



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-
AMERICANA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR PARTE
DE ALUNOS BRASILEIROS

ELIANA KELY COSTA DAMACENA

BRASÍLIA
2024

ELIANA KELY COSTA DAMACENA

**A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR PARTE
DE ALUNOS BRASILEIROS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade de Brasília (UnB) como pré-requisito
para obtenção do título de licenciada em Letras pelo
curso Letras - Língua Espanhola e Literatura
Espanhola e Hispano-americana.

Orientadora: Prof. Maria Carolina Calvo Capilla.

BRASÍLIA
2024

ELIANA KELY COSTA DAMACENA

**A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR PARTE
DE ALUNOS BRASILEIROS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade de Brasília (UnB) como pré-requisito
para obtenção do título de licenciada em Letras pelo
curso Letras - Língua Espanhola e Literatura
Espanhola e Hispano-americana.

Orientadora: Prof. Maria Carolina Calvo Capilla.

Brasília, 19 de janeiro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^ª. Dr.^ª. María Carolina Calvo Capilla (LET/UnB)
(Orientadora)

Prof. Lic. Antonio Luiz da Silva Junior (LET/UnB)
(Membro)

Prof.^ª. M.^ª. Edna Gisela Pizarro (LET/UnB)
(Membro)

Dedico este trabalho a minha família, amigos e professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sinceros agradecimentos a todos que desempenharam papéis fundamentais na realização deste Trabalho de Conclusão de Curso:

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de viver e por guiá-me nos desafios ao longo desta jornada acadêmica.

À minha orientadora, Maria Carolina Calvo Capilla, cujo apoio na seleção do tema e assistência contínua foram de imensa importância para a elaboração deste trabalho.

Ao professor Antonio Luiz da Silva Junior, responsável por despertar minha paixão pelo ensino e por ter ministrado aulas extraordinárias na graduação.

Aos meus pais, Ruy José Damascena e Iza Luciana da Costa, por permitirem meus estudos, oferecerem apoio emocional e financeiro inestimáveis, sendo um constante pilar de força e incentivo.

Aos meus irmãos, Rafael André, Davi Ismael e Jaene Verônica, pelo apoio contínuo, orientações importantes e presença nos momentos mais desafiadores.

Ao meu namorado, Júlio César, por ser meu apoio emocional, motivador nos estudos e por estar sempre presente.

Às minhas amigas e colegas de graduação, Maryelle, Victória e Jéssica, por colaborarem nos trabalhos em grupo, darem valiosos conselhos e compartilharem comigo esta caminhada, nos momentos bons e difíceis.

E a todas as pessoas que gentilmente participaram desta pesquisa de forma voluntária, contribuindo significativamente para a coleta de dados. Seu apoio foi essencial para o progresso deste estudo.

RESUMO

Este estudo busca examinar erros decorrentes da influência da língua materna (LM), o português, na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE). Trata-se de uma abordagem qualitativa de natureza aplicada com objetivo de explorar e descrever um estudo de caso na graduação de Letras Espanhol da Universidade de Brasília. Utilizou-se como bases teóricas os estudos de Almeida Filho (2001) acerca da proximidade do português e do espanhol; Alonso Rey (2005) sobre o mito da facilidade enganosa; Sonsoles Fernández (1997) e Santos (2012) sobre a interlíngua, análise de erros e metodologias de ensino, Maia González (2004) a respeito do comunicativismo e a questão da gramática em sala de aula, entre outros autores. Realizou-se a coleta de dados por meio de redações em espanhol produzidas por três grupos de alunos de diferentes níveis (das disciplinas de “Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1”, 1º semestre, “Gramática de Língua Espanhola”, 4º semestre, e “História da Língua Espanhola”, 8º semestre). Com as produções foram identificados erros relacionados à interferência linguística e com os resultados levantou-se a hipótese de que a maioria dos desvios presentes no corpus são de origem interlinguística, originados pela influência da LM. Além disso, expõe-se diferentes métodos de aprendizagem na aquisição de línguas estrangeiras, especialmente no caso de línguas próximas como português e espanhol. Desse modo, este trabalho proporciona uma visão significativa para professores em processo de formação, destacando a importância do ensino contrastivo de gramática e enxergando os erros como parte integrante do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: análise de erros; interferência linguística; interlíngua.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo examinar los errores resultantes de la influencia de la lengua materna (LM), el portugués, en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Se trata de un abordaje cualitativo de carácter aplicado con el objetivo de explorar y describir un estudio de caso en el curso de graduación de Lengua Española de la Universidad de Brasilia. Las bases teóricas fueron el estudio de Almeida Filho (2001) sobre la proximidad del portugués y el español; Alonso Rey (2005) sobre el mito de la facilidad engañosa; Sonsoles Fernández (1997) y Santos (2012) sobre la interlengua, el análisis del error y las metodologías de enseñanza, Maia González (2004) sobre el comunicativismo y el tema de la gramática en el aula, entre otros autores. La recolección de datos se realizó a través de ensayos en español producidos por tres grupos de estudiantes de diferentes niveles (de las disciplinas de "Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito 1", 1er semestre, "Gramática de la Lengua Española", 4to semestre, e "Historia de la Lengua Española", 8to semestre). Con las producciones se identificaron errores relacionados con la interferencia lingüística y con los resultados se planteó la hipótesis de que la mayoría de las desviaciones presentes en el corpus son de origen interlingüístico, originadas por la influencia de la LM. Además, se exponen diferentes métodos de aprendizaje en la adquisición de lenguas extranjeras, especialmente en el caso de lenguas cercanas como el portugués y el español. Por lo tanto, este trabajo proporciona una visión significativa para los docentes en formación, destacando la importancia de la enseñanza de la gramática contrastiva y viendo los errores como parte integral del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: análisis de errores; interferencia lingüística; interlengua.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Justificativa	11
1.2. Objetivos	11
1.3. Organização do trabalho	12
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	13
2.1. Método e natureza da pesquisa	13
2.2. Contexto da pesquisa e seleção de participantes	13
2.3. Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados	14
2.4. Orientações para produção das redações	16
2.5 Considerações éticas	16
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3.1. Breve história sobre o ensino de línguas estrangeiras e métodos de ensino	18
3.2. O papel da língua materna no ensino de línguas estrangeiras	19
3.3. Análise contrastiva como método para explicar a interferência linguística da LM	21
3.4. Análise de erros como método para estudar a influência da Língua Materna	21
3.5. Tipologia de erros	22
3.5.1. <i>Erros lexicais</i>	23
3.5.2. <i>Erros gramaticais</i>	23
3.5.3. <i>Erros gráficos</i>	24
3.6. Origem dos erros	25
4. ANÁLISE DE DADOS	26
4.1. O corpus	26
4.2. Erros interlinguísticos	26
4.3. Erros intralinguísticos	29
4.4. Resultados e conclusões da análise	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
APÊNDICE A – FOLHA DE REDAÇÃO COM ORIENTAÇÕES	37
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS REDAÇÕES	38

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise contrastiva
AE	Análise de erros
CILs	Centros Interescolares de Línguas
DF	Distrito Federal
DPLP	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
DRAE	Diccionario de la Lengua Española
ELE	Espanhol como língua estrangeira
G	Gramática da Língua Espanhola
H	História da Língua Espanhola
IL	interlíngua
i	interlinguístico
I	intralinguístico
LE	Língua estrangeira
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
LM	Língua materna
MCER	Marco Comum Europeu de Referências
NGLE	Nueva Gramática de la Lengua Española
OD	Objeto direto
OI	Objeto indireto
RAE	Real Academia Espanhola
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPEOE1	Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1
UnB	Universidade de Brasília

1. INTRODUÇÃO

O português e o espanhol, devido à sua origem latina, compartilham notáveis semelhanças fonológicas e gramaticais (Almeida Filho, 2001, p. 14-15). Conforme ressaltado pelo autor, essa afinidade é especialmente perceptível na escrita, onde a maioria das correspondências ocorre, facilitando a compreensão entre ambos os idiomas (Almeida Filho, 2001, p. 15). A proximidade entre as línguas predisporia, segundo Henriques (2013, p. 54), a uma influência inevitável da língua materna, o português, sobre a língua alvo, o espanhol.

