


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ANA MARÍA DEL PILAR ALTAMIRANO ROBLES

**INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E**  
**INTERLÍNGUA: A aprendizagem de Português Língua**  
**Estrangeira por peruanos hispanofalantes**



ARARAQUARA – S.P.  
2016

ANA MARÍA DEL PILAR ALTAMIRANO ROBLES

**INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E  
INTERLÍNGUA: A aprendizagem de Português Língua  
Estrangeira por peruanos hispanofalantes**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Línguas

**Orientador:** Nildicéia Aparecida Rocha

**Bolsa:** OEA-GCUB

Altamirano Robles, Ana María del Pilar  
INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E INTERLÍNGUA: A  
aprendizagem de Português Língua Estrangeira por  
peruanos hispanofalantes / Ana María del Pilar  
Altamirano Robles – 2016  
162 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Interferências Linguísticas. 2. Interlíngua. 3.  
Português Língua Estrangeira. 4. Aprendizes peruanos  
hispanofalantes. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA MARÍA DEL PILAR ALTAMIRANO ROBLES

# **INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E INTERLÍNGUA: A** aprendizagem de Português Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Línguas

**Orientador:** Nildicéia Aparecida Rocha

**Bolsa:** OEA-GCUB

Data da defesa: 23/02/2016

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

### **Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nildicéia Aparecida Rocha**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara - SP.

---

### **Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Mariza Benedetti**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Biociências e Letras, Câmpus de São José do Rio Preto - SP.

---

### **Membro Titular: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara - SP.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

Àqueles que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

A você, Velvet, meu melhor amigo e parceiro da vida, que sempre esteve presente incondicionalmente nos momentos de altos e baixos para me apoiar nas minhas decisões e, sobretudo, para me incentivar em seguir meus sonhos e traçar novas metas;

Aos meus pais Alicia e Saúl, que sempre me apoiaram a atingir meus objetivos profissionais e acadêmicos;

Aos meus irmãos Carlos e David por todo apoio prestado sempre;

À minha orientadora Nildicéia Aparecida Rocha por todo o suporte necessário para a finalização do curso de mestrado;

Às agências financiadoras PROPG-UNESP/GCUB/OEA, que forneceram todos os recursos necessários para a realização deste trabalho.

Los idiomas son como cauces de la actividad espiritual que en ellos se pone a fluir, pero cauces vivos y dotados de un oscuro poder de orientación que les hace conducir la líquida energía hacia campos sedientes e ignorados.

José Ortega y Gasset (1966, p.547)

## RESUMO

Esta pesquisa visa a estudar as interferências linguísticas nos níveis semântico, sintático e ortográfico, presentes no desenvolvimento da interlíngua de um grupo de alunos peruanos hispanofalantes do nível intermediário de português como língua estrangeira. A investigação buscou verificar as interferências linguísticas presentes nas produções escritas daqueles alunos, considerando a proximidade linguística entre o espanhol e o português, com o objetivo de avançar na descrição da interlíngua de alunos peruanos hispanofalantes e contribuir para o estudo do ensino e da aprendizagem de português como língua estrangeira. A hipótese deste trabalho é a de que os traços linguísticos da língua materna pode influenciar de modo negativo a aprendizagem do português por serem consideradas línguas próximas. A análise foi realizada com base na metodologia da Linguística Contrastiva em um *corpus* de 70 textos elaborados por 50 alunos peruanos hispanofalantes do nível intermediário de português como língua estrangeira, em dois Centros de Línguas em Lima, Peru. Além disso, foi aplicado um questionário semiestruturado no qual se propôs uma reflexão acerca do papel da língua materna, o espanhol, no processo de aprendizagem do português dos aprendizes em questão. A partir do referencial teórico sobre interlíngua e as análises das interferências linguísticas baseadas no contraste entre o espanhol e o português, a pesquisa obteve resultados que revelaram informações significativas sobre as ocorrências das interferências nos níveis semântico, sintático e ortográfico, evidenciando, quantitativa e qualitativamente, as mais comuns na aprendizagem dos alunos, permitindo, assim, identificar os casos sistemáticos de interferências linguísticas recorrentes nas referidas produções escritas. Observou-se que o uso das normas linguísticas da língua materna dificultou a elaboração das produções escritas em português, pois de modo genérico, no nível semântico, os alunos peruanos hispanofalantes recorreram ao uso contínuo de palavras da língua materna e criaram palavras na língua estrangeira com base nas raízes utilizadas em espanhol; no nível sintático, as interferências se evidenciaram no uso incorreto e na omissão de preposições, e em casos de concordância nominal nos quais se identificou a transferência da língua materna no uso de gênero; enquanto no nível ortográfico, os casos de omissão de acento em palavras paroxítonas, oxítonas e monossílabas foram os mais comuns devido ao uso das normas de acentuação em espanhol pelos aprendizes peruanos.

**Palavras – chave:** Interferências Linguísticas. Interlíngua. Português Língua Estrangeira. Aprendizes peruanos hispanofalantes.



## RESUMEN

Esta investigación pretende estudiar las interferencias lingüísticas en los niveles semántico, sintáctico y ortográfico, presentes en el desarrollo de la interlengua de un grupo de alumnos peruanos hispanohablantes del nivel intermedio de portugués como lengua extranjera. La investigación buscó verificar cuáles fueron las interferencias lingüísticas identificadas en las producciones escritas de aquellos alumnos, considerando la proximidad lingüística entre el español y el portugués, con el objetivo de avanzar en la descripción de la interlengua de alumnos peruanos hispanohablantes y contribuir con el estudio de enseñanza y de aprendizaje de portugués como lengua extranjera. La hipótesis de este trabajo se enfoca en que los rasgos lingüísticos del español puede influenciar de modo negativo el aprendizaje del portugués al ser consideradas lenguas próximas. El análisis fue realizado con base en la metodología de la Lingüística Contrastiva en un *corpus* de 70 textos elaborados por 50 alumnos peruanos hispanohablantes del nivel intermedio de portugués como lengua extranjera, pertenecientes a dos Centros de Idiomas de Lima, Perú. Además, se aplicó un cuestionario semiestructurado sobre el papel que tiene la lengua materna, el español, en el proceso de aprendizaje de portugués para este grupo de alumnos. A partir del referencial teórico sobre la interlengua y los análisis de interferencias lingüísticas basados en el contraste entre el español y el portugués, la investigación obtuvo resultados que revelaron informaciones significativas sobre las ocurrencias de las interferencias en los niveles semántico, sintáctico y ortográfico, evidenciando cuantitativa y cualitativamente, cuáles fueron las más comunes en el aprendizaje de los alumnos, permitiendo, así, identificar los casos sistemáticos de interferencias lingüísticas que ocurrieron en las referidas producciones escritas. Se observó que el uso de las normas lingüísticas de la lengua materna dificultó la elaboración de las producciones escritas en portugués, pues de modo genérico, en el nivel semántico, los alumnos peruanos hispanohablantes recurrieron al uso continuo de palabras de la lengua materna y crearon palabras en la lengua extranjera con base en las raíces utilizadas en español; en el nivel sintáctico, las interferencias se evidenciaron en el uso incorrecto y en la omisión de preposiciones, y en casos de concordancia nominal en los cuales se identificó la transferencia de la lengua materna en el uso de género; mientras que en el nivel ortográfico, los casos de omisión de acento en palabras paroxítonas, oxítonas y monosílabas fueron los más comunes debido al uso de las normas de acentuación en español por parte de los aprendices peruanos.

**Palabras-claves:** Interferencias Lingüísticas. Interlengua. Portugués Lengua Extranjera. Aprendices peruanos hispanohablantes.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Terminologia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras proposta por Puren (1988)	23
------------------	---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Estratégias de comunicação propostas por Brown (2007)	51
<b>Quadro 2</b>	Estratégias de comunicação propostas por Faerch e Kasper (1983)	52
<b>Quadro 3</b>	Critérios de análise das estratégias de expressão escrita	53
<b>Quadro 4</b>	Quantidade de textos por cada instituição	58
<b>Quadro 5</b>	Critérios de pontuação do questionário semiestruturado	60
<b>Quadro 6</b>	Critérios de análise das interferências linguísticas	62
<b>Quadro 7</b>	Aspectos comuns das interferências linguísticas em CCBP e IC	121
<b>Quadro 8</b>	Questionário semiestruturado aplicado no CCBP	132
<b>Quadro 9</b>	Questionário semiestruturado aplicado no IC	133

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Frequência e porcentagem da faixa etária dos sujeitos de pesquisa	56
<b>Tabela 2</b>	Avaliação dos níveis de proficiência de Celpe-Bras	59
<b>Tabela 3</b>	Frequência e porcentagem das interferências linguísticas (CCBP)	63
<b>Tabela 4</b>	Frequência e porcentagem de casos sistemáticos de interferência semântica (CCBP)	64
<b>Tabela 5</b>	Frequência e porcentagem de casos sistemáticos de interferência sintática (CCBP)	81
<b>Tabela 6</b>	Frequência e porcentagem de casos sistemáticos de interferência ortográfica (CCBP)	93
<b>Tabela 7</b>	Frequência e porcentagem das interferências linguísticas (IC)	96
<b>Tabela 8</b>	Frequência e porcentagem de casos sistemáticos de interferência semântica (IC)	97
<b>Tabela 9</b>	Frequência e porcentagem de casos sistemáticos de interferência sintática (IC)	111
<b>Tabela 10</b>	Frequência e porcentagem de casos sistemáticos de interferência ortográfica (IC)	118
<b>Tabela 11</b>	Frequência e porcentagem das origens das interferências linguísticas (CCBP)	123
<b>Tabela 12</b>	Frequência e porcentagem das origens das interferências linguísticas (IC)	124
<b>Tabela 13</b>	Frequência e porcentagem dos processos centrais da interlíngua (CCBP)	126
<b>Tabela 14</b>	Frequência e porcentagem dos processos centrais da interlíngua (IC)	127
<b>Tabela 15</b>	Frequência e porcentagem das estratégias de expressão escrita (CCBP)	129
<b>Tabela 16</b>	Frequência e porcentagem das estratégias de expressão escrita (IC)	130

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AC</b>	Análise Contrastiva
<b>AE</b>	Análise de Erros
<b>CCBP</b>	Centro Cultural Brasil Peru
<b>CCBs</b>	Centros Culturais Brasileiros
<b>IC</b>	Idiomas Católica
<b>IL</b>	Interlíngua
<b>LC</b>	Linguística Contrastiva
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>PLE</b>	Português Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>20</b>
1.1 Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs)	20
1.2 Ensino e aprendizagem de línguas próximas: PLE para hispanofalantes	25
1.3 Análise Contrastiva	29
1.4 Análise de Erros	34
1.4.1 Transferência Linguística Positiva	39
1.4.2 Interferência Linguística/Transferência Linguística Negativa	39
1.4.2.1 Interferência no nível semântico	42
1.4.2.2 Interferência no nível sintático	42
1.4.2.3 Interferência no nível ortográfico	43
1.5 Interlíngua	44
1.6 Estratégias de comunicação na produção escrita	50
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>55</b>
2.1 Natureza de pesquisa	55
2.2 Contexto de pesquisa	55
2.3 Participantes de pesquisa	57
2.4. Coleta de Dados	58
2.4.1 Corpus	58
2.4.2 Questionário	59
2.5 Procedimento de análise de dados	61
<b>3 ANÁLISE</b>	<b>63</b>
3.1 Casos sistemáticos de interferências linguísticas em Centro Cultural Brasil Peru	64
3.1.1 Nível semântico	65
3.1.2 Nível sintático	82
3.1.3 Nível ortográfico	94
3.2 Casos sistemáticos de interferências linguísticas em Idiomas Católica	97

3.2.1 Nível semântico	98
3.2.2 Nível sintático	111
3.2.3 Nível ortográfico	119
3.3 Contraste de análise das interferências linguísticas no Centro Cultural Brasil Peru e no Idiomas Católica	122
3.4 Análise das origens das interferências linguísticas	125
3.5 Análise de processos centrais da interlíngua	127
3.6 Análise de estratégias de expressão escrita	130
3.7 Questionário aplicado aos Sujeitos	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIA</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário semiestruturado sobre o papel da LM na aprendizagem de PLE</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO A – Produções escritas dos alunos do CCBP</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO B – Produções escritas dos alunos de IC</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se a partir da ocorrência de problemas de aprendizagem que aprendizes peruanos hispanofalantes de português como língua estrangeira (PLE) podem apresentar por serem a língua materna (LM), espanhol, e a língua estrangeira (LE), português, línguas próximas. Essa proximidade tipológica entre essas línguas românicas pode induzir à existência de interferências linguísticas durante o processo de aprendizagem desses alunos de PLE. Pondera Almeida Filho (2001, p.15) que “devido à proximidade tipológica entre as línguas existe o mito da facilidade. No entanto, se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização”.

Sobre a aprendizagem e aquisição de PLE por grupos de aprendizes hispanofalantes, Santos e Silva (2004) revelam que a maioria dos aprendizes considera fácil a aprendizagem do português devido às semelhanças entre estas línguas. Assim, o estudo das autoras descreve algumas dificuldades que geralmente ocorrem, graças à aproximação de vários aspectos destas duas línguas, que pode causar entraves à assimilação do novo conhecimento pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem de PLE.

Essa problemática motiva o desenvolvimento da presente pesquisa, pois o professor de PLE, dentro de um contexto hispanofalante, lida com interferências no sistema linguístico no decorrer dos processos de aprendizagem dos alunos, entendendo que o aprendiz hispanofalante geralmente se encontrará exposto a um conflito contínuo entre as regras e os hábitos adquiridos na sua LM, espanhol, e as normas<sup>1</sup> da LE, português.

Nesse contexto de aprendizagem, fora de imersão, é possível constatar a intrínseca relação entre o papel da LM e a aprendizagem de uma LE próxima à língua materna. Sendo assim, o presente trabalho se configura como um estudo de corte transversal da interlíngua de peruanos hispanofalantes, aprendizes de PLE, num determinado momento do nível intermediário do curso de PLE. Neste trabalho, a análise do fenômeno da interferência linguística é considerada pertinente para possibilitar a descrição da interlíngua de um modo sincrônico.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa o termo “norma” é entendido como a norma padrão que se baseia nas normas e convenções agregadas na gramática tradicional de uma língua e que tem a finalidade de servir de modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística (FARACO, 2002). Nesta pesquisa, as normas da língua espanhola são verificadas na versão online do Dicionário da Real Academia Espanhola (<http://www.rae.es/>); enquanto as normas da língua portuguesa são consultadas na versão online do Dicionário Houaiss (<http://houaiss.uol.com.br/>).



Desse modo, o objetivo principal que norteia este trabalho é descrever as interferências linguísticas, presentes no desenvolvimento da interlíngua em aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE. Em outras palavras, busca-se responder à seguinte pergunta: quais são as características da interlíngua em dado momento do processo de aprendizagem de português como língua estrangeira em alunos peruanos hispanofalantes do nível intermediário? Assim, o escopo desta investigação é identificar que interferências linguísticas acontecem durante um determinado momento do nível intermediário de PLE nesses alunos, descrevê-las, interpretar sua natureza, relacioná-las aos processos centrais da interlíngua, e classificá-las.

Ao perceber a impossibilidade de se ocupar de toda a abrangência da análise da interlíngua implicada, esta pesquisa se propõe alguns objetivos específicos: (1) analisar as interferências linguísticas nos níveis semântico, sintático e ortográfico, presentes no desenvolvimento da interlíngua e encontradas em textos escritos por aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE num dado momento do nível intermediário; e (2) classificar as interferências linguísticas (ODLIN, 1997; ATIENZA *et al.*, 1996), presentes no desenvolvimento da interlíngua, no início do curso de PLE para aprendizes peruanos hispanofalantes no nível intermediário.

Em relação à importância de estudo sobre PLE em países hispanofalantes, observa-se que a formação do Mercosul no final do século XX representou a criação de políticas curriculares sobre a promoção do ensino do português e do espanhol como línguas estrangeiras nos países que constituem este bloco comercial, pois o conhecimento do idioma é considerado a chave para manter as relações políticas, econômicas, sociais, culturais entre outras. Com a internacionalização do português do Brasil, também no final do século XX, o Estado brasileiro tem fomentado e difundido o ensino do português em todo o mundo e na América do Sul (foco desta pesquisa), por meio dos Centros Culturais Brasileiros (CCBs), instituições subordinadas ao Chefe da Missão Diplomática ou repartição consular do Brasil em cada país. Os CCBs são extensões das embaixadas brasileiras, onde são oferecidos cursos de língua portuguesa, dança, música, culinária e artes plásticas, entre outras atividades

Por um lado, surge a necessidade da intercomunicação dos países, fator que influencia o desenvolvimento das sociedades, notadamente no âmbito econômico, tecnológico, científico e educativo. Isto posto, o idioma português tem se tornado importante no exterior em virtude da criação de novos espaços para a sua circulação, graças à participação do Brasil no cenário político-econômico mundial, o que faz com que o português falado no país lusófono da

América do Sul se constitua como uma língua transnacional (ZOPPI FONTANA; DINIZ, 2008).

Por outro lado, a maioria dos países que faz fronteira com o Brasil é hispanofalante, logo, existe um número significativo de aprendizes estrangeiros, falantes nativos de espanhol, que aprendem PLE, tanto no Brasil como em seus países de origem. Os motivos mais comuns desse acontecimento são o turismo, estudos de graduação e pós-graduação no Brasil, e imigração. Segundo um estudo estatístico, existem 410.000 falantes nativos de espanhol e, 96.000 falantes de espanhol como língua estrangeira no Brasil (INSTITUTO CERVANTES, 2014).

Perante essa situação, o contexto de estudo da presente pesquisa trata da aprendizagem de PLE em países hispanofalantes, especificamente no Peru, onde se coletaram os dados para esta pesquisa e que se pretende colaborar no fomento do ensino de PLE e estudos relacionados, uma vez que este país tem pouco tempo desenvolvendo-se nesse âmbito de ensino. Pode-se observar situação similar em outros países hispanofalantes como Colômbia, Chile, Paraguai e outros. Diante dessa conjuntura, faz-se necessário ampliar cada vez mais os estudos sobre conhecimentos linguísticos de PLE para aprofundar as noções sobre as interferências linguísticas geradas na interlíngua de aprendizes hispanofalantes de PLE, promovendo seu ensino e divulgação científico-acadêmica.

Desse modo, a metodologia consiste em um primeiro momento na coleta de redações de aprendizes peruanos no início do curso do nível intermediário de PLE, pertencentes a dois centros de línguas em Lima: Centro Cultural Brasil Peru (Centro de Estudos Brasileiros da Embaixada do Brasil no Peru) e Idiomas Católica (Centro de Línguas da Pontifícia Universidade Católica do Peru, PUCP). Em um segundo momento, apresenta-se uma análise documental da produção textual (redação coletada) dos aprendizes peruanos hispanofalantes, a fim de encontrar, classificar e descrever as interferências linguísticas num dado momento do desenvolvimento da interlíngua no nível intermediário de PLE. Além disso, também se aplica um questionário, com o intuito de verificar como e por que os alunos aprendem português, e como se viabiliza o processo de aprendizagem de PLE, haja vista as interferências linguísticas que surgem durante a interlíngua. Por meio desse corpus de pesquisa, é possível obter dados relativos às dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da língua portuguesa.

Neste trabalho, as análises se basearam na teoria da interlíngua (CORDER, 1971; SELINKER, 1972) que trata da existência na mente de uma estrutura psicológica latente que é ativada quando o aprendiz tenta produzir ou entender orações em uma língua estrangeira (LE), e que se realiza em um sistema cujas regras não pertencem à língua materna (LM) nem

a LE. A interlândia foi analisada a partir de processos centrais, classificados por Selinker (1972) como transferêcia linguística, transferêcia de instrução, estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e hipergeneralização do material linguístico da LE. Nesta pesquisa, analisaram-se somente três processos centrais (transferêcia linguística, estratégias de comunicação e hipergeneralização do material linguístico da LE), pois estes permitem identificar as interferências linguísticas presentes no desenvolvimento da interlândia dos aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE nas produções escritas possibilitando, assim, estudos voltados às análises contrastivas entre o espanhol, LM, e o português, LE. Quanto aos estudos contrastivos entre o português e o espanhol no processo de aprendizagem de PLE em hispanofalantes, neste trabalho, a linguística contrastiva foi a base de estudo sobre a qual procederam as análises da interlândia de aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE.

Por meio da análise das interferências linguísticas surgidas durante o processo de aprendizagem de português em alunos peruanos hispanofalantes do nível intermediário, esta pesquisa pretende contribuir na ampliação do campo de estudo de PLE no Peru. Nesse país existe uma grande escassez de estudos que tratam o ensino e aprendizagem de PLE para hispanofalantes, pois é uma língua que está em pleno processo de aumento de aprendizes, onde se coletaram os dados e onde existe uma necessidade de entender fenômenos que acontecem nesse contexto de aprendizagem. Assim, as interpretações das interferências linguísticas presentes na interlândia nesse grupo de aprendizes darão apoio ao professor, uma vez que, de posse desse estudo, ele, então, poderá elaborar uma estratégia mais adequada para lidar com as interferências no sistema linguístico semântico, sintático e ortográfico, observadas nesses aprendizes durante o processo de aprendizagem.

Por um lado, a contribuição do estudo sobre a interlândia de aprendizes hispanofalantes de PLE realizado nesta pesquisa se faz relevante devido à proximidade tipológica entre o espanhol e o português, que causa interferências linguísticas durante o processo de aprendizagem. Assim, esta pesquisa pode auxiliar no fomento de investigações que tratem questões de ensino e aprendizagem de línguas próximas.

Por outro lado, esta pesquisa pode fornecer apoio teórico na área de ensino de PLE no Peru por ser um trabalho pioneiro que focaliza na aprendizagem de português em alunos peruanos hispanofalantes, levando em conta que no decorrer dos últimos anos tem existido um aumento de interesse por parte desses falantes nativos de espanhol desse país em aprender português como língua estrangeira, graças ao recorte político curricular do Mercosul Educacional entre outros fatores socioeconômicos.

Nessa perspectiva, a intenção deste trabalho é colaborar para o avanço de uma reflexão sobre a interlíngua em aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE, e tentar auxiliar os professores nesse âmbito de ensino a melhorar e otimizar o processo de aprendizagem de português como língua estrangeira. Para tanto, esta pesquisa deseja promover a progressão dos estudos linguísticos sobre a aprendizagem da língua portuguesa.

O conteúdo desta investigação organiza-se da seguinte maneira. Na seção 1, apresenta-se a introdução desta pesquisa, explicando como surgiu este estudo, mencionando o objetivo principal e os objetivos específicos da pesquisa.

Na seção 2, será desenvolvida a fundamentação teórica, fazendo uma breve revisão das teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, ao ensino e aprendizagem de línguas próximas (PLE para hispanofalantes). Ademais, nessa seção são evidenciados os estudos sobre a análise contrastiva; a análise de erro, abrangendo o estudo da transferência linguística positiva e a transferência linguística negativa, especificamente nos níveis semântico, sintático e ortográfico, e as teorias que tratam da interlíngua. Também, são apresentadas as definições das estratégias de comunicação na produção escrita para complementar a teoria de análise das interferências linguísticas presentes na interlíngua. Estas estratégias dizem respeito aos expedientes de comunicação, chamados, neste estudo, de “estratégias de expressão escrita”, utilizados pelos aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE em suas produções escritas.

Na seção 3, serão explicitados os procedimentos metodológicos que orientam a análise deste trabalho. Nessa seção, serão descritos a metodologia utilizada na pesquisa, o contexto de estudo, o perfil dos sujeitos, a coleta de dados e o *corpus*.

Na seção 4, apresenta-se a análise e a discussão dos dados coletados sobre os aprendizes. Nessa seção, realiza-se a verificação dos dados coletados no Centro Cultural Brasil Peru (doravante CCBP), mostrando as análises qualitativas e quantitativas, tanto das interferências nos níveis semântico, sintático e ortográfico, presentes no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes desse centro de línguas, quanto da aplicação de questionário semiestruturado, o qual possibilita vislumbrar o papel da língua materna dos aprendizes do CCBP no processo de aprendizagem de PLE. Logo, passa-se ao exame das informações reunidas no Idiomas Católica (doravante IC), e mostra também as análises qualitativas e quantitativas, tanto das interferências nos níveis semântico, sintático e ortográfico dos aprendizes desse centro de línguas, quanto da aplicação do questionário semiestruturado.

A seguir, parte-se para as considerações finais, colocando em relevo o contraste das análises sobre as interferências linguísticas presentes no desenvolvimento da interlíngua num

dado momento do curso de PLE, tanto dos alunos peruanos hispanofalantes do CCBP quanto dos alunos peruanos hispanofalantes do IC, contemplando os objetivos, realizando uma generalização da definição de interlíngua em aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE, com base nos aspectos comuns identificados na análise, e construindo significados para encaminhamentos futuros.

Referenciando a bibliografia tratada nesta pesquisa tem-se a seção Referências. Logo após, apresentam-se os apêndices que mostram o modelo do questionário semiestruturado aplicado a todos os alunos participantes desta pesquisa e o modelo de termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado por cada sujeito desta pesquisa. Por fim, mostram-se os anexos que tratam de algumas produções escritas desses participantes para uma melhor contextualização da análise.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O embasamento teórico fundamenta-se nos estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de PLE para hispanofalantes. Em primeiro lugar, é retratado um esboço teórico sobre as teorias de ensino e aprendizagem de LEs e a abordagem comunicativa, utilizadas no Peru, com o intento de complementar o estudo de ensino de PLE. Em segundo lugar, é realizada uma análise do ensino e aprendizagem de línguas próximas, especificamente de PLE para hispanofalantes da América Latina, visando promover uma reflexão sobre os procedimentos de ensino em voga, sem negligenciar a questão da proximidade tipológica entre o português e o espanhol. Em terceiro lugar, é introduzida a temática da análise contrastiva e as teorias relacionadas a esse campo de estudo. Em quarto lugar, é empreendido um estudo sobre a análise de erro no ensino de LE, uma vez que, para analisar as produções escritas dos participantes desta pesquisa, houve a necessidade de entender o surgimento dos erros, abrangendo, assim, o estudo da transferência linguística positiva para poder entender o seu oposto: o fenômeno da transferência linguística negativa, chamada de interferência linguística. Em quinto lugar, apresenta-se a definição da interlíngua com base nos diversos estudos realizados até a década dos anos 90<sup>2</sup>. Finalmente, são analisadas as estratégias de comunicação na produção escrita, com o objetivo de estudar detalhadamente a elaboração das redações dos aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE no momento em que acontecem as interferências linguísticas durante a interlíngua. Tais pressupostos serviram de base às análises das interferências linguísticas, presentes no desenvolvimento da interlíngua dos sujeitos desta pesquisa.

### **1.1 Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs)**

Nesta subseção apresentam-se os conceitos sobre as principais teorias de aprendizagem de línguas: o comportamentalismo e o cognitivismo (BROWN, 2007). Também trata da metodologia de ensino e aprendizagem de LEs: abordagem comunicativa. Cabe salientar que existem outras teorias e abordagens utilizadas para o ensino e aprendizagem de LEs, no entanto, decidiu-se discorrer aquelas que são utilizadas nos dois

---

<sup>2</sup> A análise realizada nesta pesquisa sobre a interlíngua dos alunos peruanos hispanofalantes se baseia até os estudos dos anos 90. No entanto, existem outros estudos relacionados como as Teorias da Complexidade e do Sócio-Interação que envolvem outra vertente teórica para a análise da interlíngua e que não foram tratadas nesta pesquisa por questões de delimitação de análise.

centros de línguas onde se coletaram os dados para esta pesquisa (CCBP e IC), e por serem as mais estudadas no Peru com base nos parâmetros curriculares determinados pelo Ministério da Educação do Peru, sob o título *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*, no ano 2009, ao ser o único documento oficial que trata sobre línguas estrangeiras.

Em relação às teorias de aquisição de línguas, têm sido definidas, no decorrer dos últimos anos, diferentes tendências no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o comportamentalismo e o cognitivismo, segundo Brown (2007). Estas correntes teóricas marcaram os estudos da interlíngua até a década dos anos 90. A primeira corrente teórica enfatiza as condições externas que favorecem a aprendizagem. O comportamentalismo se baseia na ideia de prever o comportamento do indivíduo com o intuito de modificá-lo por meio de estímulos e reforços que encaminhem os resultados esperados. Já a segunda, prioriza o aprendiz no seu campo vital, sua estrutura cognitiva e suas expectativas. No cognitivismo, o aprendiz adquire o conhecimento através de experiências vividas em sociedade.

No comportamentalismo, a aprendizagem é considerada como um processo gradual de reforço de respostas, ou seja, o objetivo é consolidar esta ação para incorporá-la a padrões de condutas existentes. Nessa tendência, o que predomina é o papel da criação de hábitos negativos e positivos, pois representa um conjunto de estímulos e é deixado de lado o papel ativo do aprendiz.

Para o cognitivismo, entender a aprendizagem é ir além de focalizar somente nas conexões de estímulo e resposta desde uma perspectiva mecânica, isto é, seu foco consiste em tentar descobrir princípios psicológicos de organização e funcionamento. Assim, o papel ativo do sujeito é destacado, ele elabora, cria ou desenvolve construtos, estruturas, metas ou conceitos, assimilando o mundo ao seu redor. Portanto, o sujeito se torna dimensionado, prescindindo de influências ou estímulos externos para aprender.

Ao longo do ensino de LÉs, o uso de diversas metodologias tem se tornado foco de atenção de professores e pesquisadores para lograr os objetivos educativos exigidos pelos estudantes. Para tratar este assunto, deve-se considerar a diferença entre abordagem, método e outros termos relacionados ao ensino de LÉs, tais como procedimento e planejamento.

Anthony (1963) estabelece as diferenças e uma hierarquia entre abordagem, método e técnica. Ele argumenta que existe uma relação de dependência entre os três componentes. Para este autor, a abordagem explicita a natureza do que é o ensino e aprendizagem, relacionando-se ao nível dos princípios e da conceptualização. O método, seguido da abordagem na ordem hierárquica, determina os materiais linguísticos, técnicas e maneiras de aplicar os princípios da abordagem. Assim, a técnica é o conjunto de recursos, estratégias e

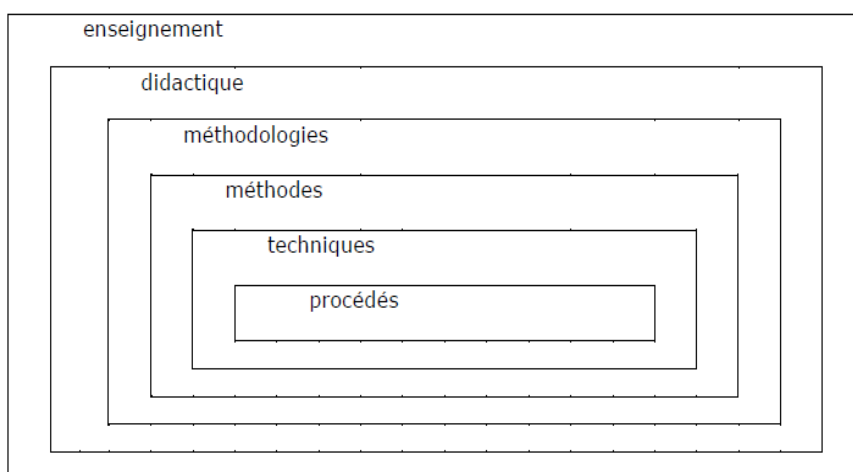
atividades utilizadas pelo professor por meio do qual o método se concretiza na sala de aula. Esta hierarquia ocasiona confusão sobre as definições de cada componente porque a abordagem está relacionada ao conjunto de princípios que constituem o método, e tanto o método como a técnica incluem as atividades utilizadas pelos docentes.

Richards e Rogers (1982), por seu turno, também hierarquizam as concepções entre esses componentes, mas, diferentemente de Anthony, eles estabelecem duas hierarquias. No primeiro nível da hierarquia está o método que é estabelecido a partir de uma abordagem. Assim, o planejamento e o procedimento constituem o segundo nível da hierarquia. Para esses autores, a abordagem é o componente teórico que sustenta a natureza da linguagem e da aprendizagem. O planejamento conforma os objetivos, a seleção e a organização dos materiais didáticos e atividades. O procedimento é a sequência das atividades. Almeida Filho (1997) propõe um modelo hierárquico em três níveis: (1) abordagem, (2) planejamento, materiais, método, avaliação, (3) técnicas, recursos, instrumentos de ação. Para o autor, o modelo em questão permite compreender a constituição e o funcionamento do processo de ensino de línguas.

Puren (1988) afirma que os métodos constituem as informações relativamente permanentes porque se situam ao nível dos objetivos técnicos inerentes a todo ensino de línguas estrangeiras (fazer repetir, fazer imitar, fazer reutilizar, fazer pegar as regularidades, fazer aceder ao sentido, etc.); enquanto as metodologias são formações históricas relativamente diferentes umas das outras porque se situam a um nível superior, no qual se consideram elementos sujeitos a variações históricas determinantes, tais como: os objetivos determinados para cada sessão de aula, os conteúdos linguísticos e culturais, as teorias de referência e as situações de ensino.

Assim, o linguista francês faz um esclarecimento terminológico muito mais amplo nessa área de ensino de línguas estrangeiras. Ele afirma que o termo "didática" (*didactique*) se situa ao nível inferior de ensino (*enseignement*) e ao nível superior do conjunto das metodologias (*methodologies*). Dessa forma, o professor de línguas trabalha sempre no domínio de um método (*méthode*) determinado para elaborá-lo, desenvolvê-lo e aplicá-lo. Por último, o autor afirma que uma técnica (*technique*) corresponde a um conjunto de procedimentos (*procédés*), conservando o termo de ensino como o mais geral, pois todos os termos chave dessa área se definem por níveis de inclusão recíproca que o autor representa desta forma:



**Gráfico 1:** Terminologia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

**Fonte:** Puren, 1988, p. 13

Geralmente, entende-se por metodologia de ensino de línguas o estudo de práticas pedagógicas, incluindo a fundamentação teórica e investigações relacionadas a essas práticas. Essa ideia é salientada na versão de Brown (2007), no seu clássico e fundamental livro “Princípios de Aprendizagem e Ensino de Línguas”. O método é considerado, como um conjunto prescrito, generalizado de especificações para as aulas de língua, com a finalidade de atingir determinados objetivos. Basicamente, essa visão ressalta o caráter procedimental do método, de um *modus operandi* aplicável universalmente e reconhecido como distinto por seus praticantes.

Santos Gargallo (1999) realizou um estudo mais recente que aprofunda os conceitos sobre os métodos de ensino e aprendizagem de LEs. A autora afirma que o termo método, nesse âmbito, faz referência ao conjunto de princípios teórico-práticos que fundamentam e justificam as decisões que são tomadas na sala de aula, com o objetivo de motivar o processo de aprendizagem. Além disso, o termo método pode ser aplicado aos manuais ou livros voltados ao ensino e aprendizagem de uma LE. (OLIVEIRA PONTES, 2014).

Em relação à metodologia de ensino e aprendizagem de uma LE, após o uso do método gramática e tradução e dos métodos de base estruturalista pelos professores de línguas estrangeiras, começou a ser aplicada a abordagem comunicativa na década dos setenta, graças à necessidade de superar o vazio metodológico que predominava na área de ensino de línguas estrangeiras na Europa. Essa abordagem comunicativa focaliza o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação, de modo que a aprendizagem se desenvolva por meio das funções linguísticas. Assim, o uso adequado da LE que está em processo de aprendizagem

exige conhecimentos socioculturais, discursivos, e, sobretudo, linguísticos e funcionais (SANTOS GARGALLO, 1999 *apud* OLIVEIRA PONTES, 2014, p.18).

