



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA ESPANHOLA**

ANA RAQUEL HENRIQUES SILVA

**UN ANÁLISIS CONTRASTIVO EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS
BRASILEÑO DE LOS VERBOS PERCEPTIVOS CON EL
ESQUEMA SINTÁCTICO CI+V+SUJ**

CAMPINA GRANDE - PB

2016

ANA RAQUEL HENRIQUES SILVA

**UN ANÁLISIS CONTRASTIVO EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS
BRASILEÑO DE LOS VERBOS PERCEPTIVOS CON EL
ESQUEMA SINTÁCTICO CI+V+SUJ**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Espanhola.

Orientador: Professor Dr. Secundino Vigón Artos.

CAMPINA GRANDE - PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- S586a Silva, Ana Raquel Henriques.
Un análisis contrastivo en español y portugués brasileño de los verbos perceptivos con el esquema sintáctico CI+V+SUJ / Ana Raquel Henriques Silva. – Campina Grande, 2016.
47 f. : il. color.
- Monografia (Licenciatura em Letras-Espanhol) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Prof. Secundino Vigón Artos".
Referências.
1. Língua Espanhola - Estudo. 2. Análise Contrastiva. 3. Análise de Erros. 4. Interlíngua. 5. Verbos Perceptivos. I. Artos, Secundino Vigón. II. Título.

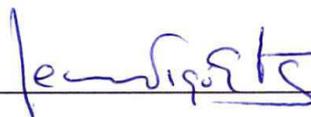
CDU 811.134.2(043)

ANA RAQUEL HENRIQUES SILVA

**UN ANÁLISIS CONTRASTIVO EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS
BRASILEÑO DE LOS VERBOS PERCEPTIVOS CON EL
ESQUEMA SINTÁCTICO CI+V+SUJ**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Espanhola.

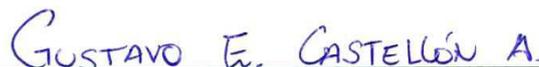
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Secundino Vigón Artos - UFCG



Prof (a). Shirley de Sousa Pereira - UFRN



Prof. Gustavo Enrique Castellón Agudelo - UEPB

Trabalho aprovado em: 06 de outubro de 2016.

CAMPINA GRANDE - PB

Dedico este trabajo a Dios que iluminó mi camino durante esta caminata, a mi familia, a mis profesores y a todos mis amigos que han colaborado para su realización.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente le agradezco a Dios, por haberme dado salud, fuerza y capacidad para superar todas las dificultades y por haber sido y continuar siendo, a lo largo de mi vida, mi mayor maestro.

A esta universidad, por haberme dado la oportunidad de formación y haberme abierto otros horizontes, los cuales hoy me permiten vislumbrar otras perspectivas.

A mi profesor y orientador Secundino Vigón Artos, por el apoyo, confianza, dedicación y empeño en la elaboración de ese trabajo. Mi gratitud por todos los conocimientos que me transmitió a lo largo de la carrera y por haberme proporcionado la oportunidad de producir este trabajo. Le agradezco también su amistad, la paciencia en la orientación y los continuos incentivos que han hecho posible la elaboración y conclusión de este trabajo.

A mi profesora y orientadora de la carrera Isis Milreu, por toda paciencia, soporte, atención y paz transmitidos, así como, por todo el conocimiento literario que nos ha enseñado.

A mi profesora Aline Carolina Farias, por el aprendizaje, la fuerza, cariño y amistad.

A la profesora Shirley Sousa Pereira y al profesor Gustavo Enrique Castellón Agudelo por haber aceptado participar de la comisión evaluadora de este trabajo.

Les agradezco, también, a todos los profesores de la carrera que fueron tan importantes en mi vida académica y que interfirieron directa e indirectamente en mi formación por haberme proporcionado el conocimiento racional y profesional. A todos ellos, mi más sincera gratitud.

Agradezco y ofrezco esta y todas las demás conquistas de mi vida, a mis padres, M^a do Socorro y Sebastião, por todo el esfuerzo, cuidado y educación, a lo largo de mi vida. A mis hermanos João Felipe, Isaac, Natácia, M^a Izabel, Estefania y Priscila, por todo el apoyo, compañerismo y amistad. A mis sobrinos João Pedro, Ana Rebeca e Ítalo Miguel (*in memoria*) por la alegría y la paz que me han dado.

A mi querida amiga Ákyla, por el cariño, apoyo y amistad; por esos cinco años de compañerismo; por su paciencia, comprensión y esfuerzo; por cada éxito que logramos juntas. Mi eterna amistad.

A mis amigas y compañeras de licenciatura: Aline, Keyte, Gérssica, Cecília, Jane y Laís. Estoy muy agradecida por haberlas tenido como amigas. Tengo un cariño y una amistad especial por cada una. A mis amigos Alison y José Roberto, por la amistad, las risas y las muchas bromas y conversaciones que hemos compartido. Les agradezco a todos, el apoyo, la sonrisa, el compañerismo, las aventuras, los descubrimientos y las muchas emociones vividas durante estos cinco años.

Y a todos los que directa o indirectamente han hecho parte de mi formación, muchas gracias.

*“Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas,
de pronto, cambiaron todas las preguntas.”*

(Mario Benedetti)

RESUMEN

En esta monografía pretendemos analizar y describir, teniendo en cuenta los tres modelos de la lingüística comparada, la estructura de las construcciones que encontramos en los verbos perceptivos como *gustar, parecer, importar, doler...*o sea, los verbos que exigen la estructura CI+ V+ Sujeto, en la que el núcleo oracional selecciona dos sintagmas nominales: uno, realizando la función de Complemento Indirecto y otro, realizando la función de Sujeto. Describiremos y analizaremos, pues, esta estructura, teniendo en cuenta el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua. Esta estructura es considerada por los estudiosos que analizan las interferencias del español de los estudiantes lusófonos de ELE - como González (1994) o Durão (1999) - una de las mayores dificultades en la adquisición de la sintaxis del español por parte de este grupo de estudiantes. Sin embargo, el modelo del Análisis Contrastivo no la verá como un problema ya que esta misma estructura existe tanto en portugués como en español. Esto nos lleva a defender la hipótesis de que probablemente el problema no está en el papel que pueda ejercer la gramática formal o normativa del portugués al adquirir esta estructura en español y sí en la gramática interiorizada del alumno brasileño. Después de aplicar metodológicamente los presupuestos del Análisis de Errores y presentar una clasificación de los errores que esta estructura plantea a los estudiantes brasileños de español, a partir del concepto de Interlengua de Selinker (1972) trataremos de encontrar una posible explicación a la pregunta de por qué este grupo de estudiantes presenta tanta dificultad en adquirir un esquema sintagmático que supuestamente existe en su lengua materna.

Palabras clave: Análisis Contrastivo. Análisis de Errores. Interlengua. Verbos Perceptivos.

RESUMO

Nesta monografia pretendemos analisar e descrever, levando em consideração os modelos da linguística comparada, a estrutura das construções que encontramos nos verbos perceptivos como *gostar, parecer, importar, doer...* o seja, os verbos que exigem a estrutura CI+ V+ Sujeito, na qual o núcleo oracional seleciona dois sintagmas nominais: um realizando a função de Complemento Indireto y outro realizando a função de Sujeito. Descreveremos e analisaremos, pois, esta estrutura, tendo em conta a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua. Esta estrutura é considerada pelos estudiosos que analisam as interferências do espanhol dos estudantes lusófonos de ELE – como González (1994) ou Durão (1999) – uma das maiores dificuldades na aquisição da sintaxe do espanhol desse grupo de estudantes. No entanto, o modelo da Análise Contrastiva não a considera um problema, já que esta mesma estrutura existe tanto no português como no espanhol. Isto nos leva a defender a hipótese de que provavelmente o problema não está no papel que possa exercer a gramática formal ou normativa do português ao adquirir esta estrutura em espanhol e sim na gramática interiorizada do estudante brasileiro. Depois de aplicar metodologicamente os pressupostos da Análise de Erros e apresentar uma classificação dos erros que esta estrutura ocasiona nos estudantes brasileiros de língua espanhola, a partir do conceito de Interlíngua de Selinker (1972) procuraremos encontrar uma possível explicação à pergunta de por quê esse grupo de estudantes apresenta tanta dificuldade em adquirir um esquema sintagmático que supostamente existe na sua língua materna.

Palavras chave: Análise Contrastiva. Análise de Erros. Interlíngua. Verbos Perceptivos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. ANÁLISIS CONTRASTIVO	14
1.1 Conceptos de Análisis Contrastivo.....	14
1.2 El esquema sintagmático de los verbos perceptivos en español y portugués y las funciones de CI y SUJETO.....	16
1.3 Análisis Contrastivo de las estructuras CI+V+SUJ.....	21
2. ANÁLISIS DE ERRORES	28
2.1 conceptos de Análisis de Errores.....	28
2.2 Análisis de Errores de las estructuras de los verbos perceptivos.....	31
3. INTERLENGUA	36
3.1 El concepto de Interlengua.....	36
3.2 Análisis a partir de la Interlengua.....	39
CONCLUSIONES	43
REFERENCIAS	45
ANEXO 1	47

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los trabajos que analizan la Interlengua de los estudiantes lusófonos de ELE se apunta, como una gran dificultad de este grupo de aprendices, la adquisición del esquema sintagmático de los verbos perceptivos, que exigen la estructura CI+V+SUJ, tanto en portugués, como en español, o sea, aquellos verbos que seleccionan dos complementos: uno interno, a la izquierda del núcleo verbal en dativo y otro externo, a la derecha verbal en nominativo, aunque muchos de ellos limitan esa dificultad al verbo *gustar*. Somos conscientes de que en este caso el esquema sintáctico del verbo *gustar* es distinto en ambas las lenguas.