Moreno Fernández (1994, p. 9) e García González (1998, p. 2) enfatizam que essa influência pode ser benéfica para iniciantes, já que implica em uma transferência linguística positiva, manifestando elementos de uma língua na outra sem resultar necessariamente em construções agramaticais. Alcaraz (2005 *apud* Preuss, 2014, p. 199) afirma que a semelhança entre os idiomas permite comparações, acelerando a aprendizagem e reduzindo erros.

No entanto, quando os idiomas apresentam diferenças, ocorre a interferência linguística (Fernández, 1994, p. 9). Segundo García González (1999, p. 2) a interferência consiste em comportamento negativo e resulta em erros ou construções gramaticais incorretas, impactando os estudantes em estágios intermediários ou avançados. Isso contribui para o “mito da facilidade ou facilidade enganosa” (Rey, 2005, p. 12, tradução nossa)¹, levando os estudantes a erroneamente acreditarem que não precisam se esforçar para aprender idiomas semelhantes.

Neste estudo, investigaremos a interferência e a transferência linguística na aquisição e aprendizagem da língua espanhola por falantes nativos do português. Adotaremos a metodologia da Análise de Erros (AE) embasada nas propostas de Santos (2012, p. 7) e Fernández (1997, p. 17) para explorar os tipos e origens dos erros cometidos por aprendizes de Língua Estrangeira (LE). Analisaremos um corpus de redações em espanhol produzidas por estudantes brasileiros em diferentes disciplinas do curso de Letras Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). Identificaremos, classificaremos e explicaremos os erros com base nos pressupostos teóricos de Carneiro e Carazzai (2011), Capilla (2007) e Fernández (1997) sobre erros intralinguísticos (I), interlinguísticos (i) e tipologia de erros (lexical, gramatical, gráfico). Posteriormente, examinaremos se os diversos tipos de erros evidenciados no corpus são causados pela interferência da Língua Materna (LM), o português brasileiro, ou se possuem outros fatores.

¹ “mito de la facilidad o la facilidad engañosa”.

1.1. Justificativa

A nossa pesquisa busca refletir sobre os erros produzidos por estudantes brasileiros da UnB no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) que podem ou não ter influência da LM gerados por interferência ou transferência linguística.

Inicialmente, a fundamentação do tema se concentra no acesso ao curso, no qual não é exigido pré-requisitos ou conhecimentos prévios da língua, diferentemente de outros cursos que demandam habilidades ou conhecimentos específicos. Por exemplo, o curso de artes cênicas requer participação no vestibular tradicional e a realização de um teste teórico escrito ou prático.

A ausência de um teste prévio no curso se revela um fator determinante na disparidade dos níveis de proficiência linguística ao longo do programa. Essa condição cria uma realidade na qual muitos alunos ingressam com um conhecimento intermediário, possivelmente oriundo de experiências anteriores, como nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) de Brasília.

No entanto, há outros alunos que iniciam com pouca ou nenhuma familiaridade com o idioma (González, 2004, p. 1). Esta disparidade desafia os professores, uma vez que devem equilibrar o ensino dos fundamentos do idioma para os iniciantes, levando à negligência no estudo aprofundado da gramática espanhola, crucial na formação de futuros professores.

Essa falta de atenção e reflexões relacionadas à gramática de forma mais detalhada, faz com que muitos estudantes do curso de Letras considerem a gramática como um conjunto de regras arbitrárias, sem conteúdo significativo, resultando na simples memorização dos conteúdos (González, 2004, p. 3). Dessa maneira, o enfoque instrumental na aprendizagem do idioma contribui para um déficit no curso, reforçando a crença equivocada na facilidade do espanhol (Rey, 2005, p. 12) e desestimulando aprofundamentos no estudo da língua. Além de corroborar para a ocorrência de erros linguísticos que poderiam facilmente ser explicados.

Por fim, a escolha deste tema busca contribuir para os estudos na área, especialmente ao ajudar futuros professores a compreender as diferenças entre o espanhol e o português como um fator necessário, visando aprofundar a compreensão sobre como a LM influencia a aprendizagem de uma língua estrangeira como é o caso do espanhol.

1.2. Objetivos

Como ressaltado na literatura, o estudo de línguas próximas induz à uma influência linguística da LM, o português, para a LE, o espanhol, seja ela positiva ou negativa. Essa

influência acontece na IL, descrita por diversos autores como uma fase transitória e dinâmica, no qual um aprendiz transita ao adquirir um novo idioma, fundamentada na LM e no conhecimento da LE (Allain e Durão, 2022; Percegon, 2005).

Dessa forma, nosso estudo tem como objetivo realizar uma AE em produções escritas em espanhol por alunos brasileiros da UnB, baseado nas fases descritas por Fernández (1997). O propósito é descobrir a origem desses erros, levantando a hipótese de que eles podem ou não ser influenciados pela LM durante o processo de aquisição e aprendizagem de ELE. Cumpre verificar, adicionalmente, os objetivos específicos: *i*) Identificar erros do tipo lexical, gramatical e gráficos nas redações; *ii*) Classificar os diferentes tipos de erros identificados; e *iii*) Elucidar a origem dos erros e investigar se são influenciados pela língua materna dos estudantes, o português do Brasil.

1.3. Organização do trabalho

Este trabalho foi organizado em capítulos, no qual, trazemos, em primeiro lugar, a introdução, contextualização, justificativa e os objetivos gerais e específicos da pesquisa. No segundo capítulo, delineamos a natureza e a metodologia adotada, detalhando o contexto da investigação, os instrumentos utilizados como fonte de dados, os procedimentos e os participantes envolvidos e algumas considerações éticas.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos à fundamentação teórica, com uma breve história da aquisição de línguas estrangeiras, o papel da LM nesse processo, a análise de erros como método de estudo, alguns conceitos importantes sobre aquisição, aprendizagem e interlíngua, ademais, sobre a tipologia, classificação e a origem dos erros. No quarto capítulo, realizamos a análise dos dados com exemplos que foram coletados a partir do corpus de redações. Por fim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais, os resultados obtidos, reflexões e as dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentam-se os principais elementos que norteiam a metodologia utilizada, incluindo a explicação da natureza e o método de pesquisa. Também se discorre o contexto e a seleção de participantes, bem como detalhes sobre os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Acrescenta-se, ainda, algumas orientações sobre a realização de redações, juntamente com algumas considerações éticas que foram utilizadas neste trabalho.

2.1. Método e natureza da pesquisa

Esta pesquisa, conforme descrita por Ludke e André (1986, p. 14), é definida como qualitativa de natureza aplicada. Procura-se entender e explorar um tema real, no caso deste trabalho, o espanhol no contexto de estudantes brasileiros. Priorizam-se questões problemáticas que se tornam focos de interesse, buscando identificar, investigar e interpretar fenômenos relevantes. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), na pesquisa qualitativa os pesquisadores buscam compreender os fenômenos em seus contextos naturais. Os objetivos são explorar e descrever um problema real, levantando hipóteses de compreender determinado problema. Dessa forma, os autores (2006, p. 17) enfatizam que os pesquisadores podem compreender os fenômenos em seus contextos naturais, considerando os significados atribuídos pelas pessoas envolvidas.

Para conduzir essa investigação, optamos pelo procedimento do estudo de caso (André, 2013, p. 97), visando analisar aspectos educacionais em seus ambientes naturais. Essa escolha é justificada pelo contato direto e prolongado com os eventos investigados, permitindo a análise de interações e a compreensão das linguagens e representações em contexto específico em que ocorreram.

Os estudos de caso geralmente seguem uma estrutura composta por três fases principais: a inicial para definir os focos de estudo, a coleta subsequente de dados para delimitar a pesquisa e, por fim, a análise metódica dessas informações. Embora sejam tratadas como distintas, essas fases servem como orientações para a condução dos estudos de caso, podendo ser adaptadas ou expandidas conforme necessário (André, 2013, p. 98).

Por fim, é crucial salientar que o estudo de caso é apenas uma das várias abordagens metodológicas nas ciências sociais, que incluem também experimentos, pesquisas históricas e

análises de dados arquivados (Yin, 2001, p. 19). Dessa forma, a aplicação do método do estudo de caso foi essencial para a coleta e análise das informações presentes em nosso corpus.

