

ANÁLISE DE ERROS RESULTANTES DA INTERLÍNGUA DE BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL COMO IDIOMA ESTRANGEIRO/L2

ALESSANDRA HARO ATANAKA¹
prof.aharo@yahoo.com.br

Resumo:

O ensino contemporâneo de línguas estrangeiras tem como característica fundamental a diversidade de abordagens e métodos que busca contribuir para a elaboração de programas que traçam formas, cada vez mais eficientes, de ensinar o estudante.

Desde uma perspectiva histórica, cada uma das abordagens e métodos vigentes em cada época (e suas evoluções e transformações), estão intimamente relacionadas ao tipo de competência linguística que os estudantes necessitam, com uma ênfase maior ora no desenvolvimento da competência escrita, ora na competência linguística oral.

Assim sendo, diante dos significativos avanços que vem alcançando a Linguística Aplicada (LA) no ensino de línguas estrangeiras, esta pesquisa tem como propósito produzir considerações que ajudem a identificar e tratar o erro no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (LE), além de servir de consulta e estímulo aos profissionais e estudantes de LE, para que continuem buscando soluções para a prática de ensino de espanhol/LE nas salas de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Espanhol/LE. Análise de erros.

1 Professora licenciada em Letras (português/espanhol), pós-graduada em Linguística, língua e literaturas de língua portuguesa, formada em língua espanhola pelo Instituto Cervantes de São Paulo (nível avançado), pela Academia Latinoamericana de Español em Cusco, Peru (nível superior) e certificada pelo Instituto Cervantes no exame DELE (nível C2).

1. Introdução

O primeiro contato da língua portuguesa com o castelhano, duas línguas que surgiram naturalmente das evoluções de um latim vulgar peninsular, foi nas fronteiras da Península Ibérica e, posteriormente, nas fronteiras da América do Sul.

Segundo Alonso (1996), durante toda a Idade Média o português e o espanhol apresentaram desenvolvimento e circunstâncias paralelas e, a finais do século XV, o espanhol passou a ser uma língua de emprego geral entre as classes cultas de toda a Península Ibérica, o que incluiu Portugal. Neste contexto, Durão (2004) afirma que essa longa etapa de contato linguístico deixou marcas palpáveis no desenvolvimento interno tanto da língua portuguesa como da língua espanhola, e ambas acabaram por incorporar elementos uma da outra.

Sendo assim, segundo Salinas (2002), por questões de proximidade territorial e linguística, e devido ao fato de possuírem um tronco comum no processo de evolução linguística (bem como pelo estreitamento atual das relações comerciais entre o Brasil e os países de fala hispânica), o ensino de espanhol no Brasil vem alcançando, a cada dia, visibilidade e importância.

Neste contexto, de acordo com Alves (2011), a proximidade linguística entre os idiomas português e espanhol comumente gera aos estudantes brasileiros de língua espanhola (ELE) uma segurança que considera mais as similaridades do que as diferenças entre ambos os idiomas, pois o estudante lusofalante tende a considerar com segurança as semelhanças existentes entre os idiomas (o que muito possivelmente não ocorreria se o mesmo se dedicasse ao estudo de um idioma cuja raiz estivesse mais distante da sua língua materna, pois estaria mais atento às peculiaridades fonéticas, sintáticas, semânticas e discursivas da língua meta).

Devido fundamentalmente a essas proximidades entre os dois idiomas, o que Briones (2001, apud SOEIRO, 2010), classifica como uma “falsa facilidade da aprendizagem”, pois permite mesmo no início dos estudos do idioma estrangeiro uma facilidade de compreensão

pelo estudante (a autora se refere apenas à compreensão oral, mas cabe estendê-la também à leitora, uma vez que também apresentam semelhanças apesar dos padrões da norma culta), as fases iniciais de estudo de ELE tendem a apresentar um avanço de compreensão bastante considerável pelos estudantes de modo geral, o que classifica a proximidade acima apresentada como uma vantagem para o aprendiz. Contudo, ao avançar aos níveis intermediários e avançado, os estudantes tendem a entrar em um período de “estancamento”, caracterizado pela produção elevada de interferências da interlíngua (tema tratado mais adiante neste trabalho), de modo que a proximidade entre os idiomas, segundo Capilla (2009), começa então a aparecer como uma desvantagem, um obstáculo que parece aumentar as interferências da língua materna (popular “portunhol”).

