indefinido	Pretérito perfeito
Bebiste	Bebeste		
Bebió	Bebeu		
Bebimos	Bebemos		
Bebisteis	Bebestes		
Bebieron	Beberam		

Quadro 17- 2ª Conjugação espanhola e portuguesa apresentados por Masip (1999, p.

74)

<b>SUBIR – 3ª Conjugación española y portuguesa</b>			
Tempo Espanhol	Tempo Português	Nomenclatura Espanhola	Nomenclatura Portuguesa
Subí	Subi	Pretérito indefinido	Pretérito perfeito
Subiste	Subiste		
Subió	Subiu		
Subimos	Subimos		
Subisteis	Subistes		
subieron	Subiram		

Quadro 18 - 3ª Conjugação espanhola e portuguesa apresentados por Masip (1999,

p.78)

Mostraremos no quadro que segue a conjugação de alguns verbos no Pretérito perfeito. A escolha destes verbos deu-se por estes serem objeto do nosso estudo, evidentemente que aqui colocamos em português, porém o objeto do nosso estudo são os seus correspondentes em espanhol. São apresentados na língua portuguesa com a finalidade de contrastá-los.

	<b>Ser</b>	<b>Ter</b>	<b>Vir</b>	<b>Pôr</b>	<b>Ir</b>
Eu	Fui	Tive	Vim	Pus	Fui
Tu	Foste	Teve	Veio	Puseste	Foste
Ele/a	Foi	Teve	Veio	Pôs	Foi
Nós	Fomos	Tivemos	Vimos	Pusemos	Fomos
Vós	Fostes	Tivestes	Viestes	Pusestes	Fostes
Eles/ as	Foram	Tiveram	Vieram	Puseram	Foram

Quadro 19- Verbos em pretérito perfeito, objetos de nossa análise.

No quadro abaixo encontraremos alguns verbos irregulares no Pretérito Perfeito. Os correspondentes deste em espanhol também foram objeto de nosso estudo.

	<b>Fazer</b>	<b>Estar</b>	<b>Querer</b>	<b>Dizer</b>	<b>Ver</b>
Eu	Fiz	Estive	Quis	Disse	Vi
Tu	Fizeste	Estiveste	Quiseste	Disseste	Viste
Ele/a	Fez	Esteve	Quis	Disse	Viu
Nós	Fizemos	Estivemos	Quisemos	Dissemos	Vimos
Vós	Fizestes	Estivestes	Quisestes	Dissestes	Vistes
Eles/ as	Fizeram	Estiveram	Quiseram	Disseram	Viram

Quadro 20: Verbos irregulares do pretérito perfeito, correspondentes aos usados em nossa análise em língua espanhola.

Assim, como podemos observar acima, os verbos ser, ter, vir, pôr, ir, fazer, estar, querer, dizer e ver, da língua espanhola fazem parte de nosso objeto de estudo. Os verbos nesta seção apresentados servem para serem contrastados com a língua espanhola.

Duarte (2005), afirma que, em geral, os usos do pretérito indefinido coincidem em espanhol e em português. Ele expressa ações concluídas ou pontuais, não relacionadas com o presente; indica ações de desenvolvimento com duração limitada e terminada no tempo, assinala uma ação que interrompe o desenvolvimento de outra ação e serve para descrever ações que se repetiram no passado. Ex.: “*El martes comimos con María./ Na terça-feira almoçamos com Maria*” (Duarte, 2005, p. 62). A autora observa também que

“Es común que marcadores temporales acompañen este tiempo, delimitando el período de duración, el inicio o el fin de la acción. ¿Hablaste con tu jefe la semana pasada? Você falou com o seu chefe na semana passada?”(Duarte, 2005, p. 64).

Assim, o pretérito perfeito coincide nas línguas portuguesa e espanhola. Nesta seção apresentamos como está estruturado este tempo na língua portuguesa e na língua espanhola. Abaixo apresentaremos quadros contrastando o pretérito perfeito do indicativo da língua portuguesa com o da língua espanhola com verbos focalizados neste estudo.

Nos quadros abaixo colocamos a conjugação comparativa entre ambas as línguas porque esta comparação será necessária, mais adiante, para mostrarmos as semelhanças e diferenças das duas línguas investigadas neste estudo.

Romper/Quebrar		Jugar/ Jogar		Dar	
Español	Português	Español	Português	Español	Português
Rompi	Quebrei	Jugué	Joguei	Di	Dei
Rompiste	Quebraste	Jugaste	Jogaste	Diste	Deste
Rompió	Quebrou	Jugó	Jogou	Dio	Deu
Rompimos	Quebramos	Jugamos	Jogamos	Dimos	Demos
Rompisteis	Quebrasteis	Jugasteis	Jogasteis	Ddisteis	Destes
Rompieron	Quebraram	Jugaron	Jogaram	Dieron	Deram

Quadro 21: Quadro comparativo, verbos no pretérito do indicativo do espanhol e do português.

Decir/ Dizer		Poner/ Pôr		Ir	
Español	Português	Español	Português	Español	Português
Dije	Disse	Puse	Pus	fui	Fui
Djiste	Disseste	Pusiste	Puseste	fuiste	foste
Dijo	Disse	Puso	Pôs	fue	foi
Dijimos	Dissemos	Pusimos	Pusemos	fuimos	fomos
Dijisteis	Dissestes	Pusisteis	Pusestes	fuisteis	fostes
Dijeron	disseram	Pusieron	Puseram	fuleron	foram

Quadro 22: Quadro comparativo, verbos no pretérito do indicativo do espanhol e do português.

---

Tener/ ter

Salir/ Sair

Hacer/ Fazer

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Como professora de Língua Espanhola, deparei-me com a troca que os alunos fazem da terceira pessoa do singular do presente do indicativo e do pretérito indefinido com a primeira pessoa do singular dos mesmos. Para tanto, resolvi pesquisar o porquê desta troca. Por isso, o foco de nossa pesquisa foram estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituição de Ensino em que trabalho há dezesseis anos.

O estudo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente montamos histórias em quadrinhos que seriam a base de nossa pesquisa. Depois, fizemos um questionário para escolher os participantes da pesquisa e passamos por uma pilotagem para saber se as nossas histórias em quadrinhos serviam para o nosso propósito inicial. Assim, após isso, passamos à pesquisa propriamente dita.

#### **3.1. A pilotagem**

Primeiramente o material (ver anexo1) foi submetido à testagem com um grupo que chamamos de “grupo de controle”. O referido grupo f

## 2- História 2:

a) Primeira parte: o entrevistador dizia “conte no presente a partir de “hoy yo””. O participante do grupo de controle deveria utilizar os verbos apresentados nos balões para contar a sua história. Da mesma forma anterior, ele deveria ser o personagem da história contada.;

b) Segunda parte: O participante deveria contar a mesma história anterior, ainda com a indicação dos verbos no infinitivo nos balões a partir do que o entrevistador dizia que era “ayer yo”.

## 3- História 3:

Parte 1: Era apresentada a história ao participante do grupo de controle, onde não eram indicados os verbos a serem empregados e o entrevistador pedia que o mesmo contasse no presente dizendo “Hoy ella” e o mesmo teria que construir a história;

Parte 2: Era apresentada a mesma história, também sem os verbos, ao participante e o mesmo teria que contá-la no passado, a partir de “Ayer ella”, devendo assim construir a história em terceira pessoa do singular.

## 4- História 4:

Parte 1: Era apresentada com a indicação dos verbos a serem empregados no infinitivo e o entrevistador pedia que o participante contasse a história a partir de “Hoy ella”, ou seja, o mesmo deveria contar a história na terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Parte 2: Era apresentada a mesma história acima, com a indicação dos verbos nos balões e o participante deveria contá-la a partir de “Ayer ella”, ou seja, na terceira pessoa do singular do pretérito indefinido.

O entrevistador recebeu as seguintes instruções:

- a) Não mostrar todas as histórias de uma vez, mostrá-las uma de cada vez.
- b) Dar alguns segundos para o aprendiz familiarizar-se com a história.;
- c) E a partir daí pedir que contasse a história em quadrinhos conforme os passos mencionados acima.

A referida testagem teve como objetivo nos certificarmos da adequabilidade do material de pesquisa aos nossos propósitos que eram os seguintes: a) certificarmos que as

Após o questionário escolhemos quatro pessoas<sup>21</sup>, dois falantes nativos, professores de espanhol e dois professores de Língua Espanhola, formados e não nativos, para testar a eficácia do material que selecionamos para a nossa pesquisa, as histórias em quadrinhos, se as mesmas eram eficazes para o fim proposto.

Após termos feito a entrevista com as quatro pessoas acima referidas, e verificarmos a eficácia do material para o fim de nossa pesquisa, passamos à pesquisa propriamente dita. Os mesmos contaram as histórias da mesma forma que os participantes do grupo de controle mencionados na seção anterior.

