

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**A TRANSFERÊNCIA INDEVIDA DO INFINITIVO FLEXIONADO NO
ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS**

Cristina Pureza Duarte Boéssio

PELOTAS

2003

CRISTINA PUREZA DUARTE BOÉSSIO

**A TRANSFERÊNCIA INDEVIDA DO INFINITIVO FLEXIONADO NO
ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre, Área de Concentração – Linguística Aplicada, sob Orientação do Prof. Dr. Vilson Leffa.

PELOTAS

2003

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a pessoas que alegram o meu viver, que sem as quais este trabalho e muitas outras coisas perderiam o sentido.

Ao meu avô Gastão Coelho Pureza Duarte pelo exemplo, amor e confiança em mim depositada.

À minha mãe Nóris pelo amor, exemplo, paciência e presença em todos os momentos de minha vida.

Ao Marcos, meu amor, por TUDO.

Ao meu filho amado, Maian, porque acredito que é, a partir dos exemplos, que demonstramos o nosso amor e ensinamos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson J. Leffa, pelo estímulo e conhecimento demonstrados na orientação deste estudo.

Aos professores do Curso de Mestrado em Letras da UCPel, em particular à coordenadora, Prof^a. Dra. Carmem Lúcia Barreto Matzenauer, pelo crédito e incentivo a todos nós.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pela força e companheirismo.

Ao Prof. Mestre Elton Vergara Nunes, pela atenção e dedicação com que me estimulou muitas vezes e pelo seu exemplo de luta e coragem.

À amiga Prof^a. Mestra Eleonora Jaime, pelo carinho, atenção e por todo o conhecimento que compartilhou comigo.

Ao Prof. Victorino Piccinini, pela disponibilidade em me ouvir.

À Prof^a. Mestra e amiga Belén García Llamas, por despertar-me a curiosidade e o espírito investigativo.

Aos meus alunos da Universidade Federal de Pelotas pois, sem eles, esta pesquisa não faria sentido.

A todos que um dia acreditaram em mim e na realização do Curso de Mestrado, incentivando-me a seguir em frente.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------|----|
| RESUMO | i |
| ABSTRACT | ii |

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. REFERENCIAL TEÓRICO | 5 |
| 1.1. Os usos do infinitivo nas duas línguas – Português e Espanhol | 7 |
| 1.2. Análise Contrastiva– Consciência lingüística | 11 |
| 1.2.1. Análise contrastiva e suas versões | 12 |
| 1.2.2. Análise de erros | 13 |
| 1.2.3. Correção de erros | 14 |
| 1.2.4. O papel da consciência na aprendizagem | 15 |
| 1.3. Infinitivo flexionado | 16 |
| 1.4. A flexão do infinitivo nos livros didáticos | 26 |
| 1.4.1. Análise do livro didático <i>Mucho</i> | 26 |
| 1.4.2. Análise do livro didático <i>Hacia el Español</i> | 29 |
| 1.4.3. Análise do livro didático <i>Expansión</i> | 31 |
| 1.5. Perífrases verbais com infinitivo | 32 |
| 1.6. Orações subordinadas – Reduzidas ou desenvolvidas | 35 |
| 1.6.1. Construções finais | 38 |
| 1.6.2. Construções causais | 39 |
| 1.6.3. Construções substantivas completivas nominais | 40 |
| 1.6.4. Construções temporais | 41 |
| 2. METODOLOGIA | 42 |
| 2.1. Descrição dos sujeitos | 42 |
| 2.2. Instrumentos | 44 |
| 2.3. Procedimentos | 49 |
| 3. ANÁLISE DOS DADOS | 52 |

| | |
|---|----|
| 3.1. Dados da produção espontânea | 53 |
| 3.1.1. Perífrases de futuro: ir + a + infinitivo | 54 |
| 3.1.2. Outras perífrases | 55 |
| 3.1.3. Infinitivo não flexionado | 57 |
| 3.1.4. Infinitivo com pronome | 58 |
| 3.1.5. Infinitivo flexionado | 59 |
| 3.2. Dados da produção induzida | 59 |
| 3.2.1. Exercício de preenchimento de lacunas | 59 |
| 3.2.2. Exercício de construção da versão | 62 |
| 3.3. Dados da produção textual | 65 |
| 3.4. Dados do questionário com ênfase na consciência | 68 |
| 3.4.1. Consciência das Formandas | 68 |
| 3.4.2. Consciência dos Professores | 70 |
| 4. DISCUSSÃO DOS DADOS | 72 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |
| BIBLIOGRAFIA | 77 |
| ANEXOS | 81 |

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

| | |
|--|---|
| Quadro 1 - Construções com verbos de influência e vontade | 7 |
| Quadro 2 - Construções com verbos de emoção, sentimento | 8 |
| Quadro 3 - Construções com o verbo “decir” | 8 |
| Quadro 4 - Construções com verbos de elocução relacionados a atividades mentais | 9 |
| Quadro 5 - Construções com o verbo “pensar” | 9 |

| | |
|--|----|
| Quadro 6 - Construções com os verbos “saber” e “poder” | 10 |
| Quadro 7 - Construções com os verbos “deber” e “soler” | 10 |
| Quadro 8 - Possibilidades de equivalências | 25 |
| Quadro 9 - Análise dos fragmentos de texto do Grupo II | 66 |
| Quadro 10 - Grau de consciência das formandas | 68 |
| Quadro 11 - Grau de consciência dos professores | 70 |
| | |
| Figura 1 - Instrumento aplicado ao Grupo do Curso de Turismo – Primeiro Exercício | 44 |
| Figura 2 - Instrumento aplicado ao Grupo do Curso de Turismo – Segundo Exercício | 45 |
| Figura 3 - Instrumento aplicado ao Grupo do Curso de Turismo – Terceiro Exercício | 46 |
| Figura 4 - Instrumento aplicado ao Grupo de formandas e ao Grupo de professores | 48 |
| | |
| Tabela 1 - Exercício “Invitación” – Ocorrências do infinitivo | 53 |
| Tabela 2 - Exercício “Invitación” – Contextos de ocorrência | 54 |
| Tabela 3 - Exercício “Preenchimento de lacunas” | 60 |
| Tabela 4 - Exercício “Construção da versão” | 63 |

RESUMO

A proximidade entre o Português e o Espanhol facilita a ocorrência de transferências e interferências da Língua Materna (LM) na Língua Estrangeira (LE). Algumas delas demoram a ser superadas, e outras, às vezes, nem o são.

Partindo-se dessa idéia, buscou-se verificar a transferência indevida da flexão do infinitivo, bem como a consciência de formandas do Curso de Letras Espanhol e de professores de Espanhol como LE sobre esse assunto.

Para isso, foram escolhidos quatro grupos de informantes: alunos do 4^o semestre da Disciplina de Língua Espanhola do Curso de Turismo, alunos do 4^o semestre do Curso de Letras Espanhol, formandas desse mesmo curso, e professores de Espanhol como LE.

Para o primeiro grupo, utilizou-se um instrumento de pesquisa com exercícios direcionados para verificar o aparecimento da flexão e também para avaliar a consciência desses alunos a respeito de construções gramaticais equivalentes em Espanhol. Para o segundo grupo, foi realizada uma coleta de textos, aproveitando-se os fragmentos em que havia ocorrências. Para os dois últimos grupos, foi aplicado um questionário para verificar a consciência ou não do infinitivo flexionado como transferência indevida no aprendizado de Espanhol por estudantes brasileiros.

Partindo das hipóteses de que o infinitivo flexionado não recebe a devida importância, e de que os professores de Espanhol não são cientes dessa questão – não a trazendo à consciência dos aprendizes –, buscou-se verificar o tratamento dado por alunos e professores de Espanhol a esse problema. Pela análise do corpus, foram confirmadas as hipóteses acima explicitadas, isto é, o infinitivo flexionado não recebe a devida atenção nem é um aspecto gramatical consciente no ensino da língua espanhola.

Finalmente, foi possível verificar os contextos passíveis de transferência indevida da flexão do infinitivo, como as construções adverbiais finais, o que possibilita, em futuras investigações, outras abordagens pedagógicas desse aspecto lingüístico em sala de aula de Espanhol.

ABSTRACT

The similarity between Portuguese and Spanish facilitates transfer and interference from mother tongue to target language. Sometimes they take long to be surpassed and sometimes they are not.

Based on this idea, we tried to investigate the inadequate transfer of the conjugated (flexed) infinitive, as well as the awareness of Spanish teachers and would-be teachers on this problem.

For that purpose, four groups of informants were chosen: (1) 4th semester students of Spanish in Tourism, (2) 4th semester students of Spanish in the “Letras” program, (3) last semester students of the same “Letras” program, and (4) teachers of Spanish as a foreign language.

For the first group, the instrument used to collect the data were activities oriented to check both the occurrence of the flexed infinitive and student’s awareness of equivalent

grammatical constructions in Spanish. For the second group, a free writing activity was used, where occurrences of flexed infinitives were collected. Finally for the two last groups we administered a questionnaire to evaluate Brazilian students' awareness of the flexed infinitive.

We had two hypotheses. One was that the flexed infinitive does not receive adequate attention; the other was that Spanish teachers are not aware of the problem and are thus unable to make the students aware of it. Our analysis confirmed both hypotheses.

Finally, it was possible to verify certain contexts in which inadequate transfer occurs more easily, such as adverbial final constructions, which may lead to further research and other pedagogical approaches considering this linguistic aspect in the teaching of Spanish as a foreign language.

INTRODUÇÃO

A proximidade existente entre os idiomas Espanhol e Português é fruto de sua origem, ambos derivados do latim vulgar. Com uma história evolutiva semelhante, continuam próximos também geograficamente, tanto na Europa quanto na América, para onde foram trazidos pelas viagens marítimas.

Pelas exigências do mercado, com as facilidades impostas pelos meios de comunicação, com o advento do Mercosul – que proporcionou um contato permanente com países de falantes de Espanhol – e com a proximidade geográfica com esses países, faz-se importante o aprendizado da língua espanhola; mais que um simples aprendizado, uma responsabilidade maior por parte das pessoas envolvidas nesse processo de ensino de língua, um ensino eficaz e exigente, no qual o “portunhol” não pode ser estimulado em respeito às línguas e suas particularidades.

Essa proximidade existente entre os idiomas é um aspecto facilitador ao aprendizado da língua estrangeira (LE). Permite saltos em algumas etapas do ensino, mas, por outro lado, pode ser também um obstáculo no momento em que o aluno transfere para a LE algumas estruturas da língua materna (LM), o que resulta em “interferência”. É importante considerar que o “erro” não é mais visto como um mal a ser evitado. De acordo com Durão (1999, p. 66), o “erro” passa a revestir-se de características positivas, e é através dele que se podem avaliar as estratégias, o nível de interlíngua e a competência do aluno. Tomar cuidado para que esses “erros” representem um “degrau” no processo de aprendizagem da língua, e não algo que permanecerá, como “interferência”, é papel de grande importância que cabe ao professor, chamando à consciência do aluno tais questões.

As transferências ou interferências são normais e até previsíveis numa determinada fase do aprendizado, mas o problema se apresenta quando elas não são superadas. Os termos “transferência negativa” (ou indevida, como será utilizada neste trabalho) ou “interferência” são considerados sinônimos, segundo Durão (1999, p. 49). Como “transferência” nem sempre se refere a algo negativo, pois, muitas vezes pode ser usada como estratégia de aprendizagem – o aprendiz, por desconhecer o vocábulo ou a estrutura em LE usa o correspondente em sua LM – optou-se aqui por utilizar a expressão “transferência indevida”.

Em níveis mais avançados, como no ensino superior, uma maior conscientização lingüística pode ajudar a aprendizagem da LE, fazendo com que a língua, através de um estudo metalingüístico, não seja mais vista como simples instrumento, mas como objeto de reflexão. Nessa perspectiva, tem-se um maior enfrentamento das questões estruturais mais problemáticas e profundas, diferentemente do que ocorre em algumas instituições de ensino (cursos de idiomas), em que o objetivo é, apenas, uma boa comunicação em LE, e não o conhecimento *sobre* a língua.

A existência de vários tópicos facilitadores de transferência indevida, verificada em pesquisas realizadas por Contreras (1998), Volpi e Rodríguez (1999) e outros, ensejou a opção de investigar-se um aspecto sobre o qual não foram encontrados estudos suficientes, a **flexão do infinitivo**. Esta flexão ocorre no Português, porém não existe no Espanhol, o que pode levar os alunos a realizarem essa transferência.

Embora o infinitivo flexionado seja um pequeno aspecto no universo de tópicos gramaticais a serem trabalhados, acredita-se na sua importância o que, seguramente, contribuirá para uma maior conscientização tanto do aluno como do professor, com vistas a uma comunicação mais bem estruturada que não choque o interlocutor nativo de Espanhol. Apesar de o infinitivo flexionado não trazer maiores problemas na comunicação, é imprescindível que os professores tenham conhecimento de sua ocorrência para melhor ajudar o aluno – através de uma prática pedagógica que efetivamente represente o enfrentamento da questão, a partir da consciência lingüística.

Esta investigação teve origem na própria formação da investigadora, pois, ao usar a flexão, quando aluna, era corrigida, sem entender o porquê do “erro”. A partir de sua prática docente, em nível superior, aumentou sua preocupação e vontade de tentar facilitar, de alguma maneira, o aprendizado de Espanhol como LE a seus alunos. Na busca dessas contribuições, através da real constatação do problema, é que se originou este estudo, com anseio de melhorar sua própria prática pedagógica, bem como a de outros interessados nessa questão do infinitivo flexionado.

Objetivos

Este estudo tem, portanto, como objetivo geral, verificar os usos do infinitivo no Espanhol e no Português. De forma específica, constatar que o problema está na flexão do infinitivo, devido ao fato de não existir essa construção no Espanhol; registrar essa ocorrência e buscar alternativas para minimizá-la. Identificar, ainda, em que contextos lingüísticos se dão com maior frequência as transferências indevidas, para, a partir daí, averiguar a melhor maneira de abordar a questão. Avaliar a consciência de professores e alunos (formandos) do curso de Letras – Espanhol, como mediadores desse conhecimento. Observar, nos materiais didáticos de ensino de Espanhol para brasileiros, a preocupação com o fenômeno lingüístico em questão. Por fim, mostrar que a Análise Contrastiva entre línguas próximas é um elemento facilitador ao aprendizado de LE.

Hipóteses

As hipóteses norteadoras deste trabalho apontam que a flexão do infinitivo realizada indevidamente por aprendizes brasileiros de Espanhol como LE, em suas produções escritas e orais, não é um aspecto gramatical que recebe a devida importância; que nem todos os professores têm consciência desse aspecto lingüístico por desconhecê-lo em sua própria língua materna, ainda que sejam nativos de Português. Já o professor nativo de Espanhol corrige essa ocorrência considerando-a incorreta, mas não tem claro o porquê de o aluno estar produzindo aquela estrutura, por desconhecer a LM do aprendiz.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, que corresponde ao referencial teórico, opta-se, em uma primeira seção, por verificar os usos do infinitivo, tanto no Espanhol como no Português, através de uma análise contrastiva entre exemplos em Espanhol e a versão desses exemplos feita pela investigadora. Em uma segunda seção, busca-se avaliar a importância da Análise Contrastiva e da Consciência Lingüística na aprendizagem de línguas próximas. Após, em uma terceira seção, apresenta-se uma abordagem mais específica do infinitivo flexionado no Português para, a partir daí, analisar como se dão essas construções em Espanhol.

Na quarta seção do primeiro capítulo, verifica-se a importância dada pelos materiais didáticos produzidos para brasileiros aprendizes de Espanhol, aos casos em que em Português é utilizado o infinitivo flexionado. Nas seções seguintes, buscam-se os contextos lingüísticos, como perífrases verbais, orações reduzidas de infinitivo, construções finais, causais e completivas nominais, já que são de extrema importância para a verificação das transferências indevidas da flexão do infinitivo. Avaliam-se, também, as construções temporais, dado que o futuro do subjuntivo não é mais utilizado em Espanhol, sendo que, em Português, sua forma coincide, muitas vezes, com o infinitivo flexionado, o que também causa as transferências indevidas.

Após essa revisão bibliográfica, apresenta-se, no segundo capítulo, a metodologia de pesquisa utilizada. Descrevem-se, em uma primeira seção, os sujeitos constituintes do corpus, composto por quatro grupos distintos, bastante heterogêneos, mas com uma estreita relação entre si: alunos do Curso de Turismo, alunos do Curso de Letras de nível intermediário, formandos do Curso de Letras, e, por fim, professores de Espanhol que poderão vir a atuar nos demais grupos.

Na segunda seção da metodologia, apresentam-se os instrumentos aplicados para a coleta dos dados – exercícios, produções textuais e questionários que oportunizam verificar a existência ou não da consciência lingüística no que se refere ao emprego do infinitivo flexionado. Na terceira e última seção, descrevem-se os procedimentos utilizados – exercícios propostos, coleta de fragmentos de produções textuais e aplicação de questionários.

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise dos dados, verificando-se os contextos em que aparece a flexão, sua equivalência no Espanhol e a consciência dos professores e dos formandos em relação a esse fenômeno lingüístico.

No quarto e último capítulo, é feita a discussão dos dados, constituindo-se numa síntese do que foi constatado na análise e as implicações pedagógicas que advêm do presente estudo.

Como encerramento da pesquisa, nas “Considerações Finais” retomam-se os objetivos traçados inicialmente, demonstrando sua consecução, e sugerindo-se um enfrentamento direto do problema, através de outras investigações, para o surgimento de materiais didáticos mais específicos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a constituição deste referencial, optou-se, primeiramente, por uma reflexão sobre o uso do infinitivo não flexionado nas duas línguas em questão – Português e Espanhol – através de uma análise contrastiva de exemplos em Espanhol e sua respectiva versão realizada no Português. Após a verificação dos usos do infinitivo não flexionado, buscou-se avaliar a importância da Análise Contrastiva e da Consciência Lingüística na aprendizagem de línguas próximas, segundo a perspectiva de alguns lingüistas.

Depois desse estudo, dedicou-se uma visão mais específica sobre o “infinitivo flexionado”, quanto a sua origem, usos e a importância que lhe é dada por pessoas envolvidas no processo de ensino do Espanhol, bem como uma incursão nos materiais didáticos para aprendizes brasileiros dessa língua.

Prosseguindo a investigação, buscaram-se contextos lingüísticos, como perífrases verbais, orações reduzidas de infinitivo, construções finais, causais, e completivas nominais, que são de extrema importância para a verificação das transferências indevidas do infinitivo flexionado. Também as construções temporais, com idéia de futuro, são motivo de transferência indevida para o Espanhol, uma vez que o futuro do subjuntivo caiu em desuso nessa língua e, às vezes, coincide, na forma, com o infinitivo flexionado do Português.

Antes de entrar no exercício de reflexão proposto, impõe-se definir, o mais claramente possível, alguns termos inerentes a esta pesquisa.

Segundo Luft (1976), convém evitar as interpretações tradicionais que denotam confusão entre o infinitivo pessoal / impessoal; infinitivo flexionado / não flexionado; sujeito inexistente / sujeito indeterminado.

A maioria das gramáticas de língua portuguesa, senão todas, ensinam que há duas espécies de infinitivo: o impessoal e o pessoal.

O impessoal é o infinitivo puro, é a forma nominal do verbo; inflexível, porque não se refere a uma pessoa gramatical.

O pessoal é o infinitivo empregado com referência a um sujeito, e ora é flexionado de acordo com a pessoa do sujeito, ora não é flexionado, confundindo-se com o impessoal.

A oposição pessoal / impessoal divide os verbos quanto à existência / inexistência de sujeito: cantar e trabalhar, por exemplo, são pessoais, ao passo que chover e trovejar são impessoais.

Não confundir, portanto, impessoal com de sujeito indeterminado. Luft (1976) exemplifica essa diferença com as frases: “Chover é comum aqui” (impessoal) / “Protestar (em) é moda aqui” (pessoal, de sujeito indeterminado).

Já a oposição flexionado / não flexionado diz respeito ao problema morfossintático da variação do infinitivo – “caso especial de ‘concordância’ de uma forma que se esperaria invariável porque ‘infinita’”, observa Luft (1976).

Segue, assim, o infinitivo as mesmas regras de concordância das demais formas verbais: concorda em número e pessoa com o seu sujeito. Efeito dessa concordância é o infinitivo flexionado, o infinitivo acrescido das desinências número – pessoais. Mas, quando a flexão for impedida por certas regras – apesar de referir-se a um sujeito (pessoal, portanto) – aparece o infinitivo não flexionado. Assim, no caso de dois verbos – auxiliar + principal – aplicados a um mesmo sujeito, só se flexiona o primeiro (Ex: podes cantar; queremos sair).

Conforme Salotti (1999, p. 77), ao estudar o infinitivo no Espanhol e no Português constata-se que seus usos coincidem; além disso, o uso do infinitivo é comum nas demais línguas românicas, incluindo o Italiano e o Francês, excetuando o infinitivo flexionado que fica restrito ao Português. Briones (2001, p. 136) afirma que em Português o infinitivo é mais usado que no Espanhol, não só pela existência do infinitivo flexionado, capaz de resolver situações de ambigüidade, mas também porque em Português são evitadas algumas construções com relativo, apesar de possíveis. Segundo Briones, porque são muito marcadas para o nativo da língua. Reiterando esse ponto de vista, Dapena (1991, p. 178) diz que dado o caráter final da oração com relativo, muitos estrangeiros tendem a mudar o pronome relativo **que** pela preposição **para**. (Ex: No tengo nada para decir. / No tengo nada que decir.) Mesmo sem ser propriamente agramaticais, soam de forma estranha ao nativo da língua por não pertencerem à norma lingüística.