Assim, a semelhança leva os estudantes, numa primeira fase, a perceberem os dois idiomas quase como variantes num processo de apagamento das diferenças, pois o estudante brasileiro encontra no estudo do espanhol uma “razoável compreensão oral e escrita” (Salinas, 2005, p. 56), o que alimenta um estudo permeado pela confiança gerada pela “facilidade” de compreensão, de modo que os estudantes tendem a avançar seus estudos, de fato, com alguma rapidez, principalmente se comparados a estudantes de ELE com outros idiomas materno, mas, passados os primeiros êxitos, a aquisição do espanhol pelo lusofalante tende a entrar, de acordo com Capilla (2009), numa “fase crítica”, na qual o aprendiz vai perdendo confiança e se observa mais lento no progresso de aquisição da língua meta, ou seja, “os aprendizes se baseiam nas semelhanças e não empregam o esforço necessário para efetivar uma aprendizagem conveniente do idioma” (Durão, 2004, p. 4).

Acredita-se, portanto, que nesta fase o estudante, consciente de ter superado o nível de subsistência em sua aprendizagem, prefere recorrer à transferência como estratégia mais econômica; o que depende tanto do descobrimento de dificuldades, isto é, de estruturas distintas daqueles presentes em seu idioma materno (até então “apoio” em seu processo de aprendizagem), como da perda da motivação comunicativa.

2 Tradução espanhol-português feita pela autora desta pesquisa.

É provável que na aprendizagem de línguas próximas as interferências da língua materna sejam a principal fonte de erros, com mais peso do que outros fenômenos intralinguísticos como a generalização ou a aplicação incompleta de padrões da língua meta, isso porque, devido à proximidade, a qual permite a transferência da LM para a LE sem que eles “discordem” em excesso, o estudante alimenta a ideia de que está se comunicando corretamente na língua meta.

2. Linguagem oral e escrita

Segundo Hallyday & Hasan (1989, apud GOMES, 2002), a linguagem do adulto constitui um conjunto de recursos de comportamento social contextualizados que possibilita ao homem dar significados aos diferentes tipos de situações ou contextos sociais.

A língua, nos seus dois modos de uso (oral e escrita), é uma prática social que contribui para constituir, transmitir e preservar a própria memória dos feitos humanos. Contudo, segundo Marcuschi (1998, apud GOMES, 2002), no tratamento da língua na sala de aula, faz-se mais necessária maior atenção à língua falada, pois esta é ponto inicial para estudo e aperfeiçoamento da língua escrita, principalmente quando se trata de formação de professores, pois como a fala influencia a escrita, esta deve ser padrão e deve ser entendida nas mais diversas circunstâncias.

Sabe-se que toda língua se caracteriza em uma realidade oral e que, além disso, esta é historicamente anterior à escrita. A oralidade é, em princípio, um processo natural de comunicação linguística, pois pode ser caracterizada como origem e berço da cultura popular; já a língua escrita mantém o seu prestígio sobre a língua oral porque representa padrões sociais e culturais que têm no sistema educacional e na organização jurídica da sociedade um dos seus instrumentos de manutenção e reprodução; o que justifica a tradição de estudo e ensino da língua escrita, o que evidencia a ausência de uma dinâmica que permita aos estudantes verbalizar sua leitura de mundo e experiência de vida.

Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. O que ressalta a importância de haver respeito aos seus papéis e contextos de uso.

3. Ensino/aprendizagem de línguas

O ensino de línguas tem recebido diversos tratamentos ao longo da história, motivados por uma síntese dos conceitos de linguagem, de aprender e de ensinar idiomas. Segundo Spolsky (1975, apud SALOMÃO, 2010), a trajetória do processo de ensino aprendizagem nos últimos cem anos pode ser dividida em três períodos: o pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o sociolinguístico-interativo.

O primeiro vai até a década de 50 e caracteriza-se pelo ensino tradicional, extremamente elitista, tendo como padrão de linguagem culta dos clássicos da literatura. A concepção básica da abordagem tradicional era a de que o estudante adquire uma língua estrangeira quando domina suas formas e regras, ou seja, a mesma concepção existente no aprendizado de línguas clássicas. De modo geral, falar a LE não era de fato um objetivo, pois a oralidade se limitava à leitura em voz alta das sentenças traduzidas, destacando o conteúdo gramatical e levando os aprendizes a acumularem informações sobre o idioma sem, contudo, fazerem uso efetivo dele.

