



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

VALÉRIA CRISTINA LEITE BACCILI

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA
KAINGANG NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Londrina
2008

VALÉRIA CRISTINA LEITE BACCILI

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA
KAINGANG NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos

Londrina
2008

VALÉRIA CRISTINA LEITE BACCILI

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA
KAINGANG NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador
Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Adja Albino de Amorim Barbieri
Durão
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Rosane de Sá Amado
Universidade de São Paulo

Londrina, 13 de março de 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade, paciência e sabedoria compartilhada.

À professora Adja B. A. B. Durão, cujos conselhos foram vitais para a produção eficaz deste trabalho.

Aos colegas que com persistência e muita paciência, contribuíram para a coleta dos dados e posterior produção de artigos.

Gostaria de agradecer também a algumas pessoas que contribuíram para que este trabalho fosse realizado:

Alexandre, marido presente e companheiro, obrigada pelo amor, incentivo e apoio;

Lina e Tales, filhos amados, que tiveram algumas horas de lazer privadas da presença da mãe;

meus pais, Fernando e Cidinha, que sempre incentivaram o amadurecimento dos filhos e contribuíram muito para meu crescimento profissional;

meus sogros, Waldir e Luzia, pelo apoio em alguns momentos;

Adriana, obrigada por seu auxílio;

a todos que colaboraram para a realização deste trabalho.

“One hundred years from now it will not matter what my bank account was, the sort of house I lived in, or the kind of car I drove, but the world may be different because I was important in a child’s life.”

Anonymous

BACCILI, Valéria Cristina Leite. **Reflexões sobre a influência da língua materna Kaingang no aprendizado do português como segunda língua.** 2008. 79f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar os resultados da análise de dados provenientes da escola bilíngüe Luiz Penky Pereira, localizada na Terra Indígena Apucarantina, que está situada no município de Lerroville, distante 80 quilômetros de Londrina. O objetivo do estudo é a verificação de possíveis interferências da língua materna Kaingang no aprendizado do Português como segunda língua. A teoria que permeia o estudo é a Lingüística Contrastiva, com os Modelos de Análise de Erros e Análise de Interlíngua.

Palavras-chave: Lingüística contrastiva. Análise de erros. Interlíngua.

BACCILI, Valéria Cristina Leite. **Reflexões sobre a influência da língua materna Kaingang no aprendizado do português como segunda língua**. 2008. 79f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina

ABSTRACT

This work aims to present the results of analysis of the data collected at the bilingual school Luiz Pénky Pereira, which is located at the indigenous area of Apucarantina, in Leroville, distant 80 kilometers from Londrina. The objective of this work is to verify possible influences of the mother tongue Kaingang in the learning process of Portuguese as a second language. The theory adopted to guide this study is the Contrastive Linguistics through the Models of Error Analysis and Interlanguage Analysis.

Keywords: Contrastive linguistics. Error analysis. Interlanguage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Terras indígenas Kaingang.....	13
Mapa 2 - TI do Apucarantina.....	14

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Redações	20
Quadro 2 – Erros Sintáticos	21
Quadro 3 – Posposições Kaingang	43
Quadro 4 – Advérbios.....	44
Quadro 5 – Indicadores.....	45
Quadro 6 – Artigo	47
Quadro 7 – Indicadores de Localidade ou Direção	48
Quadro 8 – Aspecto contínuo.....	55
Quadro 9 – Concordância nominal – número.....	57
Quadro 10 – Ordem da sentença Kaingang.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS

- a = Animacidade
- A = Sujeito de verbo transitivo
- AC = Análise Contrastiva
- AE = Análise de Erros
- c = Comprido
- IL = Interlíngua
- LE = Língua estrangeira
- LM = Língua materna
- L1 = Primeira língua
- L2 = Segunda língua
- mpl= Marcador de plural
- ms= Marcador de sujeito
- mf = Marcador de feminino
- P = Objeto de verbo transitivo
- r = Redondo
- S = Sujeito de verbo intransitivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	18
2.1 OBJETIVOS	18
2.2 DESCRIÇÃO DO PERFIL DO INFORMANTE	18
2.3 DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES	19
2.4 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	19
2.5 SELEÇÃO DO TIPO DE MATERIAL	19
2.6 IDENTIFICAÇÃO DOS ERROS SEGUNDO A TAXIONOMIA DA GRAMÁTICA ESTRUTURAL	21
2.7 Descrição Dos Erros Com Relação À Causa Ou Às Causas	22
3 BREVE HISTÓRICO DOS MODELOS DE ANÁLISE CONTRASTIVA, DE ANÁLISE DE ERROS E DE ANÁLISE DE INTERLÍNGUA	23
3.1 O ERRO PARA A GRAMÁTICA NORMATIVA	23
3.2 O ERRO PARA A LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA	25
3.3 O MODELO DE ANÁLISE DE ERROS	32
3.4 A ANÁLISE DA INTERLÍNGUA	35
4 A ANÁLISE DE DADOS	42
4.1 ERRO SINTÁTICO: ADVÉRBIO + PREPOSIÇÃO + ARTIGO	42
4.2 ERRO SINTÁTICO: AUSÊNCIA DE ARTIGO	46
4.3 ERRO SINTÁTICO: AUSÊNCIA DE PREPOSIÇÃO	47
4.3.1 Ausência de Preposição nos Locativos	48
4.3.2 Ausência de Preposição no Objeto Indireto	50
4.3.3 Ausência de Preposição nos Genitivos	51
4.3.4 Ausência de Preposição em Locuções Adjetivas Indicadoras de Tempo	52
4.4 ERRO SINTÁTICO: PREPOSIÇÃO + PALAVRA NÃO RELACIONAL	53
4.5 ERRO SINTÁTICO: AUSÊNCIA DE VERBO	55
4.6 ERRO SINTÁTICO: CONCORDÂNCIA VERBAL – NÚMERO (SUJEITO-VERBO)	56
4.7 ERRO SINTÁTICO: CONCORDÂNCIA NOMINAL – NÚMERO (DETERMINANTE – SUBSTANTIVO)	59
4.8 ERRO SINTÁTICO: CONCORDÂNCIA NOMINAL – GÊNERO	60

4.9 ERRO SINTÁTICO: FLEXÃO VERBAL.....	63
4.9.1 Conjugação: Uso do Infinitivo.....	63
4.9.2 Conjugação: Uso Errôneo da Flexão	64
4.10 ERRO SINTÁTICO: PLURALIZAÇÃO DO VERBO	71
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS.....	76

1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma diversidade étnica bastante grande. Dentre os vários grupos nele existentes encontramos os povos indígenas que ocuparam desde sempre as terras do Brasil e, atualmente, trabalham para ter sua autonomia lingüística respeitada e seus territórios protegidos. Esses territórios são denominados Terras Indígenas (TI) e estão distribuídos de norte a sul do país. Segundo o Instituto Sócio-ambiental, ISA (2007):

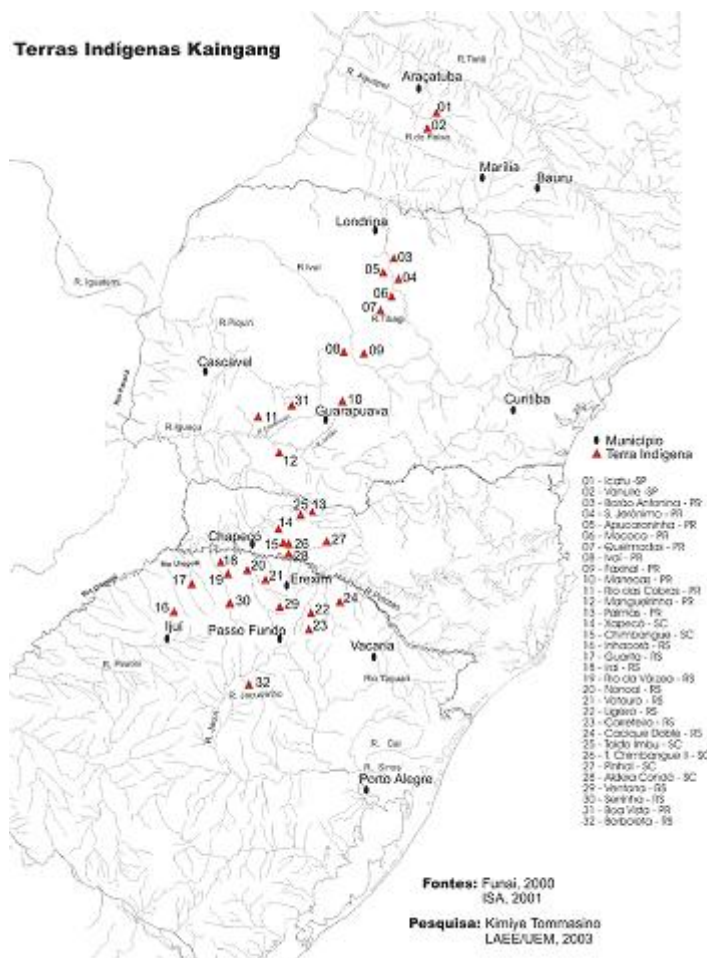
O Brasil tem uma extensão territorial de 851.196.500 hectares, ou seja, 8.511.965 km². As terras indígenas (TIs) somam 593 áreas, ocupando uma extensão total de 108.429.222 hectares (1.067.695km²). Assim, 12,54% das terras do país são reservados aos povos indígenas.

A maior parte das TIs concentra-se na Amazônia Legal: são 405 áreas, 103.483.167 hectares, representando 20,67% do território amazônico e 98,61% da extensão de todas as TIs do país. O restante, 1,39%, espalha-se pelas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e estado do Mato Grosso do Sul.

O grupo indígena estudado especificamente neste trabalho é o Kaingang, grupo cuja língua pertence ao tronco lingüístico Macro-Jê. Segundo o Instituto Sócio-ambiental, ISA (2007):

Estima-se hoje uma população kaingang de 25.875 pessoas vivendo em 32 Terras Indígenas (Funasa, 2003). No entanto, verifica-se a presença de famílias vivendo nas zonas urbanas e rurais próximas às TIs. ... Na zona rural a presença kaingang se dá por unidades familiares ou individualmente, que, pela impossibilidade (econômica ou política) de viverem nas TIs, passaram a viver como trabalhadores não qualificados em fazendas e sítios das regiões próximas às aldeias. Se computadas todas essas famílias, o contingente populacional kaingang poderá chegar a 30 mil.

No Paraná, as TIs Kaingang possuem a seguinte distribuição, conforme o mapa do ISA (2007):



Mapa 1 - Terras Indígenas Kaingang

O mapa mostra a existência de trinta e duas TIs Kaingang na região sul do país, sendo onze TIs localizadas no estado do Paraná. O foco deste estudo está na TI n^o 05, denominada Apucarantina, localizada próxima a Londrina-PR.

A TI do Apucarantina pode ser melhor visualizada no mapa a seguir:



Mapa 2 - TI do Apucarantina

As TIs possuem escolas bilíngües Kaingang-Português, cujos professores são, em sua maioria, índios. As várias disciplinas, como ciências e matemática, são ensinadas sob o foco de interesse cultural kaingang. Ciências aborda assuntos relevantes para a comunidade indígena como por exemplo o relevo local e o ecossistema, e a Matemática segue noções que estão relacionadas ao cotidiano do grupo. Um exemplo é a não existência da noção de resto para alguns

povos indígenas porque para eles esse fato não existe porque se algo sobra deve ser dividido até acabar. Assim deve ser o estudo da segunda língua, o português, devem ser abordados conteúdos que realmente influenciem o eficaz aprendizado, para que o índio consiga conquistar uma autonomia em relação ao seu processo educativo que seja condizente com os preceitos de autonomia educacionais hipoteticamente conquistados pelos índios, os quais asseguram que: “a educação tem que fazer a ponte entre a sociedade indígena e a não indígena, para que os índios tenham acesso às informações e tecnologias modernas e tenham assegurada a liberdade de escolher o que eles querem adotar e o que não querem.” (Castilho, 2006, p.2)

O acesso às informações e tecnologias modernas em terras brasileiras é feito em português, exigindo que os Kaingang dominem esse idioma com bastante fluência. Mas quando entram na escola, eles encontram muita dificuldade de aprendizado, tanto da língua portuguesa, como das outras disciplinas do currículo escolar. Isso ocorre porque os alunos, que tem como LM o Kaingang são expostos ao português na maior parte das vezes, como se esta fosse a sua língua materna e não como a segunda língua que é, na realidade.

Optamos por usar, neste trabalho, o termo segunda língua porque este vem sendo utilizado, geralmente, para situações de aprendizado em que o aluno está imerso num ambiente cuja língua objeto convive com sua língua materna. O termo língua estrangeira, posto que está associado à situação de ensino aprendizagem em que o aluno está totalmente inserido em sua comunidade de língua materna e aprende uma outra língua em sala de aula, que está totalmente fora do alcance de contato periódico do aprendiz, não se aplica a situação de aprendizado da comunidade indígena do Apucarantina.

Apesar de os índios Kaingang viverem no Brasil, país cuja língua oficial é o português, a real situação lingüística dos alunos dessas comunidades indígenas em relação à sua LM, assemelha-se ao aprendizado de uma língua estrangeira porque seu contato é limitado exclusivamente à sala de aula ou às pouquíssimas vezes em que esses aprendizes vão a Leroville, a comunidade não índia mais próxima. Os professores que ministram as disciplinas curriculares são índios e, portanto, não falantes nativos de português, o que indica, na maior parte dos casos um conhecimento limitado do português, agravado pelo fato dos mesmos

terem pouca ou quase nenhuma formação específica para o ensino do português como segunda língua ou como língua estrangeira. Para COSTA e FURTOSO:

Com o conhecimento das duas línguas (no caso do português, o básico) e sem uma preparação para a sala de aula, muito menos para atender a um grupo heterogêneo, é comum o professor acabar utilizando em sala de aula muito mais a sua língua materna com o objetivo de explicar aos alunos questões do português que não entendem. (2006, p.184)

Essas mesmas autoras ainda afirmam que, para uma aprendizagem satisfatória e rápida do português, é necessário que o professor tenha um bom conhecimento da língua alvo e a mínima formação específica para o ensino dessa língua, no caso, o português, o que não acontece com os professores da TI do Apucarantina, que ainda estão cursando o Magistério Superior (2º Grau).

Percebemos que os lingüistas têm estudado a língua Kaingang em si, mas seu processo de letramento e a introdução da escrita na educação escolar foram pouco pesquisados até então. Como consequência, os alunos Kaingang têm muita dificuldade para aprender sua própria língua na modalidade escrita e também a sua segunda língua, o Português.

