

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Lourdes Maria Azucena Molina

**ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA
INTERLÍNGUA ORAL EM ESPANHOL DE ESTUDANTES
BRASILEIROS UNIVERSITÁRIOS**

Santa Maria, RS
2017

Lourdes Maria Azucena Molina

**ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA INTERLÍNGUA
ORAL EM ESPANHOL DE ESTUDANTES BRASILEIROS UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Azucena Molina, Lourdes Maria
Estudo sobre a Influência da Língua Materna na
Interlíngua oral em Espanhol de estudantes brasileiros
universitários / Lourdes Maria Azucena Molina.- 2017.
190 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2017

1. Análise de Erros 2. Influência da Língua Materna 3.
Línguas próximas 4. Fatores afetivos. I. Nunes Marchesan,
Maria Tereza II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Lourdes Maria Azucena Molina. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

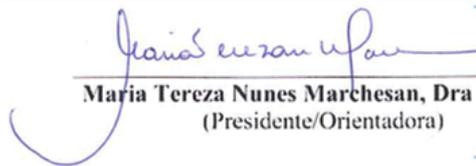
E-mail: lulazucena88@gmail.com

Lourdes Maria Azucena Molina

**ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA INTERLÍNGUA
ORAL EM ESPANHOL DE ESTUDANTES BRASILEIROS UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 16 de janeiro de 2017:



Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Adja Balbino de Amorim Barbieri-Durão, Dra (UFSC)
(Participação por videoconferência)



Vanessa Ribas Fialho, Dra (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa da Organização dos Estados Americanos, Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (OEA – PAEC) que me proporcionou a oportunidade de estudar no Brasil. Assim, também, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À minha família que sempre, desde a distância, me apoia em todos os projetos acadêmicos que temos como equipe.

À minha orientadora pela sua confiança ao aceitar o meu projeto de pesquisa, pelos momentos de discussão sobre a pesquisa e sobre tantos outros temas que me ajudaram a avançar neste projeto e a melhorar como sujeito, assim como, pelo *feedback* contínuo.

Ao Centro de Pesquisa e Ensino de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI), aos colegas do laboratório, pela recepção na equipe de trabalho, aos estudantes de espanhol por me enriquecerem com os seus conhecimentos enciclopédicos e acadêmicos.

Ao Departamento de Artes e Letras, ao programa de Pós-Graduação em Letras, aos membros da equipe de professores e aos colegas da área de Linguística, que com os seus saberes e experiências me ajudaram a construir novos conhecimentos.

Aos meus colegas da área de Linguística, que desde o início me receberam e me ajudaram na adaptação em solo sul-americano.

Às minhas novas amigas rio-sulenses e latino-americanas de diversas áreas da ciência, que com os seus conhecimentos me ajudaram compreender um pouco mais este mundo, e que direta ou indiretamente me ajudaram a aprender a sua Língua Materna e, também, as diversas variantes da minha.

Ciência acontece levada por amizades, onde os descobrimentos são profundamente incrustados nas relações sociais de pessoas provenientes de todos os caminhos da vida.

Gazzaniga (2015, p. 11)

RESUMO

ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA INTERLÍNGUA ORAL EM ESPANHOL DE ESTUDANTES BRASILEIROS UNIVERSITÁRIOS

AUTORA: Lourdes Maria Azucena Molina
ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

O presente trabalho tem como objetivo principal o estudo da influência da Língua Materna na Interlíngua Oral em espanhol de duas Estudantes brasileiras universitárias por meio de uma análise de Erros Léxico-Semânticos. A análise se realizou considerando aspectos como a influência da Língua Materna na Língua Objeto, aspectos afetivos e sociais enquadrados na teoria de Disposição para comunicar. As teorias utilizadas para a análise foram tomadas a partir da Análise Contrastiva, Análise de Erros, Análise de Interlíngua e a Disposição para comunicar. A metodologia para a coleta do *corpus* se realizou através de estímulos em forma de textos visuais representando cinco campos léxico-semânticos e, para o encontro final, foi aplicado um jogo considerando aspectos lexicais de falsos cognatos e heterossemânticos observados nos textos visuais dos campos léxico-semânticos; além da utilização de um questionário, contendo aspectos afetivos, sociais, e de contextualização dos participantes. Assim, para a coleta de dados e escolha dos participantes, decidiu-se considerar um sujeito que participou de um contexto de imersão e outro sujeito somente em contexto institucional. A coleta se realizou por meio de seis encontros, com dois momentos comunicativos: o primeiro consistiu em uma fala individual sobre o texto visual e o segundo em uma conversa semi-dirigida. Os encontros foram gravados e realizou-se uma transcrição comentada para a posterior análise, na qual se identificaram, classificaram e explicaram os erros a partir das categorias de erros como estratégias de comunicação de Faerch e Kasper (1983) e de erros de produção de Durão (2007). Consideramos aspectos afetivos e cognitivos tanto observados nos encontros como expressados no questionário para triangular a possível causa de produção desses erros. Os resultados mostram que os tipos de erros variam dependendo dos contextos de *input*, e do nível de Interlíngua dos participantes. A presença da Língua Materna se apresenta de diversas formas nesses participantes. Fatores afetivos como a competência percebida, parecem ter uma influência na decisão dos indivíduos para comunicar, para a utilização de estratégias de comunicação e para a produção de determinados erros. O tipo de motivação é um fator que não se mostra forte para influenciar a produção dos participantes. Mostrando que o contexto de imersão ajuda a desenvolver, neste caso, não a motivação, mas a competência percebida, o que ajuda a prática da língua e o desenvolvimento de hipóteses sobre ela, podendo-se refletir na variedade erros produzidos.

Palavras-chave: Análise de Erros. Línguas próximas. Influência da Língua Materna. Fatores afetivos.

RESUMEN

ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA EN LA INTERLENGUA ORAL EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS UNIVERSITARIOS

AUTORA: Lourdes Maria Azucena Molina
ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis sobre la influencia de la Lengua Materna en la Interlengua Oral en español de dos estudiantes brasileñas universitarias, por medio de un análisis de errores léxico-semánticos. El análisis fue realizado considerando aspectos como la influencia de la Lengua Materna en la Lengua Objeto, aspectos afectivos y sociales dentro del marco de la teoría de Disposición para comunicar. El marco teórico para el análisis consistió en las teorías de Análisis Contrastiva, de Errores y de Interlengua, y la teoría de Disposición para comunicar. La metodología para coleccionar los datos fue realizada a partir de estímulos en forma de textos visuales representando cinco campos léxico-semánticos, y para el encuentro final se realizó un juego en el cual se consideraron aspectos lexicales como falsos cognados y heterosemánticos representados en los campos léxico-semánticos anteriores. Para la elección de los participantes, se tomaron en cuenta dos contextos diferentes; el de inmersión y el institucional. La colecta de datos se realizó por medio de seis encuentros, correspondientes a dos momentos comunicativos cada uno. En el primer momento, los participantes iniciaban un habla espontánea e individual a partir del estímulo visual. En el segundo se establecía una conversación semi-dirigida entre los participantes y la investigadora. Además de los encuentros, un cuestionario, conteniendo aspectos afectivos, y de contextualización fue aplicado a los participantes. Los encuentros fueron grabados y se realizó, posteriormente, una transcripción comentada de cada campo léxico-semántico y del encuentro del juego. Así, se identificaron, clasificaron y analizaron los errores de los participantes, a partir de las categorías de errores como estrategias de comunicación de Faerch e Kasper (1983) y de errores de producción de Durão (2007). Consideramos aspectos cognitivos, afectivos y sociales observados en los encuentros y expresados en el cuestionario para poder después, triangular las posibles causas de producción de esos errores. Los resultados muestran que los tipos de errores varían dependiendo de los contextos de input y del nivel de Interlengua de los participantes. Factores afectivos como la competencia percibida parecen tener una influencia en la decisión de los participantes para comunicarse, y para utilizar las estrategias de comunicación. El tipo de motivación es un factor que no se muestra como fuerte para influenciar la producción de los estudiantes. Esto muestra que el contexto de inmersión ayuda a desarrollar, en este caso, no la motivación, pero si la competencia percibida, lo que ayuda a practicar la lengua y a desarrollar hipótesis sobre ella.

Palabras Clave: Análisis de Errores. Lenguas próximas. Influencia de la Lengua Materna. Factores afectivos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de erros de substituição.	40
Quadro 2 – Categorias de erros de calco.	41
Quadro 3 – Categorias de erros de criação 41	41
Quadro 4 – Estratégias de comunicação (FAERCH; KASPER, 1983).....	43
Quadro 5 – Classificações da influência da LM.....	45
Quadro 6 – Identificação dos participantes 75	75
Quadro 7 – Identificação de erros por momento comunicativo 77	77
Quadro 8 – Identificação de erros por momento comunicativo 78	78
Quadro 9 – Caraterísticas das estratégias de comunicação expostas por Faerch e Kasper (1983) 78	78
Quadro 10 – Classificação de erros por substituição.....	79
Quadro 11 – Classificação de erros por calco 79	79
Quadro 12 – Classificação de erros por criação 80	80
Quadro 13 – Variação situacional 80	80
Quadro 14 – Competência comunicativa.....	81
Quadro 15 – Análise do nível VI da Teoria da Disposição para comunicar de McIntyre, Clément, Dörnyei e Noels (1998) 130	130
Quadro 16 – Análise da Subcompetência Linguística na Competência Comunicativa utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995)..... 133	133
Quadro 17 – Realizado para a análise da Subcompetência Discursiva na Competencia Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia; Dörnyei e Thurell (1995) utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar 138	138
Quadro 18 – Análise da Subcompetência Acional na Competência Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995), utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar 143	143
Quadro 19 – Análise da Subcompetência Sociocultural na Competência Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995), utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar..... 148	148
Quadro 20 – Análise da Subcompetência Estrategica na Competência Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995), utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar..... 151	151
Quadro 21 – Análise utilizado para a análise do nível IV da Teoria da Disposição para comunicar 154	154
Quadro 22 – Análise utilizado para a análise do nível III da Teoria da Disposição para comunicar 157	157
Quadro 23 – Análise do nível II da Teoria da Disposição para comunicar.....	158
Quadro 24 – Análise do nível I da Teoria da Disposição para comunicar 161	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conhecimento léxico, esquema realizado a partir da teórica de unidade lexical.....	58
Figura 2 – Formulação do esquema de <i>Continuum</i> da disposição para comunicar.....	62
Figura 3 – Pirâmide a partir do modelo de "Disposição para comunicar"	64
Figura 4 – Proposta do <i>continuum</i> de leitura na LM e na LO	88
Figura 5 – A1 Relação de correlação entre esses fatores na motivação e na produção de erros	167
Figura 6 – A2 Relação de correlação entre esses fatores na motivação e na produção de erros	167
Figura 7 – Formulação do esquema de <i>Continuum</i> da disposição para comunicar segundo os pressupostos de Clément (1980), Clément e Krudinier (1985), e autores Clément, Baker e McIntyre (2003)	169

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
1.1	ORIGEM DE PESQUISA.....	26
1.2	JUSTIFICATIVA.....	28
1.3	OBJETIVOS.....	31
1.4	HIPÓTESES.....	31
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ANÁLISE CONTRASTIVA (AC), ANÁLISE DE ERROS (AE) E ANÁLISE DE INTERLÍNGUA (AIL)	33
2.1.1	Fluência nos estágios da IL oral	37
2.2	INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA (LM) NA LÍNGUA OBJETO (LO)	38
2.2.1	Transferência linguística	39
2.2.2	Tipos de transferência e as suas perspectivas de estudo	39
2.2.2.1	Transferência negativa	40
2.2.2.2	Transferência linguística como estratégia de comunicação	42
2.2.3	Estratégias de comunicação	43
2.2.4	Aspectos importantes no fenômeno da transferência	44
2.2.4.1	Transferência da LM na proficiência da LO	45
2.2.4.2	Oralidade	45
2.2.5	Relações e Causas da transferência léxico-semântica	46
2.2.6	Fossilização	48
2.3	LÍNGUAS PRÓXIMAS.....	49
2.3.1	Aquisição e aprendizagem da LO	50
2.4	AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÉXICO	52
2.4.1	Considerações terminológicas para o desenvolvimento de léxico na LO	52
2.4.2	Teorias de aquisição de léxico	54
2.4.3	Organização do léxico mental	55
2.4.4	Conhecimento léxico	57
2.4.5	Processo de aprendizagem de vocabulário	59
2.4.6	Estratégias de aprendizagem de léxico	60
2.5	FATORES AFETIVOS NO CONTEXTO DA IL ORAL	61
2.5.1	Teoria de “Disposição para comunicar” (Willingness to communicate)	63
3	METODOLOGIA	67
3.1	CONTEXTO DE PESQUISA	67
3.2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA A METODOLOGIA DESTA PESQUISA.....	68
3.3	INSTRUMENTOS	69
3.3.1	Criação e escolha das imagens	70
3.3.2	Questionário	72
3.4	COLETA DE CORPUS DE PESQUISA	73
3.4.1	Escolha e identificação dos participantes	74
3.4.2	Identificação e seleção dos participantes	74
3.5	MOMENTOS DE COLETA DE PESQUISA	75

3.5.1	Fala a partir da apresentação ou descrição de imagens.....	75
3.5.2	Condução e realização da conversação.....	76
3.6	MODELO DE ANÁLISE DE DADOS.....	76
3.6.1	Identificação de Erros Léxico-Semânticos.....	77
3.6.2	Classificação e explicação de Erros Léxico-Semânticos na interlíngua oral.....	78
3.6.2.1	Desvios como estratégias de comunicação.....	78
3.6.2.2	Transferência negativa.....	79
3.6.2.3	Contextualização de participantes e Erros Léxico-Semânticos.....	80
3.6.2.4	Contextualização por meio da teoria de "Disposição para comunicar".....	81
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	83
4.1	CONSIDERAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DOS RESULTADOS GERAIS.....	84
4.1.1	Perfil dos aprendizes.....	84
4.1.2	Contextos de input de A1 e de A2.....	85
4.1.3	Resultados do questionário.....	85
4.1.3.1	Dificuldades.....	85
4.1.3.2	Estratégias.....	86
4.1.3.3	Leitura.....	87
4.1.3.4	Percepção da influência da LM na LO.....	88
4.1.3.5	Motivação.....	89
4.2	ANÁLISE DE ERROS.....	90
4.2.1	Erros como estratégias de comunicação.....	90
4.2.1.1	Mudança de código.....	91
4.2.1.2	Transferência da L1 e da L3.....	93
4.2.1.3	Tradução literal.....	96
4.2.1.4	Cunhagem de vocábulos (invenção de uma nova palavra a partir da LO).....	99
4.2.1.5	Generalização.....	102
4.2.1.6	Estratégias de recuperação – apelar à semelhança formal.....	102
4.2.1.7	Estratégias de recuperação – associações por campos léxico-semânticos.....	103
4.2.2	Erros de produção de A1 e A2.....	103
4.2.2.1	Erros de substituição.....	104
4.2.2.2	Erros de calco.....	107
4.2.2.3	Erros de criação.....	109
4.2.3	Outros elementos analisados.....	113
4.2.3.1	Solução de problemas lexicais em interação.....	113
4.2.3.2	Estratégias.....	116
4.2.3.3	Paráfrase.....	118
4.2.3.4	Ativação do léxico mental.....	120
4.2.3.5	Aprendizagem – Aquisição de léxico.....	122
4.2.3.6	Erros com tendência a Fossilização.....	125
4.2.4	Análise da “Teoria da disposição para comunicar”.....	128
4.2.4.1	Resultados gerais da Disposição para comunicar.....	163
4.2.4.2	Natureza das temáticas dos encontros e sua influência na disposição para comunicar.....	165
4.2.4.3	Fatores afetivos e sua correlação com os erros.....	165

4.2.4.4	Comportamento oral nos encontros.....	169
4.2.4.5	Fluência dos estágios da IL oral	170
5	CONSIDERAÇÕES GERAIS	173
5.1	RELAÇÕES COM O ENSINO APRENDIZAGEM	173
5.2	RELAÇÃO DE RESULTADOS COM OUTRAS PESQUISAS E FUTURAS DIREÇÕES	175
6	CONCLUSÃO	179
	REFERÊNCIAS	183

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma língua implica, geralmente, em enfrentar algum desafio. No caso do aprendizado da língua espanhola por estudantes brasileiros, esse desafio pode ser representado por uma forte influência que a língua materna (LM) exerce sobre a língua objeto (LO), além das estruturas próprias da LO.

Na prática, destaca-se que os falantes de português têm uma base lexical de espanhol sem ter estudado essa língua; falantes que no dizer de Durão (1999) são “falsos principiantes”, como, da mesma forma, os falantes de espanhol aprendem português, devido à semelhança da LM com a LO. Essa proximidade se reflete em uma facilidade de comunicação única entre essas línguas, ambas de origem latina.

É importante também destacar que essa facilidade pode ocorrer na compreensão leitora, fato que pode ser observado por meio de textos de diversas áreas que professores disponibilizam para os estudantes. Assim acontece na compreensão oral, como observado em situações comunicativas orais formais e informais. Nesses dois aspectos, a facilidade se deve, em parte, ao léxico comum que essas línguas compartilham.

A chamada proximidade das línguas pode ocasionar a transferência no processo da aprendizagem de línguas, isto é, a passagem de elementos da LM à LO. Na produção oral, essa relativa facilidade suscita, geralmente, o comumente conhecido “portunhol”. Durão (1999) afirma:

A simetria entre o português e o espanhol induz a desvios nas estruturas que não são simétricas, desvios que resultam do fato que os aprendizes tendem a projetar de modo indiscriminado, seus conhecimentos linguísticos maternos sobre a língua meta na intenção de estabelecer uma identidade total entre os dois idiomas (DURÃO, 1999, p. 244).

A autora também coloca que a simetria e a projeção dos conhecimentos linguísticos da LM na LO podem fazer com que a relativa facilidade da língua espanhola se transforme, no decorrer da aprendizagem, em uma dificuldade para atingir o domínio da LO. Desse modo, o portunhol, criado a partir da simetria das duas línguas, pode ser considerado como uma Interlíngua.

Os Erros Léxico-Semânticos são um exemplo dessa dificuldade. Nessa categoria de erros, Durão (2007) aponta os falsos cognatos e a transferência léxica, os quais podem ser analisados na Interlíngua (IL) oral a partir de um determinado momento comunicativo. A IL é

tratada a partir dos pressupostos de Durão (2007) como um *continuum* desde o primeiro contato do aprendiz com a LO até a coexistência da LM com a LO.

Assim, em função da proximidade entre essas línguas, o fenômeno de fossilização de erros na IL, o qual é entendido como um estancamento de erros na produção do aprendiz, pode ocorrer facilmente, devido à proximidade das duas línguas (DURÃO, 2007). Ainda que, nos níveis iniciais, os aprendizes de língua materna portuguesa se sintam cômodos com o espanhol, nos níveis mais avançados podem apresentar problemas de fossilização.

O desempenho oral por meio da fluência e da competência comunicativa é importante no momento de pesquisar os Erros Léxico-Semânticos na Interlíngua (IL) oral, já que a influência da LM é diferente entre a oralidade e a escrita. Na oralidade, os aprendizes devem reagir no momento da interação, não tendo muito tempo para refletir sobre a sua fala. É nesse contexto que a influência da LM pode ser utilizada como estratégia para se comunicar com o interlocutor de forma imediata.

Outros fatores que podem influenciar na LM e na LO em um momento comunicativo oral são de cunho afetivo. A teoria da “Disposição para comunicar”, exposta pelos autores MacIntyre, Clément, Dörnyei e Noels (1998), por meio da apresentação de níveis representados em forma de pirâmide, defende que cada situação comunicativa implica em diversos fatores que podem afetar a competência comunicativa do aprendiz em um momento determinado.

Nesse sentido, o contexto de comunicação pode ser considerado no momento de explicar os Erros Léxico-Semânticos cometidos pelos aprendizes. O momento de comunicação serve para que o pesquisador avalie se os erros ocorrem por falta de conhecimento (erros estratégicos) ou se são erros causados por fatores afetivos no momento comunicativo. Dado que para resolver problemas ou obstáculos de comunicação, o aprendiz utiliza diversas estratégias, como, por exemplo, a transferência e a criação de novos vocábulos.

Pelo que foi anteriormente exposto, destaca-se que é importante contextualizar os erros na situação comunicativa da IL oral, já que estes, tratando-se de léxico, podem ser momentâneos e podem refletir ou não o verdadeiro conhecimento do aprendiz.

1.1 ORIGEM DE PESQUISA

Esta pesquisa foi originada a partir de três elementos que foram relacionados ao decorrer das leituras realizadas: 1) uma experiência autônoma de aprendizagem de Português

Língua Estrangeira, devido à possibilidade de ganhar uma bolsa para estudar no Brasil; 2) consideração do contexto geopolítico desse país, refletido nos intercâmbios com países hispanofalantes; 3) importância do léxico, considerando esse intercâmbio constante formal e informal.

Assim, esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal sobre a aprendizagem de língua portuguesa estrangeira por uma hispanofalante ao aprender português sem a instrução de um professor, somente por meio de livros. A transferência da língua materna, especialmente no léxico, era percebida por meio dos exercícios de escrita realizados a partir do livro didático *Falar... Ler... Escrever... Português, um curso para estrangeiros* (EBERLEIN; ABIRAB, 2001). Essa transferência era utilizada para comunicação através da escrita.

Se na escrita da LO é difícil não lançar mão do léxico da LM, na oralidade é ainda mais difícil. Refletindo sobre o português e o espanhol como línguas próximas, se para um aprendiz de português de LM espanhola é difícil aprender português devido a essa transferência da LM, para os aprendizes brasileiros de espanhol também há essa mesma dificuldade (ANDRADE, 2011; DURÃO, 1999).

O espanhol e o português são línguas em constante contato devido ao contexto geopolítico do Brasil na América Latina, existe uma relação (econômica, científica e de cooperação), como o caso do Tratado Comum do Sul (MERCOSUL) no início dos anos 1990, que propicia um contato entre os países membros.

Esse tratado foi um dos fatores para que a língua espanhola ganhasse destaque no Brasil, pois todos os países pertencentes ao MERCOSUL, com a exceção do Brasil, possuem o espanhol como língua materna. Além disso, no Brasil também há integração por meio de convênios de bolsas acadêmicas com outras zonas hispanofalantes, como: o México, a América Central e a Espanha, o que remete à importância do espanhol.

Outro fator que contribui para a visibilidade dessa língua é o fato de que o Brasil faz fronteira com países hispanofalantes, favorecendo um intercâmbio comunicativo tanto formal (por exemplo, econômico e científico) como informal (por exemplo, o interesse turístico) entre as nações, reforçando a importância do conhecimento linguístico do espanhol para brasileiros.

Assim, por meio desse intercâmbio comunicativo existente entre os países de LM espanhola e portuguesa, cabe destacar a importância de diversas situações comunicativas. Salientamos a existência desse intercâmbio, não só nesse contexto latino-americano, mas

também em outros como o europeu. Em uma zona de fronteira, por meio da língua francesa, na cidade de Strasbourg, e da língua alemã, na cidade de Kehl, essas cidades estão em constante contato devido a sua história, mantendo relações culturais e econômicas. Esse contexto lembra o contato comunicativo fronteiriço do Estado de Rio Grande do Sul com os países hispanofalantes Argentina e Uruguai.

Certamente, devido a esse contexto geopolítico, a necessidade de comunicação tanto de forma oral como escrita toma importância, não se tratando somente de aprender estruturas sintáticas da língua padrão, mas saber comunicar, mantendo uma forma de comunicação.

Todo o exposto anteriormente leva a refletir também sobre os aspectos afetivos que influenciam nesse intercâmbio comunicativo e também nos processos de aprendizagem de uma LO. Segundo Clément (1980) e Clément e Krudinier (1983), o contato direto com a comunidade linguística da LO que o aprendiz estabelece ajudará a melhorar a confiança dele para se comunicar.

Pelo mencionado nos parágrafos anteriores decidiu-se estudar a influência da LM por meio dos Erros Léxico-Semânticos a partir de um contexto de comunicação oral, considerando o contexto de aprendizagem universitário e o de imersão, e como esses contextos interveem na influência da LM na LO.

O léxico não é considerado apenas, a partir de uma perspectiva contrastiva de transferência negativa¹, mas como uma estratégia, a partir da influência ou transferência² da LM como estratégia de comunicação na interação comunicativa.

1.2 JUSTIFICATIVA

Santos Gargallo (2015) destaca que saber sobre os processos de aquisição e aprendizagem é importante para os professores de Espanhol como Língua Estrangeira, da mesma forma que considerar fatores que influenciam nesses dois aspectos, incluindo os fatores educativos, psicoativos e sociais, pois conhecendo todos esses fatores, os professores podem ajudar a facilitar a aprendizagem da LO. Nesta pesquisa, consideram-se, em primeiro lugar, os processos institucional e de imersão de aprendizagem e aquisição da LO, e os possíveis fatores cognitivos e afetivos que permeiam esses processos.

¹ A transferência é tratada aqui como a passagem de elementos da LM na LO para comunicar. Esse elemento será tratado no Capítulo II.

² A transferência negativa se refere à passagem de elementos da LM na LO, cujos significados não se correspondem totalmente nas duas línguas. Esse elemento será tratado no Capítulo II.

Nessa perspectiva de estudo, o conceito de Interlíngua como processo de aprendizagem interessa no sentido que a IL considera aspectos linguísticos, educativos, sociais e psicoativos. Tratando especificamente neste trabalho de aprendizes gaúchos, os contextos de imersão e de espaço institucional, a proximidade cultural e lexical influem nessa IL em espanhol.

Nesse sentido, é importante ressaltar que mesmo as pesquisas de influência lexical da LM portuguesa na aprendizagem e aquisição de Espanhol por meio da IL tenham sido realizadas no Brasil (DURÃO, 1999; ANDRADE, 2011), essa questão não tem sido estudada no Estado de Rio Grande do Sul. Assim, aponta-se que, sendo fronteira com países como o Uruguai e a Argentina, a influência dessa LM portuguesa pode diferir da influência da LM portuguesa de estados como Roraima e Amazonas (que fazem fronteira com a Venezuela ou com a Colômbia).

Consideram-se a contribuição, em estudos da IL oral, da identificação, tanto os contextos de aprendizagem e aquisição como os fatores afetivos em estudos de IL oral, já que os aprendizes vão construindo a sua IL a partir dos conhecimentos prévios da LM. Em nosso caso, a variedade do dialeto gaúcho, de outras línguas e dos *inputs* aos quais estão expostos.

Nesse sentido, tratando de conhecimentos prévios e tomando a LM como parte desses conhecimentos, destaca-se o caso do Rio Grande do Sul, estado que faz fronteira com o Uruguai e a Argentina, e que a sua variação do português está influenciada através do léxico utilizado na Argentina e no Uruguai. Um exemplo dessa influência é o substantivo “*guri*” (moço), utilizado no Uruguai e no norte da Argentina (província de Corrientes); assim como a palavra “*tchê*”, empregada como pronome da segunda pessoa do singular, o qual é utilizado também na Argentina e no Uruguai. Espiga (2008) concorda com essa influência do espanhol no português gaúcho:

O português sul-rio-grandense apresenta forte influência do espanhol, seja pelo arraigo de hispanismos aportados por contato com o guarani missioneiro [...], seja pelo contato com o espanhol da Banda Oriental, no período colonial, e do Uruguai moderno (ESPIGA, 2008, p. 376).

O léxico é um elemento que essas zonas geográficas compartilham, da mesma forma que apresentam grandes semelhanças culturais. Luvizzotto (2009), no livro *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul*, trata sobre o regionalismo do RS e as suas expressões. A autora expõe que as expressões regionais são produto da convivência do estado do RS com

outros grupos (Uruguai e Argentina), acrescentando que a língua desse estado também forma parte da sua cultura, refletindo no léxico compartilhado por essas zonas geográficas.

Elizaincín (2008) chama a atenção para a proximidade lexical e cultural do estado RS com os seus vizinhos, destacando que o contato linguístico não ocorre de forma isolada ao contato cultural, sendo que os dois elementos estão relacionados. Nesta pesquisa, evidencia-se o léxico compartilhado pelo Uruguai, a Argentina e o estado do Rio Grande do Sul. Seguindo com o pressuposto apontado por Elizaincín (2008) sobre a proximidade lexical e cultural, é posto este último como fator de motivação por meio do contato com a comunidade linguística da LO, ajudando a melhorar a confiança para se comunicar (CLÉMENT; KRUDINIER, 1983).

A realização de pesquisas sobre a IL oral em espanhol neste estado pode ser interessante pelo simples fato de compartilharem alguma semelhança no léxico e proximidade geográfica, o que acarreta em os aprendizes de espanhol terem um conhecimento lexical maior do que outros estudantes de espanhol que não possuem esse tipo de proximidade. Certos aspectos lexicais são permeados pela cultura, além de fatores afetivos como a motivação e a disposição para comunicar influem na construção da IL.

Atenta-se para construção dessa IL, os pressupostos de Clément e Krudinier (1983), que os aprendizes em imersão têm uma vantagem sobre os de não imersão, devido a que estão em contato permanente com a LO, isto é, o estímulo ao qual estão expostos é necessário para dominar a comunicação na LO. Assim, se consideram três contextos diferentes para este trabalho: o contexto geopolítico, o contexto institucional (universidade) e o contexto de imersão. Essas três situações se relacionam para permear o processo de aprendizagem.

A partir desses pressupostos, nesta pesquisa, se levantam hipóteses sobre aspectos como, em primeiro lugar, que os erros em dois aprendizes de níveis diferentes de IL têm uma natureza de produção e uma origem que pode ser diferida. Em segundo lugar, que o papel da LM cumpre diversas funções dependendo dos níveis de IL oral. Em terceiro lugar, fatores como o processo de imersão, e o *input* se refletem na produção e na instabilidade do vocabulário. Finalmente, a disposição para comunicar na LO pode ser um elemento situacional permeado por diversos fatores afetivos e cognitivos e não somente de traços de personalidade.

Nesse sentido, é importante apontar para o fato de criar situações para poder estudar a IL de forma espontânea. Atividades focadas na IL oral de uma determinada LO, por meio de situações comunicativas em ambientes descontraídos, ajudam tanto os professores quanto os aprendizes para analisar como funciona a IL.

Dessa forma, se consideram os aspectos antes mencionados para ser possível analisar os erros Léxico–Semânticos na IL oral a partir de uma perspectiva, não somente linguística, mas que considere outros fatores que explicam esses erros. Não basta somente saber os erros que os aprendizes cometem, mas é necessário compreender o porquê são cometidos. Por vezes esses erros não demonstram o que o aprendiz sabe ou não sabe. Assim, este trabalho pretende colaborar com uma resposta somente, entre tantas que há e que podem surgir para dar explicação aos erros.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar a influência do português língua materna na interlíngua oral de brasileiros aprendendo espanhol, considerando os contextos de imersão e institucional usando como parâmetro a análise de Erros Léxico-Semânticos e considerando o contexto de produção.

Objetivos específicos:

1. Identificar os Erros Léxico-Semânticos que indicam influência da língua materna na Interlíngua oral de dois estudantes brasileiros universitários em contexto institucional e de imersão;
2. Classificar esses Erros Léxico-Semânticos;
3. Analisar esses Erros Léxico-Semânticos, buscando possíveis explicações cognitivas, sociais e afetivas.

1.4 HIPÓTESES

- 1) Natureza de produção de erros e a origem é diferente para cada aprendiz.
- 2) O papel da Língua Materna (LM) na Língua Objeto (LO) cumpre diversas funções dependendo dos níveis de interlíngua.
- 3) O processo de imersão e input se refletem na produção e na instabilidade do vocabulário.
- 4) A Disposição para comunicar na LO pode ser um elemento situacional permeado por fatores afetivos e cognitivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA ANÁLISE CONTRASTIVA (AC), ANÁLISE DE ERROS (AE) E ANÁLISE DE INTERLÍNGUA (AIL)

A preocupação pelo estudo da produção do aprendiz, oral ou escrita, os papéis que os erros representam nessa produção, e as suas causas, têm sido tema de discussões de várias teorias, como, a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Análise de Interlíngua, por meio de pesquisas de teóricos como Lado (1957), Corder (1967; 1979; 1981), Richards (1971; 1972), Schmitz (1991), Selinker (1972), Almeida Filho (1995), Durão (1999), Andrade (2011), Alvarez (2012), Brabo (2001; 2012) e Pacita (2012), entre outros. Nesse sentido, desde os anos 1950, começou a estudar-se o papel e as causas dos erros desde uma perspectiva behaviorista-estruturalista. Lado (1957), um dos pesquisadores na área da Linguística Contrastiva (AC), desenvolveu uma metodologia para o modelo de AC, na qual considerava elementos condutais e estruturalistas.

Para esse autor, o objetivo do modelo era a predição de estruturas que dificultariam a aprendizagem e as que não a dificultariam, essa dificuldade ou facilidade é estudada a partir do contraste da LM e a LO. Dessa forma, esse modelo consiste na identificação de diferenças entre determinadas línguas em contraste, para assim, poder ajudar os aprendizes a não errar, já que, se acreditava que eles tendiam a utilizar automaticamente elementos da LM na LO.

Assim, a teoria Contrastiva partindo do estruturalismo como base linguística pretende constituir uma análise partindo dos seguintes passos: a descrição formal das línguas a serem estudadas, a seleção de áreas objeto de comparação, a comparação das diferenças e semelhanças e, finalmente, a predição dos possíveis erros.

Um elemento importante a ser considerado na AC consiste na transferência que os aprendizes realizariam automaticamente. Essa transferência seria positiva ou negativa; por um lado, a positiva seria a utilização produtiva da LM no desempenho da LO, por outro lado, a transferência negativa seria o efeito inibidor que hábitos na LM exercem na aprendizagem da LO (DURÃO, 2007).

A explicação dos erros a partir de uma perspectiva positiva ou negativa da influência da Língua Materna (LM) na Língua Objeto (LO) dos aprendizes. Nessa teoria, os erros eram vistos como sinais negativos de aprendizagem, além de serem explicados a partir da interferência da LM na LO, desconsiderando outros aspectos como os fatores cognitivos e

afetivos dos aprendizes. A AC considera que os erros podem ser previstos, além disso, destaca-se que a aprendizagem seria fácil ou difícil dependendo da proximidade ou distância da LM e da LO. No caso do espanhol e do português, essa aprendizagem seria fácil ao serem línguas próximas.

Considerando o léxico na aprendizagem, frisamos que há formas de palavras que podem ser consideradas como transferência positiva da forma, mas não do significado, além disso, existem palavras nas duas línguas que podem compartilhar forma e significado, mas podem existir vários outros significados em qualquer uma das duas línguas, acarretando possíveis mal-entendidos na comunicação.

Houveram certas críticas (CHOMSKY, 1959; NEMSER, 1971) a essa teoria, mas se deve acentuar que a AC colabora no estudo de Interlíngua entre sujeitos falantes de línguas próximas, como nesta pesquisa, falantes de português brasileiro, que utilizam o dialeto gaúcho, aprendizes espanhol. Entretanto, destaca-se que a teoria da AC considera só aspectos da sintaxe da gramática normativa e da estrutura da LO, desconsiderando os aspectos lexicais que são considerados por alguns autores (LEWIS, 1993) como base de uma língua.

Posteriormente, pesquisas de teóricos como, Almeida Filho (1995), Durão (1999), Andrade (2011), Alvarez (2012), e Brabo (2012) colocam que essa pretendida facilidade inicial torna-se dificuldade nos estágios avançados de aprendizagem. As pesquisas na AC, segundo o nosso critério, ajudaram a refletir sobre as possíveis causas dos erros, apesar do seu caráter behaviorista e generalizador. A transferência é uma das causas de erros que AC considerou para explicar os erros de aprendizes, no caso de línguas próximas, uma forma de perceber essa transferência é na comunicação oral.

Posteriormente, autores como Corder (1967) deram ponto de partida a Análise de Erros (AE), a partir da publicação do artigo *The Significance of learners Errors*, o qual tratava do significado dos erros dos aprendizes. Os termos *significado* ou *importância* utilizados pelo autor já dão inferência de outra perspectiva de estudo para os erros, passando-se a considerar o que é e o que significam esses erros.

Corder (1967, 1979, 1981), e outros autores como Richards (1972) e Schmitz (1991), propuseram metodologias de pesquisa na Análise de Erros (AE), considerando tanto a transferência da língua materna exposta na teoria da AC, como outros fatores, por exemplo, falsas generalizações de regras, aplicações incompletas de regras e hipercorreção. Fatores como transferência e interferência e fatores afetivos podem acarretar erros ou deslizes na produção dos aprendizes, mas deve-se considerar outros elementos como a formação de hipóteses que os aprendizes realizam no decorrer da aprendizagem.

Nesse sentido, Corder (1967), a partir dos termos de competência e desempenho de Chomsky (1965), propôs uma classificação de erros: por um lado, erros de competência que são erros sistemáticos, aqueles que são originados devido à falta de conhecimento do aprendiz, por outro, as falhas de desempenho que são erros não sistemáticos, produto de fatores como o cansaço físico ou mental, lapsus de memória, estresse, etc.

Assim, podem ser destacados três tipos de erros de acordo com Corder (1967): “*errors*”, “*mistakes*” e “*lapses*”. Em primeiro lugar, os “*errors*” são considerados como uma violação ao código de uma língua, são aqueles que ultrapassam o sistema linguístico da LO. Em segundo lugar, os “*mistakes*” são os usos incorretos de um conhecimento que tanto o aprendiz como, também, um falante nativo podem cometer, mas que eles se autocorrijam. Finalmente, os “*lapses*”, os quais são deslizos que os falantes nativos de uma LO também cometem, sejam devido ao cansaço ou à falta de concentração. Pelo exposto, se coloca que a AE considera fatores linguísticos e extralinguísticos.

Assim, a Análise de Erros partindo da produção real da LO considera os seguintes passos: a identificação dos erros em contexto, a classificação e descrição dos mesmos, a explicação da sua origem, procurando mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e fontes de cara erro, incluindo a transferência da LO como estratégia, e a avaliação da gravidade do erro e busca de um possível tratamento.

Pacita (2012) afirma que pesquisas na AE demonstravam que a maioria de erros dos aprendizes não eram somente por interferência da LM, mas outros fatores como, por exemplo, a formação de hipóteses da LO, e fatores afetivos, dando assim uma percepção positiva aos erros, como sinais de aprendizagem. Além disso, a AE identifica e interpreta os erros, classificando-os e descrevendo-os a partir do contexto no qual eles são produzidos. Neste ponto, a AE diferencia-se da AC, dado que se vai além da identificação dos erros e da postura negativa frente a sua produção; a AE retoma e ajuda a refletir sobre as possíveis generalizações de regras e aplicações de regras.

Desde os anos 1950 até o final dos anos 1960, os modelos de análise contrastiva e de análise de erros eram mais fortes e havia uma metodologia mais definida de análise, enquanto que para a análise de Interlíngua não havia uma metodologia concreta de análise (ANDRADE, 2011). Como pode ser apontado, o estudo da língua produzida pelos aprendizes de uma determinada LO, não somente os erros que eles produzem, mas na produção oral ou escrita produzida, têm sido foco de estudo desde a década passada.

Esse sistema é nomeado com o termo de Interlândia, o qual, segundo Durão (2007) foi primeiramente mencionado por Selinker em 1969, e desenvolvido pelo autor em 1972, considerando as pesquisas de Weinreich (1953) para a criação do termo. Segundo Selinker (1972), a Interlândia (IL) é a língua que o aprendiz constrói para poder expressar-se na LO que estuda. Assim, nessa perspectiva de estudo, os erros são parte dessa língua.

Por sua parte, Corder (1971) também desenvolveu princípios sobre o sistema de IL, destacando que é criada a partir das hipóteses dos aprendizes, pois eles estão continuamente construindo gramáticas partindo dos saberes linguísticos que eles já possuíam, incluindo a LM e as Línguas Estrangeiras que conhecem. Desse modo, um aprendiz de catalão que possui conhecimentos de italiano, espanhol, francês ou português teria mais hipóteses possíveis com respeito à gramática do catalão do que outro aprendiz que tem conhecimento só da LM.

No século XXI, Durão (2007), dá um conceito de Interlândia considerando-a como um *continuum*, que se constrói desde o primeiro contato que o estudante tem com a LO até a coexistência da LM com a LO. Os aprendizes lançam mão dos conhecimentos prévios que possuem, mas também do *input* ao qual eles estão expostos para construir essa Interlândia.

Para a análise de Interlândia oral, Andrade (2011) propõe analisar a IL a partir das suas próprias normas, as quais no entendimento do autor não pertencem a línguas naturais. O autor explica, fundamentado em Durão (2007) que há três diferenças entre as línguas naturais e as línguas maternas: a interferência, a sistematicidade e a variabilidade.

Em primeiro lugar, a interferência são os elementos morfossintáticos, léxico-semânticos ou pragmático culturais presentes na produção do estudante. Em segundo lugar, a sistematicidade que seria o conjunto de regras próprias que regem a Interlândia. Finalmente, a variabilidade, que se refere a constante mudança e ao desenvolvimento, o aprendiz está frequentemente reformulando os sistemas provisórios de sua IL.

Durão (2007) também ressalta que é importante que os aprendizes estejam expostos e se abram aos padrões de pensamento na LO. Este fato poderia ser observado por meio da imersão de aprendizes em um país hispano-falante, pois quanto mais expostos eles estejam aos padrões reais de uso e pensamento da LO, mais se espera que eles avancem na sua Interlândia.

A Interlândia tem elementos como a variabilidade, entendida por Tarone (1985) e apresentada por Durão (2007), como a função comunicativa ao ambiente linguístico, ao grau de formalidade da situação comunicativa e a habilidade para ajustar a fala de acordo com as exigências da situação comunicativa. Nesse sentido, encontram-se dois tipos de variabilidade: a sistemática e a não sistemática. Em primeiro lugar, a sistemática corresponde a regras

lógicas e acontece quando duas ou mais formas gramaticais variam contextualmente em um mesmo ponto no tempo (DURÃO, 2007, p. 49). Essa variabilidade pode ser motivada por fatores sociais, tipos de tarefa, domínio do discurso e ambiente linguístico.

Em segundo lugar, a não sistemática, que corresponde a determinados erros e acertos dos quais não se tem uma explicação lógica, se constituem por meio da presença de formas em um mesmo contexto linguístico e situacional (DURÃO, 2007, p. 52). Segundo Ellis (1985) essa variabilidade acontece quando se encontram cinco situações; as duas formas alternam o mesmo contexto situacional ou linguístico, duas formas ajudam a expressar o mesmo significado locutório, duas formas se alternam em um mesmo contexto discursivo, e quando não há nenhuma evidência na alteração dada a forma dos enunciados. O autor também destaca que em qualquer estágio da IL, essas regras estão à disposição, o aprendiz vai confirmando ou rejeitando as hipóteses.

Dentro dessa concepção de Interlíngua, os erros são estudados como sinais de aprendizagem, e não como falta de progressão, podendo ser utilizados como estratégias de comunicação em qualquer língua. Aqui se considera o fato da proximidade das línguas portuguesa e espanhola que compartilham mais de 90% de unidades lexicais (RICHMAN, 1965 apud HENRIQUES, 2000, p. 266). Nos níveis iniciais de Interlíngua, essa proximidade pode ser utilizada como estratégia para poder comunicar.

Nesse sentido, considera-se que a Interlíngua trata os erros produzidos, não negativamente, se não como resultado de um processo de aprendizagem, de estratégias e de testagem de hipóteses. O estudante vai estabelecendo aproximações de desempenho com respeito ao desempenho do falante nativo.

2.1.1 Fluência nos estágios da IL oral

Faerch e Kasper (1983) colocam que quanto mais o estudante encontra-se engajado em situações comunicativas, mais ele pode desenvolver hipóteses sobre a LO, além de praticar a sua IL, conseguindo assim utilizar os conhecimentos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais apropriadamente em uma comunicação real. Não é suficiente apenas memorizar todos os conhecimentos, como se se tratasse de recitar um poema, mas, sim, saber aplicá-los em situações comunicativas.

Pesquisas atuais, como a de Brabo (2012), tratam também da fluência na IL. A autora diferencia quatro estágios de fluência na IL, destacando que em estágios iniciais, os

aprendizes apresentam mudança de código linguístico, apresentam uma produção oral limitada a partir de pequenos diálogos e frases. Nos estágios iniciais há uma redução da mensagem por falta de léxico. No estágio dois de IL, os aprendizes apresentam um discurso entrecortado por vocábulos da LM. Há um domínio básico da língua, mas precisam de léxico da LM. No estágio três de IL, os aprendizes ainda precisam de léxico da LM, realizam autocorreções e são mais conscientes sobre as diferenças linguísticas. Os turnos de fala são mais longos, mais fluentes. No estágio quatro há menor quantidade de erros, os aprendizes monitoram o discurso produzido, e ocorrem algumas regressões que pareciam superadas. Segundo a pesquisa de Brabo (2012), os sujeitos que participaram na sua pesquisa, colocavam como causa da sua fluência, as leituras de literatura espanhola e hispano-americana, especialmente no que concerne a ampliação do vocabulário para conseguir se comunicar.

Da mesma forma, Pacita (2012) também destaca a fluência nos estágios de IL, afirmando que “a fala emerge no indivíduo por meio de interações sociais com os outros e em determinado ambiente, com funções primeiramente comunicativa e social” (PACITA, 2012, p. 292). Pacita (2012) ressalta que a fluência é a facilidade para se comunicar, uma facilidade de expressão, e ausência de pausas. Segundo esta definição, a fluência é a capacidade de interagir, compreender aquelas mensagens tanto verbais quanto não verbais.