O período seguinte, psicométrico-estruturalista, caracterizou-se pela objetividade na correção e a possibilidade de se quantificar dados com facilidade; refere-se às décadas de 1950 e 1960 e reflete a contribuição da psicologia behaviorista e da linguística estruturalista compondo-se de “elementos isolados que fragmentavam a linguagem em categorias fonológicas, lexicais e sintáticas, mensurando o conhecimento de tais categorias sem levar em conta as correlações entre essas categorias no discurso” (Martins, 2005), evidenciando, portanto, a preocupação com a forma (comum na época).

No período seguinte, que se iniciou juntamente com o chamado movimento comunicativo, a linguagem passou a ser vista como um código inserido em determinado contexto, usado em situações reais de

comunicação. Segundo Stern (1978, apud DURÃO, 2004), as últimas décadas do século XIX testemunharam um esforço em muitos países ocidentais de adequar os métodos de ensino a uma nova realidade, já que os princípios básicos do Movimento Reformista (1870-1930), resumiram-se na “primazia da fala, na centralização do texto conectado como parte central do processo de ensino e aprendizagem e na absoluta prioridade de uma metodologia oral na sala de aula” (Howatt, 1984, apud BRAHIM, 2013).

4. O que é erro?

Durante o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro, classifica-se por “erro” toda transgressão involuntária da norma, ou seja, do sistema de regras que normatiza o emprego social do idioma.

Durão (2004: 83), em sua obra “Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués”, defende que

“identificar ou classificar erros não são coisas simples. Todo analista de erros se depara, invariavelmente, com a dificuldade de especificar o que é o erro, além de ter a necessidade de estabelecer critérios de classificação ajustados à abordagem de ensino que utilize e aos propósitos de ensino-aprendizagem que tenha como docente.”³

Isso posto, cabe salientar que o estudo de análise de erros, apesar de, como outras teorias linguísticas, ser questionado e apresentar limitações, apresenta uma aplicabilidade incontestável, pois proporciona ao docente um melhor entendimento das dificuldades dos estudantes, ajudando-o a realizar interferências mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem.

Uma vez que através dos erros se pode reconhecer as dificuldades de aprendizagem do estudante, o erro nesta pesquisa não será vis-

3 Tradução espanhol-português feita pela autora desta pesquisa.

to de forma negativa, mas como uma porta aberta sobre o processo de construção da competência na segunda língua, ou seja, um caminho para o reconhecimento e trabalho do professor dos problemas de aprendizagem do estudante, pois, como mencionado, as similaridades presentes entre os dois idiomas em questão não equivale somente a algo positivo, trata-se, também, de um gerador de obstáculos que devem ser enfrentados pelo estudante para o alcance da efetiva aprendizagem e correta aplicação da L2.

5. Metodologia e análise

É muito comum o próprio estudante de LE referir-se à terminologia adotada pelos autores de material didático (básico, intermediário e avançado), para referir-se ao seu próprio estágio de aprendizagem. No entanto, o fato de o aprendiz de uma determinada instituição de ensino de LE estar em um ou outro nível não classifica realmente sua competência linguística no que tange aos erros que costuma cometer.

Segundo López (1995), os erros podem ser separados em estágios de nível básico e intermediário e para cada um desses estágios o professor pode adotar estratégias. Para a autora, cada estágio apresenta certas “tendências”, como por exemplo: nos estágios iniciais a língua materna aparece como principal ferramenta de apoio linguístico, o estudante tende a neutralizar oposições, imitar estruturas e reduzir aquilo que pretende comunicar, ou seja, emitir períodos com menos carga semântica, e nos estágios intermediários predominam as estratégias intralinguais, como generalizações de paradigmas, inferências e analogia com formas próximas, além de hipercorreções e paráfrases. Cabe salientar que nesse segundo estágio há um aumento na quantidade de erros, proporcionais ao aumento de produção e relacionados a estruturas mais complexas e à diversidade de registros.

A autora destaca, ainda, que durante os processos de aprendizagem nota-se com mais presença a proximidade e distância das regras que marcam a oposição de cada língua, o aprendiz passa, com o tempo, a formar hipóteses a partir de dados que já dispõe e de elementos mais comuns e usuais. Um equívoco comum fruto dessas generalizações

de aproximação entre a LM e a L2 é, por exemplo, o emprego errôneo dos gêneros das palavras, diferentes em português e em espanhol.