Pesquisadores da área de Lingüística Contrastiva já enfatizaram o fato de não existir uma alfabetização simultânea, e que a língua materna funciona como um filtro para a aquisição de uma segunda língua (GUEDES, 2002, p.18). Por esse motivo, é necessário que os alfabetizadores estejam conscientes desse fato e não desempenhem uma função meramente “gramatista” ou seja, prescritiva, desvinculada da situação real de uso que estabelece uma relação entre o mundo cultural e o ato comunicativo.” (GUEDES, 2002, p. 22)

O índio kaingang adulto estabelece uma relação com a língua portuguesa bastante estreita porque depende deste instrumento de comunicação e convivência social para poder sobreviver, uma vez que suas terras não são muito produtivas e estão circundadas por terras não indígenas. Portanto, boa parte da subsistência dos kaingang da TI Apucarantina vem do trabalho do índio em terras não indígenas e a alimentação é provida pela compra de mantimentos na cidade. Tais procedimentos são realizados em língua portuguesa, por conseguinte é extremamente importante para os kaingang falar e escrever bem o português.

O interesse acadêmico deste trabalho advém do fato de existirem as escolas bilíngües na TI Apucarantina e não haver estudos baseados no modelo de Análise de Erros de falantes nativos de Kaingang que têm como segunda língua o Português, que sirvam de base para um melhor aproveitamento dos métodos de ensino bilíngüe.

Nesse sentido, este trabalho visa a abordar o aprendizado da segunda língua, o qual, como exemplificamos, guarda relação com os problemas de aprendizagem de língua estrangeira, pelos Kaingang, sob a luz do modelo de Análise de Erros, e contrastar a sintaxe da Língua Kaingang com a sintaxe da Língua Portuguesa, no intuito de verificar o quanto da língua materna aparece na escrita da segunda língua/língua estrangeira.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa toma por base o modelo de Análise Contrastiva, o modelo de Análise de Erros e a Análise de Interlíngua. De acordo com tais vertentes teóricas, determinamos os seguintes procedimentos para a elaboração desta dissertação:

2.1 OBJETIVOS

Os objetivos gerais deste trabalho são encontrar os erros produzidos em português por crianças Kaingang e classificá-los de acordo com a taxionomia da gramática estrutural.

2.2 DESCRIÇÃO DO PERFIL DO INFORMANTE

A escola selecionada para fornecer os dados que compõem o *corpus* deste trabalho foi a Escola Luiz Pénky Pereira, situada na aldeia indígena do Apucarantina. Esta escola possui aproximadamente 500 alunos que freqüentam as seguintes classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I: pré-escola, 1ª série (1ª. fase), 1.ª série (2ª. fase), 2.ª série (Transição), 3.ª série e 4.ª série.

As crianças iniciam seus estudos na pré-escola com a idade de seis anos e percorrem as demais séries até a idade de onze ou doze anos, época em que terminam seus estudos na escola da aldeia, precisando deslocar-se para Leroville, a cidade mais próxima, se quiserem cursar da 5.ª à 8.ª séries do Ensino Fundamental.

As crianças falam kaingang, na maior parte do tempo, ficando limitado o uso do português quase que exclusivamente aos momentos de sala de aula ou às poucas vezes em que essas crianças vão à cidade. As aulas de português têm a duração de duas horas diárias, quatro vezes por semana.

Os pais das crianças também se comunicam em kaingang na maior parte do tempo e são analfabetos em sua maioria. Alguns poucos são semi-analfabetos, ou seja, mal cursaram as duas primeiras séries do Ensino Fundamental. Portanto, mal podem auxiliar seus filhos no processo de aprendizagem.

2.3 DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES

Os professores da Escola Luiz Pénky Pereira são, em sua maioria, índios. Num total de nove professores, apenas uma é não-índia.

Os professores índios ainda cursam o Magistério Superior e apenas a professora não-índia é graduada em Pedagogia. Esta professora trabalha na aldeia há 13 anos e é a mais experiente de todo o corpo docente da escola, pois os outros professores lecionam há pouco mais de três anos.

2.4 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.

Os professores da escola Luiz Pénky Pereira não adotam nenhum livro didático para o ensino do português, pois não há um livro que se adapte completamente à realidade das crianças desta aldeia que estão em situação de bilingüismo. Os próprios professores elaboram o material que utilizam, constituído por partes de inúmeros livros didáticos confeccionados para aprendizes nativos de português.

2.5 SELEÇÃO DO TIPO DE MATERIAL.

O material escolhido para ser o *corpus* desta dissertação foi a redação.

Foi coletado um total de duzentas e cinquenta redações das classes 2.^a série (Transição), 3.^a série e 4.^a série.

A 2.^a série (Transição) e a 3.^a série são ministradas por professores índios, a 4.^a série possui professor não-índio. A classe denominada “Transição” seria aquela na qual as crianças passariam a ser alfabetizadas em Português, mas os alunos desta escola têm sua alfabetização realizada em Kaingang simultaneamente a do Português, desde a 1.^a série. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que aprendem a ler e escrever em Kaingang, passam a ler e escrever em Português.

Para a execução desta pesquisa, foi pedido aos professores que coletassem as redações produzidas em sala de aula para que as mesmas fossem compiladas. Num primeiro momento, os professores recolhiam as redações e as corrigiam para depois as entregarem para o estudo. Foi necessário esclarecer a eles que o foco de interesse era o erro produzido pelas crianças, para que então os professores passassem a entregar as redações tais como eram escritas na sala de aula.

As redações coletadas na aldeia correspondem aos seguintes temas e quantidade:

Classe	Tema	Quantidade
2. ^a série	A pesca	20
	O jacaré	20
	O balaio	26
	O coelho e a onça	30
3. ^a série	O jacaré	20
4. ^a série	O coelho e a onça	24
	O rio	20
	A cachoeira	18
	Minhas férias	18
	O balaio	30
	O jacaré	30
Total	-	250

Quadro 1 - Redações

2.6 IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS A PARTIR DE UMA TAXIONOMIA BASEADA NA GRAMÁTICA ESTRUTURAL

Foi selecionado o critério gramatical para a identificação dos erros. Foram encontrados os seguintes tipos e quantidades de erros nas 250 redações:

TIPO	QUANTIDADE
Advérbio de tempo errado	2
Advérbio e preposição	16
Artigo e pronome demonstrativo	1
Ausência de artigo	9
Ausência de elemento	3
Ausência de preposição	21
Ausência de verbo	8
Concordância nominal - número	41
Concordância nominal - gênero	63
Conjugação	117
Inversão advérbio objeto	4
Inversão do sujeito	1
Inversão objeto verbo	2
Inversão substantivo e advérbio	1
Pluralização do verbo	17
Preposição e artigo juntos	3
Preposição e palavra não relacional	5
Pronome	1
Repetição e deslocamento do sujeito	4
Repetição do objeto	4
Repetição do verbo	1
Troca de preposição	3

Quadro 2 - Erros sintáticos

Como pode ser observado no quadro acima, existem diferentes quantidades de erros encontrados nas redações, o que gerou a necessidade de limitarmos a verificação apenas para aqueles cuja frequência fosse igual ou superior a cinco. Dessa forma, foram selecionados os seguintes erros, devido à sua frequência:

- ausência de artigo;
- ausência de preposição;
- ausência de Verbo;
- concordância nominal: número;
- concordância nominal: gênero;
- conjugação;
- pluralização do verbo;
- preposição e morfema.

2.7 DESCRIÇÃO DOS ERROS COM RELAÇÃO À CAUSA OU ÀS CAUSAS

Cada erro encontrado nas redações em Português tem, portanto, sua sintaxe analisada para a posterior comparação desta sintaxe com a sintaxe Kaingang, de modo a tornar possível a verificação de se a língua materna, o Kaingang, influencia o aprendizado da segunda língua, o Português. Ou se os erros produzidos pelas crianças são oriundos do aprendizado de uma variante não padrão da Língua Portuguesa, falada nos arredores da aldeia . Portanto, a descrição dos erros recebeu um capítulo exclusivo para que essa análise fosse feita minuciosa e a exaustivamente.

3 BREVE HISTÓRICO DOS MODELOS DE ANÁLISE CONTRASTIVA, DE ANÁLISE DE ERROS E DE ANÁLISE DE INTERLÍNGUA

Este trabalho tem como base teórica a Lingüística Contrastiva, área do saber que tem como uma de suas metas solucionar questões de ensino e aprendizagem de língua materna frente a uma língua estrangeira, tendo como foco central de análise o desempenho individual dos falantes. Esta área do saber centra-se nos efeitos que as diferenças e semelhanças entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE) produzem na aprendizagem da língua estrangeira. Já esclarecemos que há muita semelhança entre o estudo do português por parte dos falantes nativos do Kaingang com o estudo de línguas estrangeiras no Brasil, daí a enfatizarmos esse tipo de abordagem. É necessário, contudo, que se explique sobre outras abordagens em que já foi atribuída a questão do erro para que se possa entender problema do erro para os modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros.

3.1 O ERRO PARA A GRAMÁTICA NORMATIVA

A princípio, os estudos sobre o erro eram realizados apenas sob uma abordagem prescritiva e/ou normativa, daí a considerá-lo como uma falha na produção do falante/aprendiz. Para BORBA, o erro é:

Desvio da norma (q.v.). O erro é uma decorrência social, pois o grupo seleciona certos usos classificando-os como bons e rejeita outros como maus ou errados. Daí resultar o erro de uma valoração social dos elementos lingüísticos. Será, então, considerado como errado tudo o que for contra a tradição coletiva. Por si mesma a língua não comporta erros, pois os conceitos de certo e errado são meras convenções sociais. (BORBA, 1976, p.37).

As convenções sobre “certo” e “errado”, mencionadas por BORBA e que dizem ser o erro fruto de uma valoração social de um padrão, estão

relacionadas ao conceito de erro da gramática normativa, a qual estabelece como certo o padrão culto da língua. Mas a gramática normativa não trabalha outros fatores a não ser os de uma dada variante de prestígio, ou seja, ela não estuda fatores que não sejam gramaticais ou textuais. A gramática normativa não considera o fato de mesmo sendo lingüísticos, os erros podem ser de desempenho ou competência. Questões como diferenças sociais, regionais, culturais ou de registro são deixadas de lado por ela.

Ao notar que esse ponto de vista sobre o erro era deficitário, começou-se a pensar sobre a língua como um conjunto de fatores lingüísticos e extralingüísticos e não apenas como um conjunto de léxicos gramaticalmente ordenados. É nesse ponto que se faz necessário considerar o trabalho de Coseriu (1962), que propôs ser a língua um organismo estruturado em três diferentes níveis:

- sistema
- norma
- fala

Por SISTEMA, este estudioso afirmou:

[...] que contiene solo lo que en la norma es forma indispensable, oposición funcional, habiéndose eliminado por la nueva operación abstractiva todo lo que en la norma es simple constumbre, simple tradición constante, elemento común en todo el hablar de la comunidad considerada, pero sin valor funcional, [...]. (COSERIU, 1962, p.96).

Como NORMA, ele afirmou que “...contiene sólo lo que em hablar concreto es repetición de modelos anteriores.”(1962, p.95). E, por FALA Coseriu definiu “... los actos lingüísticos concretamente registrados en el momento mismo de su producción.” (1962, p.95).

Essas noções são muito importantes para a Sociolingüística, que ao invés de determinar uma produção lingüística como certa ou errada, verificou que a língua apresentava diferenças, e a essas diferenças denominou Variações Lingüísticas. Esses são parâmetros estudados pela Sociolingüística, que possui as seguintes definições de NORMA e FALA: A NORMA pertence a um grupo, ou seja, é a expressão lingüística eleita por um determinado grupo de indivíduos. Segundo

PRETI “A norma é o ponto de chegada no processo de uniformização e nivelamento da língua. A própria sociedade se encarrega de preservar o uso que ela própria estabeleceu.” (PRETI,1994,p. 51). A FALA, por sua vez, é o ato, o uso concreto da língua pelo indivíduo, que varia segundo uma vasta gama de fatores, como idade, sexo, raça, profissão, posição social e região de moradia. Mas, mesmo esta FALA, que a princípio é individual, sofre a influência de um meio composto por indivíduos mais ou menos semelhantes porque compartilham a vivência com um grupo. É nesse sentido então, que a FALA está relacionada ao conceito de dialeto, que vem a ser uma variedade da língua diferenciada das outras por ter características específicas daquele grupo ou comunidade que o utiliza. Esses dialetos foram classificados como cultos e populares. O primeiro é tido como de maior prestígio, por possuir características gramaticais mais aproximadas às especificadas pela gramática normativa; e o segundo é de menor prestígio, por ser utilizado sem grandes preocupações de concordância com as regras ditadas pela gramática normativa.

Num ambiente escolar, é a norma culta a eleita como padrão, e como tal exigida para a produção, principalmente escrita, dos alunos. A não obediência a esta norma é considerada nas escolas como um erro.

Essa definição de erro da gramática normativa é bastante discriminatória e pouco auxilia um professor em seu processo de ensino e muito menos auxilia o aluno em sua aprendizagem, pois ela apenas rotula o erro, não diminui sua freqüência. Essa concepção de erro é totalmente distinta da abordagem dada pela Lingüística Contrastiva, que entende ser o erro mais do que falha na produção do aprendiz/falante, mas como um indicador de que o processo de aprendizagem está se ocorrendo.

3.2 O ERRO PARA A LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.

O erro não deve servir apenas para indicar o que deve ou não ser produzido por um falante. Por isso, correntes lingüísticas, como a Lingüística Contrastiva, entendem a noção de erro, não como falha total do falante no ato comunicativo, mas, entre outras possibilidades, como resultado de interferência de

um conjunto de fatores extralingüísticos como, por exemplo, os fatores sociais e culturais, que influenciam a produção lingüística de um indivíduo. Foi essa noção de erro, como um conjunto de fatores que influenciam a produção do falante, que corroborou o desenvolvimento dos modelos de Análise de Erros e de Análise de Interlíngua, no intuito de que estes estudos auxiliassem no processo de ensino/aprendizagem.

Como o surgimento do modelo de Análise de Erros deu-se no contexto da Lingüística Contrastiva, faz-se necessário traçar um breve histórico da mesma, abordando seus dois modelos: o modelo de Análise Contrastiva (AC), o de Análise de Erros (AE) e sua vertente teórica -- a Análise de Interlíngua (IL) -- para uma melhor compreensão da aplicabilidade do modelo de Análise de Erros nesta dissertação. Iniciaremos tomando por base a afirmação de Durão (2004), estudiosa da Lingüística Contrastiva, que muito tem auxiliado nas pesquisas nesta área da Lingüística no Brasil:

(...) la LC tiene dos versiones, la LC teórica, que opera con el concepto de Universales Lingüísticos, que tiene el propósito de ofrecer condiciones para una reflexión sobre cómo cada categoría universal funciona en cada lengua en cuestión, y la LC práctica, que tiene por meta la realización de contrastes lingüísticos, en un eje sincrónico, con la finalidad de buscar facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas, ... (DURÃO, 2004, p. 3)

O modelo de Análise Contrastiva (AC) surgiu no contexto da teoria psicológica comportamentalista (Behaviorismo) e do estruturalismo lingüístico, ainda que mais adiante tenha se distanciado dessas concepções teóricas para afiliar-se a idéias consoantes com sua evolução e constante evolução da própria lingüística e da lingüística aplicada. Seu precursor foi o psicólogo Watson (1878-1958) (apud Durão 2004, p. 18), cuja teoria afirma ser a conduta humana o resultado de um condicionamento que funciona da seguinte maneira:

un **estímulo** produce una **respuesta**;
Si esa respuesta es correcta, se ofrece un **reforzamiento positivo** para que se fije;
Si esa respuesta no es correcta, si ofrece un **reforzamiento negativo** para que no se mantenga. (WATSON, 1913 apud DURÃO, 2004, p.18).