Para constatar a afirmação de Salotti, analisam-se contrastivamente algumas situações de uso do infinitivo, sob a perspectiva de Moreno e Tuts (1995, p. 73), quanto à natureza dos verbos.

1.1. Os usos do infinitivo nas duas línguas: Português – Espanhol

Nos verbos de influência (“obligar, proibir, recomendar...”), verbos que o enunciador utiliza para tentar impor sua opinião sobre os demais ou sobre as situações, a lógica exige que tanto o verbo da oração principal como o da subordinada tenham sujeitos distintos e, por conseguinte, o verbo da dependente pode estar tanto no subjuntivo como no infinitivo.

Com os verbos volitivos, chamados de verbos de “voluntad” em Espanhol, aqueles que, segundo Matte Bon (2002, I, p. 59), o enunciador emprega para expressar suas vontades ou seus desejos (“querer, intentar, decidir, proponerse...”), o sujeito da principal pode ou não coincidir com o da subordinada. No primeiro caso, isto é, mesmo sujeito, o verbo da subordinada será empregado no infinitivo; com sujeitos distintos, o verbo da dependente estará no subjuntivo.

É possível verificar a similaridade entre as línguas a partir dos exemplos seguintes:

Quadro 1 – Construções com verbos de influência e de vontade

| MESMO SUJEITO | SUJEITO DISTINTO |
|--|---|
| E – _____ P – _____ | E – “Os obligo venir”. P – Obligo-os a vir. |
| E – _____ P – _____ | E – “Os obligo que vengáis”. P – Obligo-os a que venham. |
| E – “Quiero estudiar”. P – Quero estudar. | E – “Quiero que estudies”. P – Quero que estudes. |

Como se pode verificar, os usos do infinitivo e do subjuntivo, nesse caso, coincidem nas duas línguas.

Com os verbos que expressam sentimentos ou emoções (“soportar, resistir, lamentar,...”) o sujeito pode ou não ser o mesmo na principal e na subordinada. No primeiro caso, sujeitos idênticos, o verbo da subordinada irá no infinitivo, com sujeitos distintos, usa-se o subjuntivo.

Quadro 2 – Construções com verbos de emoção, sentimento

| MESMO SUJEITO | SUJEITO DISTINTO |
|---|--|
| E – “No soporto llorar”. P – Não suporto chorar. | E – “No soporto que llores”. P – Não suporto que tu chores. |

Mais uma vez verifica-se a semelhança no uso do infinitivo.

Os verbos de elocução, como “decir”, podem ter duas entradas semânticas, tanto a de constatar como a de aconselhar. Quando empregados com a intenção de constatar com sujeito idêntico, não aceitam, normalmente, a construção com infinitivo e sim com a forma **que** mais o verbo em indicativo na oração subordinada. “Mesmo quando essa construção é possível, diz Álvarez (1987, p. 39), há preferência pela estrutura com **que**”, à semelhança do Português. Quando significa um conselho, com valor de verbo de influência os sujeitos são diferentes e a construção será com **que** mais subjuntivo.

Quadro 3 – Construções com o verbo “decir”

| MESMO SUJEITO | SUJEITO DISTINTO |
|--|--|
| E – “Decimos equivocarnos”. (pouco aceitável) P – Dizemos enganar-nos. (pouco aceitável) | |
| E – “Decimos que nos equivocamos”. (mais aceitável) P – Dizemos que nos enganamos.(mais aceitável) | E – “Decimos que ustedes se equivocaron”. P – Dizemos que vocês se enganaram. |

Ainda segundo Álvarez (1987, p. 39), há outro grupo de verbos de elocução, os que estão relacionados a atividades mentais, como por exemplo “creer, recordar, saber, pensar...” que aceitam as duas construções, (infinitivo ou com **que**) quando o sujeito é o mesmo. No entanto, a norma culta pede a forma com **que**. Com os sujeitos diferentes, o Português admite as duas formas, enquanto o Espanhol exige a construção com **que**.

Quadro 4 – Construções com verbos de elocução relacionados a atividades mentais

| MESMO SUJEITO | SUJEITO DISTINTO |
|---|---|
| E – “Creo saber la verdad”. P – Acredito saber a verdade. E – “Creo que sé la verdad”. P – Acredito que sei a verdade. | E – “Creo que sabes la verdad”. P – Acredito que sabes a verdade. P – Acredito saberes a verdade. |

Já o verbo “pensar”, considerado também como verbo de elocução mas relacionado a atividades mentais, apresenta duplo significado: com o infinitivo, expressa intencionalidade, com a forma **que**, mantém sua semântica original.

Quadro 5 – Construções com o verbo “pensar”

| MESMO SUJEITO | SUJEITO DISTINTO |
|--|--|
| E – “Pienso ir. = Tengo la intención de ir”. P – Penso ir. = Tenho a intenção de ir. E – “Pienso que voy. = Creo que voy”. P – Penso que vou. = Acho que vou. | E – “Pienso que vayas. = Tengo la intención de que vayas.” P – Penso ires. = Tenho a intenção que tu vás. E – “Pienso que vas.= Creo que vas”. P – Penso que vais. = Acho que vais. |

Observa-se que, com sujeitos distintos e empregados em seu sentido original, o verbo da subordinada toma forma do indicativo em ambas as línguas. Com sentido de intencionalidade, o Português pode usar o infinitivo flexionado, inexistente no Espanhol.

Também os verbos modais “saber” e “poder” igualmente mudam de significado conforme vão seguidos de infinitivo ou da forma **que**.

Quadro 6 – Construções com os verbos “saber” e “poder”

| MESMO SUJEITO | SUJEITO DISTINTO |
|---|---|
| E – “Sé bailar bien”. = Tengo la habilidad de bailar bien”. | E – _____ |
| P – Sei dançar bem. = Tenho habilidade de dançar bem. | P – _____ |
| E – “Sé que bailo bien”. = Soy consciente de que bailo bien”. | E – “Sé que bailas bien”. = Soy consciente de que bailas bien”. |
| P – Sei que danço bem. = sou consciente de que danço bem. | P – Sei que danças bem. =Sou consciente de que danças bem. |

Já o modal “deber” e o defectivo “soler” – que não apresenta a flexão em todos os tempos verbais – somente podem ser seguidos de infinitivo,.

Quadro 7 – Construções com os verbos “deber” e “soler”

| MESMO SUJEITO | SUJEITO DISTINTO |
|-------------------------------------|------------------|
| E – “Debería dejar de fumar”. | E – _____ |
| P – Deveria deixar de fumar. | P – _____ |
| E – “Solemos levantarnos temprano”. | E – _____ |
| P – Costumamos levantar-nos cedo. | P – _____ |

Assim se observa que o infinitivo não flexionado coincide, na maioria das vezes, nas duas línguas. Quando em Português aparece o infinitivo flexionado, em Espanhol aparecerá outra forma, normalmente o subjuntivo, o próprio infinitivo não flexionado (se não houver ambigüidade) ou outro tempo equivalente.

Uma construção de que dispõe o Espanhol e da qual se ressentem o Português, segundo Briones (2001, p. 139), é uma estrutura condicional, composta da preposição de mais o infinitivo: “De beber algo, beberé jugo”. Essa construção condicional não seria comum no Português.

1.2. Análise Contrastiva (AC) – Consciência Lingüística

Segundo Vandresen (1988, p. 75), é indiscutível a importância da lingüística contrastiva para o ensino de línguas. Como uma subárea da lingüística geral, seu interesse está em apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna e a língua estrangeira.

Quando se trata de ensino de línguas muito próximas, como é o caso do Português e do Espanhol, essa análise é inerente ao trabalho realizado, primeiramente porque os nativos de Português, em especial os que se aproximam de regiões fronteiriças, acreditam que falam e entendem o Espanhol. E isso é uma realidade. É fácil a compreensão desse idioma e mesmo os menos iniciados nesse aprendizado arriscam alguns vocábulos ou expressões que lhes parecem familiares. Talvez daí venha a certeza de que não é possível ensinar todos os idiomas com o mesmo método. Da mesma maneira que variam as abordagens, variam as formas de ensinar.

O aluno aprendiz de Espanhol se sente muito mais confiante e arrisca soltar-se na LE, o que parece ser um motivo facilitador do aprendizado. A desenvoltura, os acertos iniciais que estes alunos conseguem permitem um grau mais elevado de segurança e entusiasmo, apressando algumas etapas da aprendizagem.

Em oposição a essa teoria, Kellerman (2000, p. 22) apresenta um termo chamado “homiofobia”, que vem a ser o medo à semelhança, isto é, a crença dos aprendizes de que todas as estruturas lingüísticas devem ser diferentes uma da outra. Como exemplos temos o caso da ditongação – *sieis* (seis), *cientro* (centro), *depiende* (depende) – que, pelo receio de estar usando o léxico de sua LM, o aprendiz cria, hipergeneralizando regras da LE em estudo. Segundo o autor, isso ocorre tanto em se tratando de línguas tipologicamente muito diferentes, como também de línguas muito próximas.

Para Vandresen (1988, p. 76), a comparação entre as línguas revela as facilidades ou dificuldades em relação ao aprendizado de LE, facilitando ao professor a elaboração de suas aulas ao fazer hipóteses ou predizer erros. Permite, ainda, um planejamento na gradação de dificuldades em termos de precisão comunicativa. Após essa gradação, é possível que sejam preparados materiais didáticos adequados para suprir essas necessidades ou minimizar alguns problemas que, já se espera, venham a ocorrer antes mesmo que apareçam.

Esses “erros” são, muitas vezes, transferências indevidas da LM, que, se não enfatizados, explicados e comparados desde as primeiras ocorrências, poderão fossilizar-se. Para Lado (1957, p. 72), os resultados de uma análise contrastiva devem ser considerados como uma lista de “problemas hipotéticos” até que sejam validados como dificuldades através da fala real dos alunos. Essa recomendação nem sempre é seguida, o que distancia, então, a análise, da realidade.

1.2.1. A Análise Contrastiva e suas versões

Pelas críticas a que esteve sujeita, a análise contrastiva foi dividida em duas versões, a forte e a fraca. A versão forte partia do pressuposto de que é possível prever e descrever quais estruturas causarão dificuldades no aprendizado de LE, mediante a comparação sistemática entre a língua que se quer aprender e a materna do aluno. Essa versão foi muito criticada, pois, para que a comparação fosse possível, deveriam existir descrições detalhadas e acabadas, para a elaboração de um sistema contrastivo global. Entendida literalmente, essa análise seria muito complicada, pois partia de dados não reais.

A versão fraca, denominada assim por Wardhaugh (1970), e considerada análise de erros, já não exige a predição de dificuldades, só exige que o professor utilize o melhor conhecimento lingüístico que possua para dar conta das dificuldades observadas na aprendizagem da LE. Parte de fenômenos reais proporcionados pela comprovação da interferência lingüística de LM na LE e emprega tais ocorrências com o objetivo de estabelecer semelhanças e diferenças entre os dois sistemas. Insiste em que a previsão não é igual aos resultados e que a análise contrastiva somente pode interpretar os erros. Corder (1974) foi um dos grandes impulsionadores do modelo de análise dos erros e interlíngua, pois acreditava que outros fatores podiam induzir ao erro, como as deficiências na aplicação das estratégias de aprendizagem.

Sem dúvida, contrastar as duas línguas e chamar o aluno à conscientização lingüística é imprescindível para um bom nível de conhecimento da LE, como, também, elaborar material didático que contribua nessa tentativa de não permitir a fossilização, já que, em se tratando de línguas próximas, tem-se claras as estruturas de maior dificuldade – no caso em estudo, o infinitivo flexionado para aprendizagem de Espanhol por brasileiros.

1.2.2. Análise de erros

Surgida no contexto da gramática transformacional, preocupada em descobrir “as regras” que regem a atividade lingüística, a análise de erros e seus pressupostos teóricos recomendam práticas que levem o aluno ao aprendizado global da língua através da formulação de regras que produzam as sentenças gramaticais da LE, diferenciando-se da AC por não partir de contraste entre os dois sistemas, e sim das produções reais dos alunos em seu contexto, valorizando os níveis em que se encontram e respeitando sua competência transitória.

Nessa nova versão, segundo Vandresen (1988, p. 80), toma-se como base um corpus de produções realizadas por alunos. A partir daí, listam-se os erros, passando-se a:

- classificá-los segundo uma tipologia;
- conferir-lhes um tratamento estatístico conforme sua frequência;
- atribuir-lhes as causas prováveis e os graus de distúrbios que causam na veiculação da mensagem;
- fixar estratégias pedagógicas para superá-los.

A contribuição mais importante desta corrente é, sem dúvida, a nova concepção de “erro”, que deixa de ser visto como algo negativo à aprendizagem, ao se constituir num caminho para a apropriação da língua. O erro é positivo porque demonstra que o aluno se dirige à língua alvo, mas inevitavelmente esse aprendiz não atingirá o nível do nativo, fossilizando alguns tipos de estruturas em diversos graus conforme sua aptidão, exposição à língua, motivação, atitude, etc.

Com essa valorização do “erro” se passa ao conceito de “interlíngua”, isto é, o estágio em que se encontra o aprendiz antes de dominar a língua meta. O estudo dos erros sistemáticos, segundo Durão (1999, p. 64), permite a percepção do nível de interlíngua em que o aluno se encontra. Em outras palavras, os erros sistemáticos refletem a competência de transição do aluno na LE, e podem ser atribuídos à interferência da LM ou ao domínio incompleto de estruturas menos gerais da língua alvo.

1.2.3. A correção de erros

Assunto muito controvertido no ensino de línguas, a correção de erros, segundo Krashen (1985), deve nortear-se por quatro princípios:

- a correção é válida quando o foco da aprendizagem está na conscientização da forma, e não quando a aquisição é a meta. A aquisição se processa só quando os alunos recebem suficiente *input* compreensível e procuram entendê-lo visando à mensagem, à comunicação. Daí a correção ser inútil para efeitos de aquisição;
- o momento oportuno da correção não deve ser a sala de aula, durante um exercício comunicativo ou uma conversação. A correção deve ser realizada em condições que permitam ao aluno tempo suficiente para corrigir-se através de exercícios gramaticais ou mesmo composições;
- os erros a serem corrigidos devem ser aqueles formais já ensinados, mas não aprendidos; erros que interferem na comunicação, impedindo que ela se efetue, mas não de modo a cortar o fluxo comunicativo;
- os dois métodos mais empregados para a correção de erros são: dar a forma correta e o método indutivo da descoberta (não há comprovações da superioridade de um método sobre o outro).

Em relação a Krashen, convém salientar que ele se mostra cético a respeito da eficácia da correção, mesmo observando-se todos os requisitos necessários para tal, como adequação da complexidade do erro à capacidade do aluno e o uso adequado e constante do Monitor. (O conhecimento consciente das regras gramaticais atua como um fiscal, levando o falante a corrigir-se sempre que achar necessário, para conseguir um máximo de correção desejada. Esse “fiscal” é o Monitor). Apesar de Krashen referir-se basicamente à L2, ou seja, à língua adquirida em um contexto informal, em que o sujeito tem tempo e oportunidade extraclasse de contato, acredita-se que os princípios sobre a correção dos erros podem ser aplicados também à LE.

Ainda sobre a questão do erro, Durão (1999) apresenta uma nova perspectiva para seu tratamento no contexto da sala de aula. Segundo a lingüista, o erro deixou de ser um mal a ser evitado, para revestir-se de características positivas. Através dele é possível fazer a análise da competência transitória dos sujeitos em estudo, proporcionar ao investigado evidências das

estratégias que os alunos estão utilizando para aprender a LE e alertar os estudantes para que tenham consciência de que cometer erros é um mecanismo que todos utilizam para aprender, e é um modo de que dispõem para testar diferentes hipóteses acerca da natureza da língua que estão aprendendo.

1.2.4. O papel da consciência na aprendizagem

A elaboração de um material didático que venha a contribuir para a não ocorrência de transferências indevidas, poderá abranger uma gama enorme de tarefas, desde os exercícios mais básicos, considerados, às vezes, ultrapassados, bem estruturalistas, até os mais modernos e comunicativos. Todos em prol de suscitar no aluno uma consciência lingüística mais profunda e definitiva, que, segundo Schmidt (1995), se manifesta em diferentes níveis no processo de aquisição (aprendizagem) de LE. Primeiramente, utiliza-se a língua para a comunicação, em sua forma mais básica, sem a necessidade da reflexão sobre ela ou sobre o que se adquire. Em níveis mais avançados, há então essa necessidade de refletir sobre o fato lingüístico, principalmente quando se trata de curso formador de professores.

Concorda-se com Schmidt (1995) quando diz que numa fase de aquisição (como a considerada aqui, dentro de uma instituição formal) a consciência estará primeiramente para o “controle”, que está diretamente relacionado à fase inicial de aquisição de LE, já que há um esforço consciente no sentido de buscar a tradução mental para produzir corretamente as estruturas. O controle vai desaparecendo à medida que as estruturas vão sendo automatizadas e se volta mais ao conteúdo do que se quer dizer do que à forma. A “intenção”, outra das quatro interpretações de consciência que propõe Schmidt, está relacionada com o esforço do aluno em adquirir determinados aspectos da LE. Acredita-se que essa “intenção” advém das necessidades básicas da comunicação e do desejo de aprender essa LE. Num terceiro momento, a consciência estará mais voltada para a “atenção”, terceira classificação dos níveis para Schmidt. A aprendizagem é vista como o produto de mecanismos de atenção, os quais são considerados parcialmente voluntários, diferindo da “intenção”, que é totalmente voluntária.

Outro nível de consciência, considerado por Schmidt, é a consciência como “ciência”, no sentido de “estar ciente de”; no caso, estar ciente de algum aspecto lingüístico. Nessa etapa, considera-se que o aluno já está em um nível mais avançado de língua e só o

“controle”, a “atenção” e a “intenção” não são mais suficientes. O “estar ciente” é algo imprescindível nesse momento, e para facilitar essa “ciência” é que se defende, então, a Análise Contrastiva no ensino de línguas próximas.

Certamente o que se quer é um aluno competente comunicativamente, que, segundo Hymes (1971), quer dizer ter mais que o mero conhecimento de regras gramaticais para poder comunicar-se com êxito, saber como a comunidade fala a língua que se quer aprender, como utiliza essa língua para poder expressar-se. Essa comunicação entre duas ou mais pessoas é uma negociação destinada a que todos se entendam. Essa competência comunicativa envolve dois elementos: a competência lingüística e a competência pragmática. O que na verdade faz-se necessário, é que depois que esses alunos já tenham alcançado essa competência comunicativa, com um baixo nível de interlíngua, que já consigam mover-se nas mais diversas situações cotidianas através da LE, sejam capazes de conhecer profundamente o sistema lingüístico que é base para essa comunicação, já que muitos deles serão professores dessa língua e terão que utilizá-la nos mais diversos contextos, inclusive os acadêmicos, tendo que dominá-la em sua totalidade.

O que parece mais relevante é que, em se tratando de alunos brasileiros de Espanhol como LE, um bom professor de LE tenha conhecimentos da língua portuguesa, e, para isso, há necessidade de os cursos de formação de professores ministrarem paralelamente as duas línguas, a fim de criar a oportunidade consciente para a comparação.

1.3. Infinitivo flexionado

A flexão do infinitivo é um fenômeno exclusivo do Português. Em relação às demais línguas neolatinas, a língua portuguesa apresenta essa particularidade. No dizer de Rui Barbosa (apud Almeida, 1962), foi “Gerado na língua esse maravilhoso lusitanismo, um dos privilégios mais invejáveis do nosso idioma...”. Já para Chaves de Melo (1970), (segundo Schaff Filho, 1999, p. 32), o infinitivo flexionado é uma “aberração” dentro do sistema verbal das línguas indo-européias, e, para Góis (1923), também conforme Schaff Filho, seu uso indiscriminado em detrimento do infinitivo não flexionado constitui “licença” e vai na contramão das demais línguas românicas.

Os outros idiomas, portanto, não apresentam tais formas flexionais, com exceção do dialeto galego (segundo alguns autores), encontradas, aliás, nos mais antigos documentos da literatura lusa. Gil Vicente cometeu o “erro” de escrever em Espanhol “Tenéis gran razón de llorades vuestro mal” (apud Almeida, 1962).

O que mais surpreende, no entanto, é que, apesar do íntimo parentesco do Português com o Castelhana, ficasse este desprovido do infinitivo pessoal e, apesar do contato da nossa literatura com a do Castelhana e, mais tarde, com a do Francês e de outros idiomas, nenhuma língua, absolutamente nenhuma, influenciasse o Português no sentido de restringir-lhe de algum modo o uso do infinitivo flexionado. Pelo contrário, esta forma resistiu a todas as influências estranhas desde que apareceu, e o seu uso, quando muito, tem-se ampliado nos escritores modernos.

Fato significativo, registrado por Frederico Diez (apud Almeida, 1962), dá conta de que, num determinado tempo, em Portugal, os poetas escreviam suas obras parte em Português e parte em Espanhol, língua que lhes era bastante familiar. Todos eles, no entanto, excetuando unicamente Camões, cometeram o erro de empregar o infinitivo flexionado em Espanhol, como se também o Castelhana conhecesse semelhante forma.

Segundo Almeida (1962, p. 457), três grandes vantagens podem ser tiradas dessa construção lingüística:

- a) clareza na expressão do pensamento, uma vez que a flexão sempre evidencia o sujeito;
- b) beleza, já que a pessoalização do infinitivo oferece ao escritor possibilidades de variar e colorir o estilo;
- c) concisão, no caso das orações reduzidas de infinitivo.

Apesar dessas inquestionáveis vantagens, a dificuldade de sistematização de seu emprego tem dado margem às maiores controvérsias.