De acordo com a autora, a abordagem comunicativa focaliza no caráter funcional da língua para ser utilizado como instrumento de comunicação. Nessa abordagem, o estudo da competência comunicativa se realiza a partir das funções linguísticas utilizadas pelos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, e onde prevalece o uso de materiais linguísticos autênticos, baseados na realidade comunicativa dos falantes nativos.

Segundo Hymes (1972), citado por Almeida Portela (2006, p.55), a aquisição dessa competência comunicativa mostra que o aprendiz está adquirindo tanto o conhecimento quanto a habilidade de usar a língua. Assim, essa metodologia está relacionada à existência de uma motivação ou necessidade que estimule alguém a se comunicar. Portanto, a abordagem comunicativa considera o fato de saber como comunicar o que se quer transmitir aos outros, levando em conta os gestos, tons de voz, contextualização etc., com a finalidade de que o ouvinte consiga decodificar a mensagem do interlocutor.

Desse modo, essa abordagem pressupõe que os aprendizes enfrentem situações da vida que precisem de comunicação. Para tanto, as aulas são desenvolvidas com base em contextos e funções da linguagem, isto é, pedir informação, convidar, argumentar, pedir desculpas etc. Na abordagem comunicativa, enfatizam-se as diferentes habilidades (escuta, fala, leitura e escrita), assim, as aulas focalizam no desenvolvimento dessas habilidades a partir de materiais autênticos.

Para Rodrigues (2000), citado por Muñoz Restrepo (2010, p. 78), essas habilidades linguísticas podem ser consideradas como atividades de língua que possibilitam o funcionamento da competência comunicativa. Isto posto, a competência comunicativa não é simplesmente falar, ler, escrever e escutar, consideradas de forma separada, mas implica criar sentido desde diversas fontes, imagens, signos, textos e símbolos.

As definições sobre as teorias de ensino e aprendizagem de LEs e a abordagem comunicativa foram apresentadas de forma geral para fins de exposição do contexto de coleta de dados desta pesquisa, especificamente, em dois centros de línguas no Peru. Na subseção seguinte, apresenta-se uma discussão mais específica sobre o ensino e aprendizagem de línguas próximas, auxiliando no desenvolvimento e aprimoramento dos estudos sobre PLE para hispanofalantes. Ademais, busca-se compreender a problemática de conceber uma metodologia específica para esse contexto de ensino e aprendizagem, considerando que existe uma proximidade tipológica entre o português e o espanhol.

## 1.2 Ensino e aprendizagem de línguas próximas: PLE para hispanofalantes

Existem muitos estudos e investigações sobre o ensino e aprendizagem de uma LE, os quais tratam de forma geral questões linguísticas, psicológicas, didáticas, entre outras relacionadas a essa área. No entanto, existem situações educativas, como o ensino de uma LE próxima à LM do aluno (por exemplo, o português e o espanhol) que devem ser estudadas minuciosamente para ampliar os campos de investigação e docência, visto que nesse último contexto surgem problemas de aprendizagem totalmente distintos daqueles observados em circunstâncias de ensino de línguas diferentes tipologicamente (o inglês em relação ao francês etc.).

Na área de ensino de línguas próximas, surgem análises que entendem a transferência entre línguas como um fenômeno ligado muito mais à percepção individual do que às características objetivas da LM e da LE. A partir dessas análises, tornou-se notável o conceito de psicotipologia linguística (ECKMAN, 2004). Na concepção do autor, os aprendizes de uma LE não transferem necessariamente de sua LM todos aqueles traços que são realmente similares, mas aqueles que eles percebem como similares. Segundo ele, os aspectos profundos, como a estrutura sintática, a pronúncia e a entonação, são transladados de forma inconsciente, difícil de evitar. Entretanto, outros aspectos, como o léxico ou a morfologia, dependem muito mais de uma estratégia relativamente consciente dos indivíduos, que intuitivamente selecionam certos traços da LM que lhes são similares, e, portanto, aplicáveis à LE.

Quanto à transferência, os hispanofalantes tendem a assumir que muitos traços de sua LM são transferíveis para o português, tendo em vista que derivam da mesma matriz, a latina; isto está ligado com a facilidade em compreender a língua portuguesa e vice-versa. Considerando o fato de as línguas mencionadas apresentarem muitas semelhanças, resulta complexo para um aprendiz hispanofalante adquirir fluência no português, visto que, comumente, opera traduzindo textos de forma literal. Aliado a isso, justamente por essa proximidade, há uma representação social de facilidade em se aprender e falar português. Alguns estudos científicos, como o de Maia González (2008), comprovam que a maioria dos aprendizes hispanofalantes de PLE pensam e agem de modo a confirmar essa tendência.

Diante desse contexto de ensino e aprendizagem de PLE por hispanofalantes, considera-se importante estabelecer o conceito de abordagem. Assim, uma definição que determina a realidade do uso de uma abordagem de ensino é dada por Almeida Filho (1997), na qual afirma ser a abordagem uma força orientadora de todo um processo de ensino de

língua que decorre das competências implícita, teórica, aplicada e profissional do professor, autores de livros didáticos, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. Pode-se constatar que esta definição reflete a abrangência deste componente metodológico, pois não se limita às teorias e princípios para o ensino de uma LE, porque trata de todo um conjunto de aspectos que fazem determinar a abordagem em uma sala de aula. Portanto, deve-se considerar esta ideia de abordagem para levá-la em conta dentro do contexto do ensino de PLE, desde o início de sua promoção, notadamente nos países hispanofalantes. Assim, existe um fator que realça a importância de se adentrar nos estudos de abordagem do ensino de PLE: a proximidade tipológica do português e espanhol. Esta característica pode ser uma vantagem para alguns, mas gera problemas na aprendizagem do PLE, tudo depende de como é desenvolvido o processo de ensino nas aulas.

A partir do uso de diversos métodos ou abordagens de ensino de LEs, surge uma problemática na área de ensino e aprendizagem de PLE que diz respeito a adoção de uma metodologia específica, com traços distintivos para o ensino do português a hispanofalantes, atentando-se para o fato de que a aprendizagem de uma língua próxima à LM pode induzir o aprendiz a acreditar que o processo de aprendizagem da LE é fácil. Fiando-se na aparente facilidade do processo, os aprendizes, em geral, não percebem seus erros e não desenvolvem corretamente suas competências linguísticas.

As línguas próximas convidam o aprendiz a viver cognitivamente e socioafetivamente em uma zona de enganosa facilidade; e esse aparente meio-sucesso de fluência da LE leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção linguística da LE, nesse caso, no contexto de aprendizagem de PLE por hispanofalantes (ALMEIDA FILHO, 2001). Nesse sentido, Almeida Filho realça a importância da focalização atenta e consciente sobre os aspectos proximais enganosos. Por sua vez, Goettenauer (2005) afirma que o aprendiz de uma LE também se apoia na língua mãe quando se trata do processo de aprendizagem da língua-alvo. Esse apoio, segundo a autora, vai desde o léxico ao uso das estruturas morfossintáticas.

No entanto, considera-se que existem vantagens indubitáveis nessa proximidade, especialmente se elas se relacionam com traços afetivos, como capacidade de risco, segurança ou extroversão, fatores esses que tornam possível a ocorrência de tentativas fortes de obtenção de fluência e de disponibilidade de vocabulário.

Considerando os problemas que surgem nesse contexto de aprendizagem, observa-se que os Centros Culturais Brasileiros (CCBs) e outras instituições dedicadas ao ensino de PLE, lidam com alunos hispanofalantes que se defrontam com desvios da norma nos campos linguísticos da LE em processo de aprendizagem. Nos nove países de fala hispânica da

América do Sul, estão localizados os centros culturais brasileiros<sup>3</sup>, extensões de embaixadas brasileiras em cada país, que além de oferecer cursos de PLE, alguns deles são postos de aplicação para o exame de proficiência em português Celpe-Bras<sup>4</sup>. Presumiu-se que todas estas instituições seguem uma mesma metodologia porque são gerenciadas pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério de Relações Exteriores do Brasil.

Para entender a relação entre o uso da abordagem comunicativa com a proficiência em PLE no contexto de alunos hispanofalantes, a modo de exemplo, tendo a referência da metodologia usada nas instituições mais concorridas em Lima, onde se ensina PLE, observaram-se os resultados de um instrumento que reflete o nível linguístico desses alunos: o exame de Celpe-Bras aplicado em Lima, Peru. Portanto, apreciou-se que por meio do exame Celpe-Bras é possível verificar a proficiência do português nos alunos dessas instituições e tentar relacionar os resultados desse exame com as metas metodológicas de abordagem de ensino.

Ao observar os resultados do Celpe-Bras aplicado em Lima durante os últimos cinco anos e disponibilizados no site do CCBP (disponível em: [http://www.ccbp.com.pe/gallery\\_sub.asp?codigo=7](http://www.ccbp.com.pe/gallery_sub.asp?codigo=7)), constatou-se que a maioria dos alunos examinados atingiu o nível intermediário. Esses alunos que realizaram o Celpe-Bras durante esse período pertenceram ao CCBP e a outras instituições que também ensinam PLE em Lima. Assim, é possível generalizar o uso de uma abordagem metodológica identificada nos recursos didáticos nas salas de aula, pois esses centros de línguas localizados na capital do Peru, nos quais esses alunos estudaram, fazem uso de livros didáticos tais como: *Novo Avenida Brasil* (BERGWEILER *et al.*, 2009), *Bem-vindo* (PONCE; BURIM; FLORISSIA, 2005), e *Tudo bem?* (PONCE; BURIM; FLORISSIA, 2003), todos eles baseados na abordagem comunicativa.

Em consequência, é possível asseverar que a escolha do livro didático influi muito na metodologia usada na sala de aula. Desse modo, no caso desses centros de línguas,

---

<sup>3</sup> Argentina: Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funceb/Buenos Aires), Universidade Nacional do Litoral (UNL/Santa Fé), Universidade Nacional do Nordeste (UNNE/Provincia do Chaco) e Universidade Nacional de Córdoba (UNC/Córdoba); Bolívia: Centro de Estudos Brasileiros (CEB/La Paz) e Universidade Tecnológica Privada de Santa Cruz de La Sierra (UTEPSA/Santa Cruz de La Sierra); Chile: Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Santiago); Colômbia: Instituto Cultural Brasil-Colômbia (Ibraco/Bogotá), Instituto Cultural Brasil-Colômbia (Ibraco/Leticia) e Instituto Cultural Brasil-Colômbia (Ibraco/Medellín); Equador: Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura (IBEC); Paraguai: Centro de Estudos Brasileiros (CEB/Assunção); Peru: Centro de Estudos Brasileiros/Lima; Uruguai: Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB); Venezuela: Instituto Cultural BRASIL-Venezuela (ICBV). Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<sup>4</sup> A sigla CELPE-Bras se refere ao Certificado de Proficiência de Português para Estrangeiros. Para Zoppi-Fontana (2007) o CELPE-Bras é um instrumento linguístico e tecnológico que veicula uma metalinguagem sobre a variante do Português, que é o brasileiro.

provavelmente existe a tendência de que o professor coloque ênfase na abordagem comunicativa no seu processo de ensino, já que é a mais usada nos países hispanofalantes por desenvolver competências da LE nos alunos, dentro de um contexto de pleno funcionamento, mediante simulações de situações comunicativas, e atender às necessidades e interesses do grupo. No entanto, a abordagem empregada para o ensino de português a hispanofalantes não é o único aspecto a ser levado em conta para atingir resultados satisfatórios de aprendizagem da LE.

Considera-se que ademais da escolha de um ou outro método ou abordagem no ensino de línguas próximas, deve-se atentar para a compreensão subjetiva do professor sobre seu próprio ensino, como afirma Prabhu (1990, p.172, tradução nossa):

Talvez, existe um fator mais básico que a escolha entre métodos, denominado, compreensão subjetiva do professor sobre seu próprio ensino. Os professores precisam operar com certa conceptualização própria sobre como seu ensino leva uma aprendizagem desejada com a noção de causação que possui uma medida de credibilidade para eles.<sup>5</sup>

Logo, resulta importante que os professores tenham um sentido de plausibilidade, ou seja, um sentido interno de coerência nas explicações ao ensinar (PRABHU, 1990). Dessa forma, a problemática não se limita à busca de um melhor método de ensino de PLE para hispanofalantes, pois abarca, também, a questão da reflexão sobre todos os aspectos linguísticos, pragmáticos, socioculturais, etc., envolvidos na sala de aula, como bem registra Prabhu (1990, p.168, tradução nossa):

Agora, passo a uma terceira possível forma de sustentar a ideia de que não há um melhor método. Isto refere-se a que não possuímos uma noção adequada sobre o que "melhor" pode significar ou que a noção do bom e do mal precisa ser reexaminada e esclarecida.<sup>6</sup>

Não se trata de uma metodologia específica, mas portadora de algumas especificidades (ALMEIDA FILHO, 2001). Portanto, parece-nos que não é suficiente apenas definir uma metodologia para ser utilizada na sala de aula, mas é necessário, também, refletir sobre o próprio método de trabalho e aspectos que surgem durante o processo de aprendizagem de

---

<sup>5</sup> *Perhaps, then, there is a factor more basic than the choice between methods, namely, teachers' subjective understanding of the teaching they do. Teachers need to operate with some personal conceptualisation of how their teaching leads to desired learning-with a notion of causation that has a measure of credibility for them (PRABHU, 1990, P.172).*

<sup>6</sup> *Let me now turn to a third possible way of substantiating the statement that there is no best method. This is that we have no adequate notion of what "best" might mean-or that the notion of good and bad needs to be reexamined and clarified (PRABHU, 1990, P.168).*

uma LE, como por exemplo, as interferências linguísticas que se apresentam na interlíngua do aprendiz.

Desse modo, são descritas, a seguir, as teorias que envolvem à análise contrastiva de línguas, perspectiva utilizada tradicionalmente no ensino de línguas próximas e que serviu de base metodológica para a análise das interferências linguísticas identificadas nas produções escritas dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE, isto é, o *corpus* desta pesquisa.

### 1.3 Análise Contrastiva

Com o objetivo de revisar a literatura sobre os modelos da Linguística Contrastiva (LC), a saber, análise contrastiva, análise de erros, e em especial, sobre a interlíngua, tanto para fundamentar o construto epistêmico como para proceder a análise neste estudo, recupera-se nesta subseção e nas subseções seguintes, os teóricos que versaram sobre o tema.

Para entender o conceito de análise contrastiva, é relevante mencionar antes que se trata de um modelo de análise da Linguística Contrastiva (LC). Pretende-se definir primeiro a LC, com o propósito de contextualizar o estudo. De acordo com Trager (1949 *apud* FERREIRA, 2005, p.160), o termo "linguística contrastiva" foi utilizado como subdisciplina da Linguística Aplicada, com a finalidade de estudar os traços conflitivos das línguas, descrevendo suas gramáticas. Procedendo dessa maneira, é possível mostrar quais são as partes da estrutura que dificultam o processo de aprendizagem. Santos Gargallo (1993), citada por Ferreira (2005, p.160), afirma que a LC propõe um tipo de investigação baseado na comparação de duas ou mais línguas, a língua materna do aluno e uma língua estrangeira. Portanto, a LC faz parte da Linguística Aplicada e estuda o contraste sincrônico de dois ou mais sistemas linguísticos no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE.

A Linguística Contrastiva apresenta duas versões de estudo: a linguística contrastiva teórica e a linguística contrastiva prática (SANTOS GARGALLO, 1993 *apud* FERREIRA, 2005, p.160). A primeira focaliza seus estudos nas diferenças e semelhanças entre duas ou mais línguas e estabelece um modelo adequado de comparação para determinar quais são os elementos possíveis de comparar. A segunda versão analisa e explica como uma categoria universal acontece em línguas diferentes.

Segundo a autora, a diferença entre essas duas versões está assentada no objetivo final da investigação, isto é, na versão teórica se buscam consequências nos universais linguísticos e se comparam mais de duas línguas, enquanto a versão prática busca, além de realizar e

explicar as diferenças e as semelhanças entre duas línguas, aplicar seus resultados ao processo de ensino e aprendizagem da LE como sua finalidade.

Além disso, a autora analisa os três modelos teóricos da linguística contrastiva: o modelo de análise contrastivo (AC), o modelo de análise de erros (AE) e o modelo de interlíngua (IL). Para ela, o modelo de AC prediz erros; o modelo de AE classifica, cataloga e analisa os erros; e o modelo de IL indica que nível de aprendizagem o aluno apresenta por meio do tipo de erros. Em relação a esses três modelos, a presente pesquisa procurou aprofundar o estudo do modelo da interlíngua por meio das análises das produções escritas de alunos peruanos hispanofalantes de PLE, as quais são mencionadas na seção 3.

Uma vez sabendo como surgiu a análise contrastiva, o próximo passo é explicar o conceito desse modelo que surgiu durante o fim da década de 1940 e o início da década de 1950. Fries (1945) foi o principal investigador da análise contrastiva, baseando-se nas ideias comportamentalistas e entendendo que a aprendizagem consistia na capacidade de responder a estímulos criando hábitos. Para o autor, o processo de substituição de hábitos antigos da LM, inevitavelmente interfere nos hábitos novos da LE, de modo que a única forma de superar a interferência seria identificando, analisando e contabilizando, previamente, traços distintivos entre as línguas, evitando, assim, que os alunos cometam erros. Isto posto, inicialmente, o erro era algo totalmente negativo, dado que indicava uma incapacidade para responder corretamente a um estímulo. Com o intuito de evitá-lo, a análise contrastiva propõe práticas controladas de estruturas que causam erros por meio de aplicação de atividades (FERREIRA, 2005, p.161)

Conforme Santos Gargallo (1993 *apud* FERREIRA, 2005, p.162), a análise contrastiva possui uma base tanto estruturalista quanto comportamentalista. Por um lado, a AC possui uma base estruturalista que se refere ao fato de explicitar as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira, analisando contrastivamente todos os aspectos do sistema das línguas (sintático, fonológico, semântico, ortográfico, etc.). As diferenças entre as duas línguas eram percebidas como um fator de dificuldade na aprendizagem.

Por outro lado, a análise contrastiva utiliza também bases teóricas do comportamentalismo. Assim, a aprendizagem, com base nessa análise, era considerada como a repetição de estruturas, imitação de modelos, condicionando assim ao indivíduo a adquirir hábitos linguísticos da LE. Nessa perspectiva, os erros eram considerados como desvios e deveriam ser eliminados. A análise contrastiva tentava explicar o processo de aquisição de segundas línguas pela influência da língua materna no uso da língua meta, pois se observava



que os dados da L1 eram transferidos à L2. Dessa forma, os dois sistemas (aquele da língua materna e aquele da língua meta) eram analisados termo a termo.

A autora assevera que a análise contrastiva, seguindo as ideias comportamentalistas, estabelecia uma comparação das semelhanças e diferenças entre a língua de partida com a língua de chegada. Ao estabelecer dita comparação, seriam verificadas as dificuldades geradas na aprendizagem da língua estrangeira, podendo, assim, evitar transferências da língua materna à língua estrangeira.

Dessa forma, Santos Gargallo (1993) estabelece que a partir da comparação entre a língua materna e a língua estrangeira poder-se-iam elaborar melhor os materiais didáticos. A análise contrastiva se orientava nas questões pedagógicas, como aquelas de preparação e aperfeiçoamento de instrumentos de ensino, tais como guias e manuais didáticos. Portanto, graças ao modelo de AC é possível identificar as áreas de dificuldade e prever alguns dos problemas aos quais os alunos estarão expostos durante o processo de aprendizagem. A autora afirma que uma análise sistemática de qualquer língua pode ser realizada perante uma comparação analítica, seguindo parâmetros de sincronia.

Retomando essa teoria, a aprendizagem de línguas era associada, então, à função de formar hábitos que pudessem ser controlados por meios de imitação e repetição de estruturas, pois os estudos da AC são baseados a partir dessa corrente teórica, comportamentalismo. Ainda que o estruturalismo tenha desenvolvido também o modelo de AC, como foi mencionado anteriormente, evidenciando que quanto maior for a distância linguística entre a LM e a LE, maior será a dificuldade na aprendizagem; o modelo de AC foi desenvolvido principalmente a partir do comportamentalismo psicológico, ou seja, a descrição dos fenômenos linguísticos por meio de estímulo-resposta (SANTOS GARGALLO, 1993 *apud* FERREIRA, 2005, p.163).

Outro aspecto teórico dentro da área da análise contrastiva é a existência de duas versões de estudo: a versão forte e a versão fraca. A primeira versão se limita à comparação das características formais de um mesmo item em duas ou mais línguas, sem levar em conta sua função comunicativa, nem os contextos e registros nos quais acontece. Devido a essa limitação da versão forte da análise contrastiva, surge a versão fraca, que apresenta essas características pragmáticas e contextuais (WARDHAUGH, 1970).

Em relação a essa classificação sobre as versões da análise contrastiva, de acordo com Wardhaugh (1970), a versão forte apresenta um problema de análise que se refere a tentar fazer previsões de erros sem comparar as produções dos aprendizes com as previsões de erros já estabelecidas. Portanto, o autor apresenta uma nova versão, a versão fraca, que, ao invés de

predizer de forma abstrata, como a primeira versão, observa o produto linguístico dos aprendizes. Assim, o objetivo dessa nova versão é explicar o comportamento dos aprendizes e não predizê-lo.

No entanto, o autor afirma que existem limitações da versão fraca. Em primeiro lugar, essa versão sintetiza a intenção de confirmar se os erros são ou não produto de uma transferência. Em segundo lugar, a versão fraca se baseia na ideia de que a língua materna afeta a língua estrangeira de modo positivo, quando um item coincide com aquilo que corresponde na língua estrangeira; e de forma negativa, quando os itens possuem diferenças ao ser contrastados na LM e na LE. Portanto, tanto a versão forte quanto a versão fraca focalizam a interferência da língua materna na língua estrangeira, considerada uma dificuldade constante no processo de aprendizagem de LEs.

Durão (2007), por sua vez, estabelece que a análise contrastiva se baseia em três componentes: linguístico, psicológico e pedagógico. Assim, o componente linguístico propõe a AC como um estudo de confronto. O componente psicológico utiliza o conceito de transferência, afirmando que se realiza de forma mecânica quando os aprendizes tentam produzir enunciados em uma língua que não é a língua materna. Finalmente, o componente pedagógico considera que, durante a aprendizagem de uma LE, os aprendizes devem imitar o que escutam e os professores devem evitar que os alunos cometam erros, observando os materiais de ensino para a superação das diferenças entre a LM e a LE. Assim, Durão (2007, p.12, tradução nossa) afirma que:

Uma das principais metas de AC é alertar sobre as diferenças existentes entre a LM e a LE, porque de acordo com os postulados, essas diferenças provocariam interferências na língua em construção. A previsão de dificuldades propiciaria os meios adequados para evitar a imposição de uma estrutura sobre a outra.<sup>7</sup>

Os linguistas contrastivos acreditavam que as análises contrastivas realizadas eram suficientes para predizer os erros dos alunos, dado que as teorias da AC se referiam ao princípio de que a semelhança entre as estruturas contrastadas não seria a causa dos erros, e as estruturas diferentes entre as línguas contrastadas sim, seriam as únicas causas da aparição de erros na produção linguística dos alunos. A partir dessas ideias dos linguistas contrastivos, a AC recebeu muitas críticas relacionadas ao levar em conta que por meio dos contrastes

---

<sup>7</sup> *Una de las principales metas del AC es alertar sobre las diferencias existentes entre la LM y la LE, porque según sus postulados, esas diferencias provocarían interferencias en la lengua en construcción. La previsión de dificultades propiciaría los medios adecuados para evitar la imposición de una estructura sobre la otra (DURÃO. 2007, p.12).*

realizados os alunos não cometeriam erros nos elementos diferentes entre a língua materna e a língua estrangeira, mas sim nos elementos semelhantes, asserção que mostrava a contradição e a debilidade do princípio que regia as análises contrastivas sobre o lado positivo das semelhanças (DURÃO, 2007).

Em consequência, os estudos contrastivos são relevantes, tanto para o professor quanto para o aluno, porque ajudam a compreender melhor como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de LEs. Os componentes teóricos da Linguística Contrastiva incitam à reflexão sobre como é aprendida uma língua estrangeira, pois o contraste entre elementos da língua materna e da língua estrangeira tem um potencial para evidenciar algumas das dificuldades dos alunos.

Na subseção seguinte, pretende-se definir o conceito do erro no âmbito de ensino e aprendizagem de LEs com intuito de entender o processo de aprendizagem dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE, participantes desta pesquisa. Assim, é realizada uma descrição do modelo de Análise de Erros, para compreender sua relação com as interferências linguísticas presentes na interlíngua, isto é, por meio da análise de erros, é possível identificar as interferências linguísticas, e, uma vez identificadas tais interferências, promover a reflexão sobre o desenvolvimento da interlíngua.

#### **1.4 Análise de Erros**

O modelo de análise de erros (AE) começou graças ao estudo de Corder (1967), intitulado *The significance of learners errors*. Esse modelo apresentou uma evolução com relação ao seu objeto de estudo, ou seja, de predizer e explicar as tipologias de erros baseadas nas taxonomias gramaticais, passou a estudar os efeitos gramaticais no aprendiz e a valorizar os erros em função do seu efeito comunicativo.

Na área de ensino de línguas, o erro deixou de ser considerado como algo que deve ser evitado, e passa, assim, a ser reflexo do percurso cognitivo que o aprendiz está efetuando em direção ao conhecimento da LE. Os erros devem ser considerados de forma positiva para a aprendizagem de uma LE, pois por meio destes é possível ter um diagnóstico sobre o processo de aprendizagem. Ao ser consciente sobre onde o aluno erra, o professor pode buscar as possíveis causas dos erros, procurando estratégias com a finalidade de eliminá-los. Nesse sentido, o erro faz parte do processo de aprendizagem, podendo ser mais frequente nas etapas iniciais de instrução formal. Assim, existe uma tendência ao desaparecimento do erro de

acordo com a qualidade do conhecimento linguístico ao qual o aprendiz é submetido. (CORDER, 1967 *apud* YOKOTA, 2008, p. 27).

Corder (1973), citado por ALEXOPOULOU (2006, p. 18), contribuiu sobremaneira para o debate acerca do ensino de línguas estrangeiras, mostrando que o erro pode orientar o professor no sentido de fazê-lo perceber em que etapa do processo de aprendizagem da língua se encontra o aprendiz, e suas principais dúvidas. Sob essa ótica, é possível proceder às ações necessárias para que a aprendizagem se torne efetiva. A análise de erros não se baseia em comparar duas línguas (abordagem da análise contrastiva), mas focalizar as próprias produções reais dos aprendizes. O método de trabalho proposto por Corder consiste em um estudo descritivo da aprendizagem de uma LE. Em um primeiro momento, ele declara que o objetivo principal da AE consiste em predizer os momentos problemáticos na aprendizagem, por meio da apresentação de uma lista de erros mais frequentes, e da avaliação da gravidade desde a perspectiva da correção das produções linguísticas dos alunos. Depois, o autor amplia seu olhar de investigação abrangendo a interpretação metodológica do problema e sua aplicação para a prática.

À vista disso, após os estudos de Corder, os erros passaram a ser considerados objetos de análise, com a finalidade de buscar soluções adequadas para os mesmos. Contudo, para a delimitação dos erros é possível que o fato de um aluno entregar ao mesmo tempo uma forma correta e outra errônea não significa que ele saiba qual é a forma correta, nem tampouco que o uso da forma incorreta seja um erro, pois o aprendiz pode não ter aprendido todos os contextos nos quais a forma em questão pode ser usada (ELLIS, 1994, p.51).

Ellis (1994) explica que a análise de erros não era algo desconhecido para a pedagogia das línguas. No entanto, os estudos que se realizaram antes da década dos setenta careciam de uma metodologia e de um marco teórico que permitisse tratar a questão do erro como um dado importante na problemática da aquisição de segundas línguas.

Ao entender que os erros fazem parte da atuação do aprendiz e da descrição de sua competência transitória, Norrish (1983) afirma que uma análise de erros pode proporcionar um panorama do tipo de dificuldades que os aprendizes estão experimentando. Contudo, o principal objetivo da análise de erros é tratar de descobrir os mecanismos e as operações psicolinguísticas que induzem às produções idiossincrásicas, analisando sua natureza, suas causas e suas consequências durante o processo de aprendizagem da LE, pois os estudos realizados com base na análise de erros pretendem contribuir na otimização da prática docente.

Com a intenção de caracterizar a interlíngua do falante não nativo, a análise de erros apresenta dois componentes que estão intimamente relacionados entre si. Segundo Corder (1981 *apud* ALEXOPOULOU, 2006, p.18), esses componentes são:

- O componente teórico: Parte da metodologia da investigação sobre o processo de aprendizagem. Para poder descobrir a natureza desse processo, é necessário conhecer os meios que permitirão descobrir o sistema linguístico não nativo;
- O componente prático: As conclusões derivadas da análise devem servir para o tratamento pedagógico do erro e de forma mais geral, devem servir de guia para a programação de estudos, a elaboração de materiais e a seleção de técnicas e procedimentos de aula que, adaptados às necessidades dos alunos, devem incorporar-se à programação didática.

O modelo de análise de erros se baseia em uma série de etapas, determinadas por Corder (1971), citado por Alexopoulou (2006, p.19). Para o autor, três são as etapas principais. A primeira etapa é o reconhecimento da idiossincrasia, em outras palavras, trata-se de efetuar a identificação do erro. A segunda etapa é descrever o dialeto idiossincrásico, uma atividade linguística conhecida como a etapa da descrição do erro. A terceira etapa pertence ao campo da psicolinguística e constitui o objetivo final da análise de erros, isto é, a explicação do erro.

Corder (1973 *apud* ALEXOPOULOU, 2006, p.20) afirma que a descrição é uma atividade linguística que envolve vários níveis de aprofundamento, generalidade ou abstração, e pretende explicar os erros em termos de processos ou regras linguísticas realizados pelo aprendiz. Dessa forma, o autor garante que a descrição pode se realizar em dois níveis. O primeiro nível descreve os erros em termos da diferença física entre o enunciado do aluno e a versão reconstruída, e classifica-se em:

- Omissão de algum elemento obrigatório;
- Adição de algum elemento não necessário ou incorreto;
- Seleção de um elemento incorreto;
- Mal ordenamento dos elementos;
- Cunhagem de elementos, isto é, criação, invenção ou formação de palavras ou estruturas.

No segundo nível, realiza-se uma descrição mais profunda, dispondo os itens nos diferentes níveis linguísticos:

- Fonético-fonológico-ortográfico;

- Morfológico;
- Sintático;
- Léxico-semântico;
- Discursivo;
- Pragmático.

A propósito do debate, Dulay *et al.* (1982) realizam uma distinção de conceitos entre a descrição e a explicação dos erros, consideradas etapas de análise de erros. Os autores sublinham a necessidade de distinguir os dois conceitos, dada a possibilidade de confusão em relação aos problemas metodológicos. Dulay *et al.* esclarecem que, de um lado, a descrição de um erro se refere ao produto da aquisição da língua, ou seja, o resultado do processo de aprendizagem é materializado na produção linguística do aprendiz, pois por meio da descrição é possível perceber as características superficiais dessa produção linguística. De outro lado, a explicação dos erros se refere ao processo de aquisição da linguagem e a interação entre os mecanismos internos e os fatores externos aos quais estão envolvidos, ou seja, trata-se de focalizar as estratégias de que lança mão o aprendiz e de inferir as causas que induzem ao erro, a partir dos dados que os erros proporcionam.

Quanto à categorização dos erros, Richards (1974), citado por Alexopoulou (2006, p.24), distingue três grandes categorias: erros interlinguais, erros intralinguais, e erros evolutivos. Os primeiros surgem dos problemas gerados na aprendizagem devido a estrutura da língua materna. Os erros intralinguais procedem das estratégias de aprendizagem ou de comunicação que o aprendiz utiliza para enfrentar suas deficiências. Finalmente, os erros evolutivos são aqueles que refletem a intenção do aprendiz de LE ao construir hipóteses sobre o funcionamento da LE a partir do conhecimento limitado que possui.

O autor oferece um estudo mais aprofundado sobre o conceito do segundo tipo de erro, os intralinguais, porque refletem as estratégias empregadas pelo aprendiz e resultam da interferência mútua de itens na LE. Assim, segundo Richards (1974 *apud* ALEXOPOULOU, 2006, p.24), os erros intralinguais se classificam em erros causados por<sup>8</sup>:

- Hipergeneralização: Refere-se à aplicação do mecanismo de generalização de regras da LE que os interlocutores utilizam de forma incorreta na construção de frases;
- Ignorância das restrições das regras: Revela a falta de percepção do aprendiz no que concerne às limitações na aplicação de uma regra em contextos em que

---

<sup>8</sup> Perífrase da classificação de Richards (1974 *apud* ALEXOPOULOU, 2006, p.24).

esta não pode ser aplicada. É um mecanismo que possui uma relação com a generalização, dado que o aprendiz faz uso dos seus conhecimentos previamente adquiridos, e, em alguns casos, esses erros podem ser considerados como erros de analogia;

- Aplicação incompleta das regras: Trata-se de uma aplicação parcial de regras que já existem na interlíngua do aprendiz; reflete o fracasso do aprendiz para desenvolver uma estrutura conhecida. Esse mecanismo é considerado como o lado oposto da hipergeneralização, pois o aprendiz simplifica o sistema.

James (1998) trata mais detidamente do conceito sobre os erros interlinguais. Segundo o autor, esse tipo de erro é causado pela transferência negativa ou interferências, e pode resultar da tradução literal ou imitação textual, seja de palavras ou de relações gramaticais. Com relação à classificação proposta por Richards (1974), mencionada acima, James adiciona outro tipo de erro: os erros induzidos. No seu entendimento, esse tipo de erro surge em razão da própria natureza da instrução recebida pelos alunos na sala de aula. Ele oferece como exemplos a explicação defeituosa de pontos gramaticais realizada pelo professor; a apresentação defeituosa de um fenômeno ou de uma estrutura gramatical presente no livro ou texto utilizado na aula; a memorização de uma estrutura fora do contexto; e os exercícios descontextualizados que privilegiam a forma e não o significado.

Fernández (1997) apresenta a tipologia de estratégias utilizadas na explicação de erros: interferência, mecanismos intralinguais (hipergeneralização ou generalização), analogia com estruturas próximas, influência da forma forte, hipercorreção, neutralização das oposições da língua meta, reestruturação (incluem-se as estratégias de evasão da comunicação), formação de uma hipótese idiossincrásica. A autora salienta que todas estas estratégias poderiam ser resumidas em duas estratégias mais amplas que abrangeriam as outras, isto é, a simplificação e a generalização. Em relação à delimitação de explicação de erro, Fernández (1997, p.15, tradução nossa) teoriza da seguinte maneira:

Por outro lado, com frequência é difícil determinar a causa de um erro, pois inclusive em casos que aparece a interferência, não se exclui a hipergeneralização de um paradigma da língua meta e inclusive pode ser rastreado o mesmo erro na aquisição da língua materna.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> *Por otro lado, con frecuencia es difícil determinar la causa de un error, pues incluso en casos que aparece la interferencia, no se excluye la hipergeneralización de un paradigma de la lengua meta e incluso se puede rastrear el mismo error en la adquisición de la lengua materna (FERNÁNDEZ, 1997, p.15).*

Em conclusão, os erros deixaram de ser somente um desvio da norma, alcançando uma dimensão mais ampla e sendo uma das etapas pelas quais o aprendiz passa durante sua aprendizagem de uma LE. Assim, o conceito do erro se refere ao desvio em relação à norma da LE em processo de aprendizagem, envolvendo aspectos linguísticos, contextuais e culturais. O aluno também deixou de ser aquele que comete desvios ou produz uma linguagem ineficiente, tornando-se um ser ativo durante o processo de aquisição de uma nova língua, na medida em que passa por diferentes etapas da aquisição, provando hipóteses sobre a língua que está aprendendo (SANTOS GARGALLO, 2004 *apud* DURÃO; SCHARDOSIM, 2011, p.5).

