

A ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carolina Fernandes Alves¹

Introdução

Por questões de proximidade territorial e lingüística, bem como pelo estreitamento das relações comerciais entre o Brasil e os países de fala hispânica, o ensino de espanhol em nosso país vem alcançando mais visibilidade e importância. Embora esse progresso seja notável, os instrumentos didáticos que auxiliam no ensino do espanhol como língua estrangeira (LE), em especial os dicionários, não têm acompanhado esse avanço, não atendendo a algumas necessidades de aprendizagem dos brasileiros que estudam essa língua. Não obstante existam dicionários pretensamente voltados para o ensino de espanhol como LE, o falante de português necessita de uma ferramenta lexicográfica pensada e desenvolvida especificamente para ele, pois a sua alta capacidade de gerar hipóteses sobre a língua espanhola ao longo de seu contato com ela é um fator a ser considerado. As hipóteses produzidas nem sempre são corretas, o que pode contribuir, além de outros fatores, para que surjam dificuldades no processo de aprendizagem do estudante brasileiro de espanhol.

Problemas de ordem contrastiva são apenas um dos fatores que podem prejudicar o desempenho do aluno de LE. Esses problemas podem ser verificados em todos os níveis de organização da língua. Atentando para a proximidade lingüística entre português e espanhol como um agravante potencial de tais problemas, o objetivo do presente artigo é, tomando por base os subsídios fornecidos pela Análise Contrastiva (AC), encontrar possíveis erros de produção no espanhol como LE, usando como metodologia o contraste entre os níveis fonológico e ortográficos das línguas portuguesa e espanhola. No Brasil, Durão (1999) é responsável por parte da produção referente ao contraste entre espanhol e português. Durão (2005), por sua vez, volta-se sobre a interferência como variável a ser considerada no desempenho dos estudantes brasileiros de

¹ Licencianda em letras (português e espanhol) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista BIC / FAPERGS, é orientada pelo Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

espanhol como LE. O presente trabalho adotará essa perspectiva de análise aplicada ao plano ortográfico-fonológico.

A análise contrastiva

O modelo de AC surgiu por volta da década de 50 com Fries e, em 1957, no livro *Linguistics across cultures*, Lado instituiu uma proposta que visava estabelecer uma metodologia que prevenisse erros de produção em LE através de sua predição. Para isso, seriam contrastadas as estruturas de duas línguas como forma de impedir a transferência negativa da língua materna do estudante para a LE aprendida por ele, e, por outro lado, motivar a transferência positiva de uma para a outra.

O surgimento da AC deu-se em uma época de entendimento estrutural das línguas, com relevante influência do behaviorismo e do distribucionalismo, alcançando seu auge nas décadas de 60 e 70. Após isso, o modelo de AC foi duramente contestado por considerar os erros produzidos em LE como frutos exclusivos de problemas de interferência entre línguas. Juntamente a isso, a palavra *erro* foi estigmatizada e considerada inapropriada para um processo como o de aquisição de uma segunda língua.

Revisto em meados da década de 70, o modelo de AC foi amplamente influenciado pela teoria inatista de aquisição da linguagem proposta por Chomsky. Partindo do princípio que o ser humano possui uma capacidade inata de inferir as regras da língua da qual está recebendo *inputs* para assim construir a gramática desta, fica claro que o falante produz hipóteses desde a aquisição de sua LM, processo que se repete a cada vez que aprende uma nova língua. É pela influência chomskiniana que a nova versão da AC não mais encara negativamente as interferências da LM do aprendiz na LE a ser aprendida por ele, uma vez que entende que interferências são mecanismos cognitivos acionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma língua. As interferências passam a ser entendidas como parte de um período transitório de aprendizado da língua, o que analogamente pode ser comparado ao que Chomsky chamou de *Gramática Universal*. As realizações das hipóteses formuladas pelo aprendiz constituem o conceito de *Interlíngua*, isto é, tentativas do estudante de produzir a norma da LE que está aprendendo de acordo com o que sabe sobre sua LM, sobre a LE e também sobre outras línguas.