A tentativa de regular o problema é atribuída, por Almeida (1962, p. 457), a Soares Barbosa, em sua *Gramática Filosófica* de 1803, ao formular os dois seguintes princípios:

1. flexiona-se o infinitivo quando ele tem sujeito próprio, diverso do sujeito do verbo regente: Ex: Declaramos estarem prontos os oficiais.;
2. flexiona-se o infinitivo quando ele estiver empregado não em significação geral, universal, mas em referência a determinado, a especificado sujeito: Ex: Lutarmos é o nosso dever.

Perfeitas seriam essas duas normatizações se não surgissem outros casos de emprego de infinitivo. Assim, até hoje não foi possível aos gramáticos formular um conjunto de regras fixas pelas quais se regesse o emprego do infinitivo flexionado, pois, ao lado das questões gramaticais, e interferindo nelas, aparecem muitas vezes em primeiro plano certas condições reclamadas pela clareza, ênfase e harmonia de expressão. Frederico Diez (apud Almeida 1962, p. 459), contrapõe a Soares Barbosa outra regra que submete o emprego do infinitivo flexionado a duas condições:

1. o sujeito próprio, nominativo, do infinitivo independe de ser igual ou diferente do da oração finita: “Folgarás de veres”. (Camões)

2. a oração infinitiva deve ser conversível em oração finita (desdobrada): “Alegram-se porque viram o pai”. – “Alegram-se por terem visto o pai”.

Apesar disso, a chegada a um consenso ainda não seria aí, dado que muitos gramáticos se posicionaram ao lado de Soares Barbosa e outros ao lado de Frederico Diez.

Sintetizando os usos do infinitivo flexionado atualmente, vale a seguinte orientação geral, mas não necessariamente obrigatória:

- a) tem sujeito próprio, isto é, diferente do verbo regente. Ex: É hora de partires; de partirmos./ Solicito enviarem esforços.;
- b) precede a oração principal. Ex: Para falarmos com ele, precisamos combinar horário. Mas: Precisamos combinar horário para falar com ele.;
- c) construções finais. Ex: Trabalhemos mais um pouco para fazermos jus à prometida recompensa. (Aqui é possível a flexão por uma questão de ênfase, mas não seria necessária porque o sujeito é o mesmo nas duas orações).

Em muitos casos, é facultativo o emprego das duas formas do infinitivo, desde que preservada a clareza e o respeito ao ouvido educado.

As hipóteses de surgimento do infinitivo flexionado são motivos de controvérsias, pois, para uns, como Leite de Vasconcelos (apud Schaff Filho, 1999, p.31), essa flexão teria origem no próprio infinitivo românico, reforçado por sua semelhança com o futuro do subjuntivo. Maurer (1968, p. 133) reitera a hipótese dizendo que o infinitivo flexionado “não passa de uma forma especial do infinitivo românico”. Para outros, ele é derivado do imperfeito do subjuntivo latino, que teria “usurpado” a função sintática do infinitivo românico. Já alguns gramáticos defendem a hipótese de que ele é fruto do futuro do subjuntivo, e ainda há os que acreditam que ele teria origem, por analogia, em formas pronominais do verbo, como *facier-nos* > *facermos* > *fazermos*.

Até mesmo nas questões de ocorrência, há divergências, pois certos gramáticos afirmam a existência dessa flexão somente no português e outros, a existência da ocorrência também no galego. Um ponto de consenso são as origens no latim vulgar. Como se percebe, muita coisa ainda está por ser resolvida, tanto no que diz respeito à origem como ao emprego dessa forma nominal dos verbos.

Segundo Schaff Filho (1999, p. 38), a tendência no Português brasileiro é o uso de um só infinitivo, o românico, devido ao empobrecimento do sistema dos pronomes pessoais. Ocorrências como o *você* em lugar de *tu*, a substituição do pronome pessoal *nós* por *a gente* restringem a flexão do infinitivo. Sendo assim, o emprego do infinitivo flexionado fica circunscrito praticamente à terceira pessoa do plural. Com a forte tendência à simplificação lingüística, e uma sintonia entre as línguas românicas, Schaff Filho (1999, p. 43) acredita numa caminhada ao não marcado, a formas universais, isto é, à perda dessa flexão.

Apesar de ser um fenômeno lingüístico inexistente no Espanhol, o infinitivo flexionado mereceu a atenção de alguns gramáticos interessados no ensino de Língua Espanhola para brasileiros.

Milane (2000, p. 218), sob o título: “Observação importante”, alerta: “O estudante brasileiro deve tomar muito cuidado para não flexionar o infinitivo no espanhol e não usar o futuro do subjuntivo em subordinadas temporais (introduzidas por *cuando*) ou condicionais (introduzidas por *si*) como o faz em português...”.

Ainda sobre essa questão, Durão (1999, p. 123-124) esclarece que:

Ao contrário do Espanhol, o Português apresenta duas formas para o infinitivo: uma não flexionada e outra flexionada. A língua portuguesa é a única entre as línguas neolatinas que apresenta um infinitivo flexionado, mesmo havendo evidências em textos arcaicos napolitanos. Seu uso não desapareceu apesar do contato que manteve ao longo de sua história com outras línguas românicas. Os estudiosos não estão totalmente de acordo com sua origem, já que alguns consideram que se derivou do imperfeito do subjuntivo latino e outros acreditam que seu ponto de partida foi a utilização do pronome dialetal – mos – junto ao infinitivo. (Tradução minha).

Também observa a alta frequência em que ocorre esta flexão no Português, havendo a flexão no morfema de pessoa e número, que pode ou não vir precedido de preposição, enquanto que, no Espanhol, estas formas aparecem no infinitivo, ou se expressam mediante a tempos precedidos por **que**.

Lima (1999, p. 41) chama a atenção para o fato de que tanto no Espanhol como no Português se utiliza a construção **para + infinitivo**, mas quando há dois sujeitos no enunciado, em Português flexiona-se o infinitivo e em Espanhol usa-se **para que + subjuntivo**: “...o aluno que tem o Português como LM faz esse tipo de construção também em L2”. Por esse motivo, depois de verificados quais são os contextos que apresentam dificuldades – neste caso as construções de finalidade, nas quais certamente o aluno se equivocará – é importante a realização de um trabalho mais direcionado e específico a esse tipo de construção, comparando-a ao Português para levá-la à consciência do aluno.

Monteiro (1994, p. 53) diz: “É importante mostrar aos estudantes brasileiros a impossibilidade de flexionar o infinitivo em Espanhol e fazer-lhes compreender que no caso de não haver ambigüidade quanto ao sujeito, poderão utilizar o infinitivo em Espanhol, ou recorrer ao subjuntivo, quando não estiver claro o sujeito.” Tem-se, aqui, outro lingüista preocupado com essa transferência indevida, entretanto, para identificá-la, é necessário que tanto professor quanto aluno tenham conhecimento do que é o infinitivo flexionado.

Segundo Oliveira (2001), é conveniente nas aulas assinalar os contrastes aos alunos, para evitar interferências lingüísticas como o caso da flexão do infinitivo.

Muitos autores chamam a atenção para tal ocorrência, mas há ainda uma necessidade de trabalhar essa questão de forma mais sistemática com os aprendizes para que não ocorra a fossilização do tópico. Briones (2001, p. 136) afirma que o uso do infinitivo, em sua grande maioria, é comum tanto no Espanhol como no Português, sendo que neste último há maior incidência. Comenta, também, que, embora corretas, algumas construções com relativos são evitadas em Português por não soarem bem ou serem muito pesadas, contrariamente ao Espanhol.

Acredita-se que as construções de relativo talvez pudessem ocorrer em nível mais culto, porque, em linguagem coloquial, pareceria estranho ao brasileiro.

Ainda segundo Briones (2001, p. 137), a construção com infinitivo flexionado no Português se dá quando a oração subordinada tem o seu próprio sujeito e, no Espanhol, a construção com infinitivo se dá se o sujeito se pospõe (quando o verbo é “ser”, não ocorre tanto).

Exemplos:

“O que me aborrece é ela só aparecer quando a discussão já entrou pela madrugada” (es que sólo aparezca).

“Para o inventário ser exaustivo, falta uma análise do campo em causa” (para que el inventario sea; para ser el inventario).

Em Espanhol, para destacar o sujeito do infinitivo se recorre a uma forma pessoal, em geral com **que**, mais o verbo conjugado, a não ser que o infinitivo não dê lugar à ambigüidade, podendo-se, então, utilizá-lo, ou mesmo quando não é necessária uma grande precisão em relação ao sujeito.

Briones também chama atenção para o fato de algumas vezes o infinitivo coincidir, na forma, com o futuro do subjuntivo. Nesse caso, o verbo dá a idéia de futuro, enquanto que o infinitivo flexionado dá idéia de presente.

Para verificar essa coincidência, importante se faz o conceito de verbos irregulares. Segundo Luft (1976, p. 94), “irregular é o verbo que se afasta do respectivo paradigma apresentando flexões não consideradas modelares na respectiva conjugação. Sofre desvios no radical ou nas desinências”.

Bechara (1978, p. 106) divide os verbos irregulares em “fracos” e “fortes”. Fracos são os que o radical do infinitivo não se modifica no pretérito: sentir (senti), perder (perdi). Fortes

são aqueles cujo radical do infinitivo se modifica no pretérito perfeito: caber (coube), fazer (fiz).

Os irregulares fracos apresentam formas iguais no infinitivo flexionado e no futuro do subjuntivo.

| Infinitivo Flexionado | Futuro do subjuntivo |
|------------------------------|-----------------------------|
| Sentir | Sentir |
| Sentires | Sentires |
| Sentir | Sentir |
| Sentirmos | Sentirmos |
| Sentirdes | Sentirdes |
| Sentirem | Sentirem |

Os irregulares fortes não apresentam identidade de formas entre o infinitivo flexionado e o futuro do subjuntivo.

| Infinitivo flexionado | Futuro do subjuntivo |
|------------------------------|-----------------------------|
| Caber | Couber |
| Caberes | Couberes |
| Caber, etc. | Couber, etc. |

Bechara (1978, p. 107) ainda faz uma observação: “não entram no rol dos verbos irregulares aqueles que, para conservar o som, têm de sofrer variação de grafia:

- carregar – carrego, carreguei – carregues
- ficar – fico – fiquei – fique”.

Não há, portanto, os irregulares gráficos.

Devido a essa semelhança da conjugação no infinitivo flexionado e no futuro do subjuntivo nos verbos chamados irregulares fracos, é necessário, aqui neste estudo, a inclusão

deste futuro, visto que, em Espanhol há o ressentimento dessas duas formas. Não existe, nessa língua, o infinitivo flexionado, nem se costuma usar futuro do subjuntivo, o que causa transferências indevidas ou interferência (já que consideramos o conceito de interferência como algo negativo e o de transferência, muitas vezes, como um facilitador na tentativa da comunicação). Acredita-se que essas interferências, se não trazidas à consciência, tornam-se aspectos fossilizáveis facilmente.

Não se quer, aqui, discutir “riquezas” lingüísticas ou avaliar maneiras mais completas em um ou outro idioma, pois acredita-se que as duas línguas em questão têm uma infinidade de formas para produzir o mesmo enunciado, não deixando nada a desejar uma em relação à outra.

Almeida (1962, p. 218) chama a atenção, em nota de rodapé, que as “flexões do futuro do subjuntivo confundem-se nos verbos regulares com as do infinitivo pessoal, (grifo meu)¹ embora de formação e etimologia muito diferentes. Em muitos verbos irregulares não se dá essa confusão”.

Também existe em português o infinitivo pessoal composto, segundo Almeida (1962, p. 219):

Por ter (haver) eu louvado

Por teres (haveres) tu louvado

Por ter (haver) ele louvado

Por termos (havermos) nós louvado

Por terdes (haverdes) vós louvado

Por terem (haverem) eles louvado

O gramático usa o por para facilitar a discriminação entre infinitivo flexionado e o não flexionado, já que o infinitivo flexionado passa a idéia de ação presente ou passada, e não de eventualidade futura, deixando isto a cargo do futuro do subjuntivo.

¹ A expressão infinitivo pessoal foi grifada porque, até então, essa forma nominal do verbo vinha sendo chamada de infinitivo flexionado, uma vez que o infinitivo pode não estar flexionado e ser pessoal.

Além do infinitivo pessoal composto, também apresenta, o Português, o futuro composto do subjuntivo, que indica um fato futuro como terminado em relação a outro fato futuro.

Quando eu tiver (houver) louvado

Quando tu tiveres (houveres) louvado

Quando ele tiver (houver) louvado

Quando nós tivermos (houvermos) louvado

Quando vós tiverdes (houverdes) louvado

Quando eles tiverem (houverem) louvado

Devido à complexidade do uso do infinitivo flexionado no Português, convém esclarecer que não se tem a intenção de um estudo mais profundo sobre ele – já que a preocupação aqui é especificamente com o ensino do Espanhol – como já o realizou Moraes (1971), em sua tese de doutorado, comparando quatro gramáticas, suas regras, concordâncias e divergências e propondo outra maneira de estudá-lo. A intenção neste momento é verificar as ocorrências indevidas do infinitivo flexionado, o porquê delas, a preocupação de estudiosos, os materiais didáticos direcionados a brasileiros, a consciência de professores e futuros professores, e, por fim, através da análise contrastiva, salientar a importância de um enfrentamento mais eficaz à questão.

Como já foi dito, existem diferentes meios para expressar o mesmo enunciado nas duas línguas, não utilizando conceitos de substituição ou ausência, mas de equivalência e inexistência. Para isso se faz importante, através da análise contrastiva, verificar que construções em Espanhol são equivalentes ao uso do infinitivo flexionado no Português.

Salotti (1999, p. 77), também preocupada com essa questão, estuda as equivalências em Espanhol do infinitivo flexionado através da obra de Clarice Lispector: “Laços de família”. Ressalta a importância de mostrar aos alunos os meios que o Espanhol utiliza para expressar a mesma idéia contida no infinitivo flexionado.

Partindo-se das possibilidades das formas verbais das quais dispõe o Espanhol para expressar a idéia do infinitivo flexionado do Português, segundo Salotti (1999), verificam-se aqui essas equivalências, utilizando-se, como exemplos, alguns fragmentos do corpus desta investigação (produções dos alunos), em que aparece a transferência indevida.

Quadro 8 – Possibilidades de equivalências

| PORTUGUÊS | TRANSFERÊNCIA INDEVIDA | EQUIVALÊNCIA NO ESPANHOL |
|---|---|---|
| Equivalência utilizando o “presente do indicativo” | | |
| ... por serem tímidas... | “... por seren tímidas...” | “... porque <u>son</u> tímidas...” |
| Equivalência utilizando o “presente do subjuntivo” | | |
| ... nos ajudem a refletirmos... | “... nos ayuden a reflexionarnos...” | “... nos ayuden a que <u>reflexionemos</u> ...” “... nos ayuden a reflexionar...” |
| Equivalência utilizando o “gerúndio” | | |
| ...como também pela sociedade, para termos uma educação... | “...como también por la sociedad, para tenermos una educación...” | “...como también por la sociedad, <u>teniéndose</u> una educación...” |
| Equivalência utilizando o “pretérito imperfeito do subjuntivo” | | |
| ...para as pessoas falarem sobre... | “...para las personas hablaren sobre...” | “...para que las personas <u>hablaran</u> sobre...” |
| Equivalência utilizando o “pretérito imperfeito do indicativo” | | |
| ...com pessoas que acreditei serem meus amigos... | “...con personas que creí seren mis amigos...” | “...con personas que creí que <u>eran</u> mis amigos...” |
| Equivalência utilizando o “infinitivo não flexionado” | | |
| ...se são mulheres bonitas se perdoa, pois lhes custa muito permanecer assim... | “...si son mujeres hermosas se perdona pues les cuesta mucho permanecer así...” | “... si son mujeres hermosas se perdona pues les cuesta mucho <u>permanecer</u> así”. |

Pode-se observar que, dependendo do contexto, é possível que se utilize, como equivalente do infinitivo flexionado, algum dos diversos tempos aqui explicitados: presente de indicativo; presente do subjuntivo; gerúndio; pretérito imperfeito do subjuntivo; pretérito imperfeito do indicativo e o próprio infinitivo não flexionado.

Embora mencionada por alguns lingüistas, a flexão do infinitivo no ensino do Espanhol ainda necessita de um enfrentamento mais efetivo por parte dos professores, com a decorrente conscientização de que essa transferência se dá pela proximidade das línguas. Por

isso, exige uma explicitação mais sistemática e esclarecedora que leve o aluno a compreendê-la e superá-la, podendo realizar-se através da análise contrastiva, quando o foco não é mais puramente a comunicação, não mais a língua como instrumento, e sim como objeto, em níveis mais avançados de aprendizagem.

1.4. A flexão do infinitivo nos livros didáticos

A maioria do material didático para o ensino do Espanhol como LE é oriundo da Espanha e geralmente não é específico para aprendizes de Espanhol nativos de Português e sim destinado a falantes de quaisquer idiomas. Assim sendo, depois dessa investigação bibliográfica, percebe-se que não há um tratamento aprofundado a essas questões. A preocupação aparece em estudiosos que as tratam através da análise contrastiva e também em alguns poucos materiais didáticos para brasileiros, como os aqui analisados: o *Mucho*, o *Hacia el Español* e o *Expansión*. A produção desse tipo de material no Brasil já é escassa e, quando há, parece não preocupar-se com questões tão específicas e complexas como esta, objeto deste trabalho. Além desses três materiais, encontrou-se, também, uma gramática para brasileiros produzida por brasileiros (MILANI, 2000).

1.4.1. Análise do livro didático *Mucho*

Alves e Mello (2000, p. 320) chamam a atenção, primeiramente para a decadência do futuro do subjuntivo em Espanhol e pela sua restrita ocorrência em expressões como: “sea lo que fuere”. Esse futuro é substituído pelo presente do subjuntivo em orações temporais e, por presente do indicativo, em orações condicionais.

Temporal: Português: “Quando chegar, vamos ao cinema?”

Espanhol: “Cuando llegue, ¿vamos al cine?”

Com futuro do subjuntivo, que não é mais utilizado, seria “Cuando llegare, ¿vamos al cine?”.

Condicional: Português: “Se chegar cedo, vamos ao cinema?”

Espanhol: “Si llega temprano, ¿vamos al cine?”

Depois dessas observações, as autoras seguem dando exemplos de tradução a partir da regra explicitada:

- “Se voltarmos cedo, vamos estudar” → futuro do subjuntivo
- “Si volvemos temprano, vamos a estudar” → presente do indicativo
- “Quando voltarmos, vamos descansar.” → futuro do subjuntivo
- “Cuando volvamos, vamos a descansar.” → presente do subjuntivo

Parece coerente essa reflexão sobre o emprego do futuro do subjuntivo e suas equivalências em Espanhol, uma vez que essas duas formas – infinitivo não flexionado e futuro do subjuntivo – coincidem, em grande parte das vezes, como observou Bechara (1978, p. 107), quando o verbo é um irregular fraco, isto é, aquele cujo radical do infinitivo não se modifica no pretérito.

As autoras comentam a inexistência do infinitivo peçoal (grifo meu, porque o considero infinitivo flexionado) no Espanhol (p. 403), explicando que, quando ele aparece no Português, a forma equivalente será o infinitivo (não flexionado, para mim) ou o presente do subjuntivo. Quando for um futuro do subjuntivo em Português, será empregado o presente do subjuntivo em Espanhol e não um infinitivo. Assim explicam:

“1º caso: se vertermos para o Espanhol a frase: “Para vencermos na vida, devemos lutar pelos nossos ideais”, temos que considerar dois aspectos:

- a) Pode-se deixar o verbo “vencer” no infinitivo porque o verbo “devemos” indica claramente a pessoa verbal: “Para vencer en la vida, debemos luchar por nuestros ideales”.
- b) Substitui-se a forma verbal “vencermos” pelo presente do subjuntivo: “Para que venzamos en la vida debemos luchar por nuestros ideales”.

2º caso: em frases como: “Ajudarmos aos desamparados é um dever e não um favor”, o verbo deverá passar, em Espanhol, para o presente do subjuntivo. Se o deixarmos no infinitivo não flexionado, a pessoa verbal não estará indicada e a frase não será vertida com precisão.

Versão correta: “Que ayudemos a los desamparados es un deber y no un favor”.

Versão incorreta: “Ayudar a los desamparados es un deber y no un favor”.

“Ayudar” se refere a mim, a ti, a nós, a quem? Não se sabe.”

Aparecem, a seguir, três exercícios. O primeiro apresenta dez frases com lacunas para serem preenchidas com uma das três alternativas verbais que estão dentro do parênteses. (p. 403-404)

Ex: “Es urgente _____ con el director. (tú) (hablares – que hables – hablarmos)”

Nas demais frases, nem sempre dentro do parênteses existe um verbo em infinitivo flexionado, mas não deixa de ser uma forma de trazer essa dificuldade do aprendiz para o nível da consciência lingüística. Muitas vezes a ênfase não se dá no emprego do infinitivo e sim em outras formas verbais ou, até mesmo, em colocações pronominais.

O exercício 2, com quinze frases, também pede que o aluno complete a lacuna utilizando corretamente a forma verbal que aparece, em Português, dentro do parênteses (infinitivo flexionado).

Apesar de ser um exercício bem estruturalista, de tradução, através da análise contrastiva traz à consciência lingüística a questão do infinitivo flexionado e suas equivalências no Espanhol.

Ex: “Es imposible _____ una vida buena sin el cultivo de la amistad. (termos)”

O exercício 3 pede que o aluno verta ao Espanhol dez frases.

Ex: Precisas estudar para teres boas notas.

Como se pode observar, essas autoras preocupam-se com esse tópico gramatical, comparando os dois sistemas lingüísticos.