Desse modo, ao analisar os erros dos aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE, é possível verificar os casos sistemáticos das interferências linguísticas que surgem no desenvolvimento da interlíngua. Nessa perspectiva, a análise de erros proporciona ao docente um panorama sobre a interlíngua dos alunos e o nível de conhecimento da LE. A finalidade desse procedimento linguístico (AE), fundamenta-se em identificar os erros em seu contexto, classificá-los e descrevê-los, e, finalmente, buscar as causas que os origina.

Na subseção seguinte apresenta-se a conceitualização da transferência linguística positiva. Esse fenômeno linguístico não é analisado especificamente nas redações dos alunos. No entanto, considera-se primordial entender suas características para estabelecer as diferenças existentes entre a transferência linguística positiva e a transferência linguística negativa (interferência linguística) tal como são denominadas e definidas por Durão (2008).

#### **1.4.1 Transferência Linguística Positiva**

Os estudos de transferência linguística tiveram como base a teoria comportamentalista com o trabalho de Watson (1913), intitulado *Psychology as Behaviorist Views*. Neste trabalho o autor estabeleceu que cada resposta a um estímulo poderia ser reforçada de maneira positiva ou negativa. Assim, o reforço positivo transforma um comportamento em aprendizagem, enquanto que o reforço negativo não contribui para obtenção de nenhum benefício. Lado (1957) formalizou a noção de transferência na sua obra *Linguistics across cultures*. O autor enfatiza o princípio de Fries (1945), pai da Linguística Contrastiva, e define que a transferência pode ser positiva ou negativa, salientando a distribuição das formas e dos significados da língua e da cultura maternas sobre a língua e a cultura estrangeiras, tanto na produção como na compreensão. Segundo a teoria de Lado, as dissimetrias linguísticas e



culturais observadas são correlacionais com as transferências negativas, e, em consequência, a análise contrastiva possui uma capacidade de predição das dificuldades de aprendizagem.

Orientando-se pela corrente teórica comportamentalista, Sousa (2002 *apud* DURÃO, 2008, p.69) afirma que a psicologia entendeu os fenômenos da transferência, de forma geral, como fator de aprendizagem, e estabeleceu que a natureza da transferência é afetada pela semelhança entre o conhecimento prévio e o subsequente, pela habilidade de reconhecer os atributos essenciais de um conceito ou situação, pela capacidade de associar um elemento com o contexto no qual esse elemento foi conhecido, e, finalmente, pela qualidade da primeira aprendizagem. A modo de conclusão, a transferência positiva ocorre quando as semelhanças entre a LM e a LE podem facilitar a aprendizagem.

Na subseção seguinte elucida-se a transferência linguística negativa, chamada de interferência linguística, fenômeno que é analisado minuciosamente nesta pesquisa. Suas definições são a matriz para analisar os casos sistemáticos de interferências linguísticas identificadas nas produções escritas dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE.

#### **1.4.2 Interferência Linguística/Transferência Linguística Negativa**

Nesta pesquisa, considera-se essencial o estudo da interferência linguística para interpretar o processo de aprendizagem de uma LE próxima à LM, porém existem poucas pesquisas relacionadas a esse fenômeno em alunos hispanofalantes de PLE, tema considerado relevante para a aprendizagem de uma LE. À vista disso, Durão, Andrade e Reis (2008, p.3) concebem que:

[...]interessa-nos enfocar, neste escrito, a transferência, justificando essa escolha por um lado, pelo fato de esse fenômeno ter sido indevidamente taxado por alguns linguistas como irrelevante, os quais, creio, ou não acompanharam o desenvolvimento dos estudos que se centraram nesse eixo e que se respaldaram em pesquisas que demonstraram sua inevitabilidade e relevância, ou se perderam na interpretação desses estudos, ou ainda, se ampararam na opinião daqueles que engrossaram a corrente que apoia a ideia de que a ordem de aquisição linguística é universalmente determinada, daí a defenderam a ineficácia da transferência no processo de aquisição de línguas posteriores à materna, sem, porém, se ampararem em resultados de pesquisas científicas.

A partir da teoria comportamentalista, a transferência linguística negativa se refere aos erros que cometem os aprendizes em virtude da existência de semelhanças entre a LM e a LE em processo de aprendizagem. Isto posto, a interferência linguística significa o emprego não produtivo da LM no desempenho da LE quando se transportassem mecanismos de uma língua

a contextos de outra em situações nas quais esses mecanismos não fossem transferíveis (LADO, 1957 *apud* DURÃO, 2008, p.78)

Dessa forma, a interpretação de interferência baseia-se na óptica de casos de desvio das normas de qualquer uma das línguas presentes na produção linguística de indivíduos bilíngues, e, sobretudo na circunstância de que um traço alheio se introduz em um código ou no uso que se faz desse código (WEINREICH, 1953 *apud* DURÃO, 2008, p.74). Para Weinreich (1953), a interferência se apresenta em duas fases: a interferência na fala, que afeta aos indivíduos bilíngues e se produz no momento da situação comunicativa; e a interferência na língua, interferência que está integrada no sistema e que não faz parte unicamente da fala dos bilíngues, mas que tem sido incorporada pelos indivíduos monolíngues (DURÃO, 2008, p.76)

Dentro do contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a interferência linguística se produz quando o fato de passar da LM à LE causa erros na produção linguística do aprendiz, assim, ao contrário, a transferência linguística positiva apresenta vantagens na aprendizagem da LE, pois quando ocorre essa passagem da LM à LE se obtém como resultado um uso linguístico correto (JUHÁSZ, 1970 *apud* GIL VALDÉS, 2010, p.111).

Overbeke (1976) oferece uma classificação da interferência linguística a partir de diferentes pontos de vista, estabelecendo dez relações binárias, dentro das quais, esta pesquisa focalizou seu estudo em uma relação binária: interferência interlinguística/interferência intralinguística. A interferência interlinguística ocorre quando os aprendizes utilizam elementos da LM na produção linguística da LE; enquanto, a interferência intralinguística ocorre quando os aprendizes apresentam dificuldades e problemas de aprendizagem de regras da própria LE<sup>10</sup>.

Não existe unidade de critério para a classificação das interferências, provavelmente por se tratar de um fenômeno em que estão envolvidos muitos fatores, resultando impossível o trabalho a partir de uma única perspectiva. No entanto, existe um ponto em comum em alguma parte das classificações de todos os autores supracitados, posto que, direta ou indiretamente, as interpretações sobre as interferências apresentam relação com a divisão metodológica própria do sistema da língua em quatro níveis básicos, a saber, o fonológico, o semântico, o sintático e o ortográfico.

Cabe salientar que os níveis linguísticos não são compartimentos estanques; a língua é dinâmica e, em consequência, os fenômenos linguísticos, como a interferência, atravessam

---

<sup>10</sup> Na análise das redações dos alunos participantes desta pesquisa, as interferências intralinguísticas ocorreram notadamente devido à hipergeneralização do material linguístico da LE.

continuamente as fronteiras entre um e outro. Logo, resulta difícil afirmar que as interferências linguísticas ocorrem unicamente em um nível linguístico, pois, na maioria dos casos, existem implicações em mais de um nível. A esse respeito, sustenta Baetens (1986 *apud* HERNÁNDEZ GARCÍA, 1998 p.62) que a fronteira entre a morfologia, a sintaxe e o léxico não é jamais uniforme e, às vezes, as interferências só podem ser explicadas cruzando as barreiras entre os distintos níveis da análise linguística.

A partir desses estudos, este trabalho analisa as interferências linguísticas, entendendo-as como casos de desvio da norma nas produções escritas da LE em alunos peruanos hispanofalantes de PLE devido ao emprego inadequado de um conhecimento linguístico já adquirido tanto da LM quanto da LE no desempenho de um novo conhecimento linguístico da LE. A análise dessas interferências linguísticas é importante pois elas representam as dificuldades de aprendizagem de PLE por alunos hispanofalantes. Diante disso, Durão (2004, p. 130, tradução nossa) enfatiza:

[...] pelo menos entre línguas tipologicamente próximas, a interferência interlinguística é a principal fonte de erros, como decorrência de um conflito contínuo entre as estruturas da LM e da LE que o aluno experimenta durante o processo de aprendizagem dessa LE.<sup>11</sup>

Nesse trabalho, as análises das interferências linguísticas nas produções escritas dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE estão respaldadas no estudo de transferências linguísticas de Odlin (1997), quem classificou seu estudo no nível linguístico do discurso, semântico, sintático, fonético, fonológico e de sistemas de redação, e no estudo de Atienza *et al.* (1996), que estudam o nível ortográfico. Portanto, nesta pesquisa, considerou-se as contribuições daqueles autores mencionados acima para analisar exclusivamente as interferências nos níveis semântico, sintático e ortográfico.

Nas subseções seguintes, são mencionadas as descrições dos três tipos de interferências linguísticas analisadas nesta pesquisa. Assim, cada nível linguístico estudado apresenta sua própria classificação.

---

<sup>11</sup> [...] *al menos entre lenguas tipologicamente cercanas, la interferencia interlingüística es la principal fuente de los errores, como resultado de un continuo conflicto entre las estructuras de la LM y las de la LE que el alumno experimenta durante el proceso de aprendizaje de esa LE (DURÃO, 2004, p.130).*

### **1.4.2.1 Interferência no nível semântico**

A importância do nível semântico está no fato de ser um campo linguístico no qual os alunos costumam cometer mais erros, sobretudo no ensino e aprendizagem de PLE para hispanofalantes, pois existem muitos cognados e falsos cognados entre o português e o espanhol (ALMEIDA FILHO, 2001).

Primeiramente, faz-se necessário distinguir quando a interferência afeta unicamente a forma ou quando afeta o significado. O estudo das interferências neste nível linguístico se classifica em: semântica proposicional e semântica lexical (ODLIN, 1997, p.71). A semântica proposicional investiga as mudanças existentes nos significados de sintagmas, proposições ou orações. A semântica lexical estuda as mudanças que acontecem nos significados das palavras, e se classifica em: estudo do léxico e estudo morfológico.

Quando se analisa o caso concreto do contato espanhol-português, sendo estas duas línguas tão próximas, resulta difícil, às vezes, distinguir se o léxico pertence a uma ou a outra língua. À vista disso, na seção de análise desta pesquisa, podem ser notadas palavras que no princípio são casos claros de interferência, e cuja semelhança formal dificulta a aplicação de um termo que indique com clareza o fenômeno.

### **1.4.2.2 Interferência no nível sintático**

De acordo com Hernández García (1998) este campo linguístico não é alvo de muitos erros em alunos de uma LE próxima à LM, como no caso de alunos peruanos hispanofalantes de PLE ao considerar que o português e o espanhol apresentam uma sintaxe muito parecida. No entanto, julgou-se necessário apresentar os casos mais comuns das interferências neste nível linguístico para fins de melhor compreender o desenvolvimento da interlíngua nos alunos em relação às semelhanças.

Blas Arroyo (1993) afirma que a interferência sintática é pouco estudada em comparação à interferência semântica ou à interferência fônica, provavelmente porque o nível sintático é o mais estruturado, e, portanto, o mais difícil de sofrer alteração. Por outro lado, é mais complexo estudar a variação sintática em textos orais ou escritos que estudar os sons ou o léxico, razão pela qual esses estudos foram feitos em poucas ocasiões. Isso significa que o nível em voga experimenta pouca variação.

A interferência sintática é aquela que está relacionada às estruturas dentro da oração. Desse modo, nesta pesquisa, sua análise é alicerçada no estudo de Odlin (1997, p.85), que realiza uma classificação neste campo: ordem sintática, cláusulas relativas e negação.

### 1.4.2.3 Interferência no nível ortográfico

Cogitou-se estudar este campo linguístico porque existe pouca literatura que trata da ortografia no âmbito de ensino e aprendizagem de LEs, notadamente na área de PLE para hispanofalantes.

Em relação à análise de interferências ortográficas, se estabelecem dois grandes blocos que tradicionalmente se distinguem nesse âmbito: a “acentuação”, aí se observam interferências em razão da norma escrita e da pronúncia do espanhol, das “grafias” propriamente ditas, em que se distinguem interferências provocadas por confusão de grafias, assim como interferências ocasionadas pela confusão na segmentação de algumas unidades (ATIENZA *et al.*, 1996 *apud* HERNÁNDEZ GARCÍA, 1998, p.74). No entanto, nesta pesquisa, somente se analisa o campo de acentuação para não abranger questões léxico-morfológicas que são descritas nas interferências semânticas.

À vista da complementação dos modelos da LC (análise contrastiva, análise de erros e interlíngua), mencionados nesta seção 1, considerou-se importante explicar cada um deles nesta pesquisa posto que são complementares. Sobre o tema, afirma Romero Guillemas (2004, p.10, tradução nossa):

Provavelmente o mais oportuno e adequado seria pensar na linguística contrastiva como em um *continuum* que transita por três etapas complementares e cada uma de elas lhe oferece a informação suficiente para poder superá-la e aceder à seguinte de modo que não possa se explicar uma sem a outra. Assim, da Análise Contrastiva se obtém a ideia genérica de existência de dificuldades que residem no sistema conhecido (língua materna ou língua nativa) e no sistema por conhecer (segunda língua ou língua estrangeira), ou melhor, existem dificuldades de aprendizagem ou interferências derivadas da aproximação na sala de aula (não da proximidade, esse seria outro tema) de dois sistemas, seja por semelhança ou por disparidade.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> *Seguramente lo más oportuno y adecuado sería pensar en la lingüística contrastiva como en un continuum que transita por tres etapas complementarias y cada una de ellas le ofrece la información suficiente para poder superarla y acceder a la siguiente de tal modo que no puede explicarse la una sin la otra. Así, del Análisis Contrastivo se obtiene la idea genérica de existencia de dificultades que residen en el sistema conocido (lengua materna o lengua nativa) y en el sistema por conocer (segunda lengua o lengua extranjera), o mejor, existen dificultades de aprendizaje o interferencias derivadas de la aproximación en el aula (no de la proximidad, ese sería otro tema) de dos sistemas, ya sea por semejanza ya sea por disparidad (GUILLEMAS, 2004, p.10).*

Dessa forma, depois de descrever à análise contrastiva e à análise de erros, abrangendo a descrição da transferência linguística e da interferência linguística, passa-se a explicar o modelo da interlândia ao serem considerados esses três modelos da LC como complementares. Assim, na subseção seguinte, são apresentadas as teorias relacionadas ao estudo da interlândia no contexto de aprendizagem de LEs. Ainda dentro dessa proposta, são descritos os processos centrais da interlândia, os quais fazem parte da base teórica para a análise das produções textuais dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE.

### **1.5 Interlândia**

Segundo Selinker (1972 *apud* LICERAS, 1992, p.79) a maioria dos aprendizes ativa na mente uma “estrutura psicológica latente” quando tenta produzir ou entender um enunciado em uma LE. Essa estrutura se realiza no sistema independente, que o autor chama de Interlândia. Segundo o pesquisador, o estudo da interlândia pode ser efetuado a partir de processos como: transferência linguística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e hipergeneralização do material linguístico da LE. Esses processos fazem parte da base teórica para a análise das interferências linguísticas nos alunos peruanos hispanofalantes de PLE, sujeitos desta pesquisa.

A transferência linguística acontece quando as regras e subsistemas, desenvolvidos na interlândia procedem da LM. Enquanto na transferência de instrução essas regras e subsistemas são o resultado de processos de instrução ou ensino. Se essas regras sucedem da aproximação do aluno com o material de estudo, trata-se do processo de estratégias de aprendizagem, e se resultam da aproximação do aluno com a língua, para se comunicar com falantes da LE, trata-se das estratégias de comunicação. Finalmente, quando acontece uma hipergeneralização, ou seja, quando se toma uma regra específica para generalizar casos de outras regras semelhantes linguisticamente da LE, trata-se do processo de hipergeneralização do material linguístico da LE.

Do mesmo modo, a interlândia é conhecida como o “sistema aproximado”. Trata-se de um sistema linguístico utilizado pelo aprendiz, durante seu processo de aprendizagem de uma LE. O falante recorre a esse sistema aproximado para se exprimir na língua meta. Tal sistema tem uma gramática própria que não é a da LE nem a da LM, modificando-se constantemente ao passar por diferentes etapas da aquisição (NEMSER 1971 *apud* LIAN *et al.*, 1994, p.111).

Corder (1967, 1971), citado por Andrade (2014, p.35), por sua vez, utiliza o termo “competência transitória” e “dialeto idiossincrático” para referir-se à interlândia e, assim

como Nemser (1971), também afirma ser um sistema com regras próprias, contudo, marcado pela instabilidade. Em outras palavras, Corder (1967 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.7) entende que esse dialeto idiossincrático tem suas próprias peculiaridades, distintas da LM e da LE. Dessa forma, a interlíngua se apresenta como uma etapa intermediária, passível de modificações e reestruturações do *input* do aprendiz.

Isto posto, Corder (1971 *apud* YOKOTA, 2008, p.15) estabelece que o fenômeno da interlíngua se refere a um sistema interlinguístico do qual o aprendiz faz uso, e em que a gramática dos sistemas desse dialeto idiossincrático compartilha regras com outras gramáticas, contudo, esses sistemas têm regras próprias. Portanto, nesta perspectiva, para Corder, o objetivo do pesquisador deve ser o de identificar e analisar as expressões idiossincráticas produzidas pelos alunos, buscando a explicação de sua produção. Em referência às características comuns da interlíngua em um grupo de falantes nativos da mesma LM, e aprendizes da mesma LE, Corder (1971 *apud* PIEDEHIERRO, 2009, p.79) afirma que esse grupo de aprendizes com a mesma preparação acadêmica e o mesmo nível de LE podem compartilhar certos traços na interlíngua deles devido ao *input* e o *feedback* que recebem dos professores e dos materiais de ensino durante o processo de aprendizagem.

Todas as evoluções que pode apresentar a interlíngua de um aprendiz de LE deve passar por estágios. Assim, Corder (1981 *apud* DURÃO, 2007, p.28), assevera que a interlíngua é um *continuum* linguístico, que para ser atravessado é necessário o tempo. Essa meta depende das características dos próprios alunos, ou seja, de suas aspirações, de sua LM, e se dominam mais LEs. Segundo Corder (1973), citado por Percegon (2005, p.10), existem quatro etapas da interlíngua na análise de erros. A primeira é a pré-sistemática, caracterizada por ser uma etapa inicial de experimentação da língua, em que se constroem hipóteses de acordo com os dados a que se tem acesso. Na segunda etapa, a emergente, há o início do discernimento e assimilação de regras da LE; todavia, embora possua um conhecimento linguístico, o aprendiz ainda não consegue corrigir os próprios erros. Na terceira, denominada etapa sistemática, o aprendiz é capaz de se corrigir quando os erros são apontados por outras pessoas, revelando, assim, um conhecimento mais estruturado da língua. A etapa final, denominada etapa de estabilização, caracteriza-se pela ocorrência de poucos erros na produção do aprendiz, não havendo a necessidade da retroalimentação. Nessa fase, o aprendiz se autocorrige.

Em relação à reestruturação da interlíngua, Ellis (1985), do mesmo modo que Corder (1967), assevera que quando o aluno recorre à interlíngua significa que à medida que os aprendizes adquirem mais conhecimentos sobre a LE, eles reestruturam o sistema linguístico

da LE podendo haver um aumento de uso de regras gramaticais e a eliminação de outras regras na LE. Sendo assim, a interlíngua é um sistema variável que surge da necessidade do aprendiz de ter acesso aos dados da LE e, conseqüentemente, de comunicar-se nessa língua, recorrendo a esse sistema interiorizado.

Para Ellis (1985), na interlíngua ocorre tanto a variabilidade como a sistematicidade. Desse modo, a interlíngua é sistemática por possuir conjuntos de regras que vão sendo construídos, sendo variáveis na medida em que há uma reorganização linguística constante. Assim, é composta por duas grandes fases: uma de alta variabilidade, que acontece depois de alguns anos, e outra de estabilização, que é atingida quando o aprendiz já passou pelas etapas do processo de aprendizagem, e já experimentou suas hipóteses sobre a LE, atingindo uma etapa de estabilização na qual há poucas mudanças na produção.

Da mesma maneira, Fernández (2009, p.51) resume o conceito da interlíngua em uma etapa necessária que aparece e persiste obrigatoriamente no processo de aprendizagem do aluno. Seus traços essenciais são manifestados por meio da diferença que marca este sistema aproximado da LM e da LE, com suas próprias regras e com sua variabilidade e evolução.

No que diz respeito à variabilidade e à mudança de estilo da interlíngua em aprendizes de uma língua estrangeira, Dewaele (1995) acredita que a interlíngua no discurso implícito e informal é muito mais econômico que na variante formal e explícita. Os aprendizes respeitam os princípios de aplicar menor esforço, ou seja, eles evitam, quando possível, um estilo formal que é rígido, pesado e cognitivamente exigente, pois está envolvido com o uso de um maior léxico. Assim, dentro de um discurso menos formal, o estilo da interlíngua é mais dinâmica, elíptica e menos exigente cognitivamente. Neste estilo, a interlíngua se caracteriza pelo uso de lemas mais frequentes, as quais são mais fáceis de usar e compreender.

Para o autor, a mudança de estilo da interlíngua reflete o grau em que os aprendizes fundamentam seus discursos no contexto espaciotemporal. A escolha de um estilo particular de discurso está motivada por um princípio de economia. Desse modo, quando o aprendiz sente a necessidade de ser entendido sem ambigüidade em uma situação formal, haverá mais trabalho cognitivo para a produção do discurso.

A definição de interlíngua é acrescentada por Santos Gargallo (1993 *apud* FERREIRA, 2005 p.163) ao entender que com a finalidade de responder satisfatoriamente às demandas comunicativas de uma situação de ensino e aprendizagem de LEs, surgiu o conceito da interlíngua, cunhado por Selinker (1972), para referir-se ao sistema não nativo do aprendiz de uma LE, pois esse sistema constitui uma língua autônoma. À vista desse conjunto



linguístico utilizado pelo aprendiz, Santos Gargallo (1999), citada por Acquaroni (2008, p.41, tradução nossa), afirma que a interlíngua é:

Um sistema que possui traços da língua materna e outros propriamente idiossincráticos, e cuja complexidade vai se incrementando em um processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas pelos novos elementos que o falante interioriza.<sup>13</sup>

Dessa forma, a autora explica que a interlíngua do aprendiz sempre estará subordinada a sua intenção de estabelecer e manter a conversação na LE. Ao levar em conta esse fato, o aprendiz estará sujeito a buscar solução a problemas de caráter comunicativo usando recursos linguísticos ou não linguísticos para remediar as carências linguísticas que ele apresenta. O objetivo final da comunicação é a compreensão da mensagem transmitida pelo aprendiz ao interlocutor nativo ou não nativo da LE; portanto, a linguista espanhola defende que se as produções linguísticas realizadas pelos alunos conseguem ser decodificadas, significa que a interlíngua desse aluno tem funcionado.

Ao relacionar o modelo de análise de erros e o modelo da interlíngua, Fernández (1997) afirma que a investigação sobre a interlíngua surge com a apresentação e a análise do erro, e, sobretudo, com a preocupação do profissional por buscar um rumo para ensinar a superação desse dialeto idiossincrático. Em relação ao papel da interlíngua e o conceito do erro, Fernández (1997, p. 14, tradução nossa) assevera que:

Da assunção dos erros como índices das etapas pelas quais o aprendiz atravessa no percurso da apropriação da língua-alvo, passa ao conceito de "interlíngua" (IL), como o sistema próprio de cada uma dessas etapas. A análise da IL nasce apoiando-se na análise de erros, mas logo amplia seu campo de observação, dado que nesse "sistema aproximado" existem estruturas diferentes às da língua-alvo – as formas "errôneas" -, mas também se produzem muitas estruturas corretas de acordo com a norma da nova língua.<sup>14</sup>

Quanto a essa relação da interlíngua e a análise de erros, Baralo (1999 *apud* OLIVEIRA, 2007 p.8), assim como Fernández (1997), afirma que o principal motivo do

---

<sup>13</sup> *Un sistema que posee rasgos de la lengua materna y otros propiamente idiosincráticos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza (ACQUARONI, 2008, p.41).*

<sup>14</sup> *De la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de "interlengua" (IL), como el sistema propio de cada uno de esos estadios. El análisis de la IL nace apoyándose en el análisis de errores, pero pronto alarga su campo de observación, ya que en ese "sistema aproximado" existen estructuras diferentes a las de la lengua meta – las formas "erróneas" -, pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua (FERNÁNDEZ, 1997, p.14).*

estudo da interlíngua é a preocupação dos professores em utilizar critérios metodológicos adequados cuja aplicação ofereça aos alunos de LE mecanismos para evitarem o erro. Esses erros acontecem quando as estruturas e as formas linguísticas da LE ainda não estão interiorizadas no aluno. Baralo declara que o fenômeno da interlíngua está intrinsecamente relacionado ao modelo teórico-prático da Análise de Erros. Assim, essa metodologia se baseia em interpretar o erro, não somente como uma consequência da transferência da LM, mas também como resultado de causas intralinguais, referidas ao próprio processo de aprendizagem do novo sistema linguístico. Para a autora, os estudos da interlíngua são importantes, pois permitem obter um panorama detalhado e expressivo do desenvolvimento do sistema idiossincrático, e auxiliam na compreensão dos problemas inerentes ao processo de aprendizagem de uma LE, de modo a proporcionar aos educadores a possibilidade de adoção de técnicas de ensino mais adequadas, que possam ajudar os alunos a superarem suas dificuldades com a nova língua.

Baralo (2003) menciona que o construto teórico da interlíngua tem se desenvolvido paralelamente com a evolução da teoria linguística e das teorias de aquisição e aprendizagem de línguas. Os estudos sobre a interlíngua tentam descobrir o que acontece na mente do aprendiz, como se processam, são usados e dispostos os dados linguísticos nas produções textuais dos educandos. Ademais, Baralo (2003) afirma que na construção do conhecimento interlinguístico intervêm três processos básicos, três abordagens teóricas específicas em relação à aprendizagem e ao ensino, a saber: o *input*, o *intake*, o *output*. O *input* é o processo da entrada de dados externos com os quais o aprendiz tem contato e que são selecionados, ordenados e sistematizados; o *intake* se refere ao processo de incorporação dos novos dados ao sistema, os quais o aprendiz assimila e organiza; e o *output* é o processo de saída, que permite ao aprendiz compreender e se exprimir na LE.

Em relação aos modelos teóricos da interlíngua, assegura a autora que as teorias comportamentalistas e as teorias cognitivas apresentam estudos sobre os mecanismos internos de aprendizagem que são os responsáveis pela construção da interlíngua nos alunos. De um lado, o comportamentalismo entende a aprendizagem como um processo de formação de hábitos linguísticos. De outro lado, os modelos cognitivos consideram que o conhecimento linguístico do aprendiz está relacionado ao modo como é usado e ao modo como está representado na mente. Dessa forma, o cognitivismo trata a aquisição da língua (LM e LE) como um processo de aprendizagem baseado na percepção, na memória, no processamento da informação e nos mecanismos de resolução de problemas, isto é, baseado nas mesmas habilidades com as quais um conhecimento qualquer é construído.

Para a linguista espanhola, os modelos cognitivos trazem vantagens que permitem ao professor de línguas estudar e compreender melhor a complexidade da interlíngua, graças ao fato de ele estar envolvido nas experiências de sala de aula. Assim, o professor pode incorporar variáveis individuais não linguísticas no estudo da construção da competência interlinguística, entendida como conhecimento e uso da LE.

Segundo a autora, quanto ao construto dos modelos cognitivos, os processos da interlíngua têm sido interpretados como processos de aprendizagem por meio de comprovação de hipóteses. Assim, o aluno formula hipóteses sobre as propriedades estruturais da LE a partir dos dados do *input* que ele recebe. Ele pode construir uma gramática hipotética que é testada por meio da compreensão e da produção ao verificar se as respostas interlinguísticas são plausíveis e aceitas pelos interlocutores, sem comentários nem mal-entendidos. Se frustrada a intenção comunicativa, o aprendiz tem a oportunidade de reestruturar as hipóteses sempre e quando ele estiver motivado.

Uma análise mais contemporânea acerca da interlíngua é realizada por Durão (2007) quem menciona que existem dois extremos: de um lado, a LM e as outras línguas não nativas; de outro, a LE em processo de aprendizagem. Por conseguinte, o percurso que o aluno deve fazer de um extremo ao outro coincide com o conhecimento que ele deve adquirir sobre a nova língua, baseando-se em sua própria LM ou em outras LEs aprendidas anteriormente. Os novos elementos que são adicionados aos conhecimentos prévios do aluno, ocasionam também experiências de uso. Assim, o aluno deve superar distintas etapas ou obstáculos que a autora chama de “barreiras”, “dificuldades de aprendizagem” e “plataformas de resistência”. Em relação a todas essas características da interlíngua, Durão (2007, p.31) conclui que:

Todas e cada uma das etapas da aprendizagem pelas quais os aprendizes terão que passar ao atravessar a passarela deixarão evidências dos traços da interiorização das regras da língua em questão (desenvolvidas com ou sem atitude) e ajudarão a identificar a etapa de sua interlíngua, isto é, o nível de aprendizagem conseguido.<sup>15</sup>

Para a autora, os estudos de interlíngua abrangem, principalmente, a aprendizagem do conhecimento da LE, as teorias que explicam como os alunos constroem a representação mental da LE, e, como se desenvolve o conhecimento das regras e dos itens da LE. Portanto,

---

<sup>15</sup> *Todas y cada una de las etapas del aprendizaje por las que los aprendices tendrán que pasar al cruzar la passarela dejarán evidencias de las huellas de la interiorización de las reglas de la lengua en cuestión (desarrolladas con o sin actitud) y ayudarán a identificar el estadio de su interlengua, es decir, el nivel de aprendizaje conseguido (DURÃO, 2007, p.31).*

esses estudos se referem ao conhecimento do aluno, ou seja, ao sistema operativo abstrato de unidades e regras combinatórias que subjaz ao uso real desse conhecimento.

À guisa de conclusão, a interlíngua se refere às etapas pelas quais o aprendiz percorre antes de atingir o resultado final, isto é, a fluência na LE (FERNÁNDEZ, 1997 *apud* FERREIRA, 2005 p.163). O estudo da interlíngua tem como objetivo demonstrar que os erros não são fortuitos, e, portanto, pretende descrever o sistema de regras presentes no aprendiz quando este tenta se comunicar em uma LE. Deste modo, pretende-se iluminar a análise dos dados levantados segundo os aportes de Selinker sobre o conceito de interlíngua e seus processos; de Durão no que se refere à questão da reestruturação na aprendizagem de LE e de Corder com relação às etapas da interlíngua.

Na subseção seguinte, é apresentada uma classificação de estratégias de comunicação que serve como base para a análise das interferências linguísticas dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE com o intuito de levar essa análise para as estratégias de expressão escrita que esses alunos, participantes desta pesquisa, utilizaram no desenvolvimento de sua interlíngua.

## **1.6 Estratégias de comunicação na produção escrita**

Na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as estratégias de comunicação estão relacionadas ao uso de mecanismos verbais e não verbais utilizados pelos aprendizes para a comunicação na LE. Para entender melhor como acontecem as interferências no sistema linguístico semântico, sintático e ortográfico, no desenvolvimento da interlíngua, são analisadas as estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos em suas produções escritas. Nesta pesquisa, essas estratégias são chamadas de “Estratégias de expressão escrita” para as análises das interferências linguísticas num dado momento da interlíngua no nível intermediário do curso de PLE em alunos peruanos hispanofalantes

As “Estratégias de expressão escrita” são classificadas a partir de um modelo de análise de estratégias de comunicação (verbais e não verbais) com relação aos princípios de ensino e aprendizagem de línguas: estratégias de evasão e estratégias compensatórias (BROWN, 2007). Segue, abaixo, a classificação das estratégias de comunicação realizada por Brown, mencionando exclusivamente as estratégias verbais, pois nesta pesquisa não se consideraram as estratégias “não verbais” pelo fato de o foco estar direcionado para a escrita de alunos peruanos hispanofalantes de PLE.

**Quadro 1:** Estratégias de comunicação propostas por Brown (2007)

<b>ESTRATÉGIA DE EVASÃO</b>	
<b>Deserção de mensagem</b>	Não terminar uma mensagem ou ideia devido às dificuldades linguísticas.
<b>Evasão de tema</b>	Evitar áreas temáticas que causam dificuldades linguísticas.
<b>ESTRATÉGIAS COMPENSATÓRIAS</b>	
<b>Perífrase</b>	Descrever ou exemplificar o item alvo.
<b>Aproximação</b>	Uso de uma alternativa aproximada que exprime o significado do item lexical, expressões, palavras compostas ou estruturas.
<b>Falta de vocabulário</b>	Uso de itens lexicais vazios por falta de palavras específicas em contextos determinados.
<b>Cunhagem</b>	Criação de uma palavra ou estrutura que não existe na LE e que está baseada em uma norma hipotética.
<b>Tradução literal</b>	Tradução literal de um item lexical, expressões, palavras compostas ou estruturas da LM para LE.
<b>Estrangeirismo</b>	Modificação de uma palavra na LM de acordo com a fonologia e/ou morfologia da LE.
<b>Alternância de código linguístico</b>	Uso de uma palavra da LM para se comunicar na LE.

**Fonte:** adaptado de Brown, 2007, p.138.

Em relação à alternância de código linguístico, Perlman Lorch (1995) assevera que no uso da interlíngua essa estratégia pode ser considerada inerente a produções orais em contextos não nativos. Assim, as seleções fonológicas, lexicais, morfológicas e sintáticas que ocorrem na produção em uma LE, são usados em diferentes recursos linguísticos da interlíngua. A variação em uma produção individual presente na interlíngua será modulada por fatores de domínio discursivo e de contexto.

Outra proposta de análise sobre as estratégias de comunicação que utilizam os aprendizes para se comunicarem em uma LE é realizada por Pinilla Gómez (1994, p.168) quem estabelece as características fundamentais dessas estratégias:

- A existência de um problema comunicativo de tipo lexical;
- A consciência do aprendiz para fazer uso de um comportamento estratégico para resolver esse problema;
- A natureza intencional da estratégia de comunicação.