A Análise de Erros (AE), nova versão da AC, teve Corder como marco teórico. No começo dos anos 80 ele reconheceu que os equívocos na LE formam parte do desenvolvimento das

competências lingüísticas do aprendiz e que são eles causados por interferências da sua LM, pelas características da própria LE ou pelos métodos de ensino utilizados. A partir dessa concepção é que os erros passam a ser analisados do ponto de vista comunicativo. Isso significa que outros problemas além dos de interferência lingüística poderiam comprometer a competência global do estudante de LE. Portanto, o conceito de competência lingüística de Chomsky é ampliado. Além de possuir conhecimentos lingüísticos que permitissem construir orações gramaticais em uma língua, o falante, e no caso da AE, o estudante de línguas estrangeiras, deveria saber como usar esses conhecimentos em situações sócio-culturais de fala. Essa concepção mais global da antiga AC abriu espaço para a revisão e produção de materiais didáticos especializados no ensino de línguas estrangeiras, assim como pretendia Corder.

A Análise Contrastiva e o ensino e aprendizagem de LE

É de consciência de todos os que trabalham e estudam o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que, embora existam outros fatores que motivam as dificuldades de aprendizado, a interferência entre línguas, em especial entre as tipologicamente próximas como o português e o espanhol, é uma realidade verificada em todos os níveis lingüísticos.

Referente às reflexões realizadas acerca da lexicografia como disciplina prática e das tarefas pedagógicas a serem cumpridas pelas obras lexicográficas e embora não seja o foco desse trabalho, reconhecemos que o professor é parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois é ele que, da forma mais coerente, deve conhecer e apresentar as ferramentas didáticas que estão a serviço dos alunos. Sendo assim, o método de AC é um ótimo aliado para professores, que, a partir do conhecimento das zonas de conflito entre duas línguas podem planejar estratégias eficazes de ensino e explorar melhor os objetos didáticos que lhe são oferecidos. Para os estudantes, o método ajuda muito quando aplicado a instrumentos didáticos auxiliares, tais como o dicionário, dando subsídios para que o aluno perceba os contrastes entre sua LM e a língua a qual está aprendendo, minimizando as interferências negativas que geram erros de produção na LE e também utilizando os pontos convergentes entre elas a seu favor. Essas duas atitudes contribuem para que o aluno desenvolva sua autonomia de aprendizagem e qualifique as competências exigidas por uma LE.

Senso comum é o pensamento de que a proximidade entre português e espanhol torna fácil e rápida a sua aprendizagem por parte dos hispano ou lusofalantes. Entretanto, são justamente as áreas nas quais essas duas línguas divergem que demonstram riscos a esse processo dito tão fácil. A falta de correspondências entre as línguas é o estopim que leva os aprendizes ao equívoco de transferência, seja por seu pouco contato com a LE, por sua desatenção ou por um ensino relapso. Sobre isso, podemos citar um exemplo dos falsos amigos e, dentro do que estamos tratando aqui, o caso dos heterotônicos.

Para minimizar os equívocos, a AC, como já mencionado anteriormente, pode contribuir para a elaboração de materiais didáticos que amenizem possíveis efeitos negativos da interferência interlinguística. O dicionário, se pensado e construído de acordo como deve ser uma obra lexicográfica, é uma ótima ferramenta de apoio e instrução. Acreditando nisso e no modelo da AC, decidimos comparar a língua portuguesa e a espanhola em seus vários níveis (ortográfico, morfológico, sintático, etc.) para que em outro momento os resultados dos contrastes realizados possam ser convertidos em “informações–alerta” de um dicionário monolíngue de espanhol especificamente para estudantes brasileiros desse idioma. Entretanto, para os efeitos deste trabalho, nos restringiremos aos níveis ortográfico e fonológico.

Dicionários como ferramentas pedagógicas

Dicionários são instrumentos lexicográficos pouco estudados, por vezes inadequadamente elaborados e nem sempre bem utilizados por aqueles que o necessitam. Na abordagem dada ao presente trabalho, está nosso especial interesse nos dicionários para aprendizes e, mais especificamente, no desenvolvimento de um dicionário monolíngue para aprendizes brasileiros de espanhol. Segundo Bugeño (2007, p.89), um dicionário de aprendizes deve corresponder a um tipo específico de instrumento lexicográfico que possui muito bem definidos o perfil do usuário, a função a ser cumprida e o modo de estruturação de seus componentes canônicos e não canônicos. Dessa forma, ainda conforme Bugeño (*op cit*) poderá auxiliar no desenvolvimento das competências que um aprendiz de espanhol como LE deve desenvolver, além de contribuir para a consolidação de sua autonomia de aprendizagem.