2.2. Contexto da pesquisa e seleção de participantes

Este estudo foi conduzido na Universidade de Brasília (UnB), uma instituição de ensino superior situada no Distrito Federal (DF). Empregou-se o procedimento do estudo de caso, no qual foi solicitado pelo pesquisador que os estudantes brasileiros do curso licenciatura noturno em Letras – Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) participassem deste estudo de forma voluntária.

Inicialmente, houve interação do pesquisador com os docentes responsáveis pelas disciplinas Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1 (TPEOE1) com estudantes do 1º semestre, Gramática da Língua Espanhola (G) do 4º semestre, e História da Língua Espanhola (H) do 8º semestre, buscando a colaboração e participação voluntária dos alunos matriculados nas disciplinas. A escolha de diferentes semestres, permitiu a comparação do estudo da gramática em diferentes níveis de conhecimento do curso e, conseqüentemente, em diferentes níveis de proficiência na língua. Assim, participaram alunos do 1º semestre, correspondente ao início do curso, do 4º semestre, situado na metade do curso, e do 8º semestre, representando o final do curso.

No primeiro semestre, os participantes foram alunos da disciplina TPEOE1, com um nível de proficiência A1 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas instituída pelo Marco Comum Europeu de Referências (MCER). Nesta disciplina, conforme a ementa escolar, disponível no site da UnB, são abordados temas de nível introdutório sobre as noções básicas do espanhol, como por exemplo, o alfabeto, artigos demonstrativos e possessivos, presente do indicativo, países, nacionalidades e profissões, gênero e número, pretérito perfeito, regras de acentuação, imperativo e pronomes de Objeto Direto (OD) e Objeto Indireto (OI).

No quarto semestre, participaram alunos da metade do curso, matriculados na disciplina G, com um nível B2/MCER. Esta etapa envolve o estudo do conceito de gramática e suas dimensões, categorias básicas da descrição gramatical, sintaxe básica de categorias de palavras, tipos de sintagmas, estrutura da oração simples, tipos básicos de orações complexas, gramática e discurso, e a gramática no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Por último, para o final do curso, 8º semestre, participaram alunos de H, com nível C1/C2/MCER. Algumas partes dessa disciplina não são voltadas para a gramática, pois abordam o contexto histórico ou história externa da língua. No entanto, há temas como a explicação dos fenômenos linguísticos de mudança que estão plenamente relacionados com a gramática.

2.3. Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados

Para conduzir este trabalho, foram adotadas as fases delineadas por André (2013, p. 98-101). Na primeira etapa, houve a exploração do tema, em que foram identificados os objetivos do estudo e a escolha dos participantes. Em seguida, selecionou-se o procedimento para a coleta dos dados, optando por reunir redações em espanhol. Essa escolha baseou-se na acessibilidade desse instrumento a todos os participantes, correlacionada à hipótese de Almeida Filho (2001, p. 14-15) sobre as semelhanças entre as línguas na expressão escrita.

Na fase subsequente, realizamos a coleta de dados para delimitar a pesquisa, uma etapa crucial na definição dos objetivos. Levando em conta as restrições temporais que limitam uma investigação abrangente, definimos um tema claro para as redações, acessível a todos os participantes: “A importância de estudar uma língua estrangeira”. Esta temática foi apresentada de maneira indireta aos estudantes para ocultar o real propósito, que era analisar erros de interferência linguística. Essa abordagem restringiu a consulta de materiais adicionais, orientando os participantes a utilizar exclusivamente seu conhecimento prévio sobre o tema proposto. Os erros serão expostos e categorizados quanto à sua origem intralinguística ou interlinguística. Dentro dessas categorias, escolhemos adotar a tipologia de erros proposta por Fernández (1997), incluindo os lexicais, gramaticais e gráficos, mas excluindo os discursivos.

Para a descrição das formas espanholas analisadas foram utilizados os recursos online da Real Academia Española (RAE), principalmente o “Diccionario de la Lengua Española (DRAE)” e a “Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)”. Para o português foram utilizados os recursos online do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP).

Na terceira e última etapa, procedemos à aplicação da AE (Fernández, 1997) nas informações coletadas. Dessa forma, organizamos todo o material segmentando-o em diferentes arquivos de acordo com o semestre de cada estudante. Em seguida, realizamos a leitura e a releitura exaustiva do conteúdo, buscando identificar elementos relevantes e iniciar a construção das categorias dos erros com base nos autores Carneiro e Carazzai (2011), Capilla

(2007) e Fernández (1997) sobre erros intralinguísticos, intralinguísticos e tipologia de erros (lexical, gramatical, gráfico).

Adotamos um método de codificação para referenciar as redações, utilizando letras e números. Para identificar as redações utilizaremos os seguintes códigos: TP para Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1; G para Gramática da Língua Espanhola; H para História da Língua Espanhola e numerais para a redação e a linha. Assim, em TP1-2, o numeral 1 se refere ao número da redação e o numeral 2 após o traço, à linha onde o erro está localizado; vale ressaltar que esse código será utilizado para todas as disciplinas.

Por fim, este trabalho resultou em um conjunto preliminar de categorias, sujeito a revisões e modificações posteriores, quando foram agrupados aspectos comuns, evidenciados pontos específicos e realizadas novas combinações ou subdivisões.

2.4. Orientações para produção das redações

Optamos por utilizar a análise textual discursiva com a técnica de redações para a coleta dos dados, pois é um processo que permite a interpretação do significado atribuído pelo pesquisador buscando incorporar diferentes perspectivas para compreender melhor o texto. Além disso, os textos escritos, como as redações, constituem uma fonte valiosa para análises, uma vez que não apenas evidenciam o conhecimento do autor sobre o tema, mas também expõem suas habilidades linguísticas e capacidade de organizar informações de maneira coerente e integrada (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Dessa forma, foram dadas orientações presencialmente para os alunos, sobre como redigir seus textos. Durante a interação, enfatizou-se a obrigatoriedade do preenchimento de um formulário online, via *Google Forms*, que permitia a autorização do uso das redações como fonte de dados, respeitando o anonimato dos participantes. Além disso, foi ressaltada a necessidade de construir o texto, exclusivamente em espanhol, assegurando a coesão com o tema proposto e a uniformidade na pesquisa.

As redações deveriam ter entre 10 e 15 linhas, sobre o tema central "A importância de estudar uma língua estrangeira". Os alunos foram orientados a refletir sobre suas motivações pessoais para aprender um idioma estrangeiro, considerando também a relevância dessa habilidade em um mundo globalizado e explicitando as razões específicas para a escolha do espanhol como língua de estudo.

A realização dessas orientações presenciais com os alunos desempenhou um papel crucial, garantindo não apenas o entendimento claro das diretrizes, mas também a uniformidade no formato das redações, o que contribuiu significativamente para uma coleta de dados consistente e relevante para o TCC.

2.5 Considerações éticas

Ao longo da realização da pesquisa, foi primordial a consideração de princípios éticos, alinhados à compreensão conceitual de ética advinda de autores como Prodanov e Freitas (2013). Esses estudiosos enfatizam que a ética está intrinsecamente relacionada à conduta do pesquisador e à postura adotada para atingir os objetivos propostos e responder às indagações de pesquisa.

O processo ético iniciou-se com a leitura e esclarecimentos, realizados pela pesquisadora, do termo de autorização das redações, presencialmente, em cada disciplina mencionada anteriormente (TP, G e H). Todos os participantes aceitaram sua participação e a divulgação de suas redações de forma anônima para fins de pesquisa por meio de um formulário online (ÂPENDICE B). É relevante destacar que não houve nenhuma forma de compensação financeira ou material, ressaltando a natureza voluntária da participação dos estudantes, assegurando que seu envolvimento seja motivado por um interesse genuíno no tema proposto.