Faerch e Kasper (1983), por sua vez, afirmam que as estratégias de comunicação se referem a planos conscientes estabelecidos pelos aprendizes para resolver problemas de comunicação durante o processo de aprendizagem de LEs. Dessa forma, segue, abaixo, uma tipologia de estratégias de comunicação estabelecida pelos autores:

**Quadro 2:** Estratégias de comunicação propostas por Faerch e Kasper (1983)

ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO	ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO
<p>1. FORMAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível fonético-fonológico;</li> <li>• Nível morfossintático;</li> <li>• Nível léxico-semântico.</li> </ul>	<p>1. COMPENSATÓRIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternância de código;</li> <li>• Transferência de L1 ou L3;</li> <li>• Tradução Literal;</li> <li>• Substituição e paráfrase;</li> <li>• Cunhagem de um vocábulo;</li> <li>• Generalização;</li> <li>• Pedido de ajuda (direta ou indireta).</li> </ul>
<p>2. FUNCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar o tema;</li> <li>• Desertar a mensagem.</li> </ul>	<p>2. DE RECUPERAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aguardar;</li> <li>• Apelar à similitude formal;</li> <li>• Associações por campos semânticos;</li> <li>• Uso de outras línguas.</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Faerch e Kasper, 1983, p.89.

Como pode ser observado, as distintas categorizações sobre as estratégias de comunicação, realizadas pelos autores mencionados acima, apresentam pontos em comum e, de forma geral, dizem respeito às diversas formas linguísticas nas quais é possível perceber o

*output* de um aluno ao tentar produzir a norma da língua estrangeira, em processo de aprendizagem. No entanto, nesta pesquisa foram analisados os fenômenos das “estratégias de expressão escrita” dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE, com base na classificação de Brown (2007), posto que este autor estabelece uma categorização mais aprofundada e pormenorizada das estratégias de comunicação, especificamente, na produção escrita. Portanto, realiza-se a análise das estratégias de expressão escrita em português utilizados por esses aprendizes a partir destes critérios:

**Quadro 3:** Critérios de análise das estratégias de expressão escrita

<b>Aproximação</b>	Uso de um item, palavra ou expressão da língua portuguesa que não é adequado no contexto e se aproxima do significado de outra palavra, expressão ou estrutura na LE (português) que quis transmitir o aluno peruano hispanofalante na sua produção escrita.
<b>Falta de vocabulário</b>	Uso de itens lexicais da LE que não transmite um significado ou dificulta a compreensão da ideia por falta de conhecimento de palavras específicas em português usadas em determinados contextos.
<b>Cunhagem</b>	Uso de palavras ou estruturas que não existem em português e que foram criadas ou adaptadas de forma hipotética com base nas normas da LM ou da mesma LE.
<b>Tradução literal</b>	Tradução em espanhol para português de cada uma das palavras de uma frase, expressão ou oração na mesma ordem seguindo as normas em espanhol sem contrastar o uso das normas em português.
<b>Alternância de código linguístico</b>	Estratégia que se caracteriza pelo uso de palavras da língua materna (espanhol) na produção escrita em português.

**Fonte:** elaborado pelo próprio autor, 2015.

Na seção seguinte, apresentam-se a metodologia usada nesta pesquisa. Nela, é descrita a forma de coleta de dados nos dois Centros de Línguas localizados em Lima, Peru, e esclarecida a constituição do *corpus*, o qual se baseia nas produções escritas dos aprendizes peruanos e em um questionário semiestruturado.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentam-se as características metodológicas desta pesquisa, descrevendo sua natureza, o contexto em que foi desenvolvida, quem foram os participantes de pesquisa, como se coletaram os dados, e como se realizaram os procedimentos de análise de dados.

### 2.1 Natureza de pesquisa

A natureza da pesquisa é quantitativa e qualitativa de base interpretativista, pois o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (MOITA LOPES, 1994). Assim, a interpretação dos dados coletados neste trabalho passa pelo contraste entre a LM do aluno peruano de PLE e a LE. Além disso, este estudo é de corte transversal por analisar os dados em um determinado momento, isto é, durante o nível intermediário do curso de PLE em alunos peruanos hispanofalantes.

### 2.2 Contexto de pesquisa

O contexto de estudo da presente pesquisa circunscreveu-se à aprendizagem do português brasileiro como língua estrangeira por hispanofalantes no Peru, especificamente da capital peruana, Lima, cidade onde os dados foram coletados. A coleta de dados foi realizada em duas instituições educativas dedicadas ao ensino de português como língua estrangeira, em Lima: o Centro Cultural Brasil Peru (CCBP), Centro Cultural Brasileiro administrado pela Embaixada do Brasil no Peru, e o Idiomas Católica (IC) centro de línguas da Pontifícia Universidade Católica do Peru.

Dentro das atividades educacionais, o CCBP adota o livro didático *Tudo bem?* (BURIM; PONCE; FLORISSIA, 2003). Os estudos de português como língua estrangeira são programados em três ciclos (básico, intermediário e avançado), com duração de 6 meses cada um. No total, o curso soma 1 ano e meio de realização. As aulas são ministradas duas vezes por semana e somam 3 horas semanais. A coleta de dados nessa instituição foi realizada durante os primeiros meses do nível intermediário.

O Idiomas Católica, por sua vez, faz uso do livro *Novo Avenida Brasil* (BERGWEILER *et al.*, 2009), como material didático. O estudante dispõe do livro principal



para o aluno e do livro de tarefas. Nessa instituição, os estudos de português como língua estrangeira são programados em 4 ciclos: básico (3 meses), intermediário (3 meses), superior (4 meses) e proficiente (4 meses). As aulas acontecem de segunda à sexta feira, com duração de duas horas diárias. A coleta de dados se deu durante o primeiro mês do nível intermediário.

A modo de referência, segue abaixo um breve resumo sobre como são desenvolvidas as aulas nessas duas instituições, considerando os materiais didáticos adotados por elas, com a finalidade de demonstrar que tanto o CCBP quanto o IC utilizam a abordagem comunicativa que foi explicada na subseção 2.1.

Os materiais didáticos tanto do CCBP quanto do IC, são usados na sala de aula para contextualizar o tema e alcançar os objetivos de cada lição por meio dos procedimentos seguintes:

- Uso de canções; situações reais ou imaginárias; vídeos; frases; imagens adicionais; dinâmicas; jogos e etc;
- Promoção de interação: Professor – Aluno/ Aluno-Aluno (Trabalho individual, em pares ou em grupos);
- Exposição à vocabulário básico: Professor apresenta vocabulário básico que será utilizado na fase de análise de figuras;
- Visualização de imagens/figuras: Alunos analisam as figuras em pares ou grupos;
- Participação voluntária: Professor chama voluntários para descrever as figuras usando o novo vocabulário. Professor pode enriquecer o vocabulário;
- Motivação participativa: Professor chama alguns alunos para antecipar os temas da lição, buscando motivá-los. (O que vocês acham que vamos aprender nesta lição?)

Em seguida, para o desenvolvimento dos exercícios, fazendo uso do material didático, os alunos analisam as figuras (se tiverem); o professor faz uma indução e enriquecimento do vocabulário. A resolução do exercício é feita de forma lúdica e contextualizada; a prática do diálogo em pares ou em grupos é incentivada. O professor observa a sequência sugerida pelos materiais didáticos para trabalhar com diálogos e textos.

Quanto à produção textual durante o curso, o professor apresenta o tema a ser desenvolvido por meio de estratégias e práticas, sempre apoiando-se nos materiais didáticos, e introduz alguns vocabulários básicos (conectores, verbos, frases, expressões, etc.) para a realização da atividade. Organizados em grupos ou pares, os alunos são convidados e motivados a aumentarem o vocabulário, comparando e compartilhando as respostas uns com os outros. O professor chama voluntários. Depois, para a pré-escrita: o professor guia os

alunos de acordo com o tema proposto. Os alunos leem a atividade proposta e o professor dá algumas dicas de como proceder diante de uma proposta de redação: estar atento ao comando, circular palavras importantes na atividade, número de palavras, etc. O aluno não utiliza o material para consultas em nenhum momento. Finalmente, eles desenvolvem a redação sob a orientação do professor.

### 2.3 Participantes de pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa são alunos peruanos graduandos e pós-graduandos de distintas carreiras, notadamente, de engenharia, odontologia, letras, e tradução e interpretação, que cursaram o nível intermediário de português como língua estrangeira. A faixa etária desses alunos é entre 19 – 55 anos. A seguir, apresentam-se as frequências e as porcentagens da faixa etária dos alunos em questão.

**Tabela 1:** Frequência e porcentagem da faixa etária dos sujeitos de pesquisa

SUJEITOS DE PESQUISA					
		Homem	Mulher	Total	
				f	%
Edad	19-30	13	22	35	70%
	31-40	3	7	10	20%
	41-55	2	3	5	10%
Total	f	18	32	50	
	%	36%	64%		100%

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

Todos decidiram aprender português porque a universidade onde estudam, tanto no nível de graduação quanto no de pós-graduação, exige o conhecimento de uma língua estrangeira como condição para a formação de seus discentes. Portanto, eles optaram estudar português por ser um curso de curta duração se comparado ao curso de inglês. Além disso, a motivação principal desses alunos para aprender PLE é realizar estudos de especialização ou de pós-graduação no Brasil. Um dato curioso desses aprendizes é que apesar de eles cursarem o nível intermediário de PLE, na hora de aplicar o questionário a maioria dos sujeitos acreditava que possuem um nível básico da LE em processo de aprendizagem. Assim, durante

o curso a maioria dos alunos estiveram em contato com a LE nas salas de aula e no que se refere fora das aulas, eles somente fizeram uso do português para realizar projetos e tarefas.

## 2.4 Coleta de Dados

Neste estudo, a análise foi focalizada no nível intermediário de PLE em alunos peruanos hispanofalantes com o intuito de compreender essa fase de aprendizagem na qual esses aprendizes se confrontam com sua LM apesar de já possuírem uma base teórica de regras e normas do português aprendidas no nível elementar do curso, pois conforme assevera Almeida Filho (2001, p.15) sobre alunos hispanofalantes de PLE "...na prática todo falante de espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida".

No começo desta pesquisa, pretendeu-se coletar produções escritas de alunos peruanos hispanofalantes do nível intermediário de PLE, durante o início e o final do ciclo ou semestre ligado ao nível mencionado (depende de cada instituição). Para coletar as redações dos alunos, foi proposta uma atividade que consistia em redigir um pequeno artigo, no qual o estudante argumentaria favorável ou contrariamente à seguinte assertiva: O Brasil não é visto como um país de literatura devido aos estereótipos atribuídos ao povo brasileiro no exterior. Contudo, os alunos não puderam realizar essa atividade porque cada professor já havia definido uma programação para o nível intermediário. Dado esse fato, as redações analisadas nesta pesquisa foram aquelas que os alunos realizaram na sala de aula durante o início do ciclo ou semestre, as quais já tinham sido previstas por cada professor.

Além disso, por se tratar de uma pesquisa que segue as normas éticas, foi pedido a todos os alunos de PLE do nível intermediário das respectivas instituições a participação voluntária. Assim, vinte alunos do CCBP e trinta alunos do IC aceitaram fazer parte deste estudo.

### 2.4.1 Corpus

A partir dos dados selecionados, procedeu-se à análise das interferências linguísticas de alunos peruanos hispanofalantes de PLE durante o desenvolvimento da interlíngua, baseada na teoria proposta por Selinker (1972), que utiliza a compilação, a identificação, a descrição, a explicação e a avaliação das interferências linguísticas. Isto posto, o *corpus* desta pesquisa foi coletado nos centros de línguas CCBP e IC, e está constituído do material escrito

e produzido pelos alunos peruanos hispanofalantes, do nível intermediário durante as primeiras semanas do curso.

Quanto à coleta do *corpus*, os professores de cada instituição pediram aos seus alunos que participassem desta pesquisa e entregassem as redações que haviam feito nas primeiras semanas do curso na sala de aula. No CCBP, 20 alunos assinaram o termo de consentimento, autorizando a análise de suas redações. Cada um entregou duas redações, somando 40 dessa instituição. No IC, Centro de Línguas da PUCP, 30 alunos assinaram o termo de consentimento, e cada um entregou uma redação, somando 30 produções. No total, foram analisadas 70 redações. Segue, abaixo, um quadro que descreve o tipo de redação que os sujeitos da pesquisa realizaram para a análise das interferências linguísticas durante o desenvolvimento da interlíngua:

**Quadro 4:** Quantidade de textos por cada instituição

<b>Instituição</b>	<b>Descrição</b>	<b>Atividade realizada na sala de aula</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Total</b>
CCBP	Redação de e-mail	Escrever um e-mail para um amigo contando sobre uma experiência que marcou sua vida.	20	
	Redação de carta formal	Escrever uma carta formal reclamando contra um caso de discriminação racial.	20	
PUCP	Redação de blog:	Escrever um blog mostrando sua opinião sobre o estilo de vida das pessoas há 10 anos em comparação com aquele da vida atual.	30	
				70 textos

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2015

#### 2.4.2 Questionário

Nesta pesquisa, aplicou-se um questionário semiestruturado durante as primeiras semanas do curso que trata sobre as percepções do processo de aprendizagem de PLE com a finalidade de compreender melhor o contexto de estudo, A análise das perguntas do questionário (ver Apêndice A, p.145) semiestruturado foi baseada na quantidade de pontos, de acordo com o critério de avaliação sobre a influência da LM durante o processo de aprendizagem de PLE. O questionário está dividido em duas partes. A parte inicial possui 13 perguntas. As 4 primeiras tratam sobre dados pessoais, motivo de aprender português e o nível na LE. As outras 9 dizem respeito às percepções dos alunos em relação ao papel da sua

LM (espanhol), antes de aprender português, e também sobre as diferenças e semelhanças entre essas duas línguas percebidas por eles, antes de decidirem estudar português. A parte final possui 12 perguntas. As 11 primeiras investigam as percepções que os alunos têm na atualidade sobre a LM durante o processo de aprendizagem, ou seja, indagam sobre se o espanhol interfere negativamente ou se acaba ajudando o aprendiz na aquisição do português. A última pergunta busca averiguar como os alunos reagem quando cometem erros na produção escrita.

A avaliação do questionário se deu de maneira a focalizar as perguntas relacionadas à influência (positiva ou negativa) da LM, antes e durante o processo de aprendizagem de PLE. Portanto, na parte inicial do questionário, foram avaliadas as perguntas de 5 a 13 (no total, 9 perguntas); e na parte final foram avaliadas as perguntas de 1 a 11 (no total, 11 perguntas).

A categorização se estruturou da seguinte forma: para cada resposta do aluno que mencionasse que o espanhol influi no processo de aprendizagem de PLE ou que existem semelhanças entre a LM e a LE ou aspectos similares, seria registrado um ponto a favor da influência da LM (positiva ou negativa). As respostas que não mencionassem alguma influência da LM antes e durante o processo de aprendizagem, não seriam levadas em conta e não teriam nenhum ponto na avaliação.

A somatória máxima do questionário é de 20 pontos. Portanto, realizou-se a seguinte média para avaliar a influência (positiva ou negativa) da LM, antes e durante o processo de aprendizagem: **0-9: Mínima / 10-14: Regular / 15-20: Muita**

Esta grade de avaliação do questionário semiestruturado foi realizada com base nos critérios de avaliação sobre os níveis de proficiência do Celpe-Bras elaborado pelo INEP<sup>16</sup>:

**Tabela 2:** Avaliação dos níveis de proficiência de Celpe-Bras

<b>Nível</b>	<b>Pontuação Obtida</b>
<b>Sem Certificação</b>	0,00 a 1,99
<b>Intermediário</b>	2,00 a 2,75
<b>Intermediário Superior</b>	2,76 a 3,50
<b>Avançado</b>	3,51 a 4,25
<b>Avançado Superior</b>	4,26 a 5,00

Fonte: INEP, 2012, p.6.

Desse modo, realizou-se este quadro de pontuação para o questionário semiestruturado:

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2>

**Quadro 5:** Critérios de pontuação do questionário semiestruturado

PONTUAÇÃO	AVALIAÇÃO DE INFLUÊNCIA DA LM
0-9 pontos	Mínima
10-14 pontos	Regular
15-20 pontos	Muita

**Fonte:** elaborado pelo próprio autor, 2015.

## 2.5 Procedimentos de análise de dados

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo análises<sup>17</sup> qualitativa e quantitativa. Foram elaboradas tabelas estatísticas para a verificação das interferências linguísticas e do questionário aplicado aos alunos. Com base na definição de interferência linguística (WEINREICH, 1953; LADO, 1957; OVERBEKE, 1976), as interferências são agrupadas em três níveis (semântico, sintático e ortográfico). Cada nível linguístico tem sua própria classificação, de acordo com Odlin (1997) e Atienza *et al.* (1996).

Buscando aprofundar as análises da interlíngua, cada caso de interferência linguística foi estudado a partir da classificação proposta por Selinker (1972) sobre os processos centrais da interlíngua, quais sejam: transferência linguística, estratégias de comunicação e hipergeneralização do material linguístico da LE. Para entender melhor as interferências linguísticas, estas são classificadas de acordo com os tipos de estratégias de expressão escrita, segundo a análise de Brown (2007): estratégias de evasão e estratégias compensatórias<sup>18</sup>. O estudo das interferências semânticas, sintáticas e ortográficas baseiam-se, dessa forma, nas análises qualitativa e quantitativa, subsidiadas pelo critério de frequência com que um caso sistemático, originado da interlíngua do aluno, ocorre em cada classificação dos níveis linguísticos analisados.

Com o objetivo de poder analisar as produções escritas dos alunos do CCBP e do IC em Lima, Peru, foi-lhes entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice B, p. 150) no qual se ratifica o compromisso em salvaguardar as identidades dos participantes, e, assim, utilizar as informações coletadas para fins acadêmicos. Em relação a este aspecto ético,

<sup>17</sup> Como foi mencionado no começo desse trabalho, há outras vertentes teóricas sobre o estudo da interlíngua e das interferências linguísticas, porém por questões de delimitação de tempo e espaço foi necessário delimitar a análise desses fenômenos focalizados nos alunos peruanos hispanofalantes de PLE, seguindo a base teórica até os anos 90.

<sup>18</sup> Nesta pesquisa, identificaram-se unicamente estratégias compensatórias.

Celani (2005, p.106) concebe que toda pesquisa, seja qualitativa ou quantitativa, deve possuir as seguintes características “a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade, a respeitabilidade, e não a busca da riqueza ou do poder”.

Para proceder à análise das produções escritas coletadas no CCBP da Embaixada do Brasil no Peru, e no IC, Centro de Línguas da PUCP, seguiram-se estes procedimentos:

- Análise das produções escritas;
- Identificação das interferências linguísticas;
- Classificação das interferências linguísticas;
- Interpretação dos casos de interferências linguísticas identificadas nas produções escritas;
- Contraste entre a produção escritas dos alunos do CCBP e dos alunos do IC.

Na seção que segue, são mostrados os resultados das análises das interferências linguísticas presentes no desenvolvimento da interlíngua e do questionário semiestruturado obtidos tanto no CCBP quanto no IC.

### 3 ANÁLISE

Nesta seção, apresentam-se as análises<sup>19</sup> das produções escritas dos alunos, tanto do CCBP, Centro Cultural Brasileiro da Embaixada do Brasil no Peru, quanto do IC, Centro de Línguas da PUCP. Além disso, analisa-se o questionário semiestruturado aplicado a todos os alunos peruanos hispanofalantes de PLE que participaram desta pesquisa, o qual revela as impressões sobre o processo de aprendizagem de PLE dos sujeitos da pesquisa, com relação a como aprendem PLE e a como a língua materna, espanhol, interfere em sua aprendizagem.

As análises das interferências linguísticas são realizadas de acordo com os critérios apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 6:** Critérios de análise das interferências linguísticas

<b>CLASSIFICAÇÃO DE INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA</b>	
<b>Caso sistemático:</b>	Considera-se um caso sistemático se existe dificuldade de compreensão do enunciado que apresenta a interferência linguística e que foi produzido pelo aluno peruano hispanofalante.
<b>Produção do aluno:</b>	Menciona-se a frase ou a oração produzida pelo aluno peruano hispanofalante na qual se identifica uma interferência linguística
<b>Possibilidade em português:</b>	Menciona-se a frase ou a oração possível em português e produzida pelo pesquisador na qual se compreende o enunciado que realizou o aluno peruano hispanofalante na sua produção em português. Essa possibilidade foi construída a partir das normas linguísticas em português com base nos usos apresentados no dicionário eletrônico Houaiss <sup>20</sup> .
<b>Em espanhol<sup>21</sup>:</b>	Menciona-se o equivalente ou a tradução ao espanhol da frase ou oração em português que apresenta o caso sistemático de interferência linguística.
<b>Processo de interlíngua:</b>	A interlíngua é analisada com base na classificação de Selinker (1972): transferência linguística, estratégias de comunicação, e hipergeneralização do material linguístico da LE.

<sup>19</sup> As análises realizadas nas interferências linguísticas são consideradas hipóteses por existirem dificuldades em determinar e classificar cada caso de interferência nos três níveis linguísticos, pois uma interferência semântica pode ser estudada também como interferência sintática ou ortográfica, e vice-versa, dependendo das perspectivas de análises linguísticas. Portanto, nesta pesquisa se delimita à análise das interferências linguísticas de maneira isolada sem passar as barreiras linguísticas.

<sup>20</sup> Dicionário Houaiss. Disponível em: < <http://houaiss.uol.com.br/>>.

<sup>21</sup> Trata-se do espanhol falado no Peru.



<b>Estratégia de expressão escrita:</b>	Refere-se ao tipo de estratégia que o aluno peruano hispanofalante utilizou na sua redação em português quando ocorreu um caso de interferência linguística.
---	--

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2015.

### 3.1 Casos sistemáticos de interferências linguísticas em Centro Cultural Brasil Peru

Nesta subseção, mencionam-se as análises das produções escritas dos alunos do Centro Cultural Brasil Peru. Essas análises focalizam as interferências linguísticas nos níveis semântico, sintático e ortográfico: suas origens, os processos centrais da interlíngua, e as estratégias de expressão escrita. Quanto aos casos sistemáticos de interferências linguísticas, a identificação dos casos no *corpus* desta pesquisa foi baseada de acordo com a definição de Durão (2004, p.53) sobre a sistematicidade dos erros produzidos por alunos, referindo-se ao uso de elementos linguísticos ou pragmáticos que dificultam a compreensão de uma mensagem.

Para a análise das interferências linguísticas durante a interlíngua, cada um dos 20 alunos que aceitaram fazer parte desta pesquisa, realizou duas produções escritas (uma carta formal e um correio eletrônico). No total, foram analisadas 40 redações. Da análise dessas produções, resultaram **248** casos sistemáticos de interferências linguísticas.

Ao contabilizar as interferências linguísticas dos alunos do CCBP, foram calculadas as porcentagens de cada nível linguístico. Segue, abaixo, a tabela para verificação.

**Tabela 3:** Frequência e porcentagem das interferências linguísticas (CCBP)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Interferências semânticas	161	65%
Interferências sintáticas	60	24%
Interferências ortográficas	27	11%
<b>TOTAL</b>	<b>248</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2015

Depois de analisar as 40 produções escritas dos 20 alunos do nível intermediário de PLE do CCBP, e identificar 248 interferências linguísticas (níveis: semântico, sintático e ortográfico), concluiu-se que a interferência semântica é a mais recorrente naquelas redações (65%). A porcentagem das interferências sintáticas soma 24%, e a das ortográficas, 11%.

### 3.1.1 Nível semântico

Neste nível linguístico foram identificadas **160** interferências semânticas nas produções escritas dos vinte alunos de acordo com sua classificação: semântica da proposição e semântica lexical (estudo morfológico e estudo do léxico).

**Tabela 4:** Frequência e porcentagem de casos sistemáticos de interferência semântica (CCBP)

<b>INTERFERÊNCIA SEMÂNTICA</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
<b>SEMÂNTICA PROPOSICIONAL</b>	<b>17</b>	<b>11%</b>
Relação pragmática	5	3%
Expressões idiomáticas	9	6%
Sintagma nominal	1	1%
Redundância	2	1%
<b>SEMÂNTICA LEXICAL</b>	<b>144</b>	<b>89%</b>
Surdez fonológica	3	2%
Palavras da língua materna	43	27%
Uso de monossema	2	1%
Palavra homófona	2	1%
Palavra homógrafa	2	1%
Relação pragmática	19	12%
Raiz	46	29%
Morfemas desinenciais (Número)	4	2%
Morfemas desinenciais (Tempo)	13	8%
Morfemas desinenciais (Modo)	7	4%
Morfemas desinenciais (Prefixos)	3	2%
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

A tabela 4 apresenta a classificação dos casos sistemáticos de interferência semântica. Identificaram-se 46 casos de interferências de “Raiz”, que pertence à classificação do “estudo morfológico”, cuja porcentagem é 29%. Esse tipo de caso sistemático é o mais recorrente no nível semântico e cabe salientar que a maioria dos casos provém da língua materna. Outro construto linguístico pertencente à classificação do “estudo do léxico”, o segundo mais recorrente, é “Palavras da língua materna” (27%). A somatória dos dois casos sistemáticos mais frequentes equivale a mais da metade dos casos. Portanto, esses valores mostram que os alunos peruanos hispanofalantes recorrem à língua materna quando eles precisam transmitir ideias, modificando tanto o significado quanto a morfologia da palavra.

Segue um exemplo de cada caso sistemático nesse tipo de interferência.

**Semântica da proposição (ODLIN, 1997):** Estuda as interferências linguísticas existentes nos significados de sintagmas, proposições ou orações.

a) Nas redações dos alunos do CCBP, identificaram-se interferências de relação pragmática, pois as frases foram mal construídas, impossibilitando, assim, a compreensão do enunciado. Veja-se, a seguir, alguns exemplos neste tipo de interferência com suas respectivas análises;

<b>RELAÇÃO PRAGMÁTICA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	SIM E SÓ SIM (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Eles são um fator importante <b>sim e só sim</b> intervêm eficazmente neste trabalho.
<b>Possibilidade em português</b>	Eles são um fator importante <b>se e somente se</b> intervêm eficazmente neste trabalho.
<b>Em espanhol</b>	Ellos son un factor importante <b>si y sólo si</b> intervienen como deben en este trabajo.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	HABIA MUITO FRIO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...ahi <b>habia muito frio</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	...aí <b>fazia muito frio</b> ...
<b>Em espanhol</b>	...allí <b>había mucho frío</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	VINHERAM AS GREVES (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Logo <b>vinheram as greves</b> de todo tipo.
<b>Possibilidade em português</b>	Logo <b>aconteceram greves</b> de todo tipo.
<b>Em espanhol</b>	Luego, <b>vinieron las huelgas</b> de todo tipo.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Nesses casos, observa-se que a falta de compreensão de mensagem radica no uso de frases em espanhol, as quais foram traduzidas literalmente ao português. No caso (1), “sim e só sim” foi construído a partir do advérbio de afirmação “sim” em português, no entanto, devia ser utilizada a conjunção condicional “se”. Provavelmente, houve uma interferência porque tanto o advérbio de afirmação “sim” quanto a conjunção condicional “se” possuem quase a mesma grafia em espanhol: *sí, si*, respectivamente. No caso (2), o aluno construiu a frase em português “haber muito frio” de acordo com uma frase usada em espanhol *haber mucho frío* para transmitir a ideia de que nesse lugar faz frio. Ele fez uma tradução literal, mesmo considerando que essa frase em espanhol não é pertence à norma culta, porém seu uso é frequente em alguns peruanos hispanofalantes. No caso (3), a frase *vinieron las huelgas* em espanhol se refere ao fato de que logo começou a acontecer greves, por isso, o aluno fez a tradução literal ao português: “vir greves”. No entanto, também houve uma cunhagem, isto é, uma adaptação ao conjugar o verbo vir no tempo pretérito perfeito, fazendo uso das grafias “nh” em “vinheram”. Assim, uma possibilidade para exprimir essa ideia é “aconteceram greves”, fazendo uso do verbo “acontecer” e não “vir”.

b) Foram identificadas também interferências em expressões idiomáticas. Os alunos traduziram literalmente ao português as expressões idiomáticas usadas em espanhol;

<b>EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	DE PRONTO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Quando <b>de pronto</b> , o rapaz apareceu...
<b>Possibilidade em português</b>	Quando, <b>de repente</b> , o rapaz apareceu...
<b>Em espanhol</b>	Cuando, <b>de pronto</b> , el muchacho apareció...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução Literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	RECIVI RAÇON (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...onde eu foi discriminada, pedi ajuda a pessoas do local, mais não <b>recivi raçon</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	...onde eu foi discriminada, pedi ajuda a pessoas do local, mais não <b>recebi explicação nenhuma</b> .

<b>Em espanhol</b>	...donde fui discriminada, pedí ayuda a personas del local, pero no <b>recibí razón alguna</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

No caso (1) a expressão *de pronto* em espanhol se refere a quando um fato acontece subitamente. O aluno usou o adjetivo "pronto" em português, pensando que essa palavra tem o mesmo significado em espanhol, porém esse adjetivo na LE significa imediato, instantâneo, e estar preparado para agir sem demora. Portanto, o equivalente dessa expressão é "de repente". No caso (2), pode-se observar três erros cometidos pelo aluno. Em primeiro lugar, utilizou-se a expressão *recibir razón* em espanhol que é falada no Peru e cujo significado alega o fato de receber uma explicação sobre um determinado acontecimento. Em segundo lugar, houve um erro morfológico na tradução literal dessa expressão, pois o verbo "receber" no tempo pretérito perfeito da primeira pessoa do plural é "recebi" e não "recivi", no qual ocorreu uma cunhagem. Ademais, o equivalente da palavra *razón* é "razão" que se refere ao motivo ou à causa. O aluno escreveu erroneamente o equivalente em português, usando a cedilha provavelmente devido à existência de palavras formadas com essa letra na língua portuguesa; e colocando a terminação *-on* devido à ortografia da palavra *razón* em espanhol.

- c) Nas redações dos alunos, identificou-se interferência no uso de sintagma nominal, ou seja, utilizou-se um grupo de palavras para constituir um substantivo, no entanto, uma dessas palavras não pôde ser entendida em português de acordo com o contexto;

<b>SINTAGMA NOMINAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PROCESSO DE ADMISSÃO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...impedindo-se a inscrição da candidata no <b>processo de admissão</b> 2015.
<b>Possibilidade em português</b>	...impedindo-se a inscrição da candidata no <b>processo seletivo</b> 2015.
<b>Em espanhol</b>	...impidiéndose la inscripción de la candidata en el <b>proceso de admisión</b> 2015.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística

<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória: Tradução literal</u>
--	---

Nesse exemplo, observa-se que o aluno usou o sintagma nominal “processo de admissão” dentro do contexto de prova de vestibular. No Peru, geralmente para referir-se ao processo de se cadastrar e fazer o vestibular em uma determinada universidade ou instituição educativa, usa-se em espanhol *proceso de admisión*. No entanto, o sintagma mais adequado para ser utilizado na língua portuguesa é “processo seletivo”, pois a palavra “admissão” pode ser entendida como acesso, entrada ou ato de admitir.

d) A redundância nas frases foi observada em poucas ocasiões, no entanto, ocorreu possivelmente devido a que os alunos usam frases redundantes na sua língua materna no cotidiano. Isso influenciou à tradução literal daquelas frases em espanhol ao português.

<b>REDUNDÂNCIA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	CAMINO A PÉ (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Saio de casa para ir a meu trabalho, <b>camino a pé</b> cinco quadras.
<b>Possibilidade em português</b>	Saio de casa para ir ao meu trabalho, <b>caminho</b> cinco quadras.
<b>Em espanhol</b>	Salgo de casa para ir a mi trabajo, <b>camino</b> cinco cuadras.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória: Tradução literal</u>
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	FAZ...ATRÁS (LM)
<b>Produção do aluno</b>	Mas isso foi <b>faz</b> muito tempo <b>atrás</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	Mas isso foi <b>faz</b> muito tempo.
<b>Em espanhol</b>	Pero eso fue <b>hace</b> mucho tiempo <b>atrás</b> . (peruanismo)
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística

<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória: Tradução literal</u>
--	---

No caso (1), observa-se em primeiro lugar o uso desnecessário de “a pé” dentro da frase “camino a pé”<sup>22</sup>. Assim, uma possibilidade de manter a expressão “a pé” é colocar o verbo “andar”: andar a pé. Em segundo lugar, usou-se a conjugação do tempo presente da primeira pessoa do singular do verbo *caminar* em espanhol, *camino*; enquanto em português a conjugação do seu equivalente “caminhar” é “caminho”. No caso (2), identificou-se a redundância no uso do advérbio “atrás” dentro da frase “**faz** muito tempo **atrás**”<sup>23</sup>, pois basta colocar a quantidade de tempo seguido de “faz” para referir-se ao tempo no passado. Neste exemplo, apresenta-se o *peruanismo*<sup>24</sup> *hace mucho tiempo atrás* que é redundante, mas que é utilizado quase sempre na forma oral.

**Semântica lexical (ODLIN, 1997):** Estuda as interferências linguísticas que acontecem nos significados das palavras, e se classifica em: estudo morfológico e estudo do léxico.

- a) Nas redações dos alunos peruanos hispanofalantes, observaram-se casos de surdez fonológica, pois é um fenômeno que acontece durante a interlíngua e que se refere “às divergências entre a percepção de uma sequência de sons em LE e a representação fonológica dessa mesma sequência no sistema da língua materna do estudante” (POLIVANOV, 1978 *apud* SANDES, 2010, p.4). Essas representações fonológicas podem ser observadas na produção escrita dos alunos em questão na língua portuguesa;

<sup>22</sup> A frase “caminhar a pé” é utilizado no português não escolarizado, pois apresenta pleonasma ao adicionar “a pé”.

<sup>23</sup> A frase “faz muito tempo atrás” também é utilizado no português não escolarizado, pois apresenta pleonasma ao adicionar o advérbio “atrás”.

<sup>24</sup> Segundo o DRAE (Dicionário da Real Academia Espanhola), o termo *peruanismo* se refere a vocábulos, expressões, gírias ou modo de falar próprio dos peruanos.

<b>SURDEZ FONOLÓGICA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ENSIMESMO <sup>25</sup> (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	A economia é o aspecto principal desta região, <b>ensimesmo</b> cada uma delas tem suas próprias características.
<b>Possibilidade em português</b>	A economia é o aspecto principal desta região, <b>além disso</b> , cada uma delas tem suas próprias características.
<b>Em espanhol</b>	La economía es el aspecto principal de esta región, <b>asimismo</b> , cada una de ellas tiene sus propias características.
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégias de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MAO (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Quando o aluno portava-se <b>mao</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Quando o aluno se comportava <b>mal</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Cuando el alumno se portaba <b>mal</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), observa-se que o aluno escreveu as palavras “assim mesmo” de acordo com a possível representação fonológica em português realizada pelo aluno, criando uma divergência entre a pronúncia e a escrita, e transformando essas palavras em “ensimesmo”. Contudo, a expressão “assim mesmo” não é correta em relação ao contexto, pois o equivalente do advérbio “asimismo” em espanhol é “além disso” em português. No caso (2), o advérbio “mal” foi escrita quase como é pronunciada em português “mao”. Esses casos de surdez fonológica aconteceram provavelmente porque em espanhol as palavras são escritas tal como são pronunciadas, porém em português a fonologia nem sempre corresponde à escrita.

<sup>25</sup> O caso sistemático “ensimesmo” também é um caso de interferência sintática por tratar-se de um advérbio conector aditivo, assim, foi alterada a sintaxe da oração.