Os alunos foram divididos da seguinte maneira:

a) dezoito alunos de nível básico, ou seja, alunos de Língua Espanhola 2 do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

b) quinze alunos de nível intermediário, sendo estes compostos por alunos de Língua Espanhola 4 do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

c) dezessete alunos de nível avançado, compostos por alunos de Língua Espanhola 6 e Língua Espanhola 8 do mesmo curso acima referido.

### **3.3. Os dados**

Para a coleta de dados foram utilizadas quatro histórias em quadrinhos (ver Anexo 1), como no estudo piloto. As histórias foram apresentadas na primeira parte da coleta de dados sem indicação do verbo a ser utilizado e após com a indicação do verbo em infinitivo a ser empregado em cada situação que ali se apresentava.

Assim, cada aprendiz deveria contar a história em quadrinhos apresentada a partir da tarefa proposta, ou seja, primeiramente contavam a história em quadrinhos no tempo verbal e pessoa do verbo proposto pela entrevistadora de forma livre, a partir dos desenhos apresentados na história e depois contavam a história no tempo verbal proposto com verbos dados pela entrevistadora também a partir dos desenhos.

Para a produção oral foram apresentadas quatro histórias. A primeira história deveria ser contada na primeira pessoa do singular e no tempo presente. A segunda história deveria

---

<sup>21</sup> Já nos referimos a essas pessoas na seção anterior, quando falamos no grupo de controle.

ser, também, narrada na primeira pessoa do singular, mas no Pretérito Indefinido do Indicativo. A terceira história deveria ser contada na terceira pessoa do singular no presente de indicativo e, finalmente, a quarta história deveria ser narrada na terceira pessoa do singular no pretérito indefinido. Nestas quatro histórias não estavam indicadas as ações a serem escolhidas pelos aprendizes. Eles deveriam apenas observar as gravuras e criar uma narrativa em seqüência, conforme os quadros apresentados.

Essas mesmas histórias foram apresentadas, no mesmo dia, novamente aos aprendizes, porém com indicação da ação a ser empregada em cada quadro da história.

Isso se deve porque precisávamos saber se o aprendiz usaria essa ação naturalmente, ou se a usaria somente quando indicado.

Assim, cada aprendiz deveria contar oito histórias no total, ou seja, quatro com os verbos indicados na primeira e terceira pessoas do singular e quatro histórias sem o verbo indicado nas mesmas pessoas das anteriores. Tivemos um total de 400 histórias para serem analisadas. No próximo capítulo faremos a análise e discussões desses dados.

Este capítulo serviu para mostrar quais procedimentos metodológicos utilizamos em nossa pesquisa, para, no próximo, mostrarmos a análise dos dados.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo mostraremos os resultados obtidos na coleta de dados. Como já mencionamos mantivemos o nivelamento dos aprendizes em Nível Básico, Nível Intermediário e Nível Avançado.

Como já havíamos dito anteriormente, submetemos o material de nossa pesquisa a um teste com um grupo de pilotagem. Após a testagem, averiguamos que o material era adequado à nossa proposta inicial já que todos os integrantes do grupo de controle empregaram o verbo indicado conforme esperávamos. Deste modo, o material mostrou-se adequado para ser empregado no nosso estudo, pois suscitou ocasiões para que as formas verbais esperadas fossem de fato produzidas.

Mostraremos agora alguns exemplos das produções deste grupo de controle, ou seja, as produções que esperaríamos que também fossem elaboradas pelos aprendizes do estudo, exemplos (15 a 22):

(15) Todos los días yo **salgo** de mi casa y **tengo** que ir a la biblioteca para agarrar algún libro para la escuela pero a veces lo agarro y como no me gusta leer entonces yo le **doy** el libro a una colega y **voy** a jugar a la pelota llega al final del día entonces yo no **leo** el libro<sup>22</sup>

(16) Todos los días yo **salgo** de mi casa voy a la biblioteca, bueno agarro un libro y entonces le digo a mi colega que **tengo** que leerlo pero no me **da** ganas entonces **voy** a jugar al fútbol al fin termina el día yo no lo **leo**<sup>23</sup>

(17) Ayer **salí** por la mañana y me acordé que había que leer un libro. **Fui** a la biblioteca a buscarlo. De tarde **fui** a estudiar con Ana estudíamos toda la tarde y después **fui** a jugar a la pelota, jugue hasta el anochecer y me acordé que **lei** el libro<sup>24</sup>.

(18) **Salí** de casa por la mañana para ir a la escuela **fui** a la biblioteca busqué un libro marqué con Ana de estudiar por la tarde le **dije** que tenía que leer el libro que todavía no **leí** y después

---

<sup>22</sup> Historia 1 na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo sem indicação de verbos.

<sup>23</sup> Historia 2 na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo com indicação de verbos.

<sup>24</sup> Historia 1 na 1ª pessoa do singular do pretérito do indicativo sem indicação de verbos.

que se fue Ana **fui** a jugar **jugué** un poco y me acordé que había que volver a casa porque todavía no **leí** el libro.<sup>25</sup>

(19) Manolo está muy feliz juega con Ana por la tarde , pero al ir a buscarla su mamá le **dice** que no **puede** jugar porque hoy mientras Ana camina por el pasillo **rompe** un jarro de flores y la mamá de Ana le **pone** en penitencia . Ana **lee** un libro como penitencia.<sup>26</sup>

(20) Todos los días Juanito **juega** con María a jugar al fútbol y siempre pasa algo cuando **hace** eso en general **rompe** un jarro o estropean el césped entonces la mamá de María le **pone** en penitencia la penitencia. Maria **lee** un libro en la penitencia.<sup>27</sup>

(21) Manolo **jugó** por la mañana con Ana . De tarde no **pudo** jugar porque Ana **rompió** un jarro de su madre. Ella la **puso** en penitencia y Ana **leyó** un libro.<sup>28</sup>

(22) Ayer Juan le invitó a María a jugar al fútbol. Ella **jugó** con él por la tarde y **rompió** el jarro de su madre . Su madre le **puso** en penitencia y le obligó a leer. Ella **leyó** un libro.<sup>29</sup>

As produções exemplificadas acima são de diferentes pessoas do grupo de controle. Apresentamos acima um exemplo de cada produção dos 4 professores ( 2 cuja língua materna é o espanhol e dois cuja língua materna é o português).

As categorias de análise encontradas na produção das narrativas, realizadas pelos aprendizes do nosso estudo, foram as seguintes<sup>30</sup>:

- a) **Correto** – refere-se ao uso correto do verbo esperado no contexto, tal como o exemplo (23).

(23) **Salgo** de casa y **voy** a buscar una biblioteca para comprar un libro después muestro el libro para mi amiga. (aprendiz de nível intermediário)

---

<sup>25</sup> História 2 na 1ª pessoa do singular do pretérito do indicativo com indicação de verbos..

<sup>26</sup> História 3na 3ª pessoa do singular do presente de indicativo sem indicação de verbos.

<sup>27</sup> História 4 na 3ª pessoa do singular do presente de indicativo com indicação de verbos.

<sup>28</sup> História 3 na 3ª. pessoa do singular do pretérito do indicativo sem indicação de verbo.s.

<sup>29</sup> História 4 na 3ª. pessoa do singular do pretérito do indicativo com indicação de verbos.

<sup>30</sup> Exemplificaremos as categorias de análise com transcrições das produções feitas pelos aprendizes

b) **Não utiliza** – indica que o aprendiz não empregou o verbo indicado ou esperado nem o tempo indicado, no tempo presente ou pretérito, tal como (24).

(24). Ayer el niño **quería jugar** con alguien y no **sabía** con quien entonces le invitó a su amiga que siempre **jugaba** con él todos los días. (aprendiz de nível intermediário)

c) **Incorreto** – mostra que o aprendiz não usou um verbo adequado ao contexto apresentado, exemplo (25).

(25) José **invitó** su amiga Ana a la calle. (aprendiz de nivel básico)

d) **Incorreto por troca** – denota que o aprendiz fez a troca da primeira pessoa do singular pela terceira pessoa do singular ou vice-versa, tal como em (26, 27)

(26) **Sale** de casa y a voy a buscar una biblioteca para comprar un libro después muestro el libro para mi amiga Ana. (aprendiz de nivel avançado)

(27) Ayer yo **fue**\_salir para ir a la biblioteca. (aprendiz de nível intermediário)

e) **Substitui por outro verbo** - neste caso o aprendiz não empregou o verbo indicado ou mais apropriado usando no seu lugar um sinônimo, como em (28).

(28) Fernando siempre quiere jugar pelota pero su hermana Fernanda le **habla** que él no puede jugar.(aprendiz de nivel básico)

As hipóteses do nosso estudo são: (1) os aprendizes produzirão narrativas onde trocarão a primeira pessoa do singular do presente e do pretérito do Indicativo pela terceira pessoa do singular dos mesmos verbos no referido modo ou vice-versa, por exemplo em lugar de dizer **yo salgo**, eles produzirão **yo sale** ou ainda **él salgo** em lugar de **él sale**. (2) A frequência de inadequação irá diminuir conforme aumenta o nível de proficiência, isto é, do básico ao avançado.