Outro ponto importante para ser observado em relação ao erro, como já mencionado anteriormente, é que o estudante ao atingir um determinado nível de comunicação que o permite entender e ser entendido, mesmo que de forma ainda superficial, muitas vezes perde a motivação de seguir aprofundando seus estudos e é nesse estágio onde aparecem os erros que apresentam maior resistência na correção e tendem a permanecer durante várias fases do processo de aprendizagem.

6. Análise Contrastiva (AC) e Interferência Linguística

De acordo com Viegas (2005), até os anos 50, o erro no processo de aprendizagem era visto apenas como uma forma indesejável na produção do aprendiz e que deveria ser corrigida. Surge, então, a Análise Contrastiva (AC), uma corrente dentro da linguística que preconiza, através da comparação das línguas, prever as dificuldades e antecipar os erros. A AC deu suporte ao Método Áudiolingual cuja premissa considera que os erros ocorrem principalmente como resultado de interferência linguística, ou seja, quando o aprendiz transfere os hábitos da LM para a LE. Nesta linha, o conceito de interferência é um conceito-chave na teoria da AC e os erros devem ser prevenidos para evitar que maus hábitos se instalem e fossilizem na língua do aprendiz.

Sendo assim, a AC pretende, por meio do conceito de interferência, explicar e prevenir a ocorrência de erros. No entanto, a partir dos anos 70, pesquisas levaram à constatação de que muitos dos erros que apareciam na produção de aprendizes de LE não podiam ser explicados de maneira tão simples e, portanto, não poderiam ser evitados. Inicia-se, assim, o declínio dessa vertente.

7. Análise de Erros (AE)

A análise de erros (AE), é um modelo dentro da Linguística Contrastiva que surge como uma alternativa para preencher as lacunas deixadas pelos pressupostos da AC. Diferente da AC, que partia da comparação da LM e da LE, a AE, a partir da análise dos erros cometidos pelo aprendiz, buscava descobrir suas causas e conhecer as estratégias utilizadas pelos estudantes no processo de aprendizagem.

Para Corder (1971, apud DURÃO, 2004), tal análise deve partir da identificação, classificação e descrição dos erros de forma contextualizada, observando sua origem e gravidade, além das fontes de cada erro, de modo que a interferência da língua materna aparece apenas como uma estratégia a mais. Ao estabelecer a existência de uma sistematização na língua do aprendiz e semelhanças entre os processos de aprendizagem desta e de aquisição da LE, abre-se um vasto campo de pesquisa que tem na análise dos erros a sua fonte de alimentação.

Como consequência desses estudos, observou-se que os erros refletiam estratégias universais de aprendizagem e, a partir disso, os erros passaram a ocupar uma posição de proveito no processo de aquisição da linguagem, pois constituíam índices dos diversos estágios que o estudante atravessa durante o processo de aprendizagem. Neste sentido, na obra *Problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol – Tomo* (2000: 61), os autores destacam que

“através da análise de erros, o professor pode entender as dificuldades que os aprendizes estão enfrentando, pode perceber como os alunos estão aprendendo e também como ele mesmo, o professor, está ensinando. Adicionalmente, a AE pode evidenciar o tipo de dificuldade dos aprendizes, até que ponto os erros interferem na comunicação e com que frequência são cometidos.”