Considera-se o trabalho de Pavlov (1849 -1936), como precursor da teoria comportamentalista. Por meio de seus estudos sobre os organismos dos cachorros, ele descobriu o condicionamento clássico, ou seja, que o condicionamento gera uma resposta inata.

Outro pesquisador que trabalhou com o condicionamento foi Skinner (1904–1990), para quem o condicionamento gera mudanças de comportamento. Skinner desenvolveu o esquema **estímulo-resposta-recompensa**, propondo, em sua teoria, o Condicionamento Operante: o aprendiz repete sons e modelos disponíveis em seu contexto lingüístico, seus esforços são recompensados, e, ao repetir e repetir sons e modelos, os transforma em hábitos coincidentes com tais modelos.

Contemporaneamente a esses trabalhos, vemos surgir o Estruturalismo, corrente teórica na qual, segundo Durão (ibid., p. 23), “... cada realidade humana es considerada como una totalidad estructurada y significativa, articulada en un sistema de relaciones estables con leyes internas de regulación y cuyo sentido hay que buscarlo en su estructura profunda.”

Até o fim do século XIX, os filólogos afirmavam ser a língua a expressão do pensamento, ao analisar a língua buscavam nela a organização lógica de seus pensamentos. Segundo DUCROT (1970, p. 33), para eles, analisar as palavras era verificar se a ordem lingüística era “tão estável e regular quanto a organização da frase”, portanto, o erro era algo inaceitável para tais estudiosos, uma vez que não falar corretamente era não pensar corretamente.

A corrente lingüística concomitante à dos filólogos do século XIX é a dos lingüistas históricos, que procuravam estabelecer as relações lingüísticas entre as línguas européias. Essa questão fez com que os estudos tivessem de caráter comparatista e se voltasse para a busca de regularidades e leis que se aplicassem à maioria ou até mesmo a todas as línguas. O Estruturalismo mudou a visão que se tinha sobre o estudo da língua, que deixou de ser o estudo diacrônico ou histórico para ser um estudo sincrônico ou descritivo. O expoente máximo do Estruturalismo Lingüístico foi o lingüista suíço Ferdinand de Saussure que, além de estabelecer a mudança de abordagem lingüística, conseguiu separar “... a competência lingüística do falante dos fenômenos ou dados lingüísticos reais (enunciados), dando-lhes respectivamente os nomes de *langue*, “língua” e *parole*, “fala” , ...” de acordo com Robins (1979 p. 163).

Robins afirma que a influência do estruturalismo para a lingüística moderna é a base de qualquer outra área da lingüística que tenha se desenvolvido ou venha a se desenvolver porque o estruturalismo saussureano estabeleceu ser a língua o único foco de estudo da Lingüística.

A Lingüística Estrutural teve como marcos iniciais os trabalhos de: na Europa, como já mencionado, Saussure (1857 – 1913), com a publicação do **Cours de Linguistique générale** (1916) e, nos EUA, Bloomfield (1887 – 1949), com a publicação de **Language** (1933).

Ducrot enfatiza o valor do trabalho de Saussure afirmando que:

Acreditamos descobrir, ao contrário, desde o século XVIII e XIX, a idéia de que cada língua possui uma organização que lhe é própria e que merece, por sua regularidade, ser considerada como uma ordem. O papel de Saussure não é, pois, certamente, o de ter introduzido esse tema, e sim o de ter reencontrado, e sobretudo ter podido impô-lo, após o êxito impressionante da gramática comparada. (DUCROT, 1970, p.55).

Dessa forma, noções como: o princípio da imanência, a utilização do método taxionômico e a concepção de língua como estrutura permeavam os trabalhos nos dois continentes. Pela primeira vez, no campo da Lingüística, o indivíduo falante tem sua importância reconhecida, ou seja, a língua é vista como uma realidade social.

Assim, tanto o behaviorismo como o estruturalismo levaram ao estudo descritivo da língua. Ao estudar várias línguas, verificou-se o fato de que sons semelhantes eram interpretados de maneiras distintas por falantes distintos, o que gerou a noção de contraste.

Surgiram escolas lingüísticas que começaram a descrever as línguas a partir da descrição de seus fonemas. É o caso do Círculo Lingüístico de Praga, que conseguiu estabelecer, segundo Robins (1979 p. 166), que: “os sons da fala pertencem à *parole* e o fonema pertence à *langue*.” Mas esses estudos que davam conta excepcionalmente bem da descrição de uma língua não serviam para auxiliar professores em sala de aula, ou seja, saber como uma língua é, não é saber como adquirir competência sobre ela. Nesse sentido, o modelo de Análise Contrastiva tem tido um papel peculiarmente desenhado no campo da Lingüística,

papel esse que surgiu devido a uma demanda de conhecimento que ultrapassou o limite do saber sobre a língua e passou a ser a busca do saber sobre como um indivíduo adquire uma língua.

O modelo de Análise Contrastiva teve como forte colaborador interdisciplinar os estudos efetuados no ramo da Psicologia, os quais auxiliaram as pesquisas sobre a flexibilidade ou não do córtex cerebral para uma diminuição ou não da capacidade de aquisição de uma segunda língua a partir da puberdade. Isso reforça a idéia de que a aquisição de uma nova língua é totalmente influenciada pelo conhecimento lingüístico prévio que esse aprendiz possui.

É com o trabalho **On Verbal Behavior** (1926) que Skinner apresenta a hipótese de que a linguagem se aprende através do esquema **estímulo-resposta-recompensa**. Em Durão (2004) temos uma síntese das idéias de Skinner:

[...] la lengua es un repertorio de respuestas, unas con dimensiones mínimas (a sola palabra); otras, con dimensiones variadas (frases u oraciones). En esa teoría, las palabras, frases u oraciones son la materia prima a partir de la que se forman las conductas verbales complejas, por tanto, hablar, es unir palabras y estructuras de modo secuencial en respuesta a estímulos. (DURÃO, 2004, p.21).

Na década de quarenta do século XX, surgiu o trabalho de Fries (1945), que propôs o desenvolvimento de materiais para o ensino de Língua Estrangeira com base na descrição científica da Língua materna face à Língua estrangeira, de acordo com Durão (2004, p.25), Fries (1945), afirma que: “... los materiales para enseñanza de LE deberían basarse en la descripción científica de la LM y de la LE en presencia.”

Esse trabalho foi continuado por seu sucessor, Lado (1957), o qual verificou que numa situação de aprendizagem de LE, o aluno acha fácil aprender os traços lingüísticos que são semelhantes ao de sua LM e acha difícil aprender os traços que são diferentes dos de sua LM.

Dentro desse contexto de contraste lingüístico em sentido de aprendizagem, aplica-se a noção de TRANSFERÊNCIA postulada no âmbito da Psicologia Comportamentalista.

El fundamento teórico de análisis contrastivo lo constituye una visión general del aprendizaje según la cual el aprendizaje previo afecta al subsiguiente de forma positiva cuando el nuevo dominio coincide con otro aprendido anteriormente, y de forma negativa cuando se oponen (transferencia positiva y negativa). (NEMSER, 1971, p.58).

A **transferência positiva** seria, conforme resgata DURÃO (2004), a utilização produtiva de LM na produção da LE e, a **transferência negativa** ou **interferência**, a utilização não produtiva da LM na produção da LE.

Para entender o fenômeno da transferência faz-se necessário realizar uma descrição lingüística prévia das línguas a serem comparadas. Para isso Lado (1957) propôs o que DURÃO (2004) denomina 'morfologia da Análise Contrastiva', a qual pretende dar conta dos vários níveis da gramática.

No nível fonológico-fonético, por exemplo, seria necessário descobrir o porquê das dificuldades de pronúncia de uma LE. Lado (1957) verificou que, ao aprender uma LE ou uma L2, o falante tende a transferir sons de sua LM assim como suas variantes e entonações para essa LE. Lado propôs um modelo de Análise Contrastiva, no nível fonológico-fonético, constituído de nove passos.

No nível léxico-semântico, Lado propõe que se parta da verificação das semelhanças e diferenças. Ele entendeu que, mesmo havendo muitos vocábulos em comum entre as línguas, era necessário pesquisar se tais formas eram semelhantes em todas as situações, pois isso poderia gerar dificuldades de aprendizado.

No nível morfológico/sintático/morfossintático, de acordo com Durão (2004), que busca amparo no trabalho de Lado (1957), primeiramente se estabelece a categoria gramatical a ser estudada. Posteriormente, se descreve essa categoria em cada uma das línguas contrastadas, especificando sua forma, significado, distribuição e frequência de uso, ressaltando os possíveis contrastes estruturais de categoria ou funcionais, e, finalmente, propõem-se previsões de dificuldades e erros, tomando por base as diferenças entre as estruturas confrontadas.

A autora menciona, ainda a tendência dos alunos em transferir não somente as formas e a distribuição dos significados, como também os aspectos culturais de sua LM para a LE.

Essa mesma autora esclarece, ainda, que apesar do empenho de seus pesquisadores, a Análise Contrastiva tem enormes falhas. Explica por isso, que

Wardhaugh(1970) propôs uma melhoria para o modelo. Ele partiu de uma crítica sobre o modelo anterior, o qual denominou versão forte do modelo de Análise Contrastiva, porque essa versão forte fazia pesquisas a partir das gramáticas das línguas em contraste, e propôs uma versão fraca, a qual partia da observação dos erros produzidos pelos alunos.

Nos anos setenta, vários pesquisadores argumentaram contra o modelo de Análise Contrastiva, e isso fez com que ele perdesse credibilidade. Estes são, segundo Durão (2004), alguns de seus argumentos:

Un primer argumento que llevó a que perdiera credibilidad fue el que predecía errores que no aparecían realmente.

Un segundo argumento es que no identificaba muchas de las dificultades que surgían en el proceso de aprendizaje.

Un tercer argumento se refiere a la afirmación de que las estructuras de la LE que presentan disimilitud con respecto a las de la LM invariablemente provocarían interferencia.

(...) Un cuarto argumento es que al modelo de AC lo concibieron para servir a fines prácticos, es decir, para facilitar la enseñanza de las LE, sin embargo, la mayor parte de los AC se realizaron en un plan totalmente abstracto, dejando a una parte el aprendizaje propiamente dicho(...)

Un quinto argumento es que el modelo no estableció principios teóricos suficientes con los que justificar el uso de una metodología uniforme, con lo cual los investigadores elegían al azar uno u otro camino para proponer y justificar la forma como recolectaban y ordenaban los datos con los que trabajaban, lo que llevó a enormes diferencias y disparidades entre los análisis realizados. (DURÃO, 2004, p.36-38).

A crítica mais acirrada contra o modelo de Análise Contrastiva partiu de Chomsky (1959), que afirmou não ser a aprendizagem da língua um comportamento moldado segundo estímulo-resposta-recompensa, mas ser o desenvolvimento da língua algo genético, baseado em um intrincado sistema mental de regras, as quais permitem a qualquer falante criar e compreender um número infinito de proposições nunca antes proferidas.

Apesar dos problemas anteriormente mencionados, o modelo de Análise Contrastiva continuou a se desenvolver e, conforme Durão (2004), apareceu, mesmo que modificada, nos modelos de Análise de Erros e nas Análises de Interlíngua.

3.3 O MODELO DE ANÁLISE DE ERROS

O Modelo de Análise de Erros (AE) surgiu nos anos sessenta e setenta do século XX. A pesquisa inicial desse modelo foi o trabalho de Corder (1967) intitulado “**The significance of learners errors**”, trabalho cuja base subjacente é a teoria de aquisição lingüística de Chomsky. Corder acredita que os aprendizes de LE passam pelas mesmas circunstâncias de aprendizado por que passam ao adquirir a língua materna. Segundo Durão(2004):

La teoría de adquisición lingüística de Chomsky es prioritariamente el cimiento sobre el que se impone el modelo de AE, sin embargo, otras concepciones teóricas se suman a ella con el fin de solidificar los análisis. El modelo de AE se apodera, por ejemplo, del concepto de ‘competencia lingüística’ propuesto por Chomsky, lo cual se cimentaba en la idea de un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea, no afectado por las contingencias del mundo real. Hymes (1972) postuló que había “reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles”. Para ese investigador, por tanto, existe una “competência comunicativa” que se refiere a lo que un hablante ha de saber para poder intervenir comunicativamente en contextos sociales en situaciones diferenciads culturalmente. (p.47).

Para Hymes, de acordo com Durão (2004), mais do que ter conhecimento sobre as estruturas lingüísticas, é necessário saber como usá-las adequadamente. A partir dessa idéia de Hymes, o estudo sobre a aquisição lingüística supera o saber sobre a língua e passa a ser sobre a habilidade de comunicação em situações de fala.

O modelo de AE passou a estudar o erro de um modo positivo. Corder postulou a existência de dois tipos de erros, os quais ele denominou de **erros não sistemáticos e erros sistemáticos**. Os erros não sistemáticos, também chamados de desvios ou deslizos, são os que os falantes cometem não por falta de conhecimento lingüístico, mas por lapsos de memória, por cansaço físico ou, até mesmo, por alguma alteração psicológica. Esses erros não preocupam os estudiosos, pois o próprio falante é capaz de corrigi-los.

Os erros que efetivamente são objeto de estudos lingüísticos são os erros sistemáticos, ou seja, aqueles que o aprendiz produz por conhecimento insuficiente da estrutura correta da LE.

De acordo com Durão (2004), vários autores definiram o sentido de *erro*, tais como Nickel (1971), Chun (1982), Liski e Puntanen (1983), Chaudron (1988). Essa autora aprimorou tais noções e contribuiu da seguinte forma para a noção de erro: “... el error corresponde al uso de elementos lingüísticos o pragmáticos que dificultan o impiden la comprensión de un mensaje.” (p. 53).

O modelo de Análise Contrastiva analisa os erros dos aprendizes a partir de conclusões oriundas da comparação das estruturas gramaticais das línguas em contato, ou seja, o estudioso, ao analisar as duas línguas, verifica o que pode ou não ser um problema para o aprendiz a partir do que o estudioso acha que será uma dificuldade com base na semelhança ou na diferença entre as línguas. O modelo de Análise de Erros também utiliza o contraste entre as línguas em contato, mas usa como material de estudo a produção real do aprendiz e não aquilo que ele pode ou não vir a produzir.