- b) Os alunos peruanos hispanofalantes do CCBP utilizaram quase sempre palavras da língua materna para exprimir ideias nas suas produções escritas em português;

<b>PALAVRAS DA LÍNGUA MATERNA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MOLESTA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Ela muito <b>molesta</b> , nos disse que nós devemos comer toda a sopa...
<b>Possibilidade em português</b>	Ela, muito <b>incomodada</b> , disse-nos que devíamos comer toda a sopa...
<b>Em espanhol</b>	Ella, muy <b>molesta</b> , nos dijo que debíamos comer toda la sopa...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	HOGAR (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...que cada uma forma um <b>hogar</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	...que cada uma forma um <b>lar</b> ...
<b>Em espanhol</b>	...que cada una forma un <b>hogar</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TEMPRANO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Dormimos <b>temprano</b> para empezar a nova semana.
<b>Possibilidade em português</b>	Dormimos <b>cedo</b> para começar a nova semana.
<b>Em espanhol</b>	Dormimos <b>tempano</b> para empezar la nueva semana.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância do código linguístico

No caso (1), apresenta-se o uso do adjetivo "molesta" em espanhol que significa o estado de ser importunada e irritada, assim, um equivalente para essa palavra é "incomodada" em português. Nessa mesma frase, existe uma interferência no nível sintático no verbo "dever", pois é usado no tempo presente, porém essa frase se refere a um fato do passado. Portanto, o verbo "dever" se conjuga no pretérito imperfeito: "devíamos". No caso (2), utilizou-se o substantivo "hogar" em espanhol para referir-se à palavra "lar" em português. No caso (3), o advérbio "temprano" em espanhol significa com antecedência, portanto, um equivalente em português é "cedo". Essas palavras em espanhol foram usadas na expressão escrita em português devido às semelhanças linguísticas entre essas línguas românicas. O aluno peruano hispanofalante pode acreditar que algumas palavras em espanhol podem ser usadas em português com o mesmo significado.

- c) Identificaram-se poucos casos de interferência no uso de monossemia em palavras em português similares ao espanhol;

<b>USO DE MONOSSEMIA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	DA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...porque não <b>da</b> resultados imediatos...
<b>Possibilidade em português</b>	...porque não <b>dá</b> resultados imediatos...
<b>Em espanhol</b>	...porque no <b>da</b> resultados inmediatos...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico

Nesse exemplo, observa-se que a conjugação do tempo presente da terceira pessoa do singular do verbo "dar" foi escrito em português sem o acento agudo porque em espanhol a mesma conjugação desse verbo se escreve sem acento, pois essa palavra só tem o significado relacionado ao verbo dar na língua materna do aluno. No entanto, em português, a palavra "da" é a junção da preposição "de" e o artigo definido "a", por isso que é necessário colocar o acento agudo na vogal "a" (dá) quando se refere ao verbo "dar" e assim evitar confusão.

d) Outro caso de interferência semântica ocorreu no uso de palavras homófonas, ou seja, os alunos utilizaram palavras em português que apresentam semelhanças fonológicas com outra palavra na mesma LE, resultando na mudança de significado que não é adequado para o contexto;

<b>PALAVRA HOMÓFONA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TUDOS <sup>26</sup> (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Eles têm que dar informações e trabalhar como <b>tudos</b> os ministérios...
<b>Possibilidade em português</b>	Eles têm que dar informações e trabalhar como <b>todos</b> os ministérios...
<b>Em espanhol</b>	Ellos tienen que dar informaciones y trabajar como <b>todos</b> los ministerios...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	RAÇÃO <sup>27</sup> (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Por esta <b>ração</b> é que eu decidi mudar para Brasil, exatamente para Ceará...
<b>Possibilidade em português</b>	Por esta <b>razão</b> é que eu decidi mudar para Brasil, exatamente para Ceará...
<b>Em espanhol</b>	Por esta <b>razón</b> es que decidí mudarme para Brasil, exactamente para Ceará...
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Falta de vocabulário

No caso (1), pode-se observar que o pronome indefinido invariável com o sentido de totalidade “tudo” foi utilizado indevidamente na forma do plural, adicionando o “s” no final da

<sup>26</sup> Esse caso também apresenta surdez fonológica devido a que os alunos peruanos hispanofalantes não percebem a diferença entre o fonema /u/ da palavra “tudo” e o fonema /o/ da palavra “todo”.

<sup>27</sup> A palavra “ração” também é um caso de surdez fonológica porque os alunos peruanos hispanofalantes têm problemas ao diferenciar o som “ç” do som “z” presente na palavra “razão”. Esse tipo de problema de diferenciação de som se deve a que em espanhol não existe diferencia de pronúncia entre os sons das letras “z” e “s”.

palavra (tudos). Nesse exemplo, o aluno conhece a existência da palavra “tudo” em português, no entanto, houve uma hipergeneralização do uso dessa palavra para referir-se tanto ao pronome indefinido invariável de totalidade “tudo” quanto ao pronome indefinido variável como adjetivo “todo”. A forma correta nesse caso é “**todos** os ministérios”. No caso (2), utilizou-se a palavra “ração” para referir-se a um motivo ou causa, porém a palavra adequada para esse contexto é “razão”. Essa confusão na escrita deve-se a que o aluno se baseou no uso da cedilha em muitas palavras em português. Além disso, em espanhol as letras “z” e “s” são pronunciadas identicamente, assim, esse traço característico de pronúncia foi considerado também na língua portuguesa ao usar o “ç” ao invés do “z” e não fazer diferencia entre o som dessas letras.

- e) Nas produções escritas, verificou-se casos de interferência em palavras homógrafas, isto é, os alunos utilizaram palavras em português com a mesma escrita em espanhol mas com diferentes significados entre elas;

<b>PALAVRA HOMÓGRAFA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	REGALOU (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Anos depois, minha mãe <b>regalou</b> as bonecas...
<b>Possibilidade em português</b>	Anos depois, minha mãe <b>deu</b> as bonecas <b>de presente</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Años después, mi mamá <b>regaló</b> las muñecas...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	O (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Quando minha família trazia <b>o</b> dava de presente bonecas
<b>Possibilidade em português</b>	Quando minha família trazia <b>ou</b> dava de presente bonecas...
<b>Em espanhol</b>	Cuando mi familia traía <b>o</b> daba como regalo muñecas...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística

<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Alternância de código linguístico
--	--

No caso (1), observou-se que o verbo "regalar" foi usado em português com o sentido de dar um objeto de presente, pois esse é o significado usado em espanhol para esse verbo. No entanto, o significado em português desse verbo é deleitar, deliciar. No caso (2), a tradução da conjunção "ou" ao espanhol é *o*. Portanto, o aluno usou essa conjunção em espanhol, talvez, por acreditar que existem palavras entre essas duas línguas que possuem a mesma escrita e significado. Esse uso incorreto pode causar problemas no sentido da frase, pois a palavra "o" em português se refere ao artigo definido masculino e ao pronome oblíquo.

f) Identificaram-se também casos de interferência em relação pragmática de palavras de acordo ao contexto da frase;

<b>RELAÇÃO PRAGMÁTICA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	POSIÇÃO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Eles aceitavam a <b>posición</b> do professor no relacionado a punição...
<b>Possibilidade em português</b>	Eles aceitavam a <b>opinião</b> do professor com relação à punição...
<b>Em espanhol</b>	Ellos aceptaban la <b>posición</b> del profesor en lo relacionado a la punición...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MIRADA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Uma <b>mirada</b> diferente...
<b>Possibilidade em português</b>	Um <b>olhar</b> diferente...
<b>Em espanhol</b>	Una <b>mirada</b> diferente...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Falta de vocabulário

No caso (1), observa-se que a palavra “posição” foi usada com o sentido de apreciação porque seu equivalente em espanhol *posición* pode ser usado como sinônimo de *opinión* (opinião, em português). No entanto, em português a palavra “posição” se usa para referir-se ao lugar ocupado de alguma coisa ou onde está colocada uma pessoa ou coisa. No caso (2), usou-se a palavra *mirada* em espanhol cujo equivalente em português é “olhar”. Essa palavra em espanhol causou problemas no significado da frase porque em português o substantivo “mirada” significa o ato de encarar.

g) Foram identificadas mudanças morfológicas das palavras, causando interferências semânticas. Veja-se a seguir casos de alterações na raiz de palavras;

<b>RAIZ</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	AFEITADO (origem: LE) [afeita+do]
<b>Produção do aluno</b>	Barranco também foi <b>afeitado</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Barranco também foi <b>afetado</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Barranco también se vio <b>afectado</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	REFLETO (origem: LE) [reflet+o]
<b>Produção do aluno</b>	...sua poesia é um <b>refleto</b> da visão adiantada em América do Sul.
<b>Possibilidade em português</b>	...sua poesia é um <b>reflexo</b> da visão adiantada na América do Sul.
<b>Em espanhol</b>	...su poesía es un <b>reflejo</b> de visión adelantada en Sudamérica.
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização de material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), pode-se identificar que o aluno mudou a raiz do particípio “afetado”, adicionando a vogal “i” depois da vogal “e”: [afeit + ado]. Esta mudança morfológica aconteceu provavelmente pela confusão de significado entre os particípios “afetado” e

“afeitado” na língua portuguesa, pois o primeiro se refere ao fato de ser afligido por algum acontecimento, já o segundo particípio está relacionado ao ato de barbear-se. No caso (2), identificou-se um caso de hipergeneralização do uso de verbo “refletir”, cujo significado nesse contexto alega ao fato de repercutir-se ou transmitir-se, assim, acreditou-se que o substantivo que provém desse verbo se escreve “refleto” quando a forma correta é “reflexo”. Essa estratégia de cunhagem se realizou ao usar a raiz “reflet” seguida do sufixo “o” que seria usado para substantivar o verbo “refletir”.

h) Identificaram-se casos de interferência em morfemas desinenciais de número, entendendo que se utilizaram os mesmos morfemas indicadores do plural em espanhol para palavras idênticas nas duas línguas românicas;

<b>MORFEMAS DESINENCIAS DE NÚMERO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	RACIONALES (origem: LM) [racional + es]
<b>Produção do aluno</b>	São pessoas conscientes de este dano e não fazem atividades <b>racionales...</b>
<b>Possibilidade em português</b>	São pessoas conscientes deste dano e não fazem atividades <b>racionais...</b>
<b>Em espanhol</b>	Son personas conscientes de este daño y no hacen actividades <b>racionales...</b>
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ÚTILES (origem: LM) [útil + es]
<b>Produção do aluno</b>	...medidas <b>útiles</b> para evitar danos...
<b>Possibilidade em português</b>	...medidas <b>úteis</b> para evitar danos...
<b>Em espanhol</b>	...medidas <b>útiles</b> para evitar daños
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico

No caso (1), observa-se que a palavra *racional* em espanhol é um cognado em português, pois possui o mesmo significado nas duas línguas, porém a forma plural em português é formado do morfema desinencial de número "ais": [racion+ais]. No caso (2), a palavra *útil* em espanhol também é um caso de cognado em português, no entanto, a forma do plural desse adjetivo na língua portuguesa se forma adicionando o morfema desinencial "eis": [út+eis].

- i) Identificaram-se casos de interferência em morfemas desinenciais de tempo. Esses casos sistemáticos foram originados tanto pela transferência linguística da LM quanto pela hipergeneralização de uso de morfemas desinenciais de tempo da LE;

<b>MORFEMAS DESINENCIAIS DE TEMPO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	SUÇEDIO (origem: LM) [suçed+ io]
<b>Produção do aluno</b>	O fato <b>suçedio</b> à noite num local público...
<b>Possibilidade em português</b>	O fato <b>sucedeu</b> à noite em um local público...
<b>Em espanhol</b>	El hecho <b>sucedió</b> en la noche en un local público...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	EXIBOU (origem: LE) [exib + ou]
<b>Produção do aluno</b>	O Centro Cultural <b>exibou</b> os quadros...
<b>Possibilidade em português</b>	O Centro Cultural <b>exibiu</b> os quadros...
<b>Em espanhol</b>	El Centro Cultural <b>exhibió</b> los cuadros...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), pode-se observar dois problemas morfológicos. Em primeiro lugar, a conjugação no tempo de pretérito perfeito da terceira pessoa do singular do verbo "suceder" foi escrita com cedilha "suçedio". Provavelmente, usou-se essa letra devido à existência de outras palavras em português escritas com cedilha e desse modo o aluno generalizou o uso. Em segundo lugar, observa-se que se utilizou o morfema desinencial de tempo "io" do



espanhol para indicar o tempo pretérito perfeito da terceira pessoa do singular *sucedió*. No entanto, a conjugação correta em português é “sucedeu”. No caso (2), o verbo “exibir” foi conjugado no tempo pretérito perfeito da terceira pessoa do singular tal como um verbo terminado em –ar em português, ou seja, usou-se o morfema desinencial de tempo “ou” (exibou), porém a conjugação correta desse verbo é “exibiu”.

j) Identificaram-se poucos casos de interferência em morfemas desinenciais de modo originados pelo uso de morfemas da LM dos alunos;

<b>MORFEMAS DESINENCIAIS DE MODO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ESCRIVEME (origem: LM) [escr+ive + me] – Modo imperativo
<b>Produção do aluno</b>	<b>Escriveme</b> em breve.
<b>Possibilidade em português</b>	<b>Escreva-me</b> em breve.
<b>Em espanhol</b>	<b>Escríbeme</b> pronto.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência Linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ATRAE (origem: LM) [atra + e] - Modo indicativo
<b>Produção do aluno</b>	Esta cidade cosmopolita tem um estilo urbano e boêmio que <b>atrae</b> muitos turistas.
<b>Possibilidade em português</b>	Esta cidade cosmopolita tem um estilo urbano e boêmio que <b>atrai</b> muitos turistas.
<b>Em espanhol</b>	Esta ciudad cosmopolita tiene un estilo urbano y bohemio que <b>atrae</b> muchos turistas.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PRODUCE (origem: LM) [produ + ce] - Modo presente
<b>Produção do aluno</b>	Também <b>produce</b> mármore e granito.
<b>Possibilidade em português</b>	Também <b>produz</b> mármore e granito.

<b>Em espanhol</b>	También <b>produce</b> mármol y granito.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico

Nesse exemplo, observa-se que o modo imperativo do verbo “escrever” foi escrito com base na forma do seu equivalente em espanhol no modo imperativo *escribeme*, utilizando a vogal “i” da raiz [escrib] e trocando a letra “b” pela letra “v” de acordo à escrita do verbo “escrever” em português. Além disso, não se utilizou o hífen para indicar o pronome obliquo “me”, pois em espanhol o verbo e o pronome obliquo átomo “me” se escrevem juntos no modo imperativo. No caso (2), apresenta-se a conjugação do verbo “atrair” no tempo presente da terceira pessoa do singular com base na regra de conjugação em espanhol: *atrae*. O aluno conjugou esse verbo em português tal como se faz em espanhol devido a que é quase similar na escrita ao seu equivalente em espanhol *atraer*. Portanto, o aluno utilizou o morfema “e” em [atra+e] quando a correta conjugação em português deve ser [atra+i]. No caso (3), o verbo “produzir” é conjugado da mesma forma como se conjuga o verbo *producir* em espanhol no tempo presente da terceira pessoa do singular: *produce*. O aluno usou o morfema “ce” ao invés de usar o letra “z” no final do verbo conjugado. A forma correta deve ser “produz”.

k) Identificaram-se casos de interferência em morfemas derivativos de prefixos.

<b>MORFEMAS DERIVATIVOS DE PREFIXOS</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	DISCAPACIDADE (origem: LE) [dis + capacidade]
<b>Produção do aluno</b>	...um menino da escola agrediu verbalmente a uma menina por sua <b>discapacidade</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	...um menino da escola agrediu verbalmente uma menina por sua <b>deficiência</b> .
<b>Em espanhol</b>	...un niño de la escuela agredió verbalmente a una niña por su <b>discapacidad</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	Estratégia compensatória: Cunhagem

Nesse exemplo, observa-se que o aluno criou uma palavra em português com base na palavra *discapacidad* em espanhol que se refere quando a condição física ou intelectual da pessoa se vê afetado. Desse modo, o aluno adicionou a vogal “e” para obter a terminação –idade, pois existem palavras em espanhol que terminam em –idad tais como *capacidad*, *integridad*, *honestidad* cujas equivalências em português são: **capacidade**, **integridade**, **honestidade**. Verifica-se que para colocar as correspondências dessas palavras em espanhol ao português basta adicionar a vogal “e”. No entanto, para este exemplo, essa regra não funciona porque o equivalente em português da palavra *discapacidad* é “deficiência”.

### 3.1.2 Nível sintático

Neste nível linguístico foram identificadas **61** interferências sintáticas nas produções escritas dos vinte alunos, de acordo com sua classificação: ordem sintática, cláusulas relativas, e negação. Não se identificou nenhuma interferência em cláusulas relativas nem em negação.

**Tabela 5:** Frequência e porcentagem dos casos sistemáticos de interferência sintática (CCBP)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
<b>ORDEM SINTÁTICA</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>
Omissão de artigo	1	2%
Seleção de tempo verbal	7	11%
Uso incorreto de contração	5	9%
Omissão de contração	9	15%
Uso incorreto de advérbio	1	2%
Uso incorreto de artigo	2	3%
Uso incorreto de hífen	2	3%
Uso incorreto de caso oblíquo	5	9%
Locução adverbial	1	2%
Omissão de preposição	3	5%
Uso incorreto de preposição	13	23%
Construção de verbo pronominal	2	3%
Concordância	8	13%
Construção verbal	2	3%
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

A tabela 5 apresenta a classificação de casos sistemáticos de interferência sintática. Identificaram-se 13 casos de “Uso incorreto de preposição”, que representa 22%, cuja maioria provém da língua materna. Outros casos sistemáticos frequentes são “Omissão de contração” e “Concordância”, os quais representam 15% e 13% respectivamente. Do mesmo modo, a maioria desses casos sistemáticos provém da língua materna. O quarto caso sistemático mais

recorrente é o “Uso de caso oblíquo” (9%). Pode-se observar que esses valores somam mais do 50% dos casos no nível sintático e refletem a ocorrência do uso das normas e dos traços da língua materna para construir frases ou orações. Além disso, percebe-se que na maioria dos casos se apresentam características e traços do espanhol em relação a estrutura, e, de forma geral, constatou-se, por meio das produções escritas, que os alunos tendem a adicionar ou mudar preposições que são incorretas na sintaxe do português. Segue um exemplo de cada caso nesse tipo de interferência.

**Ordem sintática (ODLIN, 1997):** Estuda as interferências linguísticas existentes na sintaxe de sintagmas, proposições ou orações.

- a) Neste caso de interferência, houve uma omissão de artigo definido “o” antes do nome do estado de Espírito Santo na redação em português;

<b>OMISSÃO DE ARTIGO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência sintática</b>	( ) ESPIRITO SANTO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	( ) Espírito Santo é o estado dos investimentos.
<b>Possibilidade em português</b>	<b>O</b> Espírito Santo é o estado dos investimentos.
<b>Em espanhol</b>	Espírito Santo es el estado de las inversiones.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Os alunos peruanos hispanofalantes costumam cometer erros deste tipo porque em espanhol às vezes não se usam os artigos definidos antes de nome de país, região, estado, cidade, etc. Por exemplo, para referir-se a um país como Brasil o uso habitual em espanhol é: *Brasil es el país más grande de América del Sur*. Além disso, para nomes próprios, no Peru não é comum usar o artigo definido antes do nome em espanhol, por exemplo: *Beatriz es muy inteligente*. No entanto, o uso de artigo definido antes de nome próprio em português é usual: **O João** fez uma festa ontem.

- b) Neste nível linguístico, identificaram-se também interferências relacionadas à seleção de tempo verbal. A seguir, mostram-se alguns exemplos com suas análises;

<b>SELEÇÃO DE TEMPO VERBAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência sintática</b>	CONTA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Então, minha filha chegou a minha casa chorando e me <b>conta</b> o acontecido na escola.
<b>Possibilidade em português</b>	Então, minha filha chegou a minha casa chorando e me <b>contou</b> o acontecido na escola
<b>Em espanhol</b>	Entonces, mi hija llegó a mi casa llorando y me <b>cuenta</b> lo ocurrido en el colegio. (peruanismo)
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência sintática</b>	MORAMOS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Nós <b>moramos</b> juntas quando ela era solteira...
<b>Possibilidade em português</b>	Nós <b>morávamos</b> juntas quando ela era solteira...
<b>Em espanhol</b>	Nosotras <b>vivíamos</b> juntas cuando ella era soltera...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Tradução literal
<b>(3) Caso sistemático de interferência sintática</b>	SEJA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...nos últimos anos fizeram com que Barranco não <b>seja</b> mais o lugar tranquilo que foi.
<b>Possibilidade em português</b>	...nos últimos anos fizeram com que Barranco não <b>fosse</b> mais o lugar tranquilo que foi.
<b>Em espanhol</b>	...en los últimos años hicieron con que Barranco no <b>fuese</b> más el lugar tranquilo que fue.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Tradução literal

Observa-se que nos casos (1) e (2) os alunos cometeram erros de seleção de tempo verbal devido ao uso do tempo presente na forma oral em espanhol quando se referem a acontecimentos do passado. Segundo a construção da frase dos alunos, eles utilizam o tempo presente no verbo "contar" e "morar". Essa é uma construção errônea, pois o correto é usar o

tempo passado: “contou” (pretérito imperfeito) e “morávamos” (pretérito imperfeito). Esses usos são denominados *peruanismos* porque é um modo de falar próprio de peruanos, notadamente na oralidade. No caso (3), pode-se verificar que se utilizou o tempo presente do modo subjuntivo “seja” para referir-se ao tempo pretérito imperfeito do modo subjuntivo “fosse”, pois este tipo de erros em tempos verbais no modo subjuntivo acontecem na língua espanhola em falantes nativos, utilizando *sea* ao invés de *fuese*. Portanto, esse erro da LM interferiu na seleção de tempo verbal na LE.

c) Identificaram-se casos de interferência no uso incorreto de contração. A maioria dos casos aconteceram devido a uma hipergeneralização de regras de junção na língua portuguesa;

<b>USO INCORRETO DE CONTRAÇÃO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	DEUM (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	...ter paz e disfrutar <b>deum</b> clima saudável...
<b>Possibilidade em português</b>	...ter paz e desfrutar <b>de um</b> clima saudável...
<b>Em espanhol</b>	...tener paz y disfrutar <b>de un</b> clima saludable...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Nesse caso, observa-se que houve junção entre a preposição “de” e o artigo indefinido “um”, porém esse caso de contração não existe em português. O aluno hipergeneralizou essa regra da LE provavelmente porque sim ocorre junção entre a preposição “de” e os pronomes demonstrativos “esse” e “essas”, e entre a preposição “de” e os artigos definidos “o” e “a”: desse, dessa, do, da.

d) Em contraposição, identificaram-se casos de interferência em omissão de contração, ou seja, o aluno peruano hispanofalante não usou a regra de contração na LE;

<b>OMISSÃO DE CONTRAÇÃO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	DE ESTES (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...são pessoas conscientes <b>de estes</b> danos...
<b>Possibilidade em português</b>	...são pessoas conscientes <b>destes</b> danos...
<b>Em espanhol</b>	...son personas conscientes <b>de estos</b> daños...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Nesse exemplo, não ocorreu a junção da preposição “de” com o pronome demonstrativo “estes”, pois em espanhol não existe contração entre esses elementos. No entanto, em português a norma exige a junção: destes.

e) Identificou-se o caso de interferência em uso incorreto de advérbio;

<b>USO INCORRETO DE ADVÉRBIO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	QUANTO...COMO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Antigamente os professores eram respeitados <b>quanto</b> pelos pais como pelos alunos.
<b>Possibilidade em português</b>	Antigamente os professores eram respeitados <b>tanto</b> pelos pais quanto pelos alunos.
<b>Em espanhol</b>	Antiguamente, los profesores eran respetados <b>tanto</b> por los padres como por los alumnos.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Falta de vocabulário

Nesse caso, observa-se que houve uma interferência no uso dos advérbios “quanto” e “como” devido a que o aluno recorreu aos traços de sua LM, pois ele usou o advérbio *como* da correlação em espanhol *tanto...como*. O aluno manteve o advérbio *como*. Em português, o equivalente é “tanto...quanto” e é utilizado para indicar a coordenação de elementos, nesse exemplo, no sentido de ser respeitado pelos pais e pelos alunos.

f) Identificaram-se poucos casos de interferência no uso incorreto de artigo;

<b>USO INCORRETO DE ARTIGO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ESTUDAR O PORTUGUÊS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Quando comecei <b>estudar o português</b> , eu acreditava que...
<b>Possibilidade em português</b>	Quando comecei a <b>estudar português</b> , eu acreditava que...
<b>Em espanhol</b>	Cuando comencé a <b>estudiar el portugués</b> , yo creía que...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PRATICAR O PORTUGUÊS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	É por isso que eu estou <b>praticando o português</b> com muito esmero.
<b>Possibilidade em português</b>	É por isso que eu estou <b>praticando português</b> com muito esmero.
<b>Em espanhol</b>	Es por eso que estoy <b>practicando el portugués</b> con mucho esmero.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Nos casos (1) e (2), observa-se que os alunos traduziram literalmente as frases em espanhol *estudiar el portugués* e *practicar el portugués* ao português “estudar o português” e “praticar o português” respectivamente, fazendo uso do artigo definido “o”. No entanto, em português, para indicar que alguém está fazendo algum curso ou praticando uma língua não se utiliza o artigo definido com o sentido de evitar referir-se ao gentílico “português”.

g) Nas produções escritas, identificou-se o caso de interferência no uso incorreto de hífen na LE;



<b>USO INCORRETO DE HÍFEN</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TE-DIZZER (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Eu tenho muitas coisas para <b>te-dizzer</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	Eu tenho muitas coisas para <b>te dizer</b> .
<b>Em espanhol</b>	Tengo muchas cosas para <b>decirte</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Nesse exemplo, pode-se verificar que houve uma hipergeneralização do uso do hífen na LE, entendendo que o aluno tem conhecimento sobre a regra do hífen. No entanto, para o uso do pronome oblíquo átono "te" junto ao verbo em infinitivo "dizer" não se utiliza o hífen no meio desses elementos e a forma correta é: te dizer. Além disso, observa-se que o aluno adicionou a letra "z" na escrita do verbo, criando a palavra "dizzer". Esse erro deve-se talvez a que a conjugação do verbo "dizer" no tempo pretérito perfeito da primeira pessoa do singular é "disse", colocando dois "s", ou também devido à fonologia desse verbo, pois o aluno hispanofalante não está acostumado à pronúncia da letra "z" como consoante sibilante, já que essa letra é pronunciada como a letra "s".

h) Identificaram-se casos de interferência no uso incorreto de caso oblíquo na LE;

<b>USO INCORRETO DE CASO OBLIQUO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	SE LHE ACERCARAM (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Quando de pronto <b>se lhe acercaram</b> umas senhoras que levavam seus filhos à escola.
<b>Possibilidade em português</b>	Quando, de repente, <b>se aproximaram dela</b> umas senhoras que levavam seus filhos à escola.
<b>Em espanhol</b>	Cuando, de repente <b>se le acercaron</b> unas señoras que llevaban a sus hijos a la escuela.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência</b>	COMER A (origem: LE)

<b>semântica</b>	
<b>Produção do aluno</b>	Nós dissemos a ela que a sopa estava doce e não queríamos <b>comer a</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	Nós dissemos a ela que a sopa estava doce e não queríamos <b>comê-la</b> .
<b>Em espanhol</b>	Nosotros le dijimos a ella que la sopa estaba dulce y no queríamos <b>comerla</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

No caso (1), na frase “se lhe acercaram” o caso oblíquo “lhe” foi utilizado incorretamente para referir-se a uma pessoa. Em primeiro lugar, uma possibilidade para transmitir a ideia do verbo em espanhol “acercarse” utilizado nessa frase em português é o verbo “aproximar-se”. Em segundo lugar, o verbo pronominal “aproximar-se” deve ser construída com a preposição “de” seguida do pronome pessoal “ela” que substitui o pronome oblíquo “lhe” (se aproximaram **dela**). No caso (2), observa-se que existe uma estratégia de comunicação com base na LE para usar o verbo em infinitivo “comer” junto com o pronome oblíquo “a”, pois em português essa frase é construída de forma separada, usando o hífen entre esses elementos (comê-**la**), a diferença do uso em espanhol que existe uma união (*comerla*).

- i) Identificou-se o caso de interferência em locução adverbial devido à transferência linguística da LM;

<b>LOCUÇÃO ADVERBIAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	NO RELACIONADO A (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...eles aceitavam a posição do professor <b>no relacionado a</b> punição...
<b>Possibilidade em português</b>	...eles aceitavam a posição do professor <b>com relação à</b> punição...
<b>Em espanhol</b>	...ellos aceptaban la posición del profesor <b>en lo relacionado a</b> la punición...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística

<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Tradução literal
--	---

Nesse exemplo, observa-se que o aluno traduziu literalmente a locução adverbial muito usado em espanhol *en lo relacionado a* ao português como “no relacionado a”. Essa última frase não existe em português porque é incorreto utilizar a palavra “relacionado” como substantivo. Portanto, uma possibilidade em português é “com relação a”.

- j) Identificou-se o caso de interferência em omissão de contração originado notadamente pela transferência linguística da LM;

<b>OMISSÃO DE PREPOSIÇÃO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	CUIDEMOS O MEIO AMBIENTE (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	<b>Cuidemos o</b> meio ambiente.
<b>Possibilidade em português</b>	<b>Cuidemos do</b> meio ambiente.
<b>Em espanhol</b>	<b>Cuidemos el</b> medio ambiente.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência Linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Tradução Literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	OS FINS DE SEMANA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	<b>Os fins de semana</b> algumas vezes caminho...
<b>Possibilidade em português</b>	<b>Nos fins de semana</b> algumas vezes caminho...
<b>Em espanhol</b>	<b>Los fines de semana</b> algunas veces camino...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência Linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória:</u> Tradução Literal

No caso (1), o aluno omitiu a preposição “de” seguida do verbo “cuidar” devido à tradução literal da frase em espanhol *cuidemos el medio ambiente*. Observa-se que essa frase em espanhol não utiliza a preposição seguida do verbo *cuidar* e antes do substantivo *medio ambiente*, assim, esse uso da língua materna causou a omissão da preposição. No caso (2), ocorreu também a omissão da preposição “em” por causa da transferência linguística da LM, pois em espanhol não se utiliza essa preposição antes da frase “os fins de semana” no sentido de se referir a fazer alguma atividade durante esse período.

k) Identificou-se o caso de interferência no uso incorreto de preposição originado notadamente pela hipergeneralização de regras da LE;

<b>USO INCORRETO DE PREPOSIÇÃO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PRECISA DE DAR (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	O Brasil <b>precisa de dar</b> a conhecer a sua literatura...
<b>Possibilidade em português</b>	O Brasil <b>precisa dar</b> a conhecer a sua literatura...
<b>Em espanhol</b>	Brasil <b>necesita dar</b> a conocer su literatura...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	POR VOLTA ÀS (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Almoço <b>por volta às</b> duas da tarde.
<b>Possibilidade em português</b>	Almoço <b>por volta das</b> duas da tarde.
<b>Em espanhol</b>	Almuerzo <b>alrededor</b> de las dos de la tarde.
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), pode-se observar que o aluno hipergeneralizou o uso da preposição “de” seguida do verbo “precisar”, entendendo que essa preposição deve ser usada antes de um substantivo para indicar a necessidade de algo ou de alguém. No entanto, para referir-se à necessidade de realizar uma ação, não se usa a preposição “de” após o verbo “precisar”. Assim, a forma correta é: “precisar + verbo”. No caso (2), identificou-se o uso incorreto da junção entre a preposição “a” e o artigo definido “as” (às) para indicar a hora dentro da frase “**por volta às** duas horas”. Para construir a locução denotativa de aproximação que o aluno quis transmitir na frase, a mesma deve estar formada pela preposição “de” (por volta **de**).

l) Identificou-se caso de interferência em construção de verbo pronominal;

<b>CONSTRUÇÃO DE VERBO PRONOMINAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ENSINE-SE (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Eu gostaria que no curso de português <b>ensine-se</b> além de gramática, a literatura brasileira.
<b>Possibilidade em português</b>	Eu gostaria que no curso de português <b>se ensinasse</b> , além de gramática, a literatura brasileira.
<b>Em espanhol</b>	Me gustaría que en el curso de portugués <b>se enseñe</b> , además de gramática, la literatura brasileña.
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

Nesse exemplo, observa-se que houve uma hipergeneralização da forma do verbo pronominal [verbo conjugado + se] como "ensine-se" usado corretamente no começo de uma frase. No entanto, essa forma seguida da clausula relativa "que" não é correta porque deve ser usada como "que .... se ensine" . Além disso, existe outro problema de interferência no modo de subjuntivo do presente depois de usar o verbo "gostar" no tempo condicional, pois o uso correto do verbo "ensinar-se" deve ser conjugado no modo subjuntivo do pretérito imperfeito (se ensinasse).

m) Nas produções escritas, identificou-se o caso de interferência em concordância;

<b>CONCORDÂNCIA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	DOIS CALÇAS, DOISMEIAS, DOIS CAMISETAS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...dois calças comprimidas, dois meias, dois camisetas...
<b>Possibilidade em português</b>	...duas calças compridas, duas meias, duas camisetas...
<b>Em espanhol</b>	...dos pantalones largos, dos medias, dos camisetas...

<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística,
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Nesse exemplo, observa-se que não houve concordância em gênero feminino do quantificador numeral cardinal “dois” para qualificar os substantivos femininos “calças”, “meias” e “camisetas” devido a que em espanhol o quantificador numeral *dos* não apresenta concordância em gênero, pois esse adjetivo se usa tanto para o substantivo masculino quanto para o substantivo feminino: *dos pantalones* (masculino), *dos blusas* (feminino). Ademais, identificou-se o uso incorreto do adjetivo “comprimidas” que se refere a algo que se comprimiu, pois de acordo com o contexto, o aluno quis referir-se ao comprimento das calças.

n) Identificou-se o caso de interferência em construção verbal.

<b>CONSTRUÇÃO VERBAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	SE HAN FEITO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...porque nos últimos tempos <b>os investimentos se han feito</b> em grandes quantidades...
<b>Possibilidade em português</b>	... porque nos últimos tempos <b>os investimentos foram feitos</b> em grandes quantidades...
<b>Em espanhol</b>	...porque en los últimos tiempos <b>se han hecho inversiones</b> en grandes cantidades...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico

Nesse exemplo, observa-se que ocorreu uma transferência linguística da LM ao usar a forma em espanhol *se han hecho* para referir-se à realização de coisas ou acontecimentos. Assim, o aluno somente traduziu o particípio *hecho* ao português “feito”, e houve uma alternância do código linguístico ao colocar a conjugação do verbo *haberse* em espanhol: *se han*. Essa forma do uso impessoal do verbo junto com o particípio não existe em português. Uma possibilidade para transmitir essa ideia nesse caso é usar a voz passiva “foram feitos”.

### 3.1.3 Nível ortográfico

Neste nível linguístico, foram identificadas **27** interferências ortográficas nas produções escritas dos vinte alunos, com base nos casos sistemáticos identificados e analisados de acordo com sua classificação (ATIENZA *et al*,1996): acentuação e grafias. Neste nível linguístico, a presente pesquisa analisa somente as interferências no campo da acentuação por motivos que se explicou na seção de processos metodológicos.

**Tabela 6:** Frequência e porcentagem dos casos sistemáticos de interferência ortográfica (CCBP)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Troca de acento	4	15%
Omissão de acento	23	85%
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2015.

A tabela 6 apresenta a classificação das interferências ortográficas. O caso sistemático mais recorrente é “Omissão de acento”, cuja porcentagem é 85%, e a maioria dos casos também provém da língua materna. Esse valor mostra que os alunos quase sempre omitem os acentos nas palavras por duas razões: a inexistência de acento circunflexo e crase, e a aplicação de normas de acentuação do espanhol (foram identificados casos de omissão de acentuação em palavras em português, uma vez que essas palavras não levam acento em espanhol).