- A mí me gusta el color amarillo (CI + Clítico de CI + Verbo + Sujeto)
- Eu gosto da cor amarela (Sujeto + Verbo + Suplemento)

Sabemos también que los verbos que rigen esta estructura, además de la selección argumental, pueden presentar más problemas si llevamos en consideración que normalmente el Complemento Indirecto, en español, puede aparecer duplicado por su pronombre clítico correspondiente y que la concordancia se hace con el segundo de los argumentos (el que aparece en el caso nominativo).

Por otro lado, consideramos que de acuerdo con las gramáticas normativas de la lengua portuguesa, esta estructura no sería extraña en portugués, pues existen también numerosos verbos que presentan esta estructura sintáctica que el verbo *gustar* en español. *Doer, apetecer, interesar, preocupar...* son algunos de ellos. Tras esta exposición cabe cuestionarse entonces por qué los brasileños presentan tanta dificultad en adquirir un esquema sintáctico que supuestamente existe en su lengua materna.

Con base en esto y buscando responder a este interrogante, desde una perspectiva funcional de la lengua, pretendemos hacer un análisis contrastivo de esa estructura, sabiendo que ese análisis solo es posible mediante el contraste de dos sistemas lingüísticos, en nuestro caso el portugués de Brasil y la lengua española, con el que buscaremos identificar las semejanzas en ambas lenguas y tratar de explicar por qué esta estructura causa tantos problemas. Acudiremos también a otros modelos más recientes de la lingüística comparada, como el Análisis de Errores o la descripción de la Interlengua, para describir y analizar esta misma

estructura y para tratar de encontrar una respuesta al problema que hemos planteado.

De este modo, hemos organizado esta monografía en tres capítulos y en cada uno de ellos explicamos los fundamentos de cada teoría y cómo se estudiaría la estructura objeto de nuestro análisis siguiendo la metodología que se propone en cada modelo.

Así, en el capítulo I, destinado a los Análisis Contrastivos, tras realizar una selección de datos de los dativos/objeto indirecto y de los nominativos/sujeto a partir de cuatro gramáticas, siendo, dos españolas y dos portuguesas (*Gramática Didáctica del Español* de Leonardo Gómez Torrego (2005), *Gramática de Lengua Española* de Emilio Alarcos Llorach (1994), *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (2009), y *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha & Lindley Cintra (2007), analizaremos la estructura de los verbos perceptivos a la luz del contraste y de los presupuestos de los Análisis Contrastivos. Por lo tanto, en el primer capítulo abordaremos los conceptos del modelo de Análisis Contrastivo, presentaremos el esquema sintagmático de los verbos perceptivos en español y portugués y las funciones de CI y Sujeto y presentaremos algunas conclusiones a las que se llegaría con este modelo de análisis. Para esa parte de nuestro trabajo, nos apoyaremos en ese modelo de la lingüística comparada, basándonos en las propuestas y los conceptos de Fries (1945), Lado (1957) y González (1995), Durão (2004 y 2007), Santos Gargallo (1993), Pavón (2009) y Vigón Artos (2004).

A continuación, en el segundo capítulo, haremos una investigación sobre los Análisis de Errores, en el que nos proponemos identificar y analizar los errores cometidos en las producciones de los estudiantes brasileños aprendices de español. Para ello tendremos un grupo de estudiantes brasileños que han colaborado voluntariamente facilitando sus producciones escritas, y de las cuales tan solo hemos seleccionado algunos ejemplos con la estructura objeto de nuestro estudio. También en este capítulo, exhibiremos las concepciones de los Análisis de Errores, tal como, haremos un análisis y una clasificación de los errores que hemos encontrado relacionados con la estructura de los verbos perceptivos objeto de nuestro análisis. En este apartado, como referencial teórico nos basaremos en Gargallo (1993), Corder (1981), Durão (2004) y Pavón (2009).

Finalmente, en nuestro tercero y último capítulo abordaremos las ideas de la Interlengua y propondremos un análisis de la estructura formada por los verbos perceptivos y sus argumentos con base en el concepto de Interlengua de Selinker (1972). Considerando, pues, la importancia de la Interlengua y la influencia que la misma provoca en el proceso de aprendizaje y adquisición pretendemos justificar su papel e importancia en el proceso de adquisición del español como LE por parte de los estudiantes brasileños, así como el papel que juega la gramática interiorizada por el alumno. Para eso, nos apoyamos en un cuestionario de cuatro preguntas en el que tratamos de descubrir cómo estos alumnos realizan la selección argumental de los verbos perceptivos en su lengua materna. En esta sección, presentaremos algunas concepciones sobre la Interlengua basadas en: Vigón Artos (2004), Corder (1982), de Nemser (1971), Selinker (1972), Durão (2007) y González (1994), y esperamos a partir de estos presupuestos formular nuestra hipótesis y presentar las conclusiones a nuestro problema.

Partiendo de estos tres modelos (Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua), nuestro objetivo en este trabajo será determinar las diferencias y similitudes presentadas en ambas lenguas, tal como predecir los problemas de aprendizaje que se plantean en cada uno de los modelos y, finalmente, responder la pregunta que nordea este trabajo: ¿por qué los brasileños presentan tanta dificultad en adquirir un esquema sintáctico que supuestamente existe en su lengua materna? lo que haremos en la parte destinada a las conclusiones.

1 ANÁLISIS CONTRASTIVO

Este capítulo tiene por objetivo presentar la estructura sintáctica de los verbos perceptivos (dativo + verbo + nominativo) así como realizar un análisis contrastivo de los requisitos formales necesarios para la realización de las funciones sintácticas de Complemento Indirecto y de Sujeto a partir de cuatro gramáticas, dos españolas y dos portuguesas. Seleccionaremos la *Gramática Didáctica del Español* de Leonardo Gómez Torrego (2005), la *Gramática de Lengua Española* de Emilio Alarcos Llorach (1994), la *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (2009), y la *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha & Lindley Cintra (2007). También incluiremos en este capítulo los fundamentos en los que se apoyan los análisis contrastivos y las posibles conclusiones a las que podemos llegar tras analizar esta estructura con la propuesta metodológica de los Análisis Contrastivos.

1.1 CONCEPTOS DE ANÁLISIS CONTRASTIVO

Sabiendo que este trabajo se basa en un Análisis Contrastivo de una estructura verbal presente en dos lenguas: en el portugués del Brasil y en el español, se hace necesario previamente presentar algunos apuntes sobre la definición del mismo.

El Centro Virtual de Cervantes indica que el Análisis Contrastivo es una corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX. Añade que la principal característica de los teóricos del Análisis Contrastivo es que se basan en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz, puesto que partían de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua.

Teniendo en cuenta esas interferencias, se podría entender que uno de los factores que lleva muchas veces a los estudiantes brasileños a reproducir esos errores estaría en la proximidad entre el portugués y el español, ya que son lenguas hermanas, pues ambas se derivan del latín, y eso produce transferencias (positivas y negativas) que se trasladan de la lengua materna a la lengua meta. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que esas lenguas también presentan varias diferencias que pueden generar interferencias en la lengua que está siendo

estudiada. De este modo, una de las principales metas de AC (Análisis Contrastivo) es alertar sobre las diferencias existentes entre la Lengua Materna (LM) y la Lengua Extranjera (LE) y como indica Durão (2007) con el objetivo de evitar la imposición de una estructura sobre la otra.

De ese modo, el Análisis Contrastivo, a partir del contraste lingüístico entre dos lenguas, tiene como objetivo determinar las diferencias y similitudes de ambas lenguas y también predecir los problemas de aprendizaje presentes en las producciones de los aprendices, ayudando a la enseñanza y facilitando el aprendizaje. Todos los problemas, por tanto, según este modelo pueden ser detectados previamente simplemente con una buena descripción y comparación de los dos sistemas lingüísticos.

Fries (1945) y Lado (1957) son considerados los principales investigadores de la corriente que denominamos como Análisis Contrastivo. Ambos autores defienden que el aprendizaje de una LE consistía en la capacidad de responder a estímulos criando hábitos, o sea, para ellos el aprendiz debería sustituir los hábitos de su lengua materna (LM) por hábitos nuevos de la L2. Para estos investigadores, la interferencia de la LM en la lengua objeto de aprendizaje era considerado un error grave que debería ser evitado, y el error era visto como algo totalmente negativo, ya que representaba una incapacidad del aprendiz en responder correctamente a los estímulos de una L2 en el proceso de aprendizaje.