Diante do exposto, ressaltamos que o modelo de Análise Contrastiva, além de diferir do Modelo de Análise de Erros por sua base teórica, diferencia-se também pela abordagem dada ao estudo do erro. A AC, em sua versão forte, prevê erros sem levar em conta as produções dos aprendizes e, em sua versão fraca, considera os erros dos aprendizes, mas não considera outros fatores, a não ser a interferência da LM na LE (Durão, 2004). Já o modelo de Análise de Erros, a partir da produção do aprendiz, entende esse erro como:

[...] a evidencia del conocimiento subyacente del aprendiz, puesto que propicia evidencias muy fiables de que quien lo produce no solamente imita, sino que propone hipótesis y emplea estrategias de aprendizaje y de comunicación para construir sus enunciados. (DURÃO, 2004, p.54).

Como anteriormente mencionado, o foco do estudo do erro do aprendiz de LE desviou-se da prescrição lingüística do erro a ser evitado, voltando-se para a compreensão do fenômeno de ensino/aprendizagem como um todo, e se entendia fazer parte do processo os percalços de um construir lingüístico pelo aprendiz, que não existe sem erros ou influências, pois antes de aprender uma LE, o

falante já é conhecedor de uma LM, e o conhecimento dessa LM sempre o acompanhará. Nas palavras de Vez Jeremias(2004):

Sin duda, cuando en los años sesenta y setena del siglo XX se entendía el aprendizaje o la adquisición de una nueva lengua (o de varias) como una mera apropiación lingüística, era lógico suponer-justamente desde la lingüística del momento – que la distancia o acercamiento entre los elementos estructurales del sistema de una y outra(s) lengua(s) intervenían de manera decisiva en el éxito o en fracaso de esse encuentro feliz si los sistemas de la lengua materna y la lengua extranjera no eran muy diferentes y facilitaban una transferencia positiva; un encuentro menos feliz cuando ambos sistemas resultaban muy diferentes y conllevaban una transferencia negativa que desembocaba en una interferencia. Una interferencia que, a la postre, era la causa de los errores producidos en el dominio de la nueva lengua o lenguas de aprendizaje o adquisición. (p.150).

Os pesquisadores passaram a perceber que era fator importante considerar a língua materna do aprendiz de segunda língua como fator de influência, pois se verificou que, para o aprendiz, a língua materna sempre seria um ponto de partida para o processo de aquisição de uma segunda língua.

Seguindo como base a teoria de aquisição lingüística de Chomsky, Corder afirma que os erros produzidos pelo aprendiz são indicadores de “las áreas de mayor dificultad y, a la vez, sirven para que se repasen y produzcan materiales didácticos más ajustados a las necesidades de esos aprendices” (1967, p. 46-47).

Os modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros distinguem-se tanto pela teoria subjacente quanto pelo tipo de material que serve de base para as análises lingüísticas. O modelo de Análise Contrastiva toma por base a Teoria Psicológica Comportamentalista. O resultado do estudo é a previsão de dificuldades, e o material estudado são as Línguas em Contato. A Análise de Erros tem por base a Teoria de Aquisição Lingüística de Chomsky, que é mentalista, e o material que analisa são os erros que aparecem nas produções orais e escritas dos aprendizes.

3.4 A ANÁLISE DA INTERLÍNGUA

Um aprimoramento do modelo de Análise de Erros é a Análise da Interlíngua. Os estudiosos verificaram que havia uma “língua intermediária”, ou seja, uma produção diferente da língua proferida por um falante nativo, mas com características próprias dos aprendizes. Foi preciso, então, tentar saber o que era essa “língua intermediária”.

São os trabalhos de Corder que vão estabelecer a necessidade de se verificar o que, na verdade, os aprendizes produzem. Os trabalhos de Selinker (1972) também estudam os sistemas lingüísticos produzidos por aprendizes de LE/L2, sistemas esses que receberam, entre outras, a denominação de Interlíngua. Nos termos de Selinker, tais locuções formam “um sistema lingüístico independente” (SELINKER, 1972. p.83). Para esse autor, a interlíngua é uma língua produzida pelo aprendiz de segunda língua no intuito de falar com exatidão a LE, mas ainda deficitário por não conhecer plenamente essa LE. Selinker baseia-se na teoria mentalista de Chomsky e afirma existir para a LE uma disposição orgânica para tal aprendizado. Ele afirma:

[...] los que aprenden una L2 activan una estructura diferente, aunque también genéticamente determinada, cada vez que intentan expresar significados que poseen previamente en la lengua que están aprendiendo. Esta estructura recibirá el nombre de estructura psicológica latente. (SELINKER, p.83).

Esse estudioso verificou que as orações produzidas pelos aprendizes de LE não eram idênticas às orações produzidas por um falante nativo para expressar os mesmos significados. Elas possuíam características próprias, por isso Selinker as identificou como um sistema lingüístico independente denominando-as, como vimos, **interlíngua**.

Outras denominações que essa língua própria dos aprendizes recebeu foram, segundo Durão (2004):

- competência transitória ou transicional (Corder, 1967);
- dialeto idiossincrático (Corder, 1971);

- sistema aproximativo (Nemser, 1971);
- interlíngua (Selinker, 1972);
- construção transitória (Dulay, Burt & Krashen, 1982);
- contínuo em reconstrução (McLaughlin, 1990).

A nomenclatura adotada nesse trabalho é a sugerida por Selinker e também por Durão, que será, portanto, Interlíngua. Conforme Durão (2004), esse termo não se refere somente ao produto lingüístico sistemático que aprendizes de línguas não nativas constroem em cada etapa de desenvolvimento no idioma estudado, mas serve também para referir-se tanto ao sistema que permite a observação das diferentes etapas de aprendizagem dos estudantes de línguas não nativas, quanto o sistema utilizado como meio de comunicação entre aprendizes, ou entre aprendizes e professor de uma determinada língua estrangeira ou segunda língua, com função e formato parecidos com o das “línguas francas”.

A interlíngua de aprendizes de línguas apresenta regras que são, ao mesmo tempo, sistemáticas e variáveis. Essas regras podem ser sistemáticas, pois assim como ocorre com a língua materna, o LAD (dispositivo de aquisição de linguagem) também entra em funcionamento e impõe restrições ao aprendizado da LE à maneira das imposições ocorridas no processo de aquisição da LM. As regras da IL também podem ser variáveis porque os aprendizes desenvolvem etapas de aproximação à LE, mediante seu processo evolutivo de aquisição daquela LE a ser aprendida, ou seja, muda a cada novo conteúdo aprendido. Em outras palavras, a Interlíngua não é algo estático, mas completamente mutável, sendo sua variável de mutação o próprio processo de aquisição de linguagem do aprendiz.

A partir da concepção de Interlíngua, autores como Selinker passaram a estudar questões de aprendizagem como a transferência lingüística, sob outro prisma, neste caso, segundo Durão (2004), a noção de transferência passa a ter “matices mentalistas” e já não mais comportamentalistas.

Corder (1981) afirma que tal fato pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente por parte do aprendiz para evoluir na LE, por já ser possuidor de uma fluência que lhe permite um bom nível de comunicação. Dessa forma, algumas estruturas fossilizam-se porque o aprendiz considera seu nível de comunicação satisfatório.

Selinker (1972) cita outros fatores para a ocorrência da fossilização:

- a atención del aprendiz se vuelve a um tema intelectual nuevo o difícil;
- el aprendiz está ansioso o excitado;
- el aprendiz está muy relajado;
- cuando no habla esa LE durante algún tiempo. (p.85)

Já Durão (2004) atribui o fenômeno da fossilização a outros fatores, os quais ela classificou como extrínsecos ou intrínsecos.

Esses trabalhos levaram os pesquisadores a verificar que a qualidade da IL varia de aprendiz para aprendiz e está, portanto, relacionada às situações de aprendizagem às quais os alunos foram submetidos.

Segundo Durão (2004), a verificação da existência de diferentes níveis de IL reforça a idéia de haver limites para o desenvolvimento da IL no que se refere:

(1) a la complejidad de las elaboraciones; (2) a la velocidad de la elocución; (3) a la precisión en el uso y en la comprensión del sentido de ciertas lexías; (4) a la exactitud morfosintática y fonético-fonológica; (5) al empleo de expresiones cuyo significado global el aprendiz desconoce, entre otros aspectos más. Esas limitaciones sólo pueden irse superando poco a poco. (p.64).

Segundo Durão (2004), o aprendiz somente deixa de comunicar-se em IL quando superar algumas dessas dificuldades e passar então a comunicar-se em LE.

Selinker (1972) já havia percebido que a IL é um processo que passa por várias etapas, dentre as quais destacou a existência de cinco importantes fatores no processo de aprendizagem de línguas não maternas: a transferência lingüística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da LE, as estratégias de comunicação em LE e a hipergeneralização do material lingüístico da (língua objeto) LO. Ele associou a esses cinco fatores o conceito de fossilização, o qual definiu como sendo aqueles itens, regras e sistemas lingüísticos da LM que tendem a permanecer na LE. Entre as diversas pesquisas realizadas no campo da IL, a característica principal a ela atribuída é a **fossilização**, termo proposto por Selinker (1972) que vem a expressar a manutenção de certos elementos que não

seguem a evolução esperada no desenvolvimento lingüístico do aprendiz. A fossilização pode ser percebida na IL quando se estudam, por exemplo, os cinco processos mencionados anteriormente, pois, na **transferência lingüística**, percebe-se a presença da LM na LE; na **transferência de instrução**, nota-se o erro cometido pelo aprendiz quando a ele são ensinados tópicos lingüísticos de maneira não satisfatória, deixando no aluno uma noção parcial, que na verdade é a noção global, pois a ele não foi mostrado o total do conceito; na **estratégia de aprendizagem** de LE, há uma transferência da cultura de aprendizado da LM para a LE, ou seja, o aluno quer aprender LE da mesma maneira que aprende LM e tenta utilizar características de sua cultura de aprendizagem para aprender a LE; na **estratégia de comunicação** em LE, o aluno tende a simplificar as noções lingüísticas da LE, ou seja, o aprendiz reflete sobre a LE a partir da LE, criando para a mesma simplificações que o auxiliem a se comunicar e, finalmente, na **hipergeneralização do material lingüístico da LE**, o aluno parte de poucas regras da LE para aplicá-la em várias situações, ou seja, o aprendiz faz, conforme Selinker (1972), uma “reorganización del material lingüístico” (p.92).

A IL é reconhecida notoriamente, segundo (DURÃO, 2007, p.32), por sua “transitoriedad” e, por ser transitória, sofre a influência de variáveis lingüísticas e extralingüísticas. Como referido por essa autora, essas variáveis lingüísticas sofrem interferências da transferência, da sistematicidade, da variabilidade e da fossilização.

O conceito de transferência, como anteriormente mencionado, pode ser positivo ou negativo, sendo a primeira aquela na qual a LE tem traços semelhantes ao da LM. Portanto, a transferência não ocorre em prejuízo da produção do aprendiz e a segunda pode vir a ocorrer quando LE é diferente de LM e a transferência faz com que o aprendiz produza enunciados que podem causar problemas de comunicação.

A sistematicidade está relacionada à noção de que a IL não é caótica, já que possui um sistema de regras, ou seja, conforme Durão (2007), possui “una gramática, lo que permite que se la pueda describir en cualquiera de sus estadios como un sistema internamente consistente.” (p.44-45).

A princípio, a variabilidade não gozava de muita aceitabilidade entre os estudiosos da Sociolingüística, porém, depois de estudos efetuados por pesquisadores como Selinker (1972) e Tarone (1982) (apud Durão 2007), a variabilidade passou a ser melhor compreendida. Segundo Durão (2007), para esses

autores há dois tipos de variabilidade: a sistemática e a não sistemática. A primeira obedece a “reglas lógicas y ocurre cuando dos o más formas gramaticales varían contextualmente en un mismo punto en el tiempo...” (p.49). A segunda “consiste en asertos y equivocaciones que no tienen una explicación lógica, constituyéndose mediante la presencia de formas diferentes en un mismo contexto lingüístico y situacional.” (p.52).

Para o estudo das variáveis extralingüísticas que interferem na IL, toma-se como base as seis variáveis definidas pela Psicolingüística, que Durão (2007) definiu como: hipótese do período crítico, idade, processamento de operações mentais, variáveis cognitivas, variáveis afetivas e variáveis entre os fatores cognitivos e os fatores afetivos. Todos esses fatores influenciam a IL do aprendiz de LE, fazendo perceber que a IL é algo transitório porque faz parte de um processo de aprendizado lingüístico que tem como meta a fluência na LE.

Segundo Durão (2004), a Lingüística Contrastiva permitiu a pesquisadores como Nemser e Slama-Cazacu (1970) proporem o modelo denominado Análise de Contato, permitindo verificar que o processo de aquisição de linguagem está centrado nos indivíduos aprendizes, e não fora deles. Segundo Vez Jeremías (2004), “ el proceso de aprendizaje debe analizarse a la luz del contacto del sistema lingüístico individual del alumno con la **parole** de su L1, contacto que se produce en el interior del alumno.” (p.153).

Durão (2004) ainda menciona ter sido gerador de grande polêmica o lançamento de um artigo de Krashen (1978) sobre modelo monitor, o qual desencadeou trabalhos interessantes tanto para pesquisadores que defendiam que $L1 = L2$, como para os que defendiam $L1 \neq L2$.

Em Vila (1997) temos a seguinte afirmação:

Esta dicotomia, en manos de Krashen, implica, a la vez, que entre ambos procesos no existe relación o, en otras palabras, que el aprendizaje no deviene en adquisición y, por tanto, no es responsable del inicio de las producciones en segunda lengua, sino que ello depende exclusivamente de la adquisición. El aprendizaje, por tanto, serviría únicamente como conocimiento consciente que el aprendiz puede utilizar para monitorizar sus producciones en segunda lengua y mejorarlas sobre la base de aplicarles las reglas lingüísticas aprendidas. Evidentemente, desde su punto de vista, la enseñanza de segundas lenguas debería animar la adquisición y no el aprendizaje ya que, entre otras cosas, es imposible aprender todas las reglas de una lengua determinada, memorizarlas y utilizarlas conscientemente en una situación fluida de comunicación. (apud VEZ JEREMÍAS, 2004, p.155).

A partir deste trabalho, Durão (2004) menciona vários outros que também surgiram, como: **Language Awareness Movement** (Hawkins, 1984; Nicholas, 1992; Fairclough, 1992; Van Lier, 1995) e **Whole Language Movement** (Corson, 1999), nos quais se transfere o foco do locutor nativo para o locutor intercultural, implicando uma didática que abrange vários aspectos da aprendizagem e não somente o conteúdo a ser transmitido para o aprendiz. Esses trabalhos são os que melhor resolvem os problemas atuais de influência da LM no aprendizado de LE num mundo globalizado.

Verificamos, portanto, que os estudos realizados por alguns pesquisadores no campo de AC (Análise Contrastiva), AE (Análise de Erros) e (AI) (Análise de Interlíngua) até o presente momento, têm se mostrado muito importantes para o ensino e a aprendizagem de LE/L2. Faz-se necessário, então, mostrar as diferenças entre tais modelos, o que será feito através de cinco itens propostos por Durão.