É verdade que em contextos de contextualização, em interações face a face, os interlocutores podem compreender a mensagem por meio das pistas extralinguísticas e até através de gestos que também fazem parte da competência linguística. De acordo com Pacita (2012), os aprendizes atingem essa fluência quando utilizam formas socialmente adotadas e corretas gramaticalmente, além de serem adequadas a situações reais de comunicação.

[...] ser capaz de negociar significados que envolvam conhecimentos linguísticos e de mundo, além das competências culturais, discursivas e comunicativas (PACITA, 2012, p. 304).

Assim, os aprendizes, a partir de situações comunicativas reais que envolvam os seus conhecimentos prévios, podem praticar a sua IL espontaneamente em situações reais de interação.

2.2 INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA (LM) NA LÍNGUA OBJETO (LO)

Ao aprender uma língua estrangeira, os aprendizes não começam do conhecimento zero (BOGAARDS, 1996). Segundo o autor, as unidades lexicais da LO são compreendidas

por meio do conhecimento já adquirido. Nesse caso, isso se dá por meio do conhecimento da LM e de outras Línguas Estrangeiras (LE) ou Línguas Segundas (L2) que os aprendizes já possuem.

Nesse sentido, destaca-se que a organização do léxico da LO parte da base da LM. No caso do português e do espanhol, línguas próximas, a afirmação de Bogaards (1996) ganha importância, no sentido que são línguas que têm semelhanças no vocabulário, portanto o estudante que possui qualquer uma dessas línguas como materna e que estiver aprendendo a outra língua teria, em princípio, uma base lexical para poder se comunicar.

2.2.1 Transferência linguística

Partindo do pressuposto que é preciso considerar a LM para poder compreender a Interlíngua de aprendizes de línguas próximas, é necessário definir o que compreendemos como transferência e os fatores que permeiam as diferentes passagens da LM à LO que podem ser estudados na IL dos aprendizes.

Conforme Solman e Chung (1996), a transferência linguística é um termo utilizado para descrever a extensão de conhecimentos já adquiridos para novos elementos. Os autores também salientam que existem estudos, nos quais, a transferência é um fenômeno observado em estudantes de níveis iniciais de uma LO. Neste ponto, evidencia-se que a LO pode ser mais utilizada como uma estratégia de comunicação em níveis iniciais.

Alvarez (2012) também coloca a transferência como um processo no qual os aprendizes transferem conhecimentos da LM ou de outras línguas que eles já conhecem para a LO, configurando-se em um fenômeno de traslado de elementos da LM para a LO.

2.2.2 Tipos de transferência e as suas perspectivas de estudo

Jarvis (2000) destaca que há três possibilidades de estudar a transferência, o autor fala em um primeiro momento do processo, para se referir à identificação interlingual entre a L1 e a L2. No nosso caso, essa identificação interlingual se refere à língua portuguesa, LM, e língua espanhola, LO, como línguas próximas, e, em um segundo momento, fala-se de restrição dos tipos de hipóteses que os aprendizes realizam, e, finalmente, em estratégias que os aprendizes utilizam para suprir as lacunas no conhecimento da LO.

A Interlândia é estudada a partir de duas perspectivas. Por um lado, a perspectiva facilitadora, que é vista como um avanço na aquisição da LO. Essa transferência positiva é utilizada para ajudar a se comunicar porque os significados da unidade lexical na LM e na LO se correspondem entre si. Por outro lado, a perspectiva negativa implica problemas de compreensão e comunicação na LO, isto é, quando a língua interfere e leva a erros. Isso ocorre devido ao aprendiz assumir uma semelhança completa entre a forma e o significado de uma unidade lexical na LM e na LO, sendo que a semelhança é parcial e não total.

2.2.2.1 Transferência negativa

Para tratar a transferência negativa, retoma-se o conceito utilizado por Durão (2007), que consiste na transferência indicando erros por parte dos aprendizes. A autora realiza uma classificação desses erros, nos quais se encontram os seguintes: erros de produção, de sub produção, superprodução, má interpretação e hipercorreção.

A categoria de erros utilizada para este trabalho é o *erro de produção*, que é dividido nas subcategorias de: substituição, de calco e de criação de uma palavra nova. Em primeiro lugar, o erro de produção por substituição é considerado quando os aprendizes utilizam uma forma da LM na LO, esse erro considera as classificações apresentadas no quadro 1:

Quadro 1 – Categorias de erros de substituição

ERROS DE SUBSTITUIÇÃO	
Definição	Exemplo
A) Formas semelhantes ou idênticas na LM e na LO.	<p style="text-align: center;">Polvo</p> <p style="text-align: center;">Espanhol Português</p> <p style="text-align: center;">Pó Animal</p>
B) Formas semelhantes na LM e na LO com um ou mais significados semelhantes e outro ou vários diferentes.	<p style="text-align: center;">Acordar</p> <p style="text-align: center;">Espanhol Português</p> <p style="text-align: center;">Se lembrar ACORDAR Acordar</p> 
C) Formas semelhantes na LM e na LO com significados diferentes no seu uso atual.	<p style="text-align: center;">Latir</p> <p style="text-align: center;">Espanhol Português</p> <p style="text-align: center;">Pulsar Som do cachorro</p>

Fonte: adaptado a partir das categorias de erros de substituição apresentadas por Durão (2007 p. 39-40).

B) Tradução emprestada que consiste na criação de um novo vocábulo a partir de um vocábulo da LM com morfemas da LO.	Caronero	
	Espanhol	Português
	-ero	caron-
	(Morfema para formar substantivos masculinos)	

Fonte: adaptado a partir das categorias de erros de criação apresentadas por Durão (2007 p. 40-41).

Independentemente do tipo de transferência se destaca que a transferência é estudada nesta pesquisa, a partir da concepção de processo, de *continuum*, como positivo e não como algo negativo. Anteriormente, autores como Krashen (1983) e Corder (1983) já consideravam a transferência como sinal de estratégias que os estudantes empregam para suprir lacunas.

2.2.2.2 Transferência linguística como estratégia de comunicação

No início da aprendizagem de uma língua estrangeira, é compreensível que os aprendizes não conheçam certo léxico para se comunicarem na LO. É por essa razão que eles recorrem ao uso do léxico da sua LM. Nos níveis iniciais este recurso pode ser utilizado para superar problemas de comunicação, especialmente na oralidade, na qual os aprendizes devem resolver qualquer problema comunicativo imediatamente, já que não possuem muito tempo para refletir sobre as possíveis unidades lexicais a serem utilizadas na LO.

A necessidade de comunicar e de preencher espaços faz com que o aprendiz crie uma maneira para se comunicar na LO. A transferência funciona como estratégia, por meio da qual ele tenta suprir a falta de uma Unidade Léxical. Como ressalta Durão (2007), o aprendiz, por meio do uso do léxico na sua LM, pede conscientemente também uma correção ou confirmação do uso da palavra.

Segundo Andrade (2011), a transferência é uma estratégia de aprendizagem e de comunicação que os estudantes utilizam a partir de formas da sua LM e também de outras línguas que eles conhecem.

Nesse aspecto, quando se trata de transferência como estratégia de comunicação, há dois tipos de estratégias a serem consideradas. Segundo Durão (2007), por um lado, há o pedido de informação, o aprendiz diz a palavra faltante na sua LM, demonstrando a sua carência e solicitando ajuda ao seu interlocutor. Por outro lado, a autora aponta o pedido de confirmação, neste caso, o aprendiz utiliza uma palavra que ele pensa ser transferência da sua LM, pelo que espera que o seu interlocutor corrija ou confirme.

2.2.3 Estratégias de comunicação

Além da transferência da LM para a LO, considerada neste estudo, há outras causas dos erros, especialmente no que concerne a produção de léxico. Certamente a transferência da LM para a LO é uma explicação de erros, mas também é uma forma de aquisição e as estratégias de aprendizagem desse léxico podem ser relevantes para a produção de erros.

Segundo Baralo (2011), quando os aprendizes não conseguem se apoiar quer na sua competência linguística, quer na sua competência pragmática, eles recorrem a outras estratégias para se comunicar. No entanto, a autora destaca que cada aprendiz é um sujeito único e que produz estratégias únicas para suprir essas necessidades comunicativas específicas.

Na interface português-espanhol, Pinilla (1994) aponta diversas características fundamentais para definir uma estratégia de comunicação, em primeiro lugar, a existência de um problema comunicativo, normalmente de tipo léxico, em segundo lugar, a consciência por parte do aprendiz para fazer uso de um comportamento estratégico para resolver o problema e finalmente, a natureza intencional da estratégia de comunicação (PINILLA, 1994, p. 168).

Baralo (2011) expõe que há certas estratégias que são comuns a todos os aprendizes. Nos primeiros estágios de aprendizagem, os estudantes tendem a simplificar a LO. Mas essas simplificações aparecem em diversos níveis de Interlíngua, isso independentemente da LM do aprendiz. Nesse sentido, os autores Faerch e Kaper (1983) definem estratégias de comunicação como “[...] planos cientes estabelecidos pelo sujeito que aprende segundas línguas para resolver problemas de comunicação” (FAERCH; KAPER, 1983, p. 89).

Santos Gargallo (2015) simplifica as características das estratégias de comunicação na IL expostas por Faerch e Kasper (1983), como mostrado no quadro 4:

Quadro 4 – Estratégias de comunicação (FAERCH; KASPER, 1983)

ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO	ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO
<p style="text-align: center;">FORMAL</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Nível fonético-fonológico. b) Nível morfossintático. c) Nível léxico-semântico. 	<p style="text-align: center;">COMPENSATORIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mudança de código. b) Transferência da L1 ou L3. c) Tradução literal. d) Substituição e paráfrase. e) Cunhagem de um vocábulo f) Generalização. g) Petição de ajuda (direta indireta).

FUNCIONAL	DE RECUPERAÇÃO
d) Evitar o tema. e) Abandono da mensagem.	h) Esperar. i) Apelar à semelhança formal. j) Associações por campos semânticos. k) Uso de outras línguas.

Fonte: adaptado de Santos Gargallo (2015).

As estratégias apresentadas no quadro acima colaboram para explicar o uso do léxico da LM para resolver problemas comunicativos na LO. Assim, se pretende estudar o nível léxico-semântico nesta pesquisa, por meio de estratégias de redução formal e também as estratégias funcionais, como evitar o tema e abandono de mensagens que ajudam a estudar a IL oral.

As estratégias de realização se encontram divididas em compensatórias e de recuperação. Em primeiro lugar, as compensatórias, incluindo a transferência, tradução literal, generalização e pedido de ajuda direta ou indiretamente. Em segundo lugar, as de recuperação, apelar à semelhança formal ou a associações por campos léxico-semânticos, que também colaboram para dar resposta a certos desvios encontrados devido à influência da LM em um determinado momento comunicativo.

2.2.4 Aspectos importantes no fenômeno da transferência

O conceito de distância interlinguística é importante para poder compreender a transferência. Segundo Durão (2007), o conceito de distância interlinguística se refere ao grau de semelhança ou diferença entre as línguas, dessa forma, dependendo de quais forem a LM e a LO, a tendência de transferência pode ser maior ou menor. Kellerman (1977), também destaca que essa distância interlinguística é um fator decisivo quando se transferem elementos da LM para LO. No caso desta pesquisa, há línguas próximas o que, segundo postulado anteriormente, seria um elemento de maior transferência da LM para LO.

Essa distância interlinguística é refletida em três categorias de dificuldade, apresentadas por Pacita (2012), nas quais se apresenta a transferência:

- a) Dificuldades morfossintáticas no que concerne à frase, troca de gêneros, concordâncias, etc.;
- b) Dificuldades semântico-lexicais;
- c) Dificuldades fonético- fonológicas.

Dentro desses elementos, a autora coloca as dificuldades semântico-lexicais, as quais se acentuam na aprendizagem de uma LO, considerando que entre o português e o espanhol existem elementos como os falsos cognatos, heterossemânticos, expressões idiomáticas, que resultam em dificuldades, nomeadas aqui de erros léxico- semânticos.

2.2.4.1 Transferência da LM na proficiência da LO

Jarvis (2000) destaca que existem vários fatores que interagem na influência da LM, entre eles encontra-se a interação da proficiência e a influência. O autor apresenta seis possíveis direções que a influência da LM teria sobre a proficiência da LO citados no quadro 5:

Quadro 5 – Classificações da influência da LM

A) A influência da LM decresce quando a proficiência da LO se acrescenta.
B) A influência da LM se acrescenta quando a proficiência da LO se acrescenta.
C) A influência da LM se mantém constante quando se acrescenta a proficiência da LO.
D) A influência da LM decresce finalmente, mas não de forma linear.
E) A influência da LM se acrescenta finalmente, mas não de forma linear.
F) A influência da LM, nem se acrescenta, nem decresce, mas apresenta-se continuamente flutuante quando a proficiência da LO se acrescenta.

Fonte: adaptado de Jarvis (2000).

A influência da LM pode tomar diversas direções na proficiência dos aprendizes, neste caso na proficiência oral. Cabe ressaltar que as estratégias de comunicação são elementos que representam essa influência e que os aprendizes as utilizam também em momentos comunicativos. A transferência de elementos da LM na LO é utilizada oralmente como estratégia para se comunicar em qualquer nível de proficiência.

2.2.4.2 Oralidade

No momento de pesquisar a influência da LM na IL oral é importante delimitar o tipo de código que se está pesquisando, uma vez que não é a mesma situação falar sobre o processo de oralidade e processo de escrita. Destaca-se um dos elementos, na relação oralidade escrita, a contextualização do discurso, o registro de cada um dos discursos, oral ou escrito, que conforme Marcuschi (1997) interessaria para a identificação desses códigos.

Entretanto, há outras diferenças entre oralidade e escrita quando se trata de contextualizar os momentos comunicativos.

Assim, na oralidade os aprendizes devem resolver os problemas ou obstáculos comunicativos imediatamente no momento da interação, enquanto que na escrita eles podem refletir mais sobre esses problemas comunicativos que encontram, ele não tem um interlocutor frente a frente; na oralidade, pelo contrário, esse interlocutor está presente no momento comunicativo. Sabe-se que tanto a oralidade como a escrita são momentos de interação comunicativa, mas quando todos os interlocutores estão presentes, há um tipo de interação que inclui gestos, expressões faciais ou corporais completando sentidos e mensagens.

No que diz respeito à LO, Pacita (2012) aponta que a oralidade implica compreender a língua em contexto social de interação entre sujeitos históricos. Considera-se que os erros são estratégias de comunicação e que formam parte do processo de aprendizagem da LO, portanto se deve considerar também que os erros, identificados como influência da LM, devido às estratégias utilizadas, diferirão em alguns aspectos na oralidade e na escrita.

2.2.5 Relações e Causas da transferência léxico-semântica

Kroll, Bobb e Wodniecka (2006) ressaltam que as duas línguas, a LM e a LO estão disponíveis e ativas, mesmo se em um preciso momento somente uma delas esteja sendo utilizada. Os sujeitos bilíngues estão expostos a duas possibilidades de seleção, é por essa razão que os autores afirmam que o contato entre duas línguas pode levar a uma criação de híbridos que não existem nem na L1 nem na L2.

Para poder falar de transferência no campo Léxico-Semântico, há que considerar que a transferência das formas das palavras não é suficiente para poder explicar esse fenômeno, mas se precisa do significado dessa palavra. Nesse sentido, Swam (1997) propõe padrões de relações entre palavras de diversas línguas, critérios que podem ajudar a compreender essa transferência de léxico. Como se pode observar a seguir:

a) A LM e LO possuem palavras equivalentes, mas mesmo nesse caso, podem diferir em algum dos seus significados. Esse tipo de transferência será tratado aqui como heterossemânticos e falsos cognatos;

b) A LM e a LO estabelecem divisões conceituais diferentes, por exemplo, em japonês há verbos diferentes dependendo da parte superior ou inferior do corpo, neste caso o aprendiz deve aprender a conceituar de outra maneira;

c) Tanto a organização léxica quanto conceitual são diferentes na LM e LO. Palavras com a mesma tradução em sentidos centrais, mas não em sentidos figurados;

d) Alguns conceitos são muito dependentes da cultura e é difícil estabelecer correspondências entre a LM e a LO. Por exemplo, o conceito “saudade” em português, “*seny*”, em catalão e “*morriña*” em galego³;

e) As diferenças de organização conceitual se refletem na determinação das categorias gramaticais. Por exemplo, “*to fax*”, o verbo em inglês é utilizado como substantivo em espanhol. O verbo “xerocar”, em português é tomado a partir do nome Xerox. Esse verbo não existe em espanhol, já que nessa língua o verbo “*fotocopiar*” do substantivo “*fotocopia*” é utilizado;

f) A LM e LO compartilham unidades lexicais;

g) A LM e a LO compartilham palavras com significados similares que se diferenciam pelo registro;

h) A noção de uma mesma palavra não pode ser atribuída como constante entre línguas, por exemplo, a palavra alemã “*Wirtschaftswissenschaft*” que significa economia está dividida em dois componentes semânticos “*Wirtschaft*” (economia) e “*Wissenschaft*” (ciências). Em espanhol, a mesma palavra “*economia*” se refere tanto para tratar esse conceito como ciência ou como conceito geral.

Retomando o exposto por Swan (1977), se destaca que esses aspectos devem ser considerados ao pesquisar os Erros Léxico-Semânticos, são fatores teóricos que podem esclarecer aspectos lexicais no momento de identificar e classificar os erros.

A transferência é um elemento presente na aprendizagem de uma LO. Independentemente da LO existe transferência da LM para LO, pelo que as diversas causas desse fenômeno são consideradas. Nesta pesquisa, não se aponta apenas, o aspecto negativo de falta de conhecimento, mas o modo como a transferência pode ser causada por fatores afetivos, como inibição, lapsus de memória, assim como, estratégias de comunicação. Em línguas próximas como o português e o espanhol, essa transferência é mais perceptível, especialmente na oralidade, devido a sua proximidade léxica.

Esses tipos de erros podem desaparecer no tempo por meio de estratégias e do avanço na Interlíngua dos aprendizes. No entanto, alguns erros persistem no tempo. Tal fato não implica que esses erros permanecerão sempre, mas não há maneira de saber quando desaparecerão ou, se de fato, o farão.

³ Exemplos de Santos Gargallo (2005).

Considerando o anteriormente exposto, Lefebvre, White e Jourdan (2006) destacam que nos primeiros estágios da aprendizagem a transferência é importante, mas no decorrer da aprendizagem pode ser influente em persistir, derivando assim, na fossilização se não há um devido tratamento no decorrer da mesma.

2.2.6 Fossilização

O estancamento de certo léxico e de criações de novos vocábulos são elementos importantes a serem considerados no estudo da IL, devido a que forma parte do processo de desenvolvimento da IL. Selinker (1972) coloca que a fossilização é um conjunto de itens linguísticos, regras e subsistemas que os falantes de uma língua nativa tendem a manter em sua IL em relação a uma LO determinada. Isto ocorre independentemente da idade ou da quantidade de instrução recebida do aprendiz.

A fossilização trata-se de um sistema que o aprendiz mantém persistente e inconscientemente, esse sistema pode ser encontrado sob a forma de regras ou vocábulos da língua materna na Interlíngua. Embora existam também outros processos por meio dos quais pode acontecer a fossilização, como os seguintes (SELINKER, 1972, p. 37-38):

- a) Transferência linguística: Presença de elementos linguísticos fossilizáveis que resultam da influência da LM;
- b) Transferência prática: elementos resultantes de práticas de novas estruturas;
- c) Estratégias de aprendizagem: tendência à redução do sistema da língua-alvo a um sistema mais simples, de modo a evitar categorias que não se consideram importantes;
- d) Estratégias de comunicação: processos cognitivos desenvolvidos pelo estudante na tentativa de se comunicar na LO, para resolver carências em sua competência na LO com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória;
- e) Generalização da gramática da LO: são generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da LO.

Tratando de fatores afetivos, Corder (1971) havia apontado que uma das possíveis causas da fossilização pode ser a falta de motivação para continuar aperfeiçoando a IL. Isso depende dos motivos que o aprendiz demonstra para aprender a LO, ele pode parar de aprofundar na sua IL, porque com o estágio de IL que já possui pode atingir os seus objetivos comunicativos.

A fossilização considera elementos que explicam a transferência e erros no léxico, sendo que Brown (1987) destaca que se observam erros léxicos que se apresentam mesmo em sujeitos que dominam bem a língua. Nesse sentido, salienta-se que pode acontecer que o aprendiz acredita haver superado uma fossilização, mas quando é colocado frente a uma nova estrutura ou novos conhecimentos, essas fossilizações ressurgem, em razão da sobreposição de conhecimentos.

2.3 LÍNGUAS PRÓXIMAS

Richards e Platt (1992) afirmam que as línguas que possuem traços linguísticos similares são nomeadas de próximas e aquelas que têm traços linguísticos diferentes são nomeadas de distantes. Nesta pesquisa trata-se de línguas próximas devido aos traços linguísticos similares do português e o espanhol.

Este fato pode fazer com que os aprendizes demonstrem transferência da sua LM portuguesa à LO espanhol. A transferência que ao início da aprendizagem pode servir para comunicar-se (DURÃO, 1999), ao decorrer da aprendizagem pode ser uma interferência. O efeito dessa interferência pode ser o “portunhol” que é considerado como uma interlíngua por Almeida Filho (1995). O teórico define o “portunhol” como uma produção intermediária de um falante de espanhol ao tentar falar português, ou o contrário, um falante de português ao tentar falar espanhol.

Também Alvarez (2012) destaca que a proximidade do espanhol e do português cria um benefício nos primeiros estágios de aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados esse benefício pode se transformar em dificuldade. A dificuldade dessas línguas próximas pode ser ilustrada seguindo o exemplo apresentado por Marchesan (2012):

A surpresa de um policial uruguaio ao descobrir que *borracharia* em português é *gomeria* em espanhol e sua espontaneidade ao contar que já indicou, a brasileiros que queriam uma *borracharia*, o endereço de bares afamados na cidade porque ele sempre associou *borracharia* a *borracho* (bêbado) (MARCHESAN, 2012, p. 182, grifos do autor).

As autoras concordam, por meio do exposto, com a importância da influência da língua materna, devido a que pode levar os aprendizes a cometerem erros que poderiam provocar mal-entendidos. Assim também, aponta-se que pesquisas atuais (ALMEIDA

FILHO, 1995; DURÃO, 1999, 2004; ANDRADE, 2011) confirmam que a transferência é maior quando a LM e a LO são próximas. Nesse sentido, Ferreira (1995) afirma:

Devido à proximidade tipológica entre as línguas (português e espanhol) existe o mito da facilidade. No entanto, se por um lado, a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização (FERREIRA, 1995, p. 40).

Nesse aspecto, Schmitz (1991) coloca a importância da análise de erros no ensino de línguas próximas, devido a que pode ajudar o professor a preparar material didático focado em ajudar os aprendizes a superar as dificuldades que estudar uma língua próxima apresenta. Não se considera apenas a predição dos erros, mas também, como ajudar a superar esses possíveis erros na aprendizagem.

2.3.1 Aquisição e aprendizagem da LO

Existe uma diferença que vários teóricos (KRASHEN, 1982; GARDNER, 2007; SANTOS GARGALLO, 2015) marcam entre o processo de aquisição e aprendizagem. Por um lado, fala-se em Aquisição de Língua Segunda e, por outro lado, diferenciam-se dois tipos de conceito de aprendizagem: a Aprendizagem de Língua Estrangeira, aquela que é aprendida fora da comunidade linguística alvo, ou a Aprendizagem de Língua Segunda, a qual é aprendida dentro da comunidade linguística alvo.

Krashen (1982) diferenciou a aquisição da aprendizagem de uma LO considerando, por uma parte, a aquisição que implica a internalização de habilidades linguísticas na LO de maneira natural, o sujeito não é consciente da aquisição de estruturas ou formas. Assim, o autor expõe que a aquisição da LO é um processo criativo. O *input* é nativo, é espontâneo. Por outra parte, o termo aprendizagem, para o autor, é um processo consciente, envolvendo uma instituição educativa ou uma instrução formal na LO. O *input* é artificial, adequado ao nível do estudante. O *input*, no olhar desse autor, toma importância a partir de que adquirir uma LO é simples quando as mensagens são compreendidas, o que importa é o *input* compreensível, nesse sentido, segundo o autor, se existe uma quantidade suficiente e compreensível de *input*, a gramática necessária é proporcionada.

Assim como o *input* é considerado nos processos de aquisição e aprendizagem, é importante considerar o *output* do aprendiz. Nesse aspecto, no final dos anos 1970 e dos anos 1980, a palavra *output* foi utilizada para se referir ao produto ou ao resultado. Já nas décadas

seguintes esse conceito passou a ser utilizado para tratar de processo de aprendizagem, não apenas como produto.

O modelo de competência variável desenvolvido pelos autores Bialystock (1978), Tarone (1979), Ellis (1988) entre outros (apud BARALO, 2001, p. 65), tratava não somente da aquisição da língua, a partir da perspectiva do *input*, como Krashen (1982) propôs, mas colocava o olhar sobre o uso da língua, o *output* produzido. A aprendizagem de uma LO é o reflexo do uso dessa língua, o produto se refere ao *continuum* de estilos de fala, partindo dos não dirigidos, espontâneos até os dirigidos, organizados.

Segundo a teoria desses autores, a aquisição da LO considera a prática da LO, no sentido que quanto mais a língua é usada, mais será adquirida. Neste ponto, destaca-se que na aprendizagem de LO passa-se de um uso mais formal da língua, um estilo mais estruturado, planejado, na sala de aula a um estilo mais espontâneo.

Atualmente, os termos de aprendizagem e aquisição são explicados a partir de critérios psicolinguísticos, sociolinguísticos e educativos (SANTOS GARGALLO, 2015). A autora define, por um lado, a aquisição como um processo espontâneo e inconsciente no qual se internalizam as regras por meio do uso natural da língua com fins comunicativos e não prestando atenção à forma utilizada. Por outro lado, a aprendizagem é definida como um processo consciente produzido por meio da instrução formal na sala de aula implicando um conhecimento explícito da língua como sistema.

Com respeito ao contexto institucional, Ellis (1994) aponta certas condições para a aquisição da L2, condições que podem ser aplicadas a aprendizagem de uma determinada LO. O que concorda com os pressupostos de Baker e McIntyre (2000) sobre o efeito do contexto de aprendizagem e aquisição na produção para se comunicar, propondo assim, características para que essa aquisição ou aprendizagem aconteça. Por um lado, a oportunidade de usar a língua objeto nas mais variadas situações de comunicação, por outro lado, dar a oportunidade de interagir de forma desinibida.

A partir desses conceitos de aquisição e aprendizagem, a autora propõe um terceiro processo que inclui os dois processos anteriores, considerando assim a instrução formal e a imersão. Esse processo é nomeado pela autora de processo misto, nesta pesquisa se considera esse processo por meio da instrução formal e imersão por meio do “intercâmbio universitário” de participantes da pesquisa. A autora expõe que, nesses processos, existem fatores que os influenciam, como por exemplo, a transferência da língua materna, a repetição, a generalização das regras da língua meta, a reformulação de hipóteses, ou a criatividade.

Pelo que foi visto anteriormente, o termo Língua Objeto é utilizado nessa pesquisa para se referir tanto a aquisição como aprendizagem, já que nesta pesquisa os dois conceitos de aprendizagem, o contexto instrucional e de imersão são considerados. Também se considera que, independentemente dos processos, a língua é objeto de aquisição ou aprendizagem.

2.4 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÉXICO

2.4.1 Considerações terminológicas para o desenvolvimento de léxico na LO

Existem variadas formas para nomear as palavras e o seus significados, mas é necessário delimitar os conceitos de *palavra*, *lexia* e *unidade léxica* para o tratamento de léxico no percurso deste trabalho. Assim como é necessário delimitar os termos, *léxico* e *vocabulário*, que são, geralmente, utilizados indistintamente.

Dessa forma, o termo “palavra” segundo Abbade (2011), concerne a uma unidade significativa, esse significado pode ser morfológico, ou gramatical, sendo que a palavra pode ser decomposta nos significados dos seus morfemas. Concernente ao termo “lexia”, é descrito como unidade significativa do léxico de uma língua, com significado social. A lexia tem significado dentro de uma determinada sociedade, sem possibilidade de decomposição em morfemas. Já o termo “unidade léxica” é tomado do teórico Bogaards (2001), o qual a define como unidade de significado, unindo a forma e o seu significado a partir do seu contexto, a partir de um momento comunicativo específico.

Depois de definidos os termos “palavra”, “lexia” e “unidade léxica”, o termo “léxico” e “vocabulário” são delimitados. O léxico é utilizado para designar, segundo Genouvrier e Peytard (1972), o conjunto de vocábulos que o locutor tem à disposição em um determinado momento. Diferencia-se do léxico individual e do léxico global ou geral, segundo Lucas (2007), uma vez que o léxico individual é aquele que o aprendiz pode utilizar na sua produção porque ele conhece esse léxico e o léxico global é constituído tanto pelos vocábulos que o aprendiz conhece quanto pelo número indeterminado de vocábulos que ele não conhece.

O vocabulário, segundo Genouvrier e Peytard (1972), é o conjunto de vocábulos que são efetivamente empregados pelo locutor em um ato de fala, ou seja, é a atualização no tempo de uma série de vocábulos que representam o que é realmente utilizado pelo aprendiz.

Nesse aspecto, Abbade (2011) destaca que o vocabulário é um subconjunto de vocábulos que se encontram em uso efetivo por um determinado grupo de falantes e em uma

determinada situação. Assim como os termos “palavra”, “lexia”, “unidade lexical”, “léxico” e “vocabulário” são trabalhados, também a terminologia de heterossemânticos, falsos cognatos, colocações e expressões idiomáticas são delimitadas para essa pesquisa.

Bugueño Miranda (2002) tem discutido a terminologia dada para falar de heterossemânticos e falsos cognatos. O autor afirma que o termo falso cognato não designa o fenômeno de vários significados para uma forma semelhante em várias línguas, porque o termo cognato significa ter uma origem etimológica única. Considerando esse conceito, as formas que não pertencem à mesma origem etimológica, mas que se assemelham na sua forma, não seriam falsos cognatos, mas heterossemânticos.

O termo “falsos cognatos” designa nesta pesquisa as palavras em espanhol e português que compartilham uma origem etimológica comum em forma e significado, mas que no percurso do tempo o significado mudou (BUGUEÑO MIRANDA, 2002), dando nascimento assim, a diversos significados para uma determinada palavra, podendo ser diferentes. É o exemplo da palavra “*latir*”, que significa “pulsar” transformou esse significado em português ao longo do tempo, para designar o som que o cachorro realiza. Pelo contrário, em espanhol, conservou-se o significado original, a exceção de certos casos, como o de algumas zonas geográficas como, El Salvador, no qual o significado é duplo, correspondendo ao do português e espanhol simultaneamente.

O termo "heterossemânticos", segundo Bugueño Miranda (2002) não considera a diferença na origem da forma e apenas toma conta da pluralidade semântica, fato que o autor associa com polissemia. Os heterossemânticos nesta pesquisa são tratados, segundo Silveira (2011) como vocábulos muito semelhantes na grafia e na pronúncia do espanhol e do português, que podem ter vários significados diferentes em ambas as línguas. Neste caso diferenciamos que não considera a origem etimológica da palavra, mas a semelhança na forma e a diferença no significado. As suas formas gráficas e fonéticas podem ser semelhantes, mas a sua semântica difere.

Para identificar as diferentes categorias e origens dos falsos cognatos e dos heterossemânticos, além de Bugueño Miranda (2002), são considerados os pressupostos de categorias de Vásquez (2011). Assim, o autor expõe que há cinco tipos de falsos cognatos, cabe assinalar que não são diferenciados entre a origem etimológica e a pluralidade de significados como Bugueño Miranda discute (2002), mas quatro das categorias apresentadas correspondem ao conceito de falsos cognatos nesta pesquisa, isto é, tem uma origem etimológica em comum.

A primeira categoria apresentada pelo autor corresponde à semântica não respeitada nem em português nem em espanhol. A segunda categoria corresponde àquela que é respeitada pelo menos por uma das duas línguas. Por exemplo, os falsos cognatos em espanhol "*oficina e escritorio*" (escritório e escrivania em português). A terceira se refere a uma ampliação semântica de uma das duas línguas, e na qual, o novo uso da unidade lexical contém um único uso semântico, deixando de lado o significado original. A quarta corresponde ao empréstimo de certa língua à outra com mudanças de significados. Já a última categoria de falsos cognatos apresentados por Vasquez (2011) é o mesmo resultado a partir de etimologias diferentes, por exemplo, "*niño*" em espanhol (criança) e ninho em português (nido em espanhol). Seguindo as considerações expostas por sobre a diferença de falso cognato e heterossemântico de Bugueño Miranda (2002), nesta última categoria, a consideramos como heterossemântico e não como falso cognato, já que não contém uma origem etimológica única ou compartilhada.

As colocações para Corpas Pastor (1996, p. 66) são definidas como unidades fraseológicas que são formadas por duas unidades lexicais em uma relação sintática, as quais devido à fixação na norma apresentam restrição de combinação estabelecida geralmente pelo uso semântico. Assim, por exemplo, destacam-se a posição de nome e adjetivo, a qual geralmente é estabelecida em português como primeiro o nome e depois o adjetivo, por exemplo, "casa grande", mas tratando o caso da colocação "próximo ano", trata-se de uma colocação especial do adjetivo antes do nome, isto é uma estrutura já estabelecida, pré-fabricada.

As Expressões idiomáticas são uma unidade léxica complexa que não pode ser descomposta porque é conotativa e cristalizada em uma língua pela tradição cultural (XATARA, 1998, p. 149), por exemplo, a expressão "*ni chicha, ni limonada*", utilizada especialmente na América Central e no México, significa que a pessoa que a enuncia tem mais de uma opção de escolha, mas que não tem preferência, nem por uma coisa, nem pela outra.

2.4.2 Teorias de aquisição de léxico

Appel (1996) realiza um percurso das teorias que consideram o léxico, em um primeiro momento, a hipótese de transferência na Análise Contrastiva (1957), a qual realça a transferência de palavras da LM na LO.

Em um segundo momento, a teoria do *Input* de Krashen (1982), a qual considerava o léxico como elemento ao qual se está mais exposto e o que se adquire antes, em um terceiro momento, seguindo com Krashen (1982) e a hipótese do monitor, nessa teoria, todo conhecimento léxico está à disposição do Monitor, o qual funcionaria como ferramenta para buscar, editar e corrigir elementos lexicais, quando se apresentam problemas de fluidez.

Finalmente, a hipótese universal (1959) considera que há certas características universais do léxico, por exemplo, as palavras mãe, pai e irmã, que estão englobadas no campo lexical da família. Ressalta-se que todas essas teorias consideram o léxico como um processo de aprendizagem ou aquisição, mas não explicam completamente como se dá essa aprendizagem na LO, embora possam ser utilizadas para dar uma resposta em conjunto.

2.4.3 Organização do léxico mental

O uso do termo léxis é definido pelo autor Lewis (1993) como nomeador, não somente de palavras, de formas individuais, mas de combinações de palavras que o aprendiz tem no léxico mental. Depois do exposto anteriormente, precisa-se conhecer como é organizado esse léxico mental pelos aprendizes, dado que não falamos de léxis isoladas na mente do aprendiz, mas esses elementos estão organizados de alguma forma.

Nesse sentido, Appel (1996) afirma que esse léxico mental é instável, isto é, que muda no percurso da aprendizagem, essa mudança deve-se, segundo o autor, à exposição e ao domínio da LO.

Para compreender a organização do léxico mental, Singleton (1999) coloca que não pode ser afirmado que haja uma diferença na organização do léxico na LM e na LO, mas, pode-se destacar que se trata de diferenças, as quais correspondem às etapas pelas que o léxico mental na LO passa. Nesse aspecto, a organização do léxico chama a atenção para a Interlíngua, no sentido que é instável e se encontra em um *continuum*.

Santos Gargallo (2015) evidencia que a metáfora da rede pode ser uma possível explicação para a organização do léxico mental. Esses modelos de redes baseiam-se em estudos psicolinguísticos apontando que os falantes nativos se lembram das palavras como parte de uma rede e não como elementos isolados, por exemplo, as palavras, mãe-pai-irmã, são lembradas como um conjunto de uma rede, neste caso: família, a essa rede pode ser nomeada de campo léxico-semântico.

Esse pressuposto é comprovado por meio de um recente estudo em neurociência, utilizando a técnica de imagem por ressonância magnética funcional, o qual analisa as funções do cérebro que estão engajadas ao realizar determinadas tarefas, neste caso as tarefas voltadas para o ramo da linguagem. Os autores Huth e Heer et al. (2016) realizaram um estudo com sete sujeitos de língua materna inglesa.

A partir da escuta de narrações na LM, com uma duração de duas horas, localizaram a ativação cerebral para unidades lexicas específicas produzidas durante a narração. A partir dos dados e da análise dos resultados concluíram que o sistema semântico está organizado em padrões intrínsecos que parecem ser constantes entre os indivíduos. Esse fato permitiu os pesquisadores, criar um atlas semântico, no qual pode ser observada a organização do léxico por meio de campos semânticos distribuídos em todo o córtex cerebral. Isto é, a informação sobre domínios semânticos específicos ou conceitos relacionados encontram-se em uma organização de rede como proposto por Santos Gargallo (2015).

Os autores desse estudo destacam que essa semelhança de organização semântica nos cérebros de diversos indivíduos pode explicar uma citoarquitetura cortical em comum, mas também colocam que as experiências de vida em comum entre os indivíduos podem ser um dos fatores dessa organização. Relaciona-se assim, a parte cognitiva com a parte social que apontamos nesta pesquisa.

Considera-se que as unidades lexicais são adquiridas a partir de experiências diferentes, não somente experiências de aprendizagem em sala de aula, mas de aquisição em imersão. Podemos pensar que as unidades lexicais não se adquiram pelo mesmo meio, nem pelo mesmo processo. Nesse aspecto, a unidade lexical “coche” (carro) pode ser aprendida por meio de uma instrução formal, mas a unidade lexical “auto” (carro) pode ser aprendida em uma viagem de turismo a Argentina. São dois processos diferentes de aprendizagem de unidade lexical.

Nesse sentido, destaca-se o afirmado por Appel (1996) e Singleton (1999), as associações que se realizam no léxico da LO são diversas, portanto o reforço dessas associações contribui a fixar o conhecimento léxico, além de contribuir para melhorar a compreensão e produção do aprendiz. Santos Gargallo (2011) também ressalta a importância dessas associações lexicais.

[...] estabilizar las conexiones será un prerequisite importante para la fluidez en la comprensión y la producción del vocabulario. Esto permitirá acceder de forma apropiada a los significados de las palabras en tiempo real de discurso (GARGALLO, 2005, p. 49).

Dessa forma, o conhecimento léxico ajuda a desenvolver a aprendizagem e aquisição da LO, contribuindo com o desenvolvimento de diversas competências, como a comunicativa.

2.4.4 Conhecimento léxico

O que é ter conhecimento léxico em uma LO? Bogaards (2001) destaca que o conhecimento da palavra deve se focar nas unidades lexicais, as quais são constituídas de significado. Bogaards (2001) toma o conceito de unidade lexical desenvolvido por Cruse (1986), no qual se consideram dois aspectos para a identificação de uma unidade lexical: por um lado, essa unidade lexical deve ter pelo menos um constituinte semântico, e por outro lado, deve ter pelo menos uma palavra, isto é, a união entre uma forma léxica e um significado.

Bogaards (2001) a partir desses pressupostos definiu a unidade lexical como elemento que contem relações semânticas, de colocação, sintáticas e morfológicas próprias. Como é apresentado nas seguintes frases:

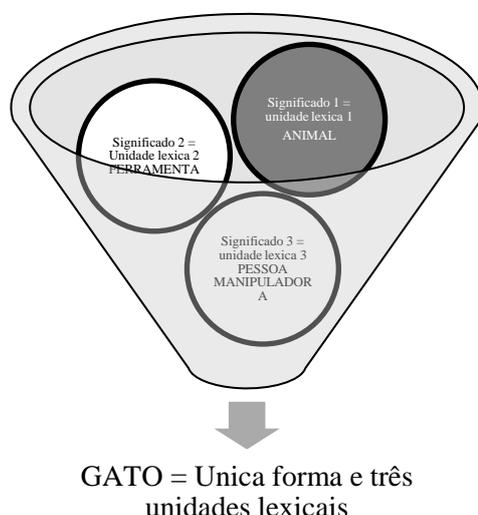
1. *Quiero comprar una camisa.*
2. *Esa camisa me gusta.*

No exemplo 1, a unidade lexical refere-se a qualquer camisa, enquanto que no exemplo 2 refere-se a uma camisa específica, a qual somente pode ser identificada a partir do contexto no momento da enunciação. A mesma forma camisa com significados diferentes dependendo do contexto.

Essa teoria também implica que o processo de aprendizagem de léxico se dará ao percorrer do tempo e não em um só encontro com o vocabulário. O conhecimento da unidade lexical encontra-se com o da Interlíngua, em um *continuum* que vai desde o desconhecimento total da palavra até o domínio de uso, esse domínio dependerá da unidade lexical e não da palavra, depende do significado em contexto e não somente da forma.

A exposição à forma é a primeira etapa da aprendizagem de vocabulário, seguido dos diversos significados que ela pode ter. Destaca-se que no uso se refletem vários significados de uma mesma forma, os quais estão conectados por meio de uma rede de léxico mental, fato ilustrado na figura 1, por meio da forma “*Gato*” em espanhol.

Figura 1 – Conhecimento léxico, esquema realizado a partir da teórica de unidade lexical



Fonte: adaptado de Bogaards (2001).

Na figura anterior exemplifica-se o fato que a forma “gato” em espanhol tem pelo menos três significados distintos, nesse sentido trata-se de Unidades Lexicais com significados diferentes a partir da mesma forma “gato”, cada unidade lexical é independente, assim trata-se de três Unidades Lexicais. Esse fato pode ser comprovado por meio dos nomeados heterossemânticos ou por meio dos falsos cognatos.

Dessa forma, Bogaards (2001) define a unidade lexical considerando os seguintes aspectos:

- Uma unidade lexical deve, pelo menos, ser um constituinte semântico;
- Um constituinte semântico contribui de maneira independente ao significado global;
- Uma unidade lexical deve ser de pelo menos uma palavra. Definida por Cruse (1986, p. 35-36) como o elemento menor de uma frase que tem mobilidade posicional e a maior unidade que resiste uma interrupção pela inserção de material novo entre as suas partes constituintes;
- A forma de uma palavra não é um grupo de caracteres ou uma sequência de sons, incluso se em alguns casos não fosse suficiente para caracterizar uma Unidade Léxica específica. Por exemplo, a palavra “poder” pode significar, alguém que tem poder ou alguém que espera poder fazer algo. Nesse caso, trata-se de duas Unidades Lexicais para uma forma só.

O significado léxico deve ser estável, isto é, o significado deve ser o mesmo em diferentes contextos.

2.4.5 Processo de aprendizagem de vocabulário

Depois de exposta a organização do léxico mental e do conhecimento léxico, o processo de aprendizagem de vocabulário pode ser abordado. Nesse sentido, Morante Vallejo (2005) destaca que a aprendizagem de léxico passou por três concepções: 1) como parte somente da aprendizagem da sintaxe, e não como processo autônomo; 2) passou a ser estudada como atividade autônoma, mas sempre relacionada com outras atividades de aprendizagem de LO e 3) passou a ser considerada como um processo autônomo, com desenvolvimento próprio, considerando todas as combinações forma-significado e a sua distribuição.

O vocabulário deixou de ser visto a partir de significados estáveis por meio de lista de palavras a ser considerado a partir de significados instáveis e dialéticos (MORANTE VALLEJO, 2005). O vocabulário está em constante desenvolvimento, não é um processo estático. Ele vai se modificando no percurso da aprendizagem.

Nesse sentido, passou-se de considerar a aprendizagem em sala de aula como lista de palavras a considerar também o input como elemento importante de aprendizagem e aquisição de léxico. A partir de um enfoque comunicativo, destaca-se a exposição comunicativa que o aprendiz tem, além disso, considera-se a leitura como elemento importante do *input* para a aprendizagem de léxico. Nesse aspecto, considera-se que o autor Lewis (1993) coloca que a unidade lexical como unidade de aprendizagem, fato que é retomado nessa pesquisa.

Dessa forma, Morante Vallejo (2005) expõe que atualmente, a concepção do léxico na aquisição e na aprendizagem da LO é aquela de transmissor de significado e com uma organização, considerando conceitos como, campos semânticos, colocações e relações lexicais básicas. A autora afirma que atualmente existem dois enfoques do processo de aprendizagem de léxico: 1) o enfoque natural, e 2) o enfoque comunicativo.

O enfoque natural enfatiza a exposição do aprendiz a um input compreensível e significativo. O enfoque comunicativo enfatiza que o léxico é fundamental para que os aprendizes se comuniquem, nesse sentido, as atividades de aprendizagem de léxico compreendem: análise textual, leitura, e atividades criativas, como descrição de imagens. O

fundamental reside na comunicação, isto quer dizer que a utilização de variedades linguísticas e os aspectos discursivos do vocabulário são importantes.