Convém enfatizar que dentro das abordagens mais modernas de ensino de línguas, como a comunicativa ou a abordagem por tarefas, cabe uma mescla de métodos, na qual se podem aproveitar os seus aspectos positivos, inclusive daqueles mais criticados, como o de tradução e gramática.

A tradução aqui nos parece de grande importância para a tomada de consciência através do contraste entre as duas línguas em questão. Obviamente o maior determinante para a escolha das atividades será o público-alvo, sua necessidade e a sensibilidade do professor para percebê-lo.

1.4.2. Análise do livro didático *Hacia el Español*

Outro material para aprendizes brasileiros produzido por brasileiros é o *Hacia el Español*, de Cabral Bruno e Mendoza (2000). Constituído por três volumes, no último – *Avanzado* –, enfatiza a questão: “Particularidades sobre el ‘futuro del subjuntivo’ y el ‘infinitivo pessoal’ del portugués brasileño” (p. 138).

Não confundas estes tempos do Português, o futuro do subjuntivo e o infinitivo pessoal, seus usos são diferentes e nem sempre suas formas coincidem.

O futuro do subjuntivo se usa para expressar idéia de futuro. O infinitivo pessoal se usa para expressar idéia de presente. Observa estas orações em Português:

“Se eu tiver tempo, aprenderei quechua” (futuro do subjuntivo)

“Eu não me culpo por não ter tempo para aprender outros idiomas” (infinitivo pessoal)

“Estou pedindo para vocês se calarem” (infinitivo pessoal).

As formas correspondentes dessas orações em Espanhol seriam, respectivamente:

“Si tengo tiempo, aprenderé quechua.”

“No me culpo por no tener tiempo para aprender otros idiomas.”

“Les estoy pidiendo que se callen”.

Na primeira oração usamos o presente do indicativo; na segunda, o infinitivo em Espanhol permanece igual, isto acontece porque o sujeito das duas orações é o mesmo: **yo**; e na terceira usamos o presente do subjuntivo. Mas suponhamos que tivéssemos a seguinte oração em Português.

“Eu pedi para eles virem neste sábado” (infinitivo pessoal).

A forma correspondente em Espanhol seria:

“Les pedí que vinieran este sábado”.

Em Espanhol não se pode flexionar o infinitivo.

Atenção! Segundo a gramática normativa, a seguinte oração em Português tem um erro:

“Eu não culpo vocês por não ter tempo para aprender outros idiomas”.

Como a oração de infinitivo não tem o mesmo sujeito que a oração principal (eu), esse infinitivo deve flexionar-se.” (p. 138)

Essas autoras tratam juntamente as questões do futuro do subjuntivo e do infinitivo flexionado (tratado por peçoal), mesclando conceitos e não esclarecendo quando ocorre um e quando ocorre o outro. Iniciam dizendo que um dá idéia de futuro e o outro de presente, mas seus exemplos não especificam em que contextos. Omitem, também, a explicação com marcador temporal com idéia de futuro (quando) que, em Espanhol, exige o verbo no presente do subjuntivo, limitando-se a apresentar exemplos apenas com idéia de concessão futura (se), que exige o verbo no presente do indicativo. Ambas as situações, porém, em Português, levariam o verbo no futuro do subjuntivo.

Observando os exercícios propostos neste material, percebe-se a falta de aprofundamento do assunto – já que oferecem apenas quatro frases para versão – bem como de uma sistematização que permita a distinção no emprego dos diferentes tempos verbais.

Eis as frases:

- a) “Quando vocês puderem falar em português, eu aviso, tá?”

Quando puedan hablar en portugués, les aviso, ¿vale?

- b) “Estou falando sério, não vale a pena ficarmos aqui esperando as palavras saírem espontaneamente. É melhor escrevermos um texto.”

Hablo en serio, no vale la pena quedarnos aquí esperando que las palabras salgan espontáneamente. Es mejor que escribamos un texto.

- c) Assim que eu encontrar o Pedro, vou contar para ele que já sei falar Espanhol corretamente.

Tan pronto encuentre a Pedro, voy a contarle que ya sé hablar español correctamente.

- ch) Se eu falar alguma bobagem, você me dá uma piscada.

Si *hablo* alguna tontería, guñame un ojo. (sic)

Como em Espanhol a colocação do pronome se dá depois do infinitivo e junto dele (sem hífen), muitas vezes cria-se uma forma muito semelhante ao infinitivo flexionado, principalmente em verbos pronominais (ou reflexivos), como no caso da frase **b**).

Observa-se, nesse material, a preocupação com esse aspecto lingüístico, apesar de não aprofundá-lo muito. Aí vai depender do professor, de como vê a questão, que importância dá a ela e do nível de interlíngua de seus alunos, pois, em níveis iniciais, pensa-se não ser aconselhável uma reflexão metalingüística, apenas o uso da língua como forma de comunicação e interação.

1.4.3. Análise do livro didático *Expansión*

O terceiro livro didático, objeto de análise, preparado para brasileiros e por brasileiros, em que aparece a questão da flexão do infinitivo, é o de Romanos e Carvalho (2002).

Dadas as devidas explicações sobre o uso do presente do subjuntivo em Espanhol, há um quadro, sob o título “¡Ojo!”, (p. 269) que chama a atenção para a existência de uma estrutura equivalente a do Espanhol “el hecho de...” = “o fato de...” que costuma vir seguida de um verbo em “infinitivo pessoal”, que não existe em Espanhol. Quando aparece essa estrutura e a ação aponta a uma possibilidade futura, será usado o presente do subjuntivo. Os autores colocam dois exemplos mostrando como se dariam tais construções no Espanhol.

Ex: O fato de sermos... → em Espanhol: El hecho de que seamos...

O fato de ela fazer... → em Espanhol: El hecho de que ella haga...

Seguem mostrando os usos de “aunque”, (p. 270) tanto com presente do subjuntivo como com presente do indicativo, dependendo do matiz de sentido que se quer dar e chamando atenção que, em Português, existe uma estrutura semelhante, **embora**, que somente aceita o presente do subjuntivo. Os autores mostram, através da análise contrastiva, que, ao passar alguma frase com esse conector do Português ao Espanhol, é importante verificar pelo contexto se há ou não certeza, para escolher no Espanhol entre o indicativo e o subjuntivo.

Depois disso, aparecem muitos exercícios com o uso do presente do subjuntivo, mas sem o enfoque contrastivo entre o Português e o Espanhol, e sim enfatizando contextos. Na página 293 do mesmo livro, sob o título “Presente do Subjuntivo II”, a explicação se dá em torno do marcador temporal **cuando + idéia de futuro = cuando + presente do subjuntivo** (quadro na página 294), “¡Ojo!”. Tem-se a explicação de que em Português essa construção se dará com o futuro do subjuntivo “Quando tu a vires” enquanto que em Espanhol essa construção se dará com o presente do subjuntivo “Cuando la veas”. Salienta-se que neste caso há uma grande diferença entre o Português e o Espanhol, lembrando que esse tipo de construção com futuro de subjuntivo tornou-se arcaico em Espanhol.

Depois de algumas explicações a respeito do conector **en cuanto**, na página 295, há referência ao **si + presente do indicativo** com valor de ação futura possível, dentro do quadro explicativo/comparativo “¡Ojo!”. Observam que em Português esse tipo de oração também se faz com o futuro do subjuntivo, salientando novamente a diferença significativa existente em alguns casos entre o Português e o Espanhol.

Novamente aparecem bastantes exercícios, mas não contrastivos.

Esse material é bem pontual, explicativo e didático. De todos os analisados até agora, parece ser o mais simples e objetivo.

Dentre os materiais didáticos produzidos no Brasil, alguns são elaborados por estrangeiros (espanhóis), o que dificulta a análise contrastiva entre as duas línguas, pois, como já referido, não são específicos para brasileiros. Essas questões de usos do presente do subjuntivo, construções **si + indicativo**, etc... são abordadas, mas sob outro enfoque.

Novamente se enfatiza aqui a importância desse contraste quando o assunto é tão específico e motivo de grandes equívocos. Como também já foi dito anteriormente, é necessário considerar o “público” (seus interesses e níveis) e abordar certos tópicos de uma maneira que venha a facilitar a compreensão, sempre na intenção de um baixo nível de interlíngua, ajudando o aluno a chegar o mais próximo da língua alvo.

1.5. Perífrases verbais com infinitivo

Importante se faz uma revisão da literatura a respeito das perífrases de infinitivo, já que estas são comuns em substituição a tempos futuros e recorrentes nas produções textuais de alunos.

Alguns autores estabelecem diferença entre perífrase verbal e locução verbal. Para Seco (1999, p. 336), enquanto cada locução tem uma constituição fixa e inalterável, as perífrases têm sempre um elemento passivo de substituição, que é a forma impessoal, como por exemplo, “tengo que salir”, “tengo que esperar”; assim como uma locução cria um significado novo próprio da combinação dos elementos que a compõem, uma perífrase não cria nada, modifica, somente, o significado de um de seus componentes, que é a forma impessoal. Efetivamente, em “tengo que salir” ou em “tengo que esperar”, os significados “salir” e “esperar” se mantêm intactos, pois não se enuncia o fato desses significados (que seria “salgo”, “espero”), mas a necessidade ou a obrigação de tal fato.

Segundo Alarcos (1995, p. 258), “perífrase verbal” é uma combinação de unidades que funciona em conjunto como um só verbo constituindo um núcleo oracional. De acordo com Matte Bon (2002, tomo I, p. 135), forma um todo semântico e os verbos não são interpretados separadamente. Estas perífrases podem dar-se com infinitivo, gerúndio ou participípio.

Para Alarcos, o primeiro verbo é denominado de auxiliar e o segundo de auxiliado. A significação do auxiliar modifica ou matiza a noção do auxiliado, enquanto este é o que determina sintaticamente o auxiliar, mas nem todas as combinações de forma verbal e derivado podem ser interpretadas como perífrases, já que não atuam como segmentos nucleares unitários, e sim como reunião de núcleo e adjacente. O que determina a ocorrência ou não de perífrase são particularidades semânticas. Se o verbo auxiliar conserva a sua referência de sentido, não há perífrase, mas se é modificado ou anulado, então é perífrase.

Apesar dessa explicação, nem sempre esse critério é válido. Muitas vezes, dependendo do contexto, pode haver indecisão ou ambigüidade.

Alarcos não considera como perífrase as combinações em que o infinitivo pode alternar com adjacentes substantivos ou substantivados, o que pode ser motivo de indecisão dependendo do contexto. Considera como perífrases os casos em que aparecem os verbos modais como primeiro componente, sendo os mais freqüentes “soler, poder, deber”, mas deve ficar claro que nem todos se comportam da mesma maneira.

O verbo “deber”, por exemplo, só constitui perífrase no sentido de obrigação e nunca no sentido de devedor (dívidas – “deudas”). A pergunta: “¿Qué debe?” somente pode ser respondida com substantivo ou adjacentes substantivados, nunca com perífrase. Para isso a pergunta seria: “¿Qué debe hacer?”.

O mesmo acontece com o verbo “saber” e outros: “Sabía algo” – “Lo sabía”, “Sabía hacer algo” – “Sabía hacerlo”.

Já os verbos “poder” e “soler” sempre requerem o infinitivo, formando autênticas perífrases, em que o infinitivo não é objeto direto do verbo pessoal, e ainda assim podem estar sujeitos à elipse do infinitivo, como no exemplo de Alarcos (1995, p. 261):

-“¿Vendrá Juan?”

-“Puede”. (ser que venga). Esta forma está elipsada.

Analisando-se mais especificamente as perífrases com idéia de futuro, tem-se um exemplo de Alarcos (1995, p. 260): “Voy a comer”, que, segundo já se verificou, pode causar ambigüidade ou indecisão na hora de classificá-la ou não como perífrase, dado que pode indicar situações ou matizes semânticos distintos: “Me encaminho a comer”, em que o auxiliar “voy” conserva sua idéia primitiva de movimento, ou, “Estou disposto a começar a comer”, em que a designação efetuada por “voy” é completamente figurada.

Alarcos não considera o primeiro exemplo como perífrase já que o verbo encontra-se na sua acepção semântica primitiva e o segundo sim, pois demonstra uma intenção, mudando o matiz originário do verbo “ir” flexionado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo.

Resumindo as idéias de Alarcos: quando se pode trocar um “auxiliado” por um substantivo, um adjacente substantivado ou um pronome, não se pode considerar perífrase. A

dupla determinação semântica e sintática dos componentes é essencial para a existência de perífrase.

Ainda sobre as perífrases que dão idéia de futuro – que são as que interessam nesta pesquisa –, Matte Bon (2002, I, p. 146) diz que as perífrases de **ir + a + infinitivo** são uma forma de predição, outra maneira que o enunciador dispõe para apresentar suas previsões sobre o que acontecerá no futuro. Para Matte Bon, este tipo de perífrase dá um elemento de garantia bastante forte sobre o que se diz, ao contrário dos empregos de futuro de indicativo como forma de predição que tem um caráter mais virtual. O uso das formas do presente referindo-se ao futuro cronológico está mais relacionado a uma informação, enquanto **ir + a + infinitivo** demonstra uma predição, podendo assumir diferentes matizes segundo o tempo e a pessoa usados; pode dar idéia de promessa, ordem, simples predição, etc.

Essa perífrase é usada, segundo Matte Bon (2002, I p.147), essencialmente em presente e imperfeito do indicativo. No presente é uma predição para o futuro cronológico: “**Voy a regalarte** una bicicleta”. E em imperfeito do indicativo, predição para um futuro com respeito a um momento passado: “Hola, soy Paco...” – “Hola, te **iba a llamar** dentro de un rato...”

Também como forma de predição em perguntas, com futuro do indicativo: “¿Tú crees que él **irá a llamarme?**”

Já com a utilização de **ir + a + infinitivo**, com os dois verbos em infinitivo, deve-se atentar, pois esta poderá ser desconsiderada como perífrase. De acordo com Alarcos, por exemplo, em: “Podríamos ir a bailar”, aqui “ir” está em sentido de sua acepção primária, no sentido de movimento.

Para Almeida (1962, p. 462) – que, ao contrário de Seco (1999), não estabelece distinção entre perífrase e locução –, no caso de serem idênticos os sujeitos na perífrase verbal (locução verbal) do Português, deve-se dar preferência à forma flexionada quando o exigirem a clareza e a eufonia. Ainda para ele, a palavra eufonia é usada no sentido daquilo que não contraria o hábito do ouvido. Assim: “desejamos comprarmos livros” seria impossível, pois, quando o infinitivo vem intimamente subordinado ao verbo de que depende, torna-se parte essencial dele, formando uma perífrase. Neste caso, somente um verbo é flexionado, sendo este o principal.

1.6. Orações subordinadas – reduzidas ou desenvolvidas

A maioria das gramáticas, senão todas, afirma que as orações subordinadas são encabeçadas por um nexos subordinativo (pronomes relativos ou conjunções subordinativas), com o verbo sempre em uma forma finita (do indicativo ou do subjuntivo). Mas também apresenta outro tipo de oração subordinada, que é a reduzida, isto é, a oração dependente que não se inicia por pronome relativo nem por conjunção subordinativa, e que tem o verbo numa das formas nominais – infinitivo, gerúndio ou particípio.

Somente as orações reduzidas de infinitivo serão analisadas aqui, já que servirão de base para a classificação das interferências registradas no corpus desta investigação.

Ex: “Podemos trabalhar até tarde, basta estarmos dispostos...” A oração “estarmos dispostos” tem valor substantivo, apesar de não ser encabeçada pela conjunção **que** e não apresentar o verbo numa forma finita e sim no infinitivo flexionado. Por isso, denomina-se “substantiva reduzida de infinitivo”, podendo ser equiparada à oração subordinada desenvolvida “que estejamos dispostos”.

“... basta estarmos dispostos” ou “... basta que estejamos dispostos.”

As orações reduzidas de infinitivo podem vir ou não regidas de preposição e, como as desenvolvidas, classificam-se em substantivas, adjetivas e adverbiais:

I – Substantivas: recebem este nome por desempenharem papel de substantivos das orações principais de que dependem. Podem ser:

- 1) Subjetivas: exercem a função de sujeito. Ex: Pintar com as mãos é divertido./ “Pintar con las manos es divertido”.
- 2) Objetivas diretas: exercem a função de objeto direto. Ex: Quero ser feliz./ Quiero ser feliz.
- 3) Objetivas indiretas: exercem a função de objeto indireto. Ex: Aconselhou-o a estudar. / Le aconsejó a que estudiara.
- 4) Completivas nominais: exercem a função de complemento nominal. Ex: Tenho pressa em voltar para casa./ Tengo apuro en volver a casa.
- 5) Predicativas: exercem a função de predicativo. Ex: Não perdoar uma falha é estar um pouco fora do mundo. / “No perdonar un fallo es estar un poco fuera del mundo”.

- 6) Apositivas: exercem a função de aposto. Ex: Tive uma idéia: terminar logo com isso./ “Tuve una idea: terminar pronto con eso”.

II – Adjetivas: Recebem esse nome por desempenharem papel de adjetivo (as reduzidas adjetivas geralmente são de gerúndio, não de infinitivo). Podem ser:

- 1) Restritivas: são as que delimitam o sentido do substantivo (nome ou pronome) antecedente, portanto, indispensáveis ao sentido cabal do enunciado (não são precedidas por pausa). Ex: A secretária não era mulher de se dar por vencida./”La secretaria no era mujer de darse por vencida”.
- 2) Explicativas: são aquelas que se justapõem a um substantivo (nome ou pronome) já plenamente definido, portanto possíveis de eliminação sem prejuízo do sentido. São utilizadas por questões estilísticas: ênfase, reforço, etc; são marcadas por pausa (vírgula ou mudança de tom). Ex: Meu companheiro, a chorar, disse que lhe dessem outra oportunidade. / “Mi compañero, a llorar, dijo que le dieran otra oportunidad”.

Segundo Luft (1981, p. 58), deveriam chamar-se orações apositivas, para coêrencia e uniformidade da nomenclatura, já que são a origem do chamado “aposto”, pela supressão de **relativo + ser**.

III – Adverbiais: recebem este nome por desempenharem o papel de advérbio das orações principais de que dependem. Podem ser:

- 1) Causais: expressam a causa ou o motivo. Ex: Ele não quis ir por ser tímido./ Él no quiso ir por ser tímido.
- 2) Concessivas: apresentam um nexco concessivo. Ex: Apesar de chover muito foi à festa. / Aunque llovió mucho fue a la fiesta. (Com o nexco concessivo “aunque” não seria possível em Espanhol o infinitivo).
- 3) Condicionais: expressam uma condição. Ex: Se não levamos o livro ele não vai poder estudar. / “Si no llevamos el libro, él no podrá estudiar”. (Nas condicionais em Espanhol não é possível o verbo da subordinada em infinitivo, somente em uma forma conjugada).

- 4) Finais: expressam uma finalidade. Ex: Comprei um carro para viajar. / “Compré un coche para viajar”.
- 5) Temporais: expressam tempo. Ex: Ao deitar-me na cama, dormi. / “Al acostarme en la cama, me dormí”.
- 6) Consecutivas: expressam uma consequência. Ex: É feio de meter medo. / “Es feo de meter miedo”.

Dentre essas orações reduzidas de infinitivo, será dada ênfase particular às construções finais, causais, temporais e completivas nominais, por serem aquelas que mais apresentam a transferência indevida da flexão do infinitivo.

1.6.1. Construções finais

As construções finais aparecem em um período composto pelo conjunto de uma oração principal ou nuclear e uma final, segundo Neves (2000, p. 884). Nessas construções, é possível utilizar as conjunções **para que** e **a fim de que** para expressar a relação básica entre as orações, mas, na maioria das vezes, a relação final é expressa na forma infinitiva por uma oração encabeçada pela preposição **para**, ou pela locução **a fim de**. Essas orações se caracterizam semanticamente como expressão da finalidade ou do propósito que motiva o evento expresso na oração principal. O sujeito da oração principal é capaz de exercer controle sobre o evento expresso na final.

As orações finais iniciadas por conjunção constroem-se sempre com subjuntivo no presente ou no pretérito imperfeito (NEVES, 2000, p. 886). Como exemplo de presente: Vou cantar alto para que vocês escutem. Como exemplo de pretérito imperfeito de subjuntivo: Maria chamou para que a esperassem.

Em Espanhol, acontece exatamente o mesmo fenômeno: “Voy a cantar fuerte para que ustedes escuchen.” / “María llamó para que la esperaran.” (esperasen)

As orações finais em modo finito diferem das orações finais infinitivas quanto à possibilidade de os sujeitos de ambas serem correferenciais:

- a) As orações finais iniciadas por conjunção (em modo finito) constroem-se com sujeito diferente do da oração principal.

A comida serve para que ela se alimente.

“La comida sirve para que ella se alimente.”

Percebe-se, então, que esse tipo de construção se dá da mesma forma nas duas línguas em questão.

b) As orações finais iniciadas por preposição (em infinitivo) não têm restrições quanto ao sujeito. Há orações:

– **com o mesmo sujeito da oração principal:** nesse caso, o infinitivo pode ou não aparecer flexionado, para concordar com o seu sujeito. Exemplos:

A criança foi levada à escola para estudar.

“El niño fue llevado a la escuela para estudiar.” ou “ El niño fue llevado a la escuela para que estudiara”

Devemos comer com calma a fim de não termos dor de barriga.

“Debemos comer con calma a fin de que no nos duela la panza.” – nesse caso, para identificar o sujeito da oração final, a construção é realizada com subjuntivo. Também poderia, no caso de não haver ambigüidade, a possibilidade de essa construção ficar em infinitivo: “Debemos comer con calma para no tener problemas de dolores”.