Teremos 18 aprendizes no nível básico, 17 no nível intermediário e 15 no nível avançado, totalizando 50 sujeitos de estudo. Cada aprendiz produzirá 8 narrativas.

As histórias 1e 2 mostradas como contexto para o sujeito produzir a narrativa em primeira pessoa do singular tem 4 ocasiões de uso, sendo uma para cada um destes verbos: *salir, ir, decir* e *leer*, ou seja. O total de ocasiões de uso dos verbos produzidas pelos aprendizes de nível básico serão de 72, de nível intermediário 68, e de nível avançado 60 ocasiões de uso.

As histórias 3 e 4 apresentadas como contexto para o aprendiz produzir a narrativa em terceira pessoa do singular tem 5 ocasiões de uso com os verbos: *poder, romper, poner leer, jugar e decir*, isto é, totalizando 108 de ocasiões de uso dos verbos produzidas pelos aprendizes do nível básico, 102 ocasiões de uso dos verbos produzidas pelos aprendizes do nível intermediário e 90 ocasiões de usos dos verbos produzidas pelos aprendizes do nível avançado.

Nos anexos (3, 4 e 5) colocamos as ocasiões de uso por nível e por verbos que são foco do estudo.

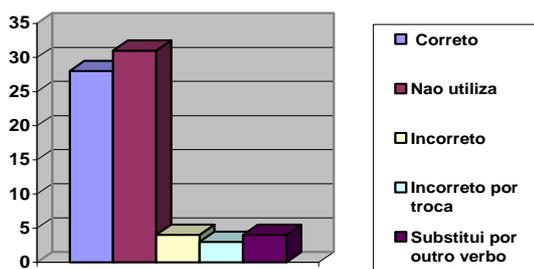
#### 4.1 Níveis

Nesta seção apresentaremos os resultados obtidos divididos por níveis testados. Assim na seção 4.1.1 apresentaremos as tabelas obtidas com o nível básico, na 4.1.2 exporemos os dados obtidos com o nível intermediário e na 4.1.3 os dados do nível avançado.

##### 4.1.1 Nível Básico

Nesta subseção apresentamos e discutimos as produções dos alunos de nível básico. Os dados originais, que serviram de base para as tabelas a seguir, são encontrados no Anexo 3.

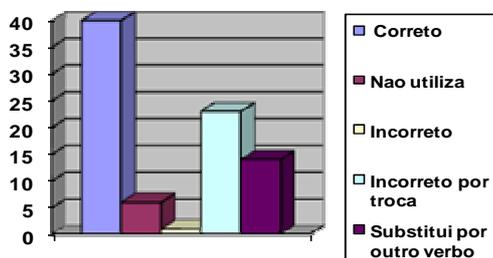
**Tabela 1 - 1ª pessoa singular sem indicação de verbos tempo presente: *salir, ir, decir e leer***



Correto	28
Não utiliza	31
Incorreto	04
Incorreto por troca	04
Substitui por outro verbo	05

Os resultados obtidos na Tabela 1 nos levam às seguintes considerações: em 40% das ocasiões de uso os aprendizes não utilizam o verbo mais apropriado à situação; em 44% das ocasiões de uso os aprendizes não utilizam o tempo indicado nem um verbo apropriado para a situação e em 5,7% das ocasiões de uso, empregam no lugar do verbo mais adequado um sinônimo.

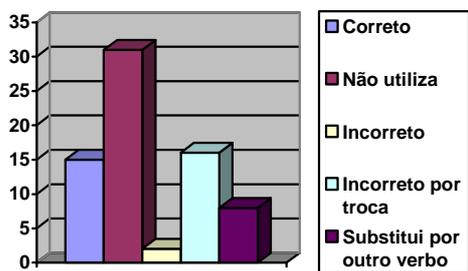
**Tabela 2 1ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo presente: *salir, ir, decir e leer***



Correto	26
Não utiliza	06
Incorreto	03
Incorreto por troca	23
Substitui por outro verbo	14

Em relação à Tabela 2 podemos dizer que em 37% das ocasiões de uso os aprendizes empregaram corretamente o verbo indicado na primeira pessoa do singular e em 32% das ocasiões de uso eles fazem a troca da

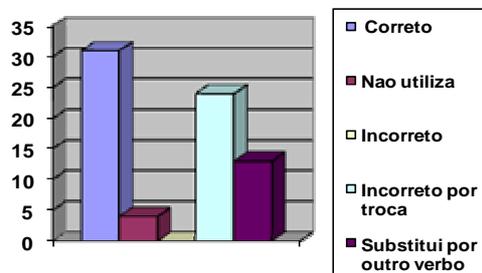
**Tabela 3- 1ª pessoa do singular sem indicação de verbo tempo passado: *salir, ir, decir e leer***



Correto	15
Não utiliza	31
Incorreto	02
Incorreto por troca	16
Substitui por outro verbo	08

Podemos constatar na Tabela 3 que os aprendizes tendem a não usar o verbo adequado para a situação apresentada, pois em 44% das ocasiões de uso os aprendizes empregam um sinônimo e ainda não utilizam o tempo verbal indicado. O número de ocasiões de uso dos aprendizes que usam o verbo adequado (22, 4%) e quase igual ao número de ocasiões de uso dos que fazem a troca da primeira pessoa pela terceira (22,8%).

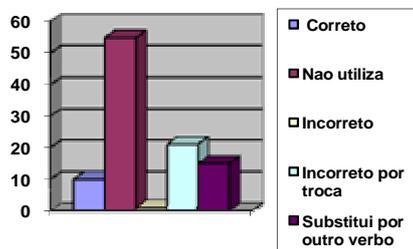
**Tabela 4 - 1ª pessoa do singular com indicação do tempo passado *salir, ir, decir e leer***



Correto	29
Não utiliza	04
Incorreto	02
Incorreto por troca	24
Substitui por outro verbo	13

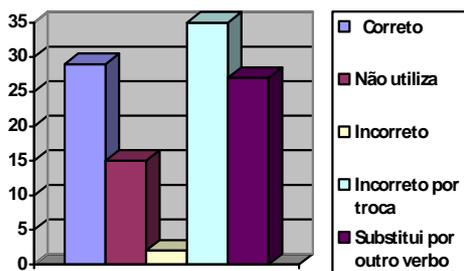
Pelos dados apresentados na Tabela 4 podemos concluir que em 41% das ocasiões de uso os aprendizes empregam a forma correto do verbo na 1ª pessoa do singular do passado, porém em 34% das ocasiões de uso eles fazem à troca e em 18% das ocasiões de uso substituem o verbo indicado por outro. Se somarmos estes últimos dados verificaremos que a maioria não emprega o verbo indicado corretamente seja por troca ou por evitação do uso para talvez não cometer o erro.

**Tabela 5- 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo presente:  
*poder, romper, poner, leer, jugar e decir***



Analisando os dados da Tabela 5, podemos afirmar que apenas em 9% das ocasiões de uso os aprendizes empregam o verbo mais adequado à situação apresentada;

em 52,4% (n=22) os aprendizes não utilizam o verbo adequado à situação apresentada;



Não utiliza	15
Incorreto	02
Incorreto por troca	35
Substitui por outro verbo	27

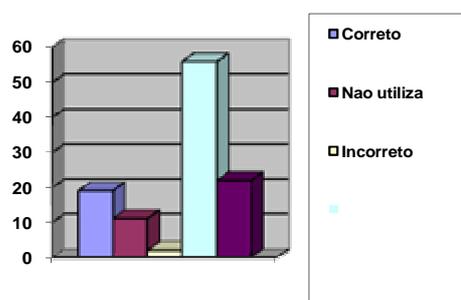
Correto	29
---------	----

Conforme a Tabela 6 verificamos que apenas em 28 % das ocasiões de uso os aprendizes empregam corretamente os verbos indicados; em 31 % das ocasiões de uso os aprendizes trocam a 3ª pessoa pela 1ª pessoa dos verbos indicados e em 23% das ocasiões de uso substituem o verbo indicado por outro. Somando esses dois dados obtemos 54% de ocasiões de uso erradas, seja por desconhecimento da forma correta o que pode ter provocado a substituição do verbo indicado, pela troca de pessoa.