Para os autores Altarriba e Mathis (1997), a utilidade da palavra está na sua aplicação à comunicação real, incluindo o contexto comunicativo, não considera só a forma e o significado, mas também os dois elementos inseridos no ato comunicativo.

2.4.6 Estratégias de aprendizagem de léxico

Brown (1979) destaca que há dois processos a considerar para falar de estratégias de aprendizagem de léxico, por um lado, o processo produtivo e, por outro lado, o processo receptivo do aprendiz. Nesse sentido, considerando o processo produtivo, o aprendiz deve utilizar duas estratégias, devendo aprender a utilizar palavras gerais para se expressar, não centrando em palavras precisas; dessa maneira, deve desenvolver a habilidade para parafrasear. O que se busca é uma comunicação efetiva utilizando palavras gerais. No que concerne ao processo receptivo, o aprendiz deve desenvolver a habilidade de adivinhar e inferir.

Para o desenvolvimento de conhecimento léxico, Brown (1979) propõe que a aprendizagem desse léxico engloba colocações, séries proporcionais, agrupações, exercícios de preencher lacunas, contexto, fichas para o registro de vocabulário e a criatividade, concernindo descrição de fotos.

Considerando essas estratégias para a aprendizagem de léxico, o autor Naggy (1988) realizou estudos com estudantes de ensino elementar, os quais deviam ler textos de um livro específico, esses estudos evidenciaram que as palavras desconhecidas no texto, mas que estavam impressas ajudavam os estudantes a adquirir a palavra.

Nesse sentido, Krashen (1989) aponta para a contribuição da pesquisa de Naggy (1988) com respeito à afirmação do teórico que as palavras não são aprendidas todas ao mesmo tempo quando observadas em contexto, mas que o conhecimento do léxico vai se acrescentando em pequenos estágios.

Dessa forma, há Unidades Lexicais que os aprendizes conhecem bem, outras que não dominam e outras que estão instáveis. Em alguns casos, essas Unidades Lexicais são reconhecíveis pelos aprendizes e às vezes não.

2.5 FATORES AFETIVOS NO CONTEXTO DA IL ORAL

Os erros podem ser analisados a partir de uma perspectiva da língua, mas, acredita-se que existam outros fatores que explicam esses erros, não basta somente saber os erros que os estudantes cometem, mas saber o porquê são cometidos, assim como seu contexto de produção. Nesse sentido, afirma-se que os erros não demonstram o que o estudante sabe ou não sabe. Para poder analisar e ajudar os estudantes há que recorrer a outras explicações, as quais podem partir de uma perspectiva da influência de fatores afetivos.

Quando se fala em comunicação oral, o contexto de aprendizagem e de produção são fatores que influenciam na disposição para comunicar dos aprendizes. Os contextos de imersão e instrucional podem influir na vontade dos aprendizes para se comunicarem. Clément (1980) e Clément e Krudinier (1983) propuseram o "modelo de conceito social" para explicar a disposição para comunicar dos aprendizes, enfatizando a importância do contato e a segurança na aquisição da LO.

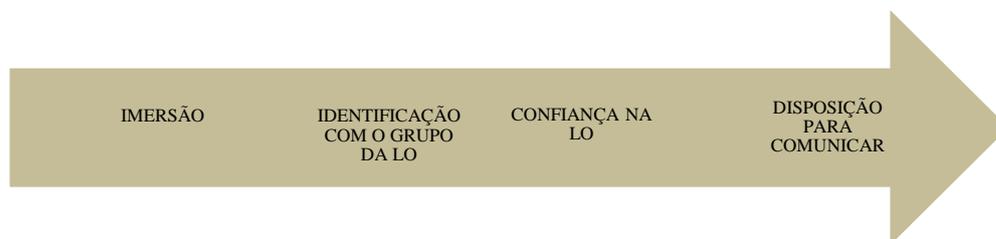
Considerando a influência desses fatores, Clément (1980) e Clément e Krudinier (1983) destacam em seu modelo de contato social, que o contato direto que o aprendiz estabeleça com a comunidade linguística da L2 ajudará a melhorar sua confiança para se comunicar. Isso ocorre uma vez que o modelo de contexto social não se trata do uso específico da LO, mas, sim, da descrição das interações entre o contato interétnico, a confiança, a competência, e a identidade na LO.

A frequência e a qualidade do contato entre os aprendizes e a comunidade etnolinguística da LO podem fazer com que se desenvolva uma maior confiança para se comunicar na LO. Segundo Clément e Krudinier (1983), nessa confiança há uma identificação com o grupo linguístico da LO e, portanto, existe uma disposição para se comunicar. Não basta só a frequência, mas a qualidade do contato para poder desenvolver confiança para se comunicar na LO. Aponta-se que quanto mais agradável e mais frequente o contato seja, mais confiança dará para o aprendiz. Dessa forma, é necessário considerar a importância da imersão como variável nesta pesquisa, dado que o contexto de imersão influi no desenvolvimento da IL.

Os autores Clément, Baker e McIntyre (2003) tomaram o modelo de contexto social, reformulando-o e considerando a disposição para comunicar dos aprendizes, segundo esses autores, nessa confiança existente a identificação com o grupo linguístico da LO e, portanto,

disposição para se comunicar. Na figura 2 realizada para esta pesquisa, pretende-se ilustrar o *continuum* dessa disposição de comunicar:

Figura 2 – Formulação do esquema de *Continuum* da disposição para comunicar



Fonte: adaptado segundo os pressupostos de Clément (1980), Clément e Krudinier (1985), e os autores Clément, Baker e McIntyre (2003).

Gardner (1985) definiu a motivação para aprender uma LO como “a extensão de trabalho ou de esforço de um indivíduo para aprender uma língua, a partir de um desejo por realizar essa atividade e da satisfação experimentada por essa atividade” (GARDNER, 1985, p. 10)⁴. O autor propõe uma estrutura de motivação com três elementos, em primeiro lugar, a intensidade motivacional, em segundo lugar, o desejo de aprender a língua e finalmente, a atitude para o ato de aprendizagem de língua.

Gardner (1985), quem realizou estudos também em contextos unilíngues como nos Estados Unidos e cujos pressupostos têm sido utilizados e acrescentados em contextos de aprendizagem unilíngue (DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006), propõe que o domínio de uma LO implica, até certo ponto, tomar parte da identidade da cultura da língua objeto. O teórico diferencia a motivação integrativa como uma atitude positiva para com a comunidade linguística da LO e o desejo de interagir com membros dessa comunidade. A motivação instrumental, por outra parte, está relacionada com os ganhos profissionais ou práticos de aprender a LO.

Estamos cientes da situação na qual as pesquisas de Gardner e de Clément (1980), de Clément e Krudinier (1983) foram realizadas, isto é, um contexto linguístico em um país que tem duas línguas oficiais (o francês e o inglês) e no qual qualquer uma dessas línguas é aprendida na escola. É um só país no qual convivem duas línguas oficiais sob uma só política linguística. Contudo, as pesquisas focam na aprendizagem de francês por Estados de LM inglesa, em contextos de LM inglesa, nos quais o contexto de imersão dos aprendizes é o

⁴ “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (GARDNER, 1985, p. 10).

estado de Quebec no Canadá. Diferente da situação do inglês em Quebec, onde a maioria é bilíngue e onde tanto o inglês como o francês são falados cotidianamente.

No contexto de aprendizagem da LO, McCrosky e Richmond (1990) destacam a ansiedade e a competência percebida como dois elementos que influenciam a disposição para comunicar. A ansiedade corresponde ao nível de medo associado com uma comunicação atual ou antecipada, e a competência percebida como a crença que o aprendiz tem sobre a sua competência para se comunicar efetivamente em uma situação determinada.

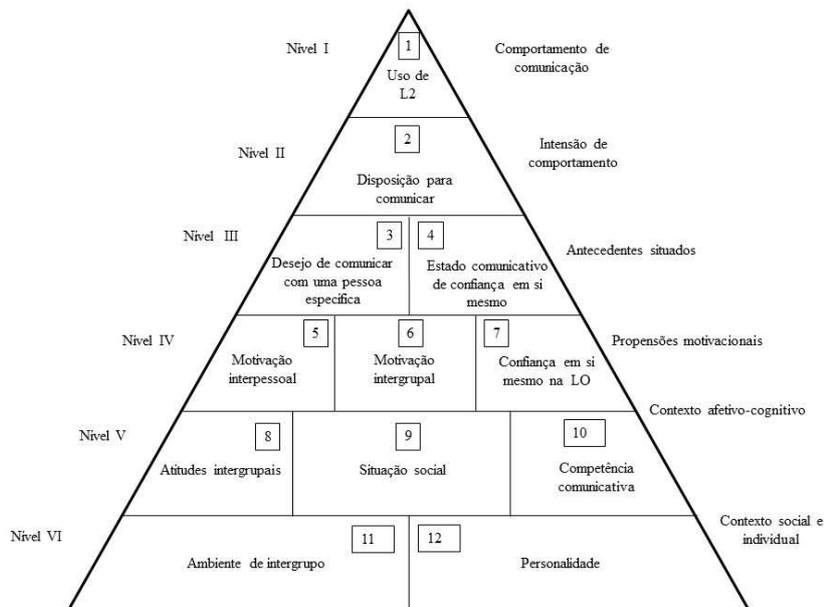
2.5.1 Teoria de “Disposição para comunicar” (*Willingness to communicate*)

A teoria de “Disposição para comunicar” (*Willingness to communicate*) foi originalmente aplicada à LM por McCrosky e Baer (1985), os autores basearam-se no conceito de “Não disposição a comunicar” (*Unwillingness to communicate*) de Burgoon (1976), o qual era estudado como um traço da personalidade individual, como uma predisposição a evadir a comunicação oral, baseados em aspectos como a introversão, falta de competência na comunicação, apreensão para comunicar.

Posteriormente, MacIntyre, Dörnyei, Clément e Noels (1998) reformularam o conceito de McCrosky e Baer (1985), considerando a ansiedade e a competência percebida dos aprendizes, e criaram assim, um modelo conceitual em forma de pirâmide. Esse foi elaborado para considerar as diferenças individuais na decisão de iniciar a comunicação na LO, isto é, a escolha de se engajar em uma comunicação quando desejado ou a pré-disponibilidade para falar em determinadas situações, com sujeitos ou grupos determinados.

Essa teoria de “Disposição para comunicar” reúne várias disciplinas como a psicologia, a educação e a linguística para explicar os fatores que fazem com que um aprendiz deseje e busque falar, se comunicar, na LO e outros não o façam. Dessa forma MacIntyre, Dörnyei, Clément e Noels (1998) destacam que se devem considerar as características que são próprias de cada sujeito, por um lado, a ansiedade, por outro lado, a competência percebida, esses elementos influenciam a disposição para comunicar do aprendiz. Os autores criaram um modelo em forma de pirâmide para construir e explicar a teoria da “Disposição para comunicar”⁵:

⁵ Tradução nossa.

Figura 3 – Pirâmide a partir do modelo de "Disposição para comunicar"

Fonte: MacIntyre, Clément, Dörnyei e Noels (1998, p. 547).

Começa-se a explicação dessa teoria pelos níveis que compreendem a base da pirâmide, dado que são esses níveis que servem como base para atingir o topo da pirâmide que concerne à disposição de comunicar do indivíduo. O nível VI é o “Contexto social e individual”, esse elemento relaciona a interação entre dois fatores; a sociedade e o indivíduo, compreendendo as características estruturais, as quais são representadas pelo “ambiente de um intergrupo de uma comunidade”, condicionado pela representação das comunidades da LM e da LO em termos de vitalidade etnolinguística e as relações de comunicação pessoal entre essas comunidades.

O nível V é o “Contexto afetivo e cognitivo”, o qual compreende, em primeiro lugar, elementos de atitudes, integração, e assimilação para com a comunidade linguística da LO e, em segundo lugar, a situação social e a competência comunicativa, esses elementos podem influenciar a motivação para aprender e para se comunicar.

Para explicar a situação social e a competência comunicativa no modelo de pirâmide da "Disposição para comunicar", os autores, a partir dos pressupostos de Hymes (1972) e Brown e Fraser (1979) realizaram um esquema para identificar cinco fatores que influenciam a variação situacional: 1) os participantes (idade, gênero, classe social, relação dos participantes, nível de intimidade, conhecimento compartilhado, distância social; 2) o cenário (lugar e tempo de comunicação, locação, educação/acadêmica); 3) o propósito (objetivos e

intenções no discurso, persuadir, transferir informação, entreter, se revelar/revelar a si mesmo; 4) o tema (temas específicos); e 5) o canal de comunicação (oral).

No que concerne à competência comunicativa, a qual, segundo os autores, se refere ao grau de proficiência na LO terá efeito sobre a disposição para comunicar. Destaca-se o conceito de competência comunicativa de Canale e Swain (1980), o qual foi retomado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), estendendo o conceito dos autores anteriores, dando assim, como resultado cinco competências constituintes das habilidades de competência na língua; 1) competência linguística (conhecimentos de elementos de comunicação, recursos lexicais, regras sintáticas); 2) discursiva (seleção, sequência de estruturas, palavras e frases); 3) acional (relação da intensão comunicativa com a forma linguística); 4) sociocultural (conhecimento de como expressar mensagens apropriadamente dentro do contexto); e 5) estratégica (conhecimento de estratégias de comunicação, e elementos não verbais e verbais para compensar a falta de conhecimento).

O nível IV corresponde às “propensões motivacionais”, a decisão de iniciar uma fala é uma ação motivada por dois fatores; o primeiro é a situação específica, e o segundo, a persistência. Nesse sentido, as “propensões motivacionais” implicam dois tipos de motivação; a interindividual e a intergrupar, os dois tipos de motivação estão determinadas pelo controle, que se refere a qualquer situação na qual os sujeitos procuram influenciar no comportamento do outro, e pela filiação, a qual se refere à atração dos sujeitos ou a frequência dos encontros com esses sujeitos, por exemplo, amigos.

O controle na motivação interindividual, segundo os autores, faz com que o aprendiz mais competente, tome o controle, geralmente iniciando a fala. A filiação tem a sua origem na quantidade de interesse, para assim estabelecer uma relação com o interlocutor. A motivação intergrupar tem relação com a busca pelo pertencer a um grupo determinado, nesse caso, a base para estabelecer contato é a relação estabelecida entre os grupos, dando assim, o controle. A filiação nesse caso é o desejo de estabelecer ou manter uma relação com um membro de outro grupo.

O nível III compreende os “antecedentes situados de comunicação”. Esses antecedentes compreendem, por uma parte, o estado de competência pessoal, influenciada pela competência percebida e falta de ansiedade, e por outro lado, o desejo de comunicar com uma determinada pessoa. Esses dois elementos marcam o contexto de comunicação.

O nível II, “Intenções de comportamento”, segundo os autores, têm sido amplamente estudado nos campos psicológicos e da comunicação. Segundo os autores, as teorias mais

estudadas têm sido as dos autores Fishbein e Ajzen (1980) “Teoria do comportamento raciocinado”, na qual o sujeito planeja falar dependendo da oportunidade, e a de Ajzen (1988) “Teoria do comportamento planejado” que adapta elementos da primeira teoria a situações, nas quais o comportamento não se encontra completamente sob um controle volitivo.

Dentro desse nível, encontram-se as normas subjetivas, as quais estão baseadas em crenças que outros sujeitos (significantes para os sujeitos envolvidos) querem que se engajem em certos comportamentos, além disso, esse nível toma conta da motivação para cumprir os desejos dos outros sujeitos. Outro elemento nesse nível é o controle de comportamento percebido, o qual implica a crença que as pessoas podem desempenhar com êxito uma ação que resultará em consequências desejadas.

Finalmente, o nível I da pirâmide, que corresponde ao “comportamento na comunicação”, o qual implica a comunicação estudada em um sentido amplo. Considerando os níveis anteriores, este não trata somente do ato de comunicar oralmente, mas também por meio da leitura na LO, assistir à televisão e utilizar a LO no trabalho, por exemplo.

Considerando os pressupostos neste capítulo, os Erros Léxico-Semânticos na IL oral podem ser explicados a partir da influência da LM a partir de muitas variáveis, como a transferência e a motivação. Especialmente quando se trata de oralidade, os aprendizes cometem erros, uma vez que na comunicação influem muitos fatores, como a disposição de comunicar. Se os aprendizes não estão engajados na fala, eles não demonstraram interesse em comunicar, nem interesse em praticar a sua IL, isto faz com que os erros de léxico na IL oral sejam estudados também a partir do contexto comunicativo no qual são produzidos e também a partir da individualidade dos aprendizes.

3 METODOLOGIA

Assim, o objetivo geral a atingir nesta pesquisa por meio da metodologia é analisar a influência do português Língua Materna na Interlíngua oral de brasileiros aprendendo espanhol. Considerando os contextos de imersão e institucional usando como parâmetro a análise de Erros Léxico-Semânticos e considerando o contexto de produção. Como objetivos específicos consideramos os três passos a seguir: 1) identificar os Erros Léxico-Semânticos que indicam influência da Língua Materna na Interlíngua oral de dois estudantes brasileiros universitários em contexto institucional e de imersão; 2) classificar esses Erros Léxico-Semânticos; e 3) analisar esses Erros Léxico-Semânticos, buscando possíveis explicações cognitivas, sociais e afetivas.

Dessa forma, nesta seção iremos: 1) tratar elementos sobre a preparação anterior a aplicação dos instrumentos e a coleta do *corpus*, ou seja, o contexto de pesquisa, considerações teóricas para a metodologia desta pesquisa, explicando os instrumentos, a coleta do *corpus* e a escolha dos participantes; 2) tratar elementos sobre os momentos de coleta de dados (os momentos comunicativos) e o modelo de análise de dados.

3.1 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto de pesquisa é abordado considerando dois olhares: um institucional e outro geográfico-cultural. Sob uma perspectiva geográfica-cultural, o foco será o léxico no estado do Rio Grande do Sul. Já a LM dos estudantes gaúchos está influenciada por unidades lexicais utilizadas na Argentina e no Uruguai, como por exemplo, a unidade lexical “tchê”, utilizada como pronome ou nome, “guri”, utilizado como substantivo, até o mesmo gentílico “gaúcho” é compartilhado pelas três zonas geográficas.

Aspectos culturais como o “chimarrão” no RS, nomeado de “mate” na Argentina e no Uruguai, substantivo também utilizado no RS, são compartilhados pelas três zonas geográficas, influenciando assim não somente no léxico, mas também com enfoque nos fatores afetivos como a proximidade cultural dos aprendizes com essas comunidades etnolinguísticas. Esses aspectos culturais e lexicais também podem ser observados por meio de canções tradicionalistas, por exemplo, os autores Cesar Oliveira e Rogério Melo, na sua canção "Apaisanado" trazem as palavras "achicá" e "repontemo", ou a canção "Recuerdo" com palavras como "trotesito largo", "ponchito" e "guitarrador", todas essas palavras são

utilizadas na Argentina e no Uruguai. Também na literatura gaúcha, encontram-se exemplos dessa proximidade léxica, o escritor Simões Lopes Neto (1998) no livro *Contos gauchescos*, utiliza as palavras "guri", "tchê", "buenação" (mistura do adjetivo "*bueno*" em espanhol com a terminação "ação" do português).

Considerando fatores afetivos, como a disposição para comunicar que inclui tanto a motivação dos estudantes, como a percepção sobre o grupo etnolinguístico de fala espanhola, destaca-se que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem intercâmbios com universidades argentinas e uruguaias por meio do convênio de Associação de universidades grupo Montevideo, no qual estão incluídas universidades brasileiras, da região Sul e de estados como São Paulo, Minas Gerais, e Rio de Janeiro, e universidades de países hispanofalantes como a Bolívia, o Paraguai, o Chile, a Argentina e o Uruguai.

Estudantes de Licenciatura Letras Espanhol e respectivas literaturas participam eventualmente desse convênio, esse fato foi a razão para a escolha de um dos sujeitos para participar da pesquisa, pois realizou um intercâmbio de um semestre (cinco meses) na Universidad del Litoral, na Argentina, por meio do grupo Montevideo.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada com estudantes universitários de Licenciatura Letras Espanhol e respectivas literaturas da UFSM, a qual conta com um currículo acadêmico de cinco anos de estudo no estado de Rio Grande do Sul (RS). Considerou-se o contexto fronteiriço e cultural do estado do Rio Grande do Sul (RS), pelo qual se buscou um estudante que tivesse realizado um intercâmbio de um semestre na Argentina.

3.2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA A METODOLOGIA DESTA PESQUISA

Ressalta-se que os instrumentos de coleta de dados se realizaram, a partir das leituras e discussões com a orientadora deste trabalho, das disciplinas cursadas no mestrado e da experiência de trabalho com os cursos de extensão que o laboratório, também dirigido pela orientadora desta pesquisa, oferece.

Dessa forma, utilizaram-se diversas técnicas de coleta, baseadas em diferentes teorias da Linguística, para criar os instrumentos de coleta de dados, a partir dos campos léxico-semânticos visando analisar como a LM influi na LO por meio da análise de erros, utilizaram-se as pesquisas de Durão (2007) e Andrade (2011). Foi realizado por meio dos resultados das pesquisas dos autores um levantamento de dificuldades de aquisição de léxico, considerando os heterossemânticos e falsos cognatos em espanhol para depois proceder à realização de campos léxico-semânticos.

Para a apresentação dos campos léxico-semânticos, considerou-se a proposta de Henriksen (1999) que considera diversos métodos para medir o vocabulário produtivo, entre eles, encontram-se dois dos métodos utilizados nessa pesquisa, entrevistas orais, provas de descrição de fotografias, atividades de contar histórias.

Também, Solman e Chung (1996) destacam que uma maneira que pode ser efetiva na aprendizagem de vocabulário é através de imagens, uma vez que algumas estratégias de aprendizagem de vocabulário têm sido realizadas por meio de apresentação da palavra na LO impressa junto com o seu significado em LM. A imagem seria como um estímulo, não implicando na inibição de nomeação da palavra.

A partir disso, utilizaram-se outras áreas da Linguística como *The Grammar of Visual Design*, de Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), para a escolha e ajuste de imagens representando os campos léxico-semânticos e ativando a fala dos participantes a serem estudados. Krashen (1977-1985) aponta que a atuação do aprendiz deve ser estudada a partir de uma perspectiva contextualizada, uso oral ou escrito, diferença entre conversação informal, espontânea ou formal. Assim, decidiu-se estudar a IL a partir da oralidade dos aprendizes por meio de conversações e falas de forma informal, direcionadas somente por estímulos em forma de textos visuais e por meio de uma conversação semi-dirigida.

A produção se deu de forma oral, informal e espontânea. Não controlada pelos outros participantes que interagem, não há um professor dentro da conversação, embora em um segundo momento haja um semicondutor da conversa, mas não da produção dos participantes.

Considerando a análise da IL oral, consideram-se também os pressupostos dos autores McIntyre, Dörnyei, Clément e Noels (1998) que destacam que existem vários fatores que podem mudar a disposição de comunicar de um aprendiz, entre esses fatores se encontram, o grau de conhecimento entre os comunicadores, o número de pessoas presentes, a formalidade da situação, o grau de avaliação do falante, o tema de discussão, entre outros fatores que podem influenciar essa disposição de comunicar.

3.3 INSTRUMENTOS

As pesquisas realizadas no contexto brasileiro, como as de Durão (1999) e Andrade (2011) serviram como base para o planejamento dos instrumentos de pesquisa e da metodologia de pesquisa.

A coleta de dados baseou-se em cinco encontros, com dois diferentes momentos. Em um primeiro momento de cada encontro, as participantes deveriam falar espontaneamente sobre uma imagem, sobre o que eles pensam sobre ela, há uma imagem diferente para cada uma das participantes, depois se estabeleceu uma conversação informal entre o pesquisador e elas, seguindo sempre o tema introduzido por elas por meio da imagem em questão. No último encontro, os integrantes participaram de um jogo, o qual foi criado especialmente considerando todos os campos léxico-semânticos já utilizados durante os encontros anteriores.

A teoria de análise da conversação, desde uma perspectiva sociolinguística, colaborou nesta pesquisa para a transcrição e para a análise de aspectos da fala que influenciam os aspectos contemplados de análise por meio do modelo de transcrição de Petri (1999). Modelo que utilizamos para realizar uma transcrição comentada dos encontros.

3.3.1 Criação e escolha das imagens

As imagens podem ser um recurso importante para trabalhar o uso do léxico e a oralidade no ensino de línguas estrangeiras. Não é difícil verificar este fato, por exemplo, por meio de livros didáticos de língua estrangeira, ou por meio de outros materiais didáticos como imagens, as quais podem ser utilizadas para apresentar e trabalhar determinados campos lexicais.

Neste sentido, Araújo (2011) afirma que as imagens têm estado presentes nos materiais didáticos desde o século XVII, exemplo deste fato é o livro *Orbis sensualium pictus*, de 1658, do teólogo e pedagogo tcheco Johann Amos Comenius, utilizado para o ensino de latim, língua materna. Esse é um dos fatos que justifica a escolha de imagens para realizar a coleta de dados por meio da ativação da oralidade dos participantes da pesquisa, a qual compreende cinco imagens representando os campos lexicais de “*Interculturalidad*”, “*Rutina*”, “*Comida*”, “*Oficina*”, e “*Viajes*”, visando como base o levantamento de Erros Léxico-Semânticos lidos em outras pesquisas (DURÃO, 1999; ANDRADE, 2011) para poder assim estabelecer esses campos lexicais e procurar as imagens que ajudassem a representá-los de forma efetiva.

Visando que esse fato se refletisse na fala das participantes se escolheu *The Grammar of Visual Design*, dos teóricos Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), como base para procurar as imagens. Os autores ressaltam que uma imagem constitui um texto, o qual pode ser transmitido na oralidade ou na escrita.

Neste sentido, considera-se o texto, como unidade semântica, parte da língua que funciona em contexto. Um texto visual é “Um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação” (KRESS, 1995, p. 7).

Para esta pesquisa, o texto visual é transmitido por meio da oralidade: a descrição da imagem é considerada como um texto, utilizado para desenvolver a oralidade na aprendizagem de língua objeto, passando de uma textualidade visual a um texto oral. O objetivo de utilizar o texto visual para representar os campos léxico-semânticos foi de evitar uma interferência verbal explícita na fala das nossas participantes.

Para escolher e ajustar as imagens que são instrumentos de coleta nesta pesquisa, analisou-se primeiro como a realidade é representada em uma determinada imagem por meio das meta-funções representacional e composicional, e como os aprendizes podem ativar os seus conhecimentos, principalmente os linguísticos, mas também prévios (culturais⁶, de experiências) para expressar-se sobre um determinado tema, “Interculturalidade”, “Rotina”, “Comida”, “Escritório” e “Viagens” buscando o uso de determinado léxico e também desenvolvendo deste modo a sua oralidade na IL oral em espanhol.

The Grammar of Visual Design analisa a representação da realidade e como essa representação é constituída na imagem. Este fato conversa com o ensino de língua estrangeira no sentido que a compreensão do texto é atingida quando os estudantes conseguem analisar todos os significados representados na composição da imagem, aqueles que formam parte da sua experiência social e cultural e como para expressá-los requer-se a competência linguística. Essas experiências sociais e culturais podem ser representadas na imagem como um texto visual.

Kress e Van Leeuwen (2006), a partir dos princípios de Halliday (1994) propuseram com a Gramática Visual três meta-funções, as quais foram nomeadas de: representacional, interacional e composicional. A meta-função representacional, neste trabalho, analisa as representações das temáticas “Interculturalidade”, “Rotina”, “Comida”, “Escritório” e “Viagens” na imagem, utilizando elementos como: processos de ação, processos transacionais e não transacionais, analisando os participantes representados e as ações nas quais eles encontram-se envolvidos, por meio da realização de vetores no decorrer dos episódios da imagem. A meta-função interacional que compreende a distância social, a relação de poder e

⁶ Contexto de imersão.

o olhar do representado como forma de interagir com o leitor. Já, a meta-função composicional analisa elementos como: saliência, cores e o enquadramento, no qual todos os elementos se relacionam.

3.3.2 Questionário

O questionário⁷ ajudou, principalmente, na realização de um perfil individual de cada aprendiz, cumprindo com a função de estabelecer esse perfil individual tanto pessoal como acadêmico, considerando cinco elementos nesta pesquisa. O primeiro elemento foi traçar um perfil pessoal; o segundo corresponde a traçar um perfil de motivação e afetivo; o terceiro busca compreender a aquisição de vocabulário; o quarto corresponde em analisar as estratégias e dificuldades; e o quinto consistiu em saber a frequência de uso da LO e a competência percebida da língua espanhola dos aprendizes.

Na primeira parte do questionário, considerou-se pertinente traçar um perfil pessoal dos aprendizes, considerando idade, língua falada em casa, línguas conhecidas (e o grau de conhecimentos dessas línguas) e a quantidade de anos de estudo da língua espanhola dos aprendizes. Dos itens 1 a 8, os aprendizes expressaram essas informações.

Na segunda parte do questionário, para a construção do construto da pirâmide de disposição a comunicar foram considerados itens no questionário como: a motivação para estudar a língua espanhola (dos itens 9 a 13).

A terceira parte do questionário colaborou na construção da pirâmide de disposição para comunicar de cada indivíduo em cada momento comunicativo, outros elementos considerados nesta pesquisa para estudar a Interlíngua oral em espanhol dos aprendizes foram considerados no questionário para melhor compreender essa Interlíngua oral dos aprendizes. Os itens 14 a 18 atentaram para compreender a aquisição de vocabulário dos aprendizes, assim como traçar uma relação entre essa aquisição e os erros produzidos.

Na quarta parte do questionário, para compreender melhor a produção oral dos aprendizes, se considerou as estratégias e as dificuldades na escrita, na fala, na escuta e na leitura. Dos itens 19 a 27, os aprendizes forneceram informação para conseguir realizar um perfil da sua produção na interlíngua oral mais detalhado.

Na quinta parte do questionário, dos itens 29 a 32, buscou-se evidenciar, a frequência e a competência percebida de espanhol dos aprendizes. Assim, os níveis III, IV, V e VI foram

⁷ Disponível apenas em material digital de posse do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

construídos a partir das informações expressadas pelas participantes na segunda e na quinta parte do questionário.

Tal como na pesquisa de MacIntyre, Dörnyei e Clément (1998), para esta pesquisa com esse contexto específico foram considerados os pressupostos teóricos a partir de uma perspectiva psicossocial do afetivo, seguindo como os autores antes mencionados, duas tradições teóricas, por um lado, a perspectiva de Gardner (2005), contemplando o papel das orientações e atitudes como variáveis afetivas do comportamento e da proficiência na LO. Em um segundo lugar, foram considerados os pressupostos de Clément (1980) sobre o papel da confiança linguística em si mesmo, incluindo a ansiedade ou fatores semelhantes como o nervosismo.

Dessa forma, as duas perspectivas foram incluídas no questionário por meio da criação de itens que considerassem questões sobre essas perspectivas. Neste trabalho o comportamento é mostrado por meio da oralidade das participantes da pesquisa. Tentou-se relacionar as respostas do questionário sobre essas questões com o comportamento oral mostrado nos encontros, incluindo os erros como comportamento.

Seguindo fatores afetivos, as crenças dos aprendizes foram consideradas em questões como dificuldades de aprendizagem, de comunicação, estratégias de comunicação e de aprendizagem focadas no léxico e motivações, além disso, incluímos a crença sobre a influência da LM na LO. Para poder assim, traçar um perfil de cada sujeito para depois triangular com as causas dos diferentes tipos de erros na IL oral.

3.4 COLETA DE CORPUS DE PESQUISA

Para esse tipo de pesquisa, Andrade (2011) coloca que o pesquisador escolhe os participantes em função dos objetivos, neste caso, procurou-se representar o contexto instrucional e o contexto de imersão por meio de participantes de pesquisa, neste caso, estudantes de Licenciatura Letras Espanhol e respectivas literaturas.

No estudo da IL oral, a produção oral considera a contextualização, nesse sentido, Andrade (2011), por meio da sua pesquisa de IL oral e léxico, destaca que esse tipo de pesquisa com corpus coletado a partir do código oral, pode se apoiar na Sociolinguística para a realização da coleta de dados.

Para poder atingir os objetivos desta pesquisa, incluindo fatores linguísticos como a transferência da LM para a IL de aprendizes, fatores afetivos como a motivação, e a

disposição de comunicar, buscou-se apoio em outras áreas da linguística, além da AC, a AE e a IL, como a teoria de "Disposição para comunicar" e a Sociolinguística conseguindo assim, contextualizar os participantes e a sua fala.

Para realizar a coleta de dados a partir dos princípios de conversação no que concerne à transcrição, é utilizado o modelo de Preti (1999), o qual utilizamos e modificamos, realizando assim uma transcrição comentada para a identificação e descrição dos participantes e situações comunicativas, utilizam-se os pressupostos de McIntyre, Clément, Dörnyei e Noels (1998).

3.4.1 Escolha e identificação dos participantes

Odlin (1989) propõe o conceito de transferência como “a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua objeto e qualquer outra língua que haja sido estudada previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida” (ODLIN, 1989, p. 27). Nesse sentido, o autor destaca que os efeitos da transferência são determinados a partir de uma comparação entre resultados de desempenho dos estudantes e não somente por meio da descrição das línguas envolvidas, o pressuposto de Selinker (1992) que enfatiza o estudo a partir da LM e a Interlíngua também é considerado para esta pesquisa.

3.4.2 Identificação e seleção dos participantes

As variáveis utilizadas para a seleção dos integrantes da pesquisa foram as seguintes: 1) Estudantes de Licenciatura Letras Espanhol e respectivas literaturas; 2) Origem gaúcha; 3) Nível de instrução (um representante do último ano de Licenciatura e um do primeiro ano); 4) um participante que estuda espanhol no contexto institucional e um participante que realizou o intercâmbio universitário de um semestre na Argentina, há dois anos.

Dessa forma, foram escolhidos dois participantes de pesquisa, nomeados aqui de Aprendiz 1 (A1) que realizou um intercâmbio universitário de um semestre na Universidad Nacional del Litoral, na Argentina; e um sujeito de pesquisa que não participou de nenhum intercâmbio, nomeado de Aprendiz 2 (A2), formando uma dupla para a coleta de dados conformada por um representante do contexto de imersão e institucional apenas e outro de contexto institucional.

Um dos objetivos para esta escolha não foi o de comparar as participantes, mas ver o funcionamento de dois níveis diferentes de IL, influenciados por dois contextos diferentes.

Tendo um ponto de partida e um ponto mais avançado no *continuum* da IL. A descrição das participantes pode ser observado no quadro 6:

Quadro 6 – Identificação dos participantes

A1	A2
22 Feminino Colegas de estudo e de laboratório de pesquisa Grande nível de intimidade Licenciatura em Letras Espanhol Estudante do nono semestre Contexto de imersão (Argentina, <i>Universidad Nacional del Litoral</i>). Nível 3-4 de interlíngua ⁸	38 Feminino Colegas de estudo e de laboratório de pesquisa Grande nível de intimidade Licenciatura em Letras Espanhol Estudante do segundo semestre Contexto institucional Nível 2 de interlíngua

Fonte: autora.

Escolhemos as duas participantes com os aspectos mencionados no quadro 6 porque queríamos representar e analisar dois níveis diferentes de Interlíngua em dois contextos diferentes. Assim, pretendemos abarcar um nível inicial de IL e um nível avançado para observar a interação das variáveis de contexto, afetivas e cognitivas na IL e no léxico mental dos nossas participantes.

3.5 MOMENTOS DE COLETA DE PESQUISA

3.5.1 Fala a partir da apresentação ou descrição de imagens

Para a conversação gravada e informal, Silva Corvalán (1989) aponta que o objetivo central é obter uma fala natural por parte das participantes, uma fala espontânea, sem interferência verbal nossa, neste caso, se trata de uma fala individual sobre um tema proposto por meio das imagens. Segundo a autora, a partir da observação que os dados mais sistemáticos e regulares para a análise linguística proveem de um estilo mais casual. Nesta pesquisa, quando o sujeito presta atenção ao conteúdo da sua fala e não tanto a estrutura da língua. Procura-se uma fala espontânea, que não seja limitada pela estrutura, assim, pensa-se que os dados terão mais validade, devido a que os erros na IL oral consideram o contexto comunicativo.

⁸ A identificação do nível de Interlíngua será tratada na seção de Resultados e Discussão.

3.5.2 Condução e realização da conversação

Segue-se a proposta de Andrade (2011) de conversa semi-dirigida, a qual é considerada por Silva Corvalán (1989, p. 32) como uma conversação espontânea, mas no decorrer dela o pesquisador introduz certos tópicos ou perguntas, as quais têm sido pensadas de antemão, devido a que favoreça o uso de certas estruturas da língua, no nosso caso, de heterossemânticos e falsos cognatos representados nas imagens ativadoras da fala dos aprendizes.

Todas as participantes foram tratadas sob as mesmas condições, a gravação foi realizada em uma sala de aula do Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais da Universidade Federal de Santa Maria, com duas estudantes, uma do primeiro ano e outra do último semestre de graduação em Letras Espanhol da UFSM.

3.6 MODELO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise neste trabalho pretendeu realizar três momentos principais, estabelecidos nos objetivos desta pesquisa. Assim, em uma primeira etapa, os erros foram identificados por momento comunicativo, isto é, a descrição ou fala espontânea, e a conversação informal entre as participantes e a pesquisadora. Fala que foi provocada por meio das imagens que representam os campos léxico-semânticos de "*Interculturalidad*", "*Rutina*", "*Comida*", "*Oficina*" e "*Viajes*", e o encontro final que é o jogo que incluiu alguns dos heterossemânticos e falsos cognatos observados nas temáticas das imagens.

Para a identificação dos Erros Léxico-Semânticos, foi utilizado um modelo construído especialmente para essa identificação a partir do momento comunicativo e dos temas dos campos léxico-semânticos. Já para a análise proposta, três modelos foram utilizados, em primeiro lugar visando classificar os Erros Léxico-Semânticos já identificados, utilizaram-se as categorias de erros como estratégia de comunicação de Faerch e Kasper (1983), organizadas por Santos Gargallo (2011), considerando as estratégias de realização (compensatórias e de recuperação), e as estratégias de redução (formal e funcional).

Em segundo lugar, o modelo de classificação de erros de produção de Durão (2007) foi utilizado. Nessa classificação, a autora destaca três tipos de erros, erros de substituição, erros de calco e erros de criação. Esses erros foram considerados neste trabalho, utilizando a categoria de erros de substituição para classificar os heterossemânticos e os falsos cognatos, já

nos erros de criação, colocamos as palavras para as quais não encontramos uma possível explicação a partir da LO e da LM, e aquelas que têm uma possível explicação a partir de vocábulos da LM e de morfemas da LO.

Finalmente, se pretendeu procurar uma explicação da produção oral e dos erros mais detalhadamente, considerando aspectos afetivos e cognitivos para o qual utilizou-se o modelo de análise da teoria de Disposição para comunicar dos autores McIntyre, Clément et al (1988). Esses pressupostos teóricos perpassam fatores de motivação, competência comunicativa e outros elementos da comunicação oral obtidos a partir da análise dos momentos comunicativos nos encontros e dos dados do questionário.

Além dessa teoria, consideraram-se outros fatores. Esses dados foram obtidos mediante um questionário elaborado para abarcar os seguintes elementos: leitura, dificuldades e estratégias de comunicação, motivação, afinidade com o grupo etnolinguístico da LO, e percepção da facilidade ou dificuldade da aprendizagem de espanhol.

Assim também, por meio da construção da pirâmide de "disposição para comunicar" se contextualizaram as participantes e os momentos comunicativos. Dessa forma, se pretendeu apontar explicações de erros contextualizada e individual a partir da fala das participantes nos diferentes momentos comunicativos e também, por meio do questionário.

3.6.1 Identificação de Erros Léxico-Semânticos

Em um primeiro momento se pretende identificar os erros por influência da LM a partir do momento comunicativo (MC), para atingir esse objetivo, criou-se uma forma de contextualizar os erros dependendo do sujeito e o momento comunicativo, dando resultado aos quadros 7 e 8 de identificação de erros para cada campo Léxico-Semântico, e para o último encontro que consiste em um jogo⁹.

Quadro 7 – Identificação de erros por momento comunicativo

Momento de comunicação (MC)	A1	A2
1) Fala a partir de imagem, descrição espontânea.		
2) Conversa espontânea ou-e semi-dirigida entre as participantes.		

Fonte: autora.

⁹ Disponível apenas em material digital de posse do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

Quadro 8 – Identificação de erros por momento comunicativo

Momento de comunicação (MC)	A1	A2
Jogo		

Fonte: autora.

3.6.2 Classificação e explicação de Erros Léxico-Semânticos na interlíngua oral

3.6.2.1 Desvios como estratégias de comunicação

Para explicar como se encaixam os erros utilizados na oralidade como estratégias de comunicação. Santos Gargallo (2015) simplifica as características das estratégias de comunicação expostas por Faerch e Kasper (1983), como mostrado no quadro 9:

Quadro 9 – Características das estratégias de comunicação expostas por Faerch e Kasper (1983)

Estratégias de redução	Formal <ul style="list-style-type: none"> a) Nível fonético-fonológico b) Nível morfossintático c) <u>Nível léxico-semântico</u>
	Funcional <ul style="list-style-type: none"> d) Evitar o tema. e) Abandono da mensagem.
Estratégias de realização	Compensatórias <ul style="list-style-type: none"> a) Mudança de código (incluir unidades lexicais da LM com pronúncia da LM no texto oral da LO) b) Transferência da L1 ou L3 (transferir uma unidade lexical da LM a LO, ajustando a pronúncia a LO). c) Tradução literal (traduzir literalmente uma unidade lexical ou uma estrutura da LM a LO). d) Substituição e paráfrase (exemplificar, ilustrar ou descrever a unidade lexical desejada) e) Cunhagem de um vocábulo (explicação a partir da LO, hipergeneralização de regras. Aplicação de uma regra a uma unidade lexical existente na LO. Criando assim uma palavra não existente na LO) f) Generalização (utilizar uma alternativa de unidade lexical como um termo relacionado com a unidade lexical desejada) g) Petição de ajuda (direta ou indireta). (Apelar à ajuda do interlocutor diretamente, perguntando pela unidade lexical ou indiretamente)
	De recuperação <ul style="list-style-type: none"> h) Esperar. i) Apelar à semelhança formal j) Associações por campos semânticos (trazendo a fala unidades lexicais do mesmo campo semântico da unidade lexical em dúvida). k) Uso de outras línguas (uso de línguas como o francês, o alemão e o inglês no caso da nossa pesquisa).

Fonte: adaptado de Santos Gargallo (2015).

As estratégias de redução no nível léxico-semântico são focadas, nas estratégias de realização, as estratégias compensatórias e de recuperação são consideradas. Na classificação de petição de ajuda, colocamos o erro na categoria de transferência, quando a transferência era acompanhada do pedido de ajuda.

3.6.2.2 Transferência negativa

Uma parte dos erros foi classificada e explicada a partir da classificação de erros causados por transferência negativa apresentada por Durão (2007), já que a construção da metodologia de coleta de dados se realizou a partir da leitura e do levantamento de campos léxico-semânticos que apresentassem mais dificuldade de produzir vocábulos, considerando nesta pesquisa que não se tratam como erros negativos, mas como sinais de aprendizagem, mas ainda assim, são unidades lexicais que não corresponde à língua objeto. A seguir encontram-se os quadros 10, 11 e 12 para a classificação dos erros¹⁰:

Quadro 10 – Classificação de erros por substituição

ERROS DE PRODUÇÃO		
ERROS DE SUBSTITUIÇÃO		
Formas semelhantes ou idênticas na LM e na LO.	Formas semelhantes na LM e LO, mas com um ou mais significados semelhantes e outro ou vários diferentes.	Formas semelhantes na LM e na LO, com significado diferente no seu uso atual.
	Heterossemânticos (segundo os pressupostos de Bugueño Miranda)	Falsos cognatos (segundo os pressupostos de Bugueño Miranda)

Fonte: realizado pela autora, adaptado de Durão (2007).

Quadro 11 – Classificação de erros por calco

ERROS DE CALCO	
Colocações e frases curtas	Expressões estrangeiras

Fonte: realizado pela autora, adaptado de Durão (2007).

¹⁰ Disponíveis apenas em material digital de posse do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

Quadro 12 – Classificação de erros por criação

ERROS DE CRIAÇÃO	
Criação da nova palavra. Não existe nem na LM, nem na LO.	Tradução emprestada. Criação de um novo vocábulo a partir de um vocábulo da LM com morfemas da LO.

Fonte: realizado pela autora, adaptado de Durão (2007).

3.6.2.3 Contextualização de participantes e Erros Léxico-Semânticos

Para contextualizar esses erros, a teoria do construto da pirâmide para a “disposição para comunicar” dos autores MacIntyre, Clément, Dörnyei e Noels (1998) colaborou por meio do quinto estágio do construto da pirâmide; o “Contexto afetivo e cognitivo”, o qual compreende elementos de integração, assimilação e as atitudes para com a comunidade linguística da LO, além da situação social e a competência comunicativa, esses elementos podem influenciar a motivação para aprender e para se comunicar.

