

COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E ENSINO: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA SOBRE O PRONOME NEUTRO “ELLO” NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA ESPANHOLA

COMMUNICATION, COGNITION AND TEACHING: A PRAGMATIC APPROACH TO NEUTRAL PRONOUN “ELLO” IN THE PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS IN SPANISH

Sebastião Lourenço dos Santos*

RESUMO: O ensino contemporâneo de línguas adicionais se fundamenta na diversidade de métodos e abordagens cuja ênfase é elaborar programas cada vez mais eficientes de ensino. Contudo, tais enfoques parecem não dar conta de explicar os processos cognitivos que sustentam a aprendizagem de língua espanhola por estudantes brasileiros. Utilizando o aporte teórico da teoria de conciliação de metas (Rauen, 2014, 2018, 2020, 2021) e da teoria da relevância (Sperber; Wilson, 1986/2001), a metodologia consiste na análise de duas produções textuais de aprendizes de língua espanhola, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2024. O objetivo é descrever como ocorrem os processos inferenciais das alunas brasileiras na escrita do pronome de 3ª pessoa masculino singular. Os resultados do estudo lançam alguma luz sobre a competência comunicativa em espanhol de aprendizes e professores brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição; Relevância, Inconciliação de metas.

ABSTRACT: The contemporary teaching of additional languages is based on the diversity of methods and approaches whose emphasis is to developing increasingly efficient teaching programs. However, such approaches do not seem to be able to explain the cognitive process that sustain the learning of the Brazilian student's Spanish learning. Using the theoretical framework of Goal Reconciliation Theory (Rauen, 2014, 2028, 2020,

* Professor Doutor vinculado ao Departamento de Estudos da Linguagem e ao PPGEL da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: lorecutp@hotmail.com.

2021) and Relevance Theory (Sperber; Wilson, 1986/2001), the methodology consists of analyzing two texts produced by Spanish language learners at the State University of Ponta Grossa in 2024. The objective is to describe how the inferential processes of Brazilian students occur when writing the 3rd masculine singular pronoun. The results of the study shed some light on the communicative competence in Spanish of Brazilian learners and teachers.

KEYWORDS: Cognition; Relevance; Inconsistency of goals.

INTRODUÇÃO

O estudo formal da língua espanhola (LE) no Brasil ganhou relevância no final dos anos 90, quando começava a ebulir a ideia de um possível acordo de livre comércio entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. O Tratado do Mercosul, bem como o processo de globalização que derrubou fronteiras entre países europeus, incidiu diretamente sobre a relação do brasileiro com o idioma espanhol. O brasileiro, por questões práticas, estabeleceu uma relação discursiva de funcionalidade com a LE, de tal sorte que, em várias instâncias, a comunicação entre “falantes estrangeiros” acontece (Celada, 2002). Disso resulta o falso conceito entre os brasileiros de que a LE, por ser parecida com o português, é uma língua fácil de falar e, portanto, fácil de aprender (o mesmo vale para os hispano-falantes sobre a língua portuguesa).

No ambiente acadêmico de formação escolar, as discussões sobre os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais continuam gerando calorosos debates nas últimas décadas, o que prova que o assunto não se esgotou, pois há uma preocupação constante em torno de como devem ser as ações metodológicas em sala de aula. Pensando nisso, estudiosos como Canale (1995), Pérez (1999), Abadia (2000), entre outros, propuseram várias hipóteses, métodos e enfoques de como tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mais produtivo.

Este artigo se distingue dos estudos contrastivos que se orientam, na maioria das vezes, apenas por critérios ortográficos, morfossintáticos, fonológicos ou léxico-semânticos para tratar dos erros cometidos por brasileiros no exercício da aprendizagem da LE. O objetivo do nosso trabalho é analisar a competência linguístico-discursiva de aprendizes brasileiros de espanhol a fim de descrever o processo dedutivo-inferencial da escrita do pronome de 3ª pessoa masculino singular em LE. A hipótese a ser testada é a de que aprendizes brasileiros de espanhol ao traçarem uma meta cognitiva de uso do pronome sujeito de 3ª pessoa masculino singular “él” em textos escritos, por falsa seleção de referente lexical, habilitam uma ação dedutivo-abdutiva que culmina na forma “ello”, um estado sintático-semântico inconciliável com as normas gramaticais da LE. Com base nos pressupostos pragmáticos da teoria da relevância (TR) de Sperber e Wilson (1986/2001) e na teoria de conciliação de metas (TCM) de Rauen

(2014, 2018, 2020, 2021), demonstraremos que essa ação cognitiva dos aprendizes brasileiros de espanhol, de modo geral, prescinde da inferência lógica *modus ponens* “Se P, então Q”. Para o caso específico, essa inferência dedutiva toma como premissa antecedente P o pronome de terceira pessoa feminino singular (ella) para concluir a premissa consequente Q (ello).

A TEORIA DA RELEVÂNCIA (TR)

O modelo pragmático da teoria da relevância (TR) proposto por Sperber e Wilson (1986/2001) tem a racionalidade humana como construto operacional do comportamento comunicativo. Segundo os autores, na comunicação a racionalidade tende naturalmente a selecionar os estímulos que são potencialmente mais relevantes e a processá-los de maneira mais produtiva. Nessa perspectiva, a relevância pode ser comparada a níveis de produtividade, como uma relação de custo-benefício. Essa relação do efeito/esforço que orienta o conceito de relevância prediz que quanto maior o benefício e menor o custo de processamento, maior é a relevância de um ato comunicativo.

Segundo a TR, a comunicação humana é norteada por dois princípios: o princípio comunicativo de relevância – noção de que estímulos comunicacionais produzidos por um agente geram expectativas precisas de relevância – e o princípio cognitivo de relevância – noção de que a atenção do interagente¹ e seus recursos cognitivos de processamento estão dirigidos para a maximização daquelas informações que lhe são (mais) relevantes em um dado contexto. A grosso modo, poderíamos sintetizar essa ideia afirmando que o princípio comunicativo é inerente ao agente, que deseja comunicar e informar, enquanto o princípio cognitivo é intrínseco ao interagente, que tem a responsabilidade de inferir e interpretar o significado, considerando interpretações em ordem de acessibilidade.

Conforme Sperber e Wilson (1986/2001), a comunicação entre pares é possível porque a cognição humana tende a dirigir-se à relevância ótima. Para a TR, a relevância é uma propriedade psicológica que faz com que uma informação valha a pena ser processada em termos de esforço e efeito cognitivo de processamento. Nesse modelo, o processamento interpretativo humano, sendo inferencial, cessa quando o efeito de interpretação informativa atinge a relevância ótima, isto é, quando o efeito de interpretação for grande.