8. Erro e Comunicação

Corder (1971), desenvolve cinco critérios da AE baseados na Linguística Contrastiva (1. Gramatical, 2. Linguístico, 3. Comunicativo, 4. Pedagógico e 5. Etiológico). Segundo o critério gramatical, o erro afeta as categorias gramaticais em todos os seus níveis (fonológico, ortográfico, morfológico, sintático e léxico-semântico), já no critério linguístico esse pode ocorrer por adição (redundância ou não adequação), omissão (supressão), falsa colocação (ausência de ordem oracional) ou falsa eleição (emprego de forma errônea). De acordo com o critério comunicativo, o erro baseia-se no efeito causado pelo enunciado segundo a perspectiva do ouvinte, sendo assim o erro pode ser: global (afeta todo o enunciado de modo que o ouvindo não compreende seu sentido), local (não afeta o entendimento do sentido da mensagem, mas alguns constituintes ou partes do enunciado), estigmatizador (relacionado à generalização sobre uma determinada comunidade de fala (negros, árabes, judeus, ciganos, etc.), induzindo a juízos negativos de valor), irritante (causa desconforto por afetar estruturas de sentido comum), por ambiguidade (gera dificuldade de compreensão devido à existência de uma ambiguidade), e erro pragmático-cultural (ocorre quando a produção linguística é perfeitamente aceitável do ponto de vista gramatical e linguístico, mas não em relação à alguma norma pragmática). Já segundo o critério pedagógico, o erro pode ser: individual (caracterizado pelos erros de um falante individual, fruto da interferência de outras línguas aprendidas anteriormente ou resultado de proposições feitas pelo falante), coletivo (caracterizado pelo erro de um grupo que compartilha da mesma LM, oferecendo, portanto, maior resistência do que o erro individual e podendo ser transitório (superado no processo de aprendizagem) ou permanente (tendem a manter-se na interlíngua dos aprendizes)), oral (cometidos na fala), escrito (cometidos na escrita), de compreensão (de recepção ou interpretação na decodificação do que é escutado), e de produção (aprendiz produzem enunciados total ou parcialmente errados); e no etiológico os erros podem ser classificados como transferência ou interferência (aprendizes empregam elementos da LM na LE), ou como intralinguístico/intralingual (revela dificuldades relativas às regras da LE: por simplificação: aplicação não adequada ou falta de aplicação das regras gramaticais, por gene-

ralização: extensão indevida de regras ou casos de exceção, por indução: orientação errônea ou parcial oferecida pelo professor ou pelo material didático, e por produção excessiva: erro estilístico baseado na repetição exagerada de uma forma determinada em um mesmo contexto).

9. Transferência, Interlíngua (IL) e Fossilização

Nomeia-se transferência o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias no processo de assimilação de uma língua estrangeira e ocorre predominantemente entre línguas com estruturas semelhantes, como por exemplo entre o português e o espanhol. Com o surgimento da crença de que a natureza da aprendizagem de LE é um processo cognitivo baseado no desenvolvimento e não uma mudança de hábitos, também o conceito de transferência linguística passou a ser visto não somente como interferência da LM sobre a língua-meta, mas também como um dos componentes do processo de aprendizagem. De modo geral, a transferência consiste na transmissão de palavras ou estruturas da LM para a LE, Appel e Muysken (1996, p. 125) afirmam que os aprendizes de LE costumam empregar palavras de sua língua materna quando não as conhecem na LE, de modo que tal estratégia tem a finalidade de transmitir uma mensagem completa apesar de expressar uma relativa falta de conhecimento da LE pelo falante.

Neste sentido, chama-se interlíngua, um dos conceitos centrais para a pesquisa da aprendizagem de LE, o sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira, ou seja, a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna até o aprendiz alcançar maiores níveis de conhecimento na LE.

De acordo com Durão (2004), o conceito de interlíngua foi cunhado por Selinker (1969), um dos principais teóricos a ajudar a liberar a noção de transferência dos seus laços iniciais, considerando-a válida e pertinente para o estudo sobre aprendizagem de LE. Selinker se

preocupou em estabelecer que implicações psicológicas existem no aprendizado de LE e levantou a hipótese de possibilidade da existência de uma estrutura psicológica latente (EPL), inata ao ser humano e responsável pela realização da estrutura gramatical de acordo com o estágio de maturidade do aprendiz. Segundo ele, não é a medida de sucesso do aprendiz de LE, mas sim a tentativa de aprender que deve ser o foco, de modo que toda vez que o aprendiz tenta produzir uma sentença na língua-meta, ele ativa a EPL.

Segundo o autor, a estrutura das sentenças produzidas na IL é o *input* para o estudo dos processos linguísticos que estabelecem o conhecimento subjacente à IL e a língua produzida pelo aprendiz nessa tentativa de expressar significado não é idêntica à língua que um falante nativo produziria para expressar o mesmo sentido, para isso evidenciou a existência de um sistema linguístico separado resultante das tentativas do aprendiz de LE de produzir a língua-meta: a interlíngua, ou seja, um sistema linguístico específico, formado pelo estudante durante a aquisição de uma segunda língua, cuja estrutura abrange traços tanto da língua materna como da língua estrangeira, com características linguísticas próprias independentes.

Há casos, ainda, em que após um longo período sem falar a língua-meta, o aprendiz volta a apresentar erros que já havia erradicado de sua IL, nesse caso, como já mencionado anteriormente, há a chamada fossilização (principal característica da interlíngua).