A partir dos pressupostos de Hymes (1972) e Brown & Fraser (1979), os autores realizaram um esquema para identificar cinco fatores que influenciam a variação situacional: os participantes, o cenário, o propósito, o tema e o canal de comunicação. O qual é apresentado e aplicado nesta pesquisa no quadro 13:

Quadro 13 – Variação situacional

Fatores que influenciam a variação situacional		
	A1	A2
Participantes	*Idade: 22 *Gênero: Feminino *Classe social: Média baixa *Relação dos participantes: Colegas de estudo e de laboratório de pesquisa. *Nível de intimidade: Grande *Conhecimento compartilhado: Licenciatura em Letras Espanhol. *Distância social: Estudante	*Idade: 38 *Gênero: Feminino *Classe social: Média baixa *Relação dos participantes: Colegas de estudo e de laboratório de pesquisa. *Nível de intimidade: Grande *Conhecimento compartilhado: Licenciatura em Letras Espanhol. *Distância social: Estudante
Cenário	*Lugar e tempo de comunicação: Dezembro 2015, Rio Grande do Sul, Brasil. *Localização: Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	
Propósito	Objetivos e intenções no discurso: *Transferir informação; *Revelar a si mesmo (por meio de opiniões e experiências pessoais).	
Tema	*Tema específico: Campos léxico-semânticos de <i>Interculturalidad, Rutina, Comida, Oficina, Viajes, Juego</i>	
Canal de comunicação	*Canal oral	

Fonte: adaptado de Brown and Frase (1979, apud MACINTYRE; CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1998, p. 553) para a análise proposta nesta pesquisa.

3.6.2.4 Contextualização por meio da teoria de "Disposição para comunicar"

A Competência comunicativa oral, a qual é considerada nesta pesquisa, refere ao grau de proficiência na LO e se essa terá efeito sobre a disposição para comunicação dos aprendizes. Nesse sentido, precisa-se analisar a competência comunicativa das participantes.

MacIntyre, Clément, Dörnyei e Noel (1998) destacam que o conceito de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) foi retomado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) estendendo o conceito dos autores anteriores.

Tendo como resultado as cinco competências constituintes das habilidades de competência na língua¹¹. O modelo é apresentado no quadro 14:

Quadro 14 – Competência comunicativa

Competência Linguística	Competência Discursiva	Competência Acional	Competência Sociocultural	Competência Estratégica
Conhecimentos linguísticos Recursos lexicais	Seleção de frases Externalização de opiniões	Externalização de opiniões. Interação Disposição a expor ideais. Intercambio de informação.	Tratamento na interação. Sinais vocais, paraverbais e não verbais.	Transferência Pedidos de ajuda diretas ou indiretas. Mudança de código Paráfrase.

Fonte: realizado pela autora, adaptado de Canale e Swain (1980) e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) (apud MACINTYRE; CLÉMENT; DÖRNYEI; NOELS, 1998, p. 554-555).

Enfatizando a contextualização dos erros por meio dessas categorias, apontamos que na categoria de competência estratégica foram incluídas as estratégias de comunicação por meio da transferência como pedido de ajuda. A partir do questionário se pretendeu contextualizar os erros para que sejam classificados e explicados, não somente desde a produção, mas desde a sua contextualização.

Considerando os pressupostos apresentados na metodologia, para encerrar esta seção especificamos que a nossa pesquisa tem as características de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, isto é, de interpretação de dados.

¹¹ Disponíveis apenas em material digital de posse do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise e contextualização de erros será abordada uma seção de considerações para a compreensão das análises dos resultados. Essas considerações compreendem o perfil dos aprendizes, os contextos de *input*, os resultados dos questionários percorrendo aspectos como dificuldades, estratégias, leitura, percepção da influência da LM na LO e a motivação.

Na seção de análise dos dados, tratamos, em primeiro lugar, exemplos das categorias de erros de estratégias de comunicação de Faerch e Kasper (1988) e de erros de produção de Durão (2007) produzidos pelos participantes, e encerramos tratando outros fatores a ressaltar nos resultados. Depois de apresentadas as explicações dos erros, foi realizado um levantamento de outros elementos considerando: a solução de problemas lexicais, estratégias, paráfrase, ativação do léxico mental, aprendizagem e aquisição de léxico e fossilização.

Em segundo lugar, exemplificamos e explicamos os níveis da teoria de disposição para comunicar, realizando uma análise geral para no final relacionar todos os níveis. Para encerrar essa análise tratamos de aspectos como: a natureza das temáticas dos encontros e sua influência na disposição para comunicar, a motivação, e os erros percorrendo o comportamento oral.

Encerrando a seção de análise realizamos uma discussão geral e concluímos nosso trabalho com possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem de aspectos léxico-semânticos em espanhol. Tratando de reforço de marcadores conversacionais, atividades, considerando que pesquisas anteriores como as de Durão (1999), Andrade (2011), Pacita (2012) e Brabo (2012) que apontam para a necessidade de trabalhar certos aspectos recorrentes na IL de aprendizes brasileiros de espanhol e indicamos algumas futuras direções deste trabalho.

Destacamos que por uma questão de espaço, decidimos apresentar um exemplo por cada categoria de erros apresentados e dos níveis da teoria de Disposição para comunicar. No apêndice 1 todos os erros são explicados e nos apêndices 2 e 3¹² todos os elementos da teoria de Disposição para comunicar, incluindo a competência comunicativa das participantes que são tratados.

¹² Disponíveis apenas em material digital de posse do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

4.1 CONSIDERAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DOS RESULTADOS GERAIS

Considerando a oralidade a partir da concepção de Pacita (2012), a qual é compreender a língua em contexto social de interação entre sujeitos históricos, desde essa perspectiva consideramos a IL oral. A nossa pesquisa pretendeu observar a fala e a conversação espontânea entre todos os interlocutores, focando na interação entre os aprendizes na IL oral espanhola.

Assim, o *input* e o *output* são considerados, sendo o primeiro desde o ponto de vista acadêmico por meio da universidade e do contato com a comunidade etnolinguística da LO, e o segundo desde a perspectiva de processo, não como produto definitivo, mas como processo no momento da coleta de dados.

Destaca-se que neste trabalho esse conceito de produto como parte de um processo aqui considerado não como uma produção total, mas como uma produção que representa um processo em desenvolvimento em um ponto no tempo. Dessa forma, na nossa pesquisa procuramos um estilo de fala espontânea como Krashen (1982) propôs, passando por um *continuum* de estilos de fala. Neste caso escolhemos um estilo de fala espontânea, individual e de interação.

Diferenciamos-nos de outras pesquisas como a de Durão (1999) focada na escrita e a de Andrade (2011) focada na conversação entre o pesquisador e um sujeito da vez, a de Brabo (2012) em um marco acadêmico de avaliação de determinada disciplina por meio de provas orais com uma nota envolvida. Essa concepção nos levou a realizar o perfil pessoal, acadêmico e também de aquisição de vocabulário, de estratégias, de experiências, de dificuldades e de conhecimentos das participantes.

4.1.1 Perfil dos aprendizes

Para a descrição dos aprendizes, iremos apresentá-las descrevendo os seus percursos acadêmicos, os seus anos de estudo, conhecimentos de línguas e as viagens realizadas a comunidades etnolinguísticas (Uruguai e Argentina).

Para tal, escolhemos a A1 que representa um processo, chamado de misto, por Santos Gargallo (2015) que inclui além do contexto institucional da universidade, o intercâmbio universitário de um semestre como processo de imersão na comunidade etnolinguística. E também escolhemos a A2 que representa um processo de aprendizagem em um contexto formal dentro do enquadramento da universidade.

Para a descrição dos aprendizes também consideramos as línguas conhecidas, assim, A1 no questionário expressa que tem conhecimento das línguas inglesa (um pouco), alemã (muito pouco) e espanhola (bom). A2 por sua parte, expressa que tem conhecimento das línguas francesa (muito pouco), inglês (muito pouco) e espanhol (um pouco).

A1 possui seis anos de estudo em espanhol dentro e fora da unidade, já esteve na Argentina durante cinco meses por estudos e no Uruguai de uma a duas semanas por turismo. Por sua parte a A2 tem três anos de estudo de espanhol dentro e fora da universidade, já esteve no Uruguai para um congresso por três dias.

4.1.2 Contextos de input de A1 e de A2

Com respeito ao *input* de A1 e A2 colocamos que o *input* recebido pelos dois participantes apresenta diferenças com respeito à quantidade e ao tipo, em primeiro lugar como já mencionamos os dois participantes estão em diferentes etapas de estudo, assim, A1 recebeu instrução de seis anos de estudo (três dentro da faculdade e três em outros contextos) e A2 de três anos de estudo (um na faculdade e dois em outros contextos). O *input* apresentado por A2 se restringe ao âmbito instrucional, embora o participante já tenha tido contato com um *input* nativo dentro de uma determinada comunidade etnolinguística, por meio de uma viagem manifestada no questionário.

A1 por sua parte esteve em um contexto de imersão da LO, realizando o intercâmbio estudantil. A1 teve acesso a dois tipos de *input*, o institucional e o nativo na comunidade etnolinguística da Argentina. A leitura também é considerada como o *input* neste trabalho, nesse sentido, os dois participantes estão em contato com o *input* de leitura, quer pela instrução recebida na faculdade ou pela leitura voluntária. Nesse tipo de input A1 demonstra mais frequência à exposição ao input de leitura, a parte das horas de estudo, A2 mostra menos frequência e menos relação entre a leitura na LM e na LO.

4.1.3 Resultados do questionário

4.1.3.1 Dificuldades

As dificuldades como parte do questionário compreenderam dupla função, a de analisar a relação com o nervosismo e de analisar os aspectos cognitivos e afetivos que

permeiam a aprendizagem da LO pelos aprendizes A1 e A2. Em relação às dificuldades na leitura procurou-se saber se existe uma relação entre a leitura e a aquisição de vocabulário. Na parte do questionário, dedicada às dificuldades na leitura, A1 manifesta que as dificuldades radicam no vocabulário, especialmente o desconhecimento de determinado léxico. Já a A2 manifesta que a gramática apresenta mais dificuldade em um primeiro lugar, e o vocabulário em um segundo.

As dificuldades encontradas na fala da A1 mostram, em um primeiro momento, o vocabulário e o léxico, em um segundo lugar, a gramática e em último lugar a pronúncia especificando os fonemas de dificuldade /r/, /g/ e /j/.

A2 por sua parte expressa que as dificuldades na fala são, em primeiro lugar, a pronúncia, em segundo lugar a gramática e em último lugar o vocabulário. As dificuldades na escrita expressadas por A1 são: o vocabulário, as variantes lexicais ou léxico variado, descrito pelo aprendiz, e finalmente a gramática. Já A2 coloca em um primeiro lugar a gramática e em segundo lugar, o vocabulário.

Na parte concernente à escuta A1 manifesta que o vocabulário é a maior dificuldade, menciona de novo as variantes lexicais, e em segundo lugar a pronúncia, aponta também as variantes de pronúncia. A2, pelo contrário, expressa que a dificuldade reside no conteúdo, ou seja, o desconhecimento do assunto. Dessa forma, A1 mostra mais preocupação com as dificuldades concernentes ao vocabulário, já A2 mostra mais preocupação com dificuldades que envolvem a gramática, sintaxe da LO.

4.1.3.2 Estratégias

As estratégias utilizadas por A1 com respeito à leitura correspondem em primeiro lugar à inferência, A1 busca contextualizar a frase inferindo um significado, ela realiza a leitura e vai até a palavra marcada (que ela marca) e busca o significado no dicionário ou apela para a ajuda, perguntando a outra pessoa. A2 pela sua parte consulta um dicionário em primeiro lugar ou pede auxílio em segundo lugar.

Nas estratégias correspondentes a fala, A1, em primeiro lugar, parafraseia ou usa um sinônimo e em segundo lugar pede auxílio ao seu interlocutor por meio da transferência da LM para a LO. A2 por sua parte consulta um dicionário (nesta pesquisa não podia) e também pede auxílio (foi observado nos encontros e estudado nos resultados da pesquisa) e em um outro momento transfere uma palavra da LM para a LO.

As estratégias correspondentes à escuta, A1 em primeiro lugar, pergunta ao seu interlocutor dependendo da situação e em segundo lugar pede auxílio e em terceiro lugar, consulta o dicionário. Já A2 consulta em primeiro momento um dicionário, em um segundo momento pede auxílio e em terceiro momento parafraseia ou utiliza um sinônimo.

No concernente a escrita, em um primeiro momento, lança mão de paráfrase ou utiliza um sinônimo e em segundo lugar consulta um dicionário. A2, por sua vez, consulta um dicionário e, após, pede auxílio, por meio da transferência de uma palavra, ao colega ou professor.

As duas integrantes se ajudam, através da sua LM, para resolver experiências, quer por meio do uso do dicionário, quer por meio de pedidos de ajuda, como expressado no questionário.

4.1.3.3 Leitura

A leitura pode ser um recurso para a aquisição de léxico ou para reforçar o léxico já conhecido, mas não adquirido, assim, tentamos identificar as possíveis fontes de aquisição de léxico, a parte das ‘já adquiridas’ de aprendizagem na universidade de A2 e do contexto de imersão de A1. A sua possível correlação entre a LM e a LO.

Dessa forma, segundo os questionários de A1 e A2, vimos as diferenças na leitura e na solução de problemas de comunicação. A1 lê na LO português gêneros textuais em diversos suportes. Em primeiro lugar, A1 lê *blogs* e *websites*, em segundo lugar livros, em terceiro lugar livros e textos e em último lugar jornais e revistas. A2, pelo contrário, lê em primeiro lugar, jornais e revistas e em segundo lugar, livros. Os suportes desses gêneros e tipos textuais são para A2 tradicionais e no caso de A2 é uma mistura entre suportes tradicionais e aqueles que envolvem novos suportes como a internet.

A leitura já na LO espanhola, A1 lê em primeiro lugar *blogs* e *websites* e em segundo lugar livros. Concordando com os gêneros e tipos textuais na leitura na sua LM. Já, A2 lê em primeiro lugar, livros em espanhol e em segundo lugar, artigos em espanhol. Discordando com a leitura na sua LM. De um lado a A1 relaciona a leitura na sua LM com a LO, e vai além da obrigação de ler da sua profissão. Já A2 se coloca em uma leitura acadêmica e não relaciona a leitura na sua LM e na LO.

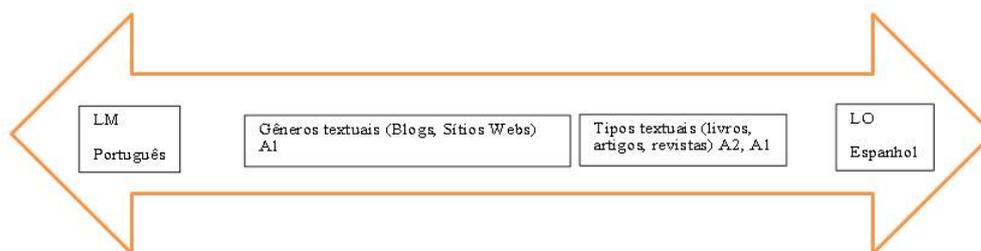
A quantidade de leitura na LO por semana, além da leitura considerada como horas de estudo, de A1 expressada no questionário é de três horas e meia por semana, essas horas

correspondem a leituras de *blogs* e *websites* e depois livros, já A2 expressa que lê uma hora por semana sem considerar as horas de estudo, a leitura corresponde a livros.

A leitura é tratada a partir de uma perspectiva extensiva, contendo temáticas que o sujeito lê também na sua língua materna. É uma leitura por prazer, não por obrigação. Acrescentamos que essa leitura pode ser por meio de diversos gêneros e através de diversos suportes, já que atualmente existe uma infinidade de suportes eletrônicos disponíveis para os aprendizes. Em *blogs* e *sites* a leitura se remete também para esses gêneros textuais e já não somente para os diferentes tipos textuais (narração, literatura, romances, poemas).

Assim, A1 que cumpre um *continuum* de leitura na sua LM e na LO, possui mais domínio de vocabulário e mais domínio de temáticas não comuns do dia a dia como o campo léxico-semântico da “*Interculturalidad*”. Por sua parte, A2 não cumpre um *continuum* entre a leitura na LM e a LO, mostrando menos domínio de vocabulário em temáticas dedicadas a opinar sobre temáticas não do dia a dia. Na figura 4 tentamos construir um *continuum* a partir dos gêneros e tipos textuais manifestados no questionário pelas duas integrantes.

Figura 4 – Proposta do *continuum* de leitura na LM e na LO



Fonte: realizado pela autora, adaptado de Krashen (2009).

4.1.3.4 Percepção da influência da LM na LO

A1 expressa no questionário que considera que a sua LM afeta mais ou menos a compreensão de palavras desconhecidas na fala, na escrita, na leitura e na escuta. Por sua parte, A2 expressa que a sua LM afeta bastante na compreensão de palavras desconhecidas ao falar e ao escrever e pouco ao escrever e ao ler.

4.1.3.5 Motivação

Nesta pesquisa, se considera o modelo socioeducacional de Gardner (1979), o qual inclui aspectos sociais como as crenças culturais a partir do contexto social, a motivação, as situações de aprendizagem formais e informais e os resultados linguísticos e não linguísticos. Dessa forma, essas crenças culturais dos aprendizes nesta pesquisa são aspectos que estão representados pela situação de fronteira do Estado do Rio Grande do Sul, pela origem gaúcha das participantes, as situações de aprendizagem compreendidas nesta pesquisa vão do formal ao informal representado pelo contexto de imersão de A1 e aquele somente institucional de A2. No entanto, se destaca que os dois participantes têm visitado por turismo, pelo menos, um país hispanofalante fronteiriço em comum, neste caso, o Uruguai.

Também, a partir de uma perspectiva de motivação social e psicológica (GARDNER, 1985; CLÉMENT, 1980), a qual considera as atitudes dos aprendizes em relação à comunidade de falantes nativos dessa determinada LO que ele está aprendendo. Essa atitude tem relação com a vontade de interagir com falantes nativos dessa comunidade.

Nesse sentido, A1 selecionou aspectos de motivação como amizades, conhecimento da língua, perspectivas laborais, ser professor e ser tradutor. Segundo Gardner (1985) esse tipo de motivação corresponde à motivação instrumental. Já A2 selecionou os seguintes aspectos de motivação: conhecimento da língua, identificação com o grupo linguístico hispanofalante e ser professor. A2 apresenta uma relação de motivação instrumental e integrativa, essa última representada pelo fato de escolher a identificação com o grupo etnolinguístico da LO.

Portanto, se considera que a A1 é um aprendiz somente motivado pela utilidade funcional da língua, colocamos que A1 foi o sujeito que participou do intercâmbio universitário na Universidad Nacional del Litoral, na Argentina, enquanto A2 está motivada tanto pela utilidade da língua como pela integração que essa língua pode lhe oferecer no grupo etnolinguístico da LO. A1 não possui uma motivação integrativa, no entanto participou de um processo de imersão na comunidade etnolinguística argentina e A2, pelo contrário, possui uma motivação integrativa, e o seu contato com a comunidade etnolinguística foi por meio de uma viagem, realizada ao Uruguai.

A1 externou no questionário que a sua afinidade em uma escala de pouca a muita, é: média para com hispanofalantes, já A2 expressou que tem muita afinidade com hispanofalantes. As duas integrantes têm contato seguido com hispanofalantes, mas quando se

refere ao uso, A1 expressa que o grau de utilização da LO é média enquanto que A2 utiliza pouco a LO.

O contato direto com a comunidade etnolinguística da LO pode ajudar a desenvolver a confiança em si mesmo e baixos graus de ansiedade e nervosismo. Destacamos, segundo Clément, Dörnyei e Noels (1994) que em contextos uniculturais, como o caso do Brasil como país lusofalante. Esse contato pode acontecer sob a forma de um contato remoto através de meios virtuais, como em filmes, blogs, ou por meio de viagens de turismo, e por meio de contatos fronteiriços.

É dessa forma que aplicamos esses pressupostos nesta pesquisa, além do contexto de imersão vivenciado por A1, consideram-se os outros contextos de contato como as viagens expressadas por A1 e A2 aos países hispanofalantes do Uruguai e Argentina e o contexto fronteiriço do Estado do Rio Grande do Sul. Também, a percepção da competência e a confiança em si mesmo, assim como a ansiedade, nervosismo se relacionam no estudo da IL oral em espanhol.

A ansiedade descrita por Dörnyei (2005) quando estudada como estado, como uma experiência em um momento específico, uma reação a uma situação determinada. Esse conceito de estado é aplicado por nós ao nervosismo como uma emoção, tratado como um estado e não como um traço da personalidade.

Assim, A1 mostra se sentir cômoda ao falar espanhol dependendo dos interlocutores, por sua parte A2 se sente insegura ao falar espanhol. A relação entre as participantes é próxima e existe um grau de confiança.

4.2 ANÁLISE DE ERROS

Para tratar da análise de erros, apresentamos em primeiro lugar, a categoria de estratégias de comunicação segundo os pressupostos teóricos de Faerch e Kasper (1983), já para os erros de produção, apresentamos os erros segundo as categorias de Durão (2007).

4.2.1 Erros como estratégias de comunicação

Os erros utilizados por A1 e A2 na oralidade como estratégias de comunicação (FAERCH; KASPER, 1983) foram analisados contemplando estratégias compensatórias; mudança de código, transferência da L1 ou da L3, tradução literal, substituição ou paráfrase, cunhagem de vocábulos, generalização, petição de ajuda (direta ou indireta), de recuperação;

esperar, apelar à semelhança formal, associações por campos semânticos e uso de outras línguas.

Dessa forma, apresentamos os seguintes exemplos. Colocamos as iniciais dos campos léxico-semânticos com o número de exemplos (I-*Interculturalidade*/R-*Rutina*/C-*Comida*/O-*Oficina*/V-*Viajes*/J-*Juego*) para identificar o campo léxico-semântico no qual foram produzidos os erros.

4.2.1.1 Mudança de código

As mudanças de código são compreendidas aqui dentro das estratégias compensatórias, segundo os autores Faerch e Kasper (1983). Como mostrado nos seguintes exemplos:

I- Exemplo 1:

1. A2 : aham muy parecidas me parece m (propios) cambios eh de diálogos pero las
2. : personajes son las mismas como si cambiasen , **né?**

J -Exemplo 2:

1. A2 : tengo que te preguntar, **né?** ¿es eso?

Nesses exemplos, nas linhas 1 e 2, A2 utiliza o marcador conversacional, “né?”, utilizado na oralidade do português, o pronunciando em português, não em espanhol, o que denota essa mudança de código. Em espanhol são utilizados vários marcadores conversacionais. Os marcadores “*verdad*” ou “*cierto*” são utilizados entre outros, na oralidade de hispanofalantes nativos.

R- Exemplo 3:

1. A1 : no eso no es balón mano es
2. : [
3. A2 : raquete
4. A1 : ah como se llama eso de gustavo (Kirsch) guga
5. A2 : **isso isso**

A2 no exemplo acima, em um primeiro momento comunicativo de fala individual, na linha 5, muda de código para o português no seu turno de fala, a unidade lexical “isso” foi produzida com pronúncia e entonação da LM portuguesa.

C -Exemplo 4:

1. A2 : de duce y **ao fundo** tiene una bebida yo creo que sea champagne y también también
2. : tiene **ao fundo** da imagen tiene la playa la playa ((pediu ajuda indireta)) yo creo que me

A2 muda de código da LO para a LM, produziu nas linhas 1 e 2 a unidade lexical “ao fundo”, a pronúncia é uma indicação de mudança de código e não de transferência de unidade lexical.

O-Exemplo 5:

1. A2 : bueno me parece que es un escritorio mi imagen, **né?**
2. P : Aha
3. A2 : tiene una mesa tiene **ao fundo** yo creo sea una tv o un cuadro no se no consigo
4. : identificar en la mesa tiene una computadora un accesorio accesorio de escritorio de
5. : escritorio eh tiene eh tres sillas tres sillas una ...trás de la mesa como como... si fosse
6. : ((olho para a sua interlocutora)) do

O-Exemplo 6:

1. A1 : si porque hay personas que no importan como esto nosotros acá llamamos de
2. : **bolsa de valores de são paulo** ala seria un lugar que nunca me imagino porque las
3. : personas están hablando demasiado por todos lados gritando y eso y no es porque por
4. : ejemplo en: en un aula los niños hacen eso pero hacen y es una energía buena allá no es
5. : una energía de tensión cuando miro en la te en la tele ya me pongo como ago:biada

A1 muda de código intencionalmente para se referir à instituição brasileira de “bolsa de valores de São Paulo”, logo depois produz a unidade lexical “ala”, pode ser criada a partir do uso da LM e morfema da LO para se referir a unidade lexical “*allá*” em espanhol.

As mudanças de código denotam a intencionalidade e a consciência de uso de A1, a qual se refere ao nome de uma instituição brasileira, sendo essa a única mudança de código intencional produzida pelo aprendiz. Já A2 utiliza as mudanças de código “ao fundo; isso, isso e né?”, mostrando maiores mudanças de código referentes à falta de conhecimentos de marcadores conversacionais em espanhol.

4.2.1.2 Transferência da L1 e da L3

Os erros de transferência que aqui são apresentados como aquelas unidades lexicais que foram transferidas da LM para a LO ajustando a pronúncia da LM para LO. Assim, as duas integrantes produziram estratégias compensatórias. Na subcategoria de transferência da LM para LO são mostrados os seguintes exemplos:

I - Exemplo 1:

1. A1 : que nos **empurran** para para aceptar es como fijáte tenés que aceptar tal y listo al
2. : revés de hacer política de concientización que es hecha a los pocos con la educación
3. : con ah con modos de mirar distinto una misma cosa y todo entonces ah creo que ya
4. : **progredimos** mucho hemos progredido mucho pero nos falta mucho más que eso no

No exemplo acima, na linha 1, A1 produziu a unidade lexical “empurran” realizando uma transferência da sua LM portuguesa para a LO espanhola. Em espanhol essa unidade lexical corresponde a “*empujan*”. Na linha 4 também produziu a unidade léxical “progredimos” correspondente a unidade lexical “*progresamos*”.

I- Exemplo 2:

1. A2 : solamente ella en las tiras eh m::: ah: es una personajen muy crítica ah trae siempre:
2. : eh trae siempre asuntos eh asuntos **do cotidiano** asuntos que asuntos que tienen

No exemplo anterior A2 também produziu a unidade lexical “do cotidiano” na linha 2. Essa unidade lexical corresponde a “*del día a día*” em espanhol. Erros de transferência de unidades lexicais representando conceitos diferentes das culturas na LM e na LO foram também encontrados como fenômenos de transferência, como observado no exemplo seguinte:

R- Exemplo 3:

1. A2 : con su madre y su padre y la última está... está... dando adiós
2. : ((olhou para o seu interlocutor))
3. A1 : **acenando**
4. A2 : **acenando** para su madre yo creo que él está... está indo jugar::: jugar básquet

A1 produziu uma transferência da unidade lexical do verbo “acenar”, a qual corresponde a um conceito utilizado na língua portuguesa para sinalar gestos realizados com as mãos. Tal como utilizada em português, não existe um equivalente direto em espanhol, já que nessa língua duas unidades lexicais, “*despedirse, saludar*” são aplicadas para descrever o mesmo significado em português.

Nesse sentido, segundo Swam (1997) existem padrões de relações entre palavras de diversas línguas, a transferência de léxico poder ser explicada por meio desses padrões. Swam (1997) aponta a conceitos que são muito diferentes da cultura e que pode ser difícil estabelecer relações entre esses conceitos, no exemplo anterior, essa afirmação de Swam (1997) pode ser encontrada na relação da língua portuguesa e espanhola.

A2 também produziu transferências, mas acompanhadas de um pedido de ajuda indireta por meio de sinais não verbais como no exemplo seguinte:

R - Exemplo 4:

1. A2 : así bueno yo creo que es que son imágenes de de la **ro rutina, rutina ro o ru?** ((pedido
2. : de ajuda ao colega))
3. A1 : rutina
4. A2 : rutina ah.....

No exemplo 4, A2 realiza o pedido de ajuda a sua interlocutora A1 por meio da repetição da unidade lexical “*rutina*”, da repetição precisa da sílaba em dúvida *-ro* ou *-ru* e da realização de um sinal não verbal, o olhar. A1 ajuda a A2 a resolver a dúvida lexical.

C -Exemplo 5:

1. A1 : platito una taza ahí un dos tres cuatro cinco seis panes tostados dos como **rodelas** de
2. : naranja hay tres frutos frutas que son esféricas una uva dos platos dos platitos hondos

A1 transferiu a unidade lexical “*rodelas*” do português. Em espanhol é utilizada a unidade lexical “*rodajas*”.

O-Exemplo 6:

1. A1 : de material principalmente de **xerox** y: intento ser un poco organizada pero siempre
2. : está desorganizado yo digo que mi cuarto es un reflejo de mi mente y mi mente

No exemplo, encontramos uma transferência representando conceitos diferentes da cultura. A1 utilizou a unidade lexical “*xerox*” para se referir à unidade lexical “*fotocopias*”.

Essa unidade lexical representa uma transferência da LM a LO, mas também é um exemplo de representação de conceitos que diferem em culturas. Em espanhol, por exemplo, o nome¹³ de marca de um determinado objeto não é comumente utilizado como nome para um substantivo como pode ser o caso da língua portuguesa brasileira.

V -Exemplo 7:

1. A1 : cómo va a pasar por más que ya este **ciente** de de las cosas como son ahí culturales
2. : **viver** es distinto y el volver es es triste

A1 transferiu as Unidades Lexicais "viver, ciente" do português. Em espanhol são utilizadas as unidades lexicais "*vivir, consciente*".

V-Exemplo 8:

1. A2 : ella tiene una sacola es una **sacola** o ¿no?
2. A1 : creo que es una un bolso

A2 transferiu a unidade lexical "sacola" do português. Em espanhol é utilizada a unidade lexical "*bolsa*". Mas, A2 pediu confirmação direta da sua interlocutora A1. Mostrou dúvida ao momento de produzir essa transferência. Como Durão (2007) destaca, existem confirmações de unidades lexicais por meio da LM. Neste exemplo, A2 produziu a unidade lexical "sacola" na LM para confirmar a sua hipótese de correspondência da LM na LO, pedindo confirmação aos seus interlocutores.

J -Exemplo 9:

1. A1 : ((risos)) y después se **traga** un cigarrillo mientras esta bajo un árbol hablando con sus
2. : amigos

No exemplo, A1 produz uma transferência da unidade lexical de "gíria" em português "tragar". Em espanhol é utilizada a unidade lexical "*fumar*". Cabe apontar a escolha lexical de A1 ao utilizar uma unidade lexical de gíria em português. Neste caso pode ser que a escolha lexical na sua LM influenciou na escolha lexical do verbo na LO.

¹³ Existem marcas internacionais como iPod que dão nome aos objetos.

J -Exemplo 10:

1. P : no::: cuando trabajas
2. A1 : en una mesa o en un closet ahí o en un estante
3. A2 : en una **escrivaniña** como se dice?
4. P : aha en un
5. A1 : eso yo no sé en un escritorio
6. P : aha en un escritorio exacto
7. A2 : escritorio ((anotando))

No exemplo anterior A2 produziu a transferência da unidade lexical “escrivaniña” em português, na linha 3, para pedir ajuda direta ao seu interlocutor, mas a aprendiz acessa sem ajuda a unidade lexical “*escritorio*”, e apenas pede uma confirmação do seu interlocutor na linha 5. Mostra o sinal não verbal de anotar a unidade lexical no seu caderno. Mostrando que precisa de reforço para a fixação no léxico mental dessa unidade lexical.

Como Faerch e Kasper (1983) e Durão (2007) apontam, a transferência é utilizada como pedido de informação e de confirmação da unidade lexical quer direta ou indiretamente. Retomamos de forma geral a transferência observada segundo Jarvis (2000) como processo de uma identificação interlíngua entre a LM e a LO, identificada por meio da transferência de unidades lexicais da LM para a LO.

Os erros de transferência semântica podem ser explicados também pelo teórico Bogaards (1996), o qual enfatiza que ao aprender uma LO, os aprendizes não começam de um conhecimento zero, as Unidades Lexicais, sintaxe etc. podem ser compreendidas por meio do conhecimento já possuído, como no caso de erros de transferência semântica que representam culturas diferentes como a unidade lexical “*xerox*”, e o transpasso de significados para uma forma em espanhol como o caso da utilização da unidade lexical “*reflejar*” com significado do português. Isso reflete a organização do léxico que segundo o autor parte da base da LM.

4.2.1.3 Tradução literal

A tradução literal é entendida como o ato de traduzir literalmente uma unidade lexical ou uma estrutura sintática da LM para a LO. Como mostrado nos seguintes exemplos:

I - Exemplo 1:

1. A2 : mafalda yo he visto **he visto siempre ella** en el en los dibujos ah yo creo que... los
2. : personajens que están con ella son participantes pero yo **nunca he visto ellos**

No exemplo anterior nas duas linhas (1 e 2) são encontrados dois exemplos de sintaxe do português oral que são identificados pelos usos dos pronomes “*ella*” e “*ellos*”. A2 transpassa a sintaxe do português “eu vi ela”, pronome pessoal (sujeito) + verbo conjugado + pronome pessoal (objeto direto). Em espanhol corresponde, tanto na oralidade como na escrita, a “*yo la vi*” ou “*yo la he visto*”, pronome pessoal (sujeito) + objeto direto/indireto (*la, lo, le*) + verbo conjugado. Cabe destacar que na oralidade do espanhol, os objetos diretos e indiretos se alternam, às vezes indistintamente, como no caso de a colocação do verbo “*ver a*” (*le, lo e la*). A utilização desses pronomes em espanhol se assemelham a sintaxe do português escrito e não a sintaxe do português oral; *yo la vi* (LO) eu a vi (LM escrita), “*eu vi ela*” (LM oral).

I - Exemplo 2:

1. A1 : prejuicio delante de la sociedad pero no hay medidas que nos hagan como **reflejar**
2. : sobre estas cosas si no que solo medidas que nos hagan aceptar estas cosas

Na linha 1, A1 possivelmente traduziu a unidade lexical “refletir” em português para a forma “*reflejar*” em espanhol, transpassando o significado da unidade lexical na LM que tem vários significados, mas, em espanhol, uma das formas correspondentes dessa unidade lexical “*reflejar*” (refletir em português) corresponde apenas a um significado. Possivelmente houve um equívoco ao escolher a forma correspondente na LO ao significado do verbo na LM, devido à pluralidade de significados nessa língua.

R -Exemplo 3:

1. A1 : no no ya no tiene porque **quería ve:: me quedar** ahí en la casa de mi prima y íbamos mi
2. : hermano y yo volver a nuestra casa de en cole y ahí fuimos al site y ah de stinc santa

R-Exemplo 4:

1. A2 : en la en la otra está cepillando los dientes en la otra **se duchando** la próxima esta
2. : con su madre y su padre y la última está... está... dando adiós

Nos exemplos anteriores tanto A1 como A2 traduzem a sintaxe do português oral para a sintaxe do espanhol. Nos dois exemplos a sintaxe tem influência da LM, com respeito à posição dos pronomes reflexivos “me” e “se” na frase. Em português a posição desses

pronomes corresponde a antes dos verbos. Em espanhol a posição corresponde à depois dos verbos (*queria quedarme, duchandose*).

C –Exemplo 5:

1. A1 : cocinar ahí entonces en mi casa al normal es **el más sencillo pro posible** es como arroz
2. : con papas y ya al normal intento tener siempre una carne ni que sea sardina

No português é utilizado o artigo definido obrigatoriamente com o superlativo relativo (João era o mais estudioso). Assim, possivelmente, A1 traduziu a sintaxe do português para o espanhol. Em espanhol, o superlativo relativo se refere ao quantificador que se antepõe ao adjetivo, por exemplo, “*más fino*”. Para o comparativo se substantiva o superlativo relativo, por exemplo, “*el más fino, el más alto*”. No entanto, existe o pronome neutro “*lo*” para generalizar e não especificar o sujeito do superlativo. Neste caso, A1 se refere a uma generalização da ação do verbo cocinar “*lo más sencillo posible*”. (*Lo más sencillo posible se cocina en mi casa como arroz...*).

O -Exemplo 6:

1. A1 : si porque hay personas que **no se importan** como esto nosotros acá llamamos
2. : de bolsa de valores de são paulo ala seria un lugar que nunca me imagino porque las

No exemplo A1 produziu uma tradução literal da sintaxe do português na frase “há pessoas que não se importam”. Em espanhol a sintaxe nessa frase corresponde a “*hay personas a las que no les importa*”. Em espanhol precisa-se da preposição “*a*” quando se utiliza o verbo “*importar*” na expressão “*algo importa a alguien*”.

O - Exemplo 7:

1. P : ((risos)) vos a2 te mirás así trabajando pero solo trabajando así en una oficina cerrada
2. : así
3. A2 : eh **yo no me importo**

A2 também produziu o tipo de sintaxe de A1 no exemplo 6. Traduzida do português para espanhol. Em espanhol corresponde a “*a mi no me importa*”.

V -Exemplo 8:

1. A2 : si no yo estaba más más contenta ehh estaba con ga:nas de: hablar yo quería hablar más
2. : español **yo quería quedar**

A2 traduziu a sintaxe da frase “eu queria ficar” da LM para a sintaxe na frase “yo queria quedar”. Em espanhol corresponde a “*me queria quedar*” ou “*queria quedarme*”. Quando o verbo no infinitivo é acompanhado por um pronome reflexivo, esse pronome se coloca antes do verbo conjugado ou depois do verbo no infinitivo.

J – Exemplo 9:

1. A1 : machu pichu:::
2. A2 : es mi foco **cuando tener dinero**

A2 traduziu a sintaxe do futuro do subjuntivo em português, que enuncia um fato que pode ocorrer em um momento futuro em relação ao atual. Essa construção é inexistente em espanhol. Nessa língua o subjuntivo presente é utilizado “*cuando tenga dinero*”. Ao não existir essa conjugação em espanhol, A2 possivelmente tomou o verbo no infinitivo em espanhol “*tener*” para realizar a tradução da sintaxe do português para o espanhol.

4.2.1.4 Cunhagem de vocábulos (invenção de uma nova palavra a partir da LO)

As Cunhagens de Vocábulos correspondem a explicações a partir da LO, como hipergeneralizações de regras, aplicações de uma regra a uma unidade lexical existente na LO, criando assim, palavras inexistentes na LO. Como nos exemplos a seguir:

R- Exemplo 1:

1. A1 : sábado domingo igual pero ah son mis días para dormir ah después **al normal** me olvido
2. : de desayunar me voy al al baño me ducho y no hago muchas cosas en verdad acabo en la
3. : computadora o no hago todos los días las cosas de casa porque:: si hago todo se acomoda
4. : mucho mi hermano y ahí como se queda toda la casa para mi así que algunas veces
5. : decido si voy a hacer que voy a hacer que no voy a hacer ah la gran mayoría de las
6. : mañanas ahora este mes que pare pero **al normal** me voy al gim y diciembre volvemos

C -Exemplo 2:

1. A1 : nos sentamos en la mesa para comer para dialogar es el sofá o **al normal** yo como en la

Nos exemplos acima, nas linhas 1 e 6, A1 utiliza a Cunhagem de Vocábulo “*al normal*” para se referir a frequência do fato em esquecer de fazer algo, da ação de ir a

acadêmica e de comer. Esse erro pode ter uma explicação de hipergeneralização das construções em espanhol do tipo “al + verbo no infinitivo” como “*al reconocer, al hacer*”.

R- Exemplo 3:

1. A2 : ah entonces ellos llegan **almuerzamos** juntos

A2 possivelmente generalizou as exceções de conjugações irregulares das vogais “e,i,o e u” que em formas tônicas são substituídas pelos ditongos “ie” e “ue”. Como no caso do verbo “*almorzar*”, aplicando a exceção a todas as pessoas, incluindo a primeira pessoa do plural no qual a regra não se aplica em espanhol (*nosotros almorzamos*).

O -Exemplo 4:

1. A1 : negro así que también no se puede identificar muchas cosas el piso ahí es de madera **al**
2. : **que parece** y además todo el resto es ah blanco u juega con esta color porque se puede

A1 da linha 1 a linha 2 utiliza a Cunhagem de Vocábulo “al que parece” possivelmente a partir de hipergeneralização da colocação em espanhol da contração da preposição a + artigo definido e o verbo no infinitivo (al + verbo infinitivo), por exemplo, “al iniciar, al observar” .

V - Exemplo 5:

3. A1 : me parece que es investigadora en su viaje que está ahí ya mirando en el aeropuerto el
4. : avión que **despiega** y ahí que cuando **despega** ya está imaginando la ruta ahí que hacer

V -Exemplo 6:

1. A1 : es que todo **depende** del momento no ah cuando te vas es como que te ah calienta el
2. : pecho te da ganas es una mezcla porque tenés miedo... tenés miedo pero después ahí

A1 produziu a cunhagem da exceção de vocábulo, no exemplo 5, na linha 2 utiliza a conjugação do verbo “*despegar*” na terceira pessoa do singular “*despiega*”, mas na frase seguinte produziu a unidade lexical adequada “*despega*”. Esse erro corresponde a uma cunhagem da exceção nas conjugações irregulares de raiz verbal, por exemplo, os verbos “*jugar, defender, pensar*” que em formas tônicas são substituídas pelos ditongos “ie” e “ue”. No exemplo 6, um exemplo de conhecimento desse tipo de conjugação se encontra, na linha 1

a unidade lexical “*depende*” conjugação da terceira pessoa do grupo de verbos em – ER. O que pode mostrar a instabilidade no léxico mental de A1.

J -Exemplo 7:

1. A1 : ah cual es bueno además del **separamiento** de la separación hay una cosa en tu vida
2. : que cambiarías así porque eso una cosa que no ibas a hacer

A1 produziu uma Cunhagem de Vocábulo, a unidade lexical “separamiento”, contudo, se destaca que A1 se corrigiu imediatamente utilizando a unidade lexical em espanhol “*separación*”. Essa cunhagem pode ser explicada através da influência da regra de formação de nomes substantivos masculinos em espanhol, por meio do morfema “-*miento*”.

De acordo com Baralo (2011) os aprendizes tendem a simplificar a LO nos primeiros estágios de aprendizagem. Nos exemplos apresentados, as duas integrantes fazem das exceções às regras em certos momentos, simplificando as exceções tanto no primeiro estágio de Interlíngua representado por A2 como nos últimos estágios representados por A1. Mostrando que aquilo que foi colocado por Baralo pode ir além dos primeiros estágios de aprendizagem.

O nível de aprendizagem pode estar relacionado com o comportamento das integrantes dessa pesquisa com a realização de alguns tipos específicos de conjugação de verbos. Possivelmente, o conhecimento do funcionamento da exceção de conjugação cria uma interferência na produção de construções e de conjugação de verbos. Dessa forma, há uma interferência prática, retratada por Selinker (1972) como elementos resultantes de práticas de novas estruturas.

Confirmamos também, as afirmações de Corder (1971) que a IL se constrói a partir de hipóteses dos aprendizes, que estão formando novas gramáticas, utilizando os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos que vão adquirindo, pois os nossos participantes continuaram desenvolvendo essas hipóteses da LO. Como mostrado nas Cunhagens de Vocábulos. A sobreposição de conhecimentos na LO possivelmente criará outros tipos de Cunhagens de Vocábulo, mas também as integrantes podem conferir e corrigir as Cunhagens de Vocábulos realizadas nestes exemplos.

Como afirmam Solman e Chung (1996), a transferência linguística implica a extensão de conhecimentos já adquiridos para novos conhecimentos. Esses conhecimentos podem, segundo o confirmado neste trabalho, provir da LM e da própria LO por meio da

generalização de exceções de regras a todas as pessoas na conjugação (*almorzar-jugar*) utilizando morfemas para aplicar regras das exceções de conjugação a todas as pessoas.

Jarvis (2000) trata além da transferência, a restrição dos tipos de hipóteses que os aprendizes realizam, representado nos resultados pelas hipóteses de exceções de conjugação de A1 como mostrado no exemplo do verbo "*depende*".

4.2.1.5 Generalização

A generalização é compreendida como a utilização de uma unidade lexical com um termo relacionado com a unidade lexical desejada para o propósito de comunicação na LO. Como mostrado nos exemplos seguintes:

C- Exemplo 1:

1. A1 : que lleva leche hay también un espacio en negro que parece que **algo se sacó** de la
2. : imagen hay jaleas también algo que se parece con cubitos de azúcar media lunas y ahí

A1 produziu esse erro a partir de uma generalização da unidade lexical "*sacar*", verbo em espanhol que significa: tirar fora de algo. Normalmente essa unidade lexical é utilizada e acompanhada de um sujeito que realiza a ação, corresponde a um verbo transitivo. Em espanhol é utilizada a frase "*alguien saca algo de la imagen*", também a unidade lexical "*salir*" como em "*algo se salió de la imagen*" pode ser utilizada.

J -Exemplo 2:

1. A1 : vuelve al laboratorio donde estudia que es de verdad una oficina pero llaman de
2. : laboratorio y mmm se queda ahí **hacia** hasta las seis y vuelve hasta tarde se va hacia

A1 produziu uma generalização da unidade lexical "*hacia*" que indica em espanhol uma distância espacial, A1 utiliza esse termo para indicar uma distância temporal. No entanto, A1 se corrigiu imediatamente produzindo a unidade lexical "*hasta*".

4.2.1.6 Estratégias de recuperação – apelar à semelhança formal

As apelações e semelhanças formais correspondem ao apelar a formas que possuem certa semelhança na LO. Como mostrado no seguinte exemplo:

V -Exemplo 1:

1. A1 : ahí tiene como un palo y en este palo están pegadas muchas **plaquetas** y: y estas
2. : **plaquetas** apuntan a distintos lugares y a cada lugar es un país y dice la distancia en
3. : kilómetros y en millias ahí tenés ecuador, havai brasil, grecia colombia kenia chile

A unidade lexical "*plaqueta*" possui uma semelhança formal a unidade lexical "*placa*" em espanhol. Pode ser que essa unidade lexical, utilizada em espanhol no campo da medicina, tenha sido realizada pela sua semelhança formal para suprir a falta de conhecimento no contexto temático do campo léxico-semântico de "*viajes*".