Logo, como somos seres cognitivamente idiossincráticos, de acordo com nossas experiências e estados psicológicos, os quais estão ligados às nossas percepções, temos e fazemos representações diferentes do (mesmo) mundo. De acordo com Sperber e Wilson, nossas representações podem ser parecidas quando se referem a coisas físicas e ao ambiente, mas nunca iguais em relação à nossa capacidade cognitiva, uma vez que “As diferenças que existem na

¹ Os termos “interactuante” e “interagente” se referem ao produtor de uma elocução (sentença, enunciado) e à pessoa que interage (reage) com o interactuante, respectivamente. À referência a ambos os termos simultaneamente usaremos o termo “interagentes”.

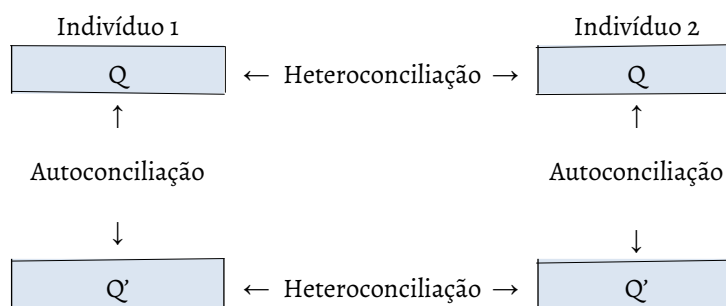
história da vida de cada um levam necessariamente a diferenças que existem nas informações memorizadas” (Sperber; Wilson, 2001, p. 46).

A TEORIA DE CONCILIAÇÃO DE METAS (TCM)

Como o objetivo deste estudo é analisar a produção textual de aprendizes do curso de Letras da UEPG à luz da Teoria da Relevância (Sperber; Wilson, 1986/2001) e do modelo descritivo-explanatório da TCM (Rauen, 2014, 2018, 2020, 2021), nos próximos parágrafos apresentamos a arquitetura da TCM, com destaque para os conceitos de comunicação, conciliação de metas, formação e confirmação de hipóteses, bem como os conceitos de autoconciliação e heteroconciliação, conceitos que, segundo o modelo explanatório, realizam operações simultâneas de intenções práticas, informativas e comunicativas.

Rauen (2014), a partir dos pressupostos da teoria da relevância (TR), descreve a TCM como uma abordagem abdutivo-dedutiva da agência humana que aborda o papel do agente nas interações comunicativas. De acordo com o pesquisador, a comunicação humana ocorre sob “autoconciliação” e “heteroconciliações” de metas, conforme os indivíduos elaboram e executam suas ações individual ou colaborativamente. Na figura 1 abaixo o autor representa essa ideia.

Figura 1 – Relação de autoconciliação e heteroconciliação de metas



Fonte: Rauen (2014, p. 613, tradução nossa)

Vale notar que, como os indivíduos são proativos e, em efeito, capazes de elaborar e executar planos ótimos de ação intencional que os habilitam a atingir metas, na comunicação Rauen (2014) concebe enunciados como ações que habilitam a heteroconciliação de metas práticas mediante a colaboração do interagente².

² Enquanto a TR se centra na explicação do processo dedutivo inferencial do ouvinte para a comunicação, a TCM se centra na hipótese abdutiva do agente para atingir a meta comunicativa.

De acordo com Rauen (2020), na execução de uma meta prática a cognição humana engloba quatro estágios de raciocínio, três abduativos e três dedutivos, sendo que dois desses estágios coexistem na intersecção tanto da abdução quanto da dedução (daí, o conceito abduativo-dedutivo da teoria)³.

Na figura 2 apresentamos a arquitetura abduativo-dedutiva para a conciliação de metas.

Figura 2: Arquitetura abduativo-dedutiva para a conciliação de metas.

Abdução	[1]		Q
	Dedução	[2]	P
		[3]	P
		[4]	Q'

Fonte: Rauen (2020, p. 27).

Nessa arquitetura, o estágio [1] compreende à projeção de uma meta Q ; o estágio [2] diz respeito à formulação de (pelo menos) uma hipótese abduativa antifactual ótima PQ que conecta uma ação antecedente P em direção à consecução de um estado consequente projetado Q ; o estágio [3] compreende à execução da ação plausível de P em direção à meta Q ; o estágio [4] compreende à checagem do estado consequente Q' .

Rauen (2020) esclarece:

O que fiz foi generalizar essa arquitetura para casos *a priori*, nos quais um indivíduo i pode ser concebido como alguém capaz de projetar um estado de meta Q qualquer no futuro. Assim, uma descrição do tipo x é P pode representar certo estado x no futuro que satisfará essa expectativa [estágio 1], restando descrever e explicar como o indivíduo atinge esse estado. Assim, proponho que o indivíduo i abduz *ex-ante-facto* a hipótese de que há uma conexão nomológica entre uma ação antecedente P que ele considera minimamente plausível para atingir esse estado consequente Q [estágio 2]. Segue-se que x é P , e o indivíduo i executa a ação P na expectativa de atingir Q [estágio 3]. (Rauen, 2020, p. 27)⁴.

Como há cognitivamente certo deslocamento temporal entre a projeção inicial da meta e sua consecução no contexto da hipótese abduativa, posto que a ação antecedente P pode ser executada materialmente ou mentalmente, Rauen (2014) concebe cada um desses estágios

³ A diferença entre raciocínio por dedução e por abdução é que o primeiro se ancora na verdade das premissas disponíveis para chegar à uma conclusão verdadeira. Já o raciocínio abduativo busca a hipótese mais plausível para explicar um fenômeno observado, mesmo que essa explicação não seja a única verdadeira para tal fenômeno.

⁴ Cognitivamente, uma rede nomológica refere-se às interrelações teóricas e observáveis que conectam diferentes conceitos em um raciocínio a fim de estabelecer um padrão regular de correspondência entres tais conceitos e o mundo real. Para o nosso caso, o termo diz respeito ao nexa entre uma causa antecedente e um efeito consequente.

como intervalos de tempo⁵. Assim, o estágio [1] representa o instante t_1 em que um indivíduo i projeta uma meta Q futura; o estágio [2] corresponde ao tempo t_2 em que o indivíduo i abduz uma hipótese abductiva antefactual ótima H_a para atingir a meta Q ; o estágio [3] corresponde ao tempo t_3 em que o indivíduo i executa P para atingir Q . E, finalmente, o estágio [4] corresponde ao tempo t_4 em que o indivíduo i checa a consecução da meta Q projetada. A representação Q' indica que o estado de consecução de uma determinada meta qualquer sempre é, em alguma medida, diferente do estado de projeção Q dessa meta.