En conformidad con Durão (2007), con el paso del tiempo, varios teóricos percibieron que la metodología que presentaba ese modelo de investigación debería ser discutida, y de este modo surgen los primeros cuestionamientos y críticas, llegando a la conclusión de que el Análisis Contrastivo no era un modelo teórico íntegro, pues presentaba algunas deficiencias, aunque también algunos teóricos defendían que ese modelo tenía muchos puntos positivos en lo que se refiere al aprendizaje de una L2.

El AC es un modelo de investigación que principalmente propone o se fundamenta en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, generalmente entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) que el estudiante está aprendiendo. Es decir, "pone de manifiesto las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos" (GONZÁLEZ, 1995, p.13)

Podemos afirmar que el Análisis Contrastivo, a pesar de las críticas negativas y positivas recibidas, es un modelo que aún limita su explicación a los factores que generan los errores provocados por las interferencias de LM sobre la L2 ya que se basa en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se pueden pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz.

Con el estructuralismo como base lingüística, autores como Ch. C. Fries (1945), y R. Lado (1957) proponían seguir los siguientes pasos para una metodología basada en este modelo:

- a) Descripción formal de las lenguas en cuestión.
- b) Selección de las áreas objeto de comparación.
- c) Comparación de las diferencias y las semejanzas.
- d) Predicción de los posibles errores.

Como veremos en el siguiente capítulo esta visión presentará algunas limitaciones puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua y veremos que no siempre realizando estas comparaciones podremos predecir los posibles errores.

1.2 EL ESQUEMA SINTAGMÁTICO DE LOS VERBOS PERCEPTIVOS EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS Y LAS FUNCIONES DE CI Y SUJETO.

Siguiendo este modelo de investigación, limitaremos nuestra descripción formal a ciertas estructuras del español y del portugués que seleccionan dos argumentos. Posteriormente, seleccionaremos las áreas objeto de comparación en los verbos perceptivos que seleccionen las funciones sintácticas de Complemento Indirecto y Sujeto para pasar después a la comparación de las diferencias y las semejanzas y ver si con este modelo realmente es posible determinar la predicción de los posibles errores que se encuentran en esta estructura.

Inicialmente haremos una comparación entre los sistemas gramaticales del portugués brasileño y del español, teniendo como foco la estructura de los verbos

- b) Machado de Assis escreveu extraordinários romances.
 suj.
- c) Extraordinários romances foram escritos por Machado de Assis.
 suj.

Bechara afirma también que el sujeto es reconocido por la posición normal a la izquierda del predicado y que responde las preguntas: *¿quién?* (aplicado a los seres animados), *¿qué?* o *¿lo qué?* (aplicado a las cosas) hechas antes del verbo.

Ej. 6

- a) *José escreveu uma bela redação.*
 Quem escreveu? - *José*
- b) O livro caiu
 Que caiu? – *O livro*

Sin embargo, esa afirmación de Bechara referente a la posición en el que el Sujeto aparece, no podemos considerarla como totalmente verdadera pues el Sujeto puede aparecer también en otras posiciones (Ej. 7a), como en el caso de las estructuras que nos ocupan. Del mismo modo, tampoco nos sirven tales preguntas ya que como comprobamos en los siguientes ejemplos: la pregunta *¿qué?* puede servir también para reconocimiento de otras funciones como el Objeto Directo (Ej. 7b).

Ej. 7

- a) Ao João interessa-lhe o futebol
 suj
- b) Compré una casa.
 CD

En esta misma gramática el Objeto Indirecto / Complemento Indirecto presenta los siguientes rasgos formales y semánticos: tienen la función predicativa (*verbo + Objeto Directo*); es introducido apenas por la preposición **a** (raramente **para**); denota un ser animado o concebido como tal; expresa el significado gramatical “beneficiario”, “destinatario”, y es conmutable por pronombres objetivos *le/les*, que llevan la marca del signo léxico referido.

Ej.8

- a) Enviaram o presente à aniversariante. / Enviaram-lhe o presente.

- b) $\frac{\text{Ao aluno}}{\text{ci}}$ sempre $\frac{\text{lhe}}{\text{ci}}$ dei muita atenção.

Sobre la afirmación de que el Complemento Indirecto puede ser introducido por “*para*” debemos observar los siguientes ejemplos:

Ej. 9

- a) Comprei flores *para* Maria - *Comprei-lhe flores
 b) Comprei flores para Maria *ao* Florista. – Comprei-lhe flores *para* Maria.

Analizando estas oraciones se observa que en (9a) la preposición “*para*” no introduce un Complemento Indirecto y sí un Complemento Circunstancial de Finalidad, pues cuando es sustituido por un pronombre átono el clítico *lhe* no haría referencia al SN (sintagma nominal) introducido por esa preposición. . Como vemos en (9b) la preposición “*para*” se refiere a un destinatario, ya que el OI encontrado en esta frase es: ao Florista. Esta visión coincide con la que se presenta en las gramáticas de Gómez Torrego o de Alarcos Llorach quienes afirman en sus respectivas descripciones gramaticales que nunca puede considerarse un objeto indirecto un SN precedido por la preposición “*para*”.

Celso Cunha & Lindley Cintra (2007), en la Nova Gramática do Português Contemporâneo, dicen que el Sujeto es el ser sobre el cual se hace una declaración y que su posición, en el orden directo y lógico del enunciado, aparece a la izquierda del verbo. Añaden también que puede ser representado por: un sustantivo, un numeral, pronombres, una palabra o una expresión sustantivada e incluso admiten que esta función pueda estar representada por una oración sustantiva subjetiva.

Ej. 10

- a) Este aluno obteve ontem uma boa nota.
 suj.

Dentro de la perspectiva estructural de esa gramática, encontramos el Objeto Indirecto como el complemento de un verbo transitivo indirecto, o sea, el complemento que se liga al verbo por medio de una preposición. También puede venir representado por los pronombres oblicuos **me, te, lhe, nos, vos, lhes**, que tienen la finalidad de realzar el OI y por el reflexivo **se**.

Ej. 11

a) Duvidava da riqueza da terra.
oi

b) A mim ensinou-me tudo.
oi oi

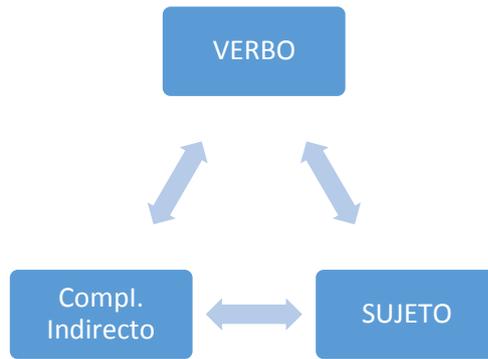
No obstante, observamos que la descripción de los casos dativos y nominativos presentes en las respectivas gramáticas presentan similitudes, pero también algunas discrepancias.

De ese modo, consideramos necesario hacer un análisis contrastivo de las mismas, con el objetivo de averiguar cuáles son las semejanzas y las similitudes (tercer paso metodológico del Análisis Contrastivo) presentes entre las gramáticas españolas y las gramáticas portuguesas, teniendo en vista los casos dativos y nominativos o las funciones sintácticas de Sujeto y Complemento Indirecto, y a partir de ese análisis, quizás tratar de comprender por qué los brasileños, estudiantes de español, presentan dificultades en la realización de sentencias que exigen los verbos perceptivos que piden la estructura CI+V+Sujeto.

1.3 ANALISIS CONTRASTIVO DE LAS ESTRUCTURAS CI+V+SUJ

Con base en lo que hemos encontrado en las gramáticas veremos ahora cómo estas estructuras se analizarían a la luz de las propuestas metodológicas de los Análisis Contrastivos, por lo que partiendo de los fundamentos del Análisis Contrastivo presentados anteriormente, limitaremos nuestra exposición a la descripción formal de las estructuras de los verbos perceptivos en español y portugués y a las descripciones de las funciones sintácticas de los argumentos que estos verbos seleccionan, apoyándonos en dos gramáticas de la lengua portuguesa y en dos de lengua española.

Como ya hemos adelantado la mayoría de los verbos perceptivos tanto en portugués como en español seleccionan dos argumentos: el primero que aparece en el caso dativo y consecuentemente preposicionado y realizando la función de Complemento Indirecto y el segundo en el caso nominativo, sin preposición, concordando con el núcleo verbal y realizando la función de Sujeto.



Cabe ahora, a partir de lo expuesto anteriormente, determinar en ambas lenguas cuáles son las definiciones del Sujeto y Objeto Indirecto que pretendemos seguir en este trabajo.

En nuestra perspectiva funcional entendemos como Sujeto una función sintáctica argumental realizada por un sintagma nominal endocéntrico o exocéntrico, que nunca viene precedido por una preposición y que obligatoriamente mantenga la concordancia con el verbo en número y persona, independientemente de la posición que ocupe.

Ej. 12

a) Juan compró camisas amarillas.
suje.

b) A Juan le gusta el chocolate
suje.