1) El modelo AC tiene por fin erradicar los errores; en el modelo de AE, los errores señalan las dificultades de aprendizaje, es decir, lo que se sabe y lo que no se sabe; en el modelo de IL, los errores forman parte de las características intrínsecas de la interlengua, determinado el nivel de dominio de la lengua objeto en que se encuentran los estudiantes;

2) El modelo de AC considera que la única fuente de error es la LM, el modelo de AE reconoce múltiples fuentes de error; el de IL, incorpora las dos concepciones, sumando la interferencia a todos las demás fuentes identificadas mediante análisis de errores, con un detalle con respecto al modelo de AE: este busca identificar los errores; ya el modelo de IL, busca entender el desempeño de los aprendices como un todo, no sólo sus errores;

3) En el modelo de AC los errores se tienen que erradicar; en las primeras versiones del modelo de AE, los errores se ven desde una única perspectiva: la de la norma culta; en las últimas versiones del AE y en el modelo de IL, los errores se ven en función de las diferentes variantes lingüísticas y propósitos comunicativos;

4) En el modelo de AC y en el de AE, importa lo que se ve, o sea, el producto; en el modelo de IL, también importan las estrategias, lo que no se puede ver, pero que por detrás de cada locución;

5) El modelo de IL usa las técnicas del AC como “un dispositivo de filtrado inicial que abre camino para testar hipótesis sobre las hipótesis de los aprendices” (Srhidar, 1981) y usa las técnicas del AE para analizar los errores. (2004, p.70-71).

O percurso desenvolvido pelos três modelos de abordagem sobre o ensino e a aprendizagem de uma LE/L2 tem se mostrado útil com relação ao seu objeto de estudo, à medida que tem, a cada passo, se voltado mais para o processo de produção da LE/L2 do que para a LE/L2 em si.

Vemos, portanto, que o modelo de IL percebe a produção do aprendiz como algo mutável e, conseqüentemente, como um processo que leva a mudanças. O foco de interesse da IL é esse processo porque é nele que o aprendiz elabora suas regras sobre a LE e onde aparecem os erros na LE em desenvolvimento.

4 A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nas redações em Português das crianças da escola indígena da TI Apucarantina foram divididos por tipos de erros sintáticos sistemáticos como pôde ser verificado no capítulo METODOLOGIA e passam a ter sua sintaxe comparada à sintaxe da língua Kaingang, no intuito de verificar o quanto a língua materna dessas crianças, o Kaingang, influencia o aprendizado da segunda língua, o Português.

As redações que permitiram a extração do *corpus* deste trabalho são provenientes de crianças em situação de línguas em contato. Como pôde ser verificado no capítulo 3, Breve Histórico dos Modelos de Análise Contrastiva, de Análise de Erros e de Análise de Interlíngua, as línguas em contato influenciam umas as outras, podendo haver entre elas empréstimos e transferências lingüísticas, que podem ser positivas, negativas ou de instrução.

4.1 ERRO SINTÁTICO: ADVÉRBIO + PREPOSIÇÃO + ARTIGO

Foram encontrados dezesseis erros do tipo Advérbio + Preposição num total de duzentas e cinqüenta redações. A seguir serão exemplificados três dos mesmos.

1. “O meu pai foi pesca lano rio a noite”
(O meu pai foi pescar lá no rio à noite)
2. “ e tem muito laen casa”
(E tem muito lá em casa)
3. “E eu entrei na naquela mar”
(E eu entrei naquele mar)

A língua portuguesa expressa localização por meio do uso de um advérbio de lugar ou de uma locução adverbial formada por uma preposição e um substantivo. Cunha (1971), ainda afirma:

Quando uma preposição vem antes do advérbio, não muda a natureza deste, forma com ele uma Locução adverbial: de dentro, por trás, etc.

Se, ao contrário, a preposição vem depois de um advérbio, ou de uma locução adverbial, o grupo inteiro se transforma numa Locução prepositiva: dentro de, por detrás de, etc. (p.248).

Em Português, os advérbios de lugar podem ser colocados antes ou depois do verbo. Nas redações, percebemos que há a compreensão da correta posição do advérbio na sentença em Português, ou seja, nesses casos, após o verbo; mas o aprendiz considera como um único morfema um advérbio seguido de uma preposição **lano, laen, na naquela**. É preciso saber como a língua Kaingang utiliza seus advérbios de lugar, ou ainda, se ela possui advérbios de lugar, e qual a relação estabelecida por eles com a preposição, caso essa categoria gramatical exista em Kaingang.

Em seu dicionário da língua Kaingang, Wiesemann (2002) afirma:

Os indicadores de circunstância, preposições em Português, sempre seguem o substantivo ou a frase que eles modificam. Por isso são chamados de posposições. Muitos deles podem ser combinados com verbos para criar verbetes novos. Neste caso eles precedem o verbo. (p.158).

Dentre a lista de posposições apresentada por Wiesemann (2002), encontramos:

Kaingang	Português
Kã ra	Na direção de
Ki	Em, aqui
Ta	Lá

Quadro 3 - Posposições Kaingang

Segundo Henry (1948), o Kaingang possui as posposições locativas *ka* e *ki* as quais são geralmente utilizadas sozinhas, isto é, não adicionadas a morfemas, e podem ser traduzidas como **lá** e **aqui**. Essa informação é ligeiramente diferente da encontrada em Wieseemann (2002), que sugere ser **LÁ ta**. Segundo Wieseemann (2002), o Kaingang possui duas posposições equivalentes ao **lá**, que são **hũ** (circunstância) e **tá** (indicador de circunstância). Quanto à posposição **aqui**, Wieseemann (2002) apresenta, assim como Henry (1948), **ki** (indicador de circunstância).

E Wieseemann (2002) esclarece que:

Circunstâncias são substantivos ou construções substantivas seguidas por um indicador de circunstância. Pode ocorrer em qualquer lugar precedendo o objeto, não pode intervir entre objeto-predicado-modo-(sujeito)-aspecto.
 Ìn krēm = embaixo da casa. (p.170).

Vemos que a utilização de advérbio em Kaingang e em Português é muito distinta, e percebemos também, que enquanto o Português utiliza preposições, o kaingang utiliza posposições.

Os quadros comparativos, a seguir, explanam com maior clareza a diferença entre o português e o kaingang quanto ao uso do advérbio de lugar e de seus indicadores.

Advérbio de Lugar	Português	Kaingang
Posição com relação ao verbo	Antes ou depois	Antes

Quadro 4 - Advérbios

O próximo quadro explica os indicadores.

	Português	Kaingang
Preposição	há	Não há.
Posposição	Não há	Há

Quadro 5 - Indicadores

Podemos perceber que não é a sintaxe do Kaingang que influencia os aprendizes de Português nesse tipo de erro, pois as crianças não mudam os indicadores de posição, ou seja, não trocam as preposições por posposições. Eles agruparam o advérbio com a preposição como se fossem um único morfema, dando indicações de uma transferência de língua oral para língua escrita. Isso nos leva a inferir que, nesse tipo de erro, o mesmo é oriundo da percepção auditiva dos estudantes da Língua Portuguesa.

Sendo assim, procuramos dados que comprovassem ser esse tipo de erro oriundo da própria língua portuguesa e nos deparamos com um trabalho sobre aquisição de língua materna. Kleppa (2005) afirma ser a preposição **de** um elemento relacional com valor semântico secundário para um falante nativo de português e, portanto passível de ser amalgamado, isto é, ser combinado e ou contraído a artigos (definidos ou indefinidos), pronomes pessoais do caso reto da 3ª. pessoa, pronomes demonstrativos, pronomes indefinidos variáveis e advérbios de lugar. O *corpus* de Kleppa (2005) apresenta os seguintes exemplos de amálgama: “na Araraquara, no Santos” (KLEPPA, 2005, p.95), esperava-se: lá em Araraquara, lá em Santos. O que parece acontecer com essas crianças é que elas ainda não sabem fazer recortes fônicos com a preposição. Segundo Kleppa (2005):

A preposição não tem saliência fônica ou semântica na cadeia sonora que a criança ouve. Como as preposições não possuem um “peso semântico” comparável ao de substantivos ou verbos, e não são destacadas na curva entonacional da fala, parece pertinente pensar que a criança aglutina as preposições a elementos da cadeia sonora que sejam semanticamente e foneticamente salientes. Assim a criança recorta unidades de sentido de maneira heterogênea.” (p.157-158).

Esse fato comprova serem **lano, laem, na naquela**, produções semelhantes às de aprendizes de português refletindo sobre a própria língua portuguesa. Podemos dizer que esses aprendizes estão em processo de aquisição de linguagem, ou seja, um fato que prova estarem, numa das etapas que caracteriza a IL do aprendiz.

4.2 ERRO SINTÁTICO: AUSÊNCIA DE ARTIGO

De um grupo de nove sentenças encontradas entre as duzentas e cinquenta redações, exemplificaremos três:

4. "mas ___ caçadores assustavam"
(mas os caçadores assustavam)

5. "o coelho xuto ___ perna dele"
(o coelho chutou a perna dele)

6. "Eu vi ___ rio"
(Eu vi o rio)

O Português utiliza o artigo precedendo seus substantivos, como verificamos nas sentenças 7 e 8:

7. O balaio é bonito.

8. O menino vendeu os balaios.

Nenhuma obra a respeito da língua Kaingang apresentou a categoria Artigo, o que nos leva a inferir que o kaingang não possui artigo. Isso pode ser comprovado através das sentenças extraídas da Cartilha Kaingang 1 (MEC,1977, p.2-4):

9 Nẽnẽ vỹ ẽmĩ nĩ. (p.4)

Nenê marcador de suj. pão ter.

O nenê tem pão.

10. Nẽnkanh ĩmĩ vỹ nĩ.(p.2)

Nẽnkanh pão marcador de suj. está ali.

O pão de Nẽnkah está ali

O quadro a seguir traz a comparação entre o Português e o Kaingang.

	Português	Kaingang
Artigo	Antes do substantivo.	Não há

Quadro 6 - Artigo

Percebemos que, em nenhuma das sentenças Kaingang exemplificadas anteriormente, aparece o artigo, o que induz o aprendiz a não utilizar esse artigo em Português, como nas sentenças 4, 5 e 6. Isso se caracteriza como uma transferência lingüística negativa do Kaingang para o Português, isto é, aquela na qual o aprendiz transfere a sintaxe de sua língua materna para a da segunda língua, tendo como conseqüência produções errôneas na segunda língua.

4.3 ERRO SINTÁTICO: AUSÊNCIA DE PREPOSIÇÃO

Esse erro ocorreu em 21 sentenças do total de duzentas e cinquenta redações examinadas. O tipo de erro Ausência de Preposição está subdividido em quatro subgrupos: ausência de preposição nos locativos, ausência de preposição no objeto indireto, ausência de preposição nos genitivos e ausência de preposição nas locuções adjetivas temporais.

4.3.1 Ausência de Preposição nos Locativos

A língua portuguesa utiliza preposições antes de seus substantivos para indicar localização ou movimento. Para localização estática, utiliza a preposição **em**, e para localização com movimento utiliza a preposição **para**.

Como já mencionado no item 2-1 deste capítulo, segundo Weisemann (2002), o Kaingang não utiliza preposições, mas sim posposições. A partir do quadro apresentado por essa pesquisadora, selecionamos algumas das posposições para localização estática ou em movimento:

Kaingang	Português
Ka; kã kã	dentro de um espaço
Kã ki	dentro, num ponto
kã ra	na direção de
Kã tá	Dentro
Ki	Em
Mĩ	dentro com movimento
Ra	Para
Ramỹ	voltando para

Quadro 7 - Indicadores de localidade ou direção

Segundo Henry (1948, p.202), há a posposição to em Kaingang, utilizada para indicar direção, como nas sentenças 11 e 12 abaixo:

11. Ku to mu ta kuta mu.

Ele caiu da parreira.

12. tɛ ku gn nali to mumu.

Então eles todos foram naquela direção.

Das dez sentenças retiradas das redações em português, exemplificaremos quatro que não apresentam preposição:

13. “mamãe pesca__ rio”

14. “minha mãe vender balaio__ Londrina”

15. “a minha mãe chegaram __minha casa”

16. “ela pega __ rio muitos peixe”

Remetemo-nos ao Quadro 5: Indicadores, no item 4.1, e percebemos que a diferença entre o português e o kaingang reside no fato de o primeiro utilizar preposições para indicar localização estática ou movimento, e o segundo utilizar posposições para localização estática ou de movimento.

Esse pode ser um dos fatos geradores desse tipo de erro, pois a mudança de posição do indicador de circunstância pode vir a gerar uma produção em português que não utiliza nem a preposição do português nem a posposição do kaingang. O aprendiz pode ter gerado esse erro por uma possível estratégia de comunicação, pois ele não utilizou a regra da LE para a sua produção porque a LE é diferente da sua LM, mas também não utilizou a regra de sua LM. Nesse caso, o aprendiz pode não ter compreendido o uso da preposição porque ela não existe em sua LM e, para comunicar-se simplificou uma regra de L2/LE, neste caso, eliminou a preposição em L2/LE.

Outro possível fator gerador de erro é uma falha na compreensão da cadeia sonora com a preposição **de**. Como já mencionado anteriormente, a preposição **de**, segundo KLEPPA (2005, p. 30) “não tem saliência fônica”, fato que permite que ela seja amalgamada a outros elementos ou, no presente caso, elidida. Por ser um elemento sonoramente “fraco”, o aprendiz simplesmente não a utiliza ou por não segmentá-la na cadeia em que está empregada ou por não percebê-la devido a não compreensão de sua existência.

Esses fatores nos levam a crer que tal erro se dá por uma estratégia de comunicação, ou seja, ou o aprendiz simplificou a L2/LE porque eliminou uma regra que não conhecia, ou o aprendiz eliminou a preposição por não distingui-la na

cadeia fônica e portanto não reconhecê-la. Ambos fatores reforçam uma simplificação de regras da L2/LE por uma reflexão do aprendiz sobre sua LO.

4.3.2 Ausência de Preposição no Objeto Indireto

As sentenças que se seguem mostram duas das oito sentenças encontradas nas duzentas e cinquenta redações e exemplificam os erros de ausência de preposição no objeto indireto.

17. “o jacaré é gosto ___ rio”
(O jacaré gosta de rio)

18. “ele saiu correndo contar ___ amigos deles”
(ele saiu correndo contar para os amigos deles)

Para compreender esse tipo de erro é necessário verificar se em kaingang existem verbos transitivos indiretos. Wieseemann (2002) classifica-os como semitransitivos e, ao invés de preposições, ele utiliza posposições. O verbo *gostar* em kaingang é semitransitivo e apresenta a possibilidade de ser utilizado com duas posposições diferentes **mỹ** e **mỹ sĩ** (p.127). O verbo contar, segundo Wieseemann (2002), é ora intransitivo, ora transitivo “ v.i. **vēmén**; v.tr. **nīkrén**; v.tr. pl. **tugtó**; v.tr. sg. **to**” (p.114).