– **com sujeito diferente do da oração principal:** é comum que o infinitivo apareça flexionado, para concordar com o sujeito. Exemplos:

Ela deixou tudo em ordem para encontrarem o que buscavam.

“Ella dejó todo en orden para que encontrarán lo que buscaban.”

Em Espanhol, essa construção, como é possível perceber, somente se dá com o subjuntivo. Entretanto, se o sujeito da oração final for correferencial a um outro membro qualquer da oração principal, torna-se desnecessário que a flexão indique qual é o sujeito da final, resultando igual o uso nas duas línguas:

Comprou seis galinhas para produzir ovos.

“Compró seis gallinas para producir huevos”.

Como se pode observar, quando, em Português, a construção final se dá com um infinitivo flexionado, em Espanhol será necessário o uso do subjuntivo; nos demais casos, as duas línguas aceitam o infinitivo.

1.6.2. Construções causais

As construções causais aparecem em orações que expressam causa e podem ser introduzidas por diversas conjunções: **porque, como, já que, posto que, dado que...** Nas duas línguas em questão essas possibilidades são as mesmas, sendo **porque** a conjunção mais comum.

Segundo Neves (2000, p. 804), a relação causal diz respeito à conexão causa – consequência, ou causa – efeito, entre dois eventos, e a distribuição da informação é ligada à ordem das palavras. Nesse tipo de construção, essa ordem é bastante complexa devido à quantidade de conectores existentes para expressar a causa. Para Alarcos (1995, p. 364), há dois tipos de relação semântica causal: um, quando a oração transposta se refere à causa real da experiência evocada pelo verbo principal, e o outro, quando a oração explica meramente o motivo pelo qual se expressa o núcleo do enunciado (daí ser classificada como uma relação explicativa em Português).

Exemplos: “Está enfermo porque ha llevado mala vida”. (causal)

“Está enfermo porque tiene mal aspecto”. (explicativa)

Nas duas línguas, as causais com **porque** – as mais comuns – são normalmente pospostas, e isso confere a essas orações causais um valor informacional ligado à informação nova. Os casos de orações causais com **porque** anteposto são marcados e vão depender da focalização que se quer dar.

Também podem ocorrer construções causais em orações reduzidas de infinitivo. No Português são comuns, e no Espanhol também há essa possibilidade, quando os sujeitos são os mesmos, utilizando-se **por + infinitivo**.

Exemplos: É gorda por comer muito. / É gorda porque come muito.

“Es gorda por comer mucho”. / “Es gorda porque come mucho”.

1.6.3. Construções substantivas completivas nominais

A construção com uma oração completiva nominal se dá porque um substantivo ou um adjetivo referido ao nome pede um complemento. Enquanto os complementos do verbo podem ser o objeto direto (se completa um verbo transitivo direto) e o objeto indireto (se completa um verbo transitivo indireto), os complementos do nome são chamados, em Português, de complementos nominais e, em Espanhol, de “complemento de término” ou “complemento de una preposición”. As orações que exercem o papel desses complementos são denominadas completivas nominais / “de complemento del nombre”.

Ex: “Todos somos expertos en hacer buenas compras”. / Todos somos especialistas em fazer boas compras.

1.6.4. Construções temporais

A construção temporal expressa por um período composto é constituída pelo conjunto de uma oração nuclear, ou principal, e uma temporal. Tanto no Português como no Espanhol, o conector mais comum para expressar essa construção temporal é o **quando**, mas existem muitos outros, como: **enquanto, apenas, antes que, etc.** A oração temporal pode vir posposta ou anteposta à oração principal. Essa ordem se dará pelo efeito de sentido que se queira expressar. Segundo Neves (2000, p. 790), as correlações temporais mais utilizadas, com **quando**, aparecem no indicativo, e há diversas possibilidades de usos dos tempos verbais. Isso ocorre nas duas línguas, menos quando se trata de idéia de futuro, pois, neste caso, no Português aparecerá o futuro do subjuntivo, que, como já foi visto, muitas vezes coincide em forma com o infinitivo flexionado.

A utilização do **quando** com idéia de futuro é motivo de transferência indevida por alunos brasileiros aprendizes de Espanhol. Os aprendizes utilizam a construção do Português, quando deveriam utilizar o presente do subjuntivo que expressa essa idéia de futuro no Espanhol. No Português, é comum a construção: “Quando chover eu estudo”. No Espanhol, essa construção não seria possível, e sim: “Cuando llueva, estudio”.

Feitas essas reflexões, viu-se que, quanto ao emprego do infinitivo nas duas línguas em questão – Português e Espanhol –, não há maiores problemas de aprendizagem na língua espanhola, pois seus usos coincidem na maioria das vezes. Através do exposto na análise contrastiva e consciência lingüística, pretendeu-se demonstrar sua importância no ensino de línguas próximas num determinado nível de aprendizagem. A incursão nos materiais didáticos revelou alguma preocupação com os assuntos aqui tratados e a exposição dos contextos possíveis de transferência indevida facilitou a análise e a interpretação dos dados.

2. METODOLOGIA

2.1. Descrição dos sujeitos

Para a coleta de dados desta investigação, foram escolhidos quatro grupos distintos: o primeiro, composto por sete alunos (cinco do sexo feminino e dois do masculino) do quarto semestre do Curso de Turismo da UFPel – Universidade Federal de Pelotas –, tem uma carga horária de quatro aulas semanais de Língua Espanhola, durante quatro semestres do curso. A pressuposição é de que esse grupo possui um nível intermediário de domínio da língua, aproximando-se do avançado, sendo possível uma razoável comunicação na língua estrangeira.

O segundo, formado por 24 alunos (19 do sexo feminino e cinco do sexo masculino) do quarto semestre do Curso de Letras, Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da mesma Universidade, tem uma carga horária da disciplina de Língua Espanhola IV de oito aulas semanais durante os sete semestres dos oito que integralizam o currículo. Também pode ser considerado de nível intermediário no domínio da língua por se tratarem de futuros professores dessa disciplina. Cabe referir a estreita proximidade da investigadora com os alunos nesse período, uma vez que, como professora Substituta da UFPel, ministrava a disciplina Língua Espanhola IV à turma.

O terceiro grupo, constituído por 13 alunas, formandas, do Curso de Letras Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, estava realizando o estágio de conclusão do curso, portanto em contato mais direto com a Língua Espanhola no que se refere a preparo de aulas e apresentação de conteúdos, encontrando-se, então, “quase prontas” para o exercício da docência.

O quarto e último grupo era composto por 11 professores de diversos níveis de ensino e de diferentes regiões geográficas: cinco de Pelotas, RS; três de Curitiba, PR; um de São Paulo, SP; um de Florianópolis, SC; e um de Belo Horizonte, MG.

A possibilidade dessa heterogeneidade de informantes se deu através de um encontro – CELSUL (Centro de Encontros Lingüísticos do Sul) – realizado em Curitiba, PR, em que os participantes eram oriundos de diversos estados do país.

Dois questionários dos representantes de Pelotas tiveram que ser desconsiderados, já que um professor não aceitou realizá-lo da forma como foi proposta, isto é, com as perguntas sendo entregues separadamente. Insistiu em levá-las para casa e trazê-las prontas, o que

resultou em respostas muito elaboradas, não atingindo o objetivo da investigação. O outro professor comentou haver participado de uma comunicação da investigadora no FILE – Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras –, tendo aí conhecimento da questão, o que invalidou o propósito da pergunta. A partir desses fatos, o grupo ficou reduzido a nove integrantes, com apenas três de Pelotas, RS, sendo três do sexo masculino e seis do sexo feminino. Dentre eles, duas professoras eram nativas de Língua Espanhola e sete, de Língua Portuguesa.

A escolha desses grupos foi realizada com os seguintes objetivos:

- verificar se, no Curso de Turismo, em que a gramática é trabalhada sem a ênfase com que o é no Curso de Letras, há ou não a consciência do tópico gramatical em questão – o infinitivo flexionado;

- avaliar o conhecimento e a consciência a respeito do infinitivo flexionado dos alunos do grupo de Língua Espanhola IV do Curso de Letras, através das ocorrências desse aspecto gramatical em língua estrangeira, já que, nesse Curso de formação de professores, a reflexão sobre a língua através do conhecimento da gramática é imprescindível;

- avaliar o conhecimento e a consciência das concluintes do Curso de Letras quanto ao infinitivo flexionado, constatando o nível de domínio da língua estrangeira como instrumento de trabalho diário de futuras professoras cuja prática pedagógica já começa a ser avaliada no estágio supervisionado;

- comparar o desempenho de professores nativos e não nativos de Língua Espanhola quanto ao emprego do infinitivo flexionado, considerando sua condição de mediadores de conhecimento.

2.2. Instrumentos

Para o primeiro grupo – Curso de Turismo – o instrumento utilizado foi uma folha contendo três exercícios.

O primeiro exercício teve o objetivo de verificar as ocorrências espontâneas (equivocadas) do infinitivo flexionado, do futuro do subjuntivo, bem como do infinitivo não flexionado (Anexo 1), para futuras comparações entre seu emprego no Português e no Espanhol. A proposta consistia na redação de um convite para uma viagem. (Figura 1).

1. Tu grupo va a hacer un viaje y está invitando al otro grupo.

INVITACIÓN:

Mensaje: Nosotros

.....

.....

.....

Dirección:

Fecha:

Hora:

Vuelta:

- deben aparecer los siguientes datos en el mensaje:
 - ¿Cuál es la propuesta?
 - ¿Por qué les gustaría invitarlos?
 - La importancia del sentido de equipo.

Esta invitación será intercambiada con la del otro grupo. A partir de ahí, deberán apuntar todos los verbos que aparecen, decir el tiempo y modo, y si están bien empleados.

Figura 1 - Instrumento aplicado ao Grupo do Curso de Turismo – Primeiro Exercício.

O segundo exercício consta de lacunas a serem preenchidas com as estruturas corretas no Espanhol e a forma que seria utilizada em Português (Figura 2).

2. Completa el texto con las alternativas que te parezcan más adecuadas:

Estimados señores:

Nuestra agencia está con muchas rebajas, ¡vamos a aprovechar!

_____ hasta Fortaleza, gastaremos muy poco y el pago podrá ser hecho en 15 cuotas
 _____ más informaciones es sólo llamar al número 321.12399.

Lo bueno es la seguridad _____ tratando com gente seria.

| | | | |
|-------------------|------------------|---------------|------------------|
| para irmos | para que vayamos | para sabermos | para que sepamos |
| para que tengamos | para tenermos | que estemos | estarmos |

Figura 2 - Instrumento aplicado ao Grupo do Curso de Turismo – Segundo Exercício.

O objetivo foi verificar se, com a presença das duas alternativas para resposta, a correta e a incorreta, o aluno seria capaz de escolher a forma certa. Posteriormente verificou-se se este uso foi consciente ou não.

Apesar de se reconhecer a importância de trabalhar com textos autênticos, isto é, textos que circulam nas diferentes esferas sociais e nas mais diversas situações, optou-se, nesta pesquisa, pela aplicação de textos criados pela investigadora, nos quais são evidenciados contextos passíveis de transferência do infinitivo flexionado do Português – daí a artificialidade reconhecida por falantes nativos de Espanhol.

O terceiro e último exercício de cunho bastante estruturalista, como o anterior, busca chamar o conhecimento lingüístico ao nível da consciência, aproveitando aspectos positivos da A.G.T. (abordagem da gramática e tradução) (Figura 3).

3. La astróloga necesita escribir esta previsión en un diario español. ¿Podrías ayudarla?

Por estares em um momento de expansão e de fácil relacionamento é preciso teres cuidado para não seres traído.

Ao confiares naqueles que já conheces melhor, não te deixes levar por estranhos, por saberes que não devemos confiar em todos; cuidado!

Figura 3 - Instrumento aplicado ao Grupo do Curso de Turismo – Terceiro Exercício.

Aqui aparecem quatro flexões do infinitivo e um uso do futuro do subjuntivo. Os alunos deveriam passar ao Espanhol todo o texto, merecendo atenção especial o emprego dessas formas verbais.

Para o segundo grupo, o instrumento utilizado foi uma coleta de textos produzidos pelos próprios alunos do quarto semestre do Curso de Letras Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, textos solicitados como tarefa para casa, nos quais foi registrada a ocorrência tanto do futuro do subjuntivo como da flexão do infinitivo.

Esta coleta serviu para, na análise das ocorrências, ver se o tipo de construção em que aparecem se repete, ou não, e quais são essas ocorrências. Cabe aqui salientar que nesse semestre não havia sido dada nenhuma explicação pela investigadora sobre os aspectos gramaticais antes mencionados também para verificar o conhecimento prévio a respeito deles.

Os textos (Anexo 2) solicitados serviam como motivadores do desenvolvimento da produção escrita dos alunos, bem como de diagnóstico sobre problemas lingüísticos para seu real enfrentamento. Versavam sobre temas gerados em sala de aula – ou para dar um fechamento às discussões, ou para promover novo debate.

Foram eles:

- “Autorretrato” – 28/10/2002 – Poema de Pablo Neruda
- “La amistad” – 29/10/2002 – “Si lo consigues mímale” – Revista Prima, Espanha
- “La importancia del Español en el mundo” – 30/10/2002 – Livro didático “Puesta a punto”
- “Leer” – 06/11/2002 – Conferencia de Lorca; El libro de Borges; La casa de las palabras de Galeano

- “La escuela y los niños” – 11/11/2002 – Tira da Mafalda

- “Ser uruguayo” – 14/11/2002 – Resumo de um artigo do jornal uruguaio “El País”

- “El consumo vuelve tiranos a los chicos” – 18/11/2002 – Resumo de texto com este título, apresentado em prova de vestibular da PUC do Rio de Janeiro, no ano de 2001

- “Valores” – 19/11/2002 – Paralelo entre os dois textos anteriores

- “Gustar” – 25/11/2002 – Texto que deveria conter várias possibilidades de uso do verbo “gustar”

- Título livre – 28/11/2002 – Resumo do texto da página 424 (sem título) do livro “Para entender o texto”

- “Criação de uma personagem e história” – 03/12/2002 – Baseado na Mafalda, utilizando a ironia

- “Greenpeace, los combatientes del arco-iris” – 04/12/2002 – Resenha deste texto encontrado no livro didático do Uruguai “Español primer año”

O terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados desta investigação foi um questionário apresentado tanto ao terceiro grupo – formandas do Curso de Letras –, como ao quarto – professores de Língua Espanhola.(transcrições das respostas nos Anexos 3 e 4).

O questionário é composto de uma ficha de identificação e cinco perguntas (Figura 4).

| |
|---|
| <p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Nome: _____</p> <p>Formação: _____</p> <p>Instituição em que trabalha: _____</p> <p>Tempo de trabalho com a Língua Espanhola: _____</p> <p>Nível: _____</p> <p>Endereço: _____</p> |
|---|

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

1)Quais as transferências ou interferências mais freqüentes cometidas por brasileiros aprendizes de Espanhol?

2)Que tipo de atividades realizas para enfrentar esses problemas?

3)Qual a abordagem que mais utilizas e por quê?

4)Quanto à flexão do Infinitivo, te parece importante corrigir? Por quê? Como o fazes?

5)Terias outra questão interessante que te preocupa e que gostarias de discutir? Qual?

Figura 4 – Instrumento aplicado ao Grupo de formandas e ao Grupo de professores

A pergunta 1 tem o objetivo de verificar se alguém se preocupa com a flexão do infinitivo ou mesmo com o futuro do subjuntivo. A número 2 complementa a primeira. A 3, de cunho mais pedagógico, serve para mudar o foco de atenção, não tendo relação direta com transferência ou interferência. A 4 é o foco de interesse desta investigação, pois aborda o aspecto gramatical estudado – emprego do infinitivo flexionado em Espanhol. A 5 serve como conclusão, para verificar se esse aspecto será mencionado, bem como de abertura para o aparecimento de outros tópicos com relevância para futuros estudos.

Todas as questões foram colocadas uma a uma dentro de um envelope para que fossem respondidas individualmente e na seqüência numérica correta. Depois de lida e respondida cada resposta era guardada de novo no envelope, para só então se partir para a seguinte. Os instrumentos foram aplicados pela investigadora.

O quarto instrumento utilizado foi um diário que serviu como suporte para a correção dos exercícios apresentados ao grupo do Curso de Turismo. Nesse diário foram anotados comentários surgidos durante a correção dos exercícios e também as reações do grupo de formandas e de professores durante a aplicação do questionário.

2.3. Procedimentos

Ao primeiro grupo, o de Turismo, foi entregue uma folha de exercícios – instrumento 1 – figuras 1, 2 e 3 – para que os alunos os realizassem sem uma prévia explicação.

Esse trabalho, com exercícios estruturais visando a uma abordagem mais pontual de um tópico da gramática, tinha como objetivo verificar o conhecimento prévio do infinitivo flexionado e do futuro do subjuntivo, e as interferências ocorridas. Depois da realização da proposta, foi feita a correção oral conjunta, em sala, com vistas a um debate construtivo na tomada de consciência e esclarecimento de tais tópicos. Esta atividade deu seqüência ao estudo dos verbos na Língua Espanhola, relacionados aos tempos futuros e a outros tempos que apresentam o mesmo valor, estudados nas aulas anteriores.

Importante ressaltar que, na hora da correção, os alunos não poderiam fazer alterações em suas folhas, modificando as respostas, uma vez que esses exercícios viriam integrar a base de dados desta investigação. Para isso lhes foi entregue outra folha de exercícios, onde poderiam anotar as respostas corretas e fazer os devidos comentários que lhes parecessem pertinentes. A investigadora anotava em um diário os comentários dos alunos durante a correção.

Para o segundo grupo, o procedimento adotado foi bastante distinto, pois partia das produções textuais realizadas pelos alunos. A coleta se deu em todos os textos nos quais estavam presentes a flexão do infinitivo ou o futuro do subjuntivo. Essas produções foram realizadas no período de 28/10/2002 a 04/12/2002, correspondente ao segundo semestre do ano letivo de 2002 (quarto semestre de Língua Espanhola do Curso de Letras).

Os textos são resultado de proposta para tarefa de casa, com o objetivo de melhorar a produção dos alunos para que, partindo das dificuldades que aí aparecessem, servissem de motivador para estudo dos tópicos gramaticais mais deficitários.

Os temas propostos para a produção dos textos foram resultantes de uma discussão gerada em aula, como sugestão de reflexão, ou serviram de tema para a classe seguinte. Os assuntos sugeridos para produção foram decididos, na maioria das vezes, em conjunto.

As produções, em sua maioria, foram curtas, não contendo mais que uma página, devido, talvez, à dificuldade de escritura gerada pela falta de prática e pela falta de leitura ou, mesmo, pela “falta de tempo”.

A partir dessa coleta, selecionaram-se as construções onde aparecem a flexão do infinitivo e o futuro do subjuntivo, para a análise, na intenção de verificar se as ocorrências se dão sempre no mesmo tipo de construção, ou se há variação.

As produções foram entregues e levadas para correção em casa pela investigadora, corrigidas, apontadas as incorreções, entregues aos alunos para a verificação e resolução de dúvidas e levadas novamente pela investigadora para constituírem os dados deste estudo. As construções onde apareceram essas transferências se encontram no Anexo 2.

Convém ressaltar que nem todos devolveram os textos, faltando 23 trabalhos nos quais havia ocorrências. Optou-se por excluí-los, já que os dados aqui apresentados e analisados foram considerados suficientes para esta pesquisa.

O procedimento adotado para o terceiro grupo foi a apresentação do questionário a um grupo de formandas (todas do sexo feminino) do Curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, composto por 13 alunas. O questionário foi apresentado de forma individual, em que as cinco perguntas separadas mais a ficha dos dados de identificação eram entregues uma a uma, ao informante, para que a resposta posterior não viesse subsidiar a anterior.

Em um primeiro momento, a entrevistada preenchia a ficha dos dados de identificação (se nativa do Espanhol, deveria colocar uma observação), devolvia essa ficha e recebia a pergunta de número 1 – Quais as transferências ou interferências mais freqüentes cometidas por brasileiros aprendizes de Espanhol? – que igualmente deveria ser respondida e devolvida, sem a possibilidade de alterações.

Nesta questão, o objetivo era verificar se, sem abordar antes o objeto de estudo desta investigação, alguma das informantes o citaria como dificuldade, ou melhor, como interferência mais freqüente. Se havia uma preocupação com essa questão.

A pergunta de número 2 – Que tipo de atividades realizas para enfrentar esses problemas? – servia como complemento à pergunta de número 1. Já a 3 – Qual a abordagem que mais utilizas e por quê? – tinha como objetivo mudar o foco de atenção. Sendo mais aberta, de cunho mais pedagógico, foi estrategicamente colocada, aí, para haver uma ruptura, para não haver influência das duas primeiras, dado que o foco de interesse está na número 4 – Quanto à flexão do Infinitivo, te parece importante corrigir? Por quê? Como o fazes? – Nessa questão 4, o informante deveria escrever de acordo com o que houvesse entendido, sem nenhum esclarecimento por parte da investigadora, para verificar seu conhecimento sobre o assunto. Para as formandas, foi solicitado um exemplo.

A pergunta número 5 – Terias outra questão interessante que te preocupa e que gostarias de discutir? Qual? – tinha como objetivo verificar se alguém iria mencionar esse tópico, por desconhecimento anterior, ou mesmo por uma retomada da pergunta número 1, caso a lembrasse, considerando-a importante.

Para o quarto e último grupo, o procedimento adotado foi igual ao terceiro. O objetivo era, de maneira geral, o mesmo, mas com a expectativa de que houvesse maior aprofundamento do assunto.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Esta análise, de forma mais abrangente, tem, como objetivos, em um primeiro momento, verificar os usos do infinitivo nas produções espontâneas dos alunos, contrastando com a LM.