Del mismo modo entendemos como Complemento u Objeto Indirecto otra función sintáctica realizada por sintagmas nominales endocéntricos o exocéntricos, siempre precedidos por la preposición o el índice funcional *A* y acompañados por el referente de OI *le* o *les* (*en el caso del español*) pudiendo ser sustituido por los mismos. Los referentes pronominales en portugués serían *lhe* y *lhes*. Semánticamente, el núcleo del SN puede representar un ser animado o inanimado.

Ej. 13

a) Le entregó el informe a su secretaria.
CI

Teniendo en consideración ahora los conceptos de los gramáticos y haciendo un Análisis Contrastivo de la perspectiva estructural del Sujeto, en las gramáticas

citadas, observamos que Cunha & Cintra no están de acuerdo con los demás autores en lo que se refiere a la concepción del Sujeto, pues según ellos, el Sujeto es un ser sobre el cual se hace una declaración y su posición, en el orden directo y lógico del enunciado, estaría siempre a la izquierda del verbo.

Diferentemente de los otros gramáticos, Cunha & Cintra no hacen ninguna referencia a la concordancia del sujeto en número y persona con el verbo y también no dicen si puede o no venir introducido por una preposición, lo que nos lleva a concluir que no optan por una definición sintáctica y, como presentamos en los siguientes ejemplos, su definición es tan vaga que permite cuestionar esa perspectiva de Sujeto ya que en los ejemplos que siguen, podemos percibir que el Sujeto no es el ser sobre el cual la acción está siendo ejercida (13a) y puede aparecer también en otras posiciones (13b)

Ej. 13

- a) Ao João interessa-lhe o livro
Suj
- b) Foram resolvidos seus problemas.
Suj

Vemos también que las gramáticas de Gómez Torrego, Alarcos Llorach y Bechara, el Sujeto aparece concordando con el verbo en número y persona, y nunca viene precedido por una preposición. Estas características serían aplicables a ambas lenguas.

Ej. 14

- a) Me gusta tu camisa. (Gómez Torrego)
suj.
- b) Quedarán, resonando en el silencio, la cruz y la palabra. (Alarcos)
Suj.
- c) Extraordinários romances foram escritos por Machado de Assis.
(Bechara) Suj.

Al analizar esta función podemos concluir que, sintácticamente, el Sujeto no viene precedido por preposición y que, a pesar de las informaciones de Cunha & Cintra ni siempre aparece a la izquierda del verbo. El rasgo más característico de esta función será la concordancia con el núcleo verbal, aplicable a ambas lenguas,

así como también habrá que tener en cuenta que el sintagma nominal que lo realiza suele llevar un actualizador.

Tanto Gómez Torrego como Alarcos Llorach y Bechara describen en sus gramáticas la función de OI con las siguientes características: siempre viene precedido por la preposición a, pudiendo ser sustituido por los pronombres átonos *le* o *les*. Con base en estos aspectos, observamos los ejemplos:

Ej. 14

a) A Maria interessa-*lhe* limpar o carro (interessa-*lhe* limpar o carro)
 OI suj.

b) Ao João comprei-*lhe* uma casa (comprei-*lhe* uma casa)
 OI suj

En estos ejemplos notamos que los autores son coherentes en sus afirmaciones. Sin embargo, esa estructura con el clítico duplicado solo es posible en portugués porque el OI viene a izquierda del verbo seguido por el pronombre átono. Si el OI apareciese en otra posición no tendríamos esa posibilidad de duplicación, diferentemente de las estructuras en español que permiten la presencia de ese pronombre con el SN que realiza esa función tanto a la izquierda como a la derecha del verbo.

Ej. 15

a. Le he comprado una casa a Juan
 oi

b. A Andrés le gustan las pastas
 oi

En relación al OI, vemos que existen contradicciones en los datos retirados de las gramáticas analizadas, ya que en la perspectiva estructural de Bechara el signo léxico del OI/CI denota un ser animado y en Alarcos dice que puede referirse a seres animados o inanimados. Por otro lado, en las gramáticas de Gómez y Cunha & Cintra no encontramos ninguna mención de estas características del OI como ser animado o inanimado. A pesar de que esa no sería una característica sintáctica sino semántica de los sustantivos que realizan esta función podemos afirmar que el núcleo del SN que realiza la función de OI no presenta ninguna restricción que afecte a esa función ni en portugués ni en español, es decir, no podemos optar por

una restricción semántica en la definición de una función sintáctica y además los ejemplos que presenta Vigón Artos¹ (2005, p. 215) cuestionan si realmente el OI se refiere solamente a los seres animados en portugués, como dice Bechara.

Ej. 13

- a) Mudei o óleo *ao carro* – *mudei-lhe o óleo*.
- b) Limpei o pó *a casa* – *limpei-lhe o pó*.

Al analizar estos ejemplos, vemos que en (13a) y (13b) el OI no es necesariamente un ser animado, confirmando la concepción de Alarcos y contradiciendo lo que dice Bechara, por lo que podemos afirmar que la restricción semántica del rasgo [+ animado] para realizar esta función no es necesario ni en portugués ni en español.

En la perspectiva estructural de Cunha & Cintra vemos que no hacen ninguna referencia sobre la preposición que antecede al OI. Pero según lo que hemos limitado hasta ahora, el OI solo podría aparecer precedido de la preposición a. Sin embargo, estos mismos autores hacen el uso de la preposición **de** (incluso otras) para indicar el OI, mientras los demás gramáticos hacen el uso de la preposición **a**, lo que nos lleva a concluir que la visión de Cunha & Cintra no diferencia el OI de otros complementos argumentales preposicionados en función de suplemento².

Ej. 16

- a) Que ela afaste de ti aquelas dores (Ejemplo propuesto na Nova Gramática do Português Contemporâneo – Celso Cunha & Lindley Cintra)
- b) Enviaram o presente à aniversariante. / *Enviaram-lhe o presente*.
(Ejemplo propuesto en la *Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara*)
- c) Escribió una carta a su amigo. (Ejemplo propuesto en la *Gramática de Lengua Española de Emilio Alarcos Llorach*)

¹ Anteriormente Soares da Silva (1999, p. 73, 75 e 79) presentaba otros ejemplos en portugués donde veíamos sintagmas nominales cuyo núcleo no era animado realizando esta función: *O loureiro dá um sabor especial à comida: João deu brilho aos sapatos: Ele deu um novo rumo à sua vida: Acrescentou à calda um pouco de mel.*

² Los ejemplos que presentan en las páginas 144 y 145 con verbos como *duvidar de, necessitar de, esquecer-se de, afastar-se de...* nos hacen llegar a esta conclusión.

d) Entregaron el piano *a tu tía*. (Ejemplo propuesto en la Gramática Didáctica del español de Leonardo Gómez Torrego).

Ante esta situación, vemos que la concepción de Cunha & Cintra no se encuadra en la perspectiva estructural de OI presentado por los demás autores anteriormente citados y que justo el ejemplo que presentan las funciones de OI y de Suplemento en esta gramática no están bien delimitadas.³

Mediante lo que acabamos de presentar, Emilio Alarcos es el gramático que presenta descripciones similares a las de nuestra concepción, en lo que se refiere a las funciones sintácticas de Objeto Indirecto y Sujeto. Gómez Torrego y Bechara presentan muchos puntos en común con los nuestros, sin embargo divergen en algunos, como por ejemplo las restricciones semánticas del Objeto Indirecto atribuyéndole la característica de ser animado, según Bechara.

Tras una presentación de las funciones sintácticas que implican las estructuras objeto de nuestro estudio conviene ahora relacionar cómo estos datos serían interpretadas en un Análisis Contrastivo español/portugués. Si bien los Análisis Contrastivos dicen que las dificultades estarán tan solo en aquellos casos donde haya diferencia, en la estructura que nos ocupa podemos concluir que:

- a) Los verbos perceptivos (excepto *gustar/gostar*) siguen el mismo esquema sintáctico en las dos lenguas.
- b) En las dos lenguas seleccionan las funciones argumentales de Sujeto y Complemento Indirecto.
- c) La función de Sujeto exige los mismos requisitos formales tanto en portugués como en español.
- d) En principio, el Complemento Indirecto también exige los mismos requisitos formales en ambas lenguas (la preposición *a* y la sustitución por los clíticos *le/les* o *lhe/lhes*)

³ En realidad estos dos autores no plantean a lo largo de su gramática ninguna diferencia entre las funciones de Complemento Indirecto y Suplemento.

- e) La única diferencia o dificultad estaría en la duplicación del clítico dativo, aunque también en algunos casos podríamos duplicarlo en portugués⁴.

Como conclusión de este capítulo diremos que con el Análisis Contrastivo esta estructura NO tendría que presentar ninguna dificultad al estudiante lusófono de ELE, porque salvo en el verbo *gustar/gostar* la estructura sería la misma en las dos lenguas, así como los requisitos formales que exigen esas funciones argumentales. Las similitudes entre ambas lenguas y la ausencia de divergencias no nos permitirían predecir ningún tipo de error en esta estructura pues recordemos que el Análisis Contrastivo solamente predecía errores en caso de divergencias.