Temos aqui casos diferentes de fatores geradores de erro. Os presentes em sentenças com verbo intransitivo e em sentenças com verbo transitivo. No caso dos verbos transitivos, que em kaingang utilizam posposições e em português preposições, como o verbo *gostar*, temos um exemplo de erro possivelmente gerado por estratégia de comunicação, pois o aprendiz não compreendeu a diferença da posição desse elemento relacional e não o utilizou, ou até mesmo não o identificou na cadeia sonora.

No caso dos verbos intransitivos, que não requerem elementos relacionais entre o verbo e o objeto, tem desnecessárias tanto a preposição quanto a

posposição. Nesse caso, o aprendiz transferiu uma regra de sua LM para a LE e não preencheu a espaço da preposição porque sua LM não o requer.

A não utilização de preposição nesses casos é, portanto, oriunda de dois diferentes fatores. No primeiro caso, com verbo transitivo, a não percepção da existência da preposição **de** em LE, o que caracteriza a estratégia de comunicação e o outro, com verbo intransitivo, há a transferência das regras da LM para a LE.

4.3.3 Ausência de Preposição nos Genitivos

As sentenças 19 e 20 exemplificam a ausência de preposição nos genitivos. Parece-nos, novamente, que o fato gerador desse erro é a diferença entre os usos dos indicadores, que possuem posições diferentes nas línguas em contato.

19. “a casa é __ Felício”

(a casa é de/do Felício)

20. “a menina gosta de ir brincar na cachoeira __ sapinhos”

(a menina gosta de ir brincar na cachoeira dos sapinhos)

O outro possível fator gerador de erro em L2/LE é a estrutura do genitivo em kaingang. Segundo Wiesemann (2002):

As construções possessivas contém a designação do possuidor e do objeto possuído, que ocorrem nesta mesma ordem. O possessor simples é um pronome ou um substantivo independente, o objeto possuído pode ser qualquer substantivo, seja dependente, seja independente. Existem, no entanto alguns substantivos que não podem ser possuídos como os elementos da natureza (sol, lua, estrelas, etc.).

Os possuidores podem eles mesmos ser construções possessivas, aumentando a complexidade.

Ti kósin

Dele filho

“o filho dele”

vênh krĩ

de alguém cabeça

“a cabeça de alguém”

Inh panh ãn

Meu pai casa
 “a casa do meu pai”
 Inh kósin vê kósin sĩ mēg
 Meu filho primeiro filho pequeno criação
 “A criação do filinho do meu filho mais velho” (p.172).

Vemos que o aprendiz não fez a troca da posição **possuidor-possuído**, regra da LM, e não utilizou a regra da L2/LE **possuído + de + possuidor**. Não temos uma transferência de LM para L2/LE uma vez que não foi aplicada em L2/LE a regra da LM. O erro pode ser, nesse caso, um erro de estratégia de comunicação, pois o aprendiz não compreendeu a estrutura correta da L2/LE a ele apresentada e criou uma nova regra para suprir suas necessidades de comunicação. Essa nova regra é uma simplificação da L2/LE, isto é, a supleção da preposição **de**.

4.3.4 Ausência de Preposição em Locuções Adjetivas Indicadoras de Tempo

A sentença 21 é um exemplo das seis sentenças com esse tipo de erro encontradas dentre as 250 redações.

21. “dia 13 __ junho”
 (dia 13 de junho)

Para compreender a não utilização da preposição **de**, remetemo-nos ao trabalho de KLEPPA (2005):

[...] a saliência semântica e fônica das palavras é que guiam a criança na segmentação de unidades significativas. Como a preposição não é um elemento auto-semântico, mas é um elemento relacional, ou seja, dependente de outros elementos na oração, e como a preposição não apresenta saliência fônica na cadeia enunciativa, ela é facilmente amalgamada a outros elementos frasais, constituindo um bloco, uma unidade de sentido para a criança. (p.30).

A pesquisadora enfatizou o fato de ser difícil para um falante nativo perceber sonoramente a segmentação da preposição. Isso se agrava quando o mesmo se refere a um aprendiz de L2/LE. Para ele será muito mais trabalhoso conseguir perceber a existência da preposição **de** porque ela é muito pouco enfatizada na sentença. Esse fato pode corroborar a elisão do **de** pelos falantes kaingang, aliado também ao fato de tal elemento relacional não existir em kaingang. Esses dois fatos reforçam a hipótese de se tratar, nesse caso e nos demais deste item, de um erro causado por estratégia de comunicação.

4.4 ERRO SINTÁTICO: PREPOSIÇÃO + PALAVRA NÃO RELACIONAL

Neste item, serão utilizadas as cinco sentenças encontradas nas duzentas e cinqüentas redações analisadas para esta pesquisa.

A língua portuguesa utiliza a preposição **de** como uma palavra funcional, utilizada para expressar posse ou origem, como vemos nas sentenças 22 e 23 abaixo:

22. Este livro é de José.

23. José é de São Paulo.

O kaingang não utiliza preposição ou posposição para indicar posse, ele o faz por meio da ordem dos constituintes desta estrutura, como pôde ser verificado no item 4.3.3

Nas redações, deparamo-nos com as seguintes sentenças com a utilização errônea da preposição **de**, ou seja, sem que houvesse necessidade de empregá-la.

24. “ela gosta de vender de balaio”
(ela gosta de vender balaio)

25. “O balaio da vovó é muito de bonita”

(O balaio da vovó é muito bonito)

26. “E o meu pai me ensinou de fazer balaio”

(E o meu pai me ensinou a fazer balaio)

Segundo Gonçalves, não há uma relação de posse expressa pela preposição **de** como em Português. Ela afirma:

Nossa hipótese é que a preposição ‘de’ não é uma palavra funcional ou uma preposição em Kaingang, porque no genitivo não há mudança, não há emprego da preposição do Português como pudemos verificar em Paulino Sales Kósin “filho de Paulino Sales”. Outro fator que corrobora essa hipótese é quando no uso de datas, não há fracionamento da expressão separando ‘dia X de’ e depois o mês ou ano. (GONÇALVES, 2006, p.5).

As sentenças de 24 a 26 nos demonstraram uma utilização não correta da preposição **de**. Isso, confirma a hipótese de Gonçalves sobre ser, para os Kaingang, a preposição **de** do Português uma palavra não funcional, isto é, eles a usam para formar um morfema, na posição de prefixo, e transferem esta regra para várias utilizações sem serem corretas estas utilizações. Nas sentenças citadas acima, eles formaram substantivos em 24 e 25, e formaram o verbo da oração subordinada “... de fazer balaio”. Esse é um outro caso de estratégia de comunicação, pois não é uma regra da LM que está sendo transferida para a L2/LE, mas sim uma regra da própria L2/LE que está sofrendo modificações. Essas modificações comprovam a mutabilidade da L2/LE pelo processo de aprendizagem de L2/LE, ou seja, um exemplo de IL. Na sentença 26, podemos ter nos deparado com o fato de o aprendiz ter sido exposto a expressões da língua portuguesa com a preposição de, como por exemplo: *isso é fácil de fazer, eu gosto de beber suco, eu gosto de andar à pé*. O aprendiz pode ter transferido uma informação já conhecida em L2/LE para a própria L2/LE. Esse caso é de interferência da própria língua objeto no processo de aprendizado.

4.5 ERRO SINTÁTICO: AUSÊNCIA DE VERBO

Na língua portuguesa, segundo Cunha (1971) “denominam-se AUXILIARES os verbos que, desprovidos total ou parcialmente da acepção própria, se juntam a outro verbo, ao qual emprestam matizes significativas especiais”. (p.182).

Nas duas sentenças selecionadas, de um total de oito sentenças retiradas das duzentas e cinquenta redações dos aprendizes, faltam verbos auxiliares indicadores de aspecto contínuo, o que podemos verificar nas sentenças 27 e 28.

27. “a menina___ tomando banho no cachoeira”
(a menina estava tomando banho na cachoeira)

28. “eu muito _____ chorando muito”
(eu muito estava chorando muito)

O kaingang não utiliza verbos auxiliares para indicar o aspecto contínuo, mas sim partículas indicadoras de aspecto. De acordo com Wiesemann (2002), “Os indicadores de aspecto terminam a oração, mas podem ser seguidos por certos indicadores de opinião” (p.169).

O quadro a seguir demonstra a diferença de formação de sentenças com o aspecto contínuo em Português e em Kaingang.

	Português	Kaingang
Aspecto contínuo	Verbo auxiliar + verbo principal	Verbo principal + indicador de aspecto

Quadro 8 - Aspecto contínuo.

A sentença 29, extraída de Wiesemann (2002), mostra a diferença entre o português e o kaingang:

29. Sÿ gãr fãn vë.

Eu+ ms milho quebrar aspecto contínuo

Eu estou quebrando milho.

Podemos perceber que as diferenças entre a estrutura sintática do Português e a do Kaingang geram o erro de falta de verbos auxiliares em Português, pois o aprendiz, ao basear-se em sua língua materna não utiliza o verbo auxiliar, porque ele não existe em Kaingang. O aluno deixa vazia a posição do indicador de aspecto, porque esta não existe em Língua Portuguesa; e a produção final é, então, o resultado de uma transferência negativa.

4.6 ERRO SINTÁTICO: CONCORDÂNCIA VERBAL – NÚMERO

Na estrutura da língua portuguesa, o verbo concorda com o sujeito em número, bem como o determinante concorda com o substantivo.

O Kaingang possui um sistema de concordância sujeito-verbo bastante distinto do sistema do português. Ele está não apenas baseado em critérios gramaticais, mas também em critérios culturais. Segundo Rodrigues (2002), os animais e objetos em Kaingang são classificados dentro de uma divisão social, a saber: KANHURU (clã de sinal redondo), VOTOR (clã de sinal círculo), KAME (clã de sinal reto) e J NKY MY (clã de sinal comprido). Tal classificação divide também o povo Kaingang, o qual manifesta essa divisão utilizando as pinturas corporais abaixo ilustradas.

KANHURU .••

KAMÉ |

VOTOR ○

J NKY MY —

Podemos afirmar que essa divisão em quatro grupos está reagrupada em duas grandes vertentes, denominadas doravante REDONDOS (Kanhuru e Votor) e COMPRIDOS (Kamé e J nky my), segundo Almeida e Santos (2003), sendo esse traço extralingüístico fator determinante para a concordância dos NOMES em Kaingang. Aliado ao traço da forma, ou seja, REDONDO (r) ou COMPRIDO (c), também está o traço ‘animacidade’ (a), fator que também interfere na concordância nominal em Kaingang.

A partir do quadro explicativo elaborado por Almeida e Santos (2003), temos assim definida a concordância:

Orações transitivas	Traços de animacidade e forma	Concordância com o verbo
A	+ a / +r	-
	-a / +r	+
	+a / -r	+
	-a / -r	-
P	+a / +r	+
	- a / + r	-
Orações intransitivas	Traços de animacidade e forma	Concordância com o verbo
S	+ -a / +r	+
	+ - a / -r	-

Quadro 9 - Concordância nominal-número

Nas sentenças transitivas, ocorre a concordância do verbo com o sujeito nos seguintes casos: Sujeito +a /-r, ou -a/+r, como vemos nas sentenças extraídas de Almeida e Santos (2003):

30. Něnmã vỹ móra ki sym ké

urutu ms bola picar (sg) Něnmã (+a/-r)

“A urutu picou a bola”

31. Něnmã ag vỹ móra ki symsym ké

urutu mpl ms bola picar (pl) Něnmã (+a/-r)

“As urutus picaram a bola”

32. Pó vỹ gĩr kãĩ

pedra ms menino cair (sg) Pó (-a/+r)
 “A pedra atingiu o menino”

33. Pó ag vỹ gĩr kanĩgnĩ
 pedra mpl ms menino cair (pl) Pó (-a/+r)
 “As pedras atingiram o menino”

34. gĩr vỹ kutẽ
 menino ms cair (sing.) gĩr (+a/+r)
 “O menino caiu”

35. gĩr ag vỹ vár
 menino pl ms cair (pl) gĩr (+a/+r)
 “Os meninos caíram”

36. mora ag vỹ var
 bola pl ms cair (pl) bola (-a/+r)
 “As bolas caíram”

Foram selecionados os seguintes dados de erro de concordância verbal na posição de sujeito, num grupo de 15 sentenças:

37. “o mulheres fez um balaio muito bonito o balaio” mulher +a /+r
 (as mulheres fizeram um balaio muito bonito o balaio)

38. “A meninas frintou” menina +a /+r
 (As meninas fritaram)

Percebemos que não houve, nas sentenças acima, a concordância do verbo com o sujeito. Remetendo ao quadro explicativo de Almeida & Santos (2003), vemos que, em Kaingang, se o sujeito tiver os traços + animado e + redondo, não há concordância do verbo com o sujeito, o que nos leva a inferir, num primeiro momento, que o erro demonstrado seria oriundo de uma transferência do Kaingang

para o Português, pois mulheres e meninas são animadas e da classe dos redondos.

Nesse ponto, devemos nos remeter a trabalhos desenvolvidos na área da Sociolingüística para verificar se tal construção, sujeito plural e verbo singular, é algo que ocorre apenas com os aprendizes kaingang de português ou se essa estrutura é proveniente de alguma variante do português falado na região do norte do Paraná.

No trabalho de Carvalho (2005), encontramos as referências necessárias para a presente questão. Essa pesquisadora verificou a produção oral e escrita de crianças de duas faixas etárias distintas, as do 1.º ano do Ensino Fundamental (idades de 6 a 8 anos) e as do 1º. Ano do Ensino Médio (idades de 13 a 16 anos). São alunos de uma escola pública em Londrina e são falantes de um padrão não culto da língua portuguesa. Essa variedade não culta tem como regras a não concordância normativa do verbo com o sujeito, principalmente se esse sujeito for 3ª pessoa do plural. Carvalho (2005) forneceu o seguinte exemplo de não concordância verbal: "... si elas descubriu que a Luciana tava na casa delas..." (p.82).

Essa sentença, que faz parte do *corpus* de Carvalho (2005), foi produzida por uma criança falante nativa de português, mas nos leva a crer que o erro do aprendiz Kaingang, é, nesse caso, oriundo da influência da própria LE/L2 a qual ele está submetido. A produção desse aprendiz é semelhante à do falante nativo de português e não decorrente de uma reflexão do aprendiz sobre a LE, pois a sua produção é proveniente de uma variante do português falada não só nas Terras Indígenas, como também na região norte do estado do Paraná. Isso nos leva a concluir que os erros desse gênero são oriundos da própria LE/L2 a qual os aprendizes estão submetidos, não sendo, pois, nenhum tipo de transferência da LM para a LE/L2.

4.7 CONCORDÂNCIA NOMINAL - NÚMERO: DETERMINANTE-SUBSTANTIVO

Nas duas sentenças a seguir, encontramos exemplos selecionados entre as dezenove sentenças que apresentaram erros de concordância de número entre substantivo e seus determinantes:

39. “e sapo viu outro amigos”
(e o sapo viu outros amigos)

40 “ela pegou a peixes”
(ela pegou os peixes)

O kaingang não possui artigo, como já mencionado no item 2-2, portanto o erro da sentença 39 advém da não existência dessa categoria em Kaingang. Provavelmente, o aprendiz não faz a concordância em LE por não haver essa regra em sua língua materna.