A ética na pesquisa não se limitou apenas à coleta de dados, estendendo-se à análise e à divulgação dos resultados. Dessa forma, a pesquisadora realizou um método de codificação que foram adotadas para preservar a privacidade dos participantes, durante a interpretação e compartilhamento dos resultados, evitando qualquer identificação que comprometesse sua confidencialidade.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresentamos o arcabouço teórico necessário para embasar o presente estudo. Inicialmente, oferece-se uma contextualização da história do estudo de LE e a progressão dos métodos pedagógicos utilizados nesse processo. Posteriormente, é abordado o papel da LM na influência exercida sobre o aprendizado da LE. Também, descrevemos a Análise Contrastiva (AC) e a Análise de Erros (AE) como métodos de ensino de LE. Por último tratamos sobre a tipologia de erros e a explicação deles com base nos pressupostos teóricos de Fernández (1997).

3.1. Breve história sobre o ensino de línguas estrangeiras e métodos de ensino

O ensino de línguas estrangeiras é uma prática com muitos séculos de existência, mas foi apenas na segunda metade do século XX que adquiriu maior importância (Santos, 2012, p. 2), consolidando-se como uma área de estudo principal da Linguística Aplicada, “cujo objetivo é o problema real do uso da linguagem” (Almeida Filho, 1991, p. 1).

É necessário diferenciar dois conceitos no estudo das LE: o de aquisição e o de aprendizagem. A aquisição, segundo os autores Krashen (1981 *apud* Eckert e Frosi, 2015, p. 10) e Santos Gargallo (1993 *apud* Santos, 2012, p. 118) é um processo natural e subconsciente pelo qual os indivíduos são capacitados a interagir e estabelecer relações com uma comunidade linguística distinta da sua própria, sem instrução acadêmica. Por outro lado, a aprendizagem está relacionada ao estudo formal, adquirido por meio de experiência, instrução ou treinamento em sala de aula para fomentar o domínio e a conversação (Krashen, 1981 *apud* Eckert e Frosi, 2015, p. 10).

A história do ensino das LE foi impulsionada por uma variedade de motivações, predominantemente pela busca por compreensão e imersão na cultura associada a essas línguas. Contudo, como destacado por Ellis (1997 *apud* Santos, 2012, p. 3), com o avançar do tempo e a ascensão da globalização, as gerações mais recentes têm direcionado seus esforços no aprendizado de LE visando oportunidades aprimoradas no campo educacional, no mercado de trabalho e na busca por acesso a um conhecimento expandido.

Com o passar dos tempos, houve o surgimento de múltiplos métodos no contexto do ensino de LE. Lopes, Salles e Pallu (2017, p. 210), explicam que o método inicialmente adotado foi o da gramática e tradução, no qual os alunos se familiarizavam com a nova língua por meio

de textos escritos, memorizando termos e realizando traduções. Este método tinha como base a estrutura da LM do aluno e não priorizava o desenvolvimento da comunicação oral.

Observou-se, posteriormente, que esse método carecia de eficácia no rápido desenvolvimento da comunicação oral, uma vez que seu foco principal residia na escrita e na gramática, negligenciando o desenvolvimento da oralidade por parte dos alunos. Por essa razão, emergiram novos métodos de aprendizagem, tais como o método direto, audiolingual, enfoque por tarefas. Também houve maior relevância para a abordagem comunicativa.

O método direto, enfatiza o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula para estimular a imersão e a comunicação direta, evitando o uso da língua nativa do aluno e não recorrendo à tradução, seu objetivo principal é fazer com que os alunos pensem e falem na língua alvo (Lopes; Salles; Pallu, 2017, p. 211).

O método audiolingual, também descrito pelos autores (Lopes; Salles; Pallu, 2017, p. 212) nasceu do condutivismo e do conceito de aquisição de novos hábitos, prioriza a comunicação oral, concentrando-se na assimilação de vocabulário através da repetição de frases em coro, já que apenas se ouvia cada uma e se repetia cada uma, e da exposição a diversas situações que demonstram seu uso em contextos concretos e reais

Outro método desenvolvido, de acordo com Atanaka e Aparício (2021, p. 9), é o enfoque por tarefas, que busca estruturar a atividade didática baseando-se em tarefas comunicativas. Esse método considera a língua como um instrumento de comunicação para aprimorar a competência comunicativa dos alunos através da aplicação prática do idioma, por meio de tarefas planejadas e instrução educacional.

Finalmente, é relevante mencionar o surgimento mais contemporâneo no ensino de línguas estrangeiras que é a abordagem comunicativa que tem como foco a comunicação e não apenas a gramática. Segundo Lopes, Salles e Pallu (2017, p. 6) esta abordagem é a mais prevalente no contexto atual do Brasil, caracterizada pela ênfase do ensino recair sobre o significado e não na forma, assim como pelo uso de temas e tópicos, gêneros textuais e integração das quatro habilidades linguísticas em sala de aula. advoga pela necessidade de promover o ensino em ambientes comunicativos e práticos, utilizando todas as habilidades linguísticas, tais como audição, leitura, fala e escrita, ou seja, evidenciar mais chances de aquisição das línguas (Lopes; Salles; Pallu, 2017, p. 6).

Contudo, como destaca González (2004, p. 2-3), o comunicativismo tem sido objeto de aplicações errôneas que defendiam a exclusão da gramática da sala de aula para fomentar a comunicação oral. O resultado tem sido um déficit na formação dos professores, que olham a gramática como listas de regras descontextualizadas e sem relação com o significado.

3.2. O papel da língua materna no ensino de línguas estrangeiras

A língua materna, segundo Santos (2012, p. 5), pode ser definida como aquela que se aprende desde o nascimento até os três anos, herdada dos pais, podendo ser a língua principal durante toda a vida, independentemente da ordem de aprendizado. Também pode ser a primeira língua adquirida na primeira infância, que não precisa ser a da mãe e que não precisa permanecer como o idioma mais utilizado para comunicação (Lewandowski, 1995 *apud* Galindo Merino, 2012, p. 202).

Por outro lado, a língua estrangeira, segundo Rey (2005, p. 2) e Capilla (2007, p. 11), é aquela que não faz parte da LM de um indivíduo. É um idioma adquirido em um contexto no qual não é utilizado como língua habitual de comunicação, como é o caso do espanhol no Brasil.

O papel da LM no ensino de uma LE (no caso deste trabalho, línguas próximas como o português e o espanhol) está relacionado com a interferência transferência linguística no processo de aprendizagem que pode ser positiva ou negativa, como explica García González (1998, p. 2). A negativa costuma ser denominada interferência.

A transferência, portanto, é um processo em que ocorre a utilização de conhecimentos linguísticos e das habilidades comunicativas da LM na hora de produzir e processar a comunicação na LE, sem resultar em termos agramaticais (Alvarez, 2002). Já a interferência, segundo Capilla (2007, p. 32), envolve a influência direta da língua nativa, no caso deste trabalho o português, na língua-alvo, o espanhol, produzindo erros baseados nas diferenças entre eles.

De acordo com vários autores como Baralo (2009, p. 16), Martín (2000, p. 146) e Almeida Filho (2001, p. 16), a proximidade entre a LM e a LE produz mais transferência linguística devido às semelhanças lexicais e gramaticais, entre outros fatores internos e externos.

Almeida Filho (2001, p. 16) e outros autores como Carneiro e Carazzai (2011, p. 5), explicam que os fatores internos ou também chamados intralinguísticos, estão relacionados ao perfil motivacional do estudante, à sua identificação, ou falta dela, com a cultura da língua que está sendo aprendida. Bloqueios decorrentes de experiências anteriores frustrantes e níveis de ansiedade são derivados do processo de aprendizagem de uma LE e não refletem influência da LM do indivíduo. Enquanto aos processos externos, ou também chamados interlinguísticos (Capilla, 2007, p. 32), são gerados por influência da LM.

Almeida Filho (2001, p. 16) enfatiza que as dificuldades interlinguísticas por influência da LM emergem da abordagem de ensino adotada pelo professor, do material didático utilizado e dos tipos de atividades realizadas no curso para vivenciar a nova língua, entre outros aspectos relacionados ao ambiente educacional.

3.3. Análise contrastiva como método para explicar a interferência linguística da LM

A partir da década de 1940, a teoria da transferência linguística da LM para a LE adquire um papel central na aquisição de novos idiomas. García González (1998, p. 4) explica que essa teoria foi influenciada pelo behaviorismo, o qual defende que a aprendizagem de novos idiomas está ligada ao estímulo, à resposta, aos reforços e à formação de hábitos.