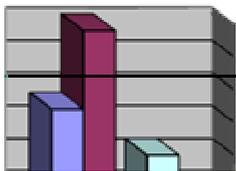
**Tabela 7 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo passado: *poder, romper, poner, leer, jugar e decir***



**Tabela 8 - 3ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo passado:**  
*poder, romper, poner, leer, jugar e decir*

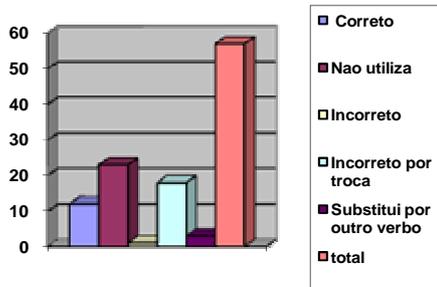


**Tabela 9 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo presente:**  
*salir, ir, decir e leer*



**Tabela 11 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos- tempo passado:**

*salir, ir, decir e leer*

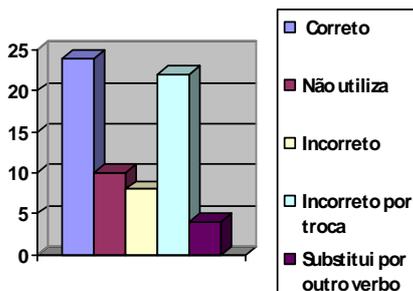


Correto	12
Não utiliza	28
Incorreto	03
Incorreto por troca	21
Substitui por outro verbo	04

Analisando a Tabela 11 podemos notar que em 20% das ocasiões de uso os aprendizes empregam corretamente o verbo adequado, mesmo sem termos dado a indicação do verbo; em 38 % das ocasiões de uso os aprendizes não utilizam o verbo mais adequado nem o tempo verbal indicado e em 35% das ocasiões de uso os aprendizes usam o verbo indicado, porém trocam a 1ª pessoa pela 3ª pessoa.

**Tabela 12- 1ª pessoa do singular com indicação de verbos -tempo passado:**

*salir, ir, decir e leer*

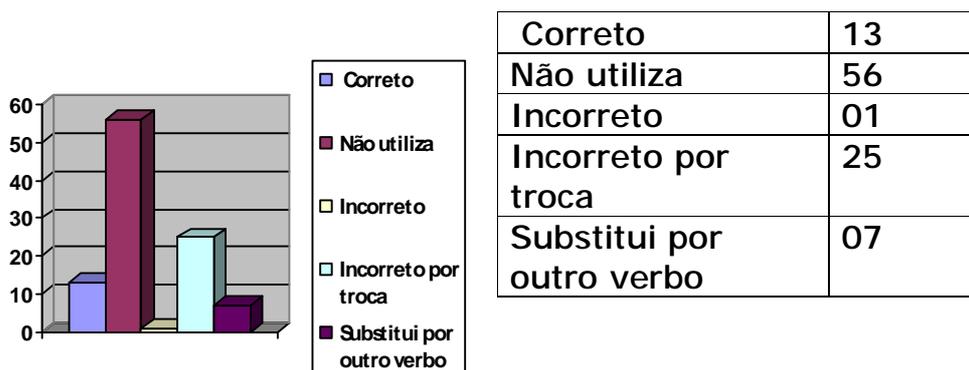


Correto	24
Não utiliza	10
Incorreto	08
Incorreto por troca	22
Substitui por outro verbo	04

A Tabela 12 indica que em 31% das ocasiões de uso os aprendizes empregam corretamente o verbo indicado e ocorre o mesmo índice de ocasiões de uso onde os

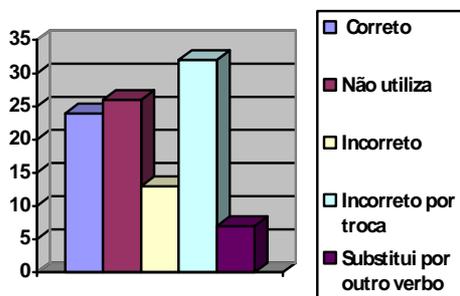
aprendizes fazem a troca da 1ª pela 3ª pessoa. Sendo que em apenas 16% das ocasiões de uso não utilizam o verbo nem o tempo verbal indicado e ainda em um número relativamente pequeno(14%) das ocasiões de uso empregam o verbo indicado incorretamente.

**Tabela 13 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos- tempo presente:**  
*poder, romper, poner, leer, jugar e decir*



Visualizando a Tabela 13 podemos verificar que em 24% das ocasiões de uso os aprendizes fazem a troca da 3ª pessoa pela 1ª pessoa do singular e em 15% das ocasiões de uso os aprendizes empregam o verbo adequado, mesmo ele não sendo indicado.

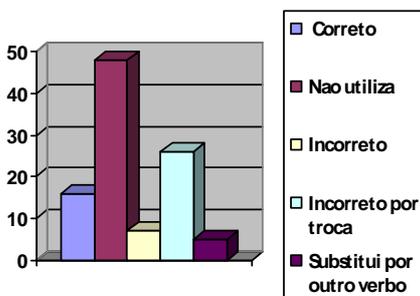
**Tabela 14 - 3ª pessoa do singular com indicação de verbos - tempo presente: *poder, romper, poner, leer, jugar e decir***



Correto	24
Não utiliza	26
Incorreto	13
Incorreto por troca	32
Substitui por outro verbo	07

Analisando a Tabela 14, percebemos que, ao indicarmos o verbo em 21% das ocasiões de uso os aprendizes empregam o verbo corretamente e em 34 % das ocasiões de uso os aprendizes fazem a troca da 3ª pela 1ª pessoa do singular. Ainda constatamos que em 21% das ocasiões de uso os aprendizes não empregam o verbo nem o tempo verbal indicado e em 8% das ocasiões de uso substituem o verbo indicado por outro.

**Tabela 15 – 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos - tempo passado: *poder, romper, poner, leer, jugar e decir***

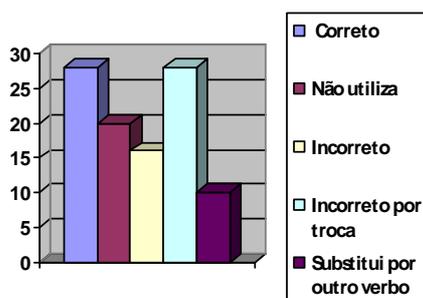


Correto	16
Nao utiliza	48
Incorreto	07
Incorreto por troca	26
Substitui por outro verbo	05

Como podemos constatar pelos dados apresentados na Tabela 15 em 52 % das ocasiões de uso os aprendizes não empregam nenhum tipo de verbo adequado à situação nem o tempo verbal proposto e em 13 % das ocasiões de uso os aprendizes empregam corretamente o verbo, mesmo não sendo indicado o melhor verbo para a situação

apresentada. Em 25,6% das ocasiões de uso os aprendizes identificam qual o verbo mais adequado para a situação , porém fazem a troca da 3ª pessoa pela 1ª pessoa.

**Tabela 16- 3ª pessoa do singular com indicação do verbo - tempo passado: *poder, romper, poner, leer, jugar e decir***



Correto	28
Não utiliza	20
Incorreto	16
Incorreto por troca	28
Substitui por outro verbo	10

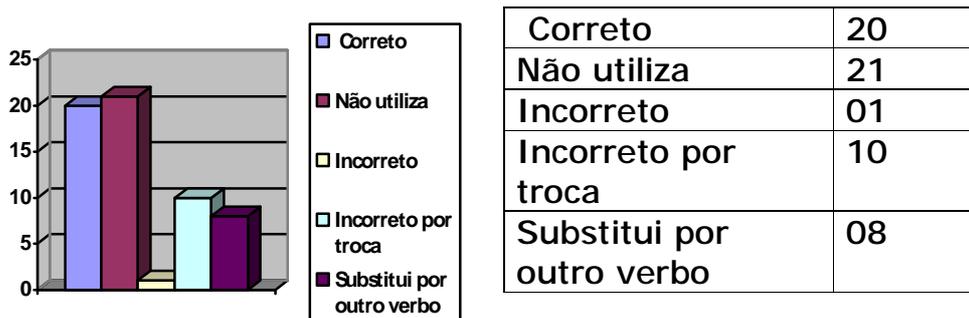
Os resultados computados na Tabela 16 mostram que em 28% das ocasiões de uso os aprendizes empregam corretamente o verbo indicado e que também em 23 %das ocasiões de uso empregam o verbo indicado, porém fazem a troca da 3ª pela 1ª pessoa do singular. Em 21% das ocasiões de uso dos aprendizes simplesmente ignoram a indicação do verbo e não utilizam o tempo pedido; em 13,4% das ocasiões de uso os aprendizes empregam outro verbo incorreto e em 8% das ocasiões de uso os aprendizes substituem o verbo indicado por um sinônimo.

Em suma, os aprendizes de nível intermediário sujeitos de nosso estudo, assim como o nível básico, têm mais dificuldade com o tempo passado do que com o presente e trocam a 1ª pessoa do singular no presente e no pretérito, com uma menor incidência do que o nível básico. Esta troca acontece por transferência da LM. Os mesmos fazem menos substituição do verbo indicado por outro verbo e o uso incorreto do verbo é evidentemente menor do que o nível básico, o que comprova a nossa hipótese de que conforme aumenta o nível de proficiência menor é o índice de equívocos.