Em um segundo momento, busca-se, a partir de uma proposta de exercício em que aparecem alternativas para preencher lacunas, verificar os usos da forma correta no Espanhol ou da transferência indevida do Português e, ainda, numa proposta de versão para o Espanhol, verificar as ocorrências da flexão indevida, já que o texto original apresenta tais flexões. Trata-se, neste caso, de produções induzidas, onde os sujeitos deveriam, obrigatoriamente, usar formas equivalentes em Espanhol que substituíssem a flexão do infinitivo e do futuro do subjuntivo.

Continuando a análise, busca-se identificar em que contextos se dão as flexões indevidas nas produções textuais do outro grupo do corpus desta investigação, para verificar se, estando no mesmo nível de língua, porém com outra abordagem, já que serão futuros professores da LE, os contextos da flexão coincidem e em quais contextos os alunos a produzem.

Para concluir esta análise, busca-se, nas respostas aos questionários aplicados em alunos formandos e professores, verificar a consciência (ou não) do tópico gramatical em questão.

3.1. Dados da produção espontânea

Busca-se, nesta seção, analisar as ocorrências do infinitivo em uma atividade de produção escrita relativamente livre em que os alunos foram solicitados a redigirem, em Espanhol, um convite para uma viagem.

O objetivo dessa análise é identificar as ocorrências do infinitivo (Tabela 1), bem como seus contextos (Tabela 2), para verificar onde aparecem equívocos, já que, pelo uso coincidente, na maioria das vezes não apresenta problema. Como este exercício procurava verificar a ocorrência do infinitivo flexionado, utilizado de forma espontânea na produção do texto, a ênfase maior será dada a esse tipo de ocorrência, bem como a seu contexto, na busca de uma sistematização dos contextos propícios para a transferência indevida.

Tabela 1 - Exercício “Invitación” – Ocorrências do infinitivo

| | Ocorrências do infinitivo |
|--|---------------------------|
| Perífrases com valor de futuro: ir + a + infinitivo | 8 (2 repetidas) |
| Outras perífrases | 3 |
| Infinitivo não flexionado | 9 |
| Infinitivo com pronome | 3 |
| Infinitivo flexionado | 1 |

Verificam-se, como em Português, várias ocorrências do infinitivo, entretanto, sua flexão foi registrada apenas uma vez.

A Tabela 2 apresenta os contextos oracionais da ocorrência do infinitivo, sua frequência e os exemplos de ocorrência.

Tabela 2 - Exercício “Invitación” – Contextos de ocorrência

| Orações reduzidas de infinitivo Quantidade Ocorrências | | |
|---|---|---|
| Substantivas | | |
| Subjetiva | 3 | Les gustaría ir con nosotros 2 x – Porque es bueno bailar en grupo. |
| Objetiva indireta | 5 | 2 x – Les invitamos para salir . Les invitamos a mirar los edificios y/ (...) <u>conocer</u> <i>Nosotros gustaríamos de invitarles.</i> |
| Completiva nominal | 1 | Porque tenemos ganas de verlos |
| Adverbiais | | |
| Final | 3 | <u>Para</u> visitarnos y/ (-) <u>conocer</u> ,/ <u>para ampliar</u> |

Nota: Na ocorrência “Nosotros gustaríamos de invitarles a un viaje...” aparece uma estrutura típica do Português – principal + substantiva objetiva indireta. No Espanhol, a construção passaria para “A nosotros nos gustaría invitarlos a un viaje...” – principal + substantiva subjetiva (em Espanhol, “sustantiva de sujeto”).

A partir dos dados obtidos na Tabela 1, serão analisadas cada uma das ocorrências encontradas: perífrase com valor de futuro, outras perífrases, infinitivo não flexionado, infinitivo com pronome, infinitivo flexionado.

3.1.1. Perífrases de futuro – **ir + a + infinitivo**

A perífrase **ir + a + infinitivo** é uma maneira com que o enunciador pode apresentar suas previsões sobre o que acontecerá no futuro, dando elemento bastante forte sobre o que diz, ao contrário do uso do futuro do indicativo que está mais para o caráter virtual do que se diz. Também contraria o uso do presente do indicativo com valor de futuro, pois este se limita a apresentar a coisa dita como uma informação.

Foram encontradas oito ocorrências de perífrases verbais de **ir + a + infinitivo**, que expressam ação futura imediata e contêm um matiz de decisão, segundo Matte Bon, (2002, p. 146). Podemos considerá-la perífrase, pois, conforme Alarcos (1995, p. 259), o verbo

“auxiliar”, como ele o denomina, não está em sua acepção semântica originária e sim demonstrando intenção ou predição futura juntamente ao outro verbo.

A partir dos dados coletados através dos instrumentos de pesquisa (Anexos 1 e 2), foram selecionados segmentos – identificados por números entre colchetes – que serão objetos de análise.

Verifica-se que cinco dessas perífrases se dão em tempo presente (segmentos [1], [2], [7], [13], [23]), todas com o verbo “ir” em primeira pessoa do plural que, em verdade, são uma predição para o futuro, uma intenção, em que o falante informa ao interlocutor seus planos, como coisas já decididas.

[1] – vamos a salir

Note-se que três apresentam o verbo “ir” sem estar conjugado (segmentos [5], [8] e [11]), estando os três verbos componentes da perífrase em infinitivo.

[5] – ir a bailar (esta perífrase se repete)

Essas perífrases são comuns nas duas línguas, limitando o uso dos tempos futuros. O problema enfrentado por alunos brasileiros aprendizes de Espanhol está na preposição **a**, cujo emprego é facultativo no Português e obrigatório no Espanhol. Em nenhum caso aconteceu a flexão do infinitivo, o que tampouco seria correto no Português.

3.1.2. Outras perífrases

Aparecem nesse corpus mais três perífrases (segmentos [16], [17] e [22]).

[16] – (deven) deben separarse

A ocorrência da construção **deber + infinitivo** dá-se porque o enunciador pressiona o sujeito para que faça algo. É uma perífrase verbal, isto é, dois ou mais verbos com sentido de uma única ação, perdendo o verbo auxiliar seu sentido primeiro e passando a idéia de obrigação. Essa estrutura poderia ser substituída por um imperativo sem mudança de

sentido, como “No se **separen** del grupo...”. Segundo Alarcos (1995, p. 260), sempre que o verbo “deber” tiver sentido de obrigação haverá uma perífrase.

[17] – **pueda ser**

O segmento [17] é considerado perífrase por Alarcos (1995, p. 261) porque equivale a “Para que el *rotero* (itinerario) **sea** seguido”, em que **sea** está no presente de subjuntivo, dando idéia de uma ação futura provável, perfeitamente substituível por **pueda ser**. O verbo auxiliar “poder” não está em sua acepção primária, e, como tal, nunca funciona sozinho, sempre requer um infinitivo. Somente em exceções de contextos favoráveis à elipse se apresenta só.

“**Para que** el *rotero* (itinerario) **pueda ser seguido**” – Essa construção – **para que** – sempre pede um verbo no subjuntivo (FERNÁNDEZ, 1997, p. 56). Essa é uma oração subordinada adverbial final e as partículas finais **para que, a fin de que, de suerte que, de modo que...**, em Espanhol, só aceitam subjuntivo. Aqui, nesse exemplo, **pueda ser** é uma perífrase verbal, em que o verbo “poder” está em subjuntivo; caso não houvesse perífrase, o infinitivo “ser” estaria em subjuntivo - “Para que el itinerario **sea** seguido”.

[22] – **podemos cambiar**

Outro encontro verbal que pode ser considerado uma perífrase é o segmento [22] já que poderiam aparecer outras formas, conservando o mesmo sentido, eliminando o auxiliar, como por exemplo, **es posible cambiar**. O uso do verbo “poder” nessas construções (MATTE BON, 2002, p. 84) mostra claramente o caráter virtual do emprego do infinitivo, e, como já se viu, sempre será considerado perífrase, já que não funciona separadamente como núcleo.

Os outros encontros verbais ocorrentes nesse corpus não são considerados perífrases, devido ao fato de que cada verbo guarda seu sentido próprio. Verificou-se, também, a não ocorrência da flexão do infinitivo nos demais onze casos. Considera-se que, por não haver tal fenômeno na LM, o aluno também não a utiliza em LE, não ocorrendo problema quanto ao uso.

3.1.3. Infinitivo não flexionado

Os infinitivos também podem ter função paralela à de substantivos, por isso lhes é facultado ocupar os mesmos lugares dos nomes e, cada vez que o enunciador usa um infinitivo, pelo contexto fica claro a que sujeito se refere (MATTE BON, 2002, p.77).

Os usos do infinitivo não flexionado são registrados nos segmentos [3], [4], [6], [10], [12], [14], [15], [20], [21]. A partir dessas ocorrências, verificam-se os contextos em que aparecem – orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas indiretas e adverbiais finais –, já que, anteriormente, registraram-se onze perífrases verbais.

[3] – *gustaria ir*

No segmento [3], aparece uma ocorrência com o verbo “ir”. Como o infinitivo é utilizado para remeter à ação verbal, colocando-a em relação a um sujeito e/ou complemento, sem remeter ao extralingüístico, funciona como em português – verbo “ir” em infinitivo relacionado com a terceira pessoa do plural.

Segundo Matte Bon (2002, p. 76), o infinitivo sempre constitui uma frase incrustada em outra, mesmo quando aparentemente se encontra sozinho no contexto. Possui sempre um sujeito conceitual, ainda que não expreso explicitamente: uma de suas funções metalingüísticas é assinalar que se está considerando um bloco sujeito-predicado no qual o sujeito está tematizado (Idem).

[12] – *bailar*

Também em construções como a do segmento [12], o infinitivo tem valor de substantivo e aparece nos mesmos contextos, constituindo, então, uma oração reduzida de infinitivo substantiva subjetiva. Da mesma forma, estas construções, em um total de três, não originaram problemas quanto à flexão do infinitivo pois são coincidentes em Português e Espanhol.

[4] – *para salir*

A construção apresentada no segmento [4] apareceu duas vezes. Caracteriza-se por ser construção reduzida de infinitivo e substantiva objetiva indireta, sendo a que mais ocorreu (cinco vezes). Destaca-se que, dentre as cinco ocorrências, em nenhuma delas houve problemas com o uso do infinitivo não flexionado, pois seu emprego em Português é equivalente.

3.1.4. Infinitivo com pronome

[9] – *verlos*

No segmento [9] encontramos o infinitivo no lugar de um complemento nominal, mas com algo novo dentre os dados até agora vistos: a colocação pronominal que se dá junto e ao final do infinitivo. Neste caso o **los** é um pronome complemento direto, em papel de referencial anafórico, referindo-se às pessoas que o verbo **vinieran** já havia referenciado. Essa possibilidade de colocação pronominal é um dos fatores que nos faz acreditar nas transferências indevidas do infinitivo flexionado do Português por brasileiros aprendizes de Espanhol.

[16] – (*deven*) *deben separarse*

O segmento [16], objeto de análise na seção das perífrases, também apresenta o emprego do infinitivo com pronome. Verifica-se que a colocação do pronome recíproco (se) se dá junto ao verbo.

É comum que o aluno confunda o pronome com o morfema que indica número e pessoa e que faz a flexão do infinitivo; se não chamadas à consciência, essas ocorrências se fossilizam facilmente.

3.1.5. Infinitivo flexionado

Em toda a análise a que se procedeu, somente uma vez – segmento [19] - apareceu a flexão indevida do infinitivo, em primeira pessoa do plural e em uma oração reduzida de infinitivo adverbial final.

[19] – para visitarmos

Foneticamente, as duas formas, mos e nos, se aproximam de tal maneira, que, neste caso, o ouvido pode não acusar a diferença, manifestada, no entanto, na questão semântica desses dois momentos. Como no Espanhol a colocação do pronome se dá depois do infinitivo, o nos, portanto, irá atrás do verbo. O que ocorre, entretanto, é que mos não é pronome, e a proximidade fonética e também morfológica pode prejudicar a compreensão e o uso correto dessas duas formas. É bem verdade que dentre as três orações reduzidas de infinitivo adverbiais finais encontradas no corpus, somente em uma ocorre a flexão do infinitivo. Comparada com todos os outros tipos de ocorrências, só a encontramos aí.

3.2. Dados da produção induzida

Busca-se, nesta seção, analisar as ocorrências específicas do infinitivo flexionado em atividades de produção escrita induzida. A primeira atividade proposta – Exercício 2 – foi o preenchimento de lacunas em um texto a partir de alternativas sugeridas, objetivando verificar as escolhas dos alunos. A segunda atividade proposta – Exercício 3 – foi a de elaboração de uma versão para o Espanhol de um texto em Português. Os resultados obtidos são apresentados nas Tabelas 3 e 4, respectivamente.

3.2.1. Exercício de preenchimento de lacunas

Os resultados da aplicação do Exercício 2 aos alunos do Grupo de Turismo são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Exercício “Preenchimento de lacunas”

| | | | |
|--------------------|---------------|----------------------|---------------|
| Resposta correta – | Quantidade de | Resposta incorreta – | Quantidade de |
|--------------------|---------------|----------------------|---------------|

| | subjuntivo | ocorrências | Infinitivo flexionado | ocorrências |
|----------|-------------------|--------------------|------------------------------|--------------------|
| Lacuna 1 | Para que vayamos | 0 | para irmos | 7 |
| Lacuna 2 | Para que tengamos | 6 | para tenermos | 1 |
| Lacuna 3 | De que estemos | 3 | de estarmos | 4 |
| Totais | | 9 | | 12 |

Foram apresentadas, nesse exercício, duas orações subordinadas adverbiais finais e uma substantiva completiva nominal. A primeira, que em Português é uma reduzida de infinitivo, adverbial final, “Para irmos até Fortaleza...”, em Espanhol deve ser uma desenvolvida, já que a oração, estando anteposta e havendo identidade dos sujeitos, deve ser construída com **que + subjuntivo**, – “Para que vayamos hasta Fortaleza...” – para realmente identificar o sujeito. Se a oração fosse construída com o infinitivo não flexionado, poderia ficar ambígua, ou até impessoal, não especificando “quem”. Talvez para um nativo, o contexto poderia deixar claro o sujeito.

Na segunda, ocorre o mesmo. Para especificar o sujeito, é aconselhável utilizar a construção **que + subjuntivo**: “Para que tengamos más informaciones...”.

A terceira e última oração é considerada uma subordinada substantiva completiva nominal, já que completa a palavra “seguridad”. Em Português, poder-se-ia flexionar o infinitivo; em Espanhol, passa uma idéia que não é segura, “que acreditamos estar tratando com gente séria”, por isso, deve ser usada a construção **que + subjuntivo**. Se há uma idéia de algo seguro, por exemplo: “Estamos seguros que estamos tratando con gente seria”, não se utilizaria o subjuntivo, e sim, o presente do indicativo.

Na primeira lacuna, justifica-se a totalidade de os alunos terem usado o infinitivo flexionado por dois fatores: um morfológico e outro fonológico. Pelo morfológico, já que a colocação pronominal se dá dessa forma – utilizando-se o pronome junto e depois do verbo no infinitivo – e o pronome reflexivo nos está muito próximo da forma mos, mas, embora os dois morfemas refiram à primeira pessoa do plural, apresentam valores semânticos distintos. Enquanto o primeiro mostra quem faz e sofre a ação, o outro – mos – é apenas um morfema capaz de identificar a pessoa verbal. No Espanhol, quando há essa ocorrência é preciso que se utilize a partícula que somada ao para = para que (Fernández, 1997, p. 56). Quando aparecem essas partículas, ou locuções subordinantes, nesse caso finais, só é possível a utilização do subjuntivo: “Para que vayamos”.

Pelo aspecto fonológico – aqui integrado à realidade fonética dos segmentos –, pode justificar-se a transferência indevida em virtude de os dois morfemas em foco iniciarem por segmentos nasais que compartilham todos os traços distintivos, com exceção do ponto de articulação, ou seja, são segmentos foneticamente muito semelhantes, embora sejam fonemas diferentes, tanto no Português como no Espanhol.

Além disso, os referidos morfemas aparecem em posição postônica, a qual é reconhecida pela literatura da área como tendo a de maior grau de atonicidade e, portanto, mais sujeita a ser alvo de dificuldade de percepção e de sofrer regras fonológicas. Esses fatos, portanto, são capazes de evidenciar a motivação fonético-fonológica que, juntamente

com a razão morfológica já referida, pode apresentar-se como condicionadora do uso do infinitivo flexionado, na primeira pessoa do plural pelos alunos.

Em se tratando do uso dos morfemas mos e nos relativos à primeira pessoa do plural, é pertinente lembrar que, na manifestação escrita do português, em que o pronome nos pode aparecer em posição enclítica e, portanto, ligado ao verbo por meio de hífen, é comum alunos do ensino fundamental, em seus textos, confundirem os morfemas mos e nos e usarem erroneamente o hífen quando empregam mos, que, na língua, é um morfema preso e, assim, não deve ser ligado ao verbo por meio de hífen.

Na segunda lacuna, a resposta correta deveria ser “Para que tenhamos” o que ocorreu seis vezes, aparecendo apenas uma vez a forma incorreta “Para tenermos”. A justificativa é bastante distinta. A partir das anotações realizadas pela investigadora durante a correção, constata-se que a discussão gerada no grupo de alunos foi unânime – todos manifestaram já ter escutado essa construção diversas vezes parecendo-lhes familiar.

Curioso e importante salientar que o verbo “tener”, diferentemente do Português, não é utilizado como auxiliar, no Espanhol, para a formação de tempos compostos, como o “haber”, ficando restrito seu uso à idéia de posse (sozinho) e de obrigação (em perífrase). Entretanto, os aprendizes não atentam para essa impropriedade, cometendo a transferência indevida, mas empregando-o corretamente nos outros casos.

Atribui-se o maior número de acertos nas respostas a essa “familiaridade” com o verbo “tener” e a alguns aspectos que devem ser considerados: quando uma forma é bem marcada, distinta da sua correspondente na língua materna (**tengamos**, por exemplo) é mais fácil de registrá-la; além disso, o fato de os professores utilizarem bastante esse verbo, tanto no sentido de obrigação como de posse, facilita a aquisição correta de seu uso.

Na terceira e última lacuna, a alternativa correta era “De que estemos” e somente três alunos deram essa resposta; os quatro restantes responderam “de estarmos”. Segundo as anotações feitas pela investigadora dos comentários dos alunos durante a correção, todos afirmaram que não tinham o real conhecimento e, tampouco, familiaridade com essa construção. Entretanto, os acertos decorreram de uma analogia com a resposta anterior, uma vez que, naquele caso, a alternativa correta era totalmente distinta do Português, levando os alunos a inferirem que o mesmo se daria nessa estrutura. Verifica-se, então, que não há a consciência real dos usos, podendo-se, em alguns casos, considerar os acertos, que não são muitos, como algo mais intuitivo e não consciente.

3.2.2. Exercício de construção da versão

O texto proposto para a versão ao Espanhol apresenta: duas orações adverbiais causais: **por estares** e **por saberes**; uma oração substantiva subjetiva: **é preciso teres**; uma oração adverbial final: **para não seres** e uma oração adverbial temporal: **Ao confiares**. A análise será realizada verificando as formas equivalentes utilizadas e as transferências indevidas.

A Tabela 4 permite a visualização da forma proposta no texto original do Português em que aparecem a flexão do infinitivo e a ocorrência de um verbo no futuro do subjuntivo.

Na segunda coluna, a forma correta (esperada) no Espanhol; a seguir, a quantidade dos usos corretos e incorretos. Na quinta coluna, aparece a forma incorreta utilizada, mas esperada; após, o registro do número de questões não respondidas; a quantidade de outras ocorrências corretas mas não esperadas e sua respectiva forma e, finalizando, a quantidade e a forma incorreta escolhida.

Tabela 4 - Exercício “Construção da versão”

| Português | Espanhol | Uso correto | Uso incorreto | Forma esperada | Em branco | Outras ocorrências corretas | Forma | Outras ocorrências. incorretas | Forma esperada |
|-------------------------------|---------------------------------|-------------|---------------|------------------|-----------|-----------------------------|-------------------|--------------------------------|----------------|
| 1º FI Por estares | Porque estás | 04 | 03 | Por estares | 0 | 0 | - | 0 | - |
| 2º FI É preciso Teres cuidado | Es necesario que tengas cuidado | 04 | 01 | Es preciso tener | 1 | 1 | Tienes que cuidar | 0 | - |
| 3º FI Para não seres | Para que no seas | 03 | 03 | Para no seres | 1 | 0 | - | 0 | - |
| 4º <u>FS</u> Ao confiares | Si confías | 02 | 03 | Al confiares | 0 | 1 | Al confiar | 1 | Al creeres |
| 5º FI Por saberes | Cuando confías Porque sabes | 01 | 05 | Por saberes | 0 | 1 | Ya que lo sabes | 0 | - |
| | | 14 | 15 | | 2 | 3 | | 1 | |

Analisando os contextos e relacionando-os com o número de acertos em equivalências possíveis no Espanhol e com o número de transferências indevidas, foi possível verificar o que segue:

Nas adverbiais causais (duas) **Por estares** e **Por saberes** há seis acertos, sendo cinco deles os esperados (**porque sabes**) e um, uma construção alternativa do aluno, quando utiliza **ya que lo sabes**; oito transferências indevidas, quando é utilizada a mesma forma do Português. Verifica-se, então, que há um maior número de ocorrências incorretas que corretas e que nenhuma questão foi deixada em branco.