Nesse contexto, aparece a metodologia da AC como um instrumento essencial, não apenas para identificar a origem dos erros por meio da interferência linguística, mas também para oferecer diretrizes sobre como evitá-los durante o processo de aquisição da língua, a partir da comparação entre a LM e a LE (González, 1998, p. 4).

Na AC é realizada uma descrição formal comparativa entre a LM e a LE, seguindo quatro passos para evitar erros que possam gerar hábitos incorretos (Fernández, 1997, p. 14). O primeiro passo é a descrição formal dos idiomas em questão, abrangendo suas estruturas gramaticais, sintáticas e semânticas. Já a segunda etapa é a seleção das partes para comparação. A fase seguinte envolve a comparação minuciosa das semelhanças e diferenças entre os sistemas linguísticos. Por fim, com base nas discrepâncias identificadas, faz-se a predição de possíveis erros dos aprendizes ao usar a LE, permitindo intervenções pedagógicas mais direcionadas e estratégias de ensino eficazes.

Essa metodologia não foi aceita por alguns estudiosos, como por exemplo, Chomsky (1965 *apud* Fernández, 1997) cuja crítica se baseia na ideia de que a aquisição linguística não se dá por meio de hábitos e repetições, mas sim pela formação de regras, pois na sua teoria o ser humano é dotado por um dispositivo inato de aprendizagem que contém um conhecimento universal, além disso, a LM não pode explicar a causa de todos os erros dos aprendizes.

3.4. Análise de erros como método para estudar a influência da Língua Materna

Antes de avançar com a descrição da análise de erros, é essencial definir o conceito de erro. De acordo com Corder (1976, p. 7-8) e Fernández (1997, p. 27-28), os erros na

aprendizagem de LE constituem desvios sistemáticos em relação à norma. Bagno (2012) explica que a norma abarca o conjunto de regras e convenções que estabelecem como uma língua deve ser usada em diferentes ambientes sociais. No contexto das LE, os erros representam estágios transitórios no processo de aprendizagem, evidenciando tentativas ativas de aplicar regras gramaticais.

Fernández (1997, p. 27-28) acrescenta três significados atribuídos aos erros. O primeiro significado, visto do ponto de vista do professor, é interpretado como um indicador do conhecimento do estudante em relação aos temas previamente ensinados. Já o segundo significado, do ponto de vista do pesquisador, entende o erro como uma etapa transitória na aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, o terceiro significado, sob a ótica do aprendiz, considera o erro como um procedimento para testar hipóteses sobre o funcionamento da língua que está sendo aprendida.

Após o esclarecimento, vamos descrever a metodologia da AE que segundo García González (1998, p. 5) nasceu na década de setenta com objetivo de determinar os tipos e as causas dos erros. Nesta metodologia é necessário identificar e descrever os erros, buscando os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem ou não ser produzidos por influência da LM.

Na AE, ao contrário da AC, os erros são vistos como parte natural do processo de aprendizagem de uma LE. Fernández (1997, p. 17) delinea essa metodologia de forma estruturada que inclui a identificação detalhada dos erros, sua classificação, uma análise abrangente para compreender suas causas e possíveis influências da LM, e, quando relevante para o ensino, a avaliação da gravidade dos erros e sua correção. Esses passos organizados proporcionam uma abordagem sistemática para compreender os erros como elementos fundamentais no processo de aprendizagem de uma LE.

Dessa maneira, alguns erros estruturais são vistos como um processo de apropriação da LE e não como erro, por exemplo, uma criança de dois anos falar “coche nene” não é tido como erro, mas sim como uma transição da aprendizagem. Os aprendizes de LE também enfrentam a presença de erros, principalmente na interlíngua, abrangendo diferentes estágios da sua aprendizagem (Fernández, 1997, p. 19). Em fases posteriores, alguns aprendizes mais velhos podem experimentar o fenômeno da fossilização, no qual o aprendiz para de progredir em direção à língua-alvo e não faz distinção entre os dois sistemas linguísticos: o da sua LM e o da nova língua (Ferreira, 1997 *apud* Rey, 2005, p. 6; García González, 1998, p. 6).

3.5. Tipologia de erros

Nesta seção realizamos uma adaptação da tipologia de erros proposta por Sonsoles Fernández (1997, p. 49-51), traduzindo-a do espanhol para o português. A autora desenvolve uma investigação abrangente que inclui categorias como erros lexicais, gramaticais, gráficos, discursivos e várias outras subcategorias de erros que não serão consideradas neste trabalho, pois não se enquadram no escopo do corpus utilizado. Optamos, portanto, por nos concentrar exclusivamente nas três primeiras categorias, acompanhadas por subtemas pertinentes. Os exemplos específicos fornecidos para cada subcategoria são extraídos da pesquisa conduzida por Fernández e são utilizados meramente para ilustração. Posteriormente, apresentaremos o conjunto de erros do nosso corpus.

3.5.1. Erros lexicais

Os erros lexicais, referem-se a desvios relacionados ao vocabulário ou ao uso inadequado de palavras em um texto. Nesta categoria, a autora inclui diversas subcategorias:

- Utilização de um termo espanhol semelhante (por exemplo, "campana" no lugar de *campaña* e "agradecer" no lugar de *agradar*);
- Emprego de empréstimos da língua materna (como "servietta" e "various" para indicar *servilleta* e *varios*);
- Utilização inadequada de termos em relação ao contexto.

3.5.2. Erros gramaticais

Os erros gramaticais, são aqueles conectados à aplicação das regras gramaticais de uma língua. Fernández, subdivide esta categoria em:

- Erro na formação de verbos e tempos verbais (por exemplo, "ha murió", ao invés de *ha muerto*);
- Erro na flexão verbal (como em "cojó", "veí", "invitieron", sendo as formas corretas *cogió*, *vi* e *invitaron*);
- Problema de concordância de pessoa (tais como "Vosotros están cansado", "llegaron mucha gente", "Yo fue a Granada", correctas serían *Vosotros estáis cansados*, *llegó mucha gente* e *Yo fui a Granada*);

- Uso inadequado de pronomes: omissão, acréscimo ou má seleção (como em "a nosotros __ gusta más España", corrigido para a *nosotros nos gusta más España*);
- Problemas no uso dos verbos: omissão, acréscimo ou seleção inadequada de modo-temporal (por exemplo, "Para mí el día más feliz sea...", "¡Qué lo pasas bien!", em oposição à *Para mí el día más feliz es...* e *¡Qué lo pases bien!*);
- Erros no uso das preposições: omissão, acréscimo ou seleção inadequada (como em "miro __ mis hijos", "busco a unos libros", "voy en París", sendo corretas as formas *miro a mis hijos*, *busco unos libros* e *voy a París*);
- Falta, adição ou má seleção de conjunções para estabelecer relação entre orações (por exemplo, "No saben ___ yo quiero", "Pienso que es muy importante que conocer", corrigidos para *No saben que yo quiero* e *Pienso que es muy importante conocer*).

3.5.3. Erros gráficos

Os erros gráficos são os que dizem respeito à representação escrita das palavras, abrangendo questões como ortografia, pontuação, acentuação e outros elementos visuais do texto. Na obra da autora, esta categoria está fragmentada da seguinte forma:

- Problemas com acentuação (decorrentes, principalmente, do desconhecimento das regras de pontuação pelo autor como em "película", "medico", sendo as formas corretas *película* e *médico*);
- Confusão entre fonemas (como em "decedió", "balabra", "ejempro", "boracho", que deveriam ser escritos como *decidió*, *palabra*, *ejemplo* e *borracho*);
- Omissão ou acréscimo de letras (por exemplo, "mo-struo", "tre-nta", "cononcer", ao invés de *monstruo*, *treinta* e *conocer*);
- Troca de grafemas para um mesmo fonema (como em "estube", "empezé", "quarto", "emfermedad", em oposição a *estuve*, *empecé*, *cuarto* e *enfermedad*);

Vale ressaltar que a autora Fernández (1997) propõe outras subclassificações dentro das categorias mencionadas. Por exemplo, poderiam ser considerados subtipos como: *i*) Uso da letra maiúscula dentro da categoria de Erros gráficos; *ii*) "Polissíndeto" no contexto de Erros

gramaticais; e *iii*) Formas não atestadas em espanhol (neologismos) na categoria de Erros léxicos. Essas subdivisões poderão ser exploradas em estudos futuros.