#### 4.1.3 Nível Avançado

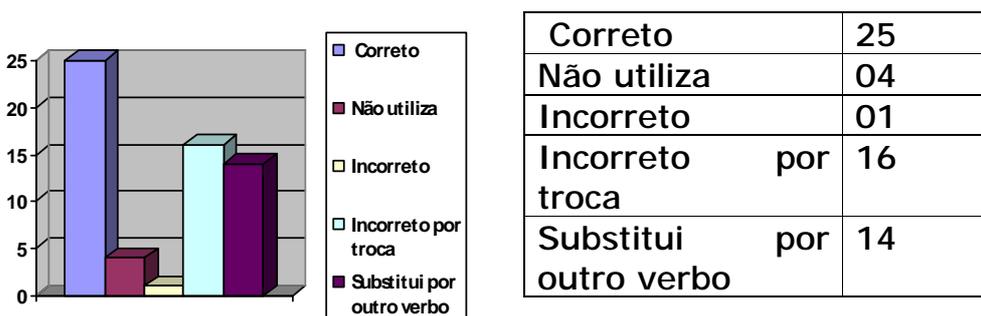
Nesta subseção apresentamos e discutimos as produções dos alunos de nível avançado. Os dados originais, que serviram de base para as tabelas a seguir, são encontrados no Anexo 5.

**Tabela 17 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos – tempo presente: *salir, ir, decir e leer***



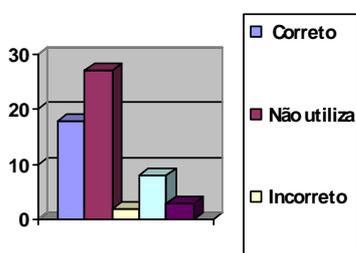
A Tabela 17 mostra que em 32,3% das ocasiões de uso os aprendizes utilizam o verbo adequado mesmo este não sendo indicado e em 33,8% das ocasiões de uso os aprendizes não utilizam o verbo mais apropriado e nem o tempo verbal indicado. Apenas em 17% das ocasiões de uso fazem a troca da 1ª pessoa pela 3ª.

**Tabela 18 - 1ª pessoa do singular com indicação de verbos- tempo presente: *salir, ir, decir e leer***



Conforme os dados apresentados na Tabela 18, em 42,6 % das ocasiões de uso os aprendizes empregaram corretamente o verbo indicado, em 23 % das ocasiões de uso os aprendizes empregam o verbo indicado, porém fazem a troca da 1ª. pela 3ª pessoa. Em 11% das ocasiões de uso os aprendizes não utilizam o verbo indicado e trocam o tempo verbal proposto e em 20% das ocasiões de uso os aprendizes substituem o verbo indicado por um sinônimo.

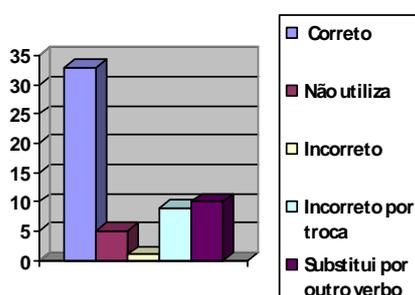
**Tabela 19 - 1ª pessoa do singular sem indicação de verbos – tempo passado: *salir, ir, decir e leer***



Correto		20
Não utiliza		27
Incorreto		02
Incorreto por troca	por	08
Substitui outro verbo	por	03

Através dos números apresentados na Tabela 19, podemos constatar que em 30% das ocasiões de uso os aprendizes empregam o verbo apropriado à situaçõesõ

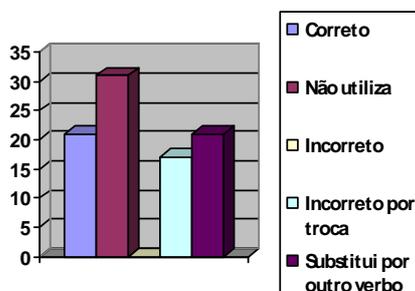
**Tabela 20 - 1ª pessoa do singular com indicação do verbo - tempo passado:**  
*salir, ir, decir e leer*



Correto	34
Não utiliza	05
Incorreto	02
Incorreto por troca	09
Substitui por outro verbo	10

Analisando os dados da Tabela 20, constatamos que ao indicarmos o verbo a serem empregado, em 52% das ocasiões de uso os aprendizes utilizam adequadamente o verbo, em 11 % das ocasiões de uso ignoram a indicação do verbo e do tempo verbal, em 14% das ocasiões de uso fazem a troca da 1ª. pela 3ª pessoa e ainda em 19% das ocasiões de uso ignoram a indicação do verbo, substituindo-o por um sinônimo.

**Tabela 21 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos tempo presente:**  
*poder, romper, poner, leer, jugar e decir*

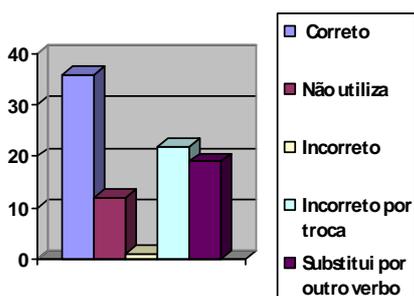


Correto	21
Não utiliza	31
Incorreto	00
Incorreto por troca	17
Substitui por outro verbo	21

A Tabela 21 indica que em 21% das ocasiões de uso os aprendizes empregam o verbo mais adequado para a situação, mesmo este não sendo indicado, em 41% das ocasiões de uso não utilizam o tempo verbal indicado nem o verbo mais apropriado, em

17 % das ocasiões de uso utilizam o verbo mais adequado à situação nem o tempo verbal indicado e em 21% das ocasiões de uso utilizam um sinônimo em lugar do verbo mais apropriado para a situação dada.

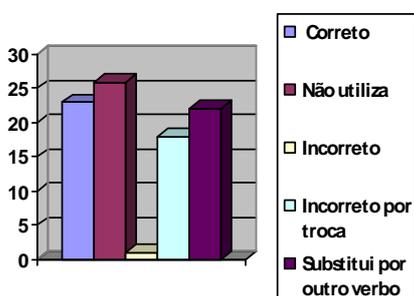
**Tabela 22- 3ª pessoa do singular com indicação de verbos tempo presente:**  
*poder, romper, poner, leer, jugar e decir*



Correto	36
Não utiliza	12
Incorreto	01
Incorreto por troca	22
Substitui por outro verbo	19

Analisando a Tabela 22, notamos que, ao indicarmos o verbo, em 39% das ocasiões de uso os aprendizes o empregam corretamente, em 15% das ocasiões de uso não utilizam o verbo e o tempo verbal indicados, em 24 % das ocasiões de uso fazem a troca da 3ª. pela 1ª pessoa do singular e em 21% das ocasiões de uso ignoram a indicação do verbo e empregam um sinônimo.

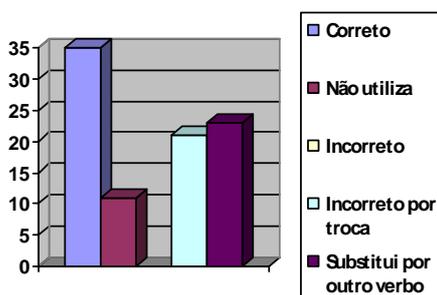
**Tabela 23 - 3ª pessoa do singular sem indicação de verbos - tempo passado**  
*poder, romper, poner, leer, jugar e decir*



Correto	23
Não utiliza	26
Incorreto	01
Incorreto por troca	18
Substitui por outro verbo	22

A Tabela 23 mostra-nos que, ao não indicarmos o verbo apropriado, em 25 % das ocasiões de uso os aprendizes empregam o verbo corretamente, em 29% das ocasiões de uso não empregam o verbo mais adequado e ainda ignoram a indicação do tempo verbal, em 20% das ocasiões de uso fazem a troca da 3ª pela 1ª pessoa do singular e em 25 % das ocasiões de uso empregam um verbo adequado, mas não o mais apropriado a situação dada.

**Tabela 24- 3ª pessoa do singular com indicação de verbos- tempo passado**  
*poder, romper, poner, leer, jugar e decir*



Correto	35
Não utiliza	11
Incorreto	
Incorreto por troca	21
Substitui por outro verbo	23

Os resultados computados na Tabela 24 indicam que em 40% das ocasiões de uso os aprendizes empregam corretamente o verbo indicado, em 13% das ocasiões de uso ignoram a indicação do tempo verbal e do verbo dado, em 22% das ocasiões de uso fazem a troca da 3ª pela 1ª pessoa e em 25% das ocasiões de uso desconsideram a indicação do verbo empregando um sinônimo.

Após a análise dos dados das tabelas 17 a 24, podemos afirmar que o nível avançado faz menos trocas de pessoa (1ª pessoa do singular pela 3ª pessoa do singular ou vice-versa). Os aprendizes deste nível empregaram menos a estratégia da evitação que os do nível intermediário, assim como a troca do verbo indicado.

Novamente, nossa hipótese inicial foi comprovada, mostrando que conforme o aumenta o nível de proficiência, diminui o número de equívocos (1ª pessoa do singular pela 3ª pessoa do singular ou vice-versa).