A fossilização ou cristalização, refere-se aos erros e desvios no uso da LE, internalizados e difíceis de serem eliminados. Para Selinker (1972, apud DURÃO, 2004: 68), a fossilização ocorre quando:

- o aprendiz foca sua aprendizagem a um tema intelectual novo ou difícil;
- o aprendiz está ansioso ou excitado;
- o aprendiz está muito relaxado;
- o aprendiz não se comunica com a LE durante algum tempo.

Já Durão (2000), atribui tal fenômeno a fatores extrínsecos e intrínsecos. Sendo extrínsecos:

- a pressão comunicativa ou a urgência em utilizar um nível de língua que transpassa a competência linguística do aprendiz;
- o tipo de *input* que se recebe ou sua insuficiência;
- a falta de oportunidade de praticar a língua meta;
- a demonstração por parte de falante(s) nativo(s) da LE de que entende(m) os enunciados produzidos pelos aprendizes desse idioma, independentemente da forma que o realizam;
- a metodologia empregada na prática docente dessa língua; e o intrínsecos:
- a idade;
- o sexo;
- a motivação;
- e a aptidão ou outros aspectos psicossociais que atuem no processo.

Considerações Finais

A evolução do conceito de erro no contexto do ensino de ELE mudou consideravelmente na história. Se anteriormente o erro no processo de aprendizagem de espanhol LE era visto como algo abominável que deveria ser evitado, atualmente oferece contornos positivos para se avaliar e melhorar o processo de aprendizagem.

Identificar e classificar erros não são tarefas fáceis e a proximidade linguística entre o português e o espanhol é uma importante variável a ser considerada. Durante o processo de ensino-aprendizagem dessa

língua estrangeira, deve-se analisar os erros com atenção e cuidado, pois podem ser ferramentas importantes para a aquisição do idioma pelo estudante. Além de classificar os erros segundo critérios adequados à abordagem de ensino, cabe destacar a importância de se perceber o público (faixa etária, motivação, etc.) e adequar as metodologias segundo os propósitos do estudante.

É importante atentar-se à natureza e gravidade dos erros relacionando-as ao seu contexto de produção, ou seja, verificar se, segundo o contexto de aprendizagem, há diferenças entre a gravidade de um ou outro erro e quais critérios são utilizados para julgar esse erro. Assim, um mesmo erro pode ser avaliado de maneiras diferentes dependendo de quem, onde, como, quando e para quê o estão avaliando.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Carolina Fernandes (2011). A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros. *Cadernos de Letras, UFRJ*. 28. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011alves.pdf>. Acesso em: 31 de jul. 2016.

ANDRADE, Otávio Goes & DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2000). *Problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol: tomo I*. Londrina: UEL.

APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos (2013). *Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira*. Revista Intersaberes. Vol. 8, n.16, p.108-130.

CAPILLA, María Carolina Calvo (2009). *O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas*. Revista Intercâmbio dos congressos de Humanidades, Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>>. Acesso em: 31 de jul. 2016

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

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2000). Análise de erros na interlíngua escrita observada em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira. *Anais do SILEL*. 2(2). Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_2305.pdf>. Acesso em: 31 de jul. 2016

GOMES, Glória Pacita Fraguas Vázquez (2002). *Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol em anos finais de estudo*. Brasília: An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002 Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100028&script=sci_arttext. Acesso em: 31 de jul. 2016.

LOPÉZ, Sonsoles Fernandez (1995). *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. E.O.t. Madrid. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>>. Acesso em: 31 de jul de 2016.

MARTINS, Teresa Helena Buscato. *Subsídios para a Elaboração de um Exame de Proficiência para Professores de Inglês*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2005.

SALINAS, Arturo (2002). *A interlíngua na escrita de brasileiros alunos de nível avançado de espanhol*. Brasília: Instituto de Letras.

SALINAS, Arturo (2005). Ensino de Espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. (pp. 54-59). São Paulo: Parábola editorial.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (2010). *Fatores a serem levados em consideração para o desenvolvimento de testes de proficiência oral em contexto virtual*. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto (SP), Brasil.

SOEIRO, Rita Coimbra (2010). *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira. Portugal: Universidade do Porto*.

VIEGAS, Elaine Soares (2005). Análise de erros na produção escrita e oral de alunos de nível avançado de um centro binacional. Universidade de Brasília – UnB, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Disponível em: <http://ppla.unb.br/wp-content/uploads/2007/01/Elaine_Soares_Viegas.pdf>. Acesso em: 31 de jul. 2016.