4.2.1.7 Estratégias de recuperação – associações por campos léxico-semânticos

As estratégias de associações por campos léxico-semânticos correspondem a estratégias na qual os aprendizes trazem, na fala, unidades lexicais de um mesmo campo léxico-semântico da unidade lexical em dúvida na LO. Como mostrado no exemplo seguinte:

C -Exemplo 1:

1. A1 : ventana en la o: ahí ah en:: ahí donde ahí me escapo el nombre **pia pero no es pia**
2. : mucho menos **balcón balcón** balcón es otra cosa bien distinta me viene balcón en la

As unidades lexicais "*pia e balcón*" possuem uma semelhança semântica através de um campo Léxico-Semântico, pesquisas em neurociência (Huth; de Heer et al ,2016) têm descoberto que o cérebro organiza o léxico na forma de campos semânticos, esse erro pode ser uma estratégia para o acesso lexical de A1 por recuperar a unidade utilizada na fala, começando pela semântica, para depois procurar a forma na LO. Neste caso a participante não conseguiu recuperar a unidade lexical na LO, mas se apoiou em sua interlocutora (pesquisadora) para poder ajudá-la.

4.2.2 Erros de produção de A1 e A2

Nesta categoria utilizamos as subcategorias de Durão (2007) para classificar os erros de produção. Começamos com os erros de substituição (heterossemânticos e falsos cognatos), seguimos com os erros de calco (expressões estrangeiras, colocações e frases curtas) e terminamos com os erros de criação (criação de novas palavras e tradução emprestada).

4.2.2.1 Erros de substituição

Na subcategoria de substituição foram encontrados exemplos de heterossemânticos e falsos cognatos. Lembramos que tratamos os heterossemânticos e falsos cognatos a partir dos pressupostos da terminologia de Bugueño Miranda (2002), sendo o primeiro, unidades lexicais que possuem pluralidade de significados e o segundo unidades lexicais que compartilham uma origem etimológica em comum.

I- Exemplo 1:

1. A1 : dialogando pero son son muy parecidas así que no creo que sea una imagen que
2. : **instigue**: la diversidad que sea de:: algún no sé de alguna propaganda o algo así

O exemplo 1 corresponde a um heterossemântico, em português o verbo “instigar” tem um significado positivo, em espanhol, pelo contrário, esse verbo acarreta um significado negativo. Essa unidade lexical, devido ao significado que suscita em espanhol, leva a uma compreensão errada de A1, como se A1 não estivesse de acordo com o conceito de “interculturalidade”, já que a unidade lexical “instigar” foi produzida considerando o seu significado em português, salientar, mas em espanhol essa unidade lexical carrega uma conotação negativa, implicando que promover a “interculturalidade” não é uma boa ação. Na linha 2 do exemplo se compreende que A1 quer dizer “*estimular*” (significado do verbo *instigar*, em português brasileiro) a “interculturalidade”, dando um valor positivo e não negativo. O que o interlocutor (nativo) pode inferir a partir do contexto de enunciação.

V -Exemplo 2:

1. A1 : porque aparecen ahí solo los países ah que hacen **divisa** ¿no? brasil paraguay uruguay
2. : bolivia y chile y no sé porque tiene una un punto ahí marcado entre brasil y argentina

A1 utiliza a unidade lexical “divisa”, um heterossemântico. Trata-se de uma transferência do português ao espanhol, língua na qual essa unidade lexical existe, mas com um significado diferente, como um conceito de nação, em economia ou de valores. Não aplicada como A1 em um contexto de fronteira.

J-Exemplo 3:

1. A2 : sería lo que es **talleres** pero **no es taller es oficina**
2. P : aha serían los a1 sabe creo yo porque esta yo quiero yo quiero como seria?
3. A1 : cubiertos

A2 produziu o heterossemântico “talleres”, mas ciente de que não era a unidade lexical que correspondia em espanhol. A1 oferece a resposta para A2 “*cubiertos*”.

Encontramos o erro de A2 representado pelo heterossemântico “*talleres*” e “*talheres*”. É um heterossemântico porque as unidades lexicais não compartilham uma origem etimológica em comum. A2 passa o significado da unidade lexical em português para o espanhol. No português houve uma ampliação do significado da unidade lexical de origem francesa “*talloir*” que era utilizada para significar “cortar em geral a comida” passando a cortar em cada prato, dessa forma, talheres passou a ser a unidade lexical utilizada em português a través da ampliação da semântica original da língua francesa.

C -Exemplo 4:

1. A2 : bueno mi imagen yo creo que es para dos personas eh porque tiene dos **tazas** dos copas
2. : dos copas dos copas de vino y dos copas de agua to creo que sea agua eh: también

A2 produziu o falso cognato de “taça (LM) – copa (LO)” que tem a origem na palavra árabe “*tássa*”, nome dado a um recipiente que servia para conter líquidos, era feito normalmente de cobre ou bronze. Em espanhol, diferentemente do português, conservou-se o significado de origem. Consideramos e contamos esse erro como uma transferência da LM, porque A2 transferiu essa unidade lexical, mas imediatamente se corrigiu explicando a subcategoria de substituição de Durão (2007) para ilustrar os falsos cognatos.

O -Exemplo 5:

1. A2 : bueno me parece que es un **escritorio** mi imagen, **né?**

A2 produziu o falso cognato de “*escritorio*”, na interface do espanhol-português, *oficina* = escritorio. Esse falso cognato corresponde a uma origem latina em comum, mas que no espanhol atualmente possui um significado diferente do significado original. Significado que a língua portuguesa ainda possui. Nesse mesmo exemplo podemos destacar a estratégia

de comunicação de mudança de código de A2, na linha de número 1 a A2 utiliza a unidade lexical “né?” para conferir a utilização do falso cognato “escritório”.

Segundo Bogaards (1996) as unidades lexicais na LO são compreendidas a partir do conhecimento que já se tem da LO, isto pode explicar o porquê dos erros de heterossemânticos (*divisa, instigar, talleres*) produzidos por A1 e por A2 e falsos cognatos produzidos por A2 (*tazas, escritorio*). Essas Unidades Lexicais podem ser compreendidas por A1 e por A2 em relação a sua LM, mas se ressalta que o conhecimento das diferenças entre essas unidades lexicais na LM e na LO estão presentes na produção das duas integrantes. Uma vez que essas são as Unidades Lexicais que ambas apresentam mais dúvida, por meio de paráfrases, como observado ao decorrer dos encontros e que esteve mais presente no último encontro, no qual ocorreu o jogo, e as participantes deveriam fornecer uma resposta léxica imediata ao que era pedido no decorrer da partida e para qual A2 especialmente utilizava a estratégia da paráfrase.

Em uma atividade na qual o pedido de unidade lexical é imediato, concernente ao léxico de heterossemânticos e falsos cognatos, existe uma reflexão dessas unidades lexicais, mas como demonstrado na interação nos encontros, essas Unidades Lexicais são produzidas em um texto oral que concerna uma interação.

Para aprofundar a análise desses aspectos, iremos, em primeiro lugar, ocupar-nos dos falsos cognatos e em segundo lugar dos heterossemânticos encontrados, de acordo com a classificação de Durão (2007), erros de substituição; e através de explicações, por meio das categorias de falsos cognatos de Vásquez (2011), explicados no capítulo II.

Assim, A1 utiliza o falso cognato "*balcón*" para procurar resolver o problema lexical, mas percebe que não corresponde ao que ela quer, realmente, significar em espanhol. Existe uma oposição de significados nas unidades lexicais "*balcón*" em espanhol e "balcão" em português. "*Balcón*" em espanhol corresponde à sacada em português, e a sua vez balcão em português corresponde a "*mostrador*" ou "*barra*" em espanhol. Segundo as categorias de Vásquez (2011) o falso cognato "*balcón*" corresponde à quarta categoria, quando uma língua cede uma voz a outra, mas existe uma mudança de significados.

Neste caso o espanhol cedeu a voz "*balcón*" ao português, e o português ampliou o significado. Os significados nas duas línguas se correspondem no significado geral do espanhol e no primeiro significado do português apresentado no parágrafo anterior, o qual corresponde unicamente ao âmbito da arquitetura e é utilizado em sentido culto.

No caso de A2 ela evoca um falso cognato no campo léxico-semântico de "*oficina*". Em primeiro lugar o erro é produzido através do falso cognato "*escritório*" unidade lexical em

espanhol com um significado diferente da mesma forma em português. Seguindo as categorias de falsos cognatos apresentadas por Vasquéz (2011), esse falso cognato corresponde à categoria de semântica latina respeitada por uma das duas línguas, neste caso respeitada pela língua portuguesa.

A1 no campo léxico-semântico da "*Rutina*" produziu o falso cognato "*pegar*", A1 se corrigiu, mas cabe destacar o porquê foi produzido. Em espanhol a unidade lexical "*pegar*" corresponde aos significados de: i) aderir uma coisa à outra e ii) maltratar. Em português brasileiro, pelo contrário, a mesma forma corresponde a: i) segurar, tomar. Assim, de acordo a segunda categoria de Vasquéz (2011), o espanhol respeita a semântica da origem etimológica de aderir uma coisa à outra enquanto que no português ocorre uma mudança semântica na mesma forma.

A unidade lexical de "taça" foi utilizada por A2 no campo léxico-semântico de "*Rutina*", esse erro corresponde a um falso cognato, devido à origem etimológica compartilhada pelas duas línguas. A origem vem da língua árabe, "*tássa*" que era o nome dado para um recipiente que serve para conter líquidos. Em espanhol, pelo contrário, "*taza*" é utilizado em sua origem como: um vaso, geralmente de metal e com alça, para tomar bebidas normalmente quentes.

4.2.2.2 Erros de calco

Os erros de calco são tratados como produções de expressões estrangeiras, colocações ou frases curtas. Assim, as colocações e as frases curtas são consideradas como restrições de combinações estabelecidas pelo seu uso com uma base semântica.

I - Exemplo 1:

1. A1 : es que a mí me parece que que esta de mafalda **habla bien más** porque son ahí
2. : aparece de verdad la diversidad allá lo que puede aparecer sea la cuestión del
3. : diálogo pero las personas

Em português existe a colocação "bem mais que", já, em espanhol, essa colocação não existe. Utiliza-se a expressão "*habla más bien de*" (ideia de oposição), ou "*habla mucho más de*" (ideia de comparação).

R- Exemplo 2:

1. A1 : ah pero y... además yo tengo **problemas de concentrarme** así que hago un poco de una
2. : cosa después me levanto hago otra cosa y así voy haciendo un montón de cosas y nunca

Na linha 1, A1 produziu um exemplo de erros de colocação de verbo e preposição, em português existe a colocação “problemas de concentrar-me”, em espanhol essa colocação corresponde a “*problemas para concentrarme*”.

C -Exemplo 3:

1. A1 : en el verano puhhh ahí me muero entonces y además de todo siempre tomo con prisa
2. : prisa muchas veces lo tomo mientras voy al eh en el **camino del al ómnibus**

A1 produziu a colocação do substantivo e a preposição “a”, “camino a” este termo existe quando se trata de lugares que não se deslocam, como escolas, prefeituras, casas etc. No caso de ônibus, meios de transporte, etc. Em espanhol é utilizado um verbo acompanhando a preposição a “*camino a tomar el omnibus*”.

O -Exemplo 4:

1. A1 : perceber ahí que **tanto las estantes cuanto** el mueble ahí de este ahí de la mesa cuanto
2. : el basurero cuanto el armario todos son blancos y: los los cuadros ahí también los
3. : enfeites

Houve uma transferência de colocação “tanto quanto”, utilizada para realizar comparações no português. Em espanhol é utilizada a colocação “*tanto como*”.

V -Exemplo 5:

1. A2 : que va a **viajar para la** tiene también la ciudad de buenos aires mendoza ah: yo creo
2. : que está pensando

Em português a colocação “viajar para” é utilizada acompanhada de um lugar, um destino. Em espanhol essa colocação corresponde a “viajar a”. A2 produziu o erro adicionando a transferência da unidade lexical “lá” em português.

J -Exemplo 6:

1. A1 : madre **por primero lugar** en primer lugar y a mí me gusta mucho ah los niños así les
2. : miro me gusta jugar un poco pero yo no tengo paciencia para crear una hijo no es que
3. : bueno aiii porque bueno quien no tiene es una mala persona porque no sé qué porque

Neste caso, A1 produziu o erro de calco “por primeiro lugar”, mas imediatamente se corrigiu utilizando a unidade lexical em espanhol “*en primer lugar*”. Os erros de colocações cometidos por A1 são produto do uso de verbos com preposições, de frases curtas como “*hablar más bien de, mucho más que, más que el doble*”, e de utilização de verbos acompanhados de certas preposições, como por exemplo, “*llegar en casa, problemas de + verbo*”.

Por sua parte A2 comete erros de colocações, como a colocação de verbos acompanhados de preposições como “*viajar para*”. As colocações são um problema enfrentado por A1 e A2. Assim, ressaltamos que o reforço do ensino de palavras-chave e colocações, ajuda a melhorar o desempenho nesse tipo de construções na LO (BROWN, 1979).

4.2.2.3 Erros de criação

Nos erros de criação apontamos, por um lado, a criação de novos vocábulos que não existem nem na LM nem na LO e, por outro, a criação de vocábulos a partir da LM e da LO. Como mostrada nos exemplos:

I - Exemplo 1:

1. A1 : dos porque son al lado izquierdo hay una persona que lleva algo puesto como un un
2. : **panuelo un panuello** en su cabeza de petit pois y abajo de ella hay otra persona

As palavras “panuelo” e “panuello” não existem nem em português nem em espanhol. Em espanhol é utilizada a unidade lexical “*pañuelo*”.

C-Exemplo 2:

1. A2 : de **duce** y ao fundo tiene una bebida yo creo que sea champagne y también también
2. : tiene ao fundo da imagen tiene la playa la playa ((pediu ajuda indireta)) yo creo que me

A unidade lexical “duce” não existe nem em português, nem em espanhol, pelo que a consideramos na categoria de criação de palavra nova.

J-Exemplo 3:

1. A2 : piensas en ter familia? como si familia con **parella** hijos y si no preferes ter hijos
2. : porque no

V -Exemplo 4:

1. A1 : ah tienen pu:nta redo:nda otras no tienen la basis otras tiene ahí ah en su: en su basis
2. : m:: la: su basis es cur curvada o su **basis** es **reita** y eso termino mi imagen

As unidades lexicais "basis" e "reita" não existem, nem em português, nem em espanhol. Em português essa unidade lexical corresponde a "base" e “reta” e em espanhol a "base" e "recta".

I- Exemplo 5:

1. A2 : m:: muy bien porque como ha dicho yo... yo co yo **conozo** ((pidiu ajuda com o
2. : olhar))

A palavra “conozo” pode ter sido criada a partir da unidade lexical “conocer” em espanhol, tomando os morfemas “-cono” e adicionando os morfemas de conjugação “-ço” em português. Em espanhol é utilizada a unidade lexical “conozco”.

I -Exemplo 6:

1. A1 : una cosa que llamamos de políticamente correcto y eso es un problema para esta
2. : cuestión de **pluracidad** y de diversidad ((interrupção))

A palavra "pluracidad" pode ter sido criada a partir da unidade lexical "pluralidade" do português, retirando a terminação -e. O morfema *-dad* em espanhol se refere a substantivos masculinos. Assim, esse vocábulo pode ter sido criado a partir do vocábulo “pluralidad-” da LM com o morfema “-dad” da LO.

R -Exemplo 7:

1. A1 : entonces hago una cosa rápida así que no tenga que también no ah que no **sucie** mucho
2. : porque todo que **ensucio** yo tengo que limpiar entonces dejo ahí las coas más o menos

A palavra “sucie” pode ter sido criada a partir da unidade lexical “sujar” em português, retirando a terminação “-jar”, e adicionando o morfema “-cie”, utilizado na conjugação da terceira pessoa nos verbos do grupo “-AR” em espanhol (*ensuciar*).

R- Exemplo 8:

3. A2 : si para ptt entonces ah ellos van para escuela ah... ah después yo.... ah yo me ducho
4. : me ducho ((olhou para o seu interlocutor)) y voy a trabajar después **vuelto** ah hago almuerzo

A palavra “vuelto” pode ter sido criada a partir da unidade lexical “voltar” do português, mas conjugada conforme o grupo “-ER” em espanhol (*volver*), com os morfemas “-ue” da conjugação do presente na primeira pessoa do singular (*vuelvo*), e adicionado o morfema “-to”, que se refere a conjugação dos verbos em “-AR” em português na primeira pessoa do singular (*volto*).

O - Exemplo 9:

1. A1 : oreja un poco más larga y un **corpito** ahí jugado porque la cadera está ahí de lado o sea
2. : de lado pero más virada hacia la pared donde se encuentra la mesa entonces no no se

Nesse caso, houve uma criação de um novo vocábulo a partir da unidade lexical “corpo” do português, retirando “-po”, e adicionando o morfema “-ito”, utilizado para realizar diminutivos em espanhol. Assim, A1 criou esse vocábulo para se referir a unidade lexical “*cuerpito*” em espanhol.

V -Exemplo 10:

1. A1 : si pero punta todo es muy caro de lo poco que me quede ahí me pareció muy caro no
2. : no se compara el mismo que **consomes** o que gasta en uruguay para una cosa no te
3. : alcanza en punta

No exemplo, linha 2, A1 produziu a unidade lexical “*consomes*”, conjugada na segunda pessoa do singular dos verbos do grupo em “-IR”. Possivelmente é uma criação de vocabulário a partir da raiz do português “*consum*”, (consumir) + a terminação em espanhol “-es” (*consumís-consumes*) da conjugação da segunda pessoa do singular. Em português a conjugação do verbo consumir na terceira pessoa do singular é: “*consume*”, no dialeto

gaúcho, é utilizado o pronome pessoal “tu” com conjugações da terceira pessoa do singular (tu consome). Esse fato da variante do dialeto gaúcho pode ter influenciado a criação desse vocábulo na LO.

J-Exemplo 11:

1. A2 : si si yo también no tuve tuve? ((pediu confirmação indireta)) una **pierda pierda** de
2. : persona entonces tengo todos padre mama hermanos entonces el dolor

Possivelmente A2 utilizou a semelhança da unidade léxica “perda” do português para criar o novo vocábulo “*pierda*” colocando morfemas “-ie” (*sentimiento*) utilizados em substantivos em espanhol. O comportamento de repetição da unidade lexical pode demonstrar uma insegurança do uso desse vocábulo criado.

C -Exemplo 12:

1. A2 : parece una algo preparada para **lua de miel**... eh parece que fue preparado con mucho
2. : cuidado tiene muchos detalles es una imagen muy bonita.

A2 produziu um erro na expressão idiomática, a partir da transferência da unidade lexical “lua” em português adicionado a “de miel” em espanhol, se pode dever a uma mistura entre a expressão no português e no espanhol, produzindo assim, um erro de combinação de transferência de unidade lexical na LM com unidades lexicais da LO.

Como afirmam Solman e Chung (1996), a transferência linguística implica a extensão de conhecimentos já adquiridos para conhecimentos novos. Esses conhecimentos podem, segundo o confirmado neste trabalho, provir da LM e da própria LO, por meio de dois fatores observados nesta pesquisa: i) no caso da LO, por meio da generalização de regras a todas as pessoas na conjugação (almorzar - jugar) utilizando morfemas para aplicar regras das exceções de conjugação a todas as pessoas; ii) através da LM, a partir da transferência de morfemas, e de significados, formando assim, unidades lexicais que diferiam, quer em morfemas quer em significados das unidades lexicais produzidas efetivamente em espanhol. Como no exemplo seguinte, a transferência de morfemas na LM (vol-**tar**) para criar uma unidade lexical na LO (vuel-**to**).

Esses erros de criação podem ser explicados a partir dos autores Kroll, Bobb e Wodniecka (2006), os quais destacam que devido à disponibilidade dos léxicos mentais nas duas línguas, erros de criação de unidades lexicais que não existem nem na LM, nem na LO,

mas são criados a partir das duas línguas podem ser produzidos e explicados desde essa perspectiva.

A diferença entre as integrantes desta pesquisa fica a cargo de que A1 mostra estar mais ciente desse fato porque corrigiu alguns erros imediatamente nos seus turnos de fala. Esses erros são deslizes, mas mesmo se tratando de um deslize mostra as atividades dos dois léxicos mentais nesse momento de produção oral.

4.2.3 Outros elementos analisados

Foi proposto, nesta pesquisa, uma análise de outros elementos interessantes no funcionamento do léxico mental das integrantes, perpassando as estratégias de solução de problemas lexicais, paráfrases, ativação do léxico mental, aprendizagem-aquisição de vocabulário, fossilização.

4.2.3.1 Solução de problemas lexicais em interação

R -Exemplo 1:

1. A2 : acenando para su madre yo creo que él está... está indo jugar:: jugar **básquet**
2. A1 : **balón mano**
3. A2 : si
4. A1 : no eso no es **balón mano** es
5. : [
6. A2 : **raquete**
7. : ah como se llama eso de gustavo (Kirsch) guga
8. A2 : isso isso
9. A1 : no sé en português
10. A1 : ¿cómo es? andré juega eso eso a ver ¿cómo es **tenis**? ((olhando para a pesquisadora)) no
11. : es?
12. A2 : si **tenis**
13. A1 : no sé si en español es lo es igual

Nesse exemplo, A1 e A2 tentam resolver um problema lexical “basquete” introduzido por A2 no primeiro momento comunicativo, ao tentar passar o texto oral ao texto visual. Para se referir à ação do participante do texto visual, relacionada com o esporte de tênis, A1 utiliza a unidade lexical de “*balonmano*”. Passam a mencionar os substantivos de esportes “*balonmano, basquet*” para passar a ferramenta do jogo por A2 “*raquet*”. Retomam o conhecimento enciclopédico “Guga” compartilhado pelos aprendizes para tentar resolver. Resolvem o problema lexical pedindo confirmação com o sinal não verbal de olhar para

pesquisadora. Segundo Pacita (2012) a oralidade compreendida no contexto social de interação entre sujeitos históricos, pode ser uma explicação dessa interação entre os aprendizes como recurso para resolver esse problema léxico.

J -Exemplo 2:

1. P : son los elementos con los que comés lo que usás para comer
2. A2 : cuchara
3. P : eso exacto que sería el nombre genérico de? ((gestos não verbais de A2)) ((risos))
4. : cuál sería el nombre que se le daría a todo eso?
5. A2 : a:.....:
6. A1 : es un heterosemántico
7. A2 : yo no me recuerdo yo sé que vimos eso
8. P : si pero la primera palabra que se te viene a la cabeza ¿cuál es? acá o hay cierto ni
9. : errado no hay nada de eso
10. A2 : sería lo que es **talleres** pero no es taller es oficina
11. P : aha serían los a1 sabe creo yo porque esta yo quiero yo quiero como seria?
12. A1 : **cubiertos**
13. A2 : si:::: cubiertos lo vimos en el curso de viajes

J- Exemplo 3:

1. A1 : bueno cinco que es lo que nunca falta en un cuarto de estudiante
2. A1 : creo que son los libros los materiales
3. P : aha los libros los materiales
4. A1 : bolígrafos lápices
5. P : y todo eso ¿dónde lo colocarías? ¿todos esos libros y lápices
6. A1 : en la mochila
7. P : no::: cuando trabajás
8. A1 : en una mesa o en un closet ahí o en un estante
9. A2 : en una **escrivaniña** como se dice?
10. P : aha en un
11. A1 : eso yo no sé en un escritorio

J - Exemplo 4:

1. A2 : ah fue fue un intercambio de muchos días ((risos)) entonces yo creo que fue muy muy
2. : provechoso muy provechoso porque practique mucho mi **fala** no?!
3. A1 : mi habla
4. A2 : conocí muchas personas interesantes ah conocí un poco de la cultura

No exemplo 2, A1 ajuda A2 a produzir a resposta e a unidade lexical correspondente ao heterossemântico “talheres”, “*cubiertos*” em espanhol, na linha 12. Já no exemplo 3, linha 9, A2 pede ajuda para encontrar a resposta ao pedido no jogo, transferindo a unidade lexical “*escrivaninha*” da LM para a fala na LO, mas pedindo informação dessa unidade lexical em

espanhol. A2 é ciente dessa transferência. Nos exemplos A2 está consciente da imprecisão da unidade lexical. Mas a diferença se dá nos primeiros exemplos, pois A2 deve dar uma resposta clara, sem pedir ajuda.

No exemplo 3, A2 sabe a resposta que a pesquisadora espera, mas ao não conhecer a unidade lexical, transfere a unidade lexical “escritório” e pede confirmação ou correção. No exemplo 4, linha 3, A2 utiliza uma transferência “fala” e A1 imediatamente produz a unidade lexical correta. Já no quarto exemplo, A1 pode colaborar sem ser a responsável pela resposta correta.

J -Exemplo 5:

1. A2 : de la separación fue muy **for**
2. A1 : fuerte
3. A2 : mas ahora
4. A1 : superado
5. A2 : si superado

A1 ajuda A2 antes que termine de transferir a unidade lexical em português “forte”.

C -Exemplo 6:

1. A2 : tiene ... eh algunos **Algunos** ((pediu ajuda indireta)) alimentos eh como pan eh un
2. : tipo de duce y ao fundo tiene una bebida yo creo que sea champagne y también
3. : también tiene ao fundo da imagen tiene la **playa** la **playa** ((pediu ajuda indireta)) yo
4. : creo que me parece una algo preparada para lua de miel... eh parece que fue preparado
5. : con mucho cuidado tiene muchos detalles es una imagen muy bonita.

A2 produziu estratégias de confirmação de léxico com sinais verbais, mostrado na linha 1 e 3, repetindo a unidade lexical em dúvida acompanhada por sinais não verbais como olhares.

O - Exemplo 7:

1. A2 : escritorio é **escritorio**?
2. A1 : oficina...

No exemplo 6, A2 mostra uma mudança de código para procurar ajuda na unidade lexical do falso cognato “*escritório*” em espanhol.

V- Exemplo 8:

1. A2 : ella tiene una sacola es una **sacola** o ¿no?

2. A1 : creo que es una un bolso

V -Exemplo 9:

1. A2 : bueno mi imagen tiene una mujer me parece que está en aeropuerto con: una **maleta**
 2. : ((olhou para o seu interlocutor)) creo que es una una maleta en su lado eh derecho

A2 continua a utilizar as transferências de unidades lexicais utilizando perguntas, como nos exemplos 7 e 8, linhas 1, ou sinais não verbais como olhares, como no exemplo 9, linha 2, para conferir ou corrigir a unidade lexical transferida, A2 apresenta uma certa consciência que pode ser a unidade lexical certa ou errada, mas que para esse momento de interação no qual se deve resolver o problema lexical imediatamente é utilizado como estratégia.

A1 por sua parte realiza transferências, mas não demonstra intenção de conferir essas unidades lexicais, pode ser por causa da confiança e da proficiência em espanhol percebida.

4.2.3.2 Estratégias

I -Exemplo 1:

1. A2 : m:: muy bien porque como ha dicho yo... **yo co yo conozo** ((pediu ajuda com o
 2. : olhar))

I -Exemplo 2:

1. A1 : que solo aceptan delante de los otros por ejemplo brasil es un país que es muy
 2. : **misoginado** no sé si existe esta palabra (olha para a pesquisadora)

A2 produz a unidade lexical em dúvida, como no exemplo 1, linha 1, e adiciona um sinal não verbal, o olhar. Pelo contrário, A1 produz a unidade lexical e realiza uma frase para indicar que a sua insegurança determina a unidade lexical como no exemplo 2, linha 2.

R -Exemplo 3:

1. A2 : con su madre y su padre y la última está... está... **dando adiós**
 2. : desayunando ((olhou para o seu interlocutor))
 3. A1 : acenando
 4. A2 : acenando para su madre yo creo que él está... está indo jugar::: jugar básquet

A2 utiliza o sinal não verbal de olhar para pedir confirmação da unidade lexical “*dando adiós*” na linha 1, ao A2 não responder rapidamente, a integrante segue a fala, mas A1 responde ao pedido de ajuda dando uma unidade lexical não corresponde em espanhol.

R -Exemplo 4:

1. A1 : no sé en português
2. A1 : ¿cómo es? andré juega eso eso a ver ¿cómo es **tenis**? ((olhou para a pesquisadora)) no
3. : es?
4. A2 : si tenis
5. A1 : no sé si en español es lo es igual

No exemplo 4, A1 produziu o único pedido de ajuda indireta realizando uma pergunta, na linha 2 e por meio de sinais não verbais como olhares.

J - Exemplo 5:

1. A1 : bueno me gustaría ¿cómo se dice **odonto** dentista?
2. P : ah dentista y ¿porque? es una profesión torturadora
3. A2 : yo no sé m: me no se es la palabra adecuada me encanta ah porque se tiene que tener
4. : tener muy habilidade con las manos ah los movimientos tiene que ser muy

No exemplo, A2 utiliza a transferência da unidade lexical “odonto” e produz a unidade lexical “*dentista*” para confirmar se a unidade lexical é utilizada em espanhol.

R-Exemplo 6:

1. A1 : el mío también pero no sé cómo está el tuyo organizado pero el mío empieza como algo
2. : de la madrugada porque **ahí** tiene un tiene la luna un hombre dormido y tiene bien abajo
3. : del cuadrado un pequeño reloj que está no sé si marca la una de la mañana o a las dos de
4. : la mañana pero es algo como **y ahí** el el según el segundo cuadro me falta y después ya
5. : tengo algo como a las a ver a las siete ocho de la mañana algo como que el muchacho
6. : ahí se despierta **y ahí** ya tiene también el sol que sale en la ventana y ya está saliendo de
7. : la ((risos))cama después ah se cepilla los dientes tiene ahí AI que feo tiene algo que
8. : que sigue ahí ah goteando eh no cerro la no cerro la cosita **ahí** después el otro cuadro

Ressalta-se que A2 está ciente das estratégias que utiliza para resolver problemas lexicais. De acordo as respostas no questionário, A2 em primeiro lugar consulta um dicionário (nesta pesquisa não podia), em segundo lugar pede auxílio e em terceiro lugar transfere uma palavra da LM para a LO. Como mostrado nos exemplos anteriores. A2 efetivamente pede ajuda tanto direta como indiretamente, e também utiliza a transferência da LM para a LO.

A1, por sua parte, mostra nas suas respostas do questionário que nas estratégias correspondentes a fala, em primeiro lugar, parafraseia ou usa um sinônimo e em segundo lugar pede auxílio ao seu interlocutor por meio da transferência da LM para a LO. Esse comportamento foi observado em A1 nos encontros. A1 utiliza uma vez a transferência como pedido de informação, “estantes”, no campo léxico-semântico “*oficina*”. A1 declara que essa unidade lexical é utilizada em português e desconhece se em espanhol também é utilizada.

Brabo (2012), nos resultados da sua pesquisa, levantou a questão das estratégias de comunicação referentes aos marcadores conversacionais, nos quais existe transferência da LM para a LO de marcadores como “né?” e “é” na mudança de código. Em nossa pesquisa os marcadores conversacionais foram não somente transferidos da LM a LO por A2, em estágio inicial da IL, mas também traduzidos por A1 no exemplo 6, em estágios avançados de IL, com o marcador “ai” na LM para “*ahi*” na LO. A autora também destaca a utilização da tradução literal no *continuum* dos quatro estágios da IL como nós também confirmamos nos resultados de nossa pesquisa.

4.2.3.3 Paráfrase

I -Exemplo 1:

3. : polémica ah también ella habla bastante en sus tiras sobre sus **cabellos** **cabello**
4. : **cabello** que está siempre despeinada despeinada ah habla también de felicidad...
5. : mas creo que creo que es una personaje critica

A2 parafraseia a unidade lexical “*cabello*” passando do seu plural para o seu singular, parafraseando individualmente para conferir a unidade lexical na sua rede lexical, sem pedir ajuda aos seus interlocutores.

R -Exemplo 2:

1. A1 : sus padres por lo menos el otro hombre que se parece ah ah que aparece parece ser más
2. : viejo porque lleva gafas ya tiene un bico m un bigode ah lleva **tierno** no lleva **tierno**
3. : lleva:: bueno lleva ropa elegante ahí de trabajo como de un señor que trabaja en una
4. : empresa y tiene una mujer también que parece ser más vieja y desayunan como tostadas

A1, em um primeiro momento comunicativo, traduziu literalmente a unidade lexical “terno” do português para a unidade lexical “*tierno*” em espanhol, mas sabe que não é essa a unidade lexical adequada, então das linhas 2 a 4 A1 faz a tentativa de explicar essa unidade lexical faltante em espanhol, a qual é “*traje*”.

C-Exemplo 3:

3. A1 : mismo que haya un plato ah:: llano y un plato con un huevo pero se puede que una
4. : persona solo coma porque tiene una **taza** de **una taza una taza** de café creo que más o

C- Exemplo 4:

1. A2 : bueno mi imagen yo creo que es para dos personas eh porque tiene dos **tazas** dos **copas**
2. : dos **copas** dos **copas** de vino y dos copas de agua to creo que sea agua eh:: también

A1, na linha 2 realiza uma paráfrase e repete a unidade lexical do falso cognato “*taza*”. A2 no segundo exemplo por sua parte produziu, na linha 1, o erro do falso cognato “*taza*” para se referir a “*copas*” em espanhol e depois repetiu a unidade lexical adequada em espanhol duas vezes na linha 2.

O- Exemplo 5:

1. A1 : se puede ver bien ah la imagen que llevan y eso es el principal de la imagen que te
2. : llama atención **en primer en un primer momento** en un **segundo momento en un**
3. : **según momento** ((parou para pensar))en un según momento percibes que bien al lado

A1 realizou uma paráfrase na segunda linha e na terceira linha para produzir os números ordinais, a regra é que o número ordinal primeiro perde a marca do masculino quando utilizado e acompanhado de um substantivo masculino. A1 parece aplicar essa regra ao número ordinal segundo também.

J -Exemplo 6:

1. A2 : sería lo que es **talleres** pero no es taller es oficina

A2 parafraseia o heterossemântico do português e do espanhol, apontando que não é a unidade lexical que procura no seu léxico.

A paráfrase é uma ferramenta que as integrantes da pesquisa utilizaram para se lembrar de unidades lexicais na LO, pelo que concordamos com Lewis (1993) que destaca sobre o termo léxis, para as unidades lexicais, não é um nomeador de palavras, de formas individuais, mas de combinações de palavras que o aprendiz tem no léxico mental. Assim, as integrantes dessa pesquisa, por meio de uma unidade lexical, utilizam outras formas, tentando assim, resolver problemas lexicais.

4.2.3.4 Ativação do léxico mental

R- Exemplo 1:

1. A1 : clases empiezan a la una y media así que al normal lo los **que pegan , los que pegan** ah
2. : (sinais não verbais de raiva por ter errado), los que **toman** los colectivos más llenos son

Os deslizos de A1 também dão mostra dessa disposição dos léxicos mentais na LM e na LO no momento de produção. São deslizos de utilização de unidades lexicais na LM, mas que rapidamente são corrigidos, e os quais A1 enfatiza repetindo e adicionando o sinal vocal “ah” com a repetição da produção do deslize (pegar, los que pegam).

C -Exemplo 2:

1. A1 : naranja hay tres frutos frutas que son esféricas una uva dos platos dos platitos **hondos**
2. : **fundos hondos** dos platos **hondos** de jalea con jalea una media luna y dos jaras jarras

A1 nas linhas 1 e 2 produziu as unidades lexicais “*hondos*” “*fundos*”, uma imediatamente depois da outra, esse pode ser um sinal de ativação de léxico mental. Os dois léxicos mentais podem estar ativos no momento de escolha lexical, o que pode ter causado a dúvida de A1 sobre a unidade lexical já produzida corretamente na linha 1 e passando a unidade lexical do português na linha 2.

V -Exemplo 3:

1. A1 : cómo va a pasar por más que ya este **ciente** de de las cosas como son ahí culturales
2. : **viver** es distinto y el volver es es triste

No exemplo 3, A1 realizou uma transferência sem perceber, mas não é seguro que saiba verdadeiramente essas unidades lexicais em espanhol, mas pela proficiência e o percurso acadêmico e pessoal de A1, pode ser que a aprendiz conheça essas unidades lexicais determinadas que são consideradas como simples, e que no *continuum* espanhol-português podem ser confusas “ciente-consciente/viver-vivir”. Nesse sentido as unidades lexicais podem provar de certa forma que distancia a interlinguística entre o espanhol e o português como línguas próximas, podendo causar problemas, especialmente no léxico por essa proximidade entre essas unidades lexicais.

J -Exemplo 4:

1. A2 : **ainda** no todavía?
2. P : todavía
3. A2 : todavía pienso que podría hacer

A2 mostra uma ativação do léxico da LM e da LO, como mostrado antes, A1 imediatamente se corrige, mas pede confirmação. Adiciona também a negação depois de ter produzido a unidade lexical “ainda”.

R -Exemplo 5:

1. P : y ¿no tenés problemas con los ómnibus? nunca nunca te has quedado sin ómnibus,
2. A2 : si, **mas Pero** después de mucho tiempo vi ((pediu ajuda))
3. A1 : vino
4. A2 : vino un

R-Exemplo 6:

1. A1 : no pero este horario que tome el cole ahí también no hay tanto problema porque la las
2. : clases empiezan a la una y media así que al normal lo los que **pegam** , los que **pegam**
3. : **ah**, los que **toman** los colectivos más llenos son estás de la una por ejemplo hoy estaba

No exemplo 5, A2 transferiu em um primeiro momento a unidade lexical “mas”, do português, mas imediatamente utilizou depois a unidade lexical “*pero*” em espanhol. Mostrando assim, um exemplo de instabilidade do léxico mental e da ativação de dois léxicos mentais no momento de produção. No exemplo 6, A1 utiliza a unidade lexical “pegam” em português, a aprendiz se corrigiu imediatamente utilizando a unidade lexical “*toman*”, essa correção vai acompanhada de uma expressão vocal “ah”.

Conforme Kroll, Bobb e Wodniecka (2006) a LM e a LO estão disponíveis e ativas, neste caso, especificamente tratando do momento de produção oral. As autoras colocam que os sujeitos estão expostos a duas possibilidades de seleção. Esse fato pode explicar esses deslizes na produção de transferência por A1 e A2.

Ambas as possibilidades de seleção e os contatos interlinguais podem explicar os erros de criação nas categorias de Durão (2007), considerando tanto a LM e a LO para a criação de vocábulos. Assim, a transferência de unidades lexicais da LM e as correções imediatas de A1 e de A2 também podem ser explicadas a partir desse princípio.

4.2.3.5 Aprendizagem – Aquisição de léxico

C-Exemplo 1:

1. P : y normalmente comen yo sé que comen ustedes en el ru pero si no si comen en casa
2. : cuál es ¿qué es lo que ustedes comen normalmente?
3. A2 : bueno m:: tiene frijoles frIjoles arroz papas muchas

A2 apresenta uma variação de escolha lexical particular por meio da unidade lexical “*frijoles*”, a qual pode estar influenciada pelo contato de A2 com a variante do espanhol da América Central e do México, pelo contexto geolinguístico do Estado do Rio Grande do Sul, a escolha de unidade lexical poderia ser influenciada pela unidade lexical da variante argentina e uruguaia “*poroto*”.

V -Exemplo 2:

1. A1 : y es el mismo miedo que antes cuando llego ahora **sientes** también porque ya no es
2. : más la misma persona **sabés** que todo que paso te cambio un poco mismo que que un
3. : corto tiempo

Na fala de A1 convivem duas variáveis de tratamento informal na segunda pessoa do singular, o “*voseo*” e o “*tuteo*”, como mostrado no exemplo 2, linhas 1 e 2. Essa convivência entre as unidades lexicais de conjugação de verbo que variam entre “vos” e “tu” pode ser ocasionada pela aquisição do “*voseo*” no seu intercâmbio na Argentina e da aprendizagem do “*tuteo*”, o qual é padrão. Essas mudanças de tratamento podem se tornar fossilizáveis, devido a permanente convivência das duas formas na interlíngua de A1.

R -Exemplo 3:

1. A1 : tengo que ser una de las primeras porque a las veinte dos y treinta mi mi **cole** sale de acá
2. : y si yo no estoy en él bueno es como la diferencia para mí no es que ah bueno tengo que
3. : tomar dos **ómnibus** pero la diferencia son como este que tomo a las veinte dos y treinta
4. : son cuatro cuadras de mi casa el otro son doce

R-Exemplo 4:

1. A2 : yo salgo de mi trabajo eh yo tomo el **autobús** para venir venir a la facultade y yo retorno
2. P : ¿siete no once?
3. A2 : no once y media de la noche

No exemplo 3, A1 utiliza unidades lexicais para referir ao mesmo meio de transporte coletivo, na linha 1 utiliza a unidade lexical “*cole*” e na linha 3 utiliza a unidade lexical “*ómnibus*”. Conforme Apfel (1996), o léxico muda no decorrer do tempo, devido à exposição e ao domínio da LO. Neste caso, se consideramos a afirmação do autor, destacamos que A1 participou de um intercâmbio universitário na Argentina e que a aquisição da unidade lexical “*cole*” pode ser devido ao contato com essa comunidade etnolinguística.

No exemplo 4, A2 utiliza unicamente a unidade lexical “*autobus*” para se referir ao meio de transporte. A2 possui um contexto, maioritariamente instrucional na universidade, o contato do aprendiz com o grupo etnolinguístico da LO é representado por viagens. Essa diferença de escolha de unidades lexicais pode explicar a aquisição e a aprendizagem de léxico em diversos contextos.

Conforme Bogaards (2001), as unidades lexicais são elementos que possuem informação de relação semântica, sintática, morfológica e de colocações próprias produzidas em um contexto específico. Nos resultados, A1 alterna no primeiro campo léxico-semântico “*Rutina*” entre as unidades lexicais de “*omnibus*”, “*cole*” e “*colectivo*”, essas três unidades lexicais diferentes provenientes de três registros diferentes, o primeiro da comunidade hispanofalante uruguaia, e o segundo da comunidade hispanofalante argentina, o qual, pelo conhecimento de A1, nos permite atribuir ao seu processo de imersão por meio do intercâmbio.

No contexto de produção A1 utiliza essas unidades lexicais não somente para se referir a qualquer “*omnibus*” ou “*colectivo*”, mas para indicar um em específico, o qual só é identificado pela sua interlocutora A2 a partir do contexto compartilhado entre os interlocutores.

O -Exemplo 5:

1. A2 : ah yo tengo una mesa una mesa **né?** con libros la **computadoras notebook** ah...
2. : libros: y más libros esas cosas y es ali que trabajo

No exemplo 5, A2 mostra uma mudança de código no concernente à unidade lexical “*né?*” utilizada no português para engajar a fala ao interlocutor. A unidade lexical “*né?*” na linha 2 pode ser uma mostra de falta de aprendizagem e aquisição de elementos na LO para a conversação. Na linha 1, A2 também utiliza as duas unidades lexicais para se referir a unidade

lexical "*computador*" em espanhol, utiliza "*computadora*" e "*notebook*". A unidade lexical "*notebook*" é utilizada na Argentina.

Para encerrar a nossa análise de aquisição de léxico por meio dos exemplos apresentados, seguimos os pressupostos de Krashen (1982) entre a diferença de aquisição e a aprendizagem, sendo a aquisição para o autor, a internalização de elementos da LO inconscientemente, salientamos a utilização por A1 dos pronomes "*vos*" e "*tu*" e das conjugações alternas de "*voseo*" e de "*tuteo*". Esse fato pode ter uma origem na aquisição de inflexões verbais do "*voseo*" na Argentina, país conhecido pelo uso de "*voseo*".

Ambas as conjugações dos pronomes "*vos*" e "*tu*" são utilizadas para se referir à interlocutora, para envolvê-la na fala, mas A1 utiliza, quer o pronome "*vos*" ou "*tu*" alternando entre os dois para suprir a mesma função. Essa alternância de conjugação na fala das comunidades etnolinguísticas da LO não é utilizada, no entanto, existe a alternância entre os pronomes "*vos*" e "*tu*", mas com uma conjugação específica ou aquela de "*vos*" ou aquela de "*tu*" como em frases como "*tu pensás*", "*tu sabés*" encontradas em algumas regiões da América Central. Assim, a exposição de uma determinada variante em espanhol de A2, pode contribuir na escolha lexical de A2 da unidade lexical "*frijoles*".

Na aprendizagem de léxico, provavelmente certas acunhagens de vocábulos são produzidas por A1 e A2 com relação à conjugação de verbos, tomadando a raiz do verbo na LM e colocando morfemas, seguindo as regras de conjugação da LO.

Para compreender a organização de léxico mental tanto de A1 como de A2, tomamos os pressupostos de Appel (1996), que o léxico é instável, que muda no decorrer da aprendizagem, e de Singleton (1999), que não se pode afirmar que exista de fato uma diferença entre o léxico mental na LM e na LO, mas que tratamos de diferenças não absolutas entre os léxicos mentais, diferenças entre as etapas pelas quais o léxico mental passa.