Disso resulta que o raciocínio dedutivo-abductivo pode admitir conciliações e inconciliações ativas e passivas de metas. De acordo com Rauen (2020, p. 32) há conciliação de metas quando “[...] o estado Q' em t_4 satisfaz, coincide com ou corresponde à meta Q projetada em t_1 , de tal modo que o resultado da ação P em t_4 é suficientemente semelhante com o resultado projetado pelo indivíduo i em t_1 . E há inconciliação de metas quando o estado Q' obtido não satisfaz a meta Q projetada. Na figura 3 abaixo apresentamos essas possibilidades.

Figura 3: Conciliação e de inconciliação de metas⁶

Estágios	Conciliação Ativa		Inconciliação Ativa		Conciliação Passiva		Inconciliação Passiva	
[1]		Q		Q		Q		Q
[2]	P	Q	P	Q	P	Q	P	Q
[3]	P		P		$\neg P$		$\neg P$	
[4]		Q'		$\neg Q'$		Q'		$\neg Q'$

Fonte: Rauen (2021, p. 3).

Dependendo da confiança que o agente deposita na eficácia da ação antecedente P para a consecução do estado consequente Q , a hipótese abductiva pode ser: categórica, bicondicional, condicional, habilitadora ou tautológica. Entre essas possibilidades, Rauen (2021) concebe estímulos comunicacionais como ações habilitadoras, uma vez que “trata-se de formulações $P \leftarrow Q$ em que ação antecedente P é necessária, mas não é suficiente para atingir o estado consequente Q (Rauen, 2021, p. 3).

⁵ Neste estudo, o conceito de “tempo” refere-se à sucessão sequencial, mediante ordem de ocorrências, de eventos naturais.

⁶ O símbolo \neg representa tanto a inexecução da ação antecedente P como a não consecução do estado consequente Q' .

Abaixo representamos essa ideia na figura 4.

Figura 4: Tipos de Hipóteses Abdutivas Antefactuais⁷

Tipos de Conciliação	Ação Antecedente P	Estado Consequente Q	Hipótese Categórica $P \Leftrightarrow Q$	Hipótese Bicondicional $P \leftrightarrow Q$	Hipótese Condicional $P \rightarrow Q$	Hipótese Habilitadora $P \leftarrow Q$	Hipótese Tautológica $P-Q$
Conciliação ativa	+	+	+	+	+	+	+
Inconciliação ativa	+	-	-	-	-	+	+
Conciliação passiva	-	+	-	-	+	-	+
Inconciliação passiva	-	-	-	+	+	+	+

Fonte: Rauen (2021, p. 3).

Rauen (2020) explica cada uma dessas hipóteses:

a) *Hipótese abductiva antefactual categórica*. Trata-se de uma formulação $P \Leftrightarrow Q$, cuja consecução é verdadeira somente quando P e Q são verdadeiros.

Nesse caso, P e Q são suficientes, necessários e certos, e a única conciliação admitida pelo indivíduo é a conciliação ativa (1a). Defendo a hipótese forte de que, *por default*, hipóteses abductivas antefactuais H_a emergem como categóricas em instâncias conscientes ou inconscientes.

b) *Hipótese abductiva antefactual bicondicional*. Trata-se de uma formulação $P \leftrightarrow Q$, cuja consecução é verdadeira nos casos em que P e Q são verdadeiros ou falsos simultaneamente. Hipóteses abductivas antefactuais categóricas se revelam bicondicionais nas inexecuções de P . Nesses casos, a mera consideração da possibilidade $\neg P \rightarrow \neg Q$ enfraquece a formulação hipotética categórica inicial, pois P e Q passam agora a ser suficientes e necessários, mas não certos, admitindo-se inconciliações passivas (1d);

c) *Hipótese abductiva antefactual condicional*. Trata-se de uma formulação $P \rightarrow Q$, cuja consecução é verdadeira nos casos em que a ação antecedente P se revela suficiente, mas não necessária para o estado consequente Q (implicação material). Nesses casos, há um novo enfraquecimento da força da hipótese abductiva, porque o indivíduo passa a admitir conciliações passiva (1c);

⁷ A notação \Leftrightarrow captura a ideia de que há uma conexão suficiente, necessária e certa entre os termos da proposição; a notação \leftrightarrow captura a ideia de que a consecução de P e Q é verdadeira ou falsa simultaneamente; a notação \rightarrow indica P se revela suficiente, mas não necessária para o estado consequente Q ; a representação \leftarrow indica uma conexão necessária, mas não suficiente entre a proposição antecedente e a proposição consequente; a notação $—$ indica ausência de conexão certa, necessária ou suficiente entre os termos da proposição.

- d) *Hipótese abdutiva antefactual habilitadora*. Trata-se de uma formulação $P \leftarrow Q$ cuja consecução é verdadeira nos casos onde a ação antecedente P se revela necessária, mas não suficiente para atingir o estado conseqüente Q . Trata-se de uma ação P que habilita, mas não garante a consecução Q , viabilizando inconciliações ativas (1b);
- e) *Hipótese abdutiva antefactual tautológica*. Trata-se de uma formulação $P \rightarrow Q$, cuja consecução é verdadeira nos casos onde (sic) ambos, P e Q , são suficientes, mas não necessários, modelando situações do tipo “Se P , então possivelmente Q ” e admitindo todos os tipos de sucessos. (Rauen, 2020, p. 33-34).

COLETA DE DADOS E METODOLOGIA

Recorrendo ao aporte da teoria de conciliação de metas (TCM) de Rauen (2014, 2018, 2020, 2021) e da teoria da relevância (TR) de Sperber e Wilson (1986/2001), a metodologia de trabalho é de análise qualitativa sobre a competência linguístico-discursiva dos processos cognitivos de produção textual de brasileiros aprendizes de LE.