## 4.2 Discussão geral dos dados

Podemos concluir a partir dos gráficos acima apresentados e observações que fizemos que o aprendiz de nível básico, nível intermediário e avançado,

1- ao criar histórias na 1ª pessoa do singular no presente e no passado sem indicação de verbo, não usa o verbo mais adequado. Há uma evidência maior no nível básico, talvez por desconhecimento da ação mais apropriada à história apresentada;

2- ao serem indicados os verbos que devem ser utilizados na criação da história, cerca de um terço deles emprega corretamente e quase outro um terço faz a troca. Acreditamos que esta troca aconteça por causa do fenômeno dos estágios evolutivos, por exemplo em português, a 1ª primeira pessoa do verbo *contar* no presente do indicativo é *eu conto* e em espanhol é *yo cuento*. Os alunos tendem a dizer *yo conto* pois ainda estão no estágio inicial de aprendizagem e, portanto, não têm bem estruturada a gramática da LE que estão aprendendo.

3- quando lhes é pedido que se crie a história apresentada na primeira pessoa do singular no pretérito, a maioria dos aprendizes conjuga corretamente o verbo pedido na pessoa indicada, isso talvez se deva a que em sala de aula ele empregue muito mais a primeira pessoa do singular do que as outras pessoas, ou seja, na prática da sala de aula lhe é mais exigido o uso desta pessoa.

4- no momento em que deve contar a história na 3ª. pessoa do singular do presente do indicativo sem indicação do verbo a ser usado, novamente ele tende a não usar o verbo mais adequado.

5- ao ter que narrar a história apresentada na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, com indicação do verbo, uma grande parte deles faz a troca da 3ª pessoa pela 1ª. pessoa do singular. Acreditamos que a troca aconteça devido a que ele aprende e pratica muito mais a primeira pessoa do que a terceira pessoa em sala de aula, ou seja, faz a transferência da regra própria da LE, provavelmente por indução pedagógica.

6- quando deve empregar a 3ª pessoa do singular do pretérito indefinido no espanhol, com indicação ou não do verbo a ser empregado, a maioria tende a fazer a troca de pessoa. O aprendiz utiliza a forma da 1ª pessoa do singular no lugar da forma correta que seria a 3ª pessoa do singular. Isto oco

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tratamos do uso dos tempos verbais Presente do Indicativo e Pretérito Indefinido do Indicativo por aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

Nosso objetivo era o de mostrar que o aprendiz brasileiro de espanhol como língua estrangeira troca a primeira pessoa do singular dos tempos presente e pretérito do indicativo pela terceira pessoa, ou vice-versa. Para isso no capítulo 1 mostramos que a transferência é o fenômeno que ocorre quando o aprendiz faz uso do seu conhecimento lingüístico e habilidades comunicativas prévias na hora de enfrentar um novo conhecimento na língua alvo e ao produzir ou processar mensagens na mesma. Mostramos também que a Interlíngua é a gramática interna construída pelo aprendiz no processo de aquisição de uma segunda língua, com os estudos de Selinker (1994). Definimos o processo de fossilização como sendo a recorrência de uma forma não só incorreta, mas que também se acredita ser impossível a mudança durante a produção da língua alvo, partindo dos estudos de Nakuma (1998). Acreditamos que essa mudança seja impossível de ocorrer se o aprendiz não receber instrução de foco na forma, assim, fizemos uma breve exposição sobre o foco na forma, com Ortega (2001).

No capítulo 2 apresentamos os tempos verbais acima mencionados na perspectiva dos principais gramáticos de língua espanhola e de língua portuguesa. Ao final do capítulo mostramos uma tabela contrastiva de conjugação irregular dos verbos que seriam trabalhados em nossa análise.

Apresentamos após isso, no capítulo 3, nossos procedimentos metodológicos mostrando como se estruturou a pesquisa, a coleta de dados e como se estrutura nossa análise com os dados recolhidos.

Finalmente, no capítulo 4, analisamos os dados apresentados da pesquisa, mostrando que os erros de troca acontecem por transferência da língua materna e/ou interlíngua do aprendiz e alertando para que seja dada instrução com foco na forma para evitar a fossilização do erro nos aprendizes.

Percebemos que a troca acontece em todos os níveis investigados, a única diferença que existe na realização das trocas é o número de incidências de trocas que tende a diminuir conforme vão aumentando os níveis de proficiência.

Ressaltamos que um dos fatores de troca é a transferência da LM, e por isso lembramos que se tratam de dois idiomas lingüisticamente próximos. Enfatizamos também que outro fator de troca é a transferência da LM, que aparentemente pode-se explicar essas formas de interlíngua como casos de influência do português, como os exemplos mostrados no capítulo 4.

Outro aspecto que salientamos é que alguns aprendizes não utilizam apenas a transferência, mas sim evitam ou ignoram as indicações do tempo verbal a ser usado e/ou pessoa seja por evitação do erro ou para compe

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALCOBA, Santiago. *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 1999, V. 03. Organizadores: Ignacio Bosque e Violeta de Monte.
- BARALO, Marta. *Errores y fosilización* Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1996.
- BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. Traduzido IN: LICERAS, J.M. *La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor. Dis. S.A. 1992.
- BROWN, Cheryl. Factors affecting the acquisition of vocabulary: frequency and saliency of words. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. *Second reading and vocabulary learning*. New Jersey, Ablex, 1993.
- CARROLL, James. Twenty five years of research on foreignlanguage aptitude. In: DILLER, Karen. *Individual differences and universals in second language learning aptitude*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1981.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge,Massachusetts: M.I.T, 1965.
- CORDER; Stephen Pit. *Error analysis and interlanguage*. Oxford:Oxford University Press, 1981.
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CUNHA, Celso *Nova gramática do português contemporâneo*.Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. Rio de janeiro:Ed. Nova Fronteira, 2001
- DOUGHTY, Catharine / WILLIAMS, Jessica: *Focus on Form in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DUARTE, Cristina, A. *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid, Edinumen, 2005.
- DULAY, H, Burt, M., & Krashen, S. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- FREUDENBERGER, Francieli. *O Uso dos turnos de feedback corretivo nas interações com foco na forma: Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.
- GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Second language acquisition. An introductory course*. 2 ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Language transfer in language learning*. Massachusetts: Newbury House, 1983.
- JOHNSON, Jacqueline; Newport, Elissa. Critical periods effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, v.21, p.60-99, 1989.
- KEAN, Mary Louise *Core issues in transfer*, In KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1986 80-90.
- KELLERMAN, Eric; SHARWOOD SMITH, Michael. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1986.
- KLEIN, W. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- KRASHEN, Stephen. Some issues relating to the monitor model. In: BROWN; Douglas *et al. On TESOL 77*. Washington, D.C. TESOL, 1982.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. In: LICERAS, J.M. *La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor. Dis. S.A. 1992.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.
- LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.
- \_\_\_\_\_, J.M. *La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor. Dis. S.A. , 1992.
- \_\_\_\_\_. *La adquisición de las lenguas segundas y la Gramática Universal*. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- LIGHTBOWN, PATSY; SPADA. Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

- LONG, MH e Robinson P. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998
- MCLAUGHIN, Barry *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold, 1978.
- MASIP, Vicente *Gramática española para brasileños*, Tomo 1. Difusión, Barcelona, 1999.
- NAKUMA, Constancio K. A new theoretical account of "fossilization": implications for L2 attrition research. *International Review of Applied Linguistics*, v.36, n.3, p.247-256, 1998
- NEMSER, W (1971) Approximative System of Foreign Language Learners. Traduzido *In* LICERAS, J.M. *La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor. Dis. S.A., 1992.
- ORTEGA, L. "Atención implícita a la forma: teoría e investigación", *In: Pastor Cesteros S. Salazar García, V. (eds.). Estudios de Lingüística, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Págs. 179-211, Universidad de Alicante ,2001.
- PORTO DAPENA, José *Tiempos y formas no personales del verbo*. Arco Libros, Madrid, 1998.
- SAJAVAARA, K. Transfer and second language speech processing. *In: KELLERMAN, Eric; SHARWOOD SMITH, Michael. Crosslinguistic influence in SLA*. Nova York: Pergamon, 1986.
- SARMIENTO, R. M

TAYLOR, Barry *The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL*, in *Language Learning*, 1975 25/1, 73-107

TORREGO, Leonardo G. *Gramática didáctica del español*. SM, Madrid, 1998.

VILLALBA, Terumi K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

|

ANEXO 1

Histórias apresentadas para motivar a produção oral<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> As histórias foram nossa criação.