Com relação aos pronomes, eles foram classificados por Wiesemann (2002) como: pronomes pessoais, pronomes reflexivos, pronomes demonstrativos, pronomes interrogativos e pronomes possessivos. Não há menção alguma sobre pronomes indefinidos, o que nos permite inferir que eles não existam em Kaingang. Esse fato permite supor que o erro da sentença 39 é oriundo da ausência dessa categoria em Kaingang, havendo, também nesse caso, a transferência negativa da língua materna para a língua estrangeira.

4.8 ERRO SINTÁTICO: CONCORDÂNCIA NOMINAL - GÊNERO

Este item conta com um total de sessenta e três sentenças desse tipo de erro sintático, encontradas num total de duzentas e cinquenta redações.

A língua portuguesa faz distinção de gênero para seus substantivos: o masculino e o feminino. Tal distinção pode ser verificada nas sentenças abaixo:

41. A menina é linda.

42. O menino é lindo.

Segundo Henry (1948):

Kaingang has no extended gender categories and no concepts of definiteness or indefiniteness. There is however, a third person feminine pronoun which is also frequently suffixed to female personal names, to the word for woman, and to kinship terms in order to make them feminine. (p.197).

Isso pode ser comprovado pelas sentenças extraídas do Livro de Leitura Kaingang (MEC, 1977, p.2-4):

43. “ Mĩnká fi tóg ã mēg tỹ krĩnkrĩr mỹ goj nĩm ja tũ nĩ.”

fi= marcador de feminino

Minká não tinha dado água para o araguaí que ela estava criando.

44. “Kỹ Nẽnkanh tóg ko tĩ.”

E Nẽnkanh come o pão.

45. Monh tag vỹ tỹ Nẽnkanh mēg jẽ.

Este boi é do Nẽnkanh.

Podemos verificar que somente a sentença 43 possui o marcador de feminino posposto ao nome feminino Minká. O uso desse marcador de feminino não requer uma concordância do substantivo com o artigo ou qualquer pronome definido ou indefinido, pois os mesmos não existem em Kaingang.

Foram então encontradas as seguintes sentenças com erro de gênero nas redações dos alunos Kaingang:

46. “eu quero vende a minha balaio”

(eu quero vender o meu balaio)

47. “o onça conseguiram pegaram o corelho”

(a onça consegui pegar o coelho)

48 “e aqui o histora acabo”

(e aqui a história acabou)

49. “mais tem um flor muito bonito e a arvores muito bonito”

(mas tem uma flor muito bonita e as árvores muito bonitas)

Percebemos a total ausência de concordância de gênero, segundo a norma padrão, nessas sentenças, fato ocorrido por não haver em Kaingang a noção de gênero atribuído a seus substantivos, como afirmado por Henry (1948). Esse tipo de erro foi gerado pela transferência negativa da língua materna para a segunda língua/língua estrangeira. O aprendiz usa qualquer pronome ou artigo diante dos substantivos, sem se importar se eles são masculinos ou femininos.

Para reforçar a hipótese de ser esse tipo de erro causado por transferência negativa, procuramos trabalhos que tratassem desse tipo de erro, em língua portuguesa, e encontramos o trabalho de Navarro (2005) acerca da variação na conjugação de gênero. Seu trabalho é calcado na hipótese de que a variação da conjugação pode ocorrer no caso de sentenças com verbos de ligação, casos em que a conjugação deve ser feita numa relação do sujeito com seu predicativo. Há casos em que há a correta conjugação, ou seja, sujeito feminino – predicativo feminino: “daí a filha dela era pequena” (NAVARRO, 2005, p.28), mas também há casos em que a conjugação não segue a norma culta, sujeito feminino, predicativo masculino: “as asas por baixo é branco, as costas é preto” (p.28).

O trabalho de Navarro (2005) contempla apenas as sentenças com verbo de ligação e não trabalha a concordância de gênero entre adjuntos adnominais e substantivos, como os exemplos extraídos das redações das crianças kaingang. Isso nos leva a inferir que tal tipo de erro não chamou a atenção nem de Navarro nem de outros estudiosos que tenhamos lido, pois não encontramos trabalhos, entre os que lemos, que focassem tal assunto. Tal fato reforça a nossa hipótese de ser esse um tipo de erro causado pela transferência negativa da LM para a LE, pois a não existência da categoria gênero em kaingang os faz utilizar o masculino no lugar do feminino e vice-versa.

4.9 ERRO SINTÁTICO: FLEXÃO VERBAL

Este item é baseado em cento e dezessete sentenças com esse tipo de erro, extraídas das duzentas e cinquenta redações que compõem o *corpus* deste trabalho.

A língua portuguesa define muito meticulosamente sua flexão verbal, com relação à pessoa, número, modo, tempo e voz. Já a língua kaingang faz tais distinções de maneira diferente com relação ao português. Segundo Henry (1948):

Only specialized temporal ideas receive expression. These are the definite and indefinite future, the conditional and the contingent. Such temporal ideas, however, do not constitute obligatory categories, and in the average Kaingang sentence time must be inferred from the context. (p.197).

Extraímos das redações das crianças Kaingang os seguintes erros com relação à conjugação verbal:

4.9.1 Conjugação: Uso do Infinitivo

50. “ela fazer comida pra mim”
(ela faz comida para mim)

51. “eu procurar comida para minha passarinho”
(eu procuro comida para meu passarinho)

52. “e a minha mãe pegar muito peixe”
(e a minha mãe pega muito peixe)

53. “eu pensar com moleque”

(eu penso com moleque)

54. “o meu pai vender dois balaio”

(o meu pai vendeu dois balaio)

55. “ minha mãe vender balaio Londrina”

(minha mãe vende balaio em Londrina)

56. “ela fazer pra mim”

(ela faz para mim)

O Kaingang utiliza indicadores de aspecto para expressar o tempo. Segundo Wieseemann (2002,p. 156): “Os indicadores de aspecto terminam a oração(...)”, isto significa que o kaingang não utiliza nenhuma marca formal, isto é, nenhuma desinência no verbo, para caracterizar o aspecto .

Em kaingang existem verbos que possuem formas alternativas e são usados em circunstâncias distintas de comunicação com seu indicador de aspecto adequado, mas há também verbos que possuem apenas a forma básica, em termos de Wieseemann (2002); verbos esses que jamais se alteram e recebem seus indicadores de aspecto para uma efetiva comunicação.

Parece-nos que o uso do infinitivo está relacionado à existência dessas formas básicas não alteráveis. O aprendiz transfere essa estrutura para o português e, portanto, utiliza a forma infinitiva do verbo em todas as sentenças sem se importar com a conjugação. Nesse caso de erro, nos deparamos com um erro de transferência negativa da LM para a LE.

4.9.2 Conjugação: Uso Errôneo da Flexão

Para uma melhor compreensão deste item, é necessário esclarecer as diferenças de estruturação da ordem das sentenças, bem como da conjugação tanto do Kaingang quanto do Português.

Segundo Cunha (1971, p.74):

Em português, como nas demais línguas românicas, predomina a Ordem Direta, isto é, os termos da oração se dispõem preferencialmente na seqüência:

Sujeito + verbo + objeto direto + objeto indireto

Ou

Sujeito + verbo + predicativo.

Com relação à conjugação, o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Para Cunha (1971): “O verbo apresenta as variações de NÚMERO, de PESSOA, de MODO, de TEMPO e de VOZ.” (p.171).

O Kaingang é bastante distinto do Português em sua estruturação, e conseqüentemente, em sua conjugação. De acordo com Weisemann (2002):

A parte central da frase é uma oração nominativa, a qual podem ser acrescentadas uma ou mais orações dependentes na função de circunstância. Podem-se juntar também outras orações nominativas para formar uma frase, mas é raro [...]

As orações nominativas podem conter as constituintes seguintes: a conjunção, o sujeito nominativo, a circunstância, o objeto (acusativo), o verbo, o modo, o aspecto perfectivo, a opinião – nesta ordem mais ou menos. Elas são usadas para narrar histórias ou causas, e para descrever hábitos e situações. Os predicados podem ser seja verbos transitivos, intransitivos ou semitransitivos seja substantivos independentes ou dependentes.(p.165).

A partir dessa explanação, elaboramos um quadro explicativo para a melhor compreensão da ordem dos constituintes da frase em Kaingang.

conjunção	Sujeito	Indicador de sujeito	Objeto	Verbo	Modo	aspecto
-----------	---------	-------------------------	--------	-------	------	---------

Quadro 10 - Ordem da sentença Kaingang

Percebemos que as diferenças entre o Kaingang e o Português não residem apenas na ordem de seus constituintes, mas também nos próprios constituintes. O Português não possui marcador de sujeito e o Kaingang sim; o

Português marca a noção de tempo por meio da conjugação e não utiliza marcadores de aspecto; o Kaingang utiliza marcadores de aspecto. O Kaingang, por sua vez, não faz conjugações distintas com relação a tempo e nem com relação à pessoa como faz o Português. O Kaingang posiciona o objeto antes do verbo e o Português posiciona o objeto depois do verbo.

A partir da explanação das diferenças entre as estruturas do Kaingang e do Português, selecionamos as seguintes sentenças extraídas das redações das crianças Kaingang, dentre as quais, num total de cinquenta e oito sentenças, foram obtidos sete tipos de erros:

- Tipo A - troca da conjugação singular: uso da 3.^a pela 1.^a pessoa.
- Tipo B – troca da conjugação singular: uso da 1.^a pela 3.^a pessoa.
- Tipo C – Troca de tempo: uso do presente pelo passado.
- Tipo D – troca de conjugação: uso da 1.^a pessoa do singular por infinitivo.
- Tipo E – troca de conjugação de pessoa: uso da 3.^a singular pela 3.^a plural.
- Tipo F – troca de conjugação de pessoa: uso da 3.^a plural pela 1.^a plural.
- Tipo G – troca de conjugação de pessoa: uso da 3.^a singular pelo infinitivo.

Num total de treze sentenças do **Tipo A**, troca da conjugação singular, uso da 3.^a pessoa pela 1.^a pessoa, exemplificaremos três para ilustrar o erro:

- 57. “eu conre no mato”
(eu corri no mato)
- 58. “eu viu o lua”
(eu vi a lua)
- 59. “eu foi pescas lano rio”
(eu fui pescar lá no rio)

Procuramos trabalhos na área de Lingüística Contrastiva e de Sociolingüística que nos fornecessem parâmetros em língua portuguesa para essa

análise, mas não encontramos nenhum que nos apontasse ser essa troca de pessoa, uso da 3^a. singular pela 1^a. singular, algo produzido por falantes nativos de português. Portanto, baseados na estrutura da língua kaingang, pudemos verificar que a flexão verbal não se faz pelo uso de uma desinência, mas sim pela utilização de marcadores, os quais devem ser utilizados segundo a ordem dos constituintes, expressa no Quadro 10: ordem das sentenças Kaingang. Tal fato nos leva a inferir que essa constituição frasal em LM distinta da constituição da L2/LE os faz lançar mão da regra que lhes é familiar, no caso a de sua LM, constituindo-se esse erro como um erro de transferência negativa da LM para a LE.

Das oito sentenças **Tipo B**, troca da conjugação singular, uso da 1.^a pessoa pela 3.^a, exemplificaremos três:

60. “a minha mãe gosto de for”
(a minha mãe gosta de flor)

61. “o jacaré fui baliado muito”
(o jacaré foi muito baleado)

62. “o Kaingang gosto de balaio”
(o Kaingang gosta de balaio)

Creemos que, nesse tipo de erro, nos deparamos com os mesmos fatores encontrados nos erros do **TIPO A**, o que nos leva a afirmar que esse tipo de erro, a troca da 1.^a pessoa singular pela 3.^a singular, também é um caso de transferência negativa da LM para a L2/LE.

Das quatro sentenças **Tipo C**, troca de tempo, uso do presente pelo passado, exemplificaremos duas:

63. “a onça pegou o coelho come o coelho”
(a onça pegou o coelho e comeu o coelho)

64. “mais quando na chegando minha mãe faz muita balaio”

(mas quando lá chegamos, minha mãe fez muitos balaios)

Mais uma vez nos deparamos com um erro oriundo da transferência da LM para a L2/LE, pois como em Kaingang não há desinência verbal que indique tempo, o aprendiz transfere essa regra para a L2/LE e produz sentenças em português com a noção de tempo erroneamente empregada.

Citaremos as duas sentenças do **Tipo D**, troca de conjugação, uso da 1.^a pessoa do singular pelo modo infinitivo, encontradas nas redações.

65. "eu não quero qui você morreu"
(eu não quero que você morra)

66. "pra mi não choro"
(para eu não chorar)

Acreditamos nos deparar novamente com a mesma categoria de erro, isto é, transferência da LM para a L2/LE, pois houve uma troca baseada na não compreensão dessa regra gramatical da L2/LE porque tal noção inexistente em LM, ou seja, o aprendiz utiliza a sua regra da LM para produzir em L2/LE, novamente, um caso de transferência negativa.

Das vinte sentenças encontradas do **Tipo E**, troca da conjugação de pessoa, uso da 3.^a singular pela 3.^a plural, exemplificaremos quatro:

67. "eles me levo para zoológico"
(eles me levaram para o zoológico)

68. "as mulheres faz balaio"
(as mulheres fazem balaio)

69. "nós vende no São Paulo, Rio de Janeiro e Londrina"
(nós vendemos em São Paulo, Rio de Janeiro e Londrina)

70. “as mulheres gosto de balaio”

(as mulheres gostam de balaio)

Esse tipo de erro apresenta características presentes também em produções em português realizadas por falantes nativos. Encontramos um trabalho na área de Sociolingüística que estuda tal ocorrência. O trabalho de Sgarbi (2006) analisa a produção de falantes nativos de português, do Mato Grosso do Sul, estado bastante heterogêneo lingüisticamente, devido a recente processo imigratório. A autora percebeu ser o fator procedência o maior colaborador para a conjugação verbal errônea. Sgarbi (2006), afirma:

Vemos que os falantes da zona rural empregam mais freqüentemente as formas verbais não marcadas do que os falantes da região urbana: dentre os falantes rurais, apenas 27% das ocorrências atenderam à regra, contra 77% das ocorrências oriundas de falantes urbanos que seguem a norma. (SGARBI, 2006, p.133).

A autora encontrou exemplos como o ilustrado abaixo: “ os filho de Pedro gosta...” (p.96)

Percebemos que, nesse tipo de erro, as crianças Kaingang estão reproduzindo na escrita a fala à qual estão expostas em sua região, pois moram na aldeia que está situada na zona rural. A aldeia é circundada por fazendas nas quais moram agricultores que falam a variante não padrão do português, isto é, falam uma variante rural. Não se trata aqui de um erro de transferência negativa, mas sim um erro de uso de variante lingüística, erro também produzido por falantes nativos. Ao invés de utilizar para a língua escrita a norma culta, os aprendizes utilizaram a variante rural que conhecem.