A constituição do perfil do usuário é feita de maneira indutiva, pois não há como prever com absoluta certeza as estratégias que este utiliza em seu aprendizado de LE. Entretanto, a metodologia contrastiva tem detectado quais são as dificuldades dos estudantes brasileiros de

espanhol, o que nos autoriza a pensar em medidas que visem o suprimento destas. A principal função de um dicionário monolíngue de espanhol como LE para estudantes brasileiros é auxiliá-los nas tarefas de recepção e produção na língua espanhola fornecendo todas as informações necessárias para que estes consulentes se articulem textualmente na LE com segurança e com o mínimo de interferências negativas de sua LM. São as decisões macro, micro e medioestruturais que refletirão todos esses cuidados na elaboração desse tipo específico de instrumento lexicográfico.

As competências lingüísticas e o dicionário de aprendizes

No que se entende por competências lingüísticas é preciso ter claro que, na aquisição de uma LE, elas se relacionam com as tarefas de recepção e produção (oral ou escrita) nesta língua segundo o método comunicativo. São elas as destrezas que um indivíduo deve desempenhar na LE. Segundo Gonzalez (2009, p.4-5), o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas é um programa da Comunidade Europeia que orienta e embasa a elaboração dos principais materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil. Segundo o que consta no documento do Marco (2002), o aluno deve desenvolver duas grandes competências: a) gerais e menos relacionadas com a língua e b) comunicativas de segmentos lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos. É dentro dos segmentos lingüísticos que se encontram as seis competências referentes à língua em si e seu uso: léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépia. A competência fonológica requer o conhecimento e a destreza na percepção e produção de vários aspectos relativos à pronúncia na LE. A competência ortográfica “supõe o conhecimento e a destreza na percepção de símbolos que compõem os textos escritos” (Marco, 2002, p.114).

Um dicionário como instrumento lexicográfico pedagógico deve atentar para as exigências do Marco como forma de corresponder ao que se espera dele enquanto ferramenta didática em complementação aos demais materiais, tais como os livros e também à própria aula de LE. Neste trabalho, é de nosso interesse o que diz respeito às competências ortográficas e fonológicas, aqui tratadas como uma só competência ou nível lingüístico, ortográfico-fonológico, em virtude de uma relação de dependência que se estabelece quando, em alguns momentos, se depreende da fonologia a ortografia. E no que diz respeito ao contraste entre português e espanhol, essa interdependência é bastante recorrente. Um exemplo são as diferentes concepções que essas línguas apresentam sobre ditongos e hiatos.

A competência ortográfica, ou seja, a habilidade de escrever conforme um padrão ortográfico é a mais complexa, seja em LM ou LE, porque implica maior esforço por parte do estudante no sentido de que, para expressar-se graficamente, é necessário unir não só os conhecimentos fonológicos e gráficos da língua objeto (LO), mas também o que se sabe sobre sua morfologia, sintaxe e semântica. Contudo, erros de produção escrita nem sempre refletem desconhecimento do estudante sobre o que aprendeu na LE, mas talvez uma dificuldade de aliar todos os conhecimentos aprendidos sem deixar-se influenciar por sua LM no momento da construção do texto escrito. A esse respeito, Durão (1999, p. 88) afirma que

“...no saber expresar con corrección y propiedad las peculiaridades del lenguaje escrito, no significa que el estudiante no haya obtenido éxito en su aprendizaje, porque posiblemente la destreza escrita es la habilidad que se domina con mayor dificultad, si se compara con las demás habilidades deseables en el aprendizaje de una lengua (LM o LE). Pero, a la vez, la expresión escrita fomenta una mayor asimilación de las reglas formales.”

Tabelas contrastivas de acentuação ortográfica

Para iniciar os estudos que nos auxiliarão a alcançar nosso objetivo, decidimos verificar através de tabelas contrastivas os pontos de semelhança e diversidade entre português e espanhol no plano ortográfico-fonológico.