Na substantiva subjetiva proposta, **É preciso teres cuidado**, encontramos uma resposta em branco, cinco corretas, – sendo quatro delas esperadas e uma alternativa diferente **Tienes que cuidar** – e somente uma resposta equivocada que, mesmo não estando errada, não especifica o sujeito: **Es preciso tener cuidado**. Como foi referido na análise do exercício anterior, aqui o número de respostas corretas é atribuído ao fato de que o verbo “tener” é muito utilizado no sentido de obrigação, e, como foi dito pelos próprios alunos, lhes é muito familiar.

Na oração adverbial final **Para não seres**, apareceram três respostas corretas, três com transferência indevida e uma em branco. Aqui, esperava-se um maior número de transferências indevidas, já que, inicialmente, acreditava-se que o problema se desse somente nessas construções, não só pela frequência com que aparecem nas produções textuais dos alunos, mas também pela ênfase dada em materiais didáticos, não específicos a brasileiros, a estruturas do tipo **para que + subjuntivo**, em detrimento das demais.

Na oração adverbial temporal **Ao confiares**, aparece uma resposta em branco, três respostas corretas, quatro incorretas, sendo que, em cada uma dessas ocorrências, há uma forma alternativa.

Uma das respostas dadas – **Al confiar** – não está totalmente errada, apesar de não especificar o sujeito, permitindo sua recuperação pelo contexto. Na resposta em que aparece a flexão **Al creeres**, o aluno explicou que sabia que alguma coisa deveria mudar, achando que o verbo confiar não existia em Espanhol, mudando-o para **creer**. O interessante é que, mesmo com a mudança do verbo, o aluno manteve a flexão.

Como demonstrado, a subjetiva foi a que menos apresentou problemas, talvez pela familiaridade com o verbo empregado. As outras três construções, causal, final e temporal, apresentaram o mesmo número de acertos e de erros, o que demonstra que esses são os contextos em que se deve dar mais ênfase à questão da flexão do infinitivo.

Resumindo os dados acima descritos verifica-se que, num total máximo de 35 ocorrências de emprego da flexão do infinitivo, em 14 foram empregadas as construções corretas, e em 16, realizadas construções incorretas. Duas construções foram substituídas por outra forma aceitável no Espanhol – **Tienes que cuidar**, ao invés de **es necesario que tengas cuidado; ya que lo sabes**, no lugar de **porque sabes**. Duas construções apresentaram uma resposta que, apesar de correta, não identifica o sujeito, recuperável somente pelo contexto – **Al confiar...** . Na versão em Português, percebe-se quem é a pessoa, ao contrário da escolha do aluno, que deixa a cargo do contexto a identificação do sujeito. Para evitar a ambigüidade, nesses casos, utiliza-se o presente do subjuntivo com idéia de futuro, que serve para as construções que em Português são de futuro do subjuntivo, forma da qual se ressentem o Espanhol. Finalmente, duas construções foram deixadas em branco, sinalizadas com um ponto de interrogação.

Em relação ao uso do verbo “tener”, assim como no Exercício 2, percebe-se que há um número de acertos equivalente às interferências, isto é, pela frequência com que os alunos o utilizam, já está mais internalizado que outros de uso menos frequente.

Esses dados mostram, também, que as respostas foram mais intuitivas do que realmente conscientes, reforçada essa idéia pelos comentários dos alunos durante a correção. Não havia nenhuma completiva nominal, o que, acredita-se, seria outro contexto de flexão indevida. Essa inexistência ocorreu porque, no começo da investigação, não se tinha idéia dos contextos que deveriam ser considerados.

3.3. Dados da produção textual

A partir da coleta de textos produzidos pelos alunos, fez-se um levantamento das ocorrências da flexão do infinitivo – transferências indevidas cometidas – documentadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Análise dos fragmentos de texto do Grupo II

| SUBSTANTIVAS | | | | | |
|--------------|---|------------------------------------|--|----------------------|---|
| SUBJETIVAS | | OBJETIVAS DIRETAS | OBJETIVAS INDIRETAS | COMPLETIVAS NOMINAIS | |
| - | Es bueno empiezarnos | - Que creí seren mis amigos | - Nos ayuden a reflexionarnos | - | La posibilidad de nosotros brasileños viajarnos |
| - | Les cuesta mucho permanecieren así | - Ellos hacen pensarnos | - Incentivó (...) los padres a no decir | - | De viajarnos a alguno país vecino |
| | | - Intento hacerlos reíren | - Ayuda a las personas a se defenderen | - | Las posibilidades de conoceremos |
| | | | | - | <i>Lo</i> porqué de las personas buscaren |
| | | | | - | <i>Lo</i> deseo de las personas por dinero, de seren |
| | | | | - | Oportunidad para las personas hablaren |
| ADJETIVAS | | | | | |
| RESTRITIVAS | | | EXPLICATIVAS | | |
| - | Las cosas buenas o malas que hiciernos | | | | |
| ADVERBIAIS | | | | | |
| CAUSAIS | CONCESSIVAS | CONDICIONAIS | FINAIS | TEMPORAIS | |
| - | | - Sin se preocuparen | - Para así tenermos | | |

| | | | | |
|---|--|--------------------------|----------------------------------|--|
| - Sus mayores por <i>tener le</i> incentivado | | - Si no llevarmos | - Para ellos no se quedar | |
| - Por estaren a mi lado | | | - Para ayudarnos | |
| - Por estaren juntos | | | - Para tenermos | |
| - Por aburriren | | | - Para hablarnos | |
| - Por no tener | | | - Para conviviermos | |
| - Por seren | | | - (...) conoceremos | |
| - (...) no se sentir | | | - Para haber | |
| | | | - Para teneren | |
| | | | - (...) seren | |
| | | | - Para así teneren | |
| | | | - Para tenermos | |
| PERÍFRASE | | | | |
| - Con la continuación pasa a se quedaren enfadados | | | | |

De um total de 288 textos produzidos pelo Grupo II (12 títulos de 24 alunos), 80 não foram entregues à investigadora. Dentre os 208 analisados, em 49 aparece a flexão do infinitivo. Como, depois de entregues aos alunos para a verificação da correção, 23 não foram devolvidos, restaram 26 textos nos quais a flexão do infinitivo ocorre 38 vezes.

Verifica-se, através desses dados, que as transferências indevidas se dão principalmente nas orações reduzidas de infinitivo adverbiais finais, com 12 ocorrências, seguidas pelas reduzidas de infinitivo adverbiais causais, com oito ocorrências. Em ordem decrescente, tem-se, em terceiro lugar, as orações reduzidas de infinitivo substantivas completivas nominais, com seis ocorrências. Com três ocorrências cada, surgem as orações reduzidas de infinitivo substantivas objetivas diretas e indiretas e, com duas ocorrências cada, as substantivas subjetivas e as adverbiais condicionais. Ainda há uma ocorrência da flexão em perífrase.

[41] – **hiciermos**

Em todos os registros acima, há a flexão indevida do infinitivo. Nesse outro registro, segmento [41], há uma oração adjetiva restritiva, aparecendo uma tentativa de um verbo em futuro do subjuntivo, que deveria estar no presente de subjuntivo dando idéia de

futuro. Essa tentativa se dá pois, como dito anteriormente, a forma do verbo no futuro do subjuntivo, em Português, muitas vezes coincide com a forma do verbo no infinitivo flexionado.

Conclui-se, portanto, que a maioria das ocorrências se dá nas construções adverbiais finais e causais. Propõe-se que, para minimização desse fato, essas estruturas sejam trabalhadas com mais ênfase, chamando a atenção para a diferença dessas construções ao comparar as duas línguas e trazendo o aspecto lingüístico em questão à consciência do aluno, através de uma sistematização maior, com exercícios mais específicos e direcionados. O mesmo seria necessário com os outros contextos, principalmente com as completivas nominais que são as que aparecem em terceiro lugar na produção dos alunos apresentando a transferência indevida.

3.4. Dados do questionário com ênfase na consciência

Procurou-se também verificar nesta pesquisa o grau de consciência que professores e futuros professores têm do problema do uso do infinitivo flexionado. Para tanto, elaborou-se um questionário que foi aplicado para futuros professores – formandas do Curso de Letras – e para professores em exercício.

Conforme exposto na metodologia, o questionário constou de cinco perguntas. Na presente seção serão analisadas as respostas às perguntas 1 – “Quais as transferências ou interferências mais freqüentes cometidas por brasileiros aprendizes de Espanhol?” – e 4, “Quanto à flexão do infinitivo, te parece importante corrigir? Por quê? Como o fazes?”.

3.4.1. Consciência das Formandas

Analisando as respostas à pergunta 1, percebe-se que nenhuma das 13 formandas do Curso de Letras Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola referiu a flexão do infinitivo como uma das questões passíveis de transferência. Dessa forma, partiu-se para a análise das respostas à pergunta 4. As respostas à questão 4 são descritas no Quadro 10.

Quadro 10 – Grau de consciência das formandas

| Grau de consciência demonstrado | Ocorrências |
|---|-------------|
| Tem consciência do problema | 4 |
| Nunca ouviu o termo | 3 |
| Confundiu com o uso da preposição a na perífrase de futuro: ir + a + infinitivo | 3 |
| Confundiu com o uso distinto de alguns verbos, como o gustar . | 1 |
| Enfatizou a correção de tópicos gramaticais de modo geral | 1 |
| Confundiu com uso do gerúndio | 1 |

A análise possibilitou verificar que somente quatro das formandas têm consciência do tópico abordado. Três exemplificam:

- a) “Se forem alunos do nível básico, acredito que não [é importante corrigir], pois ao princípio o importante é conseguir comunicar-se. Ex: errado: *irmos* – correto: **vayamos**”

- b) “É importante corrigir, mas não enfatizando muito o ‘erro’ e sim, fazendo com que o próprio aluno se dê conta. Como essa flexão é comum do Português (fazerem, comprarem), possivelmente será usada pelos alunos. Na verdade, até hoje não passei por essa situação”.
- c) “É importante corrigir [a flexão do infinitivo], sendo que o faço colocando o verbo no presente do subjuntivo, acrescentando a partícula **que** ou colocando o verbo no infinitivo: ‘Que hagamos/hacer’”.

A quarta formanda enfoca essa questão como um erro típico de ‘lusohablantes’, que a denunciavam como brasileira. Não exemplifica, mas mostra que é algo que não ocorre no Espanhol.

Considera-se que o número de futuros professores conhecedores do assunto é muito baixo, em se tratando de um fenômeno lingüístico tão comum em aprendizes brasileiros de Espanhol como língua estrangeira.

Outras três formandas afirmam nunca terem ouvido este termo. Uma delas nem tenta refletir sobre o assunto, enquanto outra acredita, primeiramente, que não se flexiona o infinitivo em nenhuma língua. Continua refletindo e menciona que são questões de gênero, número e colocação pronominal. A terceira vai direto para a questão da conjugação verbal e a respeito de regularidades e irregularidades verbais.

As três formandas seguintes relacionam o tema com a questão do verbo **ir + a + infinitivo**. Duas enfatizam a preposição, e, uma, a facilidade de usar essa construção ao invés de um verbo em tempo futuro, o que novamente demonstra total desconhecimento do assunto.

Uma outra formanda acredita que esta questão esteja relacionada ao uso distinto de alguns verbos, como o “gustar” do Português para o Espanhol e afirma que a ‘conjugação’ é bem diferente nas duas línguas. A formanda seguinte fala de maneira ampla, enfatizando a correção, o aprendizado, a forma de corrigir, sem entrar na questão. Outra, finalmente, confunde a flexão do infinitivo com o uso do gerúndio.

De acordo com essas constatações, verifica-se um elevado índice de desconhecimento do assunto, já que, dentre 13 informantes, apenas quatro têm clareza do tópico. Ainda foi possível constatar em duas informantes, que demonstraram esse desconhecimento, a inquietação que a pergunta 4 gerou, pois, na questão seguinte, a de número 5 – “Terias outra questão interessante que te preocupa e que gostarias de discutir? Qual?” –, elas responderam afirmativamente: a flexão do infinitivo (grifo meu).

3.4.2. Consciência dos Professores

Das entrevistas com os 11 professores, duas foram desconsideradas, uma porque o entrevistado já tinha conhecimento do trabalho da investigadora, e outra porque o professor se negou a responder no momento, levando o envelope para responder depois. Analisando as respostas à questão 1 – “Quais as transferências ou interferências mais frequentes cometidas por brasileiros aprendizes de Espanhol?” – observa-se que o infinitivo flexionado não é um assunto gerador de inquietação nos docentes, devido ao fato de que, dentre as nove entrevistas analisadas, somente duas refletem a importância dada a esse tópico gramatical mencionando pelo professor.

Quadro 11 – Grau de consciência dos professores

| Grau de consciência demonstrado | Ocorrências |
|---------------------------------|-------------|
| Tem consciência do problema | 2 |
| Não respondeu | 2 |
| Confundiu com verbos reflexivos | 2 |
| Respondeu de forma genérica | 3 |

Ao analisar a questão 4, na qual a pergunta sobre o infinitivo flexionado é bem específica – “Quanto à flexão do infinitivo, te parece importante corrigir? Por quê? Como o fazes?” – percebe-se o conhecimento e a importância dada somente por dois entrevistados, que deixam claro o fato de ser transferência indevida e de não existir no Espanhol. Os outros ou não responderam, ou generalizaram, partindo para problemas como a conjugação verbal ou a colocação pronominal.

Aqueles que atribuíram o problema aos verbos reflexivos, fazendo referência à colocação do pronome que “se acumula” (sic) ao verbo, demonstram total desconhecimento de ambos os tópicos gramaticais – infinitivo flexionado e verbos reflexivos. Para eles, a flexão do infinitivo ocorre pelo uso do pronome “reflexivo” no lugar do morfema.

Como este questionário foi aplicado individualmente, questão por questão, houve a possibilidade de a investigadora constatar e anotar em seu diário um certo receio por parte do professor, evidenciado pela pausa feita ao se deparar com a questão 4. Esse fato ficou evidente em pelo menos três professores, sendo que um deles desistiu, nesse momento, de

continuar respondendo, o que demonstra o desconhecimento ou mesmo a insegurança diante da complexidade do tópico abordado.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Na maioria das vezes o uso do infinitivo não flexionado coincide em ambas as línguas, não causando problemas no aprendizado de Espanhol por estudantes brasileiros. Um exemplo disso foi encontrado no segmento [6], exemplo de construção em que o infinitivo tem valor de substantivo.

Na construção **Porque es bueno bailar**, temos uma oração reduzida de infinitivo, substantiva subjetiva, coincidente tanto em Português como em Espanhol.

[6] – bailar

Também nas perífrases não há problema de construção, pois nas duas línguas não ocorre a flexão. A dificuldade aparece quando, em Espanhol, a construção da perífrase requer a preposição **a**, como no segmento [7]. Em muitas situações, o aprendiz de Espanhol omite a preposição por não ser comum esta construção na língua materna.

[7] – vamos a comer.

Observa-se, através da análise dos dados, que há contextos mais propícios para a ocorrência da flexão do infinitivo. Esses contextos caracterizam-se por serem os de transferência do Português.

De maneira geral, o uso indevido da flexão do infinitivo em Espanhol se dá principalmente nas orações reduzidas de infinitivo adverbiais finais, como exemplificado no segmento [19]; no Português, com os mesmos sujeitos (na oração principal e na subordinada) o verbo é empregado no infinitivo não flexionado, e com sujeitos distintos há a possibilidade da flexão.

[19] – para visitarmos

No Espanhol, no caso de haver igualdade dos sujeitos, também o verbo da subordinada fica no infinitivo não flexionado – o aluno tende a fazer o mesmo com sujeitos distintos, o que não estaria correto, pois, em Espanhol, a construção seria **para que + subjuntivo**.

Também as orações causais – como no segmento [33] – apresentam o problema da flexão do infinitivo pelo mesmo motivo das finais – igualdade ou não dos sujeitos na oração principal e na subordinada.

[33] – por estaren

As orações completivas nominais, como na construção “porqué de las personas buscaren”, segmento [49], demonstraram que também são passíveis de flexão (no Português seria comum) o que proporciona transferência indevida no Espanhol.

[49] – buscaren

Existem também outros contextos propícios às transferências indevidas do Português por brasileiros aprendizes de Espanhol sendo, um deles, o das construções temporais. Essas orações normalmente não apresentam problema de uma língua para outra, somente em se tratando de idéia de futuro, já que no Português aparecerá o futuro do subjuntivo, que, muitas vezes, coincide em forma com infinitivo flexionado. No Espanhol, esse tempo está em desuso, mas pode aparecer em textos literários ou escritos formais. Utiliza-se, em seu lugar, o presente do subjuntivo que dá essa idéia de futuro.

Também em outros contextos pode aparecer, com menos frequência, a flexão do infinitivo, como nas orações substantivas objetivas diretas e indiretas, em alguma perífrase, ou mesmo em alguma adjetiva, mas os contextos mais propícios são os tratados anteriormente e mereceriam maior atenção.

Os dados permitiram a constatação de que, com referência à questão do infinitivo flexionado, nem os alunos do Curso de Turismo nem os do Curso de Letras têm consciência dessa transferência indevida. Demonstra-se, assim, que, em ambas as metodologias de ensino – mais comunicativa ou mais reflexiva – este aspecto lingüístico não é enfatizado em sala de aula. Verificou-se, também, que nem professores, nem formandos têm real conhecimento da questão da flexão do infinitivo. Esse desconhecimento acaba por fomentar um círculo vicioso, já que os professores de Espanhol dão aulas para os formandos do Curso de Letras, os quais irão dar aulas neste curso ou em outros – como o de Turismo – sem, no entanto, terem consciência dessa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego do infinitivo flexionado em Espanhol por aprendizes brasileiros ocorre, fundamentalmente, pela proximidade das duas línguas, permitindo, muitas vezes, que essa transferência indevida se fossilize, já que esse aspecto não recebe a real importância por parte dos docentes.

Em resposta ao objetivo geral, conclui-se, através da coleta de dados, que, na maioria dos casos, o uso do infinitivo coincide no Espanhol e no Português, não causando maiores dificuldades no aprendizado de Espanhol como LE. O problema realmente aparece, respondendo a um objetivo mais específico, quando em Português são realizadas construções com o infinitivo flexionado, já que os professores, em geral, não mostram, através da análise contrastiva, as equivalências possíveis, isto é, não chamam esse aspecto gramatical à consciência do aluno. Essa ausência de discussão se deve, em grande parte, ao desconhecimento do fato lingüístico em sua própria língua – caso de professores de Espanhol brasileiros – ou desconhecimento da língua materna do aprendiz – caso de professores nativos do Espanhol.

É muito importante a consciência metalingüística em níveis mais avançados da aprendizagem de LE, e, em se tratando de línguas próximas, o contraste entre elas muitas vezes é inerente ao aprendizado, portanto deveria sê-lo também no ensino.

Enfatiza-se a importância da chamada à consciência através da análise contrastiva, quando o foco não é mais somente a comunicação, como em estágios iniciais ou em cursos de idiomas, em que a língua é vista apenas como instrumento de comunicação e interação. Esse estudo deve existir quando o foco está na forma, na língua como objeto de reflexão, própria dos níveis universitários, em cursos de formação de professores de Espanhol. Mais que isso, enfatiza-se a necessidade de que, em cursos de formação de professores de Espanhol, a LM, no caso, o Português, seja trabalhada paralelamente à LE, já que se constatam dificuldades existentes também na LM – isso na intenção de um aprendizado mais consciente e seguro.

Os contextos lingüísticos propícios à transferência indevida da flexão do infinitivo, de acordo com os dados da investigação, foram: em primeiro lugar, as construções finais, dado que, em Português, as orações reduzidas de infinitivo adverbiais finais formam um

contexto ideal para a flexão do infinitivo, sendo, assim, transferidas para a LE. Acrescente-se, ainda, o fato de que em Espanhol há a possibilidade do uso do infinitivo não flexionado quando existe igualdade do sujeito na oração principal e na subordinada. Em relação às causais, pode-se dizer que ocorre a mesma possibilidade. Também as completivas nominais configuram outro contexto propício à transferência, uma vez que no Português essa ocorrência seria bastante comum.

Com menos frequência que nesses três contextos anteriores, a flexão do infinitivo aparece nas substantivas objetivas diretas e indiretas, em alguma construção adjetiva, e, mais raramente, em alguma perífrase.

Percebendo-se as implicações pedagógicas no processo de ensino – aprendizagem do Espanhol, sugere-se que outras investigações sejam realizadas para um enfrentamento mais direto do problema, com disponibilização, inclusive, de material didático específico. Necessários se fazem estudos a respeito dos contextos semânticos através de comparação entre situações de colocação pronominal no Espanhol e a flexão do infinitivo, já que muitas vezes essas formas, por serem muito próximas, assemelham-se – o que foi demonstrado através do corpus como fator causador da transferência indevida por não ser feita tal distinção.

Outro aspecto importante a enfatizar é a questão fonológica que também demonstra ser um facilitador de transferência indevida, ensejando a possibilidade de investigações também sob esse prisma.

Respondendo ao objetivo que buscava avaliar a consciência de professores de Espanhol e formandas do Curso de Letras Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, verifica-se que a maioria, tanto de alunos como de professores, não tem o real conhecimento da questão abordada, demonstrando, mais uma vez, a pouca importância dada ao assunto.

De um total de 13 formandas em Letras Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, somente três demonstram conhecimento a respeito, o que representa um resultado muito baixo, em se tratando de um aspecto lingüístico merecedor,

como se pôde ver por esta pesquisa, de toda a atenção. Dos nove professores de Espanhol, somente dois mostram-se familiarizados com o tópico em estudo, o que novamente revela um dado preocupante. Quando questionados sobre a flexão, os sete restantes estabelecem, equivocadamente, relação com a conjugação verbal, a colocação pronominal e regularidades e irregularidades verbais.