Como destaca Santos Gargallo (2015) a metáfora da rede é uma explicação à organização do léxico mental, a autora enfoca que os falantes nativos se lembram de palavras por meio de redes. Assim, por exemplo, a frase de A1 "*una taza de café*" para evocar a utilização correta do falso cognato "*taza*". É uma mostra dessa rede na qual há unidades lexicais que são evocadas por meio de outras também na IL da LO.

4.2.3.6 Erros com tendência a Fossilização

V -Exemplo 1:

1. A1 : porque **ahí** de los viajes uh nos quedamos hablando hasta el fin del día
2. P : bien

A1 utiliza a unidade lexical “ahi” como marcador conversacional, o qual é utilizado como marcador conversacional “ái” na oralidade do português. Ao observar as duas produções, vemos que pode corresponder a uma escolha lexical e utilização constante de A1 na sua LM portuguesa. Escolha que a aprendiz traduz para a IL.

O -Exemplo 2:

1. A1 : que parece y además todo el resto es ah blanco u juega con esta color porque se puede
2. : perceber ahí que **tanto** las estantes **cuanto** el mueble ahí de este ahí de la mesa **cuanto**
3. : el basurero **cuanto** el armario todos son blancos y: los los cuadros ahí también los
4. : enfeites en su gran mayoría todos son o llevan algo ah en blanco ahí

A1 utiliza a colocação “tanto cuanto” para se referir a colocação “*tanto como*” de comparação em espanhol, ao não encontrar um equivalente na IL oral de A1, vemos que, possivelmente, essa seja uma estrutura de transferência fossilizada na IL de A1.

R –Exemplo 3:

1. P : y ustedes **normalmente** a ver los dos temas creo que quedaron claros verdad que es
2. : desayuno y el almuerzo seria o también como dijo A2

R-Exemplo 4:

1. A2 : no no no tengo tiempo para hacer todo **normalmente** es frijoles es arroz carne y
2. : ensalada

R-Exemplo 5:

1. A1 : el mío depende **al normal** como algo salado pero no es algo así que sea ah café o algo
2. : como o algo como eso porque como lo que tenga en casa de verdad **al normal** no tomo
3. : café café café

No exemplo 3, linha 1, a pesquisadora utiliza a unidade lexical normalmente para se referir a uma continuidade de uma ação diária. O interessante é ver que A2 também produz a

unidade lexical “*normalmente*” no exemplo 4, linha 1. A1 não percebe essa posição da pesquisadora de tentar advertir a cunhagem do vocábulo da unidade lexical “*al normal*” frequentemente utilizada por A1. A1, pelo contrário, repetiu no exemplo 5, nas linhas 1 e 2 a unidade lexical “*al normal*”. Embora, A1 esteja consciente das diferenças entre a LM e a LO, a fossilização de uma unidade lexical já tomou lugar, e que seu sentido de alerta para a LO não se ativa para perceber a correção indireta dessa unidade lexical.

Ao não encontrar na produção da aprendiz outra palavra com significado semelhante para conseguir se expressar, pensa-se que esta é uma expressão fossilizada por duas possíveis explicações, as quais são apontadas por Selinker (1972). A primeira, por transferência prática, resultante de práticas de A1 em novas estruturas, ou a segunda explicação, de generalizações de gramática da LO, que generaliza a estrutura da preposição *a* + artigo definido + verbo ao infinitivo, por exemplo, *al hablar*, *al apuntar*.

Neste aspecto Brown (1987) coloca que a fossilização pode acontecer em sujeitos que tem domínio da língua, mas que quando é colocado frente a um novo conhecimento pode ocorrer uma sobreposição de conhecimentos. Segundo Corder (1971) tratando de fatores afetivos, vemos que a motivação poder ser um fator de fossilização, devido à conformidade do aprendiz com o seu conhecimento atual. Neste caso, A1 no questionário expressa que tem uma motivação instrumental, e menciona especialmente o fato de conhecimento da língua como motivação.

A transferência da LM para a LO, assim como a transferência de regras da LO aplicadas a unidades lexicais na LO podem ocasionar fossilizações, se não ocorre uma devida atenção às produções dos aprendizes. No caso da nossa pesquisa, se destaca que as unidades transferidas por A2 da LM para LO, assim como as palavras criadas a partir de morfemas da LM e da LO podem ser potenciais elementos fossilizáveis, não se pode afirmar que são fossilizações neste momento da sua interlíngua posicionada no nível 2 segundo os critérios de Brabo (2012). E, também considerando seu percurso acadêmico, A2 ainda tem uma caminhada de aprendizagem de espanhol dentro da universidade.

O caso de A1 se diferencia no sentido de que já está terminando essa caminhada na universidade, já participou de um intercâmbio, e também realizou viagens. A1 tem mais experiências com a LO do que A2. Portanto, considerados esses fatores nas nossas participantes concluímos que duas unidades lexicais, cuja repetição foi percebida em dois encontros correspondendo a quinze produções, e ao não utilizar outras unidades lexicais para se referir as unidades lexicais “*al normal*” (*rutina*, *comida*) e “*tanto cuanto*” (*oficina*, *juego*) se pode apontar que possivelmente, neste momento da sua interlíngua em espanhol essas

unidades lexicais correspondem a unidades lexicais fossilizadas. Seguindo os parâmetros de Selinker (1972), a unidade lexical “*al normal*” pode ser resultado de uma transferência prática, resultando da prática de novas estruturas ou de generalizações de regras gramaticais. Nessas generalizações também se destaca a tendência de A1 a generalizar as exceções, especialmente nos verbos do grupo “-ER”, como por exemplo na conjugação dos verbos “despegar”. No caso de “tanto cuanto” é uma fossilização a partir de uma transferência da LM para LO.

No caso particular de A1, se enfatiza o proposto por Brown (1987): erros fossilizados em sujeitos que dominam bem a língua, mas que quando confrontados a novas estruturas podem fossilizar estruturas a partir da prática e da generalização dessas novas estruturas. A1 já possui um nível mais elevado de interlíngua. É por essa razão que os erros recorrentes como “*al normal*” podem ser considerados como fossilizados. Outras unidades lexicais como “*llevar, pañuello, bigode*” somente foram realizadas uma vez nos encontros pelo que não pode se afirmar que estejam fossilizadas.

Por contraparte, o estágio inicial de IL (2) de A2 permite que esses erros lhe ajudem a se comunicar, mas se não há consciência desses erros, no futuro podem fossilizar-se. Destaca-se a atitude da integrante em realizar pausas, de pedir confirmação ou informação sobre uma unidade lexical, e também a mudança de código de A2 é utilizada em certos casos quando não quer cortar a sua fala.

Brabo (2012), em sua pesquisa, coloca a tendência à fossilização de preposições, a autora menciona esse fato como causa da influência da LM ou das próprias regras da IL criadas pelos aprendizes. Neste sentido, concordamos com a autora e destacamos, na nossa pesquisa, a ausência da preposição “*a*” utilizada em espanhol na estrutura ir + preposição a + verbo no infinitivo e isso foi observado tanto em A1 como em A2, com mais frequência na fala de A2.

Brabo (2012) em sua pesquisa estabeleceu um *continuum* de fossilizações dos quatro estágios de IL em espanhol da estrutura de ausência de utilização da preposição “*a*” na estrutura mencionada no parágrafo anterior e da tendência em utilizar a preposição “*para*” no lugar de “*a*”. É por essa razão que concordamos com a análise de Brabo (2012), no sentido que nossos resultados confirmam a ausência dessa preposição e a utilização de “*para*” por “*a*”.

As conjunções também são elementos apontados pela autora na fossilização, no *continuum* dos quatro estágios de IL, a autora ressalta as conjunções “*mas*” e “*se*” no lugar da

conjunção “*pero*” e “*si*” na LO. Na nossa pesquisa esse tipo de mudança é considerado como mudança de código, devido ao percurso acadêmico de A2 e ao seu estágio inicial de IL. A2 alterna entre a unidade lexical na LM e na LO da preposição “mas” “*pero*”.

A colocação dos pronomes de complemento direto e indireto também são destacados pela autora como fossilização. No nosso caso, apontamos que a utilização desses pronomes está influenciada pela sintaxe escrita e oral da LM. Além disso, nos pronomes reflexivos, pronominais também possuem uma tendência a transferir e traduzir a sintaxe da LM para a LO.

Nesse mesmo sentido, tratando de fossilização e de motivação, segundo Corder (1971) uma possível causa da fossilização pode ser a falta de motivação para avançar na interlíngua. No questionário aplicado as participantes, as duas possuem motivação para aprender a língua. Um dos motivos que elas escolheram para estudar a língua espanhola foi o conhecimento dessa língua. Assim, a falta de motivação não é um motivo considerado na nossa pesquisa para explicar a fossilização.

Pelo analisado acreditamos que a percepção da competência na LO, dado o contexto de imersão é um fator que influenciou essa fossilização em A1.

4.2.4 Análise da “Teoria da disposição para comunicar”

Para apresentar a análise e discussão da Teoria de Disposição para comunicar começamos a análise pelo nível VI, o contexto individual e social, que é a base do construto da pirâmide de “Disposição para comunicar”. Após, passamos ao nível V, contexto afetivo-cognitivo, no qual analisamos a competência comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995). Passamos, então, ao nível IV, propensões motivacionais; depois ao nível III, antecedentes situados; logo após, ao nível II, intensão de comportamento; e terminamos com o nível I, comportamento de comunicação. Para cada nível apresentamos um quadro que resume as informações de cada campo léxico-semântico e os seus momentos comunicativos.

Dessa forma, começamos então a análise da Teoria de Disposição para comunicar pela base do construto da pirâmide, este é o nível VI, o contexto individual e social. Apresentamos, em primeiro lugar, as informações gerais para A1 e para A2 as quais se referem à relação entre a sociedade e o indivíduo, ao ambiente, tanto de intergrupo de uma comunidade como a sua vitalidade etnolinguística, e às relações estabelecidas entre essas comunidades. Assim, o Mercosul e o caso de fronteira do Estado do Rio Grande do Sul com a Argentina e o Uruguai

representam essas relações de intergrupo, relações entre as duas comunidades, e também a vitalidade etnolinguística.

Especificamente as participantes experimentaram esses intercâmbios por meio de diferentes situações. A1 participou do intercâmbio, conviveu com a comunidade etnolinguística argentina de fala espanhola por cinco meses. Também teve conhecimento e contato com a comunidade etnolinguística do Uruguai por meio de viagens realizadas. A2, por sua parte, não participou de intercâmbios universitários, mas já viajou ao país hispanofalante do Uruguai.

A seguir apresentamos o quadro com as informações dos traços de personalidade de cada sujeito observado em cada campo léxico-semântico. Essa personalidade é explicada nos dois momentos comunicativos, o individual e a conversação, já que os traços de personalidade são iguais nos dois momentos comunicativos. Como mostrado no quadro 15:

Quadro 15 – Análise do nível VI da Teoria da Disposição para comunicar de McIntyre, Clément, Dörnyei e Noels (1998)

ANÁLISE DO NÍVEL VI, CONTEXTO INDIVIDUAL E SOCIAL		
CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURALIDAD	<p>A personalidade faz parte desse nível, o comportamento neste sentido pode ser demonstrado pela abertura a exposição de suas ideias com respeito à temática <i>Interculturalidad</i>:</p> <p>A1 : no solamente que yo acepte y conviva normal es más como : una convivencia como yo digo que bueno yo te acepto : como es extranjera pero cuando haces una cosa es porque : sos extranjera</p>	<p>A personalidade também faz parte desse nível, nesse sentido, a quantidade de sinais não verbais, verbais e paraverbais na fala pode ser um indicador dessa personalidade. A2 produziu um sinal de interrupção para tomar o turno de fala, não demonstrando traços de uma personalidade tímida.</p> <p>A1 : es que a mí me parece que que esta de mafalda habla bien más : porque son ahí aparece de verdad la diversidad allá lo que puede : aparecer sea la cuestión del diálogo pero las personas : [] A2 : si yo también creo</p>
RUTINA	<p>A1 mostra sobreposições de fala como um indicador dessa personalidade.</p> <p>P : pero ¿cuantas cursas? así en : [] A1 : Seis P : seis asignaturas</p>	<p>No caso de A2, quantidade de sinais não verbais e paraverbais na fala pode ser um indicador dessa personalidade, não demonstrando traços de uma personalidade tímida.</p> <p>A1 : me falta que despierte me falta que se duche A2 : si A1 : si falta que salga ahí a jugar es la rutina de guga A2 : ((risos))</p>
COMIDA	<p>O comportamento não verbal de A1 e a sobreposição de fala podem ser mostras dessa personalidade.</p> <p>A2 : tiene pan : [] A1 : es como una entrada algo para... P : aha A : y acá una bebida</p>	<p>A quantidade de sinais não verbais, e sobreposições de fala de A2 pode ser um indicador dessa personalidade, não demonstrando traços de uma personalidade tímida.</p> <p>P : y ustedes normalmente a ver los dos temas creo que : quedaron claros verdad que es desayuno y el : almuerzo seria o también como dijo a2 : [] A2 : si porque tiene pan (pão) tiene duce</p>

<p>OFICINA</p>	<p>A personalidad de A1 pode ser representada por meio da sobreposição utilizado como um indicador dessa personalidad.</p> <p>P : si empezás A1 : [] A1 : si porque hay personas que no se importan como : esto nosotros acá llamamos de bolsa de valores de são : paulo ala seria um lugar que nunca me imagino porque las : personas están hablando demasiado por todos lados : gritando y eso y no es porque por ejemplo en: en un aula : los niños hacen eso pero hacen y es una energía buena allá : no es una energía de tensión cuando miro en la te : en la tele ya me pongo como ago:biada P : [] : m: me imagino</p>	<p>A personalidad como parte desse nível de análise pode ser representada pelo comportamento de A2 na sobreposição de fala, a toma de fala.</p> <p>P : si claro pero:: A2 : [] A2 : yo estudio ali P : ahí en tu cuarto A2 : si</p>
<p>VIAJES</p>	<p>Consideramos a personalidad como indicador de disposição para comunicar, mas también, destacamos una forma de relação com a comunidade etnolingüística da LO pode ser por meio do intercâmbio A1.</p> <p>A1 : si punta es y de argentina yo conozco paraná esperanza : no perdón paraná crespo eh córdoba santa fe buenos : aires y más algunas ciudades más pequeñas pero todas : así de pasajes o de eventos lo que más conozco ahí es : santa fé así de verdad porque me quedé ahí por un : tiempo y entonces buenos aires que ya fui algunas veces P : aha y como sentiste vos esa diferencia así a la ida y al A1 : regreso es que todo depende del momento no ah cuando : te vas es como que te ah calienta el pecho te da ganas es : una mezcla porque tenés miedo... tenés miedo pero : después ahí como al mismo tiempo que te da: miedo te : da mucha anse ansiedad ansiedad y: no sé es como un un : montón de sentimientos que no se pueden describir así : de: porque te vas y</p>	<p>Consideramos a personalidad como indicador de disposición para comunicar, mas también, destacamos una forma de relação com a comunidade etnolingüística da LO pode ser por meio das viagens de A2.</p> <p>A2 : yo visité...uruguay la ciudad de montevideo no? si montevideo : ah solamente esa después las ciudades acá de Brasil P : y ¿cuánto tiempo te quedaste vos a1? A1 : tres días P : ¿solo tres días? y ¿cómo fue? ¿cuál? ¿no sentiste como alguna : diferencia pero diferencia? no cultural si no que en la ida y : cuando regresás A2 : si yo P : más triste más contenta A2 : si no yo estaba más más contenta ehh estaba con ga:nas de: : hablar yo quería hablar más español yo quería quedar</p>

<p>JUEGO</p>	<p>Consideramos a personalidade como indicador de disposição para comunicar, a sobreposição de falas pode ser indicador dessa personalidade.</p> <p>P : algo que quisieras saber de a1 que no</p> <p>A1 : [ai que miedo algo</p> <p>: que quisieras saber?</p>	<p>A personalidade de A2 por sua parte, também mostra sinais não verbais, e sobreposições de fala.</p> <p>A1 : yo también (algún día) el sol que es la moneda</p> <p>: [</p> <p>A2 : te de coca tiene te de coca?</p>
---------------------	---	---

Fonte: autora.

No nível VI, a personalidade mostrada tanto por A1 como por A2 nos momentos comunicativos foi consistente ao longo dos campos léxico-semânticos. A1 expõe as suas ideias, traz a fala as suas experiências, e realiza sobreposições de fala. A2, por sua vez, realiza sinais não verbais, paraverbais e também sobreposições de fala. Traz a fala também as suas experiências no campo léxico-semântico de “Viajes” e no encontro de “Juego”.

Já estudado o contexto social e individual, podemos seguir com o seguinte nível no modelo de análise, o nível V, o contexto afetivo-cognitivo, que considera aspectos como a afinidade, o contato com hispanofalantes, e as motivações. Assim, A1 expressa uma afinidade média com falantes hispanofalantes e expressa ter um contato seguido com hispanofalantes. A motivação de A1 é de um tipo, instrumental representada por viagens e amizades por conhecimento da língua, perspectivas laborais, ser professor e tradutor.

Por sua parte, A2 expressa que tem muita afinidade com hispanofalantes e que o contato ocorre com mais frequência. A motivação de A2 é do tipo instrumental, representada pelo interesse no conhecimento da língua e por ser professor, e também é integrativa, representada pela identificação com o grupo etnolinguístico hispanofalante.

Além do contexto afetivo, explicamos o contexto cognitivo por meio da análise da competência comunicativa das integrantes da pesquisa nos campos léxico-semânticos. O modelo de competência comunicativa é o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995) indicado na teoria da “Disposição para comunicar”, incluindo as subcompetências linguística, discursiva, acional, sociocultural e estratégica. Começamos pela subcompetência linguística, como é apresentada no quadro 16:

Quadro 16 – Análise da Subcompetência Linguística na Competência Comunicativa utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995)

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA		
CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURALIDAD	<p>A1 na primeira subcompetência, linguística, tem conhecimento de elementos avançados de comunicação. No primeiro momento comunicativo utiliza o presente e o presente contínuo. Já, em segundo momento, na conversação utiliza o presente, o pretérito passado e o subjuntivo (exemplo). Os recursos lexicais no primeiro momento se limitam ao representados no texto visual e já no segundo momento comunicativo vão além dos representados na imagem.</p> <p>A1 : al mismo tiempo que somos mezclados tenemos muchos : prejuicios entre nosotros las clases sociales son formas de : prejuicio además el origen el propio color de la piel : de la piel generan prejuicios pero políticamente nosotros : como dejamos de lado este prejuicio delante de la sociedad : pero no hay medidas que nos hagan como reflejar : sobre estas cosas si no que solo medidas que nos hagan : aceptar estas cosas</p>	<p>A2, por sua parte, na subcompetência linguística mostra um conhecimento de elementos básicos de comunicação. No primeiro momento e no segundo momento comunicativo utiliza o presente para falar do texto visual (exemplo), já em um segundo momento, na conversação utiliza também o presente. Os recursos lexicais no primeiro e no segundo momento comunicativo se restringem aos representados na imagem.</p> <p>A2 : bueno, mi imagen es de una personagem m::: : un dibujo ah::: la mafalda si la mafalda yo he visto : he visto siempre ella en el en los dibujos ah yo : creo que... los personajens que están con ella son : participantes pero yo nunca he visto ellos</p>

RUTINA	<p>Mostra conhecimento de elementos avançados de comunicação, no primeiro momento comunicativo utiliza o presente e o presente contínuo (exemplo), já em segundo momento, na conversação utiliza o presente, o presente do condicional e do subjuntivo, o imperfeito, o passado simples. Os recursos lexicais no primeiro e no segundo momento comunicativo vão além dos representados na imagem.</p> <p>A1 : tengo algo como a las a ver a las siete ocho de la mañana : algo como que el muchacho ahí se despierta y ahí ya tiene también el sol que sale en la ventana y ya está saliendo de la ((risos)) cama después ah se cepilla los dientes tiene ahí : AI que feo tiene algo que que sigue ahí ah goteando eh no : cerro la no cerro la cosita ahí después el otro cuadro</p>	<p>Mostra conhecimento de elementos básicos de comunicação. No primeiro momento comunicativo utiliza o presente, e o presente contínuo para falar do texto visual da rotina. Já no segundo momento, na conversação utiliza o presente. Os recursos lexicais no primeiro comunicativo se restringem aos representados na imagem (exemplo) e já no segundo momento se expandem.</p> <p>A2 : bueno una de las imágenes es un yo creo que es un : nino niño porque:: aparece los padres de ello : entonces una de las imágenes ah lo niño esta se:: : desprier despertando en la en la otra está cepillando : los dientes en la otra se duchando la próxima esta : desayunando con su madre y su padre y la última : está... está... dando adiós ((olhou para o seu interlocutor))</p>
COMIDA	<p>Mostra o seguinte comportamento; conhecimento de elementos avançados de comunicação. No primeiro momento comunicativo utiliza o presente e o presente contínuo (exemplo), já em segundo momento, na conversação utiliza o presente, o presente do subjuntivo. Os recursos lexicais no primeiro momento se limitam ao representados no texto visual e já no segundo momento comunicativo vão além dos representados na imagem. Os recursos lexicais vão além dos representados na imagem nos dois momentos comunicativos e tem domínio dos falsos cognatos e heterossemânticos representados na imagem (<i>copa, taza, cubiertos</i>).</p> <p>A1 : imagen hay jaleas también algo que se parece con cubitos de azúcar media lunas y ahí : sigue la verdad una taza con café un plato llano y un platito ese de poner el café hay : cucharas y tenedores hay como panes tostados y todo hay arriba de una mesa... más o : menos eso parece que es un desayuno para una persona porque solo hay un plato</p>	<p>Mostra um conhecimento de elementos básicos de comunicação. No primeiro momento comunicativo utiliza o presente, e o presente do subjuntivo, já no segundo momento, na conversação utiliza o presente também. Os recursos lexicais no primeiro e no segundo momento vão além dos representados na imagem, colocando a sua opinião sobre texto visual. Houve um desvio lexical, um deslize com o falso cognato representado, a unidade lexical "taza", mas imediatamente se corrigiu para a unidade lexical "<i>copa</i>" (exemplo).</p> <p>A2 : bueno mi imagen yo creo que es para dos personas eh porque tiene dos tazas dos copas : dos copas dos copas de vino y dos copas de agua to creo que sea agua eh:: también : tiene ... eh algunos Algunos ((pidiu ajuda indireta)) alimentos eh como pan eh un tipo</p>

OFICINA	<p>Apresenta conhecimento de elementos avançados de comunicação. No primeiro momento comunicativo utiliza o presente para dar uma descrição detalhada do texto visual, mencionando todos os elementos lexicais representados no texto visual do campo léxico-semântico da oficina. Além disso, utiliza vários advérbios para indicar a posição espacial dos objetos no texto visual (exemplo). Os advérbios “<i>arriba</i>” e “<i>abajo</i>” utilizados por A1, são normalmente utilizados com verbos de deslocamento, para se referir a uma posição estática são utilizados os advérbios e “<i>encima</i>” e “<i>debajo</i>”. Mas, esses advérbios são aceitos na oralidade, são utilizados por falantes nativos indistintamente. Já em segundo momento, na conversação utiliza sempre presente, além do tempo passado, e o imperfeito para falar de suas experiências prévias na temática. Os recursos lexicais vão além dos representados na imagem e tem conhecimento do uso do falso cognato representado na imagem "oficina".</p> <p>A1 : bien arriba casi en el techo se encuentra un armario en este : armario arriba hay una valija y: el no es de bueno es de : madera pero en su puerta tiene leva vidrio ah y ahí se : puede ver que: en las cuatro ah divisiones lleva cosas : distintas la bien de arriba no sé qué es porque no hay como : identificar la segunda eh lleva otra vez las mismas el : mismo tipo de de caja que la estante de arriba con la planta : abajo parece que también lleva un tipo de caja sin ah sin la : tapa y bien abajo solo se puede como un un circulo</p>	<p>Selecciona frases simples, descreve o texto visual em presente, tenta utilizar o presente do condicional com ajuda de A2 e utiliza o presente do subjuntivo (exemplo). Já no segundo momento utiliza também o presente do indicativo. Existe coerência temática na fala de A2 nos dois momentos comunicativos.</p> <p>A2 : tiene una mesa tiene ao fundo yo creo sea una tv o un : cuadro no se no consigo identificar en la mesa tiene una : computadora un accesorio accesorio de escritorio de : escritorio eh tiene eh tres sillas tres sillas una ...trás de : la mesa como como... si fosse ((olho para a sua : interlocutora)) do A1 : fuera A2 : fuera do jefe y duas adelante de lado de la mesa para: : dos personas...eh...tiene libros también... que yo creo : que sea un escritorio</p>
----------------	--	---

VIAJES	<p>Conhecimento de elementos avançados de comunicação. No primeiro momento comunicativo utiliza o presente para dar uma descrição do texto visual, mencionando todos os elementos lexicais representados. Os recursos lexicais se limitam aos representados no texto visual. Já em um segundo momento, na conversação, utiliza o presente, o passado, o pretérito para falar de suas experiências prévias de viagens. Os recursos lexicais vão além dos representados na imagem no segundo momento comunicativo (exemplo).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A1 : de verdad es triste porque mirás todo 2. : que creaste ahí o p r jemplo con 3. : el intercambio y todo que viviste... 4. : aquel aquel momento es un 5. : momento de ruptura que tu 6. : realidad se convierte a otra totalmente distinta 	<p>Utiliza o presente para dar uma descrição do texto visual, mencionando todos os elementos lexicais representados. Os recursos se limitam aos representados no texto visual. Já em segundo momento, na conversação utiliza o presente, o passado o pretérito para falar de suas experiências prévias de viagens (exemplo). Os recursos lexicais vão além dos representados na imagem no segundo momento comunicativo.</p> <p>A2 : yo visité...uruguay la ciudad de montevideo no? si : montevideo ah solamente esa después las ciudades : acá de Brasil P : y ¿cuánto tiempo te quedaste vos a1? A2 : tres días P : ¿solo tres días? y ¿cómo fue? ¿cuál? ¿no sentiste : como alguna diferencia pero diferencia? no cultural si : no que en la ida y cuando regresás A2 : si yo P : más triste más contenta A2 : si no yo estaba más más contenta ehh estaba con : ga:nas de: hablar yo quería hablar más español yo : quería quedar</p>
JUEGO	<p>A1 mostra um conhecimento de elementos avançados de comunicação. Utiliza os tempos presente e pretérito passado, imperfeito, futuro próximo (exemplo). Faz mão do vocabulário adequado para resolver as questões do jogo.</p> <p>A1 : te iba a preguntar cuál fue el momento más difícil de tu vida : que pensaste así que no lograrías y hoy miras hacia tras y : piensas bueno yo soy fuerte yo</p>	<p>A2 mostra conhecimento de elementos básicos de comunicação. No primeiro momento comunicativo utiliza o presente para descrever os elementos lexicais do texto visual, representando unicamente os recursos lexicais que são representados na imagem. Já em segundo momento expande o vocabulário de acordo as necessidades encontradas no decorrer da sua fala. A2 utiliza também tempos verbais do passado, como o imperfeito para responder as questões da pesquisadora (exemplo).</p> <p>P : ¿solo tres días? y ¿cómo fue? ¿cuál? ¿no sentiste como : alguna diferencia pero diferencia? no cultural si no que : en la ida y cuando regresás A2 : si yo P : más triste más contenta A2 : si no yo estaba más más contenta ehh estaba con ga:nas : de: hablar yo quería hablar más español yo quería quedar</p>

Durante os encontros e a partir do levantamento da análise de competência comunicativa, foi possível constatar alguns comportamentos comunicativos contínuos nos encontros. Dessa forma, explicamos pontos em comum na subcompetência linguística nos campos léxico-semânticos em cada momento comunicativo, a fala individual e a conversação.

Assim, se constata que tanto A1 como A2 utilizam nos primeiros momentos dos encontros dos campos léxico-semânticos os tempos verbais do presente simples e o presente contínuo. Uma explicação à utilização desse tipo de tempos verbais do presente é o fato do gênero escolhido para realizar a comunicação o texto visual na IL oral em espanhol, o qual implica utilizar uma descrição ou narração. Os recursos utilizados lexicais utilizados por A1 em dois campos léxico-semânticos se limitam aos representados no texto visual (*comida, interculturalidad*) e em quatro campos léxico-semânticos, A1 expande esses recursos lexicais (*rutina, oficina, viajes, juego*). Por sua parte, A2 se limita a utilizar os recursos lexicais do texto visual (*rutina, interculturalidad, oficina, viajes*) e em dois campos léxico-semânticos expande esses recursos lexicais (*comida, juego*).

No segundo momento comunicativo (conversação e interação), A1 utiliza o presente, presente do subjuntivo e do condicional, tempos em passado como o pretérito e o imperfeito, no encontro do jogo utiliza também o futuro. Em todos os campos léxico-semânticos A1 expande os seus lexicais, externando a sua opinião e os seus conhecimentos enciclopédicos. A2 por sua parte utiliza o presente em todos os campos léxico-semânticos e em dois campos léxico-semânticos, tempos em passado, o pretérito e o imperfeito (*viajes, juego*). Em três campos léxico-semânticos (*rutina, interculturalidad, oficina*) os recursos lexicais se restringem e em campos léxico-semânticos esses recursos se expandem (*comida, viajes, juego*). Levantados esses dados da subcompetência linguística, passamos à segunda subcompetência comunicativa, a discursiva, mostrada no quadro 17:

Quadro 17 – Realizado para a análise da Subcompetência Discursiva na Competência Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia; Dörnyei e Thurell (1995) utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DISCURSIVA		
CAMPO LÉXICO – SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURALIDAD	<p>A1 seleciona frases simples e complexas, externa a sua opinião nos dois momentos comunicativos. Utiliza conectores para relacionar as ideias (exemplo). Os turnos de fala no primeiro momento são um e no segundo treze, com uma extensão considerável dos turnos de fala. Nesses turnos de fala, A1 segue uma coerência temática do texto visual e dos eventos nesse texto.</p> <p>A1 : algo y bueno sería me parece me parece que están conversando : sobre algo dialogando pero son son muy parecidas así que no : creo que sea una imagen que instigue: la diversidad que sea : de:: algún no sé de alguna propaganda o algo así : para estimular diversidad o cosas así no hay mucho que hablar : de esta imagen de</p>	<p>A2 por sua parte seleciona frases simples, e externa as suas experiências de forma simples (exemplo), mas sempre sendo questionada pela pesquisadora. Os turnos de fala mostrados por A2 são no primeiro momento de um e no segundo de cinco, com uma pouca extensão. A2 Segue a temática do campo lexical.</p> <p>P : ya las dos acá en para ver más o menos tal vez logran : ver así como la : [yo creo que con la mafalda que A2 : también trae las diversidades cultural</p>

RUTINA	<p>Selecciona frases simples e complexas, externa a sua opinião sobre os temas das imagens, colocando as suas experiências nesse tema e utiliza conectores para relacionar as ideias (exemplo). A1 realiza frases do tipo verbo conjugado ao imperfeito + verbo ao infinitivo. Mostrando apagamentos no uso da preposição "a" nesse tipo de construções. Na sintaxe nos verbos ir + preposição "a", houve a ocorrência de um desvio "íbamos mi hermano y yo volver", existe o apagamento da preposição "a" , tal vez pela influência da sintaxe do português no verbo "ir" + um verbo ao infinitivo "íamos o meu irmão e eu voltar". A1 toma os turnos de fala de acordo com a temática, dando continuidade a essa temática nos momentos comunicativos. Os turnos de fala no primeiro momento são doze e no segundo trinta e nove com uma extensão considerável. Nesses turnos de fala, A1 segue uma cronologia de eventos. Para apresentar essa cronologia de eventos utiliza o tempo presente e passado.</p> <p>A1 : si a mí me gusta solo no me gusta correr pero eso de levantar : pechos y todo eso ((quis dizer <i>pesas</i>)) me gusta me gusta : mucho la luta pero no no me alcanza los horarios del : gimnasio ahí donde tengo y ahí no puedo ir ah al normal iba al : gim ahora doy más atención para los estudios porque ahí : estamos en el final de este mes y todo entonces : leo algo intento comprender que dicen los materiales</p>	<p>A2 por sua parte selecciona frases simples, e externa as suas experiências de forma simples, mas sempre sendo questionada pela pesquisadora (exemplo). Os turnos de fala mostrados por A2 são, no primeiro momento, de um e, no segundo, de cinco, com uma pouca extensão. A2 Segue a temática do campo lexical.</p> <p>P : y entonces a2 vos trabajás de mañana? A2 : también yo trabajo P : de mañana y de tarde luego de almuerzo volvés a : trabajar A2 : sí cuando no estoy en mi trabajo por la tarde yo estoy : acá en la universidad P : en la universidad A2 : si acá P : ah ya y llegás a casa hasta las doce más o menos A2 : ventitres once y media de la noche</p>
---------------	---	---

COMIDA	<p>Selecciona frases simples e complexas, externa a sua opinião nos dois momentos comunicativos. Utiliza conectores para relacionar as ideias. Os turnos de fala são, no primeiro momento, de quatorze e, no segundo, de trinta e um, e possuem uma extensão considerável. Nesses turnos de fala, A1 segue uma coerência temática do texto visual. Externa a sua opinião sobre os temas das imagens, colocando os conhecimentos enciclopédicos adquiridos no seu intercâmbio na Argentina (exemplo). Cria um contexto para o texto visual da imagem, descrevendo todos os elementos na imagem, mencionando-os um por um.</p> <p>A1 : bueno es un cuadro donde aparece un desayuno al : principio porque se parece mucho al desayuno ahí : argentino solo que más complementado hay huevos o : mejor hay un huevo hay frutas... uva creo hay naranja y : las otras no logro verlas bien ahí hay una</p>	<p>Selecciona frases simples, e externa a sua opinião de forma simples no primeiro momento voluntariamente, relacionan ideias por meio do conector “y” (exemplo). Já no segundo momento, sendo questionada pela pesquisadora. A1 apresenta seis turnos de fala no primeiro momento e no segundo de apresenta dezoito turnos de fala de pouca extensão. Há uma coerência na fala de A2 com respeito a temática do campo léxico-semântico.</p> <p>A2 : bueno mi imagen yo creo que es para dos personas eh : porque tiene dos tazas dos copas dos copas dos copas de : vino y dos copas de agua to creo que sea agua eh:: : también tiene ... eh algunos Algunos ((pidiu ajuda : indireta)) alimentos eh como pan eh un tipo de duce y : ao fundo tiene una bebida yo creo que sea champagne y : también también tiene ao fundo da imagen tiene la playa : la playa ((pidiu ajuda indireta)) yo creo que me : parece una algo preparada para lua de miel... eh parece : que fue preparado con mucho cuidado tiene muchos : detalles es una imagen muy bonita</p>
---------------	--	--

OFICINA	<p>Selecciona frases simples. Descreve o texto visual incluindo todos os elementos do texto (exemplo). A1 produz três turnos de fala em um primeiro momento comunicativo, já no segundo momento comunicativo produz dezenove turnos de fala de uma extensão considerável. Apresenta coerência temática no seu texto oral com a temática proposta.</p> <p>A1 : delgaditas muy finas también y como son ponteagudas abajo : de este estante que está bien arriba casi en el techo se : encuentra un armario en este armario arriba hay una : valija y: el no es de bueno es de madera pero en su puerta tiene : leva vidrio ah y ahí se puede ver que: en las cuatro ah : divisiones lleva cosas distintas la bien de arriba no sé</p>	<p>Selecciona frases simples, descreve o texto visual em presente, tenta utilizar o presente do condicional com ajuda de A2 e utiliza o presente do subjuntivo em português (exemplo). Já no segundo momento utiliza também o presente do indicativo. A2 apresenta três turnos em um primeiro momento comunicativo, já em um segundo momento apresenta treze turnos de fala de pouca extensão. Existe coerência temática na fala de A2 nos dois momentos comunicativos.</p> <p>A2 : tiene una mesa tiene ao fundo yo creo sea una tv o un : cuadro no se no consigo identificar en la mesa tiene una : computadora un accesorio accesorio de escritorio de : escritorio eh tiene eh tres sillas tres sillas una ...trás de : la mesa como como... si fosse ((olho para a sua : interlocutora)) do A1 : fuera A2 : fuera do jefe y duas adelante de lado de la mesa para: : dos personas...eh...tiene libros también... que yo creo : que sea un escritorio</p>
VIAJES	<p>Selecciona frases simples e complexas, mudando de tempos verbais sem problemas de acordo com a intenção da sua fala (exemplo). Descreve todos os elementos na imagem. E em um segundo momento, traz as suas experiências de intercâmbio e de viagens. A1 apresenta oito turnos de fala e no segundo momento apresenta vinte com uma extensão considerável. Há coerência entre os turnos de fala e a temática.</p> <p>A1 : y un corto tiempo es más fácil porque no te cambias : completamente de una semana a otra pe:ro cuando esta un largo : tiempo algunas personas te ven y dicen como ca:mbiaste o no : eras así</p>	<p>Selecciona frases simples em um primeiro momento para falar do texto visual. Expressa a sua opinião voluntariamente (exemplo) e também sendo questionada pela pesquisadora. A2 apresenta cinco turnos em um primeiro momento comunicativo, já em um segundo momento apresenta nove turnos de fala de pouca extensão. Existe coerência temática na fala de A2 nos dois momentos comunicativos.</p> <p>A1 : creo que A2 : [: ella tiene una sacola es una sacola o ¿no? A1 : creo que es una un bolso A2 : un bolso tiene regalos para para nosotras</p>

JUEGO	<p>Selecciona frases simples e complexas. Quando A2 esta em um problema lexical e A2 não pede ajuda, A1 externa que sabe a resposta . Os tempos verbais são adequados para a cronologia da fala nos determinados momentos (exemplo). Os turnos de fala de A1 no jogo são oitenta nove e constituem uma longa extensão. A1 mostra coerência temática com os temas do jogo.</p> <p>A1 : ((lança o dado)) dos buenos alcánzame un reto ((se dirigiendo à pesquisadora)) inventá la rutina de tu mejor amigo bueno : mi mejor amigo se despierta a las siete de la manana : se ducha por primero después hace un café para el desayuno : mientras arregla sus cosas para ir a la facu se va a la facu : como a las ocho y empieza la clase como a las ocho y : media se queda ahí hasta hasta las: once y treinta más o : menos se va al ru a comer ((risos)) y después se traga un : cigarrillo mientras esta bajo un árbol hablando con sus : amigos</p>	<p>A2 selecciona frases simples, e externa a sua opinião de forma simples, mas também expressa a sua opinião voluntariamente e também sendo questionada pela pesquisadora (exemplo). Os turnos de fala de A2 apresentadas no jogo são de noventa e nove constituendo pouca extensão. Há coerência da fala de A2 com respeito às temáticas propostas no jogo.</p> <p>P : que te gusta más visitar? cuando vas de viaje por : ejemplo a una ciudad o algo¿qué es lo?¿qué visitás? lo : que siempre visitás ¿qué te llama la atención? A2 : es que depende depende de..... cual para cual cidade : yo voy ((vibra um telefone)) si voy para una ciudad : que tiene playa P : aha A2 : voy a playa si tiene se for una cidade que tiene : museo entonces voy a visitar un museo P : entonces depende de la ciudad A2 : [] A2 : depende depende P : pero si fuera montevideo por ejemplo A2 : montevideo tiene muchos monumentos</p>
--------------	--	---

Fonte: autora.

Na subcompetência discursiva nos campos léxico-semânticos, A1 selecionou frases simples e complexas, alternando entre tempos e diferentes estruturas sintáticas (objeto direto, indireto, complementos). Por sua parte, A2 utiliza frases simples, externando a sua opinião a partir dos questionamentos dos seus interlocutores em campos léxico-semânticos (*rutina, interculturalidad, oficina*) e em dois campos léxico-semânticos (*comida, viajes*) externa a sua opinião voluntariamente.