O corpus é composto da produção escrita de 2 aprendizes do curso de Letras Português-Espanhol, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A avaliação escrita foi realizada no dia 30 de outubro de 2024 e compunha-se de 3 proposições, sendo que a primeira e segunda propostas versavam sobre a competência gramatical do objeto direto (OD) e indireto (OI) em espanhol. A primeira proposta consistia em substituir os elementos categoriais OD e OI em 26 orações na LE pelos pronomes átonos correspondentes aos seus complementos diretos (CD) e complementos indiretos (CI). Na segunda proposta as aprendizes deveriam preencher com os pronomes CD e CI os espaços vazios em 5 orações na LE. Na terceira proposta as aprendizes deveriam escrever um texto narrativo sobre seus afazeres do último fim de semana. O objetivo desta última proposta era avaliar a competência gramatical sobre os pretéritos imperfeito, perfeito simples (indefinido) e pretérito composto, do modo indicativo, e o presente do subjuntivo, bem como outros tempos verbais se a produção assim exigisse.

Por questões éticas, a identificação das aprendizes será preservada, uma vez que neste estudo nos interessa somente suas produções textuais. Esta determinação se ampara na orientação do Conselho de Ética da UEPG, que segue a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Ministério da Saúde, cujo Artigo 1, parágrafo único, inciso VII, versa:

[...] Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:
[...]

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito;

O objetivo da avaliação escrita era, a partir das discussões, apresentações, comentários, resolução de exercícios, feitos em sala de aula, bem como da troca de experiências sobre eventos do passado, estimular a produção textual individual a fim de avaliar a competência comunicativa, linguística e sociodiscursiva das aprendizes (Canale, 1995).

O OBJETO DE ESTUDO

Das 2 produções escritas, a de uma das aprendizes (neste estudo nomeada aprendiz 1) apresentava-se coerente e consistente com os padrões normativos exigidos para a competência linguística da série cursada para a linguagem escrita, enquanto que a produção da outra acadêmica (neste estudo nomeada aprendiz 2) continha problemas de domínio gramaticais e estruturais bastante inconsistentes com a produção textual em LE, isto é, continha termos escritos que não condiziam com a competência gramatical esperada para a série.

Transcrevemos na figura abaixo o texto 1.

Figura 5 – Transcrição do texto 1

En este **final** de semana yo he ido a la casa de mi madre. Hice algunas lecturas de la universidad, además de algunas actividades también. Cuidé de mi hermana, juntas jugamos y también peleamos (emoji de riso). **A mí y a mi familia** fuimos **a compras** y luego después de eso, tomamos el coche hasta **llegar en** la casa de mi abuela.

Fonte: Aprendiz 1.

Pode-se denotar no texto da aprendiz 1 que ela demonstra domínio sociodiscursivo na produção de textos escritos em LE condizentes com o estágio em curso, com orações bem formadas, vocabulário nivelado com a série e formação de estruturas sentenciais coerentes. No entanto, pode-se verificar quatro inconsistências de escrita em LE: uma de ordem ortográfica (final de semana por “fin de semana”) e três de ordem estrutural (A mí y a mi familia por “Yo y mi familia fuimos”; fuimos a compras por “fuimos de compras” e llegar en casa por “llegar a casa”).

Vale notar que as inconsistências de escrita da aprendiz 1 são pontuais e serão diluídas por ela ao longo da série cursada, pois são produtos estruturais da interlíngua não fossilizáveis, isto é, fáceis de serem cognitivamente corrigidos. Já o texto da aprendiz 2 é mais expressivo quanto às inconsistências e incongruências de escrita na LE. Vejamos:

Figura 6 – Transcrição do texto 2⁸

Yo he salido de mi casa por la madrugada de viernes de mí casa, hemos ido a Marialva donde nosotros heimos instalar una heladera en el caminhão que ello trabaja.

Mi esposo he comprado huevos y es hecho huevos revuets en nuestro desayuno y hemos seguido hasta ? empresa que ello trabaja, hicimos todo y yo he pegado un auto bús para volva a Ponta Gossa, yo llegaría as ? 4:00 de la mañana, pero yo, muy cansada, solo me desperte cuando habíamos pasado por Vila Velha.

Entonces, yo hes ido y ha volvido ha Ponta Grossa por la mañana y fue a mi casa. Mi hija había hecho el desayuno y pasamos el día juntas. Por la tarde y he levado mis hijos a ? pracinha y por la noche volvemos a nuestra casa y es todo.

Fonte: Aprendiz 2.

Muitos são os estudos que tratam dos erros de aprendizes brasileiros de LE, como é o caso do estudo de Celada (2002), Durão (2004, 2007), Frigo (2006), Souza, Lima e Kindermann (2013), Carvalho (2013), Moysés (2014), Silva (2015), Eckert (2017), Feliciano (2019), entre outros. Para a maioria destes estudiosos, que seguem ou a linha da “Análise de Erros” ou a da “Análise Contrastiva”, o erro no processo de ensino-aprendizagem da LE, geralmente, é visto como uma transgressão involuntária da norma, isto é, do sistema de regras que normatiza o emprego social daquele idioma. A questão que se levanta é: o que é a norma?

López (1995) descreve a norma como “um sistema de regras que definem o que se deve eleger entre os usos de uma língua determinada, se se quer estar de acordo com certo ideal estético e sociocultural, ou o que é «normal» comum em uma dada comunidade” (López, 1995, p. 204)⁹. A abordagem que fazemos neste estudo, no entanto, não segue nem a linha da “Análise de Erros” nem a linha da “Análise Contrastiva”, posto que o que aqui fazemos é descrever o processo da produção da escrita em LE, desde a perspectiva da pragmática cognitiva, e, em consequência, a consecução do pronome de terceira pessoa “él”¹⁰. O conceito que adotamos neste estudo para o erro tem a sala de aula como ambiente de protagonismo, ou seja, o erro analisado na produção formal. Nessa linha de pensamento, portanto, o erro tem duas perspectivas: a do aluno e a do professor.

Carvalho (2013), ao abordar o erro no ambiente formal, destaca que:

[...] por um lado, significa a prova do fracasso dos alunos na aprendizagem e da incapacidade do professor em levá-los a aprender, devendo

⁸ As cores destacadas nos textos 1 e 2 representam incorreções, incoerências ou inconsistências gramaticais em língua espanhola.

⁹ No original: un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es «normal» común en una comunidad dada” (López, 1995, p. 204)

¹⁰ No caso do estudo da LE por brasileiros, a “Análise Contrastiva” foca a comparação sistemática das semelhanças e diferenças estruturais entre ambas as línguas, com vistas a previsão das dificuldades de aprendizagem. Já a “Análise de Erro” foca a identificação, classificação e explicação dos erros dos aprendizes brasileiros, com vista a entender as causas destes e a forma de evitá-los.

ser a todo o custo evitado; por outro lado, simboliza uma etapa essencial já que, ao cometê-lo, o aluno está a aprender e a progredir, sendo um mecanismo necessário, natural e tolerado no processo de aquisição da LE e uma importante fonte de informação acerca do estágio de aprendizagem em que o estudante se encontra (Carvalho, 2013. p. 22).