⁴ Recordemos que en español es mucho más habitual que en portugués, donde son raros los casos en los que podemos tener esa duplicación.

2 ANÁLISIS DE ERRORES

En este capítulo pretendemos mostrar algunas concepciones sobre Análisis de Errores según la visión de algunos teóricos, así como presentar las ventajas y contribuciones que ese modelo ha traído para los análisis comparativos de las lenguas. A continuación presentaremos algunas producciones hechas por brasileños estudiantes de español en las que analizaremos y clasificaremos los errores encontrados, con la intención de avanzar para una descripción de la Interlengua que veremos en el siguiente capítulo.

2.1 CONCEPTOS DE ANÁLISIS DE ERRORES

Con el paso del tiempo, fueron surgiendo las críticas al modelo de Análisis Contrastivo, porque el mismo se basaba solo en la interferencia de la lengua materna sobre la lengua meta, como la única fuente de errores.

A partir de esas críticas, surge otra corriente lingüística que pretendía estudiar y analizar aquellos errores reales cometidos por los estudiantes de segundas lenguas, que tenían por objetivo intentar identificar los motivos de esos errores, tal como las estrategias que los aprendices utilizaban en el proceso de aprendizaje, que sería el modelo que hoy conocemos como Análisis de Errores.

El primer teórico que intenta presentar una sistematización sobre el Análisis de Errores fue Corder en 1967, en el artículo «The significance of learner's errors». Como ya hemos indicado, ese modelo de investigación, surgió en oposición al modelo de Análisis Contrastivo y la diferencia principal se focalizaba en el tratamiento metodológico para detectar los errores, pues su metodología de trabajo partiría de las producciones reales de los aprendices y, a partir de esas producciones, Corder sugiere los siguientes pasos (CORDER, 1981, p.14-26):

- a. Identificación de los errores en su contexto;
- b. Clasificación y descripción de esos errores;
- c. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: Es en este último punto en el que entraría la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más;

d. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

No obstante, observamos que diferentemente del modelo de Análisis Contrastivo, que se basaba solamente en la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiz y en predicciones de los errores tal como en la interferencia de la primera sobre la segunda sin considerar si realmente aparecían en las producciones de los estudiantes, con los Análisis de Errores (AE) basados en las teorías de adquisición de lenguas propuestas por Chomsky, se propone un campo más amplio de investigación y más próximo de la realidad, pues estaba apoyado en las producciones reales de los aprendices en la lengua extranjera.

También es importante señalar que los Análisis de Errores no consideran la interferencia de la LM en la LE como algo negativo, sino que entiende que esa interferencia es en principio un mecanismo utilizado por el aprendiz, en el proceso de adquisición de la lengua meta, e incluso hay quien la ve como un proceso necesario en cualquier etapa de aprendizaje

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

Entendemos, pues, que para Durão (2004) el Análisis de Errores constituye un método adecuado para evaluar el proceso de aprendizaje de lenguas así como las metodologías de enseñanza.

Podemos afirmar, entonces, que el Análisis de Errores se centra en el estudio de las realizaciones orales y escritas de los estudiantes, en el proceso de adquisición de una segunda lengua. De ese modo, posibilita la creación de un programa de enseñanza más efectivo, que puede facilitar el proceso de aprendizaje de ese estudiante. También, podrá establecer una jerarquía de las dificultades que servirán para reformar y adaptar adecuadamente el material didáctico, con el consiguiente aumento de efectividad.

Según Pavón (2009), aunque existen diferencias en los dos modelos de investigación comparativos de la lengua, no se puede considerar que los dos son incompatibles, ya que tanto el Análisis Contrastivo como el Análisis de Errores tienen la misma finalidad: el análisis de la lengua del aprendiz de una L2. Sin

embargo, sí existe una diferencia considerable, ya que el AE trabaja con errores reales y el AC con predicciones que no siempre se cumplen.

El propio Pavón, por otro lado, reconoce algunas diferencias entre ellos, y atribuye el papel diferenciador principal al concepto de “error”, ya que los errores son condenados en el modelo de AC y en el modelo de AE, funcionan como una herramienta o estrategia cognitiva para explicar el aprendizaje.

De este modo, con el AE descubrimos que muchos de estos errores no se deben solamente a la interferencia con la lengua materna, es decir, la interferencia no es la única fuente de errores. Por lo tanto, el aprendizaje ya no se considera la adquisición de un conjunto de hábitos sino que se entiende como la adquisición de una serie de estrategias cognitivas por parte del alumno.

Santos Gargallo (1993, p.76) presenta algunas cuestiones que es lo que establece la mudanza de modelo y muestra las ventajas que ofrece el AE:

1. Supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes (los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo);
2. Muestra a los profesores y a los investigadores en qué punto de aprendizaje está el alumno y cuáles son las estrategias que está poniendo en práctica;
3. Erige una jerarquía de dificultades enseñando las prioridades en la enseñanza;
4. A partir de todo este proceso, se crea material de enseñanza que resulta más útil y adecuado que el anteriormente usado; y
5. Ofrece testes que resultan imprescindibles para determinados objetivos y niveles.

Partiendo de estos principios, podemos afirmar que el modelo de AE ofrece grandes posibilidades en las investigaciones y en el proceso de adquisición de una segunda lengua, al mismo tiempo que no considera el error como algo negativo, genera posibilidad de establecer métodos y materiales adecuados para suplir las necesidades de enseñanza de los estudiantes de una L2 y es una herramienta muy necesaria para clasificar los errores y para ayudar al profesor a preguntarse por qué

sucedan o incluso para determinar en qué fase de aprendizaje se encuentran los estudiantes

2.2 ANÁLISIS DE ERRORES DE LAS ESTRUCTURAS DE LOS VERBOS PERCEPTIVOS

Según Thiemer (1980, p. 299), durante el proceso de aprendizaje "el alumno se ve expuesto a un continuo conflicto entre reglas y hábitos adquiridos en su propio idioma, su lengua materna, y las estructuras propias del idioma extranjero que se propone aprender". Ese conflicto hace que muchas veces los aprendices de una L2 en sus producciones comentan errores porque se basan y tienen como referencia su lengua materna.

Sin embargo, la novedad que el Análisis de Errores nos trae es que con él descubrimos que no todos los errores son producidos por la lengua materna del alumno y, como hemos visto en las conclusiones del Análisis Contrastivo, esta estructura (la estructura de los verbos perceptivos objeto de nuestro estudio) supuestamente no tendría por qué plantearle ningún problema al estudiante lusófono ya que la selección argumental de los verbos perceptivos coincide en ambas lenguas y los requisitos para la realización de las funciones de Complemento Indirecto y de Sujeto, también.

Esa visión del Análisis Contrastivo si podría servirnos como una explicación válida para los errores que aparecen con el verbo gustar, en los ejemplos que ilustramos a continuación.

Ej. 17

- a *Juan gusta de fútbol
- b * Juan gusta fútbol
- c * Juan gusta el fútbol
- d * A Juan gusta fútbol
- e *A Juan le gusta fresas
- f *A los niños le gustan fresas

En los ejemplos con el verbo gustar podemos observar que existe una gran diferencia en la formación de las frases, en lo que se refiere a los argumentos que selecciona este verbo.

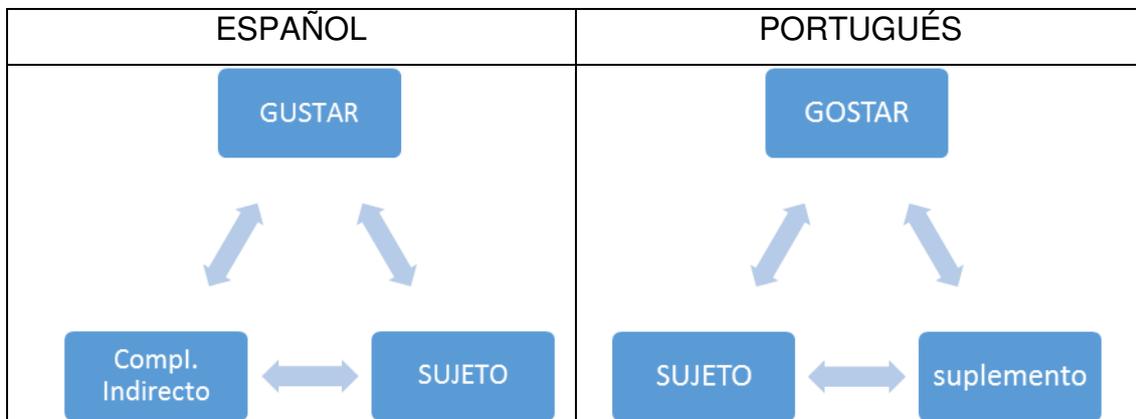
Podríamos justificar perfectamente que estos errores cometidos por los estudiantes con sentencias que presentan el verbo *gustar*, suceden porque el esquema sintagmático del verbo *gustar* es diferente en ambas lenguas y esto ocasiona una gran dificultad para los estudiantes lusófonos de ELE que o transfieren el esquema sintagmático del verbo *gustar* en portugués o buscan otras alternativas

En los ejemplos que siguen presentamos algunas frases usando el verbo *gustar/gostar*, que comprueban la diferencia que existen entre una estructura en español y la misma estructura en portugués. Veamos, pues.