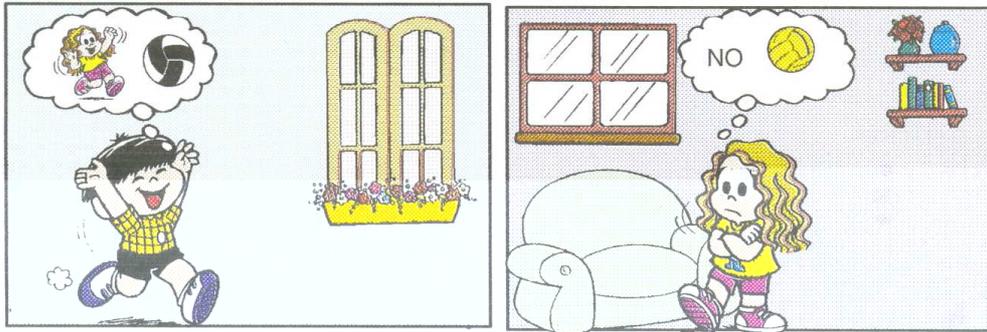
## HISTÓRIA 1



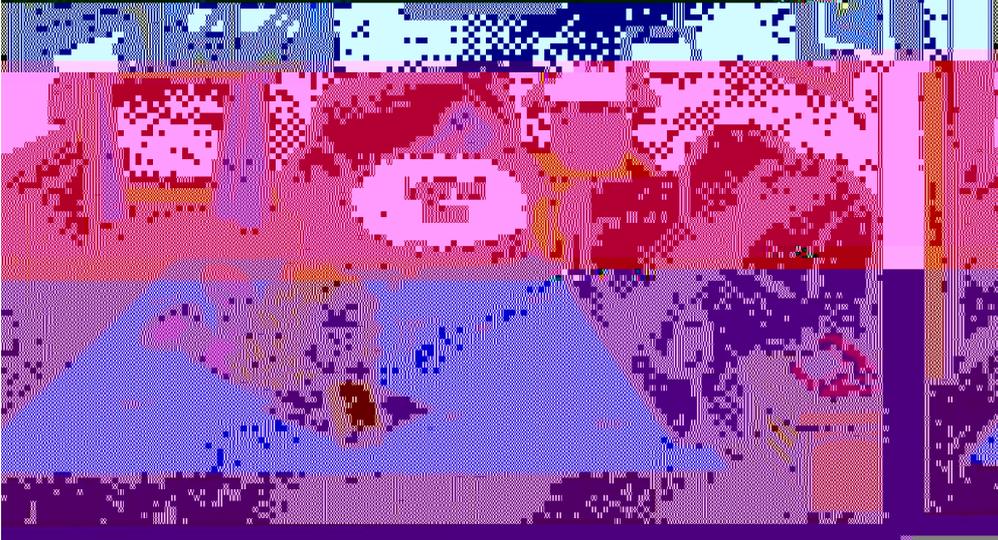
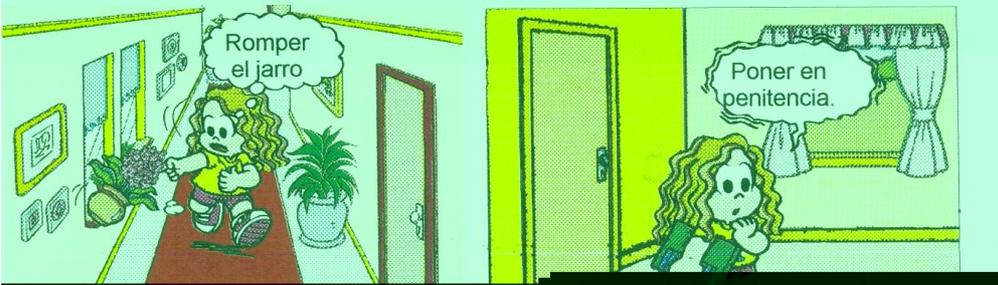
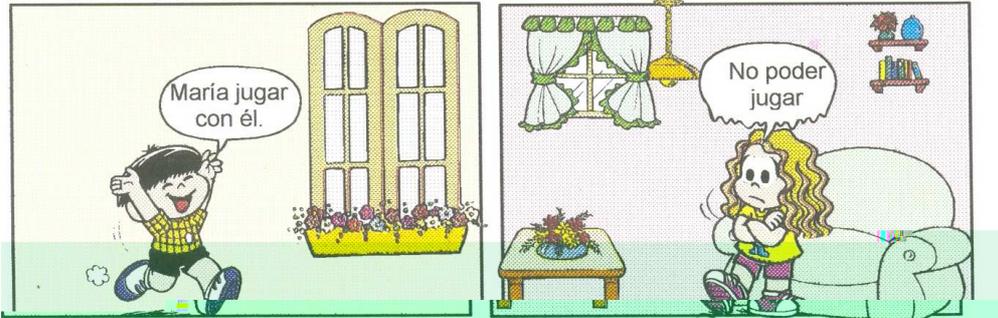
## HISTÓRIA 2



HISTÓRIA 3



# HISTÓRIA 4



ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PPG-LET – Estudos da Linguagem**

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

Aluna: Mônica Nariño Rodriguez.

**DADOS SOBRE O APRENDIZ**

**Formatado:** Cor da fonte:  
Automática, Português (Brasil)

1. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
2. Curso ( ) Licenciatura \_\_\_\_\_ ( ) Bacharelado Semestre \_\_\_\_\_
3. Língua Materna \_\_\_\_\_ Língua em que foi alfabetizado: \_\_\_\_\_
4. Caso você fale mais de uma língua, qual delas você com mais frequência  
Em casa: \_\_\_\_\_ No trabalho: \_\_\_\_\_
5. Você está estudando outra língua estrangeira além do espanhol? Em caso afirmativo especifique qual.
6. Classifique o seu conhecimento de espanhol em geral?  
( ) muito bom ( ) bom ( ) razoável ( ) fraco ( ) muito fraco
7. Classifique seu desempenho das habilidades em espanhol conforme o código abaixo:  
(1) muito bom (2) bom (3) razoável (4) fraco (5) muito fraco  
( ) Ler ( ) Ouvir ( ) Falar ( ) Escrever

8. Você estudou espanhol em cursos de Línguas? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, dê as informações abaixo:

- a) Nome da escola/ curso
- b) Número de estágios/ níveis que concluiu
- c) Número de estágios/ níveis do curso completo

9. Você está estudando espanhol em curso de Línguas?

- a) Nome da escola/ curso
- b) Número de estágios/ níveis que concluiu
- c) Número de estágios/ níveis do curso completo

10. Você trabalha como professor(a) de espanhol ? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, dê as informações abaixo:

- a) Local ( ) Curso de Línguas ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio
- b) Há quanto tempo:

11. Você viveu em país de Língua Espanhola e usava a Língua Espanhola para se comunicar, dê as informações abaixo:

- a) Qual país: \_\_\_\_\_
- b) Quanto tempo

12. Você viajou para algum país de Língua Espanhola e usava a Língua Espanhola para se comunicar, dê as informações abaixo:

- a) Qual país: \_\_\_\_\_
- b) Quanto tempo

13. Você usou livro didático de espanhol no Curso de Letras.

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo,

Qual.

ANEXO 3

Tabelas dados dos verbos por ocasiões de uso

Nível Básico

Tabelas dados

Nível Básico

<u>Yo salir sem verbos presente</u>		<u>Yo ir sem verbos presente</u>		<u>Yo Decir sem verbos presente</u>		<u>Yo Leer sem verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>13</u>	<u>Correto</u>	<u>10</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>03</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>14</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>12</u>
<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>		<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>03</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>02</u>

<u>Yo salir com verbos presente</u>		<u>Yo ir com verbos presente</u>		<u>Yo Decir com verbos presente</u>		<u>Yo Leer com verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>08</u>	<u>Correto</u>	<u>13</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>
<u>Não utiliza</u>		<u>Não utiliza</u>		<u>Não utiliza</u>	<u>04</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>
<u>Incorreto</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>07</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>10</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>05</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>04</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>08</u>

<u>Yo salir sem verbos passado</u>		<u>Yo ir sem verbos passado</u>		<u>Yo Decir sem verbos passado</u>		<u>Yo Leer sem verbos passado</u>	
<u>Correto</u>	<u>07</u>	<u>Correto</u>	<u>06</u>	<u>Correto</u>		<u>Correto</u>	<u>02</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>08</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>05</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>10</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>08</u>
<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>05</u>

<u>Yo salir com verbos pasado</u>		<u>Yo ir com verbos pasado</u>		<u>Yo Decir com verbos pasado</u>		<u>Yo Leer com verbos pasado</u>	
<u>Correto</u>	<u>12</u>	<u>Correto</u>	<u>10</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>		<u>Não utiliza</u>	<u>03</u>	<u>Não utiliza</u>	
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>05</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>10</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>05</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>09</u>

<u>Ella Poder sem verbos presente</u>		<u>Ella Romper sem verbos presente</u>		<u>Ella Poner sem verbos presente</u>		<u>Ella Leer sem verbos presente</u>		<u>Ella Jugar sem verbos presente</u>		<u>Ella Decir sem verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>04</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	
<u>Não utiliza</u>	<u>12</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>08</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>13</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>08</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>03</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>13</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>		<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>12</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>05</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>2</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>05</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>05</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	

<u>Ella Poder com verbos presente</u>		<u>Ella Romper com verbos presente</u>		<u>Ella Poner com verbos presente</u>		<u>Ella Leer com verbos presente</u>		<u>Ella Jugar com verbos presente</u>		<u>Ella Decir com verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>10</u>	<u>Correto</u>	<u>10</u>	<u>Correto</u>	<u>07</u>	<u>Correto</u>		<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>		<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>10</u>
<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>10</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>13</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>07</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>05</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>06</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>06</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>07</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>03</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	