Segue um exemplo de cada caso sistemático nesse tipo de interferência.

a) No nível ortográfico, notadamente, no campo da acentuação, identificaram-se casos de interferências relacionadas à troca de acento em palavras proparoxítonas, paroxítonas e no que se refere ao uso de crase;

<b>TROCA DE ACENTO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência sintática</b>	FENÓMENO - proparoxítona (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	O impacto está gerando mudança climática, o <b>fenómeno</b> global que...
<b>Possibilidade em português</b>	O impacto está gerando mudança climática, o

	<b>fenômeno</b> global que...
<b>Em espanhol</b>	El impacto está generando cambio climático, el <b>fenómeno</b> global que...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(2) Caso sistemático de interferência sintática</b>	VÓLEI – paroxítona (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...porque podia jogar com minha prima <b>vólei</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	...porque podia jogar com minha prima <b>vólei</b> ...
<b>Em espanhol</b>	...porque podía jugar con mi prima <b>vóleibol</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência sintática</b>	Á – crase (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...minha filha estava indo <b>á</b> escola...
<b>Possibilidade em português</b>	...minha filha estava indo <b>à</b> escola...
<b>Em espanhol</b>	...mi hija estaba yendo <b>a la</b> escuela...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Neste tipo de interferência, os alunos fizeram uso do acento agudo em palavras que usam acento circunflexo e acento grave. No (1) caso, o equivalente em português da palavra *fenómeno* em espanhol deve apresentar o acento circunflexo na primeira vogal “o”. No (2) caso, utilizou-se a redução da palavra *vóleibol*<sup>28</sup> em espanhol para ser usado em português como “vólei”, no entanto, o equivalente correto é “vólei” com o acento circunflexo. No (3) caso, não realizou-se corretamente o uso ortográfico da crase, apresentando o acento agudo “á”, pois deve ser escrito com o acento grave “à”. Estas interferências aconteceram na escrita dos alunos devido a que em espanhol não existe o acento grave nem o uso da crase.

<sup>28</sup> Segundo a DRAE, a palavra “vóleibol” em espanhol é usada em países como Peru, Chile, México e Uruguai. No entanto, também pode ser usada como “voleibol” sem o acento agudo nos outros países hispanofalantes. Disponível em: <http://dle.rae.es/?id=c1LUQk5>



b) Identificaram-se também casos de omissão de acento em palavras paroxítonas, oxítonas e monossílabas.

<b>OMISSÃO DE ACENTO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	CONSEQUENCIA - paroxítona (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...tendo suas <b>consequencias</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	...tendo suas <b>consequências</b> ...
<b>Em espanhol</b>	...teniendo sus <b>consecuencias</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	IRMAOS - oxítona (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...meus <b>irmaos</b> e vizinhos.
<b>Possibilidade em português</b>	...meus <b>irmãos</b> e vizinhos.
<b>Em espanhol</b>	...mis <b>hermanos</b> y vecinos.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	NOS - monossílabo (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	<b>Nos</b> queremos comunicar um caso de discriminação.
<b>Possibilidade em português</b>	<b>Nós</b> queremos comunicar um caso de discriminação.
<b>Em espanhol</b>	<b>Nosotros</b> queremos comunicar un caso de discriminación.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

No caso (1), o aluno não colocou o acento circunflexo na segunda vogal "e" na palavra paroxítona "consequência" devido ao equivalente dessa palavra em espanhol *consecuencia*, que não é acentuada. Observa-se que essa última palavra não leva acento na LM do aluno. No caso (2), o aluno não colocou o til na vogal "a" na palavra "irmãos" provavelmente porque em

espanhol o til não funciona como sinal gráfico. No caso (3), a monossílabo “nos” foi escrita sem o acento agudo na vogal “o”, pois essa palavra já existe em espanhol e se refere ao pronome relativo da primeira pessoa do plural. Colocar “nos” nessa frase pode causar problemas de compreensão porque essa palavra em português se refere à forma proclítica, mesoclítica e enclítica do pronome “nós”.

### 3.2 Casos sistemáticos de interferências linguísticas em Idiomas Católica

Nesta subseção, mencionam-se as análises das produções escritas dos alunos do IC, Centro de Línguas da PUCP. As interferências linguísticas nos níveis semântico, sintático e ortográfico são analisadas nesta seção abrangendo o estudo de suas origens (LM, LE), dos processos centrais da interlíngua, e das estratégias de expressão escrita. Para a análise das interferências linguísticas durante a interlíngua, cada um dos 30 alunos que aceitaram fazer parte desta pesquisa, realizou uma produção escrita (um blog) na sala de aula. No total, foram analisadas 30 redações. Dessa análise, foram identificadas **303** interferências linguísticas.

Ao contabilizar as interferências linguísticas dos alunos do IC foram calculadas as porcentagens de cada nível linguístico, dispostas na tabela seguinte.

**Tabela 7:** Frequência e porcentagem das interferências linguísticas (IC)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Interferências semânticas	169	56%
Interferências sintáticas	89	29%
Interferências ortográficas	45	15%
<b>TOTAL</b>	<b>303</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2015.

Depois de analisar as 30 produções escritas dos 30 alunos do nível intermediário de IC e identificar 303 interferências linguísticas, constatou-se que a interferência semântica também é a mais frequente naquelas redações (56%). No nível sintático, as interferências representam 29%, e no nível ortográfico, 15%. A partir desses valores, é possível observar nos alunos peruanos hispanofalantes de PLE, das duas instituições (CCBP e IC), a forte tendência à interferência no nível semântico, o que significa um problema grave na escrita, pois tanto o significado quanto a morfologia da língua portuguesa ficam comprometidos.

A seguir, as análises das interferências linguísticas identificadas nas redações dos alunos do IC, as quais apresentam os mesmos casos sistemáticos das interferências

linguísticas identificadas nas redações dos alunos do CCBP, cujas análises foram detalhadas na subseção 4.1. Cabe mencionar que ocorreram um novos caso sistemático no nível sintático (omissão de advérbio) e um novo caso no nível ortográfico (acréscimo de acento) nas redações do grupo de alunos do IC, os quais são explicados no decorrer das análises.

### 3.2.1 Nível semântico

Neste nível linguístico, identificaram-se **170** interferências semânticas nas produções escritas dos trinta alunos, analisadas de acordo com a classificação: semântica da proposição e semântica lexical.

**Tabela 8:** Frequência e porcentagem dos casos sistemáticos de interferência semântica (IC)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
<b>SEMÂNTICA PROPOSICIONAL</b>	<b>25</b>	<b>15%</b>
Relação pragmática	10	6%
Expressões idiomáticas	12	7%
Sintagma nominal	2	1%
Redundância	1	1%
<b>SEMÂNTICA LEXICAL</b>	<b>144</b>	<b>85%</b>
Surdez fonológica	2	1%
Palavras da língua materna	48	28%
Palavra homófona	4	2%
Palavra homógrafa	4	2%
Relação pragmática	30	18%
Raiz	38	23%
Morfemas desinenciais (Número)	4	2%
Morfemas desinenciais (Tempo)	6	4%
Morfemas desinenciais (Modo)	8	5%
<b>TOTAL</b>	<b>169</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2015.

Na tabela 8, mostra-se a classificação dos casos sistemáticos de interferência semântica. Foram identificados 48 casos de interferências do tipo “Palavras da língua materna”, que pertencem à classificação do “estudo do léxico”, cuja porcentagem é 28%. Esse caso é o mais recorrente no nível semântico. Outro caso pertencente à classificação do “estudo morfológico”, é o “Raiz”, o segundo mais recorrente (23%), cuja maioria de interferências provém da língua materna. A somatória dos dois casos sistemáticos mais frequentes equivale a mais da metade dos casos. Portanto, do mesmo modo que se constatou nas análises das redações dos alunos do CCBP, os alunos peruanos hispanofalantes de IC recorrem à língua materna no seu discurso modificando tanto o significado quanto a morfologia das palavras.

Segue um exemplo de cada caso sistemático neste tipo de interferência.

**Semântica da proposição (ODLIN, 1997):** Estuda as interferências linguísticas existentes nos significados de sintagmas, proposições ou orações.

a) Relação pragmática;

<b>RELAÇÃO PRAGMÁTICA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	BRINCAR DE BICICLETA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Nós <b>brincávamos</b> de carrinho e <b>de bicicleta</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	Nós brincávamos de carrinho e <b>andávamos de bicicleta</b> .
<b>Em espanhol</b>	Nosotros jugábamos con carritos y <b>manejábamos bicicleta</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégias de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Nesse caso, observa-se que o aluno usou o verbo “brincar” para os tipos de brincadeiras ou atividades que ele tentava mencionar. Assim, o aluno criou a frase em português “brincar de bicicleta” a partir do sintagma nominal em espanhol *juegos de bicicleta*, pois o equivalente de *juegos* é “brincadeira”. No entanto, por tratar de uma atividade relacionada a um meio de transporte se usa o verbo “andar” em português para esse contexto: “andar de bicicleta”.

b) Expressões idiomáticas;

<b>EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	IR-SE PARA NUNCA MAS VOLTAR (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Época maravilhosa que <b>se foi para nunca mas voltar</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	Época maravilhosa que <b>se foi para nunca mais voltar</b> .
<b>Em espanhol</b>	Época maravillosa que <b>se fue para nunca más</b>

	<b>volver.</b>
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	JALAR A PROBA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Si o estudante <b>jalava a proba...</b>
<b>Possibilidade em português</b>	Se o estudante <b>reprovava...</b>
<b>Em espanhol</b>	Si el estudiante <b>jalaba la prueba...</b>
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MAIS PEQUENAS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	As famílias são <b>mais pequenas...</b>
<b>Possibilidade em português</b>	As famílias são <b>menores...</b>
<b>Em espanhol</b>	Las familias son <b>más pequeñas...</b>
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

No caso (1), a frase “ir-se para nunca mas voltar” foi construída com base na expressão em espanhol *irse para nunca más volver* que se refere à ação de algo ou alguém ir embora e nunca mais acontecer de novo. Observa-se que o aluno utilizou a conjunção de oposição “mas” para referir-se ao advérbio “mais” provavelmente porque em espanhol esse advérbio se escreve *más*, apresentando um escrita quase similar à conjunção “mas” em português. No caso (2), a expressão em espanhol *jalaba la prueba* que significa não passar uma prova, foi traduzida literalmente ao português como “jalava a prova”. O aluno pensou que o verbo em espanhol *jalara* existe no léxico da língua portuguesa e adequou essa palavra no pretérito imperfeito. No caso (3), observa-se um caso muito frequente nas produções interlinguísticas de alunos peruanos hispanofalantes de português. A expressão “mais pequenas” é devido à transferência linguística da LM porque seu equivalente em espanhol *más pequeñas* é perfeitamente aceitável mas não em português, no entanto, em português essa expressão deve ser usada como “menores”.

c) Sintagma nominal;

<b>SINTAGMA NOMINAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	JOGOS DE CONTACTO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Nossos tínhamos <b>jogos de contacto</b> como brincar de bonecas.
<b>Possibilidade em português</b>	Nós tínhamos <b>jogos interpessoais</b> como brincar de bonecas.
<b>Em espanhol</b>	Nosotros teníamos <b>juegos de contacto</b> (físico) como jugar con muñecas...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	UM MÁXIMO DE (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	As famílias são pequenas com <b>um máximo de</b> dois filhos...
<b>Possibilidade em português</b>	As famílias são pequenas, <b>no máximo</b> dois filhos...
<b>Em espanhol</b>	Las familias son pequeñas con <b>un máximo de</b> dos hijos...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

No caso (1), observa-se que o sintagma nominal “jogos de contacto” é a tradução literal do sintagma nominal em espanhol *juegos de contacto* que se refere a “jogos interpessoais”, ou seja, quando existe uma interação presencial entre crianças durante o momento do jogo. Outro erro identificado é que a palavra em português “contato” foi escrita com a letra “c” no final da palavra tal como em espanhol *contacto*. Assim, na mesma frase do caso (1), verifica-se que o aluno utilizou o pronome possessivo “nossos” para referir-se ao pronome “nós”, provavelmente devido a que o equivalente desse pronome em espanhol se escreve como *nosotros*, possuindo um parecido a “nossos”. No caso (2), o sintagma nominal “um máximo de” é também outra

tradução literal do sintagma em espanhol *un máximo de* para referir-se à frase em português “no máximo...”.

d) Redundância.

<b>REDUNDÂNCIA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	FAZ...ATRAZ (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	<b>Faz</b> uns 6 anos <b>atraz</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	<b>Faz</b> uns 6 anos.
<b>Em espanhol</b>	<b>Hace</b> unos 6 años <b>atrás</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Nesse exemplo, pode-se observar que também ocorre o mesmo caso<sup>29</sup> de redundância considerado como *peruanismo* que foi analisado na subseção das produções escritas dos alunos do CCBP, utilizando o advérbio “atrás” seguido da estrutura “faz + tempo referido” para indicar no tempo anterior. Nota-se, que nesse caso, o advérbio foi escrito com a letra “z” e sem colocar o acento agudo na segunda vogal “a” devido provavelmente à pronúncia da letra “s” que o aluno ainda não consegue distinguir. Cabe salientar que a expressão redundante “faz tempo atrás” também ocorre no português falado.

**Semântica lexical (ODLIN, 1997):** Estuda as interferências linguísticas que acontecem nos significados das palavras, e se classifica em: estudo do léxico e estudo morfológico.

a) Surdez fonológica;

<b>SURDEZ FONOLÓGICA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MININOS (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Agora os <b>mininos</b> não precisam assistir televisão.
<b>Possibilidade em português</b>	Agora os <b>meninos</b> não precisam assistir televisão.

<sup>29</sup> Ver o mesmo caso na página 67.

<b>Em espanhol</b>	Ahora los <b>chicos</b> no necesitan ver la televisión.
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégias de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Nesse exemplo, houve um caso de surdez fonológica na palavra "meninos", ocorrendo uma confusão entre a vogal "e" pela vogal "i". Essa surdez pode dever-se à nasalidade existente nessa palavra que em espanhol não se usaria para sua pronúncia.

b) Palavras da língua materna;

<b>PALAVRAS DA LÍNGUA MATERNA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	AMENAZA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...poderia representar uma <b>amenaza</b> para a inocência dos filhos...
<b>Possibilidade em português</b>	...poderia representar uma <b>ameaça</b> para a inocência dos filhos...
<b>Em espanhol</b>	...podría representar una <b>amenaza</b> para la inocencia de los hijos...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	COMPLEJA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Nossas vidas se tornaram mais <b>compleja</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Nossas vidas se tornaram mais <b>complexas</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Nuestras vidas se volvieron más <b>complejas</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico

Nos casos (1) e (2), observa-se o uso de palavras em espanhol *amenaza* e *compleja* devido à similaridade na escrita em português cujos equivalentes são "ameaça" e "complexa". Desse modo, verifica-se em alguns casos que em espanhol as letras "z" e "j" são substituídas



pelas letras “ç” e “x” em português. Ademais, no caso (1), houve um caso de hipergeneralização do uso do cedilha, identificada em “inocença”, pois a forma correta em português é “inocência”.

c) Palavra homófona;

<b>PALAVRA HOMÓFONA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TUDO (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Agora eles estão na casa <b>tudo</b> o dia.
<b>Possibilidade em português</b>	Agora eles estão em casa <b>todo</b> o dia.
<b>Em espanhol</b>	Ahora ellos están en la casa <b>todo</b> el día.
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MAS (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Época maravilhosa que passou para nunca <b>mas</b> voltar.
<b>Possibilidade em português</b>	Época maravilhosa que passou para nunca <b>mais</b> voltar.
<b>Em espanhol</b>	Época maravillosa que pasó para nunca <b>más</b> regresar.
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Falta de vocabulário

No caso (1)<sup>30</sup>, pode-se observar que o aluno não consegue identificar a diferença fonológica entre “tudo” e “todo” devido à semelhança fônica e gráfica. Além disso, houve uma hipergeneralização do uso do pronome indefinido invariável “tudo” no contexto onde deve ser usado o pronome indefinido variável “todo”. No caso (2), ocorre o mesmo problema de confusão entre “mas” e “mais”, pois em português, a pronúncia dessas palavras são quase similares de acordo com as variedades regionais no Brasil.

<sup>30</sup> Análise do mesmo caso sistemático na página 71.

d) Palavra homógrafa;

<b>PALAVRA HOMÓGRAFA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PARELHA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Na atualidade <b>as parelhas</b> preferem ter no máximo dois.
<b>Possibilidade em português</b>	Na atualidade <b>os casais</b> preferem ter no máximo dois.
<b>Em espanhol</b>	En la actualidad las <b>parejas</b> prefieren tener máximo dos.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MÁS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...as três <b>más</b> importantes...
<b>Possibilidade em português</b>	...as três <b>mais</b> importantes...
<b>Em espanhol</b>	...las tres <b>más</b> importantes...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MAESTRIA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Antigamente não era necessário ter uma <b>maestria</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Antigamente, não era necessário ter uma <b>mestrado</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Antiguamente, no era necesario tener una <b>maestría</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

No caso (1), observa-se que a palavra “parelha”<sup>31</sup> foi utilizada pelo aluno nesse contexto de família devido a que tem semelhança ortográfica com a palavra em espanhol *pareja* que significa “casal” em português. No caso (2), a palavra “más” foi utilizada para referir-se ao advérbio de intensidade “mais”. A interferência radica em que o aluno usou a palavra da sua língua materna, pois em espanhol *más* é o equivalente de “mais” em português. No entanto, “más” é o plural do adjetivo feminino “má” na língua portuguesa. No caso (3), em espanhol a palavra *maestría* é o equivalente de “mestrado” em português, porém, essa palavra “maestria” sem o acento agudo na vogal “i” significa “perícia” na língua portuguesa. Desse modo, o aluno usou uma palavra que existe em português mas que possui significado diferente àquele da língua materna.

e) Relação pragmática;

<b>RELAÇÃO PRAGMÁTICA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	VOLTAR-SE (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Nós <b>nos voltamos</b> muito mais dependentes da tecnologia...
<b>Possibilidade em português</b>	Nós <b>nos tornamos</b> muito mais dependentes da tecnologia...
<b>Em espanhol</b>	<b>Nos volvimos</b> mucho más dependientes de la tecnología.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TROCO (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	...a educação <b>troco</b> de ser uma coisa opcional a uma coisa fundamental.
<b>Possibilidade em português</b>	...a educação <b>passou</b> de ser uma coisa opcional a uma coisa fundamental.
<b>Em espanhol</b>	...la educación <b>pasó</b> de ser una cosa opcional a una cosa fundamental
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE

<sup>31</sup> Em português, a palavra “parelha” é usada para referir-se à junta de bois.

<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória: Aproximação</u>
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ACHAR (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Agora, as famílias procuram ter só dois ou três filhos porque <b>acham</b> no dinheiro...
<b>Possibilidade em português</b>	Agora, as famílias procuram ter só dois ou três filhos porque <b>pensam</b> no dinheiro...
<b>Em espanhol</b>	Ahora, las familias buscan tener solamente dos o tres hijos porque <b>piensan</b> en el dinero...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória: Aproximação</u>

No caso (1), observa-se que o verbo “voltar” foi confundido pelo verbo “tornar-se” na língua portuguesa. Essa interferência no significado foi causada provavelmente porque o verbo “voltar” apresenta uma mínima semelhança ortográfica com o verbo *volverse* em espanhol que significa “converter-se” em português. Além disso, o verbo *volver* em espanhol pode significar “tornar”, “virar-se”, “voltar”, “retornar” em português, pois existe uma forma desse verbo em espanhol para muitos significados em português. No caso (2), o aluno utilizou o verbo “trocar” para referir-se ao fato de passar de ser uma qualidade a outra qualidade. Assim, dentro desse contexto deveria ser usado o verbo “passar”. Além disso, o aluno não utilizou corretamente o tempo pretérito perfeito do verbo “trocar” da primeira pessoa do singular: trocou. Nessa frase, a forma produzida “troco” remete a *cambio* ou *vuelto* em espanhol. No caso (3), o aluno utilizou o verbo “achar” com o sentido do ato de “pensar”, talvez, porque o verbo “achar” é usado para considerar, acreditar ou julgar algo. Além disso, nessa mesma frase pode-se observar que a palavra “dinheiro” foi escrito incorretamente como “dineiro” devido à surdez fonológica, pois o aluno não diferenciou o som das letras “nh” dentro dessa palavra dado que em espanhol as palavras são escritas tal como são pronunciadas.

f) Raiz;

<b>RAIZ</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PERSOA (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Asi mesmo, mas <b>persoas</b> poden aceder....
<b>Possibilidade em português</b>	Além disso, mais <b>peçoas</b> podem acessar...
<b>Em espanhol</b>	Asimismo, más <b>personas</b> pueden acceder...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	COMENÇAR (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...antes de <b>començar</b> a falar....
<b>Possibilidade em português</b>	...antes de <b>começar</b> a falar....
<b>Em espanhol</b>	...antes de <b>comenzar</b> a hablar...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), a palavra “persoa” foi criada a partir da raiz da palavra em espanhol *persona* cujo equivalente em português é “pessoa”. Na mesma frase observa-se que ocorreu um caso de interferência na expressão “asi mesmo” ao querer usar o conector aditivo *asimismo* em espanhol, cujo equivalente em português é “além disso”. No exemplo (1), também pode-se observar um caso de interferência na conjugação do verbo “poder” na terceira pessoa do plural. O aluno conjugou esse verbo como “poden”, utilizando a letra “n” no final porque em espanhol nenhuma palavra pode terminar em –m e sim em –n como a conjugação do verbo *poder* em espanhol na terceira pessoa do plural: *pueden*. Na mesma frase, observa-se que houve um caso de aproximação na palavra “aceder”, pois de acordo com o contexto o aluno quis transmitir a ideia de ter acesso a uma informação. No entanto, o verbo “aceder” é usado para referir-se a aderir ou assentir à opinião, ao convite e à proposta de alguém. No caso (2), a palavra “començar” foi criada devido à transferência linguística da língua materna, pois o aluno utilizou a raiz da palavra em espanhol *comenzar* que significa “começar”.

g) Morfemas desinenciais de número;

<b>MORFEMAS DESINENCIAS DE NÚMERO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	FACIEIS (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	...coisas mais <b>facieis</b> para nós...
<b>Possibilidade em português</b>	...coisas mais <b>fáceis</b> para nós...
<b>Em espanhol</b>	...cosas más <b>fáciles</b> para nosotros...
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégias de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	SOCIABLES (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Agora, são mais <b>sociables</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Agora, são mais <b>sociáveis</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Ahora, son más <b>sociables</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico

No caso (1), observa-se que a palavra “facieis” foi criado com base na forma do plural do adjetivo “fácil” mas houve uma interferência intralinguística, ou seja, o aluno usou a estratégia de adicionar a vogal “i” no começo da terminação –eis que designa a forma plural dos adjetivos terminados em –il na forma singular, por exemplo: útil, difícil, dócil, etc. No caso (2), houve uma interferência no uso do morfema desinencial de número devido à transferência linguística da língua materna, pois o aluno utilizou a própria palavra em espanhol *sociables* cujo equivalente em português é “sociáveis” e não utilizou a terminação do plural –eis para palavras que terminam em –el como “sociável”.

h) Morfemas desinenciais de tempo;

<b>MORFEMAS DESINENCIAIS DE TEMPO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	MUDAROM (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Os tempos de agora <b>mudarom</b> muito.
<b>Possibilidade em português</b>	Os tempos de agora <b>mudaram</b> muito.
<b>Em espanhol</b>	Los tiempos de ahora <b>cambiaron</b> mucho.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TINHIAM (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	As famílias <b>tinham</b> oito filhos...
<b>Possibilidade em português</b>	As famílias <b>tinham</b> oito filhos...
<b>Em espanhol</b>	Las familias <b>tenían</b> ocho hijos...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), o verbo “mudar” foi conjugado no pretérito perfeito da terceira pessoa do plural como “mudar**om**”, baseando-se no morfema desinencial de tempo “**on**” utilizado em espanhol e modificando-o às normas da língua portuguesa sobre a terminação de palavras em –m, pois em português não existe nenhuma palavra que termine em –n. Assim, a conjugação correta nesse tempo verbal é “mudaram”, usando a vogal “a”. Portanto, observa-se que o aluno adaptou ortograficamente um traço da LM porque já tem noção de que palavras que terminam com –n em espanhol vão terminar com –m em português. No caso (2), observa-se que o verbo “ter” foi conjugado também de acordo com o morfema desinencial de tempo “**ian**” utilizado em espanhol para referir-se ao pretérito imperfeito e, colocando o “m” ao invés do “n” (**tinham**), tentando seguir as normas da língua portuguesa. A conjugação correta desse verbo no pretérito imperfeito é “tinham”.

i) Morfemas desinenciais de modo.

<b>MORFEMAS DESINENCIAIS DE MODO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	FAZAM (origem: LE) [fa+zam] – Modo subjuntivo
<b>Produção do aluno</b>	...para que os alunos <b>fazam</b> projetos.
<b>Possibilidade em português</b>	...para que os alunos <b>façam</b> projetos.
<b>Em espanhol</b>	...para que los alumnos <b>hagan</b> proyectos.
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TENHEM (origem: LM e LE) [te+n <del>h</del> em] – Modo indicativo
<b>Produção do aluno</b>	As crianças <b>tenhem</b> telefones celulares.
<b>Possibilidade em português</b>	As crianças <b>têm</b> telefones celulares.
<b>Em espanhol</b>	Los niños <b>tienen</b> teléfonos celulares.
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	SAIEM (origem: LE) [sa+iem] – Modo indicativo
<b>Produção do aluno</b>	...escolas do estado onde também <b>saiem</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	...escolas do estado onde também <b>saem</b> ...
<b>Em espanhol</b>	...escuelas del estado donde también <b>salen</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), observa-se que o aluno conjugou o verbo “fazer” no modo subjuntivo, utilizando o “z” ao invés de colocar o cedilha. Isto ocorreu porque o aluno realizou a conjugação com base na escrita do verbo em infinitivo “fazer”. Assim, houve uma hipergeneralização do uso do “z”. No caso (2), observa-se que o verbo “ter” foi conjugado no presente do indicativo da terceira pessoa do plural como “tenhem” com base no seu equivalente em espanhol *tener* conjugado como *tienen*, e também com base na conjugação do verbo em português, utilizando a vogal “e” no começo, a letra “h” no meio e a letra “m” no final (tenhem). No entanto, a conjugação correta é “têm”. No caso (3), o verbo “sair” foi conjugado no presente do indicativo da terceira pessoa do plural como “saiem” devido ao uso da vogal “i” na forma infinitiva (*sair*) como parte da raiz da conjugação.



### 3.2.2 Nível sintático

Neste nível linguístico foram identificadas **61** interferências sintáticas nas produções escritas dos trinta alunos, de acordo com sua classificação: ordem sintática, cláusulas relativas, e negação. Não se identificou nenhuma interferência em cláusulas relativas e em negação.

**Tabela 9:** Frequência e porcentagem dos casos sistemáticos de interferência sintática (IC)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
<b>ORDEM SINTÁTICA</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>
Omissão de artigo	5	6%
Seleção de tempo verbal	1	1%
Uso incorreto de contração	11	11%
Omissão de contração	7	8%
Omissão de advérbio	1	1%
Uso incorreto de caso oblíquo	1	1%
Uso incorreto de preposição	17	18%
Omissão de preposição	15	17%
Concordância	29	32%
Construção verbal	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

Na tabela 9, apresenta-se a classificação dos casos sistemáticos de interferência sintática. Identificaram-se 28 casos de “Concordância” que representam 32% cuja maioria provém da língua materna. Esse caso é o mais recorrente nas produções escritas dos alunos do IC. Outros casos sistemáticos frequentes são “Uso incorreto de preposição” e “Omissão de preposição”, os quais representam 18% e 15% respectivamente, cuja maioria provém da língua materna. O quarto caso mais recorrente é “Uso incorreto de contração”. Esses valores somam mais do 50% dos casos no nível sintático, e, do mesmo modo que nas redações dos alunos do CCBP, é possível observar a ocorrência dos traços da língua materna para construir frases ou orações na LE. Ao fazer uma comparação dos resultados obtidos dos dados do CCBP e daqueles do IC, é possível fazer uma generalização sobre a interlíngua, isto é, no nível sintático os alunos peruanos hispanofalantes de PLE seguem quase sempre as normas da LM na concordância, adicionando, mudando ou omitindo preposições na sintaxe do português, e também omitindo contrações. Esses resultados mostram que a produção textual do aluno peruano hispanofalante se assenta nas normas linguísticas da LM.

Seguem exemplos de cada caso nesse tipo de interferência.

**Ordem sintática (ODLIN, 1997):** Estuda as interferências linguísticas existentes na sintaxe de sintagmas, proposições ou orações.

a) Omissão de artigo;

<b>OMISSÃO DE ARTIGO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência sintática</b>	TODO ( ) TEMPO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Por isso para mim <b>todo tempo</b> passado foi...
<b>Possibilidade em português</b>	Por isso para mim <b>todo o tempo</b> passado foi...
<b>Em espanhol</b>	Por eso para mí todo tiempo pasado fue...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Nesse exemplo, observa-se que o aluno omitiu o artigo definido "o" na frase "todo tempo". Isto se deve a que ocorreu a tradução literal da frase em espanhol *todo tiempo* que é utilizado sem o artigo definido.

b) Seleção de tempo verbal;

<b>SELEÇÃO DE TEMPO VERBAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência sintática</b>	Pretérito imperfeito do indicativo...presente do subjuntivo (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...quém precisava dele <b>tenha</b> que caminhar muito...
<b>Possibilidade em português</b>	...quem precisava dele <b>tinha</b> que caminhar muito...
<b>Em espanhol</b>	...quien necesitaba de él <b>tenía</b> que caminar mucho...
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

Observa-se que o aluno utilizou inadequadamente o presente do subjuntivo do verbo "ter" ao usar o tempo pretérito imperfeito do indicativo possivelmente devido a que a forma do presente do subjuntivo "tenha" tem uma semelhança ortográfica com a conjugação do verbo em espanhol *tener* no pretérito imperfeito: *tenía*. Além disso, nessa frase mostra-se um caso

de interferência ortográfica na palavra “quém”, pois o aluno colocou acento na vogal “e” tal como é utilizado o seu equivalente em espanhol *quién* quando se trata de uma frase interrogativa.

c) Uso incorreto de contração;

<b>USO INCORRETO DE CONTRAÇÃO</b>	
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	NA CONCLUÇÃO <sup>32</sup> (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	<b>Na conclusão</b> , tudo mudou...
<b>Possibilidade em português</b>	<b>Em conclusão</b> , tudo mudou...
<b>Em espanhol</b>	<b>En conclusión</b> , todo cambió...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização de material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Nesse caso, pode-se verificar que houve uma hipergeneralização do uso da contração da preposição “em” e os artigos definidos para a expressão “em conclusão”. Além disso, observa-se que a palavra “conclusão” foi escrita com o cedilha. Houve uma hipergeneralização do uso do cedilha, provavelmente, devido a que em português existem palavras que terminam em –ção como razão, armação, intenção etc.

d) Omissão de contração;

<b>OMISSÃO DE CONTRAÇÃO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	DE OS(origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	...filhos <b>de os</b> pais, etc.
<b>Possibilidade em português</b>	...filhos <b>dos</b> pais, etc.
<b>Em espanhol</b>	...hijos <b>de los</b> padres, etc.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

<sup>32</sup> A palavra “conclusão” é também um caso de surdez fonológica devido a que o aluno hispanofalante não conseguiu diferenciar os sons da letra “s” sonorizada (/z/) do “s” surdo (/s/).

<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	POR AS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Elas falam <b>por as</b> redes sociais como facebook.
<b>Possibilidade em português</b>	Elas falam <b>pelas</b> redes sociais como facebook.
<b>Em espanhol</b>	Ellas hablan <b>por las</b> redes sociales como facebook.
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Nos casos (1) e (2), observa-se que os alunos omitiram a contração da preposição “de” e os artigos definidos, e da preposição “por” e os artigos definidos, pois em espanhol não se usa a contração para essas preposições e artigos definidos. Desse modo, evidencia-se que houve uma transferência linguística da língua materna.

e) Outro caso de interferência em omissão ocorreu no advérbio devido a que o aluno não sabe ainda utilizar as correlações “tanto..quanto” na língua portuguesa apesar de reconhecer a existência do advérbio “quanto” como se observa no exemplo a seguir;

<b>OMISSÃO DE ADVÉRBIO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TANTO (origem: LM e LE)
<b>Produção do aluno</b>	Tudo aquilo que eu achava bom <b>para mim quanto para meu irmão.</b>
<b>Possibilidade em português</b>	Tudo aquilo que eu achava bom <b>tanto para mim quanto para meu irmão.</b>
<b>Em espanhol</b>	Todo aquello que me parecía bueno <b>tanto para mí como para mi hermano.</b>
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégias de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

Nesse exemplo, observa-se que o aluno omitiu o advérbio “tanto” na frase “para mim quanto para meu irmão” para indicar correlação. Isto ocorreu provavelmente porque em espanhol para indicar essa correlação se usa a estrutura *tanto...como* e nunca se coloca o advérbio *cuanto* que é o equivalente de “quanto” em português. Desse modo, o aluno recorreu possivelmente à estratégia de utilizar somente o advérbio “quanto” para essa correlação em português.

f) Uso incorreto de caso oblíquo;

<b>USO INCORRETO DE CASO OBLÍQUO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	LHE VIVER (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Nossa vida e o jeito de <b>lhe viver</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Nossa vida e o jeito de <b>vivê-la</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Nuestra vida y la forma de <b>vivirla</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização de regras da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

Nesse exemplo, pode-se verificar que o aluno hipergeneralizou o uso do caso oblíquo "lhe" para o verbo "viver", pois para esse verbo deve-se usar o pronome pessoal do caso oblíquo "a" que substitui o substantivo "vida": **vivê-la**

g) Uso incorreto de preposição;

<b>USO INCORRETO DE PREPOSIÇÃO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	COMO MÁXIMO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Eles têm três filhos <b>como máximo</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	Eles têm três filhos <b>no máximo</b>
<b>Em espanhol</b>	Ellos tienen tres hijos <b>como máximo</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	ARRUMANDO DELA (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Elas não trabalhavam, só ficavam em casa <b>arrumando dela</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Elas não trabalhavam, só ficavam em casa <b>arrumando-a</b> ....
<b>Em espanhol</b>	Ellas no trabajaban, solo se quedaban en casa <b>ordenándola</b> ...

<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), observa-se que houve uma interferência causada pela língua materna do aluno ao usar a preposição "como" dentro da frase "como máximo" utilizada em espanhol que significa "no máximo" em português. No caso (2), a interferência no uso da preposição "de" seguida do verbo "arrumar" é causada provavelmente pela língua estrangeira, pois o aluno hipergeneralizou o uso dessa preposição seguida de verbos como lembrar-se, esquecer-se, precisar, etc. Desse modo, não se deve usar uma preposição seguida do verbo "arrumar" quando se pretende indicar um pronome oblíquo.

h) Omissão de preposição;

<b>OMISSÃO DE PREPOSIÇÃO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	FRENTE A (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Crianças estão tudo <sup>33</sup> dia <b>frente</b> ao computador...
<b>Possibilidade em português</b>	As crianças estão todo o dia <b>em frente</b> ao computador...
<b>Em espanhol</b>	Los niños están todo el día <b>frente a</b> la computadora....
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

Nesse exemplo, observa-se que houve uma omissão da preposição "em" dentro da estrutura "frente a" que é utilizada em espanhol para referir-se a "em frente a", assim, ocorreu uma transferência linguística da língua materna, traduzindo literalmente a frase em espanhol *frente a*.