1. Acentuação Ortográfica		
1.1 Regras Gerais – português		
Oxítonas	-a(s), -e(s), -o(s)	<i>guaraná, café, trisavô</i>
	em(ens)	<i>também</i>
Paroxítonas	ditongo oral seguido ou não de -S.	<i>úteis;</i> <i>imóveis</i>
	-ã / -ão(s)	<i>órfã / órfão</i>
	-i(s)	<i>tênis</i>
	-on(s)	<i>próton</i>
	-u(s)	<i>bônus</i>
	-um(uns)	<i>álbum</i>

	-l	<i>afável</i>
	-n	<i>hífen</i>
	-ps	<i>bíceps</i>
	-r	<i>açúcar</i>
	-x	<i>tórax</i>
Proparoxítonas	sempre acentuadas	<i>romântica</i>
Bisesdrúxulas		<i>tomávamo-lo</i>
Monossílabos	-a(s), -e(s), -o(s)	<i>pá, pé, pó</i>

1. Acentuação Ortográfica		
1.2 Regras Gerais – espanhol		
Oxítonas	terminadas em vogal + (s)	<i>mamá, amé, anís, llegó, tabú</i>
	-n	<i>también</i>
	-s	<i>atrás</i>
	exceção: <i>v + cs, ts</i>	<i>tictacs, robots,</i>
Paroxítonas	consoante que NÃO seja <i>n</i> ou <i>s</i>	<i>revólver, azúcar, fértil</i>
	exceção: <i>v + cs, ps</i>	<i>cómics, bíceps,</i>
Proparoxítonas	sempre acentuadas	<i>sábado</i>
Bisesdrúxulas		<i>cómetelo</i>
Monossílabos	em casos de homografia	<i>él - pronome 3ªPS</i> <i>el - artigo definido masc.</i>

Ao contrastar as regras de acentuação ortográfica apenas de palavras oxítonas, acreditamos que, pelas divergências mínimas verificadas, pouca chance há para a ocorrência de erros de interferência. No entanto, ressaltamos uma divergência importante entre as regras de acentuação ortográfica de oxítonas e paroxítonas do espanhol e do português. Palavras terminadas em *-n* ou *-s* são acentuadas ortograficamente em espanhol quando oxítonas e em português quando paroxítonas. Ao confundir as sílabas fonologicamente tônicas, o aluno pode acentuar graficamente de maneira equivocada algumas palavras como:

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	<i>Possível erro no espanhol</i>
<i>próton</i>	<i>protón</i>	* <i>próton</i>

Interpretando a forma espanhola *protón* como paroxítona, assim como ela é em português, o aluno erraria a acentuação ortográfica, não atentando também para a regra de que palavras paroxítonas do espanhol não devem ser acentuadas quando finalizadas em *-n* ou *-s*. Seriam cometidos dois equívocos: a) má interpretação da tonicidade e b) desacordo com as regras de acentuação da LE.

Para alertar o aluno, uma solução seria lematizar essas palavras em um dicionário da seguinte maneira: **pro|tón**, isto é, indicando a divisão silábica e a sílaba tônica, que, em caso de não ser acentuada graficamente, será sublinhada assim como em **pro|to|ti|po**.

No caso dos monossílabos, a regra do espanhol diz que eles devem ser acentuados em casos de homografia, como demonstra a tabela acima. Contudo, se o aluno ignora essa regra, poderia acentuar ou não os monossílabos homógrafos do espanhol de acordo com as regras de sua LM. Aliado a isso pode estar o desconhecimento das classes gramaticais distintas as quais pertencem os homógrafos, dificultando a identificação dos casos de aplicação da regra.

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	
<i>tu</i> → pronome pessoal	<i>tu</i> → pronome possessivo	<i>tú</i> → pronome pessoal
--	<i>el</i> → artigo masculino	<i>él</i> → pronome pessoal

Segundo as regras de acentuação do português, nenhum desses monossílabos seria acentuado. Entretanto, ao não acentuar *el* e *tu*, o aluno estaria desrespeitando as regras de

acentuação gráfica da LE e também ignorando que, em espanhol, monossílabos homógrafos possuem classes gramaticais diferentes e por vezes cumprem funções sintáticas diversas.