Ej. 18

- a) A María le gusta el chocolate (CI + Clítico de CI + Verbo + Sujeto)
- b) María gusta de chocolate (Sujeito + Verbo + Suplemento)
- c) Me gustan los animales (CI + Clítico de CI + Verbo + Sujeto)
- d) Eu gosto de animais (Sujeito + Verbo + Suplemento)

Podemos hablar aquí de una estructura en español y otra en portugués, con funciones sintácticas diferentes como ilustramos en estas figuras:



En (18a) y (18c), en las estructuras de la lengua española, observamos que el sintagma nominal que realiza la función de Objeto Indirecto aparece al inicio de la frase, seguido por el pronombre átono/clítico, y el Sujeto se presenta al final de la frase. Ya en (18b) y (18d) estructuras de lengua portuguesa, lo que antes era Objeto Indirecto aparece realizando la función de Sujeto, y lo que era Sujeto, pasa a realizar las función de un Suplemento, marcada por el índice funcional “de”. De ese modo, podemos considerar que la formación de estructuras a partir de ese verbo es

completamente distinta entre la dos lenguas, causando una mayor dificultad para el aprendiz, en el proceso de producción de sus sentencias tanto orales, como escritas.

Si hemos acabado de explicar la diferencia estructural del verbo *gustar/gostar* en ambas lenguas, somos conscientes de que en portugués también existen inúmeros verbos que presentan la misma estructura sintáctica que el verbo *gustar* en español, que son los verbos perceptivos o verbos psicológicos⁵, objeto de nuestro estudio. Pero recordemos que, en portugués, estos verbos según la gramática formal se combinarían con los mismos argumentos (y con las mismas funciones) por lo que consecuentemente los teóricos del Análisis Contrastivo no los verían como un problema o como una posible fuente generadora de error.

Ej. 19

- a) Ao João interessa-lhe o futebol.
- b) A Juan le interesa el fútbol.

A partir de lo que ya hemos visto hasta este momento nos compete ahora realizar un análisis de las sentencias formadas con los verbos perceptivos que requieren la estructura **dativo + verbo + nominativo** en el estudio del español y del portugués.

Presentamos algunas construcciones formadas a partir de esa estructura, haciendo un Análisis Contrastivo para después tratar de clasificar los errores cometidos por algunos estudiantes brasileños de ELE.

Ej. 20

- a) A Pedro le duelen los pies
- b) Ao Pedro doem-lhe os pés.
- c) A los niños les interesa que haya recreo.
- d) Às crianças interessa-lhes que haja intervalo.
- e) A Tomás le apetece comer.
- f) Ao Tomás apetece-lhe comer.

⁵ La terminología de verbos psicológicos es utilizada por algunos gramáticos más recientes para incluir verbos como *agradar, aprazer, apetece, desagradar, interessar, doer, repugnar, custar...*

En estos ejemplos verificamos que formalmente los verbos *doler/doer*, *apetecer/apetecer* o *interessar/interessar* seleccionan las funciones de Sujeto y de CI en las dos lenguas, incluso vemos la posibilidad de uso de clítico duplicado en las construcciones del portugués. Vemos que esos criterios incluso se mantienen cuando la función de Sujeto es realizada, tanto por un SN endocéntrico (los pies/os pés, de los ejemplos a y b), un infinitivo (ejemplos e y f) o una oración subordinada sustantiva (ejemplos c y d).

Sin embargo, al analizar las producciones escritas de los alumnos brasileños de ELE, observamos que estos estudiantes suelen cometer también algunos errores en español, como los que presentábamos en los ejemplos de 17 con el verbo *gustar*, pero en esta ocasión en la utilización de otros verbos perceptivos, como ilustramos a continuación⁶.

Ej. 21

- a *Juan interesa fútbol
- b * Juan interesa la novela.
- c * A Juan duele cabeza
- e *A Juan le duele los pies
- f *A los niños le apetecen manzanas
- g. A los niños apetecen pan.

Aunque no podemos decir que estos errores interfieran directamente en la comunicación⁷, sí podemos afirmar que altera las reglas sintácticas y que cualquier hablante nativo conseguiría identificar algún tipo de error y reconocer que estas estructuras no se corresponden con el español o que son agramaticales.

⁶ Tanto estos ejemplos, como los que hemos presentado en 17 o los que aparecen en la clasificación final de este capítulo fueron seleccionados de un corpus construido a partir de las producciones escritas cedidas voluntariamente para este trabajo por un grupo de estudiantes brasileños de nivel inicial.

⁷ Sin pretender evaluar la gravedad del error, creemos que podemos no tenerlos en cuenta en una fase inicial de aprendizaje, porque no interfieren en el objetivo comunicativo, sin embargo cuando el nivel de complejidad aumenta no podemos continuar permitiendo estas estructuras, pues la tendencia es que esta se fosilicen, y recordemos que estos verbos son excesivamente utilizados en cualquier producción oral o escrita y estudiados desde los primeros niveles de enseñanza.

De acuerdo con el Análisis de Errores podemos concluir que, a pesar de que los verbos como doler, interesar, apetecer...siguen el mismo esquema sintagmático en ambas lenguas, cuando analizamos los errores en las producciones escritas en las que aparecen estos verbos podemos encontrar una serie de errores que podemos, de acuerdo con el Análisis de Errores sistematizar en los siguientes apartados:

- a) No hay concordancia entre el sujeto y el verbo
 - * A Juan interesa esos libros.
- b) El sujeto aparece sin actualizador.
 - * A Juan duele cabeza.
- c) En el caso de gustar el sujeto aparece preposicionado.
 - * Juan gusta de chocolate
- d) El dativo aparece sin preposición.
 - *Juan duele la cabeza.
- e) El referente pronominal dativo no aparece.
 - *A Juan duele los pies.
- f) Cuando el referente pronominal dativo aparece, no concuerda con el número del sintagma al que hace referencia.
 - *A los niños le apetece comer.

Con esta clasificación, debemos notar que esta estructura sí que plantea algunos errores, sin embargo más que condenar esos errores debemos entenderlos como indicios positivos de que el proceso de aprendizaje se está desarrollando.

Detectar que esta estructura plantea una dificultad para el estudiante brasileño, desmiente los presupuestos del Análisis Contrastivo, por lo que a pesar de la coincidencia en ambas lenguas, los errores que detectamos en estas producciones no pueden ni deben pasar inadvertidos. Esta clasificación, tal como indicaba Santos Gargallo (1993, p.76), también nos servirá para mostrar a los profesores y a los investigadores en qué punto de aprendizaje está cada alumno y cuáles son las estrategias que está poniendo en práctica, y permitiría crear materiales o acciones pedagógicas para corregirlos.

3 INTERLENGUA

En este capítulo presentaremos en un primer momento algunas concepciones sobre la Interlengua, y a continuación pretendemos observar y analizar de nuevo la misma estructura de los verbos perceptivos a la luz del concepto de Interlengua propuesto por Selinker, con el objetivo de encontrar una posible respuesta para los errores cometidos por los brasileños estudiantes de español en el proceso de aprendizaje de la lengua española

3.1 LA INTERLENGUA

La teoría de la Interlingua es un campo de investigación que surgió durante los años 70 del siglo XX. Se considera, en los modelos comparativos, la etapa sucesiva después de los modelos de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores.

Este término de Interlengua surgió por primera vez entre los años 1969 y 1972, y lo popularizó el lingüista L. Selinker, para hacer referencia al sistema lingüístico no nativo de un aprendiz de una L2. No obstante, anteriormente Corder (1967), fue el primero en presentar ese concepto bajo el nombre de *competencia transitoria* y ese mismo autor, en 1971, lo red denominó como *dialecto idiosincrásico*. El concepto también recibió otras denominaciones como *sistema aproximado* en W. Nemser (1971) o *sistema intermediario* en R. Porquier (1975).

La Interlengua puede ser comprendida como un sistema lingüístico creado por el aprendiz de una L2 en cada fase del proceso de adquisición de una lengua extranjera, o sea, como explica Vigón Artos (2004) el término de Interlengua “hace referencia al sistema lingüístico del estudiante de una L2 o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua”.

De este modo, consideramos que la Interlengua es el sistema adquirido en el proceso de transición instituido por el aprendiz durante la adquisición de una lengua extranjera, y, como es lógico, durante ese proceso estará marcado por la interferencia de la lengua materna, siendo que esta puede provocar desvíos perceptibles tanto en la pronunciación, en el vocabulario y en la estructuración de la frases, haciendo que los estudiantes muchas veces se equivoquen en la realización

de sus producciones, aunque añadimos que no todos esos desvíos pueden atribuirse a la lengua materna ni explicarse a partir de ella.

A continuación, presentemos de forma superficial, el punto de vista de los autores ya citados, que dedicaron sus investigaciones a la Interlengua. Nos apoyaremos en las obras de Corder (1981), de Nemser (1971) y sobretudo en Selinker (1972).