Outro dado significativo obtido através das respostas das formandas é a confusão estabelecida entre a flexão do infinitivo e o uso do verbo de movimento “ir”, mais o uso da preposição **a**, mais o verbo no infinitivo, isto é, com o uso da perífrase com valor de futuro. Esses dados todos denunciam um total desconhecimento a respeito da flexão do infinitivo. Em se tratando de futuras professoras, é uma situação preocupante, já que elas são e serão as mediadores desses conhecimentos de língua estrangeira.

Dos dois professores nativos do Espanhol entrevistados, nenhum deles respondeu corretamente à pergunta, comprovando a hipótese inicial de que o nativo do Espanhol não tem consciência da LM do aluno brasileiro. Dos sete professores brasileiros entrevistados, somente dois demonstraram conhecimento do infinitivo flexionado, comprovando novamente a hipótese inicial de que tampouco o docente nativo de Português reflete sobre sua própria LM – fator preocupante e sinalizador da importância de se estudar paralelamente as duas línguas em questão.

Com referência à flexão do infinitivo e ao uso do subjuntivo, verificou-se, nos três livros analisados, que já existem autores-lingüistas preocupados com essas ocorrências, o que parece um pouco alentador. Outros lingüistas, não autores de materiais didáticos, mas pesquisadores acadêmicos, também demonstram interesse nessas questões, conferindo-lhes a importância com que se revestem. Entretanto, parece que o assunto ainda não está devidamente sistematizado para a aplicação didática.

Enfatiza-se, finalmente, a importância da AC no ensino de línguas próximas, na tentativa de solidificar conhecimentos através da comparação entre sistemas lingüísticos.

BIBLIOGRAFIA

ALARCOS, Emilio Llorach. *Gramática de la lengua Española*. Real Academia Española – Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metodológica da língua portuguesa*. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

ÁLVAREZ, Jesús Fernández. *El subjuntivo*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1987.

ALVES, Adda-Nari M.; MELLO, Angélica. *Mucho: español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 23 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos de lingüística aplicada : o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BRIONES, Ana Isabel. *Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid, España, 2001.

BRIONES, Ana Isabel. *O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do português e do espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado*. [on line] Disponível na Internet. URL: <http://victorian.fortunecity.com/statue/44/Ometodocontrastivoeapratca.htm>. 05.mar.02.

CABRAL BRUNO, Fátima Aparecida Teves; MENDOZA, Maria Angélica Costa Lacerda. *Hacia el Español: curso de lengua y cultura hispánica*. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

CONTRERAS, Matilde. *Las trampas que puede ofrecer la proximidad de los idiomas: la interlengua ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE*. Pelotas: UCPel, 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 1998.

CORDER, P. “La importancia de los errores del que aprende una Lengua Segunda”. In Richards, R. *Error Analysis*. London: Longman, pp.158-171 (1974).

DAHER, Maria Del Carmen F. González; SANT’ANNA, Vera Lúcia de A. *¿Lo ajeno, más que lo próprio parece bueno?: um estudo das atitudes dos professores de espanhol como LE no Rio de Janeiro*. *Linguagem & Ensino*, v.1, n.1, pp.105-114, 1998.

DAPENA, José Álvaro Porto. *Del indicativo al subjuntivo: Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid, Arco/Libros, S.A . 1991.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores de interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: Edelsa, Grupo Didascalía, 1997.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In: R. Huxley; E. Ingrams (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Londres, Academic Press, 1971.

KELLERMAN, Eric. Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. In: MUÑOZ, Carmen. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 2000. pp. 21-37.

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

LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. The Michigan University Press (Trad. Portuguesa, ed. Vozes, 1971).

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v.4, n.4, p.13-24, 1999.

LIMA, Egisvanda Isys de Almeida Sandes de. *O infinitivo flexionado no processo de aprendizagem do Espanhol como L2*. Todas as Letras: revista de língua e literatura / Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ano 1, n.1 (1999). São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida: explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*. 3 ed., Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. *Moderna Gramática Brasileira*. 4 ed. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1981.

MATTE BON, Francisco. *Gramática Comunicativa del español: de la lengua a la idea* (Tomo 1). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2002.

MAURER, Theodoro Henrique. *O infinitivo flexionado em português: estudo histórico-descritivo*. São Paulo: Nacional/ Edusp., 1968.

MILANI, Esther Maria. *Gramática del español para brasileiros*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

MONTEIRO, Carmen Rivas Máximus. *Tres aspectos de la conjugación verbal española que presentan dificultades para los estudiantes brasileños*. Actas del II Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza de Español a Lusohablantes. São Paulo: Embajada de España. 5 de noviembre de 1994.

MORAES, Euzi Rodrigues. *O infinitivo flexionado em português: uma análise transformacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1971. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1971.

MORENO, Concha; TUTS, Martina. *Curso de Perfeccionamiento.: Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A . 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Ester Abreu Vieira de. *Del portugués al español*. [on line] Disponível na Internet URL: http://www.ub.es/cult_ELE/abreu.html. 05.mar.02

PANIAGO, Paulo. Encontro literário: primos distantes. [on line] Disponível na Internet. URL: <http://www.unb.br/informativos/primos.html>. 05.mar.02.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 20.ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1979.

ROMANOS, Henrique; CARVALHO, Jacira Paes de. *Expansión: español en Brasil*. São Paulo: FTD, 2002.

SALOTTI, Luciana Siqueira Rosseto. *Las equivalencias en español del infinitivo flexionado portugués*. Anuario brasileño de estudios hispánicos, 9 (1999), 77-87. Embajada de España en Brasil. Consejería de educación y ciencia. La factoría de ediciones, S.L.E. Servicios Editoriales (Madrid)

SCHAFF FILHO, Mathias. *O infinitivo flexionado do português falado no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Revista da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Ritter dos Reis. Nonada Ano 2. N.3. Ago/dez 1999.

SCHMIDT, Richard (ed). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Hawaii: University of Hawaii Press, 1995.

SECO, Manuel. *Gramática esencial del español*. Madrid: Real Academia Española – Espasa, 1999.

VANDRESEN, Paulino. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. 333p. p.75-94.

VERGARA NUNES, E.L. *Apuntes sobre algunos verbos del portugués que influyen en la performance del alumno de español*. Disponível na Internet. http://la.ciberletras.com/elton/espanol_verbos.htm 05.mar.02

VOLPI, Marina Tazón; RODRÍGUEZ, Elizabeth Pires de. Estratégias didáticas para facilitar a lusohablaantes a aquisição e produção de frases imperativas em Espanhol. In: *Cadernos de trabalho do Departamento de Letras Estrangeiras da Faculdade de Letras da PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. pp.27-41.

WARDHAUGH, R. “La hipótesis del análisis contrastivo”. In Muñoz Licerias, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: VISOR, pp.41-49. (1970).

ANEXOS

ANEXO 1

Transcrição das respostas do primeiro exercício aplicado ao Grupo I – alunos do Curso de Turismo

ANEXO 2

Transcrições de fragmentos dos textos dos alunos do quarto semestre de Língua – Grupo II - em que aparece a flexão do infinitivo

ANEXO 3

Transcrições das respostas do questionário aplicado ao Grupo III – formandas do curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola

ANEXO 4

Transcrições das respostas da questão 4 do questionário aplicado aos professores de Espanhol - Grupo IV

ANEXO 1

**Transcrição das respostas do primeiro exercício aplicado ao Grupo I – alunos do
Curso de Turismo**

- 1- MI- Nosotros **vamos a salir** de viaje a “Cambará do Sul”. Allá **vamos a practicar** “rappel”. ¿No les **gustaría ir** con nosotros? Cuanto más personas, más divertido será. Aguardo una respuesta.

Segmento [1] – vamos a salir

Segmento [2] – vamos a practicar

Segmento [3] – gustaría ir

- 2- PAT- Nosotros *les* invitamos **para salir** (...) sábado en “Cassino”. Podríamos **ir a bailar** *en* una fiesta. Es importante que *van* porque es bueno **bailar** en grupo.

Segmento [4] – para salir

Segmento [5] – ir a bailar

Segmento [6] - bailar

- 3- CAR- Nosotros nos **vamos a comer** una pizza hoy después del examen de economía. ¿Les gustaría **ir a comer** con nosotros? Nos gustaría mucho que vinieran porque tenemos ganas de **verlos**.

Segmento [7] – vamos a comer

Segmento [8] – ir a comer

Segmento [9] - verlos

- 4- DIA- Nosotros *les* invitamos **para salir** --- Sábado en “Cassino”. Podríamos **ir a bailar** *en* una fiesta. Es importante que *van* porque es bueno **bailar** en grupo.

Segmento [10] – salir

Segmento [11] – ir a bailar

Segmento [12] - bailar

- 5- JUL- Nosotros **vamos a conocer** la “Princesa do Sul”, *les invitamos a mirar* los edificios históricos y **comer** los dulces. No *devem separarse* del grupo para que el rotero **pueda ser** seguido.

Segmento [13] – vamos a conocer

Segmento [14] – invitamos a mirar

Segmento [15] – comer

Segmento [16] – (*devem*) deben separarse

Segmento [17] – pueda ser

- 6- ALIC- Não fez

- 7- VIT- Nosotros *gustaríamos de* **invitarles** a un viaje con destino al Chuy **para visitarnos** las fortalezas y (...) **conocer** mejor los locales históricos de nuestra frontera, pues nos parece que ustedes aprovecharán, así como nosotros, **para ampliar** conocimientos y relaciones. Para nosotros también es importante la participación de ustedes, pues **podemos cambiar** lo que **vamos (...) aprender**.

Segmento [18] – invitarles

Segmento [19] – para visitarnos

Segmento [20] – (...) conocer

Segmento [21] – para ampliar

Segmento [22] – podemos cambiar

Segmento [23] – vamos (...) aprender

ANEXO 2

**Transcrições de fragmentos dos textos dos alunos do quarto semestre de Língua –
Grupo II - em que aparece a flexão do infinitivo**

Marc. – “Importancia del Español”

...y además del Español ser la segunda lengua hablada en el mundo, la posibilidad de nosotros brasileños **viajarmos** a los Estados Unidos es menor *do* que (...) de **viajarmos** a *alguno* país vecino nuestro, donde se habla el español. Incluso en nuestro país son mayores las posibilidades de **conocermos** a un hablante español *do* que un hablante inglés...

Segmento [24] – viajarmos

Segmento [25] – viajarmos

Segmento [26] – conocermos

Marc. – Paralelo entre os textos

...creo que por los niños no **teneren** los valores correctos y respeto por su país, *también no* comprenden la precarización de la economía...

Segmento [27] - teneren

Sim. – Valores

...Es bueno **empiezarmos** a analizar y reflexionar sobre todo eso, los puntos positivos y negativos de estas adoraciones, no es cierto, tenemos que valorizar las cosas que son nuestras, nuestra pátria, nuestro suelo, nuestra gente, nuestra bandera, nuestras empresas y todo más, **para así tenermos** valor y un lugar en el mundo...

Segmento [28] – empiezarmos

Segmento [29] – para así tenermos

Sim. – El consumo

El texto habla del consumo desenfrenado por los niños, pues la psicología de los años 70 incentivó (...) los padres **a no decir**, jamás **NO** a los hijos, para ellos no **se quedar** frustrados...

Segmento [30] – a no decir

Segmento [31] – se quedar

San. Ol. – Ser uruguayo

...*Se recuerda y agradece* a sus profesores y sus mayores **por tener** le incentivado a amar las cosas de su país, *sendo* hoy un patriota...

Segmento [32] – por tener

Ang. – La amistad

Yo soy una persona muy exigente y muy complicada, a veces *me quedo* aburrída sin saber porque y en general son mis amigos que llevan la peor **por estaren** a mi lado...

Segmento [33] – por estaren

Raq. – La amistad

...yo ya tuve varias decepciones con personas que creí **seren** mis amigos y en el final de las cuentas sólo yo fui la amiga...

Segmento [34] – seren

San. Nu – La amistad

...Decir que su pelo está muy rico, su traje está perfecto, alimentar su autoestima es imprescindible **para ayudarnos** en alguna situación...

Segmento [35] – para ayudarnos

Mar Sal. – La amistad

Yo creo que **para tenermos** una amistad verdadera, es preciso mucha sinceridad, lealdad... (...) Nos quedamos tan felices y todo el tiempo es poco **para hablarnos** con él...

Segmento [36] – para tenermos

Segmento [37] – para hablarnos

Sim. – La amistad

...una verdadera amistad hay que tener complicidad, sinceridad, honestidad, afecto, *respecto*, compañerismo, pero a veces energía y todo eso *deve* generar un bien estar **por estaren** juntos.

Segmento [38] – por estaren

Pat Ol. – Creación del personaje

...si son mujeres hermosas se perdona pues les cuesta mucho **permanecieren** así...

Segmento [39] – permanecieren

Ang. Mar. – Greenpeace

...Ellos hacen **pensarnos** si estamos haciendo nuestra parte para contribuir con la preservación de la tierra...

Segmento [40] – pensarnos

Mari. – Greenpeace

...pues son nuestros descendientes que heredarán las cosas buenas o malas que **hiciernos** al planeta...

Segmento [41] - hiciernos

Ang. – Greenpeace

...En mi opinión, se trata de una crítica al Greenpeace **por aburriren** gobernantes...

Segmento [42] – por aburriren

Cam. – Verbo gustar

...El trabajo cotidiano y el mundo globalizado dejó (...) las personas un poco frías y calculistas, sin **se preocuparen** con el afecto y cariño...

Segmento [43] – se preocuparen

Sim. – Autorretrato

...*Hago* que nuestra clase necesita encuentros informales **para conviviermos** más y así nos **conoceremos** un poco más, **para haber** unión...

Segmento [44] – para conviviermos

Segmento [45] – conocermos

Segmento [46] – para haber

Che. – La amistad

...Intento hacerlos **reíren** cuando están tristes...

Segmento [47] – reíren

Cam. – Autorretrato

...también me gusta sonreír y ser alegre, porque la vida ya es tan difícil y si no **llevamos** las cosas con seriedad...

Segmento [48] – llevamos

Ang. – Resumo do texto em Português- Valores

En ese texto el escritor cuestiona *lo* porqué de las personas **buscaren** tanto el dinero...

Segmento [49] – buscaren

Eld. – Resumo do texto em Português – Valores

...El texto habla de *lo* deseo de las personas por dinero, **de seren** admirados...

Segmento [50] – de seren

Che. – Resumo do texto em Português

...En Europa que se preocupan sólo en ganar dinero **para teneren** “status”, respeto, **seren** bien miradas en la sociedad...

Segmento [51] – para teneren

Segmento [52] – seren

Sim. – El arte de leer

...La lectura da oportunidad **para las personas hablaren** sobre varias cosas... (...) También la lectura ayuda a las personas a se **defenderen**, pues pueden leer y buscar sus derechos... (...) En general leer es *una* arte, pues *las personas tienen que, gustar de hacerlo, para así teneren* motivación...

Segmento [53] – para las personas hablaren

Segmento [54] – defenderen

Segmento [55] – para así teneren

Liss. – Mafalda

...Creo que la educación debería ser discutida con más seriedad, no sólo por el gobierno como también por toda la sociedad, **para tenermos** una educación con más cualidad...

Segmento [56] – para tenermos

Raq. – Mafalda

... con la continuación pasa a **se quedaren** enfadados...

Segmento [57] – se quedaren

Sim. – Mafalda

...Dicen que la escuela “forma y deforma” (...) las personas, en varios casos sí, pues *se queda* diversas cosas a desear, como ciertas personas ni siquiera hablan en clase, *devido* a muchos motivos, **por no tener** coragen, **por seren** tímidas, **no se sentir** acogidas y otros motivos...

Segmento [58] – por no tener

Segmento [59] – por seren

Segmento [60] – no se sentir

Fab. – Mafalda

...Quizás estas preguntas nos ayuden a **reflexionarnos** sobre los métodos de enseñanza...

Segmento [61] - reflexionarnos

ANEXO 3

Transcrições das respostas do questionário aplicado ao grupo III – formandas do curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola

São transcritas as respostas da pergunta número 04, já que nenhuma informante mencionou o infinitivo flexionado na 01.

Pergunta 04: Quanto à flexão do infinitivo, te parece importante corrigir? Por quê? Como o fazes?

- a) “Se forem alunos do nível básico, acredito que não, pois ao princípio o importante é conseguir comunicar-se. Ex: errado: *irmos* - correto: *vayamos*”
- b) “É importante corrigir, mas não enfatizando muito o ‘erro’ e sim, fazendo com que o próprio aluno se dê conta. Como essa flexão é comum do Português (fazerem, comprarem), possivelmente será usada pelos alunos. Na verdade, até hoje não passei por essa situação”.
- c) “É importante corrigir, sendo que o faço colocando o verbo no presente do subjuntivo, acrescentando a partícula **que** ou colocando o verbo no infinitivo. ‘Que hagamos/hacer’”.
- d) “Nunca ouvi este termo. Entendo este termo como a conjugação de verbos. Acho importantíssimo explicar as regularidades e irregularidades dos verbos, para melhor compreensão dos mesmos. Já fiz isto pedindo que os alunos descobrissem os verbos irregulares em um texto”.
- e) “Sim, porque o uso correto, ou melhor, o emprego correto dos verbos permite ao aluno uma construção correta e uma comunicação verbal com perfeita compreensão. IR + a = voy a salir. Quando dizem: voy salir, el verbo pide el uso de la preposición por ser un verbo de movimiento”.

- f) “Muito importante. Para que o aluno não internalize uma maneira incorreta de expressar-se. Faço a correção repetindo a expressão ou utilizando exercícios que mostrem o uso correto. Ex: Vamos **a** cambiar los métodos”.
- g) “Sim, porque usar o infinitivo é mais fácil no uso da língua falada e escrita. Ex: ‘Decir – di’ / ‘Voy a decir’ em vez de ‘yo diré’”.
- h) “Depende do nível de conhecimento do aluno. A melhor maneira de corrigir os tempos verbais é após o aluno falar o verbo, o professor o falar corretamente. Ex: ‘Yo gosto de canciones. A mí me gustan las canciones’. O verbo ‘gustar’ tem sua conjugação bem diferente do nosso idioma materno. É bom corrigir os alunos para que os erros não fossilizem”.
- i) “É importante que o educando saiba e tenha noção da linguagem que deve utilizar, mas é importante que seja respeitado, como educando (a aprender) a correção deve ser feita de uma maneira prática, ou através de uma outra situação de fala ou em um momento de atenção especial aos equívocos em geral. Ex: (meu modo de trabalho) ao final da aula é feito um momento de ‘ojo’, onde todos os equívocos, verbais, gramaticais, lexicais,... são expostos e colocados, e, se necessário, cada tema é mais aprofundado em um outro momento”.
- j) “Para mim, infinitivo não se flexiona em nenhuma língua. Acho que tem a ver com gênero, número, colocação do pronome”.
- k) “Não sei. Nunca ouvi falar”.
- l) “Sim, para o aluno saber onde está errando. Ex: ‘caminar’ e o aluno escreve ‘caminando’, então será corrigido”.
- m) “Me parece importante, de hecho nunca me ha pasado en clase ya que solamente trabajé com niveles muy básicos. Creo ser importante corregir de manera que el alumno entienda la diferencia que en este caso es un error típico de lusohablantes, yo he logrado aprender cuando percibí que era un error que nos denunciaba como brasileños”.

ANEXO 4

Transcrições das respostas da questão 04 do questionário aplicado aos professores de Espanhol - Grupo IV

Com referência à questão 01, somente dois entrevistados mencionaram o infinitivo flexionado, por isso somente serão apresentadas duas transcrições.

Questão 01 - “Quais as transferências ou interferências mais frequentes cometidas por brasileiros aprendizes de Espanhol?”

- 1) Dentre muitos outros tópicos mencionados, “...a ausência em Espanhol dos tempos futuro do subjuntivo e o infinitivo pessoal leva os alunos a equivocarse”.
- 2) Aborda as colocações pronominais “e na conjugação verbal (verbo no infinitivo não se flexiona)”.

Questão 04 - “Quanto à flexão do infinitivo, te parece importante corrigir? Por quê? Como o fazes?”

- 1) “Muito, porque os alunos têm uma grande dificuldade para conjugar os verbos reflexivos e para entender mesmo que seja tão parecido com o Português. Eu fixo na fala com exercícios escritos e jogos”.
- 2) Não respondeu, só respondeu até a 03.
- 3) Não respondeu, parou na resposta 03 porque foi chamado para um compromisso.
- 4) “É importante corrigir, porém deixando bem claro as estruturas usadas como: quando o verbo está no infinitivo acumulamos o pronome (verbos reflexivos) o também o uso do pronome na frente (se).
- 5) “Sim, porque é uma das transferências que o aluno faz para o Espanhol. Fazendo exercícios, orais e escritos.

6) “A flexão do infinitivo é um fenômeno do Português, sendo que o falante nativo do Português nem possui consciência desse fenômeno pois o uso é natural, sem maiores reflexões. Porém no Espanhol este fenômeno FI não ocorre. Surge aí um impasse. Lógico que a flexão do infinitivo tão normal na produção escrita/oral em Espanhol por brasileiros deve ser corrigida, principalmente pela carga semântica...”

7) “Claro, pois esse é um dos grandes traços do Portunhol, o que deve ser reforçado e o ensino do subjuntivo”.

8) “A correção da flexão verbal deverá ser transmitida de forma dinâmica pois este conteúdo é um pouco cansativo e difícil para a assimilação”.

9) “É importante mostrar para o aluno as flexões para que ele possa enfrentar com menos dificuldades os problemas verbais que se referem à conjugação”.

Obs: Das entrevistas com os 11 professores, duas foram desconsideradas, uma porque já tinha conhecimento do trabalho da investigadora, e outra porque o professor negou-se a responder no momento, levando o envelope para responder depois.