Levantados os dados da subcompetência discursiva, iremos apresentar a análise da subcompetência acional no quadro 18:

Quadro 18 – Análise da Subcompetência Acional na Competência Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995), utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ACIONAL		
CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURALIDAD	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual se limita a descrever as imagens, utiliza o presente (exemplo), já no momento de interação, de conversação desenvolve as suas ideias sobre o tema e não se limita apenas a responder as perguntas da pesquisadora, mas vai além do perguntado. Introduce as suas experiências utilizando o verbo como na frase <i>"me parece que"</i>. Expressa as suas mensagens de forma estendida no segundo momento comunicativo, na conversação. A função da língua no primeiro momento é de intercâmbio de informação e já no segundo momento é de intercâmbio pessoal, de informações, de opiniões. Reage à fala dos seus interlocutores, ajuda sua interlocutora nos problemas lexicais encontrados.</p> <p>A1 : algo y bueno sería me parece me parece que están : conversando sobre algo dialogando pero son son muy : parecidas así que no creo que sea una imagen que : instige: la diversidad que sea de:: algún no sé de alguna : propaganda o algo así para estimular diversidad o cosas : así no hay mucho que hablar de esta imagen de verdad</p>	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual se limita a descrever a imagem, utiliza o presente, já no momento de interação, de conversação se limita a responder as perguntas da pesquisadora (exemplo). As funções de língua mostradas por A2 no primeiro momento comunicativo é de intercâmbio de informações e de opiniões, e no segundo momento comunicativo é de intercâmbio de informações. Reage à fala dos seus interlocutores respondendo ao que foi pedido.</p> <p>P : no hay obviamente ningún concepto cierto o errado es una : opinión A2 : bueno yo no tengo un un concepto sobre sobre diversidad : para mi diversidad podría ser muchas cosas yo no sé</p>

RUTINA	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual se limita a descrever as imagens, utiliza o presente. Já no momento de interação, de conversação desenvolve as suas ideias sobre o tema e não se limita apenas a responder as perguntas da pesquisadora, mas vai além do perguntado. Ajuda sua interlocutora nos problemas lexicais encontrados, nem sempre dando a unidade lexical apropriada. Expressa as suas mensagens de forma extendida nos dois momentos comunicativos, na conversação introduz as suas experiências utilizando o presente do indicativo com uma afirmação ou negação (exemplo). A função da língua no primeiro momento é de dar informação e já no segundo momento é de intercambio pessoal, de informações, de opiniões, reagindo à fala dos seus interlocutores.</p> <p>P : o ¿él no quiere? A1 : no es que no quiera dar clases pero imagínate : para a2 si hay colectivos pero es porque es el que tiene : más cosas pero las personas que tienen que tomar : bomberos o faxia nova o peor teneves y hay personas : que tienen que tomar no solo uno si no dos cole</p>	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual se limita a descrever as imagens, utiliza o presente e o presente contínuo. Já no momento de interação, de conversação se limita a responder as perguntas da pesquisadora e a adicionar informação da fala do seu interlocutor. Realiza brincadeiras a partir da informação dada por A1 e demonstra sinais não paraverbais como risos.</p> <p>No primeiro momento comunicativo de fala espontânea, expressa as suas mensagens de forma concisa, se limita a responder somente o que é pedido, e pede ajuda ao seu interlocutor para resolver problemas lexicais. No segundo momento, A2 traz a visibilidade elementos da sua rotina que diferem da rotina de A1. Foca a sua fala nesses elementos diferentes, diferenciando-se de A1 (exemplo). A função de língua no primeiro momento é de informar, e no segundo momento comunicativo é de intercâmbio pessoal, de intercâmbio de informação como mostrado nos exemplos anteriores, reagindo à fala dos seus interlocutores.</p> <p>A2 : si para pitt entonces ah ellos van para escuela ah... ah después : yo.... ah yo me ducho me ducho ((olhou para o seu : interlocutor)) y voy a trabajar después vuelto ah hago : almuerzo ah entonces ellos llegan almuerzamos juntos P : todos A2 : juntos todos después yo arreglo un poco la casa ... ah después : ah después yo vuelto a trabajar m::: yo salgo ((pidiu ajuda)) : salgo</p>
---------------	--	---

COMIDA	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual se limita a descrever as imagens utilizando o presente, mas também aporta a sua opinião a partir da sua experiência de intercâmbio na Argentina, indicando a mudança no contexto de café da manhã brasileiro e estrangeiro. Já no momento de interação, de conversação desenvolve as suas ideias sobre o tema e não se limita apenas a responder as perguntas da pesquisadora, mas vai além do perguntado. Introduce as suas experiências utilizando o verbo "<i>parecer</i>" como na frase "<i>me parece que</i>".</p> <p>Expressa as suas mensagens de forma estendida no segundo momento comunicativo, na conversação. A função da língua no primeiro momento é de intercâmbio de informação e já no segundo momento é de intercâmbio pessoal, de informações, de opiniões (exemplo). Reage à fala dos seus interlocutores, ajuda sua interlocutora nos problemas lexicais encontrados.</p> <p>P : pero ¿y el mate ustedes que son gaúchas? A1 : ah pero yo no puedo con el calor porque ya tengo : problemas con el tema del calor empiezo a sudar mucho : P : ah : es verdad A1 : en el verano puhhh ahí me muerdo entonces y además de : todo siempre tomo con prisa prisa muchas veces lo tomo : mientras voy al eh en el camino del al ómnibus</p>	<p>A2 por sua parte, em um primeiro momento de fala espontânea-individual descreve as imagens, utiliza o presente, e apresenta a sua opinião do texto visual, criando um contexto para o texto visual criando um contexto, por meio da unidade lexical "lua de miel" para o texto visual. Já no momento de interação, de conversação se limita a responder as perguntas da pesquisadora. No primeiro momento comunicativo de fala espontânea, expressa as suas mensagens de forma concisa, se estende além do representando no texto visual. E também A2 traz a visibilidade a sua opinião concordando com os seus interlocutores sobre o seu ponto de vista com respeito ao contexto da imagem (exemplo).</p> <p>No segundo momento, A2 traz a visibilidade a sua opinião defendendo o seu ponto de vista com respeito ao contexto da imagem. Utiliza o verbo "<i>creer</i>" para introduzir a sua opinião. A função de língua no primeiro momento é de intercâmbio de informações, e de opiniões. Dando informação do texto visual e pedindo informação lexical. Reage à fala do seu interlocutor.</p> <p>A2 : tiene pan : A1 : es como una entrada algo para... P : aha A2 : y acá una bebida P : puede ser como dijo a2 una comida así especial no : necesariamente almuerzo si no A1 : hasta las servilletas ahí están arregladas para que se parezcan : con flores ¿no? P : eso exacto : A2 : si si</p>
---------------	--	--

OFICINA	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual se limita a descrever as imagens de forma detalhada, e auxilia A2 na dúvida da unidade lexical "escritório - oficina" utilizando o presente. Já no momento de interação, de conversação desenvolve as suas ideias sobre o tema e não se limita apenas a responder as perguntas da pesquisadora, mas vai além do perguntado. Utiliza o verbo "<i>parecer</i>" para introduzir a sua opinião sobre a composição do texto visual. As funções da língua utilizadas por A1 são, em um primeiro momento comunicativo de intercâmbio de informação, de opiniões. E em um segundo momento comunicativo de intercâmbio pessoal e de sentimentos, além das utilizadas no primeiro momento. Reage à fala do interlocutor dando informação, ajuda o seu interlocutor A2, e pedindo informação lexical com sinais não verbais como olhares (exemplo).</p> <p>A1 : ah bueno el mío eh de verdad no sé cómo se llama en : português le decimos estantes ((olhou para a : pesquisadora)) en español igual bueno ah el mío : seguro que que no es un lugar de de trabajo ah no de : trabajo formal que digo así como el de a2 que sería ahí</p>	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual descreve a imagem, utiliza o presente, e pede ajuda para resolver uma dúvida lexical "escritório - oficina". Já no momento de interação, de conversação se limita a responder as perguntas da pesquisadora, mas demonstra um comportamento descontraído e realiza brincadeiras a partir da sua fala (exemplo), e externa a sua opinião de forma simples por meio do verbo da frase "<i>me parece</i>". Já no segundo momento, expressa a sua opinião sendo questionada pela pesquisadora. As funções de língua utilizadas por A2 são, em um primeiro momento, de intercâmbio de informação. Já no segundo momento comunicativo as funções são de intercâmbio de informação, pessoal e de opiniões. Reage à fala dos interlocutores respondendo as perguntas e pedindo informação para resolver problemas lexicais.</p> <p>A2 : yo estudio ali P : ahí en tu cuarto A2 : si P : ¿con todos tus libros: computador ? A2 : fotos para mirar ((risos das três)) para me distrair</p>
----------------	--	--

VIAJES	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual se limita a descrever as imagens de forma detalhada, e auxilia A2 na dúvida da unidade lexical "sacola" (exemplo). A1 ajuda A2 de forma indireta ou direta. Utiliza o presente e o presente contínuo. Já no momento de interação, de conversação desenvolve as suas ideias sobre o tema e não se limita apenas a responder as perguntas da pesquisadora, mas vai além do perguntado. Utiliza o verbo "<i>parecer</i>" para introduzir a sua opinião. As funções da língua utilizadas por A1 foram tanto no primeiro como no segundo momento de intercâmbio de informação, pessoal e de opiniões. Reage à fala dos interlocutores, dando e pedindo informação.</p> <p>A1 : creo que A2 : [: ella tiene una sacola es una sacola o ¿no? A1 : creo que es una un bolso A2 : un bolso tiene regalos para para nosotras</p>	<p>Em um primeiro momento de fala espontânea-individual descreve a imagem, utiliza o presente, e pede ajuda indireta para resolver dúvidas lexicais. Já no momento de interação, de conversação responde as perguntas da pesquisadora, mas demonstra um comportamento descontraído e realiza brincadeiras a partir da sua fala (exemplo). Externa a sua opinião de forma simples por meio do verbo "<i>creer</i>" e da frase "<i>yo creo que está</i>". Mostra em um primeiro momento comunicativo uma função de língua de intercâmbio de informação. E no segundo momento comunicativo mostra funções de intercâmbio pessoal, de opiniões e de informação, pedindo e dando informação. Reage à fala dos seus interlocutores retomando as respostas aos seus pedidos e tenta imitar a pronúncia de determinadas unidades lexicais da pesquisadora.</p> <p>A2 : un bolso tiene regalos para para nosotras A1 : creo que si ah no es cuando vuelve no es cuando se va : cuando vuelva ((risos das duas)) A2 : [A1 : ella dice uh es mi cuaderno yo ya tengo un : cuaderno pero puede traer otro regalo a mi A2 : porque puede me traer muchas cosas por favor ((risos))</p>
JUEGO	<p>A1 ajuda a A2 com problemas lexicais (exemplo). Utiliza o presente, desenvolve as suas ideias sobre o tema e se limita a responder as questões do jogo e da pesquisadora. As funções da língua mostradas por A1 são de intercâmbio de informação, pessoal e de opiniões. Interage com os seus interlocutores dando a sua opinião sobre a fala delas, e dando informação.</p> <p>A2 : escritorio eh tiene eh tres sillas tres sillas una ...trás de : la mesa como como... si fosse ((olho para a sua : interlocutora)) do A1 : fuera</p>	<p>A2 muda de código quando expressa a incomodo ou impotência para resolver um problema ou para expressar sentimentos como "puxa", "só que não" (exemplo). A2 apresenta funções de língua de intercâmbio de informação, pessoal e de opiniões. Reage à fala dos seus interlocutores dando e pedindo informação tanto de conhecimento linguístico como pessoal. Aproveita a fala de A2 para lhe perguntar sobre questões pessoais.</p> <p>A2 : so que não ah fue me gustó mucho porque aprendí muchas : cosas vocabulario esas cosas no tiene mucho que porque como : fueron muchos días</p>

Fonte: autora.

Nos segundos momentos comunicativos, A1 desenvolve as suas ideias em todos os campos léxico-semânticos, indo além do perguntado pela pesquisadora. Houve intercâmbio de informação pessoal e de opiniões, reagindo à fala dos seus interlocutores em todos os campos léxico-semânticos e ajudando a sua interlocutora A2 para resolver problemas lexicais.

A2 nos segundos momentos comunicativos se limitou a responder a fala das suas interlocutoras, trazendo no encontro do campo léxico-semântico “*rutina*” elementos que a diferenciavam de A1. Pediu ajuda em campos quatro léxico-semânticos (*rutina, comida, oficina e viajes*). Em dois campos léxico-semânticos (*comida e viajes*) defendeu o seu parecer sobre os textos visuais. Houve intercâmbio de informações pessoais e de opiniões em todos os campos léxico-semânticos.

Levantados os dados da subcompetência acional, passamos a análise da subcompetência sociocultural por meio do quadro 19:

Quadro 19 – Análise da Subcompetência Sociocultural na Competência Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995), utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA SOCIOCULTURAL		
CAMPO LÉXICO -SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURALIDAD	<p>Utilizou o tratamento informal (exemplo). Há presença de sinais não verbais como olhares.</p> <p>A1 : estamos con muchas políticas de inclusión pero son como más : una cosa una cosa que nos empujran para para aceptar es : como fijáte tenés que aceptar tal y listo al revés de hacer : política de concientización que es hecha a los pocos con la : educación</p>	<p>Utilizou o tratamento informal. Há presença de sinais não verbais como olhares (exemplo).</p> <p>A2 : m:: muy bien porque como ha dicho yo... yo co yo conozo : ((pidiu ajuda com o olhar))</p>

<p style="text-align: center;">RUTINA</p>	<p>Representada pelo tratamento informal, mostrado aqui pelos comentários sobre a fala do interlocutor e pela presença de sinais não verbais e paraverbais como risos (exemplo).</p> <p>A1 : ojala pudiera hacerlo ((risos)) no mentira : solo los miércoles que ahí durmo hasta las diez ahí me da como un ag:::</p>	<p>A2 mostra um tratamento informal e há presença de sinais não verbais e paraverbais como risos, os turnos de fala de A2 são acompanhados de risos (exemplo).</p> <p>A1 : yo no aguantaría con la rutina de ella P : no yo tampoco yo la admiro por eso la verdad : [] A2 : te olvidaste de mi : comida ((risos)) agua agua P : todavía saca la lengua la pobre</p>
<p style="text-align: center;">COMIDA</p>	<p>O tratamento utilizado por A1 é informal. Há presença de sinais não verbais como olhares e gestos (exemplo).</p> <p>A1 : entonces cuando tengo zanahoria en mi casa el tema es : que la lavo y la como así ((gestos de mastigar)) con los dientes porque ...</p>	<p>A2 por sua parte utiliza um tratamento informal para com os interlocutores. Ocorre o corte de fala por parte de A2 por meio de sobreposição de falas para expressar a sua opinião (exemplo).</p> <p>P : a ver siempre tu desayuno ¿en qué consiste? es bien brasileño o : es propio tuyo o sigue el patrón así normal brasileño que yo : conozco por lo menos que es café : [] : no yo creo que es mío porque me A2 : gusta eh beber café eh y si no bebo me: me quedo... tonta</p>
<p style="text-align: center;">OFICINA</p>	<p>O tratamento é informal entre os interlocutores (exemplo), A1 mostra sinais verbais como alongamentos de vogais, não verbais e paraverbais como risos.</p> <p>A1 : o sea sabes llegar en un lugar y puede sentir ahí que la energía : de la persona es pesada porque ya trabajé como como : secretaria en un: salón y:: de belleza y estaba todo bien</p>	<p>Mostra sinais não verbais e paraverbais como risos e um tratamento informal para os interlocutores, mostrado pela interrupção de fala (exemplo).</p> <p>A2 : tiene muchas cosas P : puede ser A1 : [] A1 : que no se pueden profesor A2 : [] : diseño</p>

<p style="text-align: center;">VIAJES</p>	<p>Utilizou-se o tratamento informal entre os interlocutores, expressado aqui pela sobreposição de fala. Mostra sinais vocais como gritos (exemplo). E paraverbais como risos.</p> <p>A1 : uh:: VIAJES ((gritou)) P : Aha</p>	<p>Utiliza um tratamento informal para os interlocutores. A2 cede a sua fala, depois de terminar o seu turno de fala, quando A1 interrompeu a sua fala (exemplo). Há presença de sinais paraverbais como risos, e sinais não verbais como olhares dirigidos a A1.</p> <p>A2 : que va a viajar para la tiene también la ciudad de buenos : aires mendoza ah: yo creo que está pensando A1 : [es investigadora : es investigadora A2 : en su viaje y yo creo que está esperando esperando el : avión no sé quieres decir algo a1 sobre mi imagen</p>
<p style="text-align: center;">JUEGO</p>	<p>Utilizou-se um tratamento informal entre os interlocutores. Mostra sinais vocais "ei" (exemplo), não verbais como olhares, e paraverbais como risos.</p> <p>A1 : ei:::: y ahora si me dio miedo</p>	<p>Utiliza o tratamento formal e informal com os interlocutores (exemplo). Mostra sinais paraverbais como risos, não verbais como gestos e olhares, e vocais como "ah".</p> <p>A2 : yo creo que pausa como me conoce un poco yo creo que esa : pregunta fue ah yo creo que usted sabe</p>

Fonte: autora.

Na subcompetência sociocultural, mostrada por A1 em todos os campos léxico-semânticos, foi de tratamento informal aos seus interlocutores, mostrou um tratamento de confiança e sinais não verbais e vocais. Houve sobreposição de falas. O que é uma mostra do nível de confiança e de descontração durante os encontros. Por sua parte, A2 utilizou o tratamento informal em todos os campos léxico-semânticos, mas no encontro do jogo alternou entre o tratamento informal e o formal se dirigindo a A1. Em todos os campos léxico-semânticos ocorreu a presença de sinais não verbais. Turnos de fala foram acompanhados de sinais não verbais como risos.

Levantados os dados da subcompetência sociocultural, passamos a última subcompetência, a estratégica analisada no quadro 20:

Quadro 20 – Análise da Subcompetência Estrategica na Competência Comunicativa segundo o esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurell (1995), utilizado para a análise do nível V da Teoria da Disposição para comunicar

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ESTRATÉGICA		
CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURAL IDADE	<p>Utiliza a transferência de unidades lexicais da LM para a LO (exemplo), e não utiliza pedidos de ajuda, cria vocábulos novos a partir de formas da LM e morfemas da LO.</p> <p>A1 : progedimos muchos hemos progedido : mucho pero nos falta mucho más que eso</p>	<p>A2 utiliza transferência (exemplo) e pedidos de ajuda de forma indireta olhando para o seu interlocutor, e utilizando unidades lexicais criadas a partir da LO.</p> <p>A2 : cabello que está siempre despeinada despeinada ah habla : también de felicidad... mas creo que creo que es una personaje : critica</p>
RUTINA	<p>Utiliza pedidos de ajuda de forma direta perguntando "¿no es? ", além de utilizar a transferência de unidades lexicais da LM para a LO (exemplo).</p> <p>A1 : si a mí me gusta solo no me gusta correr pero eso de levantar : pechos y todo eso ((quis dizer <i>pesas</i>)) me gusta me gusta : mucho la luta pero no no me alcanza los horarios del : gimnasio ahí donde tengo y ahí no puedo ir ah al normal : iba al gim ahora doy más atención para los estudios porque : ahí estamos en el final de este mes y todo entonces leo algo : intento comprender que dicen los materiales</p>	<p>Utiliza a transferência, pedidos de ajuda de forma indireta repetindo uma unidade lexical transferida da LM ou criada a partir da LM e também olhando ao interlocutor (exemplo).</p> <p>A2 : si para pitt entonces ah ellos van para escuela ah... ah : después yo.... ah yo me ducho me ducho ((olhou para o seu : interlocutor)) y voy a trabajar después vuelto ah hago : almuerzo ah entonces ellos llegan almuerzamos juntos</p>

<p style="text-align: center;">COMIDA</p>	<p>Utiliza um monólogo incluindo uma lista de palavras para pedir ajuda e chegar à unidade lexical que procura no seu léxico mental, produzindo unidades lexicais por relação semântica, mas sendo consciente do erro da unidade lexical na LO (exemplo). Utiliza também a transferência de unidades lexicais da LM para a LO. Não utiliza pedidos de ajuda, e cria vocábulos novos a partir de formas da LM e morfemas da LO.</p> <p>A1 : así que es muy difícil la la todas refecciones en mi casa no : son tradicionales porque no nos sentamos en la mesa para : comer para dialogar es el sofá o al normal yo como en la : ventana en la o: ahí ah en:: ahí donde ahí me escapo el : nombre pia pero no es pia mucho menos balcón balcón : balcón es otra cosa bien distinta me viene balcón en la : cabeza ojala tuviera balcón</p>	<p>Utiliza a transferência, a mudança de código e pedidos de ajuda de forma indireta olhando ao interlocutor no momento de produzir a unidade lexical em dúvida.</p> <p>A2 : tiene ao fundo da imagen tiene la playa la playa : ((pidiu ajuda indireta)) yo creo que me parece una algo : preparada para lua de miel... eh parece que fue : preparado con mucho cuidado tiene muchos detalles es : una imagen muy bonita.</p>
<p style="text-align: center;">OFICINA</p>	<p>Utiliza perguntas indiretas "<i>no sé cómo se llama, en portugués le decimos así</i>" (exemplo) para conferir o uso de unidades lexicais. Também utiliza a transferência de unidades lexicais da LM para a LO.</p> <p>A1 : ah bueno el mío eh de verdad no sé cómo se: llama en : portugués le decimos estantes ((olhou para a pesquisadora)) : en español igual bueno ah el mío seguro que que no es un : lugar de de trabajo ah no de trabajo formal que digo así : como el de a2 que sería ahí</p>	<p>Utiliza sinais não verbais como olhares para pedir informação. Utiliza a transferência e pedidos de ajuda de forma indireta por meio de sinais não verbais (exemplo).</p> <p>A2 : escritorio eh tiene eh tres sillas tres sillas una ...trás de la : mesa como como... si fosse ((olho para a sua interlocutora)) : do A1 : fuera A2 : fuera do jefe y duas adelante de lado de la mesa para: dos : personas...eh...tiene libros también... que yo creo que sea un : escritorio</p>
<p style="text-align: center;">VIAJES</p>	<p>Não utilizou nenhum pedido de ajuda. Utiliza a transferências de unidades lexicais em português para certas unidades lexicais em espanhol (exemplo).</p> <p>A1 : cómo va a pasar por más que ya este ciente de de las : cosas como son ahí culturales viver es distinto y el volver : es es triste</p>	<p>A2 utiliza a transferência e pedidos de ajuda de forma indireta perguntando se é a unidade lexical correta, ou olhando o seu interlocutor no momento de produzir a unidade lexical em dúvida (exemplo). Repete a pronúncia de uma unidade lexical em dúvida a partir do turno de fala de A1 e da pesquisadora (<i>ruta</i>).</p> <p>A2 : bueno mi imagen tiene una mujer me parece que está en : aeropuerto con: una maleta ((olhou para o seu interlocutor)) : creo que es una una maleta en su lado eh derecho ((olhou para : seu interlocutor)) tiene un mapa con ah un mapa de la : argentina eh tiene</p>

JUEGO	<p>Não utilizou nenhum pedido de ajuda. Utiliza tradução de unidades lexicais em português (orgulhar) para certas unidades lexicais em espanhol (orgullar, exemplo).</p> <p>A1 : bueno es una mujer muy fuerte que me orgulla mucho decir : que soy hija de ella pero no me gustaría convertirme en una : mujer como ella porque creo que es bueno</p>	<p>A2 tem conhecimento da diferença de uma determinada unidade lexical entre a LM e a LO, mas não se lembra, e nesse momento realiza duas ações, a primeira, consiste em realizar um monólogo procurando racionalizar sobre a unidade lexical correta, ou realiza uma pausa para pensar em uma unidade lexical. Utiliza a transferência e pedidos de ajuda de forma indireta perguntando se é a unidade lexical correta ou olhando o seu interlocutor no momento de produzir a unidade lexical em dúvida (exemplo). E transferindo unidades lexicais da LM a sua LO.</p> <p>A2 : si si yo también no tuve tuve? ((pediu confirmação indireta)) : una pierda pierda de persona entonces tengo todos padre mama : hermanos entonces el dolor</p>
--------------	---	--

Fonte: autora.

Na subcompetência estratégica, nos primeiros momentos comunicativos, A1 utilizou transferência da LM na LO, pedidos de ajuda indireta em dois campos léxico-semânticos (*rutina, oficina*). Criou vocábulos em quatro campos léxico-semânticos (*comida, interculturalidad, oficina, e viajes*). Paráfrase em um campo léxico-semântico (*rutina*).

Por sua vez, A2 utilizou a transferência em todos os campos léxico-semânticos menos no campo léxico-semântico “*viajes*”. Utilizou pedidos de ajuda indiretos em todos os campos léxico-semânticos menos no de “*viajes*”. Utilizou a repetição e a separação de silabação em um campo léxico-semântico, o de *rutina*. Criou vocábulos em dois campos léxico-semânticos (*interculturalidad, juego*). Houve mudanças de código de marcadores conversacionais e de unidades lexicais especialmente no encontro do *juego*.

A1 nos segundos momentos comunicativos, em quatro campos léxico-semânticos (*rutina, comida, interculturalidad, oficina*) transferiu unidades lexicais da LM a LO. Utilizou pedidos de ajuda em dois campos léxico-semânticos (*rutina, oficina*) e criou vocabulários em quatro campos léxico-semânticos (*comida, interculturalidad, oficina, viajes*). Já A2 utilizou a transferência e pedidos de ajuda indiretos em todos os campos léxico-semânticos. Criação de vocábulos no encontro da “*Interculturalidad*” e paráfrase e mudanças de código no campo léxico-semântico do “*juego*”.

Depois de analisados o contexto cognitivo e afetivo de A1 e de A2 passamos ao nível IV, propensões motivacionais que compreendem o controle da fala devido a fatores afetivos como a percepção da competência na LO, a persistência na fala, e a motivação intergrupar desmotrando pertença ao grupo hispanofalante. Explicamos os dois momentos comunicativos como relacionados, já que o comportamento de propensão motivacional nos dois momentos individual e de conversação observado foi equilibrado nos dois momentos. Como pode ser observado no quadro 21:

Quadro 21 – Análise utilizado para a análise do nível IV da Teoria da Disposição para comunicar

NÍVEL IV, PROPENSÕES MOTIVACIONAIS		
CAMPO LÉXICO – SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURALI DAD	<p>A1 toma controle da fala, o que segundo a teoria da disposição para comunicar indica a sua competência, segundo esses autores a fala é motivada pela situação específica e pela persistência (exemplo). Já a motivação intergrupar tem a ver com a pertença ao grupo, neste caso ao grupo hispanofalante.</p> <p>A1 : si porque : [</p> <p>A2 : los personajes</p> <p>A1 : [</p> <p>: mafalda es mucho socio política</p> <p>: es muy politizada es una imagen de verdad de que</p> <p>: quino creó para poder hablar de estas cosas de política</p>	<p>Por sua parte, A2 deixa que A1 tome o controle da fala, o que segundo essa teoria indica a percepção da sua competência, mas mostra persistência em alguns momentos (exemplo), motivada pela situação específica. Já a motivação intergrupar tem a ver com a pertença ao grupo, neste caso ao grupo hispanofalante, A2 mostra ter mais afinidade com o grupo etnolinguístico de fala espanhola do que A1, embora isso não contribua a muito a sua iniciativa de toma de fala.</p> <p>P : ya las dos acá en para ver más o menos tal vez logran ver así como la : : : A2 : yo creo que con la mafalda que también trae las diversidades cultural</p>
RUTINA	<p>A1 toma o controle da fala, o que segundo a teoria “da disposição para comunicar” indica a sua competência, segundo esses autores a fala é motivada pela situação específica e pela persistência.</p> <p>A1 : balón mano</p> <p>A2 : Si</p> <p>A1 : no eso no es balón mano es : : [</p> <p>A2 : raquete</p> <p>: ah como se llama eso de gustavo (Kirsch) guga</p>	<p>Por sua parte, A2 deixa que A1 toma controle da fala, o que segundo essa teoria indica a percepção da sua competência, segundo esses autores a fala é motivada pela situação específica e pela persistência. A persistência em A2 é mais relacionada com brincadeiras na fala e com sinais não verbais.</p> <p>A1 : yo no aguantaría con la rutina de ella</p> <p>P : no yo tampoco yo la admiro por eso la verdad : : : A2 : te olvidaste : : de mi comida ((risos)) agua agua</p>

	<p>A2 : isso isso A1 : no sé en português A1 : ¿cómo es? andré juega eso eso a ver ¿cómo es : tenis? ((olhando para a pesquisadora)) no es? A2 : si tenis A1 : no sé si en español es lo es igual A2 : entonces son imágenes de de la rutina A1 : creo que la tuya entonces complementa la mía : porque me falta A2 : eso A1 : me falta que despierte me falta que se duche A2 : si</p> <p>A1 no exemplo persiste em encontrar a unidade lexical “tenis”, ignora a confirmação de A2 e persiste perguntando indiretamente se é a unidade lexical correta.</p>	<p>P : todavía saca la lengua la pobre A2 : mi ração madrecita mi ração ((risos)) P : pobrecita tu rutina a lmas o menos</p>
<p>COMIDA</p>	<p>A1 toma o controle da fala, o que segundo a teoria da disposição para comunicar indica a sua competência, segundo esses autores a fala é motivada pela situação específica e pela persistência. Como no seguinte exemplo, A1 toma o turno de fala interrompendo o turno de A2.</p> <p>A2 : y otro día frljoles arroz pasta también : [</p> <p>P : ¿pollo? ah pasta yo por lo : menos como carne o pollo al almuerzo si no no : [</p> <p>A2 : me gusta : también</p> <p>A1 : [yo no : sé a nosotros nos suena como todo por ejemplo carne : de pollo carne de pescado o...</p>	<p>A2 por sua parte deixa que A1 toma controle da fala, o que segundo essa teoria indica a percepção da sua competência, segundo esses autores a fala é motivada pela situação específica e pela persistência, A2 toma a iniciativa, mas em turnos de fala curtos.</p> <p>P : a ver siempre tu desayuno ¿en qué consiste? es bien : brasileño o es propio tuyo o sigue : el patrón así normal brasileño que yo conozco por lo : menos que es café</p> <p>A2 : [no yo creo : que es mío porque me gusta eh beber café eh y si no : bebo me: me quedo... tonta</p>

<p>OFICINA</p>	<p>A1 toma o controle da fala o que demonstra a sua percepção da competência na LO. A1 persiste para tomar o turno de fala.</p> <p>P : si empezás A1 : [A1 : si porque hay personas que no se : importan como esto nosotros acá llamamos : de bolsa de valores de são paulo ala seria um lugar : que nunca me imagino porque las : personas están hablando demasiado por todos : lados gritando y eso y no es porque por : ejemplo en: en un aula los niños hacen eso pero : hacen y es una energía buena allá no es : una energía de tensión cuando miro en la te en la : tele ya me pongo como ago:biada</p>	<p>A2 deixa que A1 tome o controle da fala, mas às vezes persiste realizando interrupções na fala do seu interlocutor.</p> <p>P : ah puede ser A2 : tiene muchas cosas P : puede ser A1 : [A1 : que no se pueden profesor A2 : [: diseño</p>
<p>VIAJES</p>	<p>A1 toma controle da fala, o que segundo a teoria da disposição para comunicar indica a sua competência, segundo esses autores a fala é motivada pela situação específica e pela persistência, a qual mantem no decorrer do texto conversacionl interrompendo a fala do seu interlocutor (exemplo).</p> <p>P : poco tiempo solo un día cada uno A1 : [: si como un viaje : para conocer el otro país ah superficialmente que : a fondo</p>	<p>A2 deixa que A1 tome controle da fala, o que segundo a teoria da disposição para comunicar indica a sua competência, segundo esses autores a fala é motivada pela situação especifica e pela persistência, se bem neste campo léxico-semântico A2 realiza varias sobreposições de fala (exemplo).</p> <p>A1 : creo que A2 : [: ella tiene una sacola es una sacola o ¿no? A1 : creo que es una un bolso A2 : un bolso tiene regalos para para nosotras</p>
<p>JUEGO</p>	<p>A1 toma o controle da fala por meio da sobreposição de fala. (exemplo).</p> <p>P : de chica y jugabás que eras dentista ¿ no? A2 : si ((risos)) pero A1 : [A1 : y mirá que descubrimos muchas : cosas</p>	<p>A2 deixa que A1 tome o controle, e responde quando a pesquisadora se dirige a ela (exemplo).</p> <p>P : pero no te imaginaba así nunca A2 : ainda no todavía? P : todavía A2 : todavía pienso que podría hacer P : estudiar A2 : si estudiar es un curso muy caro muy caro creo que : lo segundo P : más caro A1 : no se hay muchos</p>

A1 toma o controle de fala nos encontros por meio da sobreposição de fala e por meio dos turnos de falas que são de uma longa extensão mostrando assim uma persistência para reter o turno de fala. Por sua parte, A2 deixa que A1 tome o controle da fala, contudo, A2 mostra persistência em alguns encontros segurando a fala quando é interrompida por A2 e realizando sobreposições de fala.

Depois de analisado o nível IV, passamos ao nível III, os antecedentes situados, colocamos a informação para todos os campos léxico-semânticos, já que as informações são as mesmas tanto para A1 como para A2. Como mostrado no quadro 22:

Quadro 22 – Análise utilizado para a análise do nível III da Teoria da Disposição para comunicar

NÍVEL III ANTECEDENTES SITUADOS		
CAMPO LÉXICO – SEMÂNTICO	A1	A2
<i>INTERCULTURALIDAD</i> <i>RUTINA</i> <i>COMIDA</i> <i>OFICINA</i> <i>VIAJES</i> <i>JUEGO</i>	No nível III, os antecedentes situados. A partir das respostas do questionário de A1, explicamos neste nível a frequência, a fluência percebida, o sentimento ao falar espanhol, e o conhecimento de espanhol e de outras línguas. Assim, a frequência de uso de espanhol para A1 é média. A1 considera que é fluente dependendo dos interlocutores, e expressa que se sente cômoda e relaxada ao falar espanhol. Quanto ao conhecimento de línguas, A1 considera que conhece bem o espanhol, um pouco o inglês e muito pouco o alemão. Expressa que é fluente dependendo dos interlocutores, o que demonstra a fluência nos dois momentos comunicativos e demonstra relação com o tipo de informação compartilhado e o tratamento simétrico na interação.	A2, segundo as respostas fornecidas por A2 no seu questionário, consideramos a frequência, a percepção de fluência, o sentimento ao falar espanhol e o conhecimento de língua. Assim, A2 expressou que a frequência de uso de espanhol é pouca, e considera que o conhecimento da LO é pouco, tem conhecimento muito pouco de francês e de inglês. A2 se considera não fluente na LO, e se sente insegura ao falar espanhol. Essa insegurança reflete a quantidade de turnos de fala de A2 e a quantidade de linhas nesses turnos.

Fonte: autora.

A frequência do contato com hispanofalantes não faz diferença marcante, nem em A1 nem A2, na iniciação e na tomada dos turnos das falas de A1 e de A2, a fluência percebida, a competência percebida sobre o conhecimento da LO e o sentimento ao falar a LO se correlacionam na disposição para comunicar criando uma diferença na disposição para comunicar-se na IL utilizada por A1 e por A2.

Depois de analisado o nível III, os antecedentes situados, passamos a análise do nível II, a intensão de comportamento, na qual consideramos o comportamento formado tanto pelo momento de fala individual como o da conversação em todos os campos léxico-semânticos, como mostrado no quadro 23:

Quadro 23 – Análise do nível II da Teoria da Disposição para comunicar

NÍVEL II INTENSÃO DE COMPORTAMENTO		
CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO	A1	A2
INTERCULTURALIDAD	<p>O comportamento mostrado por A1 nos momentos comunicativos foi o de informar e dar informação (exemplo). No segundo momento comunicativo foi o de ajudar a sua interlocutora para dar soluções aos problemas lexicais de A2. Além de mostrar intercâmbios pessoais, e de sentimentos. A fluência percebida por A1 dá conta da quantidade de turnos de fala.</p> <p>A1 : es que a mí me parece que que esta de mafalda habla bien más : porque son ahí aparece de verdad la diversidad allá : lo que puede aparecer sea la cuestión del diálogo pero las : personas</p>	<p>O comportamento mostrado por A2 nos momentos comunicativos foi o de informar em um primeiro momento. E em um segundo momento de pedir ajuda a sua interlocutora para dar soluções aos problemas ou dúvidas lexicais (exemplo). A fluência percebida por A2 dá conta da quantidade de turnos de fala.</p> <p>A2 : m:: muy bien porque como ha dicho yo... yo co yo conozo : ((pediu ajuda com o olhar)) A1 : yo no conozco A2 : yo conozco la mafalda las personajes yo no conozco</p>

<p>RUTINA</p>	<p>O comportamento mostrado por A1 nos momentos comunicativos foi o de informar e ajudar a sua interlocutora para dar soluções aos problemas lexicais de A2 (exemplo). Além de mostrar intercâmbios pessoais, e de sentimentos. A fluência percebida por A1 pode ser explicada por meio da quantidade de turnos de fala e da extensão correspondente a esses turnos.</p> <p>A2 : si mas pero después de mucho tiempo vi ((pediu ajuda)) A1 : vino A2 : vino un</p>	<p>O comportamento mostrado por A2 nos momentos comunicativos foi o de informar em um primeiro momento e de pedir ajuda a sua interlocutora para dar soluções aos problemas ou dúvidas lexicais (exemplo). Já em um segundo momento mostrou intercâmbio de informações pessoais. A fluência percebida por A2 dá conta da quantidade de turnos de fala segundo os autores da teoria da “disposição para comunicar”.</p> <p>A2 : juntos todos después yo arreglo un poco la casa ... ah : después ah después yo vuelto a : trabajar m::: yo salgo ((pediu ajuda)) salgo P : si salgo</p>
<p>COMIDA</p>	<p>A intensão de comportamento de A1 nos momentos dois comunicativos foi de dar mais informação da contida no texto visual (exemplo). Expressando a sua opinião de forma voluntária. A fluência percebida por A1 dá conta da quantidade dos seus turnos de fala no encontro.</p> <p>A1 : puede ser de cualquier cosa el mío es bien más sencillo que el : de a2 ((gestos da pesquisadora)) no no de verdad no es que no : tengo ahí la cacerola para hacer frijoles y : como se tarda un montón de tiempo y yo no tengo paciencia : con con estas cosas de cocinar ahí entonces en mi casa al : normal es el más sencillo pro posible es como arroz : con papas y ya al normal intento tener siempre una carne ni que sea sardina</p>	<p>O comportamento mostrado por A2 nos momentos comunicativos foi o de informar e dar mais informação. No primeiro momento comunicativo foi de criar um contexto do texto visual, e dar a sua opinião sobre o texto voluntariamente (exemplo).</p> <p>A2 : parece una algo preparada para lua de miel... eh parece : que fue preparado con mucho : cuidado tiene muchos detalles es una imagen muy bonita.</p>

<p>OFICINA</p>	<p>O comportamento de A1 no primeiro momento comunicativo foi de dar sua opinião sobre o texto. No segundo momento comunicativo foi o de informar e dar mais informação (exemplo). A fluência percebida por A1 dá conta da quantidade de turnos de fala e de extensão desses turnos de fala.</p> <p>A1 : negro así que también no se puede identificar muchas cosas el : piso ahí es de madera al que parece y además todo el resto es : ah blanco u juega con esta color porque se puede : perceber ahí que tanto las estantes cuanto el mueble ahí de este : ahí de la mesa cuanto el basurero cuanto el armario todos son : blancos y: los los cuadros ahí también los enfeites : en su gran mayoría todos son o llevan algo ah en blanco ahí</p>	<p>O comportamento de A2 nos momentos comunicativos foi o de informar e dar mais informação e descontraír a fala, realizando brincadeiras. Expressar a sua opinião sobre o texto visual por meio de sobreposições de fala (exemplo). A fluência percebida por A2 tal vez de conta da quantidade de turnos de fala.</p> <p>A2 : me parece que son dos tipos de trabajo P : aha A2 : un trabajo como como con clientes que a1 hablo antes y la : otra imagen me parece un trabajo que la persona trabaja : con cosas manuales P : ah puede ser A2 : tiene muchas cosas P : puede ser A1 : [A1 : que no se pueden profesor A2 : [: diseño P : diseño tal vez si también A2 : parecen trabajos distintos</p>
<p>VIAJES</p>	<p>O comportamento mostrado por A1 nos momentos comunicativos foi o de informar e dar mais informação (exemplo). Dar sua opinião sobre o texto. A fluência percebida por A1 dá conta da quantidade de turnos de fala.</p> <p>A1 : algo muy llano que es un piso seguro pero se parece con arena : y tiene como: una: vegetación que parece ser bien baja eso que : ah: característico de de lugares desiertos y : ahí tiene como un palo y en este palo están pegadas muchas : plaquetas y: y estas plaquetas apuntan a distintos lugares y a : cada lugar es un país y dice la distancia en</p>	<p>O comportamento mostrado por A2 nos momentos comunicativos foi o de informar e descontraír a fala, realizando brincadeiras. Dar a sua opinião sobre o texto (exemplo). Responde em primeiro lugar as perguntas abertas que a pesquisadora realiza sobre a temática. Os turnos de fala dão conta da sua competência percebida.</p> <p>A2 : arriba una imagen de un avión y: yo creo que:: ella está : pensando ((olhou para o interlocutor)) A1 : aha A2 : que va a viajar para la tiene también la ciudad de buenos : aires mendoza ah: yo creo que está pensando</p>

JUEGO	<p>O comportamento mostrado por A1 no jogo foi o de informar e dar mais informação. Além disso, ajudou a A2 quando foi pedido, quando A1 acreditou conveniente intervir para corrigir (exemplo). A fluência percebida por A1 tal da conta da quantidade de turnos de fala.</p> <p>P : el dolor claro si A2 : de la separación fue muy for A1 : fuerte</p>	<p>O comportamento mostrado por A2 nos momentos comunicativos foi o de informar, e descontraír a fala, realizando brincadeiras (exemplo). Os turnos de fala dão conta da sua competência percebida e a sua motivação.</p> <p>P : ¿el sol es igual al real ? A1 : no ahora : [A2 : yo quiero beber en machu pichu P : ((risos)) hay mucho turista</p>
--------------	---	---

Fonte: autora.

Neste nível, A1 mostra uma disposição ao dar informações além das que estavam incluídas no texto visual em alguns encontros. Mostra uma tendência a ajudar A2 quando o considera preciso quando A2 pede ajuda. Por sua parte, A2 também dá informação de forma voluntária e por meio das perguntas da pesquisadora. O comportamento de A2 também mostra sinais de descontração na fala como brincadeiras.

Depois de analisado o nível II, a intensão de comportamento, passamos ao nível I, o comportamento de comunicação, mostramos aqui a quantidade de turnos de fala em cada campo léxico-semântico, e em cada momento comunicativo. Como mostrado no quadro 24:

Quadro 24 – Análise do nível I da Teoria da Disposição para comunicar

NÍVEL I COMPORTAMENTO DE COMUNICAÇÃO			
MOMENTO COMUNICATIVO	CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO	TURNOS DE FALA	
		A1	A2
Fala Individual	<i>INTERCULTURALIDAD</i>	1	1
	<i>RUTINA</i>	12	12

	COMIDA	14	6
	OFICINA	3	3
	VIAJES	9	8
	TOTAL	39	30
Conversação	INTERCULTURALIDAD	13	5
	RUTINA	39	22
	COMIDA	31	18
	OFICINA	19	13
	VIAJES	20	9
	JUEGO	89	99
	TOTAL	211	166

Fonte: autora.

Os turnos de fala A1 e de A2, nos primeiros momentos comunicativos dos encontros, mostram em três campos léxico-semânticos (*inteculturalidad, rutina, oficina*) a mesma quantidade, já nos segundos momentos comunicativos, de conversação, A1 mostra mais disposição para comunicar do que A2. Somente no encontro do “*juego*”, A2 mostra mais turnos de fala no momento de interação.

4.2.4.1 Resultados gerais da Disposição para comunicar

Apresentamos os quadros anteriores de cada nível da Teoria de Disposição para comunicar, tratamos nesta parte de aspectos gerais a partir dessas análises. Perpassando os aspectos mencionados nos questionários e o comportamento observado de A1 e de A2 nos encontros.

Dessa forma, ao revisar os itens dos questionários correspondentes a percepção da competência percebida em espanhol e a fatores afetivos ao falar espanhol, verifica-se que A1 se considera fluente dependendo dos interlocutores e se sente confortável e relaxada ao falar espanhol, enquanto que A2 considera que não é fluente em espanhol e se sente insegura ao falar essa língua.

A1 em todos os encontros toma o controle por meio de turnos de fala e da quantidade de turnos de fala em todos os encontros, nos dois momentos comunicativos. A diferença de disposição a comunicar de forma geral radica em que no primeiro momento de descrição ou narração, existe um equilíbrio entre os turnos de fala, a diferença se observa nos segundos momentos comunicativos, nos quais a interação depende da disposição que tiveram para se comunicar. Dessa forma, A1 fornecia mais informação além da pedida pela pesquisadora, intercambiando informações pessoais e de sentimentos.

Segundo a pirâmide de disposição para comunicar, se ressalta que A1 mostra menos afinidade do que A2 com o grupo etnolinguístico de fala espanhola, embora a sua iniciativa de toma de fala seja maior do que A2 que possui mais afinidade. A2 mostra ter mais afinidade com o grupo etnolinguístico de fala espanhola do que A1, embora isso não contribua na sua iniciativa de toma de fala.

Por sua parte, A2 mostra menos turnos de fala e menos quantidade de fala do que A1 na maioria dos encontros de fala espontânea, já no último encontro do jogo, os turnos de fala tanto de A1 como de A2 se equilibram por conta da natureza do jogo.

O comportamento de A2 em todos os encontros foi de intercâmbio de informações pessoais e de pedir ajuda a seus interlocutores para resolver problemas lexicais. A2 se considera não fluente na LO, e o uso da LO é pouco também, sentindo-se insegura ao falar espanhol, considerando que percebe que o seu conhecimento na LO é pouco. Essa percepção de fala na LO de A2 dá conta da pouca quantidade de turnos de fala produzido pela integrante ao não ter confiança em si mesma para comunicar-se na LO.

A quantidade de pedidos de ajuda também pode ser a explicação a partir dessa competência percebida e de insegurança ao falar espanhol de A2, já que os pedidos de ajuda realizados correspondem também a unidades lexicais bem utilizadas em espanhol. A2 expressa no questionário ter mais afinidade com o grupo etnolinguístico da LO, mas isso não contribui com a sua tomada de turnos de fala. A sua persistência nos encontros consiste em desconstrair com a situação comunicativa realizando brincadeiras.

Destaca-se que tem mais peso a percepção do conhecimento da língua do que a motivação para comunicar nos dois momentos comunicativos. As duas participantes expressam que têm contato seguido com hispanofalantes, embora isso não ajude nem A1 a melhorar a sua afinidade com a comunidade etnolinguística de fala espanhola, nem A2 a melhorar a percepção da sua competência.

Como Dörnyei (2005) coloca: o engajamento em uma situação comunicativa inclui fatores psicológicos, linguísticos e contextuais, os quais têm sido situados nesta pesquisa para explicar esses fatores linguísticos nomeados de erros na LO. Os autores da Teoria de Disposição para comunicar consideram a confiança em si mesmo tanto como traço ou como estado de personalidade.

Para esta pesquisa somente o estado foi considerado em uma determinada situação comunicativa como parte importante desse construto. Segundo os resultados de pesquisas, existem três fatores que destacam, sendo estes a ansiedade, a insegurança ao falar e a percepção da competência comunicativa na disposição para comunicar de A1 e de A2.

Seguindo os pressupostos da teoria de disposição para comunicar, a intenção do comportamento das participantes A1 e A2, estão permeadas pela percepção da sua competência na LO. Essa percepção influi sobre o controle do seu comportamento, isto é, a facilidade de A1 para desempenhar determinado comportamento, falar nos encontros, e a dificuldade de A2 para desempenhar esse mesmo determinado comportamento.

As participantes avaliam os resultados do seu comportamento e conforme as perspectivas desse resultado agem, quer se dispondo como ou a não comunicar, como A1 que tem maior disposição para comunicar e A2 que tem menos disposição. O que pode ser um indício de falta de disposição para comunicar devido à competência percebida.

Segundo as conclusões dos autores Gardner e MacIntyre (1999, apud DÖRNYEI; CLÉMENT et al., 1994), aprendizes ansiosos mostram níveis menores de produção verbal e rejeitam expressar informação pessoal relevante quando engajados em uma conversação na LO.

Neste caso, A2 mostra a primeira característica exposta pelos autores, mas não a segunda, A2 se sente confortável falando sobre temas pessoais. Pode ser pela confiança para com os seus interlocutores. Nesse aspecto Gardner e McIntyre (1992) dão também suporte afirmando que o efeito da ansiedade varia segundo o ambiente, formando uma relação entre fatores cognitivos, de atitudes e de motivação, como a ansiedade, a insegurança ao falar na LO e a percepção da competência na LO.

4.2.4.2 Natureza das temáticas dos encontros e sua influência na disposição para comunicar

No decorrer dos encontros observamos que, dependendo dos encontros, os aprendizes desenvolviam mais as suas ideias. Por exemplo, no primeiro encontro de *“interculturalidad”*, A2 não expressou a sua opinião sobre a temática, enquanto que A1 expressou a sua opinião. No último encontro, a natureza da interação foi mais descontraída e A2 não pedia ajuda ao seu interlocutor, já que devido à estrutura do jogo devia refletir e dar uma resposta ao pedido, ela tentava dar uma resposta sem pedir ajuda.

Pelo contrário no encontro *“comida”* A2 externou a sua opinião sobre o texto visual. Tanto A1 como A2 nos encontros *“rutina, comida, viajes, oficina”* externaram as suas opiniões na fala espontânea, interação.

O último encontro do jogo mostrou que quando confrontada a um falso cognato ou um heterossemântico sem contexto, A2 mostrou mais dificuldade em lembrar-se da utilização desses falsos cognatos e heterossemânticos na LO.

4.2.4.3 Fatores afetivos e sua correlação com os erros

Destaca-se que os estágios de interlândia que possuem as duas integrantes da pesquisa são pertinentes para os tipos de motivação instrumental como viagens e amizades. Estamos cientes que ainda faltam estágios mais avançados para ser tradutor ou professor, por exemplo. No entanto, se salienta o contínuo processo e progresso desses estágios de interlândia das duas aprendizes.

Conforme Crookes e Schmidt (1991) a motivação integrativa tem sido considerada como maior fonte de suporte para a aprendizagem de uma LO. Se estudarmos esse pressuposto nesta pesquisa, percebemos que a motivação integrativa não é sempre o motor para a aprendizagem e nem sempre corresponde a um estágio avançado de IL na LO.