- ✓ Corder (1981), considera que las Interlenguas son “relatos personales de las propiedades estructurales de la lengua objeto”, creados a partir de los datos a los que los aprendices están expuestos.
- ✓ Nemser (1971) caracteriza la Interlengua, a la cual denomina como sistemas aproximados o aproximativos, como un sistema lingüístico híbrido que utiliza elementos de la Lengua Materna y de la Lengua Meta y que por tanto, difiere tanto de una como de otra.
- ✓ Selinker (1972), dice que la Interlengua resulta de los intentos de *actuación significativa* de un aprendiz adulto al intentar expresar, en la lengua que está aprendiendo, significados que conoce previamente.

Teniendo en cuenta las definiciones de Interlengua presentadas por esos autores, podemos observar que sus concepciones a veces difieren. Corder señala que la IL son relatos personales creados por el aprendiz, indicando una idea de continuación. Nemser, por su parte, trata la IL como un sistema lingüístico híbrido, o sea una mezcla de las dos lenguas, un sistema reestructurante, mientras que Selinker señala que son intentos de actuación en la lengua objeto.

Siguiendo esos postulados y de acuerdo con nuestras concepciones optamos por apuntar que la Interlengua es un término que hace referencia al producto lingüístico de los estudiantes, se encuentren ellos vinculados o no a contextos formales de aprendizaje.

A aquisição de uma segunda língua depende da apresentação por parte do aprendiz, de formas criativas, não diretamente sancionadas pela evidência. Vale dizer, de formas que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural. O conjunto de tais normas é conhecido pelo nome de interlíngua. (GONZÁLEZ, 1994, p.18 – 19).

De este modo, podemos considerar la Interlengua como un mecanismo lingüístico creado por el aprendiz en el proceso de adquisición de una L2, con el objetivo de suplir las necesidades de la lengua meta, un mecanismo que se presenta desde el inicio del aprendizaje, desde el momento en que el alumno inicia sus primeras tentativas de expresar significados en L2, como señala el propio Selinker (1972).

Así como los demás teóricos, Durão (2007) también presenta la Interlengua como un sistema lingüístico en construcción que se presenta entre una lengua y otra. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta como indica Vigón Artos (2004) que aunque la Interlengua de los estudiantes lusófonos de español puede considerarse un sistema intermediario entre la Lengua Materna (portugués) y la L2 (español), otras veces incluso está distanciada de las dos, así como en la construcción de esa Interlengua también será necesario no ignorar otros contactos o experiencias lingüísticas del estudiantes con otras lenguas.

El estudio de ese sistema posibilita identificar cuáles son las principales dificultades que los estudiantes de una L2 presentan en los distintos niveles de aprendizaje, pues si una novedad nos trae este concepto es que los grupos o la Interlengua es autónomo, variable y permeable en cada etapa del aprendizaje. De ese modo, es posible establecer para cada nivel diferentes mecanismos y una metodología dirigida a la enseñanza de una L2, con el objetivo de corregir los errores de los alumnos en cada etapa, llamando la atención para ellos e impidiendo que esos errores se fosilicen en la lengua meta. Los errores son vistos aquí como una etapa necesaria, así como la visión del error con este concepto cambia abandona completamente la fase condenatoria.

Según el Diccionario de Términos ELE del CVC del Instituto Cervantes⁸, podríamos resumir las características del sistema de Interlengua en las siguientes:

1. Ser un sistema individual, propio de cada aprendiz;
2. Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno;
3. Ser autónomo, regirse por sus propias reglas;

⁸ Consulta realizada el 28 de agosto de 2016.

4. Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos;
5. Ser permeable al adulto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio;
6. Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

Para concluir podemos decir que el estudio de la Interlengua del aprendiz facilita la identificación de las áreas lingüísticas más inconstantes y cuáles presentan mayor riesgo de fosilización en cada uno de los niveles de aprendizaje y solo a partir de una buena descripción de ese sistema lingüístico podremos conocer los procedimientos que los estudiantes siguen en cada etapa o estadio de aprendizaje. Sin embargo, también conviene no generalizar y tener en cuenta que es un sistema autónomo y propio de cada estudiante y que consecuentemente cambia, se reestructura y evoluciona constantemente.

3.2 ANALISIS DE LA ESTRUCTURA DE LOS VERBOS PERCEPTIVOS A PARTIR DE LA INTERLENGUA

Después de haber visto en el primer capítulo que las estructuras que nos ocupan son coincidentes en ambas lenguas y que según los modelos contrastivos no se podría predecir ningún error y, tras haber desmentido esta visión a la luz de los estudios y clasificación presentada en el capítulo destinado a los análisis de errores, trataremos ahora de buscar, apoyados en el concepto de Interlengua de Selinker (1972) una explicación de por qué esos errores suceden y el papel que juega la gramática interiorizada en la construcción de esos ejemplos de la Interlengua de estos estudiantes.

Entendemos que las dificultades presentadas por los alumnos brasileños, en la realización de sentencias que presentan verbos como *gustar*, *parecer*, *importar*, *doler*, verbos esos que exigen en español la estructura CI+V+S, advenga de la mezcla, que los mismos hacen de sus gramáticas interiorizadas y del proceso de Interlengua tan presente en la aprendizaje de L2 y no de las interferencias de la lengua materna, si entendemos la lengua materna como aquella que aparece en las

gramáticas normativas que describen un modelo lingüístico más próximo del portugués europeo.

Casualmente, los análisis y descripciones de Interlengua realizados con los estudiantes portugueses como los de Vigón Artos (2004), Ponce de León (2003) o Saracho (2005) no señalan problemas destacables con estos verbos en las producciones de los estudiantes lusófonos hablantes del portugués europeo y limitan los problemas con los verbos perceptivos al verbo *gustar*⁹.

Esto nos lleva a concluir que probablemente el problema no está en el papel que pueda ejercer la gramática formal o normativa del portugués al adquirir estas estructuras en español y sí en la gramática interiorizada del alumno brasileño, pocas veces considerada en los Análisis Comparativos, pero muy importante a la hora de trabajar con Análisis de Errores o descripciones de la Interlengua.

Pensado de esa forma y buscando comprobar lo que hemos presentado en los Análisis de Errores en relación al uso de los verbos perceptivos, propusimos un simple y objetivo cuestionario en la lengua materna a un grupo de estudiantes voluntarios de nivel inicial, que tuvo por finalidad ver cómo los brasileños estudiantes de lengua española hacen la selección sintagmática de estos verbos perceptivos en su lengua materna y también comprobar que los mismos en sus respuestas no hacen el uso de la gramática formal, sino el uso de otras construcciones sintácticas que forman parte de su gramática interiorizada.

Nuestro cuestionario estaba compuesto por cuatro preguntas (Anexo I). Cada pregunta presenta cuatro opciones de respuestas, donde solamente una está correcta¹⁰ llevando en consideración a la estructura sintagmática de esos verbos. Las preguntas son de dos tipos:

- preguntas abiertas con imágenes
- preguntas de selección de la estructura más habitual

⁹ Como ya hemos explicado anteriormente los verbos *gustar/gostar* siguen esquemas sintagmáticos diferentes en las dos lenguas.

¹⁰ Somos conscientes de que tratándose del portugués del Brasil, todas las estructuras son aceptables y consideradas correctas en relación al uso no formal o habitual de la lengua.

Este cuestionario fue aplicado en un público de distintos niveles iniciales, desde alumnos de enseñanza secundaria, hasta alumnos de enseñanza superior y en total recibimos de vuelta 42 cuestionarios.

Al analizar los cuestionarios, concluimos que los estudiantes en 1 y 3 no optan por las propuestas normativas en relación a la selección sintagmática de esos verbos (*doer* y *apetecer*) y sí por otras estructuras más habituales lexicalizadas como “*ter dor*” y “*estar com dor*” o “*ter vontade*” y “*estar com fome*” o incluso por estructuras acusativas.

A continuación, presentamos los datos referentes a las respuestas de las preguntas abiertas con imágenes en las que podemos comprobar que tan solo 4 de los estudiantes optaron por esa estructura con el verbo *doer* en la primera pregunta y 2 optaron por el verbo *apetecer* en la tercera.

Preguntas	Respuesta con la estructura CI+V+Suj	Cantidad de personas que elegirán esa respuesta
O que ocorre com Carlos?	Ao Carlos doe-lhe o pé	4
O que acontece ao Pedro?	Ao Pedro apetece-lhe comer	2

Dando continuación al análisis, tomamos como referencia las segunda y cuarta preguntas, que pedían que el estudiante eligiese la estructura más habitual para él en estos casos con los verbos *importar* e *interessar*. Veamos los resultados:

Cuestión	Alternativa con la estructura CI+V+Suj	Cantidad de personas que elegirán esa alternativa
2	Ao João importa-lhe seus filhos	1
4	Ao Lucas interessa-lhe o livro	2

A partir de esos resultados concluimos que esta estructura es prácticamente desconocida y poco habitual para los estudiantes brasileños en su lengua materna ya que con *“importar”* tan solo hay un estudiante que la selecciona y con *“interesar”* solamente dos.