<sup>33</sup> A palavra "tudo" é um caso de surdez fonológica ao não diferenciar a pronúncia da palavra "tudo" e "todo", considerando-as como palavras que possuem a mesma escrita, pois existem duas possibilidades na LE (tudo e todo); e na LM, uma forma (*todo*). Além disso, observa-se uma hipergeneralização pelo fato de que o aluno já reconhece a existência do pronome indefinido variável "todo" e do pronome indefinido invariável "tudo", mas ainda não identifica em que momento deve ser usado um ou outro. Para mais exemplos, ver páginas 71, 101 e 111.

i) Concordância;

<b>CONCORDÂNCIA</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	SEUS TAREFAS (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Não faziam <b>seus</b> tarefas...
<b>Possibilidade em português</b>	Não faziam <b>suas</b> tarefas...
<b>Em espanhol</b>	No hacian <b>sus</b> tareas...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística,
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PELA INTERNET (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Ver filmes <b>pelo</b> internet....
<b>Possibilidade em português</b>	Ver filmes <b>pela</b> internet....
<b>Em espanhol</b>	Ver películas <b>por el</b> internet...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Tradução literal

No caso (1), observa-se que o aluno concordou o substantivo feminino "tarefa" com o adjetivo possessivo "seu" porque em espanhol os adjetivos possessivos só tem uma forma para referir-se tanto ao gênero feminino quanto ao gênero masculino. No caso (2), verifica-se que na frase "pela internet" se considerou a palavra "internet" como um substantivo masculino tal como é utilizada em espanhol falado no Peru. Essa palavra pode ser usada tanto no gênero feminino quanto no gênero masculino em espanhol. No entanto, em português essa palavra é exclusivamente de gênero feminino.

j) Construção verbal.

<b>CONSTRUÇÃO VERBAL</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	A MUDADO (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Tudo <b>a</b> mudado.
<b>Possibilidade em português</b>	Tudo <b>tem</b> mudado.

<b>Em espanhol</b>	Todo <b>ha cambiado</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação

Nesse exemplo, observa-se que o aluno utilizou o pretérito perfeito composto com base na forma que é utilizada em espanhol [verbo auxiliar *haber* conjugado no presente + particípio do verbo principal]. Em português, a forma composta se constrói com o verbo auxiliar “ter”. Além disso, colocou-se “a” dentro da forma composta “a mudado” para referir-se à conjugação do verbo *haber* em espanhol (ha), pois a forma “há” soa como “a”.

### 3.2.3 Nível ortográfico

Neste nível linguístico, foram identificadas **45** interferências ortográficas nas produções escritas dos trinta alunos, analisadas de acordo com a classificação de acentuação (ATIENZA *et al*, 1996).

**Tabela 10:** Frequência e porcentagem dos casos sistemáticos de interferência ortográfica (IC)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Troca de acento	1	2%
Omissão de acento	29	65%
Acréscimo de acento	15	33%
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor, 2015.

Na tabela 10 apresenta-se a classificação das interferências ortográficas. O caso sistemático mais recorrente é “Omissão de acento”, cuja porcentagem é de 65% e a maioria dos casos, como outros já citados, provém igualmente da língua materna. Tanto nas redações dos alunos do CCBP, quanto nas dos alunos do IC, pode-se constatar que o caso “Troca de acento” é o menos recorrente, representando 2% das interferências ortográficas. Na análise desse grupo de alunos, também foi possível identificar outro caso sistemático: “Acréscimo de acento” (33%). Esses valores mostram que os alunos peruanos hispanofalantes não somente omitem os acentos, mas, além disso, acrescentam acentos nas palavras devido ao recurso de normas de acentuação do espanhol.

Seguem exemplos de cada caso sistemático nesse tipo de interferência.



a) Troca de acento;

<b>TROCA DE ACENTO</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência sintática</b>	Á (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Não podiam ir <b>á</b> escola.
<b>Possibilidade em português</b>	Não podiam ir <b>à</b> escola.
<b>Em espanhol</b>	No podían ir <b>a la</b> escuela
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

Neste tipo de interferência em troca de acento, a junção da preposição "a" e o artigo definido "a" foi escrito sem a crase, usando o acento agudo. Provavelmente, essa troca de crase pelo acento agudo se deve a que em espanhol não existe essa junção nem o uso da crase.

b) Omissão de acento;

<b>OMISSÃO DE ACENTO: paroxítona</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	POSSIVEL - paroxítona (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Isso não é mais <b>possivel</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Isso não é mais <b>possível</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Eso no es más <b>posible</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Aproximação
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	INFANCIA - paroxítona (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	Vou falar de minha <b>infancia</b> ...
<b>Possibilidade em português</b>	Vou falar de minha <b>infância</b> ...
<b>Em espanhol</b>	Voy a hablar de mi <b>infancia</b> ...
<b>Processo de interlíngua</b>	Estratégia de comunicação
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico

No caso (1), o aluno não colocou o acento agudo na vogal “i” na palavra “possível”, pois em espanhol as palavras paroxítonas que terminam em –n, s ou vogal não levam acento. Assim, o aluno usou essa norma de acentuação da língua espanhola para a palavra em português. No caso (2), observa-se que o aluno não colocou acento circunflexo na palavra “infância”. Nesse caso, também foi utilizada a norma de acentuação das palavras paroxítonas em espanhol. Além disso, não existe o acento circunflexo na língua espanhola. Esses casos ocorreram porque as palavras correspondentes em espanhol de “possível” e “infância” não são acentuadas.

c) No nível ortográfico também se identificaram casos de acréscimo de acento nas redações dos alunos do IC. Nesses casos, pode-se observar que os alunos acrescentaram acentos devido ao uso de palavras da sua língua materna que possuem a mesma escrita na língua portuguesa, e à hipergeneralização do uso de acento circunflexo e do til, os quais não existem em espanhol.

<b>ACRÉSCIMO DE ACENTO: paroxítona</b>	
<b>(1) Caso sistemático de interferência semântica</b>	PODÊMOS – paroxítona (origem: LE)
<b>Produção do aluno</b>	Nos <b>podêmos</b> destacar...
<b>Possibilidade em português</b>	Nós <b>podemos</b> salientar...
<b>Em espanhol</b>	Nosotros <b>podemos</b> destacar...
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização do material linguístico
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem
<b>(2) Caso sistemático de interferência semântica</b>	TECNOLOGÍA – oxítone (origem: LM)
<b>Produção do aluno</b>	A <b>tecnología</b> está mudando...
<b>Possibilidade em português</b>	A <b>tecnologia</b> está mudando...
<b>Em espanhol</b>	La tecnología está cambiando...
<b>Processo de interlíngua</b>	Transferência linguística
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Alternância de código linguístico
<b>(3) Caso sistemático de interferência semântica</b>	CRIANÇAS - oxítone (origem: LE)

<b>Produção do aluno</b>	Brincadeira das <b>crianças</b> .
<b>Possibilidade em português</b>	Brincadeira das <b>crianças</b> .
<b>Em espanhol</b>	Juego de <b>niños</b> .
<b>Processo de interlíngua</b>	Hipergeneralização de material linguístico da LE
<b>Estratégia de expressão escrita</b>	<u>Estratégia compensatória</u> : Cunhagem

No caso (1), observa-se que houve um acréscimo do acento circunflexo na conjugação do verbo “poder” da primeira pessoa do plural no tempo presente (podêmos). O processo de interlíngua nesse caso pode ser uma hipergeneralização do uso de acento circunflexo em conjugações como: vê, lê, etc. Ademais, na frase do caso (1), verifica-se que falta o acento agudo no pronome “nós”. No caso (2), observa-se que o aluno colocou acento agudo na vogal “i” na palavra “tecnologia” porque de acordo com as normas de acentuação em espanhol, as palavras oxítonas devem acentuar-se quando terminam em –n, s ou vogal. No caso (3), o aluno acrescentou o til na segunda vogal “a” na palavra “crianças”, provavelmente devido a uma confusão fonológica de nasalidade nessa palavra. Neste caso, seria uma hipergeneralização do uso de til.

### 3.3 Contraste de análise das interferências linguísticas no Centro Cultural Brasil Peru e no Idiomas Católica

Apresenta-se um quadro sobre os aspectos comuns das interferências linguísticas identificadas nas redações dos alunos tanto do CCBP como do IC:

**Quadro 7:** Aspectos comuns das interferências linguísticas em CCBP e IC

<b>NÍVEL SEMÂNTICO</b>	<b>NÍVEL SINTÁTICO</b>	<b>NÍVEL ORTOGRÁFICO</b>
As interferências em frases e proposições ocorreram devido à sua <b>tradução literal</b> do espanhol ao português, levando em conta a falsa ideia de similaridade ente essas duas línguas.	A <b>omissão de artigo</b> em substantivos ocorreu devido ao hábito linguístico da LM do aluno peruano hispanofalante em não colocar artigos antes de nomes próprios, países ou cidades.	Houve casos de <b>troca de acento</b> devido ao uso de palavras da língua materna por serem pronunciadas e escritas de modo idêntico em espanhol e português, porém se diferenciam nos acentos.

<p>Os casos de <b>surdez fonológica</b> foram provocados pela existência de sons em português que não se usam em espanhol tais como as vogais nasais.</p>	<p>As interferências na <b>seleção de tempo verbal</b> devem-se ao uso da forma de conjugação em espanhol do verbo utilizado na frase.</p>	<p>A <b>crase</b> foi grafada incorretamente com o acento agudo porque em espanhol não existe o acento grave. Isto mostra que os traços da LM interfere nas normas de acentuação na LE.</p>
<p>Uso contínuo de palavras da língua materna nas produções escritas em português, sendo consideradas pelos alunos como cognadas, porém se tratam de <b>falsos cognados</b>.</p>	<p>Em relação à <b>contração</b>, houve casos de uso incorreto e de omissão devido a duas causas. A primeira consiste na hipergeneralização de uso de contração como norma linguística da LE. A segunda causa trata do uso da tradução literal de frases em espanhol ao português sem realizar as contrações entre as preposições e os artigos definidos.</p>	<p>A <b>omissão de acento</b> ocorreu devido a que os alunos recorreram às normas de acentuação da sua língua materna em palavras paroxítonas, oxítonas e monossílabas.</p>
<p>Uso de palavras existentes em português não adequadas ao contexto das frases devido ao uso dos <b>significados</b> de suas análogas em espanhol.</p>	<p>Quanto à <b>preposição</b>, também houve casos de uso incorreto e de omissão devido a duas causas. A causa principal é a tradução literal do espanhol ao português, utilizando preposições que são inadequados nos contextos das frases. Outra causa menos frequente é a hipergeneralização do uso de preposições devido à sua ocorrência frequente na língua portuguesa.</p>	

Existe uma forte tendência em <b>criar palavras</b> em português com base nas raízes, morfemas desinenciais e prefixos utilizados em espanhol.	Houve poucos casos de <b>uso incorreto de caso oblíquo</b> que ocorreram pela tradução literal do espanhol ao português, e pela generalização de normas linguísticas da LE relacionadas ao uso de pronomes oblíquos junto com verbos conjugados.	
	A interferência na <b>concordância nominal</b> ocorreu devido a transferência linguística da língua materna, utilizando o gênero incorreto para os substantivos em português.	

**Fonte:** elaborado pelo próprio autor, 2015.

### 3.4 Análise das origens das interferências linguísticas

Para esta parte de análise estatística, foram considerados três tipos de origem em cada interferência linguística: origem na língua materna (LM), origem na língua estrangeira (LE), origem híbrida (na LM e na LE). Segue, abaixo, a tabela, contendo a frequência e a porcentagem das origens das interferências linguísticas identificadas nas redações dos alunos do CCBP.

**Tabela 11:** Frequência e porcentagem das origens das interferências linguísticas (CCBP)

INTERFERÊNCIAS LINGUISTICAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Origem na LM	199	80%
Origem na LE	47	19%
Origem híbrida (na LM e na LE)	2	1%
<b>TOTAL</b>	<b>248</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

Na tabela 11, apresenta-se a classificação das origens das interferências linguísticas. Pode-se observar que existem 199 casos de interferências linguísticas que provêm da LM, o

que representa 80% dos casos de desvios. No entanto, existem alguns casos de interferências linguísticas que provêm da LE (47) e representam 19%. Por último, foram identificados, também, casos de interferências linguísticas que provêm tanto da LM quanto da LE (1%), evidenciando uma combinação do uso dos conhecimentos linguísticos dessas duas línguas, causando interferências.

Quanto à análise das redações dos alunos do IC, também foram identificados três tipos de origem em cada interferência linguística: origem na língua materna (LM), origem na língua estrangeira (LE), origem híbrida (na LM e na LE). Veja-se a tabela que mostra a frequência e a porcentagem das origens das interferências linguísticas para essa instituição.

**Tabela 12:** Frequência e porcentagem das origens das interferências linguísticas (IC)

<b>INTERFERÊNCIAS ORTOGRÁFICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Origem na LM	217	71%
Origem na LE	84	28%
Origem híbrida (na LM e na LE)	2	1%
<b>TOTAL</b>	<b>303</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

Na tabela 12, mostra-se a classificação das origens das interferências linguísticas. Pode-se observar que existem 217 casos de interferências linguísticas que provêm da LM, o que representa 71% dos desvios identificados no corpus. No entanto, existem alguns casos de interferências linguísticas que provêm da LE (84) e representam 28%. Por último, também foram encontrados casos de interferências linguísticas que provêm tanto da LM quanto da LE (1%), sinalizando para uma combinação dos conhecimentos linguísticos dessas duas línguas. Este último tipo de origem foi identificado somente no nível semântico.

A partir dessas duas tabelas, pode-se verificar que a origem mais frequente das interferências linguísticas identificadas nas redações dos alunos desses dois centros de línguas é na LM, mostrando, assim, que os alunos peruanos hispanofalantes recorreram ao uso do espanhol quase sempre no processo de aprendizagem de português como língua estrangeira.

Vejam-se a seguir exemplos dos tipos de origem.

a) Origem na LM: Neste tipo de origem as interferências linguísticas ocorreram devido a que os alunos peruanos hispanofalantes usaram as normas linguísticas da LM (espanhol) para a produção escrita na LE;

-Também podemos **conhocer** um pouco mais de... (produção do aluno)

-Também podemos **conhecer** um pouco mais de... (possibilidade em português)

Neste caso, o aluno escreveu "conhocer" para referir-se ao verbo "conhecer" em português, ocorrendo uma interferência semântica. O aluno se baseou na escrita do equivalente desse verbo na sua língua materna: *conocer*. Pode-se observar que o aluno utilizou a segunda vogal "o" desse verbo em espanhol para a escrita em português. Observa-se que o traço da LM do aluno originou essa interferência apesar de ele ter conhecimento da maioria da forma do verbo "conhecer", pois ele escreveu adequadamente as letras "nh" nesse verbo.

b) Origem na LE: Neste tipo de origem as interferências linguísticas ocorreram devido à hipergeneralização de palavras e terminações da LE e à surdez fonológica;

-Eles têm **preferença** para os clientes estrangeiros... (produção do aluno)

-Eles têm **preferência** para os clientes estrangeiros... (possibilidade em português)

Nesse exemplo, o aluno criou a palavra "preferença" para referir-se à palavra "preferência" em português com base no uso da cedilha. O aluno hipergeneralizou a terminação -ça da palavra "presença" cujo equivalente em espanhol é *presencia*. A partir deste caso, o aluno inferiu que na tradução da palavra *preferencia* de espanhol ao português também se colocaria a terminação -ça, criando a palavra "preferença". Além disso, esse exemplo pode referir-se também a um caso de surdez fonológica na terminação da palavra "preferência", pois o ditongo "ia" não é muito marcado na oralidade, desse modo, o aluno utilizou a vogal "a" na terminação dessa palavra.

c) Origem híbrida (na LM e na LE): Neste tipo de origem as interferências linguísticas ocorreram devido ao uso das normas linguísticas da LM (espanhol), modificando-as com base nas normas linguísticas da LE (português).

-**Venhimos** através desta solicitar aos Senhores que... (produção do aluno)

-**Vimos** através desta solicitar aos Senhores que... (possibilidade em português)

Observa-se que o aluno conjugou o verbo "vir" no tempo pretérito perfeito da primeira pessoa do plural com base na conjugação do seu equivalente, o verbo *venir* em espanhol como *venimos*, modificando essa conjugação desse verbo em espanhol às regras linguísticas da LE. Nesse caso, observa-se que o aluno fez um uso inadequado do seu conhecimento relacionado à conjugação do verbo "vir", pois ele fez essa modificação de acordo com a raiz da conjugação do verbo "vir" no modo subjuntivo do presente "venha", utilizando as letras "nh".

### 3.5 Análise de processos centrais da interlíngua

Nesta pesquisa, analisaram-se somente três processos centrais da interlíngua nas interferências linguísticas: transferência linguística, estratégias de comunicação, hipergeneralização do material linguístico da LE. Os outros dois processos centrais (transferência de instrução, estratégias de aprendizagem) não foram analisados porque a pesquisa se limitou a estudar especificamente as produções escritas, e não privilegiou os processos de aprendizagem na sala de aula.

**Tabela 13:** Frequência e porcentagem dos processos centrais da interlíngua (CCBP)

<b>INTERFERÊNCIAS ORTOGRÁFICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Transferência Linguística	196	79%
Estratégias de Comunicação	31	13%
Hipergeneralização do material linguístico da LE	21	8%
<b>TOTAL</b>	<b>248</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

Na tabela 13 apresenta-se a classificação dos processos centrais da interlíngua analisados nas redações dos alunos do CCBP. Foram identificados 196 casos de interferências linguísticas derivadas do processo central da interlíngua “Transferência Linguística”; isto é, 79% das interferências linguísticas identificadas nos textos dos alunos ocorreram devido ao uso de regras e subsistemas da LM. Contudo, a existência de 31 casos do processo central de interlíngua “Estratégias de comunicação” (13%) mostra que poucas vezes os alunos dessa instituição realizam mudanças nas regras ou itens tanto da LM quanto da LE para usá-las como estratégias e, assim, poder se comunicar na LE. Porém, nesse processo central, identificou-se uma interferência sintática decorrida da LM, e duas interferências semânticas, cuja origem é na LM e na LE.

Finalmente, identificaram-se 21 casos (8%) do processo central “Hipergeneralização do material linguístico da LE”, isto significa que raramente esse grupo de alunos generalizam regras gramaticais da língua estrangeira em processo de aprendizagem no seu discurso, as quais são inadequadas em diversas frases, ocasionando, assim, que eles realizem construtos linguísticos incorretos na LE. Apesar de não ser expressiva essa porcentagem, é necessário levar em conta esse processo central por ser uma das causas de interferências linguísticas nas produções escritas em alunos peruanos hispanofalantes de PLE.



Do mesmo modo que na análise das redações dos alunos do CCBP, para o grupo de alunos do IC também se analisaram somente três processos centrais da interlíngua: transferência linguística, estratégias de comunicação, hipergeneralização das regras na LE. A seguir, a tabela que mostra a frequência e porcentagem dos processos centrais.

**Tabela 14:** Frequência e porcentagem dos processos centrais da interlíngua (IC)

<b>INTERFERÊNCIAS ORTOGRÁFICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Transferência Linguística	179	59%
Estratégias de Comunicação	104	34%
Hipergeneralização das Regras da LE	20	7%
<b>TOTAL</b>	<b>303</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

A tabela 14 apresenta a classificação dos processos centrais da interlíngua analisados nas redações dos alunos do IC. Foram identificados 179 casos de interferências linguísticas, realizadas a partir do processo central da interlíngua “Transferência Linguística”, ou seja, 59% das interferências identificadas nos textos dos alunos decorreram da utilização de regras e subsistemas da LM. O registro de 104 casos do processo central “Estratégias de comunicação” (34%) atestou a presença regular, na interlíngua, do uso de regras características da aproximação do aprendiz com a LE. Porém, nesse processo central, foram identificados 25 casos de interferência semântica e 14 casos de interferência sintática, advindas da LM, e dois casos de interferência semântica procedentes da LM e da LE

Finalmente, foram identificados 20 casos (7%) do processo central “Hipergeneralização do material linguístico da LE”. Ou seja, do mesmo modo que constatou-se nas análises dos processos centrais da interlíngua nos alunos do CCBP, identificou-se uma minoria de construtos linguísticos elaborados com base em regras “hipergeneralizadas” da LE nas redações dos alunos do IC. Essa hipergeneralização das regras ocasiona frases errôneas e inadequadas no discurso dos alunos peruanos hispanofalantes.

A partir da comparação dessas duas tabelas, observa-se que a interlíngua dos alunos peruanos hispanofalantes das duas instituições se caracteriza principalmente pela ocorrência da transferência linguística da LM na produção escrita.

Vejam-se exemplos dos processos centrais da interlíngua.

a) Transferência linguística da LM: Processo central da interlíngua que se caracteriza pelo uso de regras e subsistemas da LM na produção linguística do aprendiz na LE;

-A internet **cambiou** a vida das pessoas... (produção do aluno).

-A internet **mudou** a vida das pessoas... (possibilidade em português)

Observa-se que houve uma interferência na relação pragmática do verbo "cambiar" nessa frase. Em espanhol esse verbo tem dois significados "trocar" e "cambiar", enquanto em português só tem um "trocar moeda de um país por moeda de outro". Desse modo, o aluno peruano hispanofalante teve a falsa ideia que o verbo *cambiar* em espanhol possui o mesmo significado do verbo "cambiar" na língua portuguesa por terem a mesma escrita.

b) Estratégias de comunicação: Processo central da interlíngua que ocorre quando os aprendizes realizam mudanças nas regras ou itens tanto da LM quanto da LE para usá-las como estratégias para se exprimir na LE;

-Minha família era rigorosa com **nostros** (meu irmão e eu), mas a responsabilidade... (produção do aluno).

-Minha família era rigorosa com **nós** (meu irmão e eu), mas a responsabilidade... (possibilidade em português).

Nesse exemplo, o aluno utilizou o pronome possessivo "nostros" para referir-se ao pronome pessoal "nós". O aluno fez uma mudança na escrita da palavra *nosotros* em espanhol cujo equivalente em português é "nós", adaptando essa palavra da sua LM à língua portuguesa e utilizando a palavra "nostros" como estratégia para exprimir sua ideia na LE. Essa estratégia ocorreu dado que as palavras *nosotros* e "nostros" apresentam quase a mesma grafia, pois houve uma associação de forma entre essas palavras.

c) Hipergeneralização do material linguístico da LE: Esse processo central da interlíngua se distingue pela generalização errônea de regras linguísticas ou traços da LE em processo de aprendizagem.

- Eu estou muito **interessada no mudar** para lá... (produção do aluno)

- Eu estou muito **interessada em mudar** para lá... (possibilidade em português)

Nessa frase, houve outra hipergeneralização de regra de contração na língua portuguesa. O aluno acreditou que na frase "interessada em mudar" deve realizar-se a junção da preposição "em" e o artigo definido "o" para substantivar o verbo "mudar". No entanto, nessa frase não é correta a substantivação do verbo.

### 3.6 Análise de estratégias de expressão escrita

Nesta seção, apresentam-se tabelas que mostram os tipos de estratégias de expressão escrita utilizadas pelos alunos, refletidas nas interferências linguísticas.

**Tabela 15:** Frequência e porcentagem das estratégias de expressão escrita (CCBP)

<b>INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Alternância de código linguístico	77	31%
Tradução literal	68	27%
Cunhagem	62	25%
Aproximação	30	12%
Falta de vocabulário	11	5%
<b>TOTAL</b>	<b>248</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

Na tabela 15, apresenta-se a classificação das estratégias de expressão escrita utilizadas pelos alunos. Foram identificados 77 casos de “Alternância de código” (31%) no total das produções dos alunos do CCBP. Desses, 69 casos só no nível semântico, 1 no nível sintático e 7 no nível ortográfico. A estratégia “Tradução literal” somou 68 casos (27%): 41 no nível sintático, 27 no nível semântico, e nenhum caso no nível ortográfico. Foram encontrados 62 casos de “Cunhagem” (25%), em sua maioria ocorrida no nível semântico (49 casos). No nível sintático, foram registrados apenas 13 casos. E nenhum caso foi encontrado no nível ortográfico. Uma estratégia pouco usada nas redações foi a “Aproximação”, com 30 casos. Desta vez, a maioria dos casos ocorreu no nível ortográfico (20 casos). No nível semântico, foram identificados 6 casos, e no nível sintático, 4 casos. Finalmente, a estratégia menos utilizada foi a “Falta de vocabulário”, com 11 casos. A maioria dos casos aconteceu no nível semântico (10 casos), e apenas 1 no nível sintático. No nível ortográfico não se identificou nenhum caso.

Da mesma forma, mostra-se a análise estatística das estratégias de expressão escrita utilizadas pelos alunos do IC. Segue abaixo a tabela que apresenta a frequência e porcentagem de cada estratégia de expressão escrita.

**Tabela 16:** Frequência e porcentagem das estratégias de expressão escrita (IC)

<b>INTERFERÊNCIAS ORTOGRÁFICAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Alternância de código linguístico	68	22%
Tradução literal	85	28%
Cunhagem	63	21%
Aproximação	76	25%
Falta de vocabulário	11	4%
<b>TOTAL</b>	<b>303</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaborada pelo próprio autor, 2015.

A tabela 16 apresenta a classificação das estratégias de expressão escrita utilizadas pelos alunos. Foram identificados 85 casos de “Tradução literal” (28%) no total das redações dos alunos do IC. Nos três níveis linguísticos analisados nesta pesquisa, a maioria das interferências se realizou por meio daquela estratégia. A estratégia “Aproximação” foi utilizada em 76 casos (25%), e ocorreu nos três níveis linguísticos. Além disso, foram registrados 68 casos de “Alternância de código” (22%): 63 no nível semântico, 5 no nível ortográfico e nenhum no nível sintático. A estratégia “Cunhagem” foi usada assiduamente nas redações: 63 casos. Destes, 55 no nível semântico, 6 no nível sintático e 2 no nível ortográfico. Finalmente, do mesmo modo que nas redações dos alunos do CCBP, a estratégia menos utilizada foi “Falta de vocabulário”, com 11 casos: 9 no nível semântico, 2 no nível sintático e nenhum no nível ortográfico.

Ao comparar as análises das duas tabelas, verifica-se que os alunos peruanos hispanofalantes dos dois centros de línguas utilizaram frequentemente as estratégias de comunicação de “alternância de código linguístico”, “tradução literal” e “cunhagem”, usando palavras, frase e expressões em espanhol, e, sobretudo, fazendo uso das normas linguísticas da língua espanhola.

Seguem exemplos das estratégias de comunicação.

a) Alternância de código linguístico: Estratégia que se caracteriza pelo uso de palavras da língua materna (espanhol) na produção escrita em português;

-A **mayoría** de pessoas tem acesso... (produção do aluno)

-A **maioria** das pessoas tem acesso... (possibilidade em português)

Observa-se que o aluno utilizou a palavra *mayoría* em espanhol para referir-se à palavra “maioria” nessa frase. Esse tipo de estratégia de expressão escrita é muito frequente em alunos peruanos hispanofalantes, pois muitas palavras em espanhol são semelhantes na escrita com palavras em português. Ao não ter certeza se são iguais, o aluno arrisca.

b) Tradução literal: Os alunos peruanos hispanofalantes utilizaram essa estratégia, traduzindo literalmente palavras, frases, expressões e estruturas em espanhol para português;

-**Nossas costumes** são **transmitidas**... (produção do aluno)

-**Nossos costumes** são **transmitidos**... (possibilidade em português)

Nesse exemplo, o aluno traduziu literalmente a frase *nuestras costumbres son transmitidas* em espanhol ao português como "nossas costumes são transmitidas", concordando em gênero feminino a palavra "costume" do mesmo modo que é concordado em espanhol a palavra *costumbre*. No entanto, "costume" é um substantivo masculino em português.

c) Cunhagem: Essa estratégia foi utilizada pelos alunos peruanos hispanofalantes em suas produções escritas para criar palavras ou estruturas com base em normas da LM ou da LE;

-Apareceu uma mulher e **tentou de entrar** na fila... (produção do aluno)

- pareceu uma mulher e **tentou entrar** na fila..... (possibilidade em português)

Nessa frase, observa-se que o aluno hipergeneralizou o uso da preposição "de" seguida do verbo "tentar", inferindo que se deve usar essa preposição da mesma maneira em que se usa com o verbo "precisar": precisar de + substantivo. No entanto, o aluno inferiu que essa regra também se aplica para indicar um verbo. O verbo "tentar" é transitivo direto, isto é, não exige a preposição diante do complemento, nesse caso, para indicar a ação "entrar na fila".

d) Aproximação: Essa estratégia se caracteriza pelo uso de um item em espanhol ou em português que se aproxima do significado de uma palavra, expressão ou estrutura na LE (português);

-Usar o computador, **ligar** fotos, escutar música... (produção do aluno)

-Usar o computador, **tirar** fotos, escutar música... (possibilidade do aluno)

Nessa frase, pode-se observar que houve um caso de aproximação no uso do verbo "ligar" em português. Esse verbo foi utilizado junto com a palavra "fotos" para referir-se à ação "tirar fotos". Talvez, essa aproximação ocorreu devido a que o verbo "ligar" se usa no sentido de pôr em funcionamento aparelhos eletrônicos como uma câmera digital.

e) Falta de vocabulário: Os alunos peruanos hispanofalantes utilizaram essa estratégia, colocando itens lexicais vazios da LE por falta de conhecimento de palavras específicas em português usadas em determinados contextos.

-Eu usava roupa muito **abrigadora** na época de inverno. (produção do aluno)

-Eu usava roupa muito **abrigada** na época de inverno. (possibilidade em português)

Nesse exemplo, o aluno utilizou o adjetivo “abrigadora” para qualificar o substantivo “roupa” no sentido de ser roupa que agasalha o corpo na época do inverno. No entanto, o adjetivo “abrigador” é usado em português para referir-se a algo ou àquele que abriga ou protege de algum perigo, problema ou adversidade. Assim, o adjetivo adequado para esse contexto é “abrigada”.

### 3.7 Questionário aplicado aos sujeitos

O questionário semiestruturado aplicado tanto no CCBP quanto no IC foi avaliado de acordo aos critérios explicados na seção de procedimentos metodológicos. Segue, abaixo, os quadros que apresentam a avaliação e a porcentagem das partes inicial e final do questionário para cada instituição:

**Quadro 8:** Questionário semiestruturado aplicado no CCBP

Questionário	PARTE INICIAL	PARTE FINAL	TOTAL	INFLUÊNCIA
Aluno 1	4	9	13	Regular
Aluno 2	6	11	17	Muita
Aluno 3	4	11	15	Muita
Aluno 4	4	7	11	Regular
Aluno 5	2	7	9	Mínima
Aluno 6	6	9	15	Muita
Aluno 7	6	7	13	Regular
Aluno 8	4	7	11	Regular
Aluno 9	2	8	10	Regular
Aluno 10	3	5	8	Mínima
Aluno 11	5	7	12	Regular
Aluno 12	5	9	14	Regular
Aluno 13	4	4	8	Mínima

Aluno 14	4	9	13	Regular
Aluno 15	4	8	12	Regular
Aluno 16	6	5	11	Regular
Aluno 17	2	9	11	Regular
Aluno 18	4	5	9	Mínima
Aluno 19	1	9	10	Regular
Aluno 20	4	4	8	Mínima
<b>PORCENTAGEM DOS NÍVEIS DE INFLUÊNCIA DA LM NO APRENDIZADO</b>				
MÍNIMA		0-9 pontos	25%	
REGULAR		10-14 pontos	60%	
MUITA		15-20 pontos	15%	

**Fonte:** elaborado pelo próprio autor, 2015.

Os resultados dos questionários aplicados aos alunos de PLE do CCBP indicam que 60% deles consideram que sua LM (espanhol) influencia de maneira regular no processo de aprendizagem. Assim, 25% dos alunos acreditam que o espanhol influi de maneira mínima no aprendizado de PLE. Finalmente, 15% dos alunos acham que existe muita influência da sua LM durante a aprendizagem de PLE.

**Quadro 9:** Questionário semiestruturado aplicado no IC

Questionário	PARTE INICIAL	PARTE FINAL	TOTAL	INFLUÊNCIA
Aluno 1	2	7	9	Mínima
Aluno 2	4	2	6	Mínima
Aluno 3	3	11	14	Regular
Aluno 4	5	7	12	Regular
Aluno 5	1	11	12	Regular
Aluno 6	2	7	9	Mínima
Aluno 7	3	9	12	Regular
Aluno 8	2	4	6	Mínima
Aluno 9	0	5	5	Mínima
Aluno 10	4	8	12	Regular
Aluno 11	3	3	6	Mínima

Aluno 12	3	9	12	Regular
Aluno 13	5	7	12	Regular
Aluno 14	2	7	9	Mínima
Aluno 15	2	4	6	Mínima
Aluno 16	4	5	9	Mínima
Aluno 17	8	8	16	Muita
Aluno 18	5	7	12	Regular
Aluno 19	7	4	11	Regular
Aluno 20	3	8	11	Regular
Aluno 21	7	5	12	Regular
Aluno 22	4	11	15	Muita
Aluno 23	4	7	11	Regular
Aluno 24	4	3	7	Mínima
Aluno 25	4	7	11	Regular
Aluno 26	5	6	11	Regular
Aluno 27	3	7	10	Regular
Aluno 28	3	5	8	Mínima
Aluno 29	4	9	13	Regular
Aluno 30	3	6	9	Mínima
<b>PORCENTAGEM DOS NÍVEIS DE INFLUÊNCIA DA LM NO APRENDIZADO</b>				
MÍNIMA		0-9 pontos	40%	
REGULAR		10-14 pontos	53%	
MUITA		15-20 pontos	7%	

**Fonte:** elaborado pelo próprio autor, 2015.

Os resultados dos questionários aplicados aos alunos peruanos hispanofalantes de PLE indicam que 53% dos alunos do IC consideram que sua LM (espanhol) influi de maneira regular no processo de aprendizagem. 40% deles acredita que o espanhol influi de maneira mínima no aprendizado de PLE, e, finalmente, 7% dos alunos acha que existe muita influência da sua LM durante a aprendizagem de PLE.

Por conseguinte, os resultados dos questionários aplicados tanto no CCBP quanto no IC, mostram uma contradição entre a percepção dos alunos peruanos hispanofalantes sobre a influência da LM durante a aprendizagem de PLE, e as análises das interferências linguísticas



durante a interlândia. Os dados comprovaram que, apesar da maioria dos alunos conceber que o espanhol não influi muito na aprendizagem de PLE, foi identificada uma quantidade significativa de interferências semânticas, sintáticas e ortográficas, oriundas da LM.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar os resultados das análises sobre as interferências linguísticas durante a interlíngua em alunos peruanos hispanofalantes do nível intermediário do CCBP e do IC, esta pesquisa mostra que a interferência aconteceu, majoritariamente, no nível semântico.

Em primeiro lugar, observou-se que nas interferências semânticas todos os alunos que participaram desta pesquisa quase sempre usaram palavras da língua materna quando redigiam em português, e formavam palavras com base nas raízes dessas palavras em espanhol para transmitir suas ideias. No entanto, recorrer à língua espanhola, LM, não garantiu a transmissão do significado da palavra que o aluno pretendia usar.