Assim, A1 mesmo que não demonstre motivação integrativa possui um melhor desempenho na competência comunicativa, além disso foi o sujeito que participou em um intercâmbio que teve imersão com a comunidade etnolinguística da LO, e ainda assim não demonstra uma motivação integrativa. Sabemos que A1 tem mais tempo de estudo de espanhol do que A2. Mas no que concerne a disposição para comunicar A1 demonstra mais vontade para expressar-se do que A2. Neste caso A2 que demonstra uma clara motivação integrativa demonstra menos competência comunicativa.

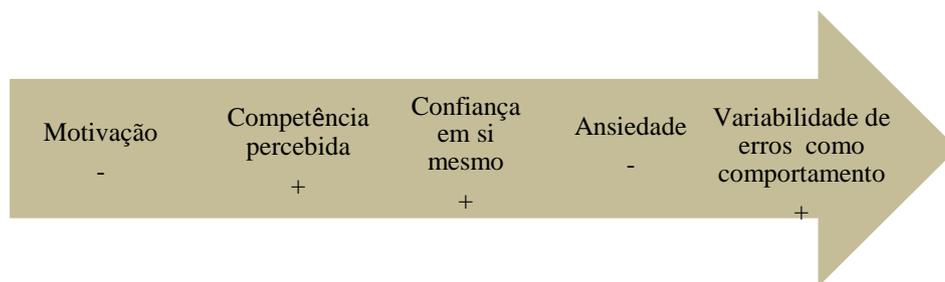
A partir do que já foi mencionado, se pode destacar que o tipo de motivação não pode ser completamente relacionado com o nível de aprendizagem ou a qualidade de aprendizagem. Outros fatores como a competência percebida e fatores afetivos no momento de comunicar interferem na aprendizagem. A1, por exemplo, externa uma afinidade média com o grupo hispanofalante, além de um contato seguido, no entanto o uso da LO expressado no questionário é médio. O cuidado na fala observado nos encontros pode se dever a que as motivações de A1 são de tipo instrumental e não integrativas.

Por sua parte A2 mostra afinidade alta com o grupo etnolinguístico da LO e uma pouca frequência de uso da LO, no entanto o contato expressado no questionário com hispanofalantes seja seguido. O que nos leva a pensar que embora o seu nível de afinidade é alto, a percepção da competência impede a prática da LO com nativos, assim como impediu o maior desenvolvimento da sua fala nos encontros nos campos léxico-semânticos.

A1 participou de um contexto de imersão que pode ter desenvolvido essa confiança em si mesma, pelo contrário, A2 ao não participar do intercâmbio não desenvolveu essa confiança em si mesma. Pode ser que A1 transferiu essa confiança em si mesma no contexto de imersão para o contexto institucional. Então não basta somente demonstrar motivações integrativas, mas também o contexto de imersão poder ser importante para desenvolver essa confiança em si mesmo para desenvolver a LO.

Pesquisas de motivação como a do autor Dörnyei (1990) mostra que os aprendizes que possuíam motivações não profissionais e, sim, socioculturais demonstravam níveis maiores em ter uma proficiência na LO. Outros autores, Dörnyei (1994), Clément, e Noels (1994), mostram que a ansiedade está relacionada com a motivação e também com a proficiência especialmente a proficiência comunicativa. Para integrar esses aspectos, criamos um *continuum* para A1 e para A2 a partir dos resultados da nossa pesquisa, apresentados nas figuras 5 e 6:

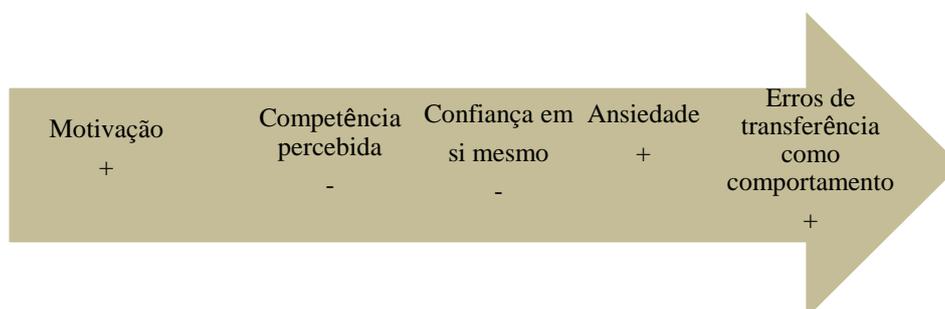
Figura 5 – A1 Relação de correlação entre esses fatores na motivação e na produção de erros



Fonte: autora.

No caso de A1, pode-se estabelecer uma correlação, um *continuum* observado nos campos léxico-semânticos, pois A1 apresenta menos motivação, uma maior competência percebida e mais confiança em si mesma, sendo mais segura no momento de falar espanhol, o que resultou em uma produção de erros, a partir da LM, mas também a partir de hipóteses da LO, mostrando uma variabilidade de erros. Apontamos o contexto acadêmico e de imersão de A1 que também influencia nessa variabilidade de produção de erros.

Figura 6 – A2 Relação de correlação entre esses fatores na motivação e na produção de erros



Fonte: autora.

Por sua parte, o *continuum* de A2 correspondente a motivação de A2, a qual é instrumental e integrativa, a competência percebida a qual não é alta, a confiança em si mesmo a qual também é baixa, sentindo insegurança e ansiedade no momento de falar, produzindo assim, uma maior quantidade de erros a partir da LM. Se realizarmos esse *continuum* observamos que a quantidade de erros se deve a fatores acadêmicos, mas também apresentam uma relação com fatores afetivos como os já mencionados.

Dos dois momentos comunicativos, o primeiro, a fala espontânea e o segundo, a conversão, A1 produziu menos erros no primeiro momento comunicativo em campos léxico-semânticos ao total e nos restantes, três campos léxico-semânticos, produziu mais erros na conversação. Por sua parte A2 produziu mais erros no primeiro momento comunicativo, de fala individual, nos cinco léxico-semânticos ao total.

Esse comportamento pode ser explicado através da quantidade de fala de A1, esta produz mais turnos de fala e mais fluentes nos dois momentos comunicativos, A2 por sua parte, no segundo momento comunicativo, ao não ser obrigada falar, produz menos quantidade de turnos de fala e, portanto, de texto oral.

A simples vista se pode afirmar que A1 comete mais erros, mas se consideramos todos os aspectos e comportamentos envolvidos nos campos léxico-semânticos, sabemos que a quantidade de erros de A1 em comparação a quantidade de sua produção oral são compreensíveis, A1 arrisca e pratica sua IL oral em espanhol sem ansiedade, sem medo de praticar. Aproveitando as oportunidades oferecidas para praticá-la.

Por sua vez, A2 produz uma quantidade equiparável de erros em comparação com os seus turnos de fala, a sua competência percebida e a sua insegurança de fala na LO não permite que se arrisque e que pratique mais a sua IL oral. Os traços pessoais de A2 demonstram que não é um traço da personalidade de A2 ser tímida para falar, já que o comportamento dos campos léxico-semânticos demonstra que essa ansiedade é situacional na interação da LO. No decorrer dos encontros ela realiza mais sinais não verbais e brincadeiras do que A1. Assim, demonstra ansiedade e insegurança para falar que correspondem a um traço situacional não permanente.

Esse fato foi mais evidente no jogo, no qual tanto A1 como A2 deveriam falar obrigatoriamente, dada a natureza interativa do jogo. A1 produziu menos erros nesse momento do que A2. Mostrando assim, uma evidência do expressado nos parágrafos anteriores, e de domínio lexical de heterossemânticos e falsos cognatos. Esses dois casos diferentes reforçam o papel da confiança em si mesmo, da percepção da competência, a qual, segundo Clément (1980), pode ser influenciada pelo contato com a comunidade etnolinguística da LO. Como mostrado na figura 7:

Figura 7 – Formulação do esquema de *Continuum* da disposição para comunicar segundo os pressupostos de Clément (1980), Clément e Krudinier (1985), e autores Clément, Baker e McIntyre (2003)



Fonte: autora.

A1 no contexto de imersão, segundo os pressupostos dos autores mencionados na figura acima, a partir da imersão desenvolveria uma identificação com grupo da LO, essa identificação a levaria a desenvolver uma confiança em si mesma na LO e resultaria em uma maior disposição para comunicar. O contexto de imersão influenciou a confiança na LO de A1, mas não influenciou a sua identificação com o grupo etnolinguístico da LO, segundo o mostrado nos questionários, a identificação com esse grupo não é uma motivação para a integrante.

Por sua vez, A2 não participou de um contexto de imersão, expressou no questionário a sua alta afinidade com o grupo etnolinguístico da LO e a identificação com o grupo da LO, essa é uma motivação para aprender a LO. Não expressa uma confiança em si mesma e a sua disposição para comunicar é menor do que A1. Relacionado esses dados, pode-se deduzir, em específico para esta pesquisa, que a imersão e não a identificação com grupo da LO marca a diferença no comportamento da IL oral de A1. No caso de A2, a competência percebida e a confiança em si mesma marcam a diferença no seu comportamento oral.

4.2.4.4 Comportamento oral nos encontros

Em todos os momentos comunicativos e todos os campos léxico-semânticos, A1 ajudava A2 com as dúvidas lexicais. Realizou essa ajuda, às vezes devido ao pedido de A2 e às vezes interferindo na fala de A2 ao perceber a transferência da LM nas unidades lexicais.

A1 demonstrou em todos os campos léxico-semânticos uma fluência maior do que A2 esse fato pode ser explicado, de acordo a competência percebida por A1, a qual ela considera que conhece bem o espanhol. A1 também expressa que dependendo dos interlocutores, neste caso, A2 uma colega do centro de pesquisa e de Licenciatura Letras Espanhol e da

pesquisadora, a qual participa do mesmo centro de pesquisa do que as integrantes. Essa quantidade e controle de turnos de fala é explicada através do meio da frequência de uso do espanhol, a qual é média e por meio do sentimento de comodidade ao falar espanhol.

O conhecimento compartilhado também dos aprendizes ajuda a construir a interação na conversação. Além disso, as duas integrantes interrompiam a fala da pesquisadora, o que é um sinal de confiança e de disposição para se comunicar na LO.

4.2.4.5 Fluência dos estágios da IL oral

Considerando os pressupostos de Pacita (2012) desde a perspectiva da fluência, como a capacidade de interagir e compreender as mensagens verbais e não verbais destacamos que tanto A1 como A2 são fluentes na LO, ambas as participantes compreenderam e interagiram com a fala dos seus interlocutores.

Com respeito às pausas: A2 apresenta diversas, sendo que a sua fala é compreensível e apresenta coesão e coerência com as temáticas da interação. A1 não apresenta muitas pausas, e apresenta também coesão e coerência como foi apresentado nos quadros de competência comunicativa dos campos léxico-semânticos. Dessa forma, colocamos que a diferença se manifesta nas experiências de ambas as participantes, A1 tem três anos a mais de estudo de espanhol, considerando o estudo dentro e fora da universidade, além disso, participou de um intercâmbio o que provavelmente a ajudou a melhorar a facilidade de fala.

Nos segundos momentos comunicativos de cada encontro dos campos léxico-semânticos, é possível visualizar a afirmação de Pacita (2012) da fluência definida como a capacidade de negociar significados de conhecimentos linguísticos, considerando as competências culturais, discursivas e comunicativas. Nesse aspecto, as duas integrantes da pesquisa mostraram essa capacidade de negociar esses significados fazendo mão das suas capacidades culturais, discursivas e comunicativas.

De maneira geral, segundo Brabo (2012) o nível de Interlândia de A1 e de A2 corresponde, para A1 a um nível entre três e quatro, níveis nos quais, o aprendiz ainda precisa de unidades lexicais da LM, mas que realizam correções, sendo mais consciente das diferenças entre a LM e a LO. Os turnos de fala de A1 são mais longos e mais fluentes, A1 monitora o seu discurso, reparando deslizos e parafraseando quando existiam dúvidas lexicais.

A2 por sua parte se encontra no estágio dois, apresentando uma fala entrecortada por unidades lexicais na LM, tem domínio básico de léxico na LO, mas precisa ajudar a LM para expressar significados, no caso de A2 foi observado que precisava mais da sintaxe oral da

LM, também para produzir frases na LO, transferindo assim a sintaxe da LM portuguesa a LO espanhola para se comunicar.

Ressaltamos que esse recurso utilizado por A2 para conseguir comunicar-se não impediu a compreensão da sua fala, e que o fato de não utilizar os pronomes diretos (*la, lo*) ou indiretos (*le, la, lo*) não implica em uma dificuldade de compreensão na comunicação para o seu interlocutor (nativo), mesmo que o seu interlocutor não conhecesse a sua LM portuguesa brasileira. A utilização de marcadores de gêneros como “*ella*”, “*ello*” indicam o gênero feminino ou masculino ao qual ela se refere. O qual ajuda a realizar uma inferência do sujeito da frase (Mafalda).

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

5.1 RELAÇÕES COM O ENSINO APRENDIZAGEM

Os erros aqui apresentados não têm o intuito de serem tratados como falta de aprendizagem, mas como um caminho a ser percorrido pelos aprendizes, se eles produzem erros é porque possuem a disposição para comunicar, não abandonam a mensagem, mas tentam formulá-lo na LO. O importante é compreender o que destaca Brabo (2012), não deixar que esses erros utilizados como estratégias deem a falsa impressão de domínio da LO. Incentivando assim, um olhar crítico para a produção dos aprendizes, tanto por eles mesmos como por parte do professor. Dessa forma, eles irão avançar nos estágios de IL e se aproximando a LO.

Com este trabalho pretendemos colaborar para a compreensão e melhor aquisição de línguas próximas por meio do estudo da IL, assim como colaborar questões particulares no ensino e aprendizagem de léxico em línguas próximas. Sabemos que no Brasil pesquisadores como Durão (1999), Andrade (2011), Brabo (2012), e Pacita (2012) têm colaborado com as suas pesquisas dando respostas às questões que envolvem o vasto *continuum* da IL oral e escrito em línguas próximas considerando seus diversos elementos como léxico, sintaxe, morfologia e pronúncia.

Assim, no concernente à prática de vocabulário, seguindo os pressupostos de Bogaards (2001), a exposição à palavra é a primeira etapa para aprender uma unidade lexical, no caso dos heterossemânticos e falsos cognatos, elementos difíceis e pelo qual os aprendizes na produção refletem no momento de produzi-las. Atividades que reflitam os vários significados dessas unidades lexicais podem ajudar a retê-las e utilizá-las de forma mais espontânea, ajudando a fixar esses conhecimentos lexicais.

Também se deve considerar que o léxico é instável, está em constante mudança, se encontra em um desenvolvimento constante, que se modifica no decorrer da aprendizagem do aprendiz. Morante Vallejo (2005) expõe que a concepção de aprendizagem de léxico é considerada como transmissora de significados com uma organização própria. Dessa forma, considerando um ensino por meio de campos léxico-semânticos, colocações e relações lexicais se pode contribuir para fixar as unidades lexicais por meio do seu uso real. Que o estudante compreenda o uso real em uma situação comunicativa real e tenha a oportunidade para praticar e reforçar esse conhecimento lexical.

As estratégias de produção de vocabulário também podem ser reforçadas pelo estudante segundo Brown (1979), aprendendo a utilizar palavras gerais como a utilização, por exemplo, de “*cosita*” por A1 para falar da unidade lexical “grifo” desenvolvendo a habilidade para generalizar e conseguir se comunicar sem recorrer a LM.

Como foi observado nos resultados, o reforço de unidades lexicais “marcadores conversacionais” na LO pode ser um tema a ser trabalhado no ensino já que na nossa pesquisa, se observaram influências da LM, tanto de tradução como de transferência literal de unidades lexicais da LM para a LO nas duas participantes com diferentes níveis de Interlíngua.

A transferência de marcadores conversacionais por parte de A1 e de A2 como “né?” e por parte de A2 e dos marcadores “*ahi, ahi*”, tradução do marcador “*aí*” da oralidade do português brasileiro indica um possível foco de trabalho no ensino para aquisição desse tipo de unidades lexicais. Autores como Dörnyei e Thurell (1994) destacam a importância de trabalhar as habilidades conversacionais, e dentro dessas habilidades, colocamos que é importante o trabalho dos marcadores conversacionais na LO. A falta do seu uso, segundo os resultados da nossa pesquisa faz com que o texto oral tenha certa estranheza para o seu interlocutor nativo.

As atividades foram outro fator que colaborou para a prática da IL oral das nossas participantes. Atividades lúdicas como jogos podem ser exploradas para ativar a fala em indivíduos como A2 que não tem confiança em si mesmo para utilizar a LO. Esse tipo de atividade permite um ambiente descontraído e lúdico, focando o jogo em dificuldades lexicais dos aprendizes para poder superá-las, como no nosso caso os heterossemânticos e falsos cognatos.

Assim, atividades nas quais os estímulos sejam por meio de textos visuais e que também colaboram na prática da fala sem interferência, permitem aos estudantes desenvolverem a sua fluência, e que mostram o seu conhecimento do uso na LO. Esses textos visuais devem ser escolhidos em função do estudo e identificação da sintaxe no texto visual e dos elementos esperados para trabalhar no texto oral. Não como decoração de apresentação de léxico, mas como textos em si, nos quais o léxico faz parte da construção da sintaxe.

Atividades de interação colaboram na construção do léxico mental dos aprendizes, a ajuda para resolver problemas lexicais como os encontrados nesta pesquisa nos ajudam a confirmar que a interação é um meio pelo qual, os estudantes constroem o conhecimento na LO. A negociação de significados na troca conversacional é de ajuda para desenvolver o conhecimento léxico.

As dificuldades expressadas no questionário por A1 e por A2 mostram que o léxico é uma dificuldade a ser enfrentada na aquisição de línguas próximas. Dessa forma, A1 expressa que o ensino do léxico se apresenta como primeira dificuldade na fala e na leitura; por sua vez, A2 coloca a gramática e a pronúncia em primeiro lugar nas mesmas categorias. Contudo, A1 demonstra mais domínio lexical, o que é explicado pelo seu percurso acadêmico e de integração com a comunidade etnolinguística; já A2 parece não estar consciente do seu conhecimento lexical, o que poderia ser evidenciado em um eventual processo de imersão por meio de viagens com estadias mais longas ou imersão acadêmica.

A prática de produção oral na IL pode ajudar A2, por exemplo, a estar consciente da importância do léxico e pode ajudar a desenvolver o conhecimento de léxico por meio de atividades criativas e de produção espontânea. Como observamos anteriormente existe uma relação entre a leitura e aquisição de léxico. Incentivar a correlação entre os gêneros e tipos de leitura na LM e na LO pode contribuir para a aprendizagem e fixação de unidades lexicais considerando o uso dessas unidades lexicais, como observado em A1 que possui uma correlação entre a leitura na sua LM e na LO, já A2 não possui essa correlação de leitura.

Como Dörnyei (2005) coloca quando não existe um contato direto com a comunidade etnolinguística da LO, como no contexto de imersão ou fronteiro. Esse contato poder se estabelecer por meio de leituras, a internet, a televisão, tecnologia entre outros. No que diz respeito às dificuldades, o processo de identificar as estratégias e as dificuldades dos aprendizes pode ajudar a traçar um planejamento de atividades que ajude a desenvolver essas estratégias e a superar essas dificuldades. No caso de A1 se destaca o vocabulário como maior dificuldade e em A2, a gramática e a pronúncia na fala.

5.2 RELAÇÃO DE RESULTADOS COM OUTRAS PESQUISAS E FUTURAS DIREÇÕES

Em nossa pesquisa coincidimos com as pesquisas de Pacita (2012), Durão (1999) e Andrade (2011) apontando na IL dos aprendizes a utilização de falsos cognatos e heterossemânticos. O interessante na nossa pesquisa é que, segundo os resultados de Brabo (2012), Pacita (2012) e Durão (1999) (*tiene crecido/tem crescido*), existe uma interferência semântica do verbo “ter” em português na LM, no nosso caso não encontramos realizações desse tipo de transferência semântica do verbo ter da LM.

A pesquisa de Pacita (2012) destaca a ausência de plurais, em nossa pesquisa não houve esse tipo de erros. Na de Brabo (2012) e de Durão (1999) vemos a junção de preposições como na LM, (na, do, pelo) na nossa pesquisa encontramos somente uma ocorrência, por parte de A2, desse tipo de erros.

Com relação à conjugação de regras, Durão coloca na sua pesquisa esse tipo de erros, devido à ditongação: *e-ie*, *o-ue*, *i-ie*, devido a exceções na conjugação nos verbos dos três grupos –AR, –ER e –IR. A utilização dos morfemas em passado na terceira pessoa do plural “-am” (asaltaram). A colocação pronominal também (no se olvidando, para se ocupar) no nosso caso. Apontamos também esse tipo de ocorrências na produção da IL oral das nossas participantes. Apócope incorretos também por parte de A1, “*según momento*”, generalizando a utilização de apócope na unidade lexical “segundo” acompanhado de um substantivo masculino.

A partir desta pesquisa e de diversas outras podemos destacar a colaboração triangular do professor, aprendizes, e atividades para desenvolver a IL oral, considerando também aspectos sociais e motivacionais dos aprendizes. Nesse sentido, também os erros da IL oral dos aprendizes podem ajudar a identificar possíveis fossilizações, ajudando a ultrapassar essas dificuldades lexicais. Dificuldades pelas quais todos que aprendem uma LO temos que passar para nos aproximar a essa determinada LO. Observando os erros como processo e não como produto final, mas como um produto situado, temporal de um processo que ainda está em construção.

A Análise de Erros, a Análise de Interlíngua e fatores afetivos em um momento comunicativo determinado colaboram a identificar, classificar, contextualizar e explicar os erros na IL oral para buscar outra concepção aos erros para que sejam considerados como sinal de aprendizagem e aquisição. Esse tipo de pesquisa pode derivar na reflexão da aprendizagem de uma determinada língua, da aquisição e uso de léxico, da competência comunicativa, da construção da Interlíngua, assim como outros fatores que permeiam a aprendizagem de uma determinada LO, por exemplo, a motivação e a disposição dos aprendizes a se comunicar por meio da análise dos erros produzidos (inconscientes) ou utilizados (conscientes) pelos aprendizes.

Uma futura direção é a comparação de escolhas lexicais entre estudantes de diversos estados do Brasil e traçar uma relação ou não com uma comunidade etnolinguística. Realizar um estudo longitudinal com as integrantes para observar os aspectos analisados nesta pesquisa, procurando fatores que possam mudar nos resultados obtidos. Outra possibilidade é

realizar uma comparação da IL oral e escrita a partir dos primeiros momentos comunicativos, utilizando o texto visual.

6 CONCLUSÃO

O interessante dos dados dessa pesquisa é o fato que nenhum dos conhecimentos de outras línguas (francês, alemão) foi encontrado como fonte de possíveis erros na IL das integrantes, o que leva a refletir sobre o papel justamente dos conhecimentos prévios que estão efetivamente armazenados no léxico mental dos aprendizes e que são utilizados no momento de produção na IL oral.

Como Durão (2007) expõe, para criar essa IL as integrantes se ajudaram com os conhecimentos prévios, mas também do input ao qual foram expostas, independentemente dos diferentes níveis de estudo e dos diferentes contextos. Há uma diferença que concerne especialmente o léxico dessa IL, como o caso das unidades lexicais “*omnibus, colectivo*” utilizados por A1, influenciada pelo seu *input* no contexto de imersão e de A2 da unidade lexical “*frijoles*” influenciado pelo contato com hispanoflanates da região de México e da América Central. Representando dois inputs diferentes e duas aquisições de léxico diferentes.

A produção de vocabulário de A1 e de A2 foi comprovado por meio dos encontros, mas o léxico que elas conhecem e possuem não foi comprovado. Além disso, ao ser um vocabulário específico em campos léxico-semânticos nos deteremos a destacar que as duas integrantes mostraram um uso de vocabulário adequado a essas temáticas.

A mudança do léxico se dá por meio da exposição à LO, segundo Appel (1996), fato esse comprovado por A1 na produção de unidades lexicais pertencentes à comunidade etnolinguística argentina e por A2 com a produção de unidades lexicais pertencentes à comunidade etnolinguística mexicana e centroamericana.

Os lapsos como os erros de conjugação de A1 (*despiege, depega*) e da transferência da LM para a LO (*pegar*) e de A2 (*taça, copa*) mostram que são erros não de competência, mas falhas de desempenho no momento de produção (CORDER, 1967), colocamos esses erros na categoria de estratégias de comunicação e de ativação de léxico mental simultaneamente tanto na LM como na LO. Para mostrar a relação das duas línguas no léxico mental das participantes na pesquisa.

Os outros erros são de competência, mostrando faltas de conhecimentos lexical dos aprendizes, mas erros que ajudaram a desenvolver a comunicação nos dois momentos comunicativos de cada encontro. Richards (1972), Corder (1967) e Schmitz (1991) consideram o estudo da AE considerando a LM, mas também outros fatores como os encontrados nesta pesquisa, e utilizados como estratégias de comunicação, nas categorias de

cunhagens de vocábulos, semelhanças e apelação a campos léxico-semânticos. Dessa forma, fatores implicando a realização de hipóteses da LO pelos aprendizes foram estudados também. Dando como resultado uma transferência de práticas de novos conhecimentos que resultaram em uma possível fossilização como a expressão “al normal” por A1.

Em nosso caso, a influência da LM para a LO se dá diretamente, por meio da transferência de unidades lexicais da LM para LO, e indiretamente, por meio da tradução de sintaxe quer por meio da criação de novos vocábulos a partir da LM e da LO. Também se dá por meio de transpasso de colocações da LM para a LO (problemas de concentrarme), sendo retratado como é predominante a fonte de erros tanto para A1 como para A2, diferindo da afirmação de Pacita (2012) na qual pesquisas demonstravam que a maioria de erros dos aprendizes não era somente da influência da LM, mas da formação de hipóteses. Nesta pesquisa observamos que essas hipóteses podem estar influenciadas pela LM.

Segundo Appel (1996) e Singleton (1999) as associações realizadas no léxico da LO são diversas e os reforço dessas associações contribuem a fixar o conhecimento léxico ajudando a melhorar a produção do aprendiz aproximando-o a LO. Segundo Gargallo (2015) é importante estabilizar as conexões do léxico, já que pode ajudar a aceder de forma apropriada aos significados de unidades lexicais em tempo real de produção, neste caso oral.

Bogaards (2001) também aponta concordando com os outros autores que o conhecimento léxico se encontra em um *continuum* que vai desde o desconhecimento total da palavra até o domínio de uso. Nesse sentido, as criações de palavras a partir da LM e da LO são um sinal desse contínuo e dessa construção de conhecimento léxico.

Focando no processo de aprendizagem de léxico, concordamos com Morante Vallejo (2005) no sentido que o léxico possui significados instáveis e dialéticos. A exposição comunicativa da LO e a leitura pode contribuir a aprendizagem de léxico na LO. Como foi observado no campo léxico-semântico da “*Interculturalidade*”, A2 abandona a fala por falta de conhecimento não somente léxico, mas da temática.

De forma geral, Lebreve, White e Jordan (2006) destacam que nos primeiros estágios de aprendizagem a transferência da LM é importante para conseguir comunicar-se como no caso de A2, mas que no decorrer da aprendizagem pode ser influente e persistir, derivando em possíveis fossilizações, como o caso de A1, na expressão curta “tanto cuanto” da sua LM para a LO e, por outro lado, também da construção “al normal”, criada a partir dos conhecimentos da LO.

A primeira hipótese da nossa pesquisa foi confirmada no sentido que a natureza dos erros de A1 e de A2 mostra que existe uma influência da LM na IL em espanhol das duas

integrantes, no caso de A2 que possui um estágio de IL menor, existe e, forma de transferência de unidades lexicais da LM a LO, de mudanças de código e de traduções literais de sintaxes da LM a LO e em menor número de criações de vocábulos a partir de formas da LM e de morfemas da LO. No caso de A1 existe em forma de transferência também, de tradução literal e de criações de vocábulos a partir de formas da LM para a LO. Mas produziu erros a partir dos conhecimentos adquiridos da LO, e transferência semântica e de expressões, frases curtas ou colocações, mostrando mais variedade nos erros produzidos, devido tal vez aos seus conhecimentos e experiências mais amplos da LO.

A segunda hipótese também foi confirmada com respeito às diversas funções da LM na IL de A1 e de A2, no caso de A2 cumpre o papel de suprir as necessidades comunicativas que a aprendiz não consegue suprir com os seus conhecimentos, cabe destacar os poucos turnos de fala espontâneos de A2 em todos os encontros, menos no encontro de *Juego*. No caso de A1 a LM parece ter o papel de suprir necessidades lexicais pontuais, e aplicar as hipóteses da LO que a aprendiz tem formado. Na conjugação de verbos, especialmente nas exceções, temos o caso de A1 que tende a generalizar as exceções, devido ao seu conhecimento, A2 talvez não possua esse conhecimento e por isso produza na LO unidades lexicais em espanhol que A1 mantém instáveis como a conjugação de verbos em –ER.

A terceira hipótese da influência processo de imersão na produção de vocabulário, a instabilidade do léxico pode ser observada em A1, com unidades lexicais diversas para se referir a um substantivo, e a utilização de pronomes de tratamento informal de variantes diferentes como o “vos” da Argentina e o “tu” neutro. Já, A2 por sua parte produz léxico mais padrão, mas também apresenta curiosidades lexicais como a utilização da unidade lexical “frijol” da variante de espanhol da América Central e do México, regiões das quais proveem os hispanofalantes com os quais a aprendiz tem contato.

A quarta hipótese corresponde a disposição para comunicar como um elemento situacional, a competência percebida por A2, que é pouca pode ter sido fonte dos erros da influência da LM para a LO. A2 demonstra que tem consciência desses erros pedindo ajuda indireta ou direta. A1, por sua vez, também pela competência percebida, pode ser que não perceba as vezes os erros de influência da LM que produziu, mas também demonstra uma consciência em certos deslizes que comete. Além da disposição para comunicar e os fatores afetivos, como a motivação, a ativação do léxico na LM e na LO também tem um papel no fenômeno da influência da LM e da LO. Na organização do léxico mental das integrantes pode ser percebido que as duas línguas estão competindo por seleção na produção da IL oral.

Para encerrar a nossa discussão aclaramos que esta pesquisa teve o intuito de colaborar com uma resposta situada para os erros e o papel da LM na produção da IL, em um contexto específico, com participantes específicos, não com o intuito de comparar as duas integrantes, mas com o intuito de observar dois comportamentos de IL diferentes em um momento específico no tempo. Se houve a impressão da comparação que foi por conta da apresentação dos resultados, já que tentamos apresentar simultaneamente os resultados de A1 e de A2. Mas estamos cientes das grandes diferenças entre as integrantes (contextos de aprendizagens, níveis de estudo).

Dessa forma, procuramos dar uma explicação aos erros encontrados partindo da LM, mas também cabe destacar a explicação a partir da LO como mostrado nos erros de cunhagens de vocábulos. Essas explicações são possíveis tentativas causas dos erros a partir dos resultados desta pesquisa em particular. Contudo, colocamos o ditado em espanhol “*cada cabeza es um mundo*”, o qual descreve de forma efetiva a IL oral das participantes, não há maneira certa de saber o que é que acontece no cérebro dos aprendizes, das conexões, das funções que estão sendo empregadas nesse momento de produção da IL oral. Pelo que as nossas possíveis explicações demonstram e destacam as possíveis funções da LM e da LO na aquisição de línguas próximas, focando na relação léxico-semântica.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, C.M. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. **Anais do XV congresso nacional de linguística e filologia, Cadernos do CNLF**, v. XV, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2011. p. 1331-1343.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980. 278 p.
- AJZEN, I. **Attitudes, personality, and behavior**. Chicago: The Dorsey Press, 1988. 191 p.
- ALMEIDA FILHO, J.C. **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** In: ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 9-21.
- ALTARRIBA, J.; K. M. MATHIS. Conceptual and lexical development in second language acquisition, **Journal of Memory and Language**, 36, p. 550-568. 1997.
- ALVAREZ ORTIZ, M. L. Línguas Próximas e Interlíngua. In: ORTIZ, M. L. (Org.). **Novas Línguas, Línguas Novas, Questões da Interlíngua na pesquisa da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2012. p. 245-252.
- ANDRADE, O. G. **Interlíngua Oral e Léxica de Brasileiros Aprendizes de Espanhol**, EdueL, 2011. 618 p.
- APPEL, R. The lexicon in second language acquisition. In: JORDENS, P.; J. LALLEMAN (Eds.). **Investigating Second Language Acquisition**. New York, Mouton de Gruyter, 1996. p. 381-403.
- ARAÚJO, R. Gramática Visual: Trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **Signum**, Londrina, n. 14/2, p. 61-84, dez. 2011.
- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. 3. ed. Madrid: Arco/Libros, 2011. 77 p.
- BOGAARDS, P. Lexicon and grammar in second language learning. In: JORDENS, P.; J. CALLEMAN (Eds.), **Investigating Second Language Acquisition**. v. 12, Studies on Language Acquisition. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996. p. 357-379.
- BOGAARDS, P. Lexical units and the learning and the learning of foreign language vocabulary. **Studies on Language Acquisition**, 23. p. 321-343. 2001.
- BRABO, Otero, M. L. **Estágios de Interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2001.
- _____. **Estágios de Interlíngua e estágios de instrução**. In: ORTIZ, M. L. (Org.). **Novas Línguas, Línguas Novas, Questões da Interlíngua na pesquisa da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2012. p. 265-288.

BRASIL. **PLAN del sector educativo del MERCOSUR 2006**, 2010. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2016.

_____. **Lei nº 11.161, 25 de agosto de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: nov. 2016.

BROWN, J. Vocabulary learning to be imprecise. **Modern English Teacher**, v. 7, n. 1, p. 25-27, 1979.

BROWN, O.; FRASER, C. Speech as a maker of situation. In: SCHERER, K. R.; H. GILES (Eds.). **Social Makers in speech**. Cambridge, Cambridge University Press & Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1979. p. 33-62.

BROWN, H. D. **Principles of language Learning and Teaching**. Second Edition. New Jersey: Prentice Hall, 1987. 354 p.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Falsos amigos, falsos cognatos, heterossemânticos: uma simples escolha de designações. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, p. 183-192. 2002.

BURGOON, J. K. The Willingness to Communicate scale: Development and validation. **Communication Monographs**, 43, 1976. p. 60-69.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1, p. 1-47. 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: VV.AA. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, p. 63-82.

_____. **From communicative competence to communicative language pedagogy**. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). **Language and communication**. Harlow, England: Longman, 1983. p. 2-27.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, 6, p. 5-35. 1995.

CHOMSKY, N. A review of B.F. Skinner's verbal behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-28. 1959.

_____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965. 261 p.

CLÉMENT, R. Ethnicity, contact and communication competence in a second language. In: GILES, H.; ROBINSON, W. P.; SMITH, P. M. (Eds.). **Language: Social psychological perspectives**. Oxford, England: Pergamon, 1980. p. 147-154.

CLÉMENT, R.; KRUDINIER, B. G. Orientations on second language acquisition: 1. The effect of ethnicity, milieu, and their target language on their emergence. **Language Learning**, 33, p. 273-291. 1983.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. **Language Learning**, v. 44, n. 3, p. 417-448, Sep. 1994.

CLÉMENT, R.; KRUDINIER, B. Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. **Language Learning** v. 33, n. 3. p. 273-291. 1983.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. Motivation, Self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, v. 44, p. 417-448. 1994.

CLÉMENT, R.; BAKER, S.; MACINTYRE, P. Willingness to communicate in a second language. The effects of Context, Norms, and Vitality. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 22, n. 2, p. 190-209, Jun. 2003.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning**, v. 41, n. 4, p. 469-512, Dec. 1991.

CORDER, S. Pit. The significance of learners errors. **IRAL, Heidelberg**, v. 5, n. 4, p. 161-70. 1967.

_____. "Idiosyncratic dialects and error analysis". **IRAL, Heidelberg**, v. 9, n. 2, p. 147-160. 1971.

_____. **Introducción a la lingüística aplicada**, México: Limuse. 1973; 1992. 383 p.

_____. The study of learner's language: errors analysis. In: _____. **Introducing applied linguistics**. Great Britain: Penguin books, 1979. p. 256-294.

_____. Describing the learner's language. In: _____. **Error analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981a. p. 26-34.

_____. The study of learner's language. In: _____. **Error analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981b. p. 65-78.

_____. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). **Language Transfer in Language Learning**. Rowley: Newbury House, 1983. p. 85-97.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. (Biblioteca Románica Hispánica. Manuales, 76). Madrid: Gredos, 1996. 338 p.

CRUSE, D. **Lexical Semantics**, Cambridge, CUP, 1986. 310 p.

DURÃO, B. de A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: UEL, 1999. 384 p.

_____. **La interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007. 96 p.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K.; NÉMETH, N. **Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective**. Clevedon, Uk: Multilingual matters, 2006. 224 p.

DÖRNYEI, Z.; THURRELL S. Teaching conversational skills intensively; course content and rationale. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 48, n. 1, Jan. p. 40-49. 1994.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. **Language Learning**, v. 40, p. 45-78. 1990.

_____. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 273-284. 1994.

_____. **The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 197-218.

ELIZAINCÍN, A. Oito considerações sobre o contato linguístico. In: A. ESPIGA, J.; ELIZAINCÍN, A. (Orgs.). **Español y português: um (velho) novo mundo de fronteiras e contatos**. Pelotas: Educat, 2008. p. 403-424.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.

ESPIGA, J. O contínuo português-espanhol: contato e variação linguística. A. ESPIGA, J.; ELIZAINCÍN, A. (Orgs.). **Español y português: um (velho) novo mundo de fronteiras e contatos**. Pelotas: Educat, 2008. p. 373-403.

FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983. 253 p.

FERREIRA, I. A Interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 39-48.

FRIGO, K. **Os semelhantes se atraem?** Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná-Curitiba, Paraná. 2006.

GARDNER, R. C.; LALONDE, R.; PIERSON, R. The socio educacional model of SLA: An investigation using LISREL causal modeling. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 2, p.1-15. 1983.

GARDNER, R. C. Social psychological aspects of second language acquisition. In: GILES, H.; St. CLAIR, R. (Eds.). **Language and Social Psychology**. Oxford: Basil Blackwell, 1979. p.193-221.

_____. **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold Publishers, 1985. 216 p.

_____. Motivation and Second Language Acquisition, **Porta Linguarum**, v. 8, p. 9-20, jun. 2007.

GENOUVRIER. E.; PEYTARD, J. **Linguistique et enseignement du français**. Larousse, Paris, 1972. 285 p.

GRUPO MOTEVIDEO. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Sitio de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Disponível em: <<http://grupomontevideo.org/sitio/>>. Acesso em: nov. 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994. 689 p.

HENRIKSEN, B. Three dimensions of vocabulary knowledge, *Studies in Second Language Acquisition. Special Issue on Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research, and Instructional Applications*, v. 2. 1999.

HENRIKSEN, B.; HAASTRUP, K. **The interrelationship between vocabulary acquisition theory and general SLA research**. Henriksen, Birgit; Haastrup, Kirsten. *Eurosla Yearbook*. John Benjamins Publishing Company, 2001. p.69-78.

HENRIQUES, E. Intercompreensão de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e de Espanhol, **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 2, p. 263-295. 2000.

HYMES, D. H. On Communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin, 1972b. p. 269-293.

HUTCH, A.; DE HEER, W.; GRIFFITHS, T.; THEUNISSEN, F.; GALLANT, J. Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex. **Nature**, McMillan Publishers Limited, n. 532, p. 453–458, Apri. 2016.

JARVIS, S. Methodological rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. **Language Learning**, v. 50, n. 2, p. 245-309, jun. 2000.

KELLERMAN, E. Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning. **Interlanguage Studies Bulletin**, v. 2, n. 1, p. 58-145. 1977.

KRASHEN, S. Some issues relating to the Monitor Model. In: BROWN, H. D.; YORIO, C.; CRYMES, R. (Eds.). **On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice**. Washington: TESOL, 1977. p. 144-158.

_____. **Principles and Practices in Second Language Acquisition**, Oxford, Pergamon Press, 1982. 111 p.

_____. Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). **Language Transfer in Language Learning**. Rowley: Newbury House, 1983. p. 135-153.

_____. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**, London, New York, Longman, 1985. 120 p.

_____. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. **The modern language journal**, n. 73, v. 4, p. 441-464. 1989.

KRESS, G. **Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation**, 1995. p. 7-11.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006. 321 p.

KROLL, J. F.; BOBBS, S. C.; WODNIECKA, Z. Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 9, p. 119-135, jun. 2006.

LADO, R. **Linguistics Across Cultures**. Applied linguistics for language teachers. Michigan: University of Michigan Press, 1957. 141 p.

LEFEBVRE, C.; WHITE, L.; JOURDAN, C. **L2 Acquisition and Creole genesis**. Amsterdam: John Benjamins, 2006. 433 p.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: The State of ELT and a way forward**. London: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.

LOPES NETO, S. **Contos gauchescos & Lendas do Sul**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998. 327 p.

LUCAS, J. Memoria máster en formación de profesores de español como lengua extranjera. In: _____. **La competencia léxica en el discurso escrito en ELE de aprendices francófonos de ascendencia hispanófono**, Universidad de Barcelona – 2006, biblioteca 2007, n. 7. primero semestre 2007.

LUVIZZOTO, C. K. **Cultura gaúcha e separatismo no rio grande do sul**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 11-20.

MACINTYRE, P.; BAKER, S. The role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. **Language Learning**, v. 50, n. 2, p. 311-341, jun. 2000.

MACINTYRE, P.; CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. Conceptualizing Willingness to communicate in a L2; A situational model of L2 confidence and affiliation. **The Modern Language Journal**, 82, iv, p. 545-562. 1998.

MARCUSCHI, L. Concepção da língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Revista TLA**, Campinas, n. 30, 1997. p. 39-79.

MARCHESAN, M. Português e Espanhol: Esboços, percepções e entremeios. In: _____. **Considerações sobre o ensino Instrumental de PLE e E/LE para Policiais**. 1. ed. Santa Maria: PPGL UFSM, 2012. p. 171-1995.

MCROSKEY, J.; RICHMOND, V. Willingness to communicate: A cognitive view. In: M. BOOTH-BUTTEFIELD (Ed.). **Communication, cognition, and anxiety**. Newbury Park, v. 5, o. 2. 1990. p. 19-37.

MCCROSKEY, J. C.; BAER, J. E. Willingness to communicate: The construct and its measurement. **Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association**, Denver, CO, November, 1985. 11 p.

MACINTYRE P.; DÖRNYEI, Z.; CLÉMENT, R.; NOELS, K. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation, **The Modern Language Journal**, v. 82, iv, p. 545-562. 1998.

MORANTE VALLEJO, R. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco Libros, 2005. 82 p.

NEMSER, W. Approximate systems of foreign language learners. **IRAL, Heidelberg**, v. 9, n. 2, p. 115-123. 1971.

NAGGY, W. **Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension**. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading & Communication Skills, 1988. 11 p.

ODLIN, T. **Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning**, Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 210 p.

PACITA, G. Características da Interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudos. In: ORTIZ, M. L. (Org.). **Novas Línguas, Línguas Novas, Questões da Interlíngua na pesquisa da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2012. p.289-365.

PINILLA GOMEZ, R. Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante Nativo (HN)/Hablante No Nativo (HNN). In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Atas del IV Congreso Internacional de ASELE**, Madrid, SGEL, 1994. p. 163-173.

PRETI D. (Org.). **O discurso oral culto**, 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. p. 19.

RICHARDS, J. C. A non contrastive approach to error analysis. **ELT Journal**, v. 25, p. 204-219. 1971.

_____. Social factors, interlanguage, and language learning. **Language Learning**, Ann Arbor-Michigan, v. 22, p. 64-91. 1972

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of language teaching and applied linguistics**. Singapore: Longman, 1992. p. 286-295.

SANTOS GARGALLO, I. **Linguística aplicada a la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera**, 4. ed. Madrid: Arco Libros/La Muralla, 2015. 96 p.

SCHMITZ, J. R. Alguns subsídios para o ensino de espanhol para falantes do português no Brasil. **Letras**, Campinas, v. 10, n.1/2, p. 31-44. 1991.

SELINKER, L. Language transfer. **General Linguistics**, v. 9, p. 67-92. 1969.

_____. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, n. 3, p. 209-231. 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. London: Longman, 1992. 288 p.

SILVA CORVALÁN, C. **Sociolingüística: teoría y análisis**. Madrid: Alhambra, 1989. 200 p.

SILVEIRA, M. **O estudo dos heterogênicos, heterossemânticos e heterotônicos como aceleradores do processo ensino- aprendizagem do idioma espanhol para os acadêmicos de um curso de letras**. Minas Gerais: Faculdades Associadas de Uberaba, 2011. 20 p.

SINGLETON, D. **Exploring the Second Language Lexicon**. Cambridge: CUP, 1999. 343 p.

SOLMAN, R.; CHUNG, K. Language transfer and blocking in second language vocabulary learning. **Journal of Behavioral Education**, v. 6, n. 2, p. 173-190. 1996.

SWAN, M. The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Eds.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, 1997. p. 162-180.

WEINREICH, U. **Language in Contact: findings and problems**. New York: The Hague, 1963. 148 p.

VÁZQUEZ, I. Os Falsos amigos do par espanhol-português: algumas reflexões históricas **EXEDRA, Revista Científica**, Barcelona, n. 9. 2014. p. 7-11.

XATARA, C. O campo minado de expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 42, n. esp. p. 147-159. 1999.