No obstante, si esas estructuras realmente fuesen usadas en la LM del aprendiz imaginamos que no producirían problemas en la adquisición de las mismas en español, pero como ya observamos en el Análisis de Errores los estudiantes brasileños de ELE, normalmente presentan dificultades en la realización de sentencias que presentan esa estructura.

Por lo que pudimos observar en las respuestas de los voluntarios entrevistados, aquellas que consideramos como “normativas” y que presentaban la estructura: CI + Verbo + Sujeto, raramente fueron elegidas por los estudiantes. A pesar de que esos verbos perceptivos presentan la misma estructura en las dos lenguas, es evidente que el aprendiz de nuevo prefiere en su lengua materna otras estructuras que evitan la construcción dativo + verbo + nominativo, por lo que podemos concluir que esta estructura no está presente en su gramática interiorizada, que es el conocimiento responsable por su desempeño lingüístico, y sí las otras construcciones por las que optan. Serán, pues, estas últimas las que tenemos que tener en cuenta a la hora de describir por qué se producen estos errores.

Podemos concluir afirmando que la estructura CI + V + Suj que siguen los verbos perceptivos en español será una estructura prácticamente desconocida para el estudiante brasileño, ya que esta aunque aparezca en las descripciones formales del portugués, no forma parte de la gramática interiorizada da mayoría de los hablantes brasileños.

Esta situación justificaría el por qué existe tanta dificultad en la adquisición de esta estructura y por qué son tan habituales y diversos los errores que encontramos con los verbos perceptivos en las producciones orales y escritas de los estudiantes brasileños de ELE y con ella esperamos responder a la pregunta que motivó inicialmente esta monografía

CONCLUSIONES

Considerando que hemos conducido este estudio a descubrir por qué la estructura sintáctica de los verbos perceptivos o psicológicos del español causa tantos problemas a los estudiantes brasileños, nos hemos propuesto en esta monografía analizar la estructura CI+ V+ Suj que rigen estos verbos según tres modelos comparativos: los Análisis Contrastivos, los Análisis de Errores, y la Interlengua con la intención de encontrar una respuesta convincente a nuestro cuestionamiento.

Podemos concluir, tras realizar un análisis comparativo entre las gramáticas del portugués y del español que a la luz de los presupuestos de los Análisis Contrastivos esos verbos presentan el mismo esquema sintagmático en las dos lenguas y de acuerdo con este modelo, esta estructura no tendría por qué generar ningún problema en la adquisición de ELE por parte de los hablantes de portugués.

Sin embargo, tras analizar algunas producciones escritas de un grupo de estudiantes brasileños voluntarios de los niveles iniciales de ELE comprobamos que son muy frecuentes y variados los errores que aparecen vinculados a la sección argumental de estos verbos, por lo que a partir del Análisis de Errores hemos tratado de realizar una sistematización de algunos de los errores encontrados como la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo; la ausencia del actualizador con el Sujeto o presencia de preposición (con el verbo gustar); la ausencia de preposición en los complementos indirectos o la inconstancia en la presencia del referente pronominal.

Podemos afirmar que estos errores producidos por estos estudiantes, no están tan relacionados con la gramática normativa de su lengua materna, ya que tras haber analizado, a través de un cuestionario, qué esquema sintagmático seleccionan este grupo de estudiantes con estos verbos en su lengua materna, son casi inexistentes los estudiantes que optan por el esquema sintagmático CI + V + Suj. Esto explicaría por qué no funcionan las hipótesis de los Análisis Contrastivos que refuerzan que cuando la estructura es igual en ambas lenguas no plantea ningún problema y justificaría los ejemplos encontrados en el análisis de Errores.

Tras un análisis de las teorías vinculadas al concepto de Interlengua, hemos podido comprobar que la gramática interiorizada de estos estudiantes selecciona para los verbos perceptivos en su lengua materna otras estructuras lexicalizadas

más habituales como “*ter dor*” y “*estar com dor*” o “*ter vontade*” y “*estar com fome*” o incluso estructuras acusativas y aunque reconocemos la limitación de nuestro estudio pues no hemos analizado si estas están presentes en las Interlenguas de nuestro grupo voluntario de estudiantes, consideramos que el hecho de seguir estos otros esquemas en su gramática interiorizada es el principal factor que dificulta la adquisición del esquema sintagmático CI+V+ Sujeto.

Cualquier estudio de la Interlengua de los estudiantes lusófonos además de la gramática formal de la lengua materna debería llevar en consideración también la gramática interiorizada de cada estudiante a la hora de entender y describir por qué se produce cualquier error o de describir la Interlengua de cualquier estudiante, ya que como hemos podemos comprobar con la estructura objeto de nuestro estudio es una estructura prácticamente desconocida para el estudiante brasileño, y a pesar de que aparece en la descripción formal del portugués, no forma parte la gramática interiorizada de la mayoría de los hablantes brasileños.

Esta hipótesis podría responder a la pregunta que nos formulamos inicialmente de por qué este grupo de estudiantes presenta tanta dificultad en adquirir un esquema sintagmático que supuestamente existe en su lengua y explicaría la diversidad de errores encontramos con los verbos perceptivos en las producciones de los estudiantes brasileños de ELE.

REFERENCIAS

ARTOS, S. V. La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In: SEEHA-ILCH, Universidade do Minho. 2004. XV Congreso Internacional de ASELE. *Actas...* Sevilla, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla e ASELE. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf>. Acceso 28 ago. 2016.

ARTOS, S. V. As completivas dativas na subordinação argumental finita e não-finita. 2005. In: ENCONTRO HOMENAGEM A AMADEU TORRES, *Actas...* Braga, Universidade Católica Portuguesa, p. 215-230. Disponible en: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6027>>. Acceso en: 23 ago. 2016.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa: Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico*. Nova Fronteira, 2009.

CORDER, S. P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press, 1981. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm>. Acceso en: 28 ago. 2016.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CERVANTES C. V. CVC (Centro Virtual Cervantes). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acceso en: 10 ago. 2016.

DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2.ed. mod. Londrina: Ed. EDUEL, 2004.

DURÃO, A. B. de A. B. *La interlengua*. Madrid: Ed. Arco Libros, 2007.

FRIES, C. C. *Teaching and learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan University Press, 1945.

GONZÁLEZ, F. J. *El análisis contrastivo: historia y crítica*. España. Ed. Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural, 1995.

GONZÁLEZ, N. T. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 217f. Tese (doctorado en letras), DL, Faculdade Filosofia Letras Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1994.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan University Press, 1957.

LLORACH, E. A. *Gramática de Lengua Española*. Madrid: Ed. Espasa Calpe, 1994.

NEMSER, W. *Approximative systems of foreign language learners*. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, v. 9, n. 2, p. 115-124, 1971.

TORREGO, L. G. *Gramática Didáctica del Español*. São Paulo: Ed.SM, 2005.

ROMEO, R. P. de L. Las funciones informativas en contraste: aproximación al análisis de errores pragmático-informativos de estudiantes universitarios lusófonos de lengua española. 2003. In: I ENCONTRO NACIONAL DA SPDLL, *Actas...* Coimbra, p. 335-343. Disponible en: <<https://sigarra.up.pt>>. Acceso en: 10 sep. 2016.

PAVÓN, M. E. A. Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y ausencia de ella. Madrid, 2009.

SANTOS, G. I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.

SARACHO, M. A. *Los pronombres Clíticos en español y portugués*, tese defendida en letras (Tesis defendida en la Universidade de Santiago), 2005.

SELINKER, L. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics 10: 209-31. Traducción al castellano: "La interlengua", en Licerias, J.M. (ed.) (1992): La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1972

SOARES, A. da S. A semântica do Objeto Indireto em Português: um espaço cognitivo multidimensional. *Revista Portuguesa de Humanidades*. Braga, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa v. 3, p. 63-69, 1999.

THIEMER, E. La interferencia interna fuente de error en el aprendizaje del idioma. In: M. Horányi (ed.), 1980. *Actas: del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Budapest: Akadémiai, p. 299-312.

ANEXO 1

Questionário de pesquisa



Marque com um **X** a resposta que se apresente melhor para você.

1. O que ocorre com Carlos?

- I. Carlos tá com o pé doendo
- II. Carlos tem dor no pé
- III. Ao Carlos doe-lhe o pé
- IV. O pé de Carlos doe

2. Dentre as alternativas abaixo, marque a que você considera mais adequada:

- I. Os filhos de João são importantes para ele
- II. João tem importância por seus filhos
- III. Ao João importa-lhes seus filhos
- IV. João se importa com seus filhos

3. O que acontece ao Pedro?

- I- Tem vontade de comer
- II- Quer comer
- III- Ao Pedro apetece-lhe comer
- IV- Está com fome



4. Dentre as alternativas abaixo, marque a que você considera mais adequada:

- I. Lucas se interessa pelo livro
- II. O livro é interessante para Lucas
- III. Lucas tem interesse pelo livro
- IV. Ao Lucas interessa-lhe o livro