Em segundo lugar, constatou-se que nas interferências sintáticas, a maioria dos alunos cometia erros de redação quanto ao uso de preposições, de contração e de concordância. Esses foram os casos sistemáticos mais frequentes nas redações, cuja recorrência deveu-se ao fato de os aprendizes utilizarem as normas de estrutura e de sintaxe do espanhol.

Em terceiro lugar, percebeu-se que nas interferências ortográficas, quase todos os alunos de ambas as instituições, sujeitos desta pesquisa, omitiram e acrescentaram acentos nas palavras. A maioria das interferências nesse nível linguístico provém da LM, isto é, os alunos consideraram que as normas de acentuação em português são similares às daquelas do espanhol.

No entanto, nesta pesquisa, não foram identificadas somente interferências linguísticas originárias da LM, mas também da LE, ou seja, a língua em processo de aprendizagem. Assim, é necessário salientar que também existe um mínimo valor porcentagem que representa uma origem na LE nas interferências linguísticas. Embora esse valor seja menor, mostra que os alunos “hipergeneralizam” as regras da LE, usando-as de uma forma incorreta em situações não apropriadas.

Em relação aos processos centrais da interlíngua, constatou-se que no desenvolvimento da interlíngua dos alunos foram encontrados mais casos de “transferência linguística”. Quanto aos outros processos centrais, foram observados poucos casos de “estratégias de comunicação” e de “hipergeneralização do material linguístico da LE”. Finalmente, depois de fazer uma análise estatística das estratégias de expressão escrita, percebeu-se que os alunos utilizaram com maior frequência a estratégia de “alternância de código linguístico”. As estratégias de “tradução literal” e de “cunhagem”, foram utilizadas de forma regular por esses alunos. Assim, as estratégias de expressão escrita “aproximação” e “falta de vocabulário” foram as menos usadas.

Portanto, os valores das porcentagens mostrados nas tabelas apresentadas na seção de análise informam de maneira sincrônica sobre as características da interlíngua num dado momento do curso de PLE no nível intermediário, isto é, a interlíngua dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE encontra-se na *etapa emergente* porque, apesar de existir uma assimilação de regras da LE, os alunos não conseguem corrigir seus próprios erros e os cometem muitas vezes. Graças às análises das redações dos alunos do CCBP e do IC, foi possível alcançar o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, investigar como acontecem as interferências linguísticas em aprendizes peruanos hispanofalantes de PLE, presentes no desenvolvimento da interlíngua num estudo de corte transversal. As análises das redações dos alunos, de ambas as instituições, mostraram que os resultados auferidos são congruentes.

Quanto ao questionário aplicado a esse grupo de alunos, este instrumento revela que os sujeitos de pesquisa são conscientes de que transferem da LM ao produzirem na LE. Além disso, foi possível inferir, a partir das produções textuais e dos questionários, que esses alunos peruanos hispanofalantes possuem uma falsa impressão de facilidade em aprender português, dadas as semelhanças linguísticas entre as duas línguas românicas. Ademais, observou-se que os traços linguísticos da LM configura um papel importante na aprendizagem de uma língua próxima (português) à LM (espanhol). Por tudo isso, é importante para o professor de PLE lidar com essas interferências linguísticas no decorrer dos processos de aprendizagem, entendendo que o aluno peruano hispanofalante sempre se encontrará exposto a um conflito contínuo entre as regras e os traços da sua LM e os da LE.

A reflexão sobre as interferências linguísticas mais recorrentes, que acontecem durante a interlíngua em alunos peruanos hispanofalantes de PLE, é importante porque pode ajudar o professor a entender melhor o processo de aprendizagem, bem como promover a sensibilização do educador para a questão do desenvolvimento do raciocínio dos alunos em suas produções escritas.

A análise linguística da interlíngua é igualmente relevante, visto que pode contribuir para o conhecimento e a conscientização do professor acerca da dificuldade de algumas normas linguísticas ensinadas na sala de aula, permitindo que ele possa elaborar atividades pertinentes que tratem esses temas.

Ao considerar que os aprendizes, sujeitos desta pesquisa, se defrontaram com interferências linguísticas durante a aprendizagem de PLE devido a continuas condutas de aplicar as normas da LM nas produções escritas na LE, a teoria comportamentalista utilizada inevitavelmente na maioria das vezes nas salas de aula de PLE para alunos peruanos hispanofalantes por causa dessa proximidade linguística, deve ser reforçada por meio de

estímulos que facilitem o uso das normas linguísticas em português eliminando assim o recurso dos hábitos linguísticos em espanhol. Entretanto, no uso do cognitivismo para as aulas de PLE, deve-se incentivar o papel ativo do aluno peruano hispanofalante para internalizar novos conhecimentos da LE de maneira construtiva e não mecânica sem basear-se no uso da LM, pois esses alunos passam por dificuldades de aprendizagem que não conseguem ser superadas devido às semelhanças linguísticas entre a LM e a LE.

De modo geral, esta pesquisa analisou a interlíngua de alunos peruanos hispanofalantes de PLE e pretendeu promover algumas reflexões sobre as dificuldades linguísticas que esses falantes nativos de espanhol enfrentam durante a aprendizagem de uma língua próxima à LM. Desse modo, esta pesquisa apresentou análises específicas sobre a interlíngua desses alunos, por isso, esboçam-se dois possíveis encaminhamentos para o futuro dessa investigação.

Por um lado, este trabalho poderia ser aprofundado no futuro abrangendo a questão da fossilização na interlíngua em alunos peruanos hispanofalantes de PLE. Ademais, poderia realizar-se um estudo específico de construtos linguísticos fossilizados e fossilizáveis, identificados nas produções escritas desse grupo de alunos nos níveis semântico, sintático e ortográfico.

Por outro lado, esta pesquisa poderia ser encaminhada no futuro pretendendo analisar a escrita dos alunos peruanos hispanofalantes de PLE de acordo com a tipologia de textos realizados: correio eletrônico, carta formal e blog. Dessa forma, seria possível identificar e entender as dificuldades mais comuns desses alunos em suas produções.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA PORTELA, K. Abordagem comunicativa na aquisição da língua estrangeira. **Revista Expectativa**, Paraná, v. 5, n. 5, 2006, p.51-68.

ANDRADE, O. G. La interferencia en la forma, en el significado y en la distribución de unidades léxicas entre lenguas románicas. **Alfinge. Revista de Filología**, Córdoba, n. 26, 2014, p.29-55. Disponível em:  
<<http://www.uco.es/hum198/sites/all/files/alfinge/Alfinge%2026%20%282014%29/Alfinge%2026.%20Art%C3%ADculo%202.pdf>>. Acesso em: 3 fev 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1998.

ANTHONY, E.M. Approach Method and Technique. **English Language Teaching Journal**, Oxford, 17(2), 1963, p. 63-67

ACQUARONI, R. **La incorporación de la competencia metafórica (cm) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (l2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental**. Madrid, 2008. Tese de doutorado, Universidad complutense de Madrid. Disponível em:  
< [http://eprints.ucm.es/8598/1/T\\_30794.pdf](http://eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf) >. Acesso em: 15 dez 2014

ALEXOPOULOU, A. Los critérios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. **Revista Porta Linguarum**, Granada, 5, 2006, p.17-35.

BARALO, M. Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/LE. **Interlingüística**, 14, 2003, p. 31-44. Disponível em:  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/baralo03.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/baralo03.htm)>. Acesso em: 20 mar 2015.

BERGWEILER, C.G.; EBERLEIN O.F. LIMA, E.; ROHRMANN, L.; ABIRAD LUNES, S.; ISHIHARA, T. **Novo Avenida Brasil**. São Paulo: E.P.U., 2009.

BLAS ARROYO, J. **La Interferencia Lingüística en Valencia. (dirección: catalán-español)**. Castellón: UniversitatJaume I, 1993.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Nova Iorque: Pearson Education, Inc, 2007.

CELANI, M. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Revista Linguagem & Ensino, vol. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

DEWAELE, J-M. Style-shifting in oral interlanguage: Quantification and definition. In: EUBANK, SELINKER, SHARWOOD SMITH. **The current state of Interlanguage. Studies in honor of William E. Rutherford**, 1995, p.233-240.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982.

DURÃO, A.B.B.A.; SCHARDOSIM. **Análise de erros na interlíngua escrita observada em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira**. Anais do SILEL, vol. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011, p.1-11

DURÃO, A.B.B.A. Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? **Revista Polifonia**, v.14, n.15, 2008, p.67-85.

DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. **Reflexões sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008.

DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Eduel, 2004.

ECKMAN, F. Universals, innateness and explanation in second language acquisition. In: **Studies in Language**, 28(1), Amsterdam, 2004, p. 682 – 703.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FAERCH, C.; KASPER, G. **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983.

FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: **BAGNO, M.** (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FERNÁNDEZ, S. Interlengua y aprendizaje/adquisición del Español. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 5 (3), 2009, p. 50-54. Disponível em:

[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87\\_revista\\_completa\\_5.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf) Acesso em: 9 jan 2015.

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

FERREIRA, C. C. La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. **Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera**. 2005, p. 159-167.

Disponível em:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/15\\_ferreira.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf)>. Acesso em: 13 fev 2015.

FIRESTONE, W.A.; DAWSON, J.A. **To Ethnograph Or not to ethnograph? Varieties of qualitative research in education. Research for Better Schools.** Philadelphia: Pen, 1981.

GIL VÁLDES, M. Transferencia positiva y negativa em la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles. **Revista Cuadernos de Filología Alemana. Anejo II**, Madrid, 2010, p.109-115.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.61-70.

HERNÁNDEZ GARCÍA, C. Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. In: **Hesperia**, Vigo,1, 1998, p.61-79.

INEP. **Manual do examinando. Versão Eletrônica Simplificada. Certificado em Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros**, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2>> Acesso em: 10 jan 2015.

INSTITUTO CERVANTES. **El español, una lengua viva. Informe 2014.** Madrid: Instituto Cervantes, 2014. Disponível em: <<http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-esp%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>> Acesso em: 9 mai. 2015.

JAMES, C. **Errors in Language Learning and Use.** London: Longman, 1998

LADO, R. **Linguistics across cultures.** Ann Arbor: Michigan University Press, 1957.

LIAN, W.; BALCELLS, M.; SANTALLA, A.; LLOBERA, R. Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino. **El V Congreso de ASELE. Actas V**, Santander, 1994, p.111-117. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0109.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0109.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2015.

LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua.** Madrid: Visor Dis S.A. 1992

MAIA GONZÁLEZ, N. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, María Teresa; MAIA GONZÁLEZ, Neide. **SIGNOS ELE. Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro**, Buenos Aires, n. 1-2, 2008, p. 1-7. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>>, Acesso em: 17 set, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de Articulación**, 2009.

MUÑOZ RESTREPO, A. Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. **Revista Universidad EAFIT, Medellín**, vol. 46, n. 159, 2010, p.71-85.

NORRISH, J. **Language Learners and their Errors**. London: Macmillan Press. 1983.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, A. F. Análisis de la Interlengua Fónica. **Phonica**, Baelona, vol 3, 2007, p. 3-31. Disponível em:

<[http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica3/pdf/articulo\\_01.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica3/pdf/articulo_01.pdf) >. Acesso em: 23 nov 2014.

OLIVEIRA PONTES, V. Tradução, sociolinguística e ensino de línguas In: LOURENÇO DE CARVALHO, T.; OLIVEIRA PONTES, V. (Org.). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**, Mossoró, 2014, p.16-27. Disponível em:

<[http://www.uern.br/controladepaginas/dle-producao-docente/arquivos/2127tradua%C2%A7a%C2%A3o\\_e\\_ensino\\_de\\_la%C2%ADnguas.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/dle-producao-docente/arquivos/2127tradua%C2%A7a%C2%A3o_e_ensino_de_la%C2%ADnguas.pdf)> Acesso em: 7 fev 2015.

ORTEGA Y GASSET, J. **Problemas culturales**. In: Revista de Occidente. Obras completas. Tomo I (1902-1916). Madrid, 1966, p.546-552 Disponível em <<http://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Ortega%20y%20Gasset/Obras%20completas/Tomo%20I.pdf>>. Acesso em: 8 dez 2015.

OVERBEKE, M. **Mécanismes de l'interférence linguistique**. Madrid: Fragua, 1976.

PERCEGONA, M. S. **A Fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. Paraná, 2005. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/percegon a.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/percegon a.pdf)>. Acesso em: 15 jul 2014.

PERLMAN LORCH, M. Some neurolinguistic evidence regarding variation in interlanguage use: The status of the "switch mechanism". In: EUBANK; SELINKER; SHARWOOD SMITH. **The current state of Interlanguage. Studies in honor of William E. Rutherford**, 1995, p.255-263.

PIEDEHIERRO, C. (2009). La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 5 (3), 2009, p.55-86. Disponível em:

<[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87\\_revista\\_completa\\_5.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf)>. Acesso em: 9 jan 2015.

PINILLA GÓMEZ, R. Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante Nativo (HN) / Hablante No Nativo (HNN). In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid: SGEL, 1994, p. 163-173.



PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna. Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: SBS, 2005.

\_\_\_\_\_. Tudo bem? Português para a nova geração. São Paulo: SBS, 2003.

PRABHU, N.S. There is no best method – Why?. **TESOL Quarterly**, Singapore, vol. 24, n.2, 1990, p.161-176. Disponível em:  
<<http://course1.winona.edu/hshi/documents/Prabhuonpostmethod.pdf>>. Acesso em 14 nov 2014

PUREN C. **Historique des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan, Clé international, 1988.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. Method: Approach, Design and Procedure. **TESOL Quarterly**, v. 16(2), 1982, p. 153-168.

ROMERO GUILLEMAS, R. La Lingüística Contrastiva en el aula de español lengua extranjera. In: Durão, A. B. A. B. (org.), **Lingüística contrastiva: teoria e prática**, Londrina, Moriá, 2004, p. 10-13.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida. Produção interlingüística de estudantes brasileiros de espanhol com o língua estrangeira do som aproximante /β/. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXII 2010, p. 1-24.

SANTOS, D.; SILVA, G. Ensinando Português para Hispanofalantes: Contrastes, Transferências e a Voz do Aprendiz. In: SIMÕES, A.; CARVALHO, A.M.; WIEDEMAN, L. (eds.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2004, p.125-151.

WARDHAUGH, R. The contrastive análisis hipótesis. In: **TESOL Quartely**. Washington, n.4, 1970, p. 123-136;

WATSON J. Psychology as a Behaviorist Views. In: **Psychological Review**. 2. Washington, 1913, p. 158-177.

YOKOTA, R. **A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol. São Paulo, 2008**. Dissertação de mestrado. Produção Acadêmica Premiada. Universidade de São Paulo. Disponível em:  
<<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 19 nov 2014

ZOPPI FONTANA, M.; DINIZ, L. R. A. Declinando a Língua pelas Injunções do Mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). In: **Estudos Linguísticos**.27. São Paulo, 2008, p. 89-119.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO SOBRE O PAPEL DA LM NA APRENDIZAGEM DE PLE

### QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, que vem sendo desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, na área de Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. As informações coletadas por meio dele serão avaliadas sem menção ao nome dos participantes, ou seja, sua identidade será mantida sob sigilo durante todo o trabalho desenvolvido. Por favor, responda ao questionário depois de assinar o termo de consentimento que foi entregue a você. Sua contribuição será essencial para a pesquisa e nos comprometemos a mostrar os nossos resultados a você para que também tenha acesso a eles.

Obs.: se necessário, utilize o verso da folha para continuar suas respostas.

Muito obrigada!

Ana María del Pilar Altamirano Robles

### QUESTIONÁRIO INICIAL PARA O ALUNO

#### 1.- Dados pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Sobrenome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_F\_\_\_ \_\_\_M\_\_\_

#### 2.- Por que você escolheu aprender o português?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 3.- Há quanto tempo você estuda o português?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4.- Qual é seu nível de conhecimento do idioma?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. - Antes de aprender português, como você imaginava que seria o processo de aprendizagem dessa língua?

Difícil

Fácil

Justifique:

---

---

---

**6. - Você considerava que o léxico do português era parecido ao léxico do espanhol?**

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

**7. - Você considerava que a conjugação dos verbos da língua portuguesa se regia pelas mesmas normas que as da língua espanhola?**

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

**8.- Você considerava que as estruturas sintáticas em português eram semelhantes àquelas estruturas em espanhol?**

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

**9.- Você considerava que as ortografias dessas duas línguas eram idênticas?**

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

**10.- Você considerava que os sons das palavras em português eram idênticos àqueles sons em espanhol?**

Sim

Não

Justifique

---

---

---

**11.- Como são considerados os costumes brasileiros no seu país?**

Exóticos

Semelhantes ao seu país

Justifique:

---

---

---

**12.- Antes de conhecer a cultura brasileira pela sua própria experiência, você imaginava diferenças culturais em relação ao seu país?**

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

**13.- Você considerava que para aprender a língua portuguesa não era necessário ter conhecimento da cultura brasileira?**

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

**QUESTIONÁRIO FINAL PARA O ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_

Sobrenome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_F \_\_\_M

**1.- Você encontra dificuldades na produção escrita na língua portuguesa?** Sim Não

Justifique:

---

---

---

**2.- Você encontra dificuldades na conjugação de verbos na língua portuguesa?** Sim Não

Justifique:

---

---

---

**3.- Você encontra dificuldades na aprendizagem de estruturas sintáticas da língua portuguesa?** Sim Não

Justifique:

---

---

---

**4.- Você encontra dificuldades na aprendizagem do léxico da língua portuguesa?** Sim Não

Justifique:

---

---

---

**5.- Você encontra dificuldades na ortografia na língua portuguesa?** Sim Não

Justifique:

---

---

---

**6.- Você encontra dificuldades na produção de sons na língua portuguesa?** Sim Não

Justifique:

---

---

---

**7.- O que você considera sobre conhecer a cultura brasileira durante a aprendizagem da língua portuguesa?**

- Necessário  
 Não necessário

Justifique:

---

---

---

**8.- Você considera que existem vantagens de aprender português estando num contexto de imersão, ou seja, morando no Brasil ou em outro país lusófono? Por quê?**

---

---

---

**9.- Você acha que a língua espanhola interfere no aprendizado da língua portuguesa?**

- Sim  
 Não

Justifique:

---

---

---

**10.- Quando você não sabe algo na língua portuguesa, você recorre à língua espanhola?**

- Sim  
 Não

Justifique:

---

---

---

**11.- Por que você acha que comete erros na produção escrita na língua portuguesa?**

---

---

---

**12.- Como você reage quando percebe seus erros na produção escrita na língua portuguesa?**

- Corrige o erro e procura aprender  
 Fica desmotivado  
 Outros

Justifique:

---

---

---

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira para hispanofalantes e as interferências linguísticas durante a interlíngua”
2. A pesquisa visa investigar como acontecem as interferências linguísticas em aprendizes hispanofalantes de Português como Língua Estrangeira (PLE) e, então, analisar tais interferências no nível semântico, sintático e ortográfico. Para isso, o pesquisador analisará as produções textuais escritas de alunos hispanofalantes de PLE, bem como a aplicação de dois questionários a eles para a coleta de dados.
  - a. Você foi selecionado como colaborador da pesquisa por se enquadrar no contexto e no nível de língua estrangeira desejáveis a esta pesquisa e sua participação não é obrigatória.
  - b. Os objetivos deste estudo são: analisar as interferências linguísticas no nível semântico, sintático e ortográfico encontradas nas habilidades de compreensão e produção discursivo-comunicativas em textos escritos por alunos do PLE no nível intermediário durante o processo da interlíngua, bem como classificar e contrastar as interferências linguísticas analisadas.
  - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em proporcionar algumas de suas produções escritas para a análise deste estudo e responder um questionário semiestruturado.
3. A pesquisa pode causar inibição dos alunos, pois envolve a análise das produções textuais deles e a interpretação das respostas dadas ao questionário. No entanto, a pesquisadora ressalta que os dados serão utilizados para fins de pesquisa e que, como benefícios decorrentes de seu estudo, poderá haver a melhoria e a otimização do processo de ensino e aprendizagem de PLE a hispanofalantes.
  - a. A pesquisadora garante todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
  - b. Tendo em vista minimizar possíveis riscos e constrangimentos, a pesquisadora primeiramente contatará os professores e os alunos, aproximando-se deles e criando uma relação de confiabilidade para que ambos se sintam confortáveis com a sua colaboração na pesquisa.
  - c. A pesquisadora buscará evitar ou reduzir efeitos e condições que possam causar algum tipo de dano ao aluno e ao professor.
4. A pesquisadora garante ser responsável por oferecer a total garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. A pesquisadora esclarece que o participante tem direito, se necessário, ao acompanhamento via contato telefônico ou e-mail, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, se também necessário.
6. A pesquisadora se responsabiliza pelo acompanhamento da pesquisa que será via contato telefônico, skype ou e-mail.
7. O participante tem a liberdade e o direito em recusar participar da pesquisa ou em retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum tipo de penalização e sem prejuízo ao seu cuidado.
  - a. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento.



- b. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. A pesquisadora garante sigilo em relação às informações obtidas, assegurando a privacidade dos dados confidenciais dos participantes e colaboradores envolvidos na pesquisa.
  - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a pesquisadora assegura o sigilo sobre a sua participação.
  - b. Os dados pessoais como o nome não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, no entanto, os dados das produções escritas, bem como a faixa de idade e a nacionalidade sim serão divulgados. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 2 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
9. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o decorrer do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Ana María del Pilar Altamirano Robles

Nome e assinatura da pesquisadora<sup>34</sup>

Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara - Fone (16) 3334-6212 - endereço eletrônico: ppling@fclar.unesp.br

Endereço eletrônico para contato com a pesquisadora: amp.altamirano@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br**

Local e data: .....

---

Assinatura do sujeito da pesquisa <sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

<sup>35</sup> O sujeito da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

**ANEXOS**





CENTRO CULTURAL  
BRASIL-PERU  
AMBAZADA DO BRASIL EM LIMA, PERU

Produção escrita n. 2 - CARTA FORMAL

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

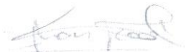
Lima, 7 Abril de 2015

Prezado  
Sr. Oficial .....

Venho através desta Social a. senhor um boletim de ocorrência de discriminação na Escola que fica perto da minha casa.

O que aconteceu foi que um menino da escola agrediu verbalmente a uma menina por sua discapacidade nas pernas. O conteúdo foi visto pelo gente que também fez o mesmo.

Agradeço sua atenção.  
Atenciosamente.

  
76366343

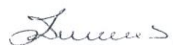
Lima, 25 de março de 2015

Sr  
Victor Mendoza Rodriguez  
Advogado  
Escritório de Advocacia. Mendoza  
Rua Cusco 340 - San Miguel

Prezado Senhor, através deste juízo cumprimentá-lo venho a informar que meu amigo sofreu discriminação num local público, motivo pelo que solicito a você orientações legais de como proceder para fazer uma denúncia ao senhor

com os melhores cumprimentos.  
No aguardo de uma resposta breve.  
Agradeço a vossa atenção.  
Saudoões,

Atenciosamente,



CENTRO CULTURAL  
BRASIL - PERU  
INSTITUTO DE BRAS. EN EL PERU

Produção escrita n. 2 - CARTA FORMAL

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Caro Senhor  
Fábio Peryra  
Presidente de ONG SOS RACISMO  
Rua Miguel de Cervantes 7° 211  
Magdalena Lima - Perú

Lima 13 de Abril de 2015

Assunto: Registro da ocorrência sobre discriminação.

Prezado Senhor

Pela presente tenho a obrigação de registrar uma ocorrência sobre o caso que aconteceu na Universidade Ricardo Palma, impedindo-se a inscrição da candidata Rosa Maria Huamani Quispe, 17 anos, no processo de admissão 2015. (admirar para quê?) Os funcionários administrativos da Universidade indicaram que a inscrição da candidata estava fora de tempo, e, por isso ela não foi aceita.

Eu acho que há outro motivo: o fato dela ser da província de Huancayo em Junín, e também por ela apresentar-se na matrícula com roupas típicas da sua região. Além disso, de acordo com a versão da candidata, não recebeu um bom trato do pessoal administrativo.

Senhor não pode permitir esta injustiça com Rosa Maria, uma excelente aluna que está ansiosa para ser uma grande profissional. Por isso, peço-lhe que interceda a favor de sua inscrição para fazer justiça com esta jovem que deseja progresso e sucesso. Agradeço-lhe antecipadamente a atenção, apresento os meus melhores cumprimentos.

CENTRO CULTURAL  
BRASIL - PERU  
INSTITUTO DE BRAS. EN EL PERU

Produção escrita n. 2 - CARTA FORMAL

Nome: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Lima 14 de Abril de 2015

Senhores

ONG SOS RACISMO  
Lima, Perú

Prezados senhores:

Venho solicitar-lhes a atenção para a seguinte situação de discriminação que ocorreu na escola da minha filha, faz uma semana.

Os alunos de 5º ano disseram insultos e graças a uma aluna doente com VIH, não queriam compartilhar aula com ela e a professora não defendeu a aluna. (devido a aids (portadora de vírus da aids, soropositiva))

Agradeço-lhes antecipadamente a atenção, apresento os meus melhores cumprimentos,

Atenciosamente,

\* No Brasil, a exposição pública de um paciente soropositivo é crime. Será que neste caso uma carta a uma ONG seria a solução? +





Lima, 07 de Abril de 2015

Ao Sr.  
 FAUSTO DE LA VEGA  
 Secretario de Turismo de Lima  
 Municipio de Lima  
 Rua Tacna, 208 Cercado de Lima

Prezado Senhor, através desta, quero cumprimentá-lo.  
 Sou me chamo Milagros Rojas, com DNI. 41683009, sou  
 dentista e uma boa cidadã. Cidada  
 Venho solicitar e exigir melhorias para nossa cidade,  
 temos muita delinquência, as pessoas sofrem roubos  
 de dia e da noite em principais ruas do centro  
 de Lima, perto das catedrais, igrejas, museus, os  
 turistas ficam com muito temor, medo, porque  
 são brancos deles; deveriam ter mais ~~polícia~~ policiais  
 assim melhoramos a segurança nos diferentes  
 pontos turísticos da capital.  
 Por outro lado, o transporte é caótico, existe muita  
 informalidade e faltam mais ônibus formais para  
 atender a demanda da população. População  
 como solução ao tema de trânsito e a criação das  
 ciclovias, assim melhoramos e contribuimos com meio  
 ambiente, contra poluição e ao pensar melhoram nível da  
 vida, torna mais saudável.

Era uma vez ...

Quando eu era criança morava em Ica.  
 Estudava no colégio Nossa Senhora do Carmo  
 tinha minhas melhores amigas ali; lembro  
 que brincávamos muito no tempo livre;  
 fazíamos diferentes esportes e atividades nas  
 férias; e também estudávamos muito para  
 ter boas notas.

Sempre nós nos divertíamos quando saíamos  
 juntas; até agora; que cada uma formou  
 um hogar. ~~nos~~ lar.

Com minha família, sempre, nos fins da semana,  
 iam ao teatro, cinema, viajávamos ao  
 norte do Peru, conhecíamos a maioria ~~maioria~~ das  
 restaurantes típicos de cada região; com meu  
 irmão andávamos de bicicleta, na praia  
 fazíamos casas de areia e sempre juntas.  
Fui ~~Fui~~ muito feliz quando ~~era~~ criança  
 tive e tenho a melhor família e  
 amigos do todo o mundo.

Excele  
 M

## ANEXO B – PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO IC

## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou lhes contar sobre como era antigamente há 10 anos em comparação com a vida actual.

Queridos leitores, vou lhes contar sobre como era antigamente há 10 anos em comparação com a vida actual. Antigamente as famílias eram mais grandes, agora os pais tem dois ou três filhos. Agora as crianças assistem televisão e jogam na internet todo o dia, antigamente eles jogavam e brincavam na rua, não tinham internet. Também agora as mulheres podem estudar e trabalhar, mas agora elas tem mais trabalho, elas tem que cozinhar, limpar a casa e cuidar as crianças.

Na conclusão, a vida é muito diferente agora, as crianças jogam muito na internet, as mulheres tem mais trabalho e as famílias são mais pequenas.

Até logo, queridos leitores!

T= tempo verbal  
P= pontuação  
OP= ordem das palavras  
Prep.= preposição  
Cntra.= contração  
Gr= gramática  
Ort.= ortografia  
C=concordância  
F= falta uma palavra, letra, etc.  
Esp = Espanhol  
PE = Português  
A = Acentuação

Comentários do professor:

---



---



---



## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....

Opinião sobre a vida.

Queridos leitores, vou escrever sobre a vida das pessoas antigamente em comparação com a vida atual. Na minha opinião, as famílias antigamente tinham mais filhos, era maior, agora têm menos filhos, e menor. Quando era uma menina, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque agora usam o internet e já não brincam na rua. Na vida atual, a educação é melhor, antigamente tinham uma educação mais fechada, os professores não eram amigos dos alunos, e isso não era bom! Os tempos de agora mudaram muito, é melhor na educação, e na organização familiar, mas temos que melhorar na brincadeira das crianças. Até logo, garotas! Um abraço para vocês!

## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....

Queridos leitores,

Vou escrever sobre como eram as famílias, a educação e lazer antigamente e como são agora.

Na época de meus pais tudo era diferente; por exemplo, antigamente os pais tinham muitos filhos, minha mãe teve nove filhos, e as mães só trabalhavam na casa, os pais eram as pessoas que tinham dinheiro. Mas agora tudo mudou, os pais preferem ter poucos filhos, as mães também trabalham e têm dinheiro. Antigamente as crianças brincavam na rua mas hoje não porque é perigoso, agora as filhas gostam de ficar em casa. Também antigamente as crianças estudavam menos horas e eles procuravam informação nos livros, agora as filhas estudam até 6 da tarde e elas procuram informação na internet.

Na conclusão, tudo mudou; o número de filhos, educação e lazer. Beijos.

## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....

Opinião sobre a vida.

Queridos leitores, vou escrever sobre a vida das pessoas antigamente em comparação com a vida atual. Na minha opinião, as famílias antigamente tinham mais filhos, era maior, agora têm menos filhos, e menor. Quando era uma menina, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque agora usam o internet e já não brincam na rua. Na vida atual, a educação é melhor, antigamente tinham uma educação mais fechada, os professores não eram amigos dos alunos, e isso não era bom! Os tempos de agora mudaram muito, é melhor na educação, e na organização familiar, mas temos que melhorar na brincadeira das crianças. Até logo, garotas! Um abraço para vocês!

## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....

Queridos leitores,

Vou escrever sobre como eram as famílias, a educação e lazer antigamente e como são agora.

Na época de meus pais tudo era diferente; por exemplo,

antigamente os pais tinham muitos filhos, minha mãe teve nove filhos, e as mães só trabalhavam na casa, os pais eram as pessoas que tinham dinheiro. Mas agora tudo mudou,

os pais preferem ter poucos filhos, as mães também trabalham e têm dinheiro. Antigamente as crianças brincavam na rua

mas hoje não porque é perigoso, agora as crianças gostam de ficar em casa. Também antigamente as crianças estudavam menos horas e eles procuravam informação nos livros, agora as crianças estudam até 6 da tarde e eles procuram informação na internet.

Na conclusão, tudo mudou; o número de filhos, educação e lazer.



## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança/ eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....

Bom Dia meus Queridos leitores...

Hoje vou escrever sobre era minha época de criança em  
o ano 2000.

- Na minha época de criança, meus vizinhos tinham famílias muito grandes, tinham muitos filhos por isso eu tinha muitos amigos meu bairro, agora meus vizinhos têm poucos filhos por isso meus sobrinhos têm poucos amigos.
  - Antigamente a educação era melhor porque os professores eram mais estritos, A GORA os professores são mais amáveis.
  - Antigamente eu brincava na rua com meus amigos esse era meu lazer hoje isso não é mais possível, porque agora os meninos ficam no facebook esse é agora seu lazer
- \* Por isso pra mim todo tempo passado foi melhor;  
Até logo, obrigado.

## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....  
Queridos leitores:

escrever

Nesta oportunidade vou ~~escrever~~ sobre a vida das pessoas ~~de~~ de antes em comparação com a vida atual. Eu acho que antigamente a vida das pessoas era mais fácil e saudável porque as famílias eram mais unidas que agora.

Antigamente as famílias eram grandes com muitos filhos (em cambio agora são pequenas com um máximo de dois filhos porque as pessoas não tem tempo para ficar na sua casa. Antes as mulheres não trabalhavam só ficavam em casa arrumando de casa e cuidando das crianças. A educação também é diferente, na minha época de criança eu brincava com meus amigos na rua, hoje isso não é mais possível, porque agora é perigoso ~~que~~ que as crianças fiquem na rua. Além disso, as crianças preferem ficar na casa para jogar no computador porque agora em internet podem fazer tudo, antes tinham que ler enciclopédia para seus tarefas.

Em conclusão minha opinião é que os pais tem que ter tempo para suas crianças porque agora ~~que~~ ~~que~~ eles podem pesquisar informação de internet e esta pode ser boa o ruim.

Obrigado, até novo blog

## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....

Queridos amigos, vou escrever sobre algumas atividades que fazíamos dez anos antes em comparação com a vida atual.

Neste tempo, nós vivimos com a tecnologia, podemos fazer muitas coisas como assistir TV, usar um computador, ligar fotos, escutar música. Mas deixamos de fazer outras coisas importantes para nossa saúde.

Antigamente as famílias tinham de dois até mais filhos, agora os pais só têm um ou dois filhos, são uma família pequena. É certo, porque agora a vida na cidade é mais difícil e a família não pode ser muito grande. Além, as crianças jogavam com seus brinquedos e faziam espertes há 10 anos, agora eles jogam no internet e ficam todo o dia em casa. Acho que está errado porque as crianças vão ser mais preguiçosas. Outra atividade é educação, antigamente nós tínhamos que ler muitos livros e fazer nossas tarefas a mão, hoje é mais fácil, o google tem todas as respostas.

Finalmente, acho que a tecnologia é muito importante, mas não deve deixar que as pessoas tenham que depender dela.

T= tempo verbal

Um abaixo, até próxima

## 2. ESCRITA

**Exemplo:** Queridos leitores, vou escrever sobre.... Na minha época de criança, eu brincava na rua com meus amigos, hoje isso não é mais possível, porque....

Queridos leitores, vou escrever hoje um tema muito importante que é o cambio de vida através de os anos. Eu fui parte de a década de os 90's e estou muito segura que as coisas e a vida taoco.

Uma coisa e tema de as famílias é importante.

Na minha época as famílias tinham 5 ou 6 filhos, também as mães não trabalhavam e só ficavam na casa com seus filhos e maridos. Agora todo mudou. As famílias só temem 1 ou 2 filhos, as mulheres também trabalham e muitas mães são donas.

Outro tema é na tecnologia. Quando eu fui criança, eu brincava todos os dias na rua com meus amigos e primos, crianças de agora só ficam na casa no internet, na computadores, brincando virtualmente, todas as crianças temem telefones celulares e não tem tempo para outras coisas. Nós temos que mostrar como as coisas eram melhores antigamente. Na escola os professores sempre <sup>temiam</sup> ~~temiam~~ mais agora os alunos temem muitos dinheiros e muitas vezes mais razão que professores.

Nós não temos que oludar nossos bom memórias quando eramos crianças e temos que assistir e procurar fazer as coisas melhores para nossas crianças. Eu acho que todas as coisas de antes foram melhores.