Segundo Souza, Lima e Kindermann (2013), para o aluno, o erro deve ser visto, não como uma transgressão à norma, mas como tentativas de avanço, como um processo para o acerto. Já para o professor, o erro não pode ser analisado como algo prejudicial, danoso, mas como uma forma do aluno avançar no processo de aquisição da LE, onde a sala de aula, segundo López (1995), seria um campo de batalha. Para a pesquisadora:

Às vezes, com hábitos conductistas, não entendemos como, se ensinamos bem e explicamos clara e explicitamente, o aluno volta a cometer o mesmo erro. Guerra perdida! Por sorte, nem sempre é assim e muitas vezes a comunicação acontece a pesar dos erros. Contudo, o que nós professores gostaríamos de verdade seria comprovar como nossos alunos superam estas falhas, senão diariamente, ao menos de semana em semana e o resto consideramos como um fracasso nosso ou do aluno (López, 1995, p. 204. Tradução nossa)¹¹.

Para Atanaka (2017), o erro de aprendizes brasileiros de espanhol não pode ser visto como uma perspectiva negativa, mas como uma porta aberta na construção da competência sociodiscursiva em LE. Segundo a pesquisadora, as semelhanças entre o português e o espanhol também não podem ser vistas como algo positivo, posto que tais fatores são um grande obstáculo a ser enfrentado pelo professor e pelos estudantes para alcançar a efetiva aprendizagem.

Normalmente, no ambiente formal, isto é, na sala de aula, o fato de o aprendiz brasileiro de espanhol atingir um nível de competência comunicativa tal que o permite entender e ser compreendido em LE, ainda que de forma superficial, pode levá-lo à desmotivação de seguir aprofundando seus estudos. É justamente nesse estágio que aparecem os erros que apresentam maior resistência e tendem a permanecer durante várias fases do processo de aprendizagem, como é o caso dos erros que tendem à fossilização na interlíngua.¹²

¹¹ No original: A veces, con resabios conductistas, no entendemos cómo, si lo hemos enseñado bien y lo hemos explicado clara y explícitamente, se vuelve a cometer el mismo error ¡Guerra perdida! Por suerte, no siempre es así y muchas veces la comunicación se impone a pesar de los errores. Con todo, lo que nos gustaría de verdad a los profesores sería comprobar cómo nuestros alumnos superan esos fallos, si no día a día, al menos de semana en semana y lo demás lo consideramos como un fracaso nuestro o del alumno (López, 1995, p. 204).

¹² Para Silva (2015, p. 7) “A interlíngua constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem e define-se como um sistema linguístico interiorizado que evolui e que se vai tornando cada vez mais complexo, e sobre o qual o aluno possui intuições. [...] De todas as características da interlíngua, uma das mais relevantes é o mecanismo da fossilização, um fenómeno pelo qual o falante não nativo tende a conservar na sua interlíngua formas, regras e subsistemas errados, de maneira recorrente e em estados da aprendizagem em que estes esquemas já deveriam estar superados”. Para maiores detalhes sobre o assunto, veja Durão (2005, 2007), Carvalho (2013), Fernández (1011) e López (1995).

A maioria dos erros no texto 2 apresentam um nível baixo de inconsistência gramatical e podem ser corrigidos pela aprendiz após o *feedback* corretivo do professor da disciplina, principalmente sobre o “Pretérito Perfecto Compuesto” (PPC), que no texto aparece 4 vezes escrito corretamente (cor verde) e 6 vezes erroneamente. Neste estudo, por questões de espaço, não analisaremos este fato, assim como também não abordaremos os demais erros destacados em azul, pelo mesmo motivo.

Menti (2006, p. 10), aclara que o *feedback* corretivo geralmente é percebido “como tendo fins avaliativos onde o professor dá seu parecer sobre a produção de alunos, julgando-a como correta ou incorreta. [...] entendo que o propósito do professor seja, antes de mais nada, o de auxiliar seu aluno a se comunicar de maneira mais eficiente e aceitável”. Vale ressaltar que a aprendizagem corretiva só será cognitivamente validada pela aprendiz 2 se o *feedback* do professor promover uma tomada de consciência tal que a aprendiz modifique seu conhecimento enciclopédico sobre as estruturas gramaticais da LE evidenciadas no texto. Caso isso não ocorra, os erros (inconsistências ou incongruências) tendem a estabilizar-se nas séries subsequentes e podem se tornar permanentes.

Do texto 2 trazemos à baila, no entanto, o caso que envolve incorreção com o pronome pessoal de terceira pessoa masculino singular “él”. No texto 2 há duas orações em que o pronome neutro “ello” foi indevidamente usado como pronome de 3ª pessoa do caso reto “él”. Para atribuir mais relevância ao caso, ampliamos o contexto individualizado das orações com informações pertinentes a cada uma delas.

- a) hemos ido a Marialva donde nosotros heimos instalar una heladera en el camión que ello trabaja.
- b) hemos seguido hasta empresa que ello trabaja.

Sobre a incoerência gramatical do neutro “ello” substituindo o pronome pessoal de 3ª pessoa “él”, dos 10 referentes bibliográficos elencados nos parágrafos anteriores, Frigo (2006) é a única que aborda, muito sucintamente, o caso do pronome neutro “ello”. A pesquisadora destaca que o processo de uso do neutro “ello” como pronome de 3ª pessoa masculino singular é um fenômeno de transferência ou interferência por hipercorreção, no qual o aprendiz brasileiro, por semelhança lexical, adapta a língua materna (LM) para a LE. De acordo com Silva (2015, p. 14), a interferência “é um processo que acontece quando há convergência de duas ou mais línguas cujas regras não se correspondem”.

Na aprendizagem de LE por brasileiros, porém, muitos erros não se dão por transferência da LM para a LE. É o caso do emprego do PPC, que não encontra paridade na língua portuguesa, pois nesta língua existe somente o pretérito indefinido¹³.