<u>Ella Poder sem verbos presente</u>		<u>Ella Romper sem verbos presente</u>		<u>Ella Poner sem verbos presente</u>		<u>Ella Leer sem verbos presente</u>		<u>Ella Jugar sem verbos presente</u>		<u>Ella Decir sem verbos presente</u>	
<u>Correto</u>		<u>Correto</u>		<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>		<u>Correto</u>	

<u>Não utiliza</u>	<u>12</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>07</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>11</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>06</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>05</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>05</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>08</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>13</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>13</u>
<u>Substitui por outro verbo</u>		<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>04</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>		<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>04</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	

<u><i>Ella Poder com verbos presente</i></u>		<u><i>Ella Romper com verbos presente</i></u>		<u><i>Ella Poner com verbos presente</i></u>		<u><i>Ella Leer com verbos presente</i></u>		<u><i>Ella Jugar com verbos presente</i></u>		<u><i>Ella Decir com verbos presente</i></u>	
<u>Correto</u>	<u>03</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>		<u>Correto</u>	
<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>
<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>
<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>09</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>09</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>07</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>12</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>15</u>
<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>06</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>03</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>07</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>04</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	

#### ANEXO 4

Tabelas dados dos verbos por ocasiões de uso

Nível Intermediário

Tabelas dados

Nível Intermediário

<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>03</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>

<u>Yo salir com verbos presente</u>		<u>Yo ir com verbos presente</u>		<u>Yo Decir com verbos presente</u>		<u>Yo Leer com verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>08</u>	<u>Correto</u>	<u>08</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>03</u>	<u>Não utiliza</u>		<u>Não utiliza</u>	<u>08</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>04</u>
<u>Incorreto</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>02</u>
<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>07</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>03</u>

<u>Yo salir sem verbos passado</u>		<u>Yo ir sem verbos passado</u>		<u>Yo Decir sem verbos passado</u>		<u>Yo Leer sem verbos passado</u>	
<u>Correto</u>	<u>06</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>		<u>Correto</u>	<u>01</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>05</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>03</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>13</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>07</u>
<u>Incorreto</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>07</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>06</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>03</u>

<u>Yo salir com verbos passado</u>	<u>Yo ir com verbos passado</u>	<u>Yo Decir com verbos passado</u>	<u>Yo Leer com verbos passado</u>
Correto			

<u><i>Ella Poder</i></u> <u>sem verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Romper</i></u> <u>sem verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Poner</i></u> <u>sem verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Leer</i></u> <u>sem verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Jugar</i></u> <u>sem verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Decir</i></u> <u>sem verbos</u> <u>presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>	<u>Correto</u>	<u>06</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	
<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>13</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>12</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>06</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>09</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>05</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>11</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto</u> <u>por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u> <u>por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto</u> <u>por troca</u>	<u>05</u>	<u>Incorreto</u> <u>por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto</u> <u>por troca</u>	<u>06</u>	<u>Incorreto</u> <u>por troca</u>	<u>06</u>
<u>Substitui</u> <u>por</u> <u>outro</u> <u>verbo</u>		<u>Substitui</u> <u>por</u> <u>outro</u> <u>verbo</u>		<u>Substitui</u> <u>por</u> <u>outro</u> <u>verbo</u>		<u>Substitui</u> <u>por</u> <u>outro</u> <u>verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substitui</u> <u>por</u> <u>outro</u> <u>verbo</u>	<u>05</u>	<u>Substitui</u> <u>por</u> <u>outro</u> <u>verbo</u>	

<u><i>Ella Poder</i></u> <u>com verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Romper</i></u> <u>com verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Poner</i></u> <u>com verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Leer</i></u> <u>com verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Jugar</i></u> <u>com verbos</u> <u>presente</u>		<u><i>Ella Decir</i></u> <u>com verbos</u> <u>presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>	<u>09</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>
<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>05</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>06</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>04</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>08</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto</u>	<u>01</u>
<u>Incorreto</u> <u>por troca</u>	<u>07</u>										

<u>com verbos presente</u>					
<u>Correto 03</u>	<u>Correto 08</u>	<u>Correto 06</u>	<u>Correto 04</u>	<u>Correto 05</u>	<u>Correto 02</u>

Tabelas dados

Nível Avançado

<u>Yo salir sem verbos presente</u>		<u>Yo ir sem verbos presente</u>		<u>Yo Decir sem verbos presente</u>		<u>Yo Leer sem verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>06</u>	<u>Correto</u>	<u>10</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>04</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>11</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>05</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>
<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>
<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>03</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>04</u>

<u>Yo salir com verbos presente</u>		<u>Yo ir com verbos presente</u>		<u>Yo Decir com verbos presente</u>		<u>Yo Leer com verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>08</u>	<u>Correto</u>	<u>10</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	

<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>08</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>
<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>		<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>10</u>

<u>Yo salir sem verbos pasado</u>		<u>Yo ir sem verbos pasado</u>		<u>Yo Decir sem verbos pasado</u>		<u>Yo Leer sem verbos pasado</u>	
<u>Correto</u>	<u>06</u>	<u>Correto</u>	<u>08</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>08</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>11</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>07</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>
<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>
<u>Substitui por outro verbo</u>		<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>		<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>02</u>

<u>Yo salir com verbos pasado</u>		<u>Yo ir com verbos pasado</u>		<u>Yo Decir com verbos pasado</u>		<u>Yo Leer com verbos pasado</u>	
<u>Correto</u>	<u>12</u>	<u>Correto</u>	<u>11</u>	<u>Correto</u>	<u>07</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>02</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>		<u>Incorreto por troca</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>05</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>
<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>02</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substitui por outro verbo</u>	<u>01</u>	<u>Substituí por outro verbo</u>	<u>06</u>

<u>Ella Poder sem verbos presente</u>		<u>Ella Romper sem verbos presente</u>		<u>Ella Poner sem verbos presente</u>		<u>Ella Leer sem verbos presente</u>		<u>Ella Jugar sem verbos presente</u>		<u>Ella Decir sem verbos presente</u>	
<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>
<u>Não utiliza</u>	<u>06</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>07</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>10</u>	<u>Não utiliza</u>		<u>Não utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não utiliza</u>	<u>07</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>02</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>04</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>	<u>Incorreto por troca</u>	<u>03</u>
<u>Substitui</u>	<u>02</u>	<u>Substitui</u>	<u>03</u>	<u>Substitui</u>	<u>01</u>	<u>Substitui</u>	<u>07</u>	<u>Substitui</u>	<u>07</u>	<u>Substitui</u>	<u>01</u>

<u>por</u> <u>outro</u> <u>verbo</u>											
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<u><i>Ella Poder</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Romper</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Poner</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Leer</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Jugar</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Decir</i></u> com verbos presente	
<u>Correto</u>	<u>07</u>	<u>Correto</u>	<u>07</u>	<u>Correto</u>	<u>07</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>
<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>04</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>		<u>Não</u> <u>utiliza</u>		<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>		<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>07</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto</u> por troca	<u>04</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>06</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>07</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>01</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>02</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>02</u>
<u>Substitui</u> por outro verbo		<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>01</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>01</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>08</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>08</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>01</u>

<u><i>Ella Poder</i></u> sem verbos presente		<u><i>Ella Romper</i></u> sem verbos presente		<u><i>Ella Poner</i></u> sem verbos presente		<u><i>Ella Leer</i></u> sem verbos presente		<u><i>Ella Jugar</i></u> sem verbos presente		<u><i>Ella Decir</i></u> sem verbos presente	
<u>Correto</u>	<u>03</u>	<u>Correto</u>	<u>06</u>	<u>Correto</u>	<u>03</u>	<u>Correto</u>	<u>04</u>	<u>Correto</u>	<u>01</u>	<u>Correto</u>	<u>06</u>
<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>06</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>06</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>09</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>		<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>04</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	<u>01</u>	<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto</u> por troca	<u>03</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>03</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>03</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>03</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>03</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>02</u>
<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>03</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo		<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>01</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>07</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>10</u>	<u>Substitui</u> por outro verbo	<u>03</u>

<u><i>Ella Poder</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Romper</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Poner</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Leer</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Jugar</i></u> com verbos presente		<u><i>Ella Decir</i></u> com verbos presente	
<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>	<u>10</u>	<u>Correto</u>	<u>08</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>	<u>Correto</u>	<u>02</u>	<u>Correto</u>	<u>05</u>
<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>		<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>01</u>	<u>Não</u> <u>utiliza</u>		<u>Não</u> <u>utiliza</u>	<u>08</u>
<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>		<u>Incorreto</u>	
<u>Incorreto</u> por troca	<u>06</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>03</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>05</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>02</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>03</u>	<u>Incorreto</u> por troca	<u>02</u>
<u>Substitui</u> por	<u>03</u>	<u>Substitui</u> por	<u>02</u>	<u>Substitui</u> por	<u>01</u>	<u>Substitui</u> por	<u>07</u>	<u>Substitui</u> por	<u>10</u>	<u>Substitui</u> por	