Citaremos as três sentenças encontradas do **Tipo F**, troca da conjugação de pessoa, 3.^a pessoa plural pela 1.^a plural:

71. “E quando a manheceu nós foram pesca no barragem”

(E quando amanheceu nós fomos pescar na barragem)

72. “Nós comeram a carne.”

(Nós comemos a carne)

73. “Hoje nós foram ver as mulheres estão fazendo os balaio”

(Hoje nós fomos ver as mulheres que estão fazendo os balaio)

Nesse tipo de erro, não foram encontrados trabalhos em língua portuguesa que apontassem para tal erro produzido por falantes nativos. Isso nos leva a crer que aqui ocorra o erro produzido por hipergeneralização do material lingüístico. O aprendiz não conseguiu abstrair o uso da flexão verbal em português. Ele percebeu a distinção entre plural e singular, mas não consegue diferenciar o fato de que para cada pessoa do plural existe uma desinência diferente a ser a ela aplicada. Dessa forma, o aprendiz simplesmente utiliza a forma plural da 3^a. pessoa no lugar da 1^a. pessoa, querendo expressar que o sujeito agente da ação é plural e não singular.

Das cinco sentenças do **Tipo G**, troca da conjugação de pessoa, 3.^a do singular pelo infinitivo, exemplificaremos 3:

74. “mais a Neide estava aispando para faz a balaio”

(mas a Neide estava raspando para fazer o balaio)

75. “eu quero apreder faz um balaio”

(eu quero aprender a fazer um balaio)

76. “para faz os balaio”

(para fazer os balaio)

Percebemos que, nos tipos de erros acima exemplificados, as crianças Kaingang não obedeceram às regras de flexão do Português, pois produziram troca de conjugação entre as pessoas, a 3.^a do singular pelo infinitivo. A não existência em Kaingang da noção de flexão para pessoa ou para tempo os faz usar uma conjugação no lugar de outra, pois não conhecem essa noção em sua LM e não sabem aplicar corretamente as regras da L2/LE. Não se pode afirmar que seja esse tipo de erro uma transferência negativa, pois não houve a troca de uma pela

outra. Parece-nos que os erros aqui acontecem devido à hipergeneralização do material lingüístico, isto é, ou a regra não foi bem explanada ou não foi bem compreendida pelos aprendizes, levando-os a criar suas próprias regras, baseadas nas poucas regras que já conhecem.

4.10 ERRO SINTÁTICO: PLURALIZAÇÃO DO VERBO

Para a análise deste item, foram encontradas dezessete sentenças de um total de duzentas e cinqüenta redações.

A relação que a língua Kaingang estabelece para a pluralização do verbo é distinta do da língua portuguesa, que faz a pluralização somente com a concordância do verbo com o sujeito, e nunca do verbo com o objeto. Na língua kaingang a flexão verbal é regida não somente por fatores gramaticais, mas também por fatores culturais como os traços distintivos de clãs Comprido e Redondo. Conforme o Quadro 9 do item 4-6, o traço animacidade deve ser relacionado à forma Redondo para que seja ou não estabelecida a pluralização do verbo que concorda com o objeto.

A língua Kaingang expressa a pluralidade da seguinte forma, segundo Henry (1948):

Kaingang often expresses plurality in the verb. When an intransitive verb has a plural SUBJECT, or when a TRANSITIVE verb has a plural OBJECT, plurality may be expressed in the verb by one of three devices: (1) by complete change of verb; (2) by change of formal verbal prefix; (3) by addition to the verb of a prefix expressing plurality. Both transitive and intransitive verbs are found in all three classes.

In general the plural form of the transitive verb must be used as long as the object is plural. Conversely, even if a number of people give one object, the singular form of the verb is used.(p.198).

Morfologicamente, essa pluralização ocorre pelos seguintes processos formadores de palavra, de acordo com Cavalcante (1987):

- Supleção
- Reduplicação
- Prefixação
- Infixação

Dos processos de pluralização verbal, a supleção é o mais complexo, uma vez que se caracteriza pela total alteração da forma, não suscetível de reduzir-se a nenhuma regra fonológica. [...]

Dos outros processos morfológicos indicados no quadro acima, a reduplicação e a prefixação são mutuamente exclusivas. Já a infixação pode ocorrer tanto com a reduplicação como com a prefixação e a supleção, ainda, independentemente das três. Na verdade, ela é de ocorrência obrigatória com a reduplicação, mas opcional com a prefixação, com a supleção e com a ausência de qualquer outro processo (zero). (CAVALCANTI, 1987, p.66)

A partir dessas informações, partimos à procura de erros nas redações dos aprendizes que viessem a confirmar a influência do Kaingang no português. Conseguimos então as sentenças abaixo:

77. “e a água caíram e bateram nas pedras”

(e a água caiu e bateu nas pedras)

78. “A borboleta gostam das flores”

(A borboleta gosta das flores)

As sentenças 77 e 78 apresentam o padrão de pluralização do verbo feito em kaingang, ou seja, o verbo é transitivo, o sujeito é singular, mas como o objeto é plural, o verbo foi para o plural. Esse é um exemplo de transferência negativa, na qual o aprendiz utiliza a estrutura de sua língua materna para produzir em segunda língua, gerando produções errôneas nesta L2/LE, pois o aprendiz utiliza a regra conhecida da sua LM para produzir em L2/LE.

CONCLUSÃO

A análise de erros, como mencionada no capítulo 3, faz o contraste da LM do aprendiz com a sua L2/LE, no intuito de identificar e analisar os erros sistemáticos por ele produzidos, porque entende ser o erro uma etapa importante no processo de aprendizagem de uma L2/LE.

Pudemos verificar ao longo do capítulo 4, que os erros sistemáticos cometidos pelos alunos Kaingang aprendizes de Português foram de quatro tipos: a transferência negativa, o erro causado pela própria LE/L2 à qual os alunos estão expostos, a hipergeneralização do material lingüístico e estratégia de comunicação, e verificamos também que esses erros são oriundos de diversas causas como por exemplo a variante de L2 a qual estão expostos, a freqüência de contato com a L2 e o tipo de contato com a L2.

Os erros causados pela **transferência negativa** do Kaingang para o Português indicam que a total diferença entre a LM e a L2/LE fez com que os aprendizes de L2/LE utilizassem a sua LM como regra para a produção das estruturas acima mencionadas porque foi essa a maneira que encontraram para se expressarem devido ou a um problema de pouca freqüência de exposição a L2 ou até mesmo a não compreensão da estrutura da L2.

Os erros causados por **estratégia de comunicação** apontam para o fato de o aluno ter percebido que a regra de sua LM era diferente da regra da L2/LE, mas, por não compreender a regra da L2/LE, criou uma outra regra que não se aplicava nem à LM nem à L2/LE.

Os erros causados por **hipergeneralização do material** lingüístico indicam que o aluno utilizou uma regra gramatical de sua base de conhecimento em L2/LE e a aplicou indistintamente para toda e qualquer situação de conjugação.

Os erros causados pela **influência da própria LE** o indicam que, é a exposição a uma variante da LE que fez com que os aprendizes produzissem erros, pois, para o aprendiz, o falante nativo é detentor do conhecimento sobre sua língua, ou seja, um modelo a ser seguido.

Os exemplos de erros encontrados neste trabalho reforçam a idéia de que a LM influencia o aprendizado da L2/LE, provando que o aprendiz de L2/LE tem como ponto de partida a sua LM. Pudemos constatar também que o processo

de aprendizagem é fator de influência na produção do aprendiz e que a maneira como é ensinada a L2/LE é fundamental para o processo de aquisição da L2/LE, pois uma regra mal compreendida gera produções errôneas desta regra. É também fator importante a freqüência de exposição à L2.

Vimos também que, apesar de pouca, a variante da L2/LE aprendida pelas crianças interfere no aprendizado da L2/LE padrão, o que nos leva a refletir novamente sobre o quanto a maneira de ensinar e o que ensinar são fatores de suma importância para uma aprendizagem eficaz da L2/LE.

De acordo com Politzer (1965), e já anteriormente proposto por Harold E. Palmer, algumas questões a serem abordadas por estudiosos do ensino de línguas dizem respeito ao que denominam **questões primárias** (primary matter) e **questões secundárias** (secondary matter). Esses estudiosos consideram questões primárias todas as unidades memorizadas integralmente, e questões secundárias todas as unidades construídas ou derivadas das questões primárias pelos aprendizes. Politzer afirma que o foco do ensino deve ser mudado e devem ser abordados os seguintes pontos:

- O que e quanto memorizar de questões primárias;
- Qual deve ser o método para o aluno adquirir questões primárias;
- As questões primárias em LM são em maior quantidade do que em L2/LE.

Essas questões nos levaram a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem experienciado pelos aprendizes Kaingang, cujo material forneceu as sentenças que compuseram o *corpus* deste trabalho.

Primeiramente, consideramos que os professores da unidade de ensino do Apucarantina não são professores treinados especificamente para lecionar o português como L2/LE, e não estão, portanto, aptos a identificar e solucionar problemas de aquisição de L2/LE porque não têm conhecimento dessas questões. Esses professores ensinam o português como LM, o que para os aprendizes não é correto, porque não vivem imersos em uma comunidade falante de português, e sim falante de kaingang.

O fato dos aprendizes terem o português como LM como base de

ensino, visto que o material utilizado para o ensino do português é confeccionado a partir de livros didáticos produzidos para falantes nativos do português, faz com que os professores não percebam a diferença de abordagem a ser dada ao ensino do português, e questões como as apontadas por Politzer, como questões primárias, não fazem parte de reflexões dos professores do Apucarantina. Isso faz com que eles não saibam o que selecionar corretamente para ser a base da aprendizagem de seus alunos.

Os professores não estão conscientes de que lecionar uma L2/LE é diferente de ensinar uma LM. É necessário que o professor de L2/LE saiba que ensinar essa língua não é fazer o aluno saber repetir padrões previamente selecionados, mas sim dar bases de conhecimento ao aluno para que ele possa criar suas próprias sentenças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leriana de e SANTOS, Ludoviko C. dos. A concordância de número em Kaingang. Comunicação apresentada no **IV Macro-Jê**. Recife, nov. 2003.
- BORBA, Francisco da Silva. **Pequeno vocabulário de lingüística moderna**. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- BRASIL. Ministério do Interior. Fundação Nacional do Índio. Programa de Educação Bilíngüe. **Cartilha Kaingang 1**. Brasília: O Ministério, 1977.
- BRASIL. Ministério do Interior. Fundação Nacional do Índio. Programa de Educação Bilíngüe. **Livro de Leitura Kaingang 1**. Brasília: O Ministério, 1977.
- CARVALHO, Maria Cristina Morteau. **Concordância verbal e variação no ensino fundamental e médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer de. **Uma reflexão sobre a educação indígena**. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana_wiecko.htm. > Acesso em: 28 abr. 2006.
- CAVALCANTI, Marita Porto. **Fonologia e morfologia da língua Kaingang**: o dialeto de São Paulo comparado com o do Paraná. 1987. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CORDER, Stephen Pit. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. **IRAL**, Heidelberg, v.4, p.32-40, 1967.
- _____. The study of learner's language: error analysis. In: CORDER, Stephen Pit. **Introducing applied linguistics**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1973. p.256-294.
- CORDER, Stephen Pit. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: RICHARDS, Jack C. **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974. p.158-171.
- _____. **Error analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

COSERIU, Eugenio. **Teoría del lenguaje y lingüística general**: cinco estudios. Madrid: Gredos, 1962. (Biblioteca Românica Hispânica).

COSTA, Maria J. I. e FURTOSO, Viviane Bagio. Políticas Educacionais: uma proposta de ensino de português segunda língua para índios e imigrantes em escolas públicas do Paraná. **ANAIS do XIV EPLE**. Londrina, v.1, p180-188, 2006.

CUNHA, Celso. **Gramática moderna**. 3.ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, 1971.

DUCROT, Oswald. **Estruturalismo e lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1970.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **La interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GONÇALVES, Solange Aparecida. Línguas em contato: Português e Kaingang no Rio Grande do Sul: uma breve discussão. **Publicação de Alunos da Graduação e Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem**, UNICAMP, p.1-9, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez.2007.

GUEDES, Ana Paula. **Aspectos do processo de ensino/aprendizagem do português como segunda língua na escola indígena Kaingang**. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

HENRY, Jules. The Kaingang language. **International Journal of American Linguistics**, Chicago, v.14, n.3, p.194-204, Jul.1948.

I

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL - ISA. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

KLEIMAN, Angela B. O ensino de línguas no Brasil. In PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) **Lingüística aplicada**: da aplicação da lingüística a lingüística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992.

KLEPPA, Lou Ann. **Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança em processo de aquisição de linguagem.** Ou “Vamo de a pé no carro do vovô?” 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures.** Ann Arbor: University of Michigan, 1957

_____. La necesidad de una comparación sistémica de lenguas y culturas. In: _____. **Lingüística contrastiva: lenguas y culturas.** Madrid; Ediciones Alcala, 1973. p. 1-9.

MÜLLER, Mary Stela. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.** 6.ed. rev. atual. Londrina: Eduep, 2007.

NAVARRO, Ana Maria Mattos. **A variação na concordância de gênero na variedade lingüística do Paraná tradicional Rural.** 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade estadual de Londrina, Londrina

NEMSER, W. Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. **IRAL**, Heidelberg, v.9, n.2, p.51-61, 1971.

ODLIN, Terence. Earlier thinking on transfer. In: _____. **Language transfer: cross-linguistics influence in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 6-24.

POLITZER, Robert L. Some reflections on transfer of training in foreign language learning. **IRAL**, Heidelberg, v.3, p. 171-177, 1965.

PRETI, Dino. **Sociolingüística: os níveis de fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira.** 7.ed. São Paulo: Ed. USP, 1994.

RÁDIS BAPTISTA, Livia M. T. Análisis de errores y producción escrita del español lengua extranjera. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n.5, p.245-276, dez. 2002.

ROBINS, Robert Henry. **Pequena história da lingüística.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. p.132-191.

RODRIGUES, Aryon D. Classificação Social dos Animais em Kaingang. In: SANTOS, Ludoviko dos e PONTES, Ismael (Orgs.). **Línguas Jê – estudos Vários**. Londrina: Eduel, 2002.

SGARBI, Nara Maria Fiel de Quevedo, **A variação da concordância verbal entre os falantes do Mato Grosso do Sul**. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL**, Heidelberg, v.10, n.3, p.80-101, 1972.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel. Aportaciones de la lingüística contrastiva. In

SÁNCHEZ LOBATO, Jesus; SANTOS GARGALLO, Isabel; **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

WARDHAUGH, Ronald. La hipótesis del análisis contrastive. **TESOL QUARTERLY**, Washington, v.4, n.2, p. 42-49, 1970.

WIESEMANN, Ursula Goyteb. **Kaingang - Português: dicionário bilíngüe**. Curitiba: Evangélica Esperança, 2002.