¹³ Na língua espanhola coexistem as duas formas, sendo que o pretérito indefinido se usa para expressar fatos/eventos pretéritos acabados e temporalmente distantes do momento da enunciação. Já o PPC se usa para expressar fatos/eventos pretéritos recém ocorridos ou que o agente tenha no momento da enunciação alguma relação emocional com

No nosso caso, um fator relevante a ser considerado sobre a produção escrita é a idade das aprendizes¹⁴, uma vez que “os erros, para quem aprende uma língua, continuam a supor uma limitação, que no caso de alunos adultos implica, em muitos casos, um corte da comunicação e portanto (sic) uma barreira para progredir” (Silva, 2015, p. 8). Segundo Duarte (2013):

[...] à medida que as representações da LM se tornam progressivamente firmadas com o passar do tempo, aprender uma L2 torna-se mais difícil e a probabilidade de efeitos permanentes no estado final da aquisição de L2 aumenta, ou seja, à medida que as representações da L1 se tornam progressivamente fixas nas redes neurais, representações ou o que não está assimilado torna-se progressivamente difícil. Assim sendo, a aprendizagem de L2 é impedida com o avançar da idade de aquisição como consequência da própria aprendizagem e não devido a qualquer mudança no mecanismo de aprendizagem (Duarte, 2013, p. 32).

Nos próximos parágrafos analisaremos descritivamente como se processa a produção do pronome neutro “ello” no lugar do pronome de 3ª pessoa masculino singular “él” na escrita do texto em língua espanhola da aprendiz 2.

A ANÁLISE

Iniciemos a análise do nosso objeto destacando que a ideia que subsidia o presente estudo é a de que, na produção escrita de LE, as informações mais relevantes disponíveis à aprendiz brasileira 2 sobre o pronome de 3ª pessoa masculino singular presentes nas orações “a” e “b” são aquelas que se alinham à relevância ótima dela, porque estas informações exigem menor esforço de processamento cognitivo e causam maior efeito, isto é, valem a pena ser processadas porque são as mais compatíveis com as expectativas e preferências da aprendiz.

O que está em jogo, no caso das duas orações acima, faz parte de uma ação maior da aprendiz que consiste em contar que ela e o marido foram na sexta-feira (do texto: el viernes) até a cidade onde se localiza a empresa em que seu marido trabalha para instalar uma geladeira no caminhão dele. Essa ideia pode ser resumida em uma premissa implicada a qual descrevemos da seguinte maneira:

d) “hemos ido a Marialva donde nosotros heimos instalar una heladera en el camión que ello trabaja” e “hemos seguido hasta empresa que ello trabaja”.

esse passado. O PPC espanhol não deve ser confundido com o Pretérito Perfeito Composto do português, que se usa para expressar a repetição ou a continuidade de ações iniciadas no passado e que perduram no presente.

¹⁴ A diferença de idade da aprendiz 1 para a aprendiz 2 era de 15 anos.

De acordo com Atanaka (2017) com o tempo, geralmente o aprendiz brasileiro de LE passa a formar hipóteses a partir de dados que já dispõe na língua materna (LM) e de elementos comuns das generalizações de aproximação entre ambas as línguas. Sob a perspectiva do aporte teórico da TCM (Rauen, 2021), o aprendiz 2 projeta a meta Q no futuro: elaborar um texto narrativo sobre as atividades feitas no final de semana. O uso de “ello” em vez de “el” pode ser descrito como uma hipótese abductiva antifactual habilitadora (vide figura 4). Segundo Rauen (2020, p. 33-34) a hipótese abductiva antifactual habilitadora é “uma formulação $P \leftarrow Q$ cuja consecução é verdadeira nos casos onde a ação antecedente P se revela necessária, mas não suficiente para atingir o estado consequente Q. Trata-se de uma ação P que habilita, mas não garante a consecução Q, viabilizando inconciliações ativas”.

Conforme a TCM (Rauen, 2021), para que haja comunicação, isso tem de ser informado, comunicado e enunciado. Ao enunciar “d” o aprendiz provavelmente comunicou e informou a “informação” de que seguiu até a cidade e até a empresa em que seu marido trabalha para instalar uma geladeira no caminhão dele. O que temos, do ponto de vista da estudante, é uma perspectiva de heteroconciliação da meta, isto é, atingir a meta Q é uma possibilidade plausível. A expectativa deixa de ser plausível e passa ao estado de concretude (heteroconciliação da meta) no momento em que o professor interagir com o texto da aprendiz, ato que se concretiza com o *feedback* corretivo. Do ponto de vista da TCM a aprendiz cumpriu a meta Q proposta, isto é, ela informou, comunicou e enunciou em um texto narrativo o que havia feito no final de semana.

De acordo com Rauen (2020), o estado $x \text{ é } Q$ equivale a um estado x qualquer que satisfará a expectativa para a aprendiz de espanhol atingir a meta Q. A aprendiz formula, então, uma hipótese abductiva de que existe uma conexão entre P e Q na qual uma ação antecedente P é ao menos plausível para atingir o estado Q. Ato contínuo, a aprendiz executa a ação P na expectativa de atingir Q. É nesse domínio que a aprendiz brasileira de espanhol deduz a conclusão $x \text{ é } Q'$ [estágio 4]. Nos parágrafos seguintes explicaremos como este processo ocorre.

A este propósito, conciliando a TCM com a TR, presumimos que a TCM é construída a partir de abduções em direção à relevância ótima. Para Rauen (2018, p. 21, nota 13) “a presunção de relevância ótima e o próprio princípio comunicativo de relevância são abduções ótimas para explicar a emergência ostensiva de um enunciado”.

Contudo, a TCM foi pensada para explicar a relevância como uma abdução *ex-ante-facto*, isto é, centrada na interpretação de enunciados, o que pressupõe o engajamento de um agente e um interagente rumo à heteroconciliação de metas (vide figura 1). Segundo Rauen (2020), a heteroconciliação de metas é uma situação tal em que na comunicação há a participação colaborativa de um interagente para a consecução da meta. Já a autoconciliação de metas, segundo o pesquisador, é uma situação em que o próprio agente realiza a ação antecedente e avalia, ele mesmo, a consecução dessa ação. Nesse sentido, a TCM é inovadora aos estudos da linguagem ao considerar a abdução em situação *ex-ante-facto*, isto é, a teoria parte de uma

conclusão projetada no futuro em direção a uma ação antecedente no presente ou num futuro mais imediato, em oposição a uma abdução *ex-post-facto*, que parte de uma conclusão no presente para formar hipóteses causais. É justamente neste ponto que a TCM se conecta ao nosso estudo.