3.6. Origem dos erros

A origem dos erros, será explicada a partir de duas grandes categorias, os erros interlinguísticos e intralinguísticos. Os interlinguísticos são aqueles gerados pela influência da LM por interferência linguística (Capilla, 2007, p. 32), isto é, a utilização de conhecimentos linguísticos e habilidades comunicativas da LM na hora de produzir e processar a comunicação na LE, resultando em termos agramaticais (Alvarez, 2002).

Por outro lado, os erros intralinguísticos são derivados do processo de aprendizagem da LE e não refletem a influência da LM do indivíduo, apresentando causas ou fatores internos específicos de cada estudante (Carneiro e Carazzai, 2008, p. 5). Sonsoles Fernández (1997, p. 55-56) explana os erros com base em vários fenômenos, dos quais selecionamos a influência da forma forte, analogia, reestruturação e neutralização para analisar os erros identificados no corpus.

Fernández (1997, p. 56) define a influência da forma forte como à preferência dos aprendizes por estruturas linguísticas mais marcadas ou enfáticas, negligenciando as formas mais neutras. Por exemplo, verbos no infinitivo ou presente no lugar de outros tempos verbais.

Com relação à analogia, a autora explica que esse fenômeno se manifesta na substituição de um termo ou construção por outro semelhante, levando a erros gramaticais. É evidente em trocas entre a 1ª e a 3ª pessoa na conjugação de verbos no pretérito perfeito simples – como ocorre em *fue vs. fui* – entre outras formas.

Por outro lado, a reestruturação refere-se a supressão ou a omissão de elementos da oração, por falta de conhecimento das regras do aprendiz, além de alterar a ordem da frase ou usos inadequados de perífrases (Fernández, 1997, p. 56).

Por último, a neutralização ocorre quando o aprendiz utiliza de maneira indiscriminada ou inadequada formas verbais ou estruturas gramaticais, deixando de fazer distinção entre duas formas que deveriam ser empregadas de maneira diferenciada. Essa ocorrência resulta na eliminação da diferença entre essas formas, como no caso da neutralização do uso correto do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto em espanhol. Além disso, erros de acentuação por desconhecimento dos aprendizes também podem ser incluídos nesse fenômeno.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, dedicamo-nos à análise dos erros, seguindo as diretrizes metodológicas estabelecidas anteriormente na seção 2.3 do capítulo 2 e os insumos teóricos do capítulo 3. Apresentaremos conjuntos de erros, classificando-os em dois grupos em relação à sua origem: interlinguística, relacionados com aspectos da LM por interferência linguística, ou intralinguística, derivados do processo de aprendizagem por diversas razões em cada aprendiz. Dentro dessas duas grandes categorias, os diferentes desvios identificados serão analisados com base numa adaptação dos tipos de erros propostos por Fernández (1997). Serão considerados os lexicais, gramaticais e gráficos, excluindo os do tipo discursivo devido à falta de informações contextuais nas amostras linguísticas escolhidas.

4.1. O corpus

O corpus de pesquisa inicialmente consistiu em 33 redações coletadas nas disciplinas de TPEOE1, Gramática da Língua Espanhola e História da Língua Espanhola. Durante a fase inicial da análise dos dados, apenas 16 produções foram consideradas para este estudo, distribuídas entre 7 que foram provenientes de TP, 6 de G e 3 de H. Esse processo de seleção eliminou redações escritas por estudantes venezuelanos, aquelas que não estavam em conformidade com o formato textual exigido, composições com menos de 10 linhas e também aquelas que não apresentaram erros considerados relevantes para o escopo desta pesquisa. Destaca-se que todas as redações foram codificadas de acordo com o sistema delineado na seção 2.3, visando preservar o anonimato dos participantes envolvidos na pesquisa.

4.2. Erros interlinguísticos

Nesta seção, apresentam-se os erros interlinguísticos identificados no corpus de pesquisa que podem ser explicados pela interferência da LM, abrangendo aspectos lexicais, gramaticais ou gráficos. Para melhor compreensão e organização, agrupam-se os desvios em subcategorias por tipo de erro (v. 3.5).

Nos aspectos lexicais foram comuns erros referentes a advérbios, preposições, artigos e conjunções no que diz respeito às subcategorias de termos semelhantes, empréstimos da LM e utilização inadequada de termos em relação ao contexto, como nos exemplos a seguir:

- (1) *yo creo que es siempre importante aprender una lengua extranjera porque es siempre bueno saber mais, conocer mais² [más]³ (TP6-2)*
- (2) *el ensino [la enseñanza] de la lengua no es solamente comprenderla (G15-8)*
- (3) *una lengua extranjera nos permite aprofundizar [profundizar] más en la descubierta de nuevas palabras (G19-6)*

Em (1), (2) e (3) observam-se erros lexicais na categoria de utilização de um termo espanhol semelhante: “*mais*” do português em vez de “*más*” em espanhol (advérbios em ambos idiomas, capazes de expressar quantidades, números ou intensidade). Em (2) “*el ensino*” no lugar de “*la enseñanza*”, identifica-se o emprego de um empréstimo da LM/português, “*ensino*”, no lugar da forma espanhola “*enseñanza*”. E em (3) “*aprofundar*” por “*profundizar*”, ambos verbos com o mesmo significado e evidente semelhança formal.

O segundo conjunto de erros está conectado ao uso de termos semelhantes na má seleção de preposições:

- (4) *la importancia de saber un según [segundo] idioma nos ayuda a ampliar más los conocimientos (G17-5)*
- (5) *al hablar un según [segundo] idioma puede no solo conocer personas, además puede cambiar su vida (TP3-9)*

Os participantes empregaram inadequadamente a preposição espanhola “*según*” ao invés do numeral ordinal “*segundo*”. Trata-se de uma confusão proveniente da única forma do português, onde a palavra ‘segundo’ pode assumir diferentes significados (preposição, numeral ordinal), que em espanhol adotam formas diferentes, em que ‘según’ denota conformidade ou concordância com algo ou alguém. Por outro lado, ‘segundo’ é utilizado para indicar a segunda posição ou ordem de algo em uma série ou sequência.

Nos exemplos seguintes observamos uso inadequado dos artigos:

- (6) *un [un] nuevo idioma le proporciona conocer nuevos lugares (TP4-5)*
- (7) *mi opinión es que a [la] lengua extranjera está en todo lugar (TP6-3)*

² Os textos procedentes do corpus aparecem sempre em itálico e os erros estão sublinhados.

³ A forma correta estará representada sempre entre colchetes [].

- (8) *todavía en marzo viajé para os [los] EUA, y ha podido* sentir mucha más confianza, libertad, autonomía ao [al] llegar a un país y hablar el idioma (G11- 5)*
- (9) *la globalización* tambien* esta* presente na [en la] enseñanza (TP7-8)*

Trata-se de erros lexicais na categoria de utilização de termos semelhantes nos dois idiomas. Em espanhol e português tanto os artigos definidos quanto os indefinidos são muito semelhantes. Em (6), (7) e (8) observamos como os informantes utilizam a forma portuguesa que se diferencia da espanhola por uma letra só: “*um*”, por “*un*”, “*a*” por “*la*” e “*os*” por “*los*”. O segundo tipo de erro em (8) e (9) se refere ao uso das contrações portuguesas “*ao*” (a + o) e “*na*” (‘em’ + ‘a’), em detrimento das formas espanholas “*en la*” e “*al*”.