Nesse caso, a solução não estaria em indicar essa particularidade no signo-lema, mas sim em seu comentário de forma (indicação de categoria morfológica), através do que chamamos solução lexicográfica homonímica.

el art. def. masc. él pron. pers.	tu pron. dem. tú pron pers.
--------------------------------------	--------------------------------

A tabela abaixo ilustra em grande parte o que classificamos como plano ortográfico-fonológico, pois, para depreender o que são ditongos, tritongos e hiatos (e acentuá-los graficamente) é preciso reconhecer alguns aspectos fonológicos para aplicar regras que em alguns casos não seguem as de uso geral na língua espanhola. Acreditamos que os possíveis erros produzidos referente aos encontros vocálicos podem ocorrer porque esses aspectos aparecem notavelmente negligenciados no ensino de espanhol LE, o que faz com que os alunos tenham que decorar os casos em que se deve classificá-los como ditongo, tritongo ou hiato. Estes últimos são o ponto de maior divergência entre as línguas aqui analisadas, uma vez que em espanhol, além de não seguirem as regras gerais de acentuação gráfica, alguns hiatos correspondem a ditongos do português (como, por exemplo o segmento *iu*). Para efeitos de acentuação gráfica, o grau de abertura das vogais das duas línguas parece irrelevante no que se refere aos equívocos de interferência.

1. Acentuação Ortográfica		
1.3. Encontros Vocálicos – Português		
Ditongos	abertos e oxítonos: éi(s), eu(s), ói(s)	bacharéis chapéu herói
Tritongos	marca de nasalidade	saguão
Hiatos	vogal + i e u formando sílaba sozinhos	egoísta, viúvo

	ou c/ -s	
1. Acentuação Ortográfica		
1.4. Encontros Vocálicos – Espanhol		
Ditongos	a / e / o + i / u	náutico, soñéis
	i / u + a / e / o	ortografía, después, inició
	i+u / u+i	entrevistó, acuífero
Tritongos	i / u + a / e / o + i / u	averiguáis, columpiéis
hiatos	a / e / o + i / u	raíz, transeúnte
	i / u + a / e / o	frío, acentúe
	a / e / o + a / e / o	etéreo, coágulo

Novamente, a solução estaria no *layout* do verbete.

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
vi ú vo	vi <u>u</u> do

Tabela contrastiva de divisão silábica

Quanto à divisão silábica, salientamos que os erros podem acontecer com respeito aos dígrafos e aos hiatos. Sabendo que o dígrafo *-rr-* é comum às duas línguas, o estudante poderia segmentar equivocadamente a palavra *tierra* em **tier-ra*. Quanto aos hiatos, aqui novamente está a importância de saber reconhecê-los em português e espanhol.

2. Divisão Silábica				
	o que deve ser separado		o que não deve ser separado	
	hiatos	<i>vi-ú-vo</i>	ditongos	<i>cha-péu</i>

Português	o dígrafo <i>-rr-</i>	<i>ter-ra</i>	tritongos	<i>sa-guão</i>
	encontros consonantais que pertencem a sílabas distintas.	<i>ab-di-car</i>		
Espanhol	hiatos	<i>ra-íz</i>	ditongos	<i>náu-ti-co</i>
	encontros consonantais pertencentes a sílabas distintas.	<i>abs-tra-er</i>	tritongos	<i>a-ve-ri-guáis</i>
			o dígrafo <i>-ll-</i>	<i>ca-lle</i>
			o dígrafo <i>-rr-</i>	<i>tie-rra</i>

Conforme a tabela acima, o que em português é considerado um hiato (devendo ser separado), em espanhol é considerado ditongo (e não deve ser separado). A solução aqui também seria o *lay-out* do verbete através da marcação da divisão silábica dos signos-lema. Essa mesma solução seria também útil para que o consultante percebesse que em espanhol o dígrafo *-rr-*, ao contrário do português, não pode ser separado.