A partir dessa perspectiva, portanto, formulamos a hipótese de que os processos de produção escrita em LE, sendo abdutivo-dedutivos, podem ser modelados em termos de planos de ação intencional em direção à conciliação de metas. Se esta hipótese estiver correta, a presunção de otimização da relevância na escrita de “ello” nos casos “a” e “b” acima deve ser analisado, justamente, no estágio da elaboração da formulação da hipótese abdutiva antefactual ótima PQ [estágio 2] da aprendiz 2 de espanhol.

Nesse estágio, a aprendiz constrói a representação x é P^* na expectativa de atingir a relevância ótima projetada para Q¹⁵. A incongruência, ao que parece, está no referente linguístico que compõe o processamento da hipótese dedutivo-abdutiva da ação antecedente P^{16} para a consecução do estado Q projetado, posto que o pronome neutro “ello” instado pela aprendiz 2 em “a” e “b” não corresponde gramaticalmente ao pronome de 3ª pessoa masculino singular da LE (él)¹⁷. Ato contínuo, no estágio [3] a aprendiz executa a ação P^* em direção à meta Q^* . Em efeito, no estágio [4] ela faz a checagem (inconsistente) em língua espanhola do estado consequente Q^* . Mas, como isso ocorre?

Do ponto de vista cognitivo, de acordo com Sperber e Wilson (1986/2001) o ser humano possui um mecanismo cognitivo de representação das coisas do mundo, tal que esse mecanismo constrange um conjunto de informações na entrada de dados e deduz todas as conclusões possíveis desse conjunto. Segundo os autores, uma das regras dedutivas mais importantes para o processamento cognitivo é a regra *modus ponens* (Se P então Q). Esta regra toma como entrada de dados um par de premissas (P ou Q), uma condicional e outra sendo antecedente, e dá como resultado a consequente da condicional.

Abaixo representamos a regra *modus ponens* (formalmente: $P \rightarrow Q, P, Q$).

Entrada de dados: (a) P

Regra: (b) Se P então Q

Resultado: (c) Q

Nessa acepção, a verdade de P implica necessariamente a afirmação da verdade de Q. Para o caso em tela, a aprendiz brasileira 2 recorre cognitivamente à regra *modus ponens* e realiza o seguinte raciocínio sobre o pronome de 3ª pessoa masculino singular em LE:

¹⁵ O * indica uma situação-problema. Alertamos que essa “situação-problema” é válida somente do ponto de vista epistêmico ou do ponto de vista do professor da disciplina. Do ponto de vista da aprendiz, não há *.

¹⁶ De acordo com Rauen (2020, p. 6, nota de rodapé 8), P pode ser considerado uma solução *ad hoc* na qual o indivíduo acredita ser a melhor hipótese em função das restrições contextuais e de seu repertório de preferências e habilidades.

¹⁷ Vale notar que essa ideia é do ponto de vista epistêmico e não da perspectiva da aprendiz.

SE na LE a 3ª pessoa feminino singular é “ella” (P), ENTÃO a 3ª pessoa masculino singular é “ello” (Q).

Conclusão Q: “ello” é a 3ª pessoa masculino singular na LE.

Vale notar que do ponto de vista do professor de LE o uso equivocado do pronome “ello” por “él” demonstrou que a aprendiz não tinha domínio sobre a gramática da LE. O erro ortográfico cometido pela aprendiz, neste caso, vai além da simples substituição de referentes lexicais, uma vez que a troca de um termo pelo outro tem implicações semânticas, pois o pronome neutro “ello” tem valor semântico (significado) diferente do pronome de 3ª pessoa masculino singular “él”.

O resultado desse processamento dedutivo é a consecução equivocada Q^* , pois quando a aprendiz seleciona o pronome neutro “ello” e o correlaciona à 3ª pessoa masculino singular em LE, ela, ainda que equivocadamente, atinge sua meta, posto que a meta cognitiva de relevância é sempre uma aptidão cognitiva individual. Na TCM essa modelação tem a seguinte configuração:

Figura 5 – Arquitetura abduativo-dedutiva da presunção de relevância ótima

Abdução	[1]	Q presunção de relevância ótima	
Dedução	[2]	P* procedimento de produção	Q* presunção de relevância ótima
	[3]	P* procedimento de produção	
	[4]	Q** presunção de relevância ótima	

Fonte: Adaptado de Rauen (2018).

Na perspectiva da TCM, parece que nos encontramos diante de um caso de “inconciliação ativa” de metas (vide figura 3), posto que o estado $\neg Q^*$ em t_4 não satisfaz, não corresponde e nem condiz com a meta Q projetada pela aprendiz em t_1 , isto é, o resultado da ação P^* em t_4 não é suficientemente semelhante com o resultado projetado pela aprendiz em t_1 . Segundo Rauen (2020, p. 32), “Há uma inconciliação ativa (1b), quando o indivíduo i executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva antefactual Ha e o estado $\neg Q^*$ em t_4 não se concilia com a meta Q em t_1 ”.

A rigor, como o que descrevemos aqui foi feito sob a perspectiva do professor-pesquisador da disciplina de Língua Espanhola, na perspectiva da TCM, a inversão do pronome de 3ª pessoa masculina singular “él” pelo pronome neutro “ello” pode ser interpretada como um caso de “heteroinconciliação de meta”. A heteroinconciliação da meta Q da aprendiz brasileira

de LE se concretiza no momento em que o professor apresenta o *feedback* corretivo para ela sobre o uso do pronome neutro “ello”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou a produção escrita de duas aprendizes do Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa considerou a produção textual das aprendizes brasileiras pela perspectiva da teoria de conciliação de metas (Rauen, 2014, 2018, 2020, 2021) e da teoria da relevância (Sperber; Wilson, 1986/1995). O estudo explorou como se processam cognitivamente as inconsistências produzidas pelas aprendizes em texto escrito, centrando-se principalmente na etapa da formulação da hipótese dedutivo-abdutiva para a consecução da meta escrita.

Das explicações dadas nos parágrafos anteriores concluímos que a competência sociodiscursiva das duas aprendizes brasileiras de língua espanhola ainda é um objetivo a ser alcançado, posto que uma delas considera como pronome de 3ª pessoa masculino singular o pronome neutro “ello” no lugar do pronome “él”. O equívoco ocorre porque na LM da estudante brasileira, a 3ª pessoa feminino singular se escreve “ella” na língua espanhola. Por analogia a esse fenômeno, a aprendiz brasileira constrói a hipótese de que o pronome de 3ª pessoa masculino singular se escreve “ello”, o que é uma incongruência.