O próximo conjunto de erros está relacionado a erros gramaticais quanto a má seleção de conjunções e pronomes:

- (10) *en realidad no empeze*⁴ por la importancia, pero [sino] por la curiosidad (G11-1)*
- (11) *aprender una lengua extranjera es una herramienta para progresar no solo como estudiante pero [sino] como profesional (G16-3)*
- (12) *además el placer de me comunicar [comunicarme] con otras personas (G11-12)*

Nos exemplos (10) e (11), identifica-se uma seleção errada de conjunção adversativa: “*pero*” no lugar de “*sino*”. Tanto no português como no espanhol ambas as palavras são conjunções adversativas que expressam contraposição ou oposição de ideias. No entanto, no exemplo, a forma adequada seria empregar a conjunção adversativa [sino], já que ela requer alguma forma de negação na primeira parte da frase. Portanto, a forma correta seria “*no empeze por la importancia, sino por la curiosidad*”.

Em (12), identificou-se a má seleção da posição do pronome oblíquo ‘me’. Nesse caso, foi mantido a estrutura do português “*me comunicar*” no lugar de “*comunicarme*”. Na língua espanhola é preferível que nos verbos reflexivos o pronome oblíquo ‘me’ seja escrito no sufixo no verbo ‘*comunicarse*’.

Quanto aos erros gráficos, destacaram-se os seguintes exemplos:

- (13) *estudiar una lénqua [lengua] extranjera (TP2-1)*
- (14) *objetivando una economia [economía] más próxima de los pueblos (TP7-4)*

⁴ O asterisco indica um erro intralinguístico que será analisado na seção 4.3.

(15) *el avance de la tecnología* [tecnología] (G14-4)

Nos três casos, observam-se erros gráficos gerados por interferência na categoria de acentuação. Trata-se de três palavras, acentuadas seguindo as normas do português: “*léngua*” paroxítona acentuada no português, mas não em espanhol mantendo o acento de “*língua*” do português, ao invés de “*lengua*” no espanhol por acabar em vogal, “*lengua*”; em (14) e (15) no espanhol marca com acento a vogal débil do ditongo “*ía*”, a diferença do português, sem acento.

Outro grupo de erros gráficos está associado à utilização de grafias inexistentes na língua espanhola, como duplo s:

(16) *muchos professores* [profesores] (TP7-6)

(17) *estudiar los classicos** [clásicos] *del realismo* (TP7-11)

(18) *en la vida financeira* [financiera] (H30-8)

Por último em (18), observa-se um erro gráfico na categoria de confusão de fonemas por transferência do português. O estudante utilizou a mesma forma da língua portuguesa “*financeira*” ao invés de “*financiera*”, mudando apenas a posição das vogais ‘e’ e ‘i’.

4.3. Erros intralinguísticos

Exporemos aqui os erros intralinguísticos extraídos do corpus deste trabalho. Opta-se pela mesma abordagem anterior na explicação dos dados. Agrupam-se erros parecidos derivados do processo de aprendizagem da LE relacionados a fenômenos como a influência da forma forte, analogia, reestruturação e neutralização. Nesta análise, serão expostos apenas aspectos gramaticais e gráficos, excluindo-se os lexicais devido à ausência de informações contextuais suficientes. Também serão retomados os casos não analisados na seção 4.2.

A seguir, examinam-se erros gramaticais na categoria dos verbos, relacionados à má seleção de tempos verbais e à conjugação de pessoas, especificamente na troca da 1ª pessoa do singular ‘yo’ pela 3ª pessoa ‘él’.

(19) *en marzo viajé para os EUA y ha podido* [pude] *sentir mucha más confianza* (G11-6)

(20) *siendo estudiante de la UnB, pudo* [pude] *ver las lenguas como fuentes de conocimiento* (G15-5)

- (21) *¿por qué elegiste español? siempre fue [fui] enamorada por el español (TP4-9)*
- (22) *yo escogio [escogí] aprender español (TP7-10)*
- (23) *escogí aprender español porque me encantó la cultura y tuvo [tuve] profesores buenos (TP5-11)*
- (24) *me enamoré de esa lengua y decidí esforzarse [esforzame] (H27-15)*

Em (19), foram identificados erros na seleção verbal e na conjugação do verbo. O estudante iniciou a frase com o marcador temporal ‘en marzo’ indicando uma ação concluída no passado, portanto os verbos seguintes ‘viajar e poder’ deveriam estar no pretérito perfeito simples. Entretanto, o segundo verbo foi conjugado no pretérito perfeito composto, “*há podido*”. Como possível causa deste erro podemos apontar a neutralização já que o aprendiz deixou de fazer distinção entre duas formas (pretérito perfeito simples e composto) que deveriam ser empregadas de maneira diferenciada. Com relação à pessoa, houve a troca da primeira, “he”, pela terceira usada na redação, “ha”. A hipótese para explicar este erro é a analogia, como substituição de um termo, “he”, por outro semelhante, “há”.

Outros casos de analogia são evidenciados pela troca da 1ª e a 3ª pessoa na conjugação de verbos no pretérito perfeito simples, como nos exemplos do (20) ao (23): “*pudo*” por “*pude*”, “*fue*” por “*fui*”, “*yo escogio*” por “*escogí*” e “*tuvo*” por “*tuve*”.

Em (24), a má seleção do pronome reflexivo “*se*” no lugar de “*me*” pode ser explicado como neutralização por deixar de fazer distinção entre os dois pronomes. “*decidí esforzarse*” ao invés de “*esforzame*”

No seguinte grupo, analisaremos erros gráficos:

- (25) *en realidad no empeze [empecé] por la importancia, pero*⁵ por la curiosidad (G11-1)*
- (26) *cuando elejí [elegí] la lengua española para aprender (G14-5)*
- (27) *vivimos en _ mundo [un] en que la lengua española ha dominado mucho más que el inglés (H24-1)*

Em (25), retomamos o exemplo número 10, da categoria 4.2. Os erros intralinguísticos estão relacionados à categoria da troca de grafemas para um mesmo fonema, ‘z’ por ‘c’ e à falta

⁵ O asterisco indica que essas formas já foram analisadas em 4.2.

de acentuação. A hipótese é que o estudante passou pelo fenômeno da neutralização no primeiro caso, por não distinguir entre os dois grafemas já mencionados, e reestruturação no segundo, possivelmente por desconhecer as regras de acentuação do espanhol: oxítonas acabadas em vogal levam acento.

Em (26) observa-se outro caso de neutralização na troca dos grafemas ‘j’ por ‘g’.

O exemplo (27), consiste em um erro gramatical pela omissão do artigo definido ‘un’ na frase, “*en mundo*”, sendo a forma correta “en un mundo”. Supõe-se que o erro tenha sido causado pela reestruturação, resultando na omissão de elementos da oração, devido à falta de conhecimento do estudante.

A seguir, explicaremos os erros gráficos na categoria de problemas com acentuação que tem como hipótese o fenômeno de reestruturação, indicando o desconhecimento das regras gramaticais de acentuação por parte do aprendiz ao omitir o acento.

(28) *la globalizacion tambien esta* [globalización, también, está] *presente en la enseñanza* (TP7-8)

(29) *es importante buscar una integracion* [integración] *con nuestros vecinos* (TP7-3)

(30) *quien hace la practica* [práctica] *de la lengua extranjera tiene más oportunidad* (TP10-2)

(31) *las personas que en su curriculo* [currículo] *colocan que sepan dos idiomas* (TP4-3)

Em (28) e (29), as palavras, “*tambien e integracion*”, deveriam ser acentuadas “también e integración”, pois são palavras oxítonas acabadas em 'n'.

Em (30) e (31), as palavras “*practica e curriculo*”, deveriam ser acentuadas “práctica y currículo” pois são palavras proparoxítonas e pela regra geral todas devem ser acentuadas.

4.4. Resultados e conclusões da análise

Após a análise minuciosa do corpus desta pesquisa, a conclusão é que a maioria dos erros identificados foram produzidos por estudantes de nível iniciante, totalizando 16 ocorrências. Em seguida, 12 erros produzidos por alunos de nível intermediário, e apenas 3 erros foram atribuídos a aprendizes de nível avançado. Isso resulta em um total de 31 exemplos retirados do corpus.

Com relação aos números de erros interlinguísticos, tivemos um total de 18 produções, das quais 9 estavam nas redações de estudantes do primeiro semestre, 8 do quarto semestre e apenas 1 de estudantes do último semestre.