Tabela contrastiva sobre alguns aspectos de grafia

3. Grafia				
Casos	Português		Espanhol	
consoantes dobradas	<i>-rr-</i>	<i>terra</i>	✓	<i>tierra</i>
	<i>-ss-</i>	<i>osso</i>	∅	∅
acentos gráficos	agudo (´)	<i>protótipo</i>	✓	<i>didáctica</i>
	circunflexo (^)	<i>êxito</i>	∅	∅
trema	∅	∅	✓	<i>santigüeis</i>
Ç	✓	<i>taça</i>	∅	<i>taza</i>
<i>-z + e</i>	✓	<i>zero</i>	∅	<i>cero</i>
<i>-z + es</i>	✓	<i>luzes</i>	∅	<i>luces</i>

Para o que diz respeito à grafia, acreditamos que possam existir erros de interferência com relação àquelas palavras que nas duas línguas terminam com -z, mas que apresentam soluções de plural diferentes, assim como mostra o último item da tabela acima. Interferências também podem ocorrer com a combinação ze ilícita em espanhol, conforme penúltimo item da mesma tabela.

O uso do trema, a partir da aprovação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, passou a ser um ponto divergente com a língua espanhola. Então, quando os estudantes brasileiros estiverem adaptados a nova reforma de sua língua, que diz que não se deve mais utilizar o trema, talvez possam vir a ocorrer erros de transferência.

De acordo com Durão (2005) e suas constatações sobre os equívocos que verificou em um conjunto de redações de estudantes brasileiros de espanhol, existem erros em estruturas totalmente convergentes entre as duas línguas analisadas tais como a omissão do acento agudo em proparoxítonas. Destacando o curioso e aparentemente inexplicável que são esses tipos de “confusões”, Durão (2005, p. 89) afirma que:

“...al no acentuar dichos vocablos, éstos se parecerán menos a su LM y más al que suponen que es la LE. Partimos del supuesto de que los aprendices de lenguas tienen una intuición sobre la lengua que aprenden y a veces, el hecho de que una determinada estructura se parezca o coincida con la de su lengua materna les da una sensación de que se están equivocando.”

Assim, se equívocos de interferência podem ocorrer até mesmo em estruturas convergentes entre as duas línguas, quanto mais em situações nas quais as estruturas contrastadas apresentam uma clara divergência.

Em português são reconhecidos como dígrafos uma série de combinações consonantais as quais não apresentamos na tabela acima em virtude de não termos encontrado na literatura estudada nenhuma evidência de que problemas contrastivos ortográficos possam também ocorrer com esses dígrafos. No entanto, salientamos que seria pertinente uma pesquisa mais detalhada que verificasse, do ponto de vista ortográfico-fonológico, se existe a possibilidade de equívocos envolvendo os dígrafos do português na produção escrita do espanhol como LE.

Conclusões

A partir dos estudos já realizados e da análise produzida nesse trabalho, concluímos que problemas contrastivos podem comprometer parcialmente a competência do falante de português no aprendizado do espanhol como língua estrangeira. Tendo em vista que um estudante de LE deveria desenvolver-se plenamente nesta língua, ou seja, aprimorar as competências linguísticas que lhes são exigidas, uma mínima interferência negativa em seu desempenho na LE pode ser grave e impedir que esse indivíduo seja proficiente nesta língua. Sabendo da proximidade inevitável entre português e espanhol e das questões de transferência que ocorrem entre essas línguas, podemos, de posse de conhecimentos de Análise Contrastiva, elaborar soluções lexicográficas que subsidiassem este tema.

Bibliografia

BUGUEÑO, F. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolingüe (com especial atención a los diccionarios del español). In: **Revista Língua e Literatura**, São Paulo, v. 4/5, p. 97–114, 2002/2003.

_____. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. In: **Expressão – revista do centro de artes e letras**, Santa Maria, v.1, n.2, jul./dez. 2007.

CRUZ, M. E. A contribuição da Análise Contrastiva para informações ortográfico–fonológicas em um dicionário para aprendizes de espanhol. *Voz das Letras*, Concórdia, n. 11, p.1–13, 2009. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/revista_11.php>. Acesso em: abr. 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: UEL, 1999.

_____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.130–144.

GONZALEZ, A. R. Competências Linguísticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário. *Voz das Letras*, Concórdia, n.11, p. 1–12, 2009. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/revista_11.php>. Acesso em abr. 2009.

RAE. **Ortografía de la Lengua Española**. España: Editora Espasa Calpe, 1999.