A teoria de conciliação de metas, em sua essência, considera a comunicação humana em termos de conciliação positiva de metas. Nessa perspectiva, a comunicação funciona como ações habilitadoras de heteroconciliação de metas para a otimização da relevância (Sperber; Wilson, 1986/1995), o que pressupõe a participação de um agente e de um interagente na comunicação. É aí que nosso estudo se sobressai e ganha relevância nos estudos linguísticos, porque consideramos as produções textuais das aprendizes brasileiras de língua espanhola como ações de autoconciliações individuais, uma vez que descrevemos o momento em que ocorre a inconsistência cognitiva na produção do pronome de 3ª pessoa masculino singular da língua espanhola por uma das aprendizes brasileira.

Ademais, esta análise é condizente com a Hipótese Abdutiva Habilitadora ($P \leftarrow Q$), uma vez que P^* se revela necessário, mas não suficiente para garantir o estado Q projetado. Como o que descrevemos aqui foi feito sob a perspectiva do professor-pesquisador da disciplina de Língua Espanhola, na perspectiva da TCM, a inversão do pronome de 3ª pessoa masculina singular “él” pelo pronome neutro “ello” pode ser interpretada como um caso de “heteroinconciliação de meta”

Os resultados deste estudo atestam a eficácia de uma abordagem multifacetada entre a teoria da relevância (TR) e a teoria de conciliação de metas (TCM) na análise de textos escritos, com implicações promissoras para os estudos linguísticos. Isso significa que a conjunção entre

ambas as teorias se mostrou bastante eficaz na descrição das inconsistências dos processos de produção escrita em língua espanhola.

Apesar desta análise considerar apenas duas produções escritas em língua espanhola por aprendizes brasileiras, não significa que essas teorias tenham limitações de quantidade de corpus. Pesquisas futuras podem explorar outras produções linguísticas de escrita de aprendizes de outras línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ABADIA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

ATANAKA, Alessandra Haro. Análise de erros resultantes da interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol como idioma estrangeiro/L2. R-LEGO - **Revista Lusófona de Economia e Gestão das Organizações**. n. 5, p. 31-46. 2017.

BRASIL. Resolução no 510, de 07 de abril de 2016. Ministério da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/reso510_07_04_2016.html. Acesso em: 25 jul. 2025.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa de lenguaje. In: LLOBERA, Michael. *et al.* **Competencia comunicativa: documento básico en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

CARVALHO, Helena Maria Daniel de Melo. **Erros produzidos pelos alunos de espanhol/língua estrangeira por influência do português/língua materna**. Dissertação (Curso de Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra, Coimbra. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Louren%C3%A7o/Downloads/Erros%20Produzidos%20pelos%20Alunos%20de%20Espanhol%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Louren%C3%A7o/Downloads/Erros%20Produzidos%20pelos%20Alunos%20de%20Espanhol%20(2).pdf). Acesso em: 23 jul. 2025.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. São Paulo. 2002. Disponível em: https://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

DUARTE, Mariana Pereira. **O papel da idade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira em contexto formal**. Dissertação (Curso Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira). Faculdade de Ciências Sociais Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa. 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10540/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oMarianaDuarte.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de Español y de Españoles aprendices de Portugués**. Londrina: Edeuel, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **La interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.

ECKERT, Kleber. **O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de Caxias do Sul/ UniRitter, Caxias do Sul. 2014. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10540/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oMarianaDuarte.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FELICIANO, Maria Cristina Peixoto. **Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español**. Tese (Programa oficial de doctorado en Estudios Lingüísticos). Universidade da Coruña. La Coruña. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Louren%C3%A7o/Downloads/PeixotoFeliciano_MariaCristina_TD_2019%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Louren%C3%A7o/Downloads/PeixotoFeliciano_MariaCristina_TD_2019%20(2).pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.

FERNÁNDEZ, Yamilka Rabasa. A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. **Revista Desempenho**, v. 12, n. 1, junho/2011. p. 1-27.

FRIGO, Kelly Cristina. **Os semelhantes se atraem?** um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros. Dissertação (Mestrado em Letras. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2006. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/7564/Dissertacao_Kelly.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 jul. 2025.

LÓPEZ, Sonsoles Fernandez. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Servicio de Publicaciones. UCM, Madrid. **Didáctica**, v. 7, 1995. p. 203-216.

LOZADO, Patrícia Rosa. **A aquisição dos pronomes pessoais da língua espanhola por falantes de português do Brasil: aspectos lingüísticos e psicotipológicos**. Dissertação (Mestrado em Análise do Discurso. Instituto de Letras). Universidade de Brasília, Brasília. 2007. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/3840/1/2007_PatriciaRosaLozado.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

MOYSÉS, Juliana Jere. **Um estudo de Interlíngua: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação**. Monografia (Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014. Disponível em: https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/TGI_JulianaJereMoyses.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

PÉREZ, Aquilino Sánchez. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas**. Madrid: SGEL, 1999.

RAUEN, Fábio José. Como a teoria de conciliação de metas descreve e explica um pedido de informação. **Muitas Vozes**, v. 10, p. 1-17, 2021.

RAUEN, Fábio José. Intenção e conciliação de metas. **Revista Percursos Linguísticos**. Dossiê Linguagem, Comunicação e Cognição. v. 10, n. 26. Vitória. p. 24-48. 2020.

RAUEN, Fábio José. Por uma modelação abduktivo-dedutiva de interações comunicativas. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. (org.). **Uma abordagem cognitiva da linguagem**: perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2018. p. 13-29.

RAUEN, Fábio José. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. **Linguagem em Discurso**, Tubarão, v. 14, n. 13, p. 188-204, set./dez. 2014.

SILVA, Daniela Martins dos Santos. **Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol**. Dissertação (Mestrado em Estudos didáticos, culturais, linguísticos e literários. Faculdade de Letras). Universidade de Beira Interior, Beira. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Louren%C3%A7o/Downloads/content.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

SOUZA, Iris Nunes de; LIMA, Diógenes Cândido de; KINDERMANN, Cristina Arcuri Eluf. Corder e o(s) processo(s) ensino/aprendizagem da língua espanhola: uma proposta de análise para transpor barreiras nos critérios de avaliação: o erro. **Fólio – Revista de Letras. Cultura, Educação & Linguagens**. v. 5, n. 2 p. 145-165 jul./dez. Vitória da Conquista. 2013.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevance: communication & cognition**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995. [1st. ed. 1986].

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevância**: comunicação e cognição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Recebido para publicação em: 31 jul. 2025.

Aceito para publicação em: 6 dez. 2025.