Já os intralinguísticos totalizaram 13 exemplos, distribuídos por fenômenos específicos. Em relação à analogia, foram 3 desvios produzidos pelos participantes do primeiro semestre, 2 de alunos do quarto semestre e nenhum do 9. Já os erros por reestruturação ocorreram apenas 1, gerado por discentes de nível avançado. Por último, no que concerne ao fenômeno de neutralização, tivemos 7 exemplos, sendo 4 produzidos por participantes de nível iniciante, 2 do intermediário e apenas 1 do avançado.

Assim, chegamos à conclusão de que a maioria dos erros observados foram originados pela influência da LM/português. Vale ressaltar que essas interferências, em sua maioria, não comprometeram de forma significativa a compreensão devido à semelhança existente entre ambas línguas, português e espanhol.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de línguas próximas como no caso deste trabalho, o português e o espanhol, tem sido objeto de análise e reflexão. Nesta pesquisa conduzida junto aos alunos do curso de Letras Espanhol na UnB, pudemos entender e levantar hipóteses de como o português, língua nativa dos estudantes, influencia no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Parece confirmar-se que os erros linguísticos atribuíveis à língua materna foram mais numerosos nos semestres iniciais do curso. Esta constatação reforça a importância de compreender diferenças e similaridades entre os idiomas, especialmente no início do processo de aprendizagem. À medida que os alunos avançam no curso, percebeu-se uma notável redução na incidência desses erros, chegando a uma ocorrência quase inexistente no estágio final, o que sugere uma assimilação mais robusta do novo idioma.

Os resultados deste estudo têm implicações valiosas para a área de ensino de línguas da Linguística Aplicada. Os professores em formação podem se beneficiar ao compreenderem que os erros fazem parte do percurso de aprendizagem e não devem ser encarados como obstáculos intransponíveis. Além disso, no futuro poderão utilizar essas descobertas para elucidar e contextualizar as diferenças e semelhanças entre os idiomas em sala de aula, contribuindo para uma compreensão mais profunda e eficaz para seus futuros alunos seja em ambiente de estágios obrigatórios ou no mercado de trabalho.

No entanto, é importante reconhecer as limitações desta pesquisa. A análise dos dados enfrentou desafios de escopo, dada a complexidade e amplitude dos tópicos a serem investigados. Como tal, foi necessário fazer escolhas quanto aos elementos a serem mais detalhadamente analisados, o que pode ter limitado a amplitude da compreensão dos fatores que influenciam os erros linguísticos.

Em resumo, este trabalho fornece uma visão esclarecedora sobre a dinâmica da influência da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Seus resultados destacam a importância de um olhar mais cuidadoso sobre a relação entre línguas e reforçam a necessidade de uma abordagem flexível e adaptativa no ensino de idiomas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAIN, Sandrine; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Interlândia, análise de erros e influências interlinguísticas: experiências de ensino e aprendizagem on-line de FLE.

Línguas e Instrumentos Linguísticos, v. 25, n. 49, p. 108-142, 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Maneiras de compreender linguística aplicada. **Letras**, n. 2, p. 4-10, 1991.

_____ (org). **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes. 2001.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A transferência, a interferência e a interlândia no ensino de línguas próximas. *In: CONGRESSO BRASILENO DE HISPANISTAS*, 2., 2002, São Paulo.

Proceedings online... Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 20 dez. 2023.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.

ATANAKA, Alessandra Haro; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Metodologias de ensino de língua estrangeira na escola: contribuições para a reflexão e a prática docente. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 38, p. 177-191, 2021.

BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2012.

BARALO, Marta. Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. **Marcoele: Revista De Didáctica**, v. 9, 2009.

CAPILLA, María Carolina Calvo. **Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil**. 2010. 135 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/3274?locale=es>. Acesso em: 9 jan. 2024.

CARNEIRO, T. G.; CARAZZAI, M. R. P. Um estudo de caso sobre os tipos de erros orais de alunos novatos de língua inglesa LE. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2011. DOI: 10.14393/DL3-v2n1a2008-3. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11474> . Acesso em: 5 jan. 2024.

CORDER, S. P. Error Analysis and Interlanguage. **Applied Linguistics**, v. 2, 1976.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Lingu@ gem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. **Reale**, v. 1, p. 107-135, 1994.

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

GARCÍA GONZÁLEZ, José Enrique. Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. **Philologia hispalensis**, v. 12, n. 1, p. 179-194., 1998.

GONZÁLEZ, Neide Maia et al. Lugares de reflexión en la formación del profesor de E-LE: la particular situación de Brasil. **RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera**, 2004.

HENRIQUES, Katia Celeste Dias. Ensino de espanhol/língua estrangeira e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: dificuldades e possibilidades. **Cadernos do CNLF**, v. 17, n. 10, p. 48-65, 2013.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES, Jaqueline Laís; PALLU, Nelza Maura. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. **Tabuleiro de Letras**, v. 11, n. 2, p. 196-208, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARTÍN, José Miguel Martín. Nuevas tendencias en el uso de la L1. **ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada**, n. 2, p. 159-169, 2001.

GALINDO MERINO, María del Mar. La lengua materna en el aula de ELE. **ASELE: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**, Málaga. 2012. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.

PERCEGONA, Marcélia Silva. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. Orientador: José Erasmo Gruginski. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/2632>. Acesso em: 7 jan. 2024.

PREUSS, Elena Ortiz. Similaridade linguística entre português e espanhol: efeitos na produção de fala em L2. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, n. 10, v. 8, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6901>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PRIBERAM INFORMÁTICA, S.A. (org.). **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (org.) Nueva gramática de la lengua española. Madrid, 2024. Disponível em: <https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

REY, R. Alonso. El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE. **Estudios Portugueses**, v. 4, p. 11-38, 2005.

SANTOS ROVIRA, José María. Fundamentación teórica de la importancia de la lengua materna en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. **Sintagma: Revista de lingüística**, v. 24, p. 49-63, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS REDAÇÕES

10/01/2024 14:28

Termo de autorização

Termo de autorização

Olá, meu nome é Eliana Kely Costa Damacena (matrícula 190027070), sou estudante do curso de Letras Espanhol pela Universidade de Brasília (UnB). Estou realizando meu trabalho final do curso (TCC) com alunos de espanhol nos seguintes níveis: TPOE1 - 1º semestre, Gramática da Língua Espanhola - 4º semestre, e História da Língua Espanhola- 8(9º) semestre.

O tema da minha investigação é sobre a influência da língua materna, o português (LM) na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, (ELE). Meu objetivo principal com este trabalho é coletar dados, através de redações escritas pelos estudantes, para criar um corpus que nos permita analisar as principais interferências dos aprendizes brasileiros na aquisição do espanhol.

Por meio deste termo, peço que me autorize utilizar a sua redação no meu trabalho de conclusão de curso, de forma totalmente anônima. Sua privacidade será sempre respeitada. Deixo claro que, poderá me comunicar a qualquer momento, caso deseje se retirar da pesquisa. Desde já, agradeço imensamente a sua colaboração.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Estou de acordo em participar desta pesquisa de cunho científico, permitindo o uso das informações prestadas por mim em minha redação. Também, estou ciente de que estou participando de maneira voluntária, sem receber quaisquer quantias em dinheiro ou benefícios a parte. Entendo que, meus dados serão tratados de forma sigilosa, sendo utilizado um código ou pseudônimo quando referir-se a mim em seu TCC e subsequentes publicações. *

Marque todas que se aplicam:

Estou de acordo

3. Nome completo: *

<https://docs.google.com/forms/d/1VE2D2nFLB0qHZU6xdOFv77X0VJRupw87N7h1DjPZM/edit>

1/3

10/01/2024 14:28

Termo de autorização

4. E-mail: *

5. Telefone: *

6. Matrícula da UnB: *

7. Matéria que estou cursando: *

Marcar apenas uma oval.

- Teoria e prática do Espanhol oral e escrito 1 (Professora Janaína Soares)
- Gramática da Língua Espanhola (Professora Yamilka Rabasa)
- História da Língua Espanhola (Professora Maria Carolina)

8. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro

<https://docs.google.com/forms/d/1VE2D2nFLB0qHZU6xdOFv77X0VJRupw87N7h1DjPZM/edit>

2/3

9. Nacionalidade:*

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários