

Submetido: 7/7/2025 Avaliado: 13/8/2025 Revisado: 18/8/2025 Aceito: 18/11/2025 Publicado: 1/12/2025

AQUISIÇÃO DO ARTIGO “EL” POR ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL DE NÍVEL BÁSICO: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROJETO DE EXTENSÃO CCC-ESPAÑOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

ACQUISITION OF THE MASCULINE ARTICLE “EL” BY BRAZILIAN SPANISH STUDENTS: A STUDY IN THE CCC-ESPAÑOL EXTENSION PROJECT AT THE UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO “EL” POR ESTUDIANTES DE ESPAÑOL BRASILEÑOS: UN ESTUDIO EN EL ÁMBITO DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN CCC-ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

ODS¹ a que a temática está vinculada: *Educação de qualidade*

Wedna Maria Santos Vieira <https://orcid.org/0009-0003-5466-1103>



Gonzalo Abio <https://orcid.org/0000-0002-4045-503X>



Resumo: Esta pesquisa aborda o tema da aquisição do artigo definido masculino do espanhol “el” por brasileiros que estudam espanhol em nível inicial em um projeto de extensão universitário. Foi preparado um teste para avaliar a utilização dos artigos em duas atividades: uma de produção escrita, para descrever em espanhol a situação que aparece em uma imagem e uma segunda para preencher com artigos as lacunas presentes em um texto de divulgação científica. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa-quantitativa visando analisar a aquisição e a utilização do artigo “el” nas duas produções escritas. A partir da análise dos dados foi perceptível que a maioria dos alunos na parte final do primeiro semestre do curso ainda possui uma interlíngua instável em relação com o uso dos artigos masculinos em língua espanhola e fazem uma associação errônea do artigo neutro “lo” do espanhol com o artigo definido “o” do português. Recomenda-se ampliar esta pesquisa com alunos que estudam espanhol em outros níveis. **Palavras-chave:** Ensino de espanhol para falantes de português. Aquisição de Segundas Línguas. Produção de material didático. Extensão. Educação.

Abstract: This research focuses on the acquisition of the masculine definite article "el" in Spanish by Brazilian beginner-level enrolled in a university extension project. A test was designed to evaluate the use of articles in two activities: one involving written production, in which students described a situation depicted in an image in Spanish, and another requiring them to fill in the blanks with articles in a popular science text. This research adopted a qualitative-quantitative approach to analyze the acquisition and use of the article "el" in both written tasks. Based on the data analysis, it was observed that most students, by the end of the first semester of the

¹ ODS 4: Educação de qualidade.

² Graduação (Faculdade de Letras. Curso de Letras Espanhol)/UFAL

³ Doutorado em Lingüística Aplicada (Centro de Educação)/UFAL



course, still exhibit an unstable interlanguage regarding the use of masculine articles in Spanish. They tend to make an incorrect association between the Spanish neuter article "lo" and the Portuguese definite article "o". It is recommended that this research be extended to include students of Spanish at other proficiency levels.
Keywords: Spanish teaching for Portuguese speakers. Second Language Acquisition. Production of Teaching Materials. Outreach. Education.

Resumen: Esta investigación aborda el tema de la adquisición del artículo definido masculino "el" en español por parte de brasileños que estudian español de nivel inicial en un proyecto de extensión universitaria. Se preparó una prueba para evaluar la utilización de los artículos en dos actividades: una de producción escrita para describir en español la situación representada en una imagen, y otra para completar con artículos los espacios en blanco de un texto de divulgación científica. Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo-cuantitativo para analizar la adquisición y el uso del artículo "el" en ambas producciones escritas. A partir del análisis de los datos, se observó que la mayoría de los estudiantes al final del primer semestre del curso aún presentan una interlengua inestable en cuanto al uso de los artículos masculinos en español y realizan una asociación errónea entre el artículo neutro "lo" en español y el artículo definido "o" en portugués. Se recomienda ampliar esta investigación para incluir a estudiantes de español con otros niveles de proficiencia. **Palabras clave:** Enseñanza de español para hablantes de portugués. Adquisición de Segundas Lenguas. Producción de material didáctico. Extensión. Educación.

INTRODUÇÃO

No estudo da língua espanhola por falantes de português, um dos fenômenos mais evidentes das dificuldades na progressão linguística são as numerosas ocorrências de processos de transferência negativa ou interferência, decorrentes da proximidade entre a língua portuguesa e a espanhola. Essa proximidade, de acordo com Beux (2014), "contribui para a produção de muitos erros interlinguais [...], e como consequência, a fossilização dos erros. Assim, o que a princípio é um fator positivo passa a ser o grande vilão do processo de aprendizagem" (p. 107).

Uma das dificuldades no nível morfossintático está no uso incorreto dos artigos. Os falantes de português, especialmente nos primeiros estágios de aprendizado de espanhol, tendem a usar o artigo neutro "lo" (*lo hombre*) no lugar do masculino "el" (*el hombre*) (Neta, 2000; Carvalho, 2013; Eckert, 2014, p. 59). Por outro lado, os erros também podem ser induzidos pelos materiais didáticos (Yoneyama; Sano, 1983 *apud* Ueda, 1994) e a metodologia utilizada (Fernández, 1997; Durão 1999).

Além disso, em um estudo sobre os artigos em textos escritos por estudantes de espanhol de nível inicial de um Instituto Federal de Ensino Médio Técnico, seu autor, Eckert (2017), entende que a maioria dos erros é cometida por interferências com a língua materna. No entanto, Durão (2005), em outra pesquisa com base em produções de estudantes de espanhol no segundo ano da carreira de Letras Hispano-portuguesas de duas universidades,



sugere que a interferência não constitui o único recurso utilizado pelos aprendizes na elaboração de sua interlíngua (doravante IL).

Esta pesquisa, ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, especificamente no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem e à aquisição de línguas adicionais, tem como objeto de estudo a aquisição dos artigos definidos, com foco particular no uso do artigo “el”, por alunos brasileiros iniciantes no estudo do espanhol. Os participantes são estudantes do primeiro semestre do curso de extensão CCC-Español oferecido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).⁴ Para a análise das produções linguísticas foram adotadas a abordagem da Análise de Erros e os pressupostos da Interlíngua (IL).

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme mencionado anteriormente, este artigo se situa no campo da Linguística Aplicada, com ênfase nos processos de aquisição de língua espanhola, especialmente no que diz respeito ao uso do artigo “el”. De acordo com Griffin (2005), “a aquisição de línguas é um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades próprias do ser humano. É, portanto, um tema difícil de definir, de investigar e de entender” (p.19, tradução nossa).

A Linguística Aplicada configura-se como uma disciplina científica consolidada, situada entre as ciências que se dedicam ao estudo da linguagem. Os temas compartilham um denominador comum: são problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos de comunidades linguísticas (Santos Gargallo, 2004, p. 7). Segundo a autora, o papel do linguista aplicado é aprofundar o conhecimento desses problemas buscando respostas que contribuam para a melhoria da atuação humana no mundo. Nesse sentido, ao investigar este tema, pretende-se oferecer subsídios que auxiliem na minimização dos equívocos observados no uso da linguagem.

⁴ Casas de Cultura no Campus (CCC) é um projeto de extensão oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Seus objetivos são: (1) contribuir para a formação cidadã e acadêmica dos alunos de graduação da universidade por meio da oportunidade para aprender uma língua adicional e (2) contribuir para o aprofundamento da formação profissional crítico-reflexiva do futuro professor de línguas (professores em formação inicial do projeto) que são alunos licenciandos das habilitações Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras-Francês e Letras-Português (Meniconi; Ifa; Silva, 2020).



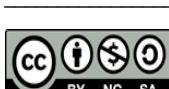
Almeida Filho e Oliveira (2016, p. 204) defendem que a área de Aquisição e Ensino de Línguas (AELin) pode ser reconhecida como uma área autônoma e legítima da Linguística Aplicada, ou seja, da Área Aplicada da Linguagem. Segundo Almeida Filho (2005, p. 17 - 18 *apud* Gonçalves, 2023, p. 220), a Ciência Aplicada da Linguagem realiza pesquisas minuciosas sobre variáveis do campo que se relacionam aos fatores internos e externos envolvidos nos processos de aprender e ensinar línguas, considerando seu caráter intrínseco, vinculado às singularidades de cada indivíduo.

Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Interlíngua (IL)

Segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes (Martín Peris *et al.*, 2005),⁵ a Análise Contrastiva (doravante AC) surgiu da preocupação em encontrar uma explicação teórica para os erros linguísticos, bem como de interesses didáticos, voltados à sua prevenção. Esta corrente teve início entre as décadas de 1940 e 1950, com a publicação das obras de Fries (1945), Weinreich (1953) e Lado (1957). De acordo com Peixoto Feliciano (2019), “a linguística contrastiva é centrada na análise de semelhanças e diferenças entre duas línguas diferentes, geralmente entre a língua materna e a língua que se está aprendendo” (p. 41, tradução nossa). A AC opera por meio dos seguintes procedimentos: (1) descrição formal das línguas em contraste; (2) seleção das áreas que serão comparadas; (3) contraste das semelhanças e diferenças; (4) predição dos possíveis erros.

A versão *forte* da Análise Contrastiva (AC) “defende que todos os erros podem ser compreendidos com a comparação entre a língua materna do aprendiz e a língua meta” (Peixoto Feliciano, 2019, p. 52, tradução nossa). Por sua vez, a *versão fraca* da AC, segundo Durão (1999, p. 49), parte da observação de fenômenos reais, evidenciados pela interferência linguística entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE), utilizando essas ocorrências como base para estabelecer semelhanças e diferenças entre os dois sistemas. Trata-se, portanto, de uma abordagem empírica, que oferece maiores possibilidades de aplicação prática.

⁵ Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm



O modelo de Análise Contrastiva (AC), ao considerar a interferência linguística como a única fonte de erros, é questionado por pesquisadores de outras vertentes teóricas, como a Análises de Erros e de Interlíngua. Esses estudiosos argumentam que outros fatores podem contribuir para a ocorrência de erros, entre eles, as deficiências na instrução, conforme aponta Durão (1999, p. 55).

Segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes (Martín Peris *et al.*, 2005),⁶ a Análise de Erros, desenvolvida na década de 70, propõe o estudo dos erros cometidos pelos aprendizes com o objetivo de identificar suas causas e compreender estratégias utilizadas no processo de aprendizagem. Um dos textos fundacionais dessa abordagem foi escrito por Corder em 1967, o qual recomendou os seguintes passos para sua aplicação: (1) identificação dos erros em seu contexto; (2) classificação dos erros; (3) explicação de sua origem, por meio da investigação dos mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro – incluindo, nesse ponto, a possível interferência da língua materna como uma possível estratégia; (4) avaliação da gravidade do erro e busca de um possível tratamento.

Santos Gargallo (1993, p. 123 *apud* Eckert, 2017, p. 4) propõe uma ampliação da metodologia da Análise de Erros (AE), detalhando os seguintes passos: 1) identificação dos erros; 2) classificação dos erros de acordo com uma categoria previamente estabelecida; 3) determinação estatística da recorrência dos erros; 4) descrição dos erros em relação às causas; 5) identificação das áreas de dificuldade segundo uma hierarquia; 6) elaboração de técnicas para o tratamento dos erros em sala de aula; 7) avaliação do grau de irritabilidade no ouvinte; 8) análise das implicações didáticas para o ensino.

De acordo com Rabasa Fernández (2011, p. 7) os erros podem ser classificados segundo diversos critérios, sendo o mais recorrente o critério “etiológico-linguístico (Santos Gargallo, 1993, p. 92) ou simplesmente etiológico (Durão, 2004, p. 81)”. De acordo com essas autoras, os erros se dividem em *interlinguais*, que decorrem da interferência da Língua Materna na língua estrangeira, e *intralinguais*, originados no próprio processo de aprendizagem da língua-alvo, quando o aprendiz formula e testa hipóteses sobre o novo sistema linguístico.

⁶ Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/interlengua.htm.



Para Eckert (2017), inspirado em Corder (1992), os erros dos alunos podem ser vistos desde três diferentes perspectivas:

- a) para o professor, pois ele pode, se fizer uma boa análise, verificar o quanto o aluno evoluiu e o que ainda precisa ser aprendido; b) para o pesquisador, pois os erros são uma evidência de como a língua é aprendida, isto é, quais são as estratégias que o aluno está usando na ‘descoberta’ da língua em estudo; c) para o próprio aluno, pois ele pode considerar que cometer erros é um mecanismo empregado para aprender, ou seja, é uma forma de que o aluno dispõe para provar suas hipóteses sobre a língua que está aprendendo (Eckert, 2017, p. 6-7).

Os erros também podem ser diferenciados em *sistemáticos* e *não-sistemáticos* (Corder, 1967, 1992). Os erros não-sistemáticos, também chamados de falhas, decorrem de lapsos de memória, cansaço físico e mental, ou ainda de condições psicológicas adversas, como emoções intensas. Esses erros não revelam desconhecimento da língua, uma vez que o falante tem consciência deles e é capaz de corrigi-los espontaneamente. Por outro lado, os erros sistemáticos refletem o estágio de conhecimento que o aprendiz possui da língua-alvo.⁷ São esses erros que interessam ao modelo de AE, pois oferecem pistas sobre os processos de aquisição linguística.

De acordo com Durão (1999) “o estudo dos erros sistemáticos permite aceder à competência transitória dos aprendizes. Sua produção linguística deve ser entendida como uma autêntica representação da competência linguística transicional” (p. 64, tradução nossa).

O termo Interlíngua (IL) é utilizado para representar a língua dos falantes não nativos (Yokota, 2005, p. 13). Embora tenha sido sistematizado por Selinker (1969, 1972),⁸ Martín Peris *et al.* (2005),⁹ apontam que o primeiro a tratar o conceito foi Corder em 1967, ao estabelecer as bases do modelo de Análise de Erros. A IL tem recebido outras denominações ao longo do tempo, tais como: competência transitória (Corder, 1967), dialeto idiosincrásico (Corder, 1971), sistema aproximado (Nemser, 1971), sistema intermediário (Porquier, 1974).

Corder, em seu trabalho de 1967, propõe que a linguagem produzida por aprendizes de uma língua estrangeira constitui um *dialeto idiosincrásico* dotado de características próprias e distinto tanto da língua materna, quanto da língua-alvo. Essa concepção rompe com a visão

⁷ Corder (1992) estabelece uma correlação entre os erros sistemáticos e não-sistemáticos e o modelo chomskyano de competência e desempenho.

⁸ Existe uma tradução para o português do artigo original de 1972 (Selinker, 2020).

⁹ Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/interlengua.htm.



tradicional que via os erros como simples falhas, passando a considerá-los como manifestações sistemáticas de um sistema linguístico em desenvolvimento.

Em 1971, o autor (p. 72) aprofunda essa perspectiva ao estabelecer a necessidade de analisar não apenas as expressões idiossincrásicas, mas todas as estruturas produzidas pelo aprendiz. Para Corder, o processo de investigação deve iniciar-se com o *reconhecimento da idiossincrasia*, uma vez que uma frase aparentemente bem formada, pode, na verdade, ocultar desvios estruturais que revelam o funcionamento interno do sistema linguístico do aprendiz. Na etapa seguinte, de natureza descritiva, o pesquisador deve proceder a análise comparativa entre o dialeto idiossincrático, a língua materna e a língua alvo. Por fim, na etapa explicativa, é necessário identificar os fundamentos psicolinguísticos que justificam a formação e a persistência desse dialeto, envolvendo os mecanismos cognitivos envolvidos na aquisição da nova língua.

Embora essa metodologia proposta por Corder continue sendo amplamente adotada nos estudos sobre aquisição de línguas, a fase explicativa ainda carece de maior aprofundamento teórico e empírico, conforme aponta Baralo (1999, p. 38). Tal lacuna evidencia a necessidade de investigações que articulem os aspectos linguísticos e psicológicos da produção do aprendiz, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do processo de aquisição de línguas estrangeiras.

De acordo com os estudos de Frauenfelder *et al.* (1980, p. 46 *apud* Fernández, 1997, p. 20), a IL constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem e pode ser definida como

um sistema linguístico internalizado que evolui tornando-se mais complexo e sob o qual o aprendiz tem intuições. Este sistema é diferente daquele da LM (ainda que nele sejam encontradas algumas marcas) e daquele da língua alvo; também não pode ser considerado uma mistura dos dois, pois contém regras próprias: cada aprendiz (ou grupo de aprendizes) possui em cada etapa de sua aprendizagem um sistema específico (Frauenfelder *et al.*, 1980, p. 46 *apud* Fernández, 1997, p. 20, tradução nossa).

Adjemian (1976 *apud* Ortiz Alvarez, 2002, n.p) esclarece que a IL constitui uma forma de língua natural, caracterizada por uma gramática permeável. Essa permeabilidade se manifesta quando, ao tentar se comunicar na língua-alvo, os aprendizes transferem propriedades gramaticais da língua materna de maneira inadequada. Nessa perspectiva, Lobato e Gargallo (2005, p. 378), observam que o aprendiz tende a conservar determinados itens, regras e subsistemas linguísticos. Assim, é inevitável que todo indivíduo em processo



de aquisição de uma segunda língua vivencie a fase da IL, marcada por associações com a língua materna.¹⁰

Brown (1994, p. 211 *apud* Cruz, 2004, p. 39 - 40), com base nas propostas de Corder (1973) estabelece quatro etapas no desenvolvimento da IL, a partir dos erros observáveis na produção do aprendiz:

1. *Etapa dos erros aleatórios*, em que o aprendiz percebe a existência de uma regra para determinado fenômeno linguístico na língua alvo, mas não tem uma imagem clara dele, e através de várias tentativas, alguns pouco precisos neste período, propõe-se alcançar uma realização satisfatória, segundo sua visão;
2. *Etapa emergente*. Nesta etapa a produção linguística do aprendiz torna-se um pouco mais consistente e ele começa a ver um sistema e a interiorizar algumas regras que correspondem com o sistema gerado pela sua IL, nem sempre coincide com a língua alvo. Nesta etapa o aprendiz pode reincidir em problemas aparentemente superados, não está preparado para corrigir seus próprios erros e utiliza estratégias de abandono de estruturas e tópicos que possam representar alguma dificuldade;
3. *Etapa sistemática*. Nesta etapa as regras interiorizadas pelo aprendiz ainda não estão bem formadas, mas ele já consegue ter mais consistência na sua produção e já mostra que é capaz de corrigir seus próprios erros;
4. *Etapa de estabilização*. Aparecem poucos erros e a fluidez e negociação de sentido no discurso do aprendiz não são pontos problemáticos. O aprendiz se autocorrege. Nesta etapa se produz uma rápida estabilização, o que pode permitir que erros dos quais ele não tenha percebido também sejam fossilizados (Brown, 1994, p. 11 *apud* Cruz, 2004, p. 39 - 40, tradução nossa).

A categorização das etapas auxilia a compreensão da trajetória do aprendiz e pode guiar estratégias pedagógicas diferenciadas para cada etapa, promovendo intervenções mais eficazes.

Complementarmente, Durão (1999), com base em Selinker, menciona cinco aspectos que servem para o pesquisador identificar os processos manifestos na IL:

- (1) *transferência linguística*: relacionada com elementos, regras e subsistemas da IL que sucedem da língua materna do aprendiz; (2) *transferência de instrução*: relacionada com os elementos identificados nos processos de instrução a que estiveram submetidos; (3) *estratégias de aprendizagem*: têm que ver com a abordagem do aprendiz ao material que deve se aprender e se refere ao conhecimento formal da língua meta; (4) *estratégias de comunicação*: resultam da aproximação que realiza o aprendiz ao comunicar-se com falantes nativos na língua meta, o que é o mesmo, se refere a maneira como dito aprendiz administra seu conhecimento da LE para resolver a tarefa comunicativa que tem a seguir; (5) *hipergeneralização do material linguístico*: está relacionada ao fato de que determinadas regras e características semânticas da língua meta se generalizem na interlíngua dos aprendizes aplicando em contextos não adequados (Durão, 1999, p. 78, tradução nossa).

¹⁰ Para Rabasa Fernández (2011, p. 8) a IL é um sistema instável, sujeito a estágios de desenvolvimento que envolvem avanços e retrocessos no esforço de aproximação da língua-alvo.



Entende-se que a fossilização deve ser evitada e um possível caminho está na qualidade dos materiais e dos procedimentos didáticos utilizados pelo professor no processo de aprendizagem.

Metodologia: Materiais e métodos

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa-quantitativa (Sandín Esteban, 2010; Mattar; Ramos, 2021), com o objetivo de analisar a aquisição e o uso adequado do artigo definido “el”, descrevendo as características dos erros observados e quantificando-os.

Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos e livros cujo objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem de aprendizes brasileiros da língua espanhola, bem como as principais dificuldades enfrentadas nesse processo.

Na fase seguinte foi elaborado um teste com o objetivo de avaliar o conhecimento e uso funcional dos artigos definidos por alunos do primeiro semestre do projeto CCC-Español. O teste desenvolvido para essa finalidade é composto por duas atividades: uma de produção escrita e outra de preenchimento de lacunas em um texto com os artigos (ver Anexo 1).

A primeira atividade consiste em uma produção escrita livre, na qual os alunos devem descrever uma situação apresentada em uma vinheta. Foram fornecidas algumas palavras de apoio para facilitar a elaboração do texto. Esperava-se que os alunos utilizassem artigos definidos na descrição, como em: *el joven, el trabajo, el papá (padre), el periódico*.

Para a segunda atividade, foi selecionado um texto recente de divulgação científica que aborda a relação entre a rede social TikTok e o aumento de casos TDAH – um tema potencialmente relevante para estudantes jovens.

Nesta segunda atividade, os alunos devem preencher vinte e um espaços com artigos definidos. As respostas corretas incluem nove artigos definidos femininos – oito no singular e um no plural – e doze artigos masculinos – dez em singular e dois em plural. Na figura 1, as respostas esperadas para cada coluna estão destacadas em vermelho.



Figura 1: Respostas esperadas no preenchimento dos artigos na segunda atividade.

2- Completa todos los espacios en blanco en el texto abajo:

**LAS (1) DOS CARAS DE TIKTOK: EL (2) PAPEL DE ESTA RED SOCIAL EN
EL (3) ‘BOOM’ DEL TDAH**

Desde la (4) pandemia de covid-19, el (5) número de prescripciones de medicamentos para el (6) trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) ha aumentado. Para varios científicos, la (7) red social de vídeos cortos parece tener un efecto clave, tanto positivo como negativo.

En TikTok, el (8) TDAH es tendencia. En los (9) últimos años han salido pegadizas canciones que describen los (10) síntomas más persistentes, como dificultad para mantener la (11) atención, hiperactividad y comportamiento impulsivo.

La (12) presencia de contenidos relacionados con el (13) TDAH en TikTok es una consecuencia por el (14) aumento de casos que se vienen registrando desde hace unos años. Un estudio reciente desvelaba que uno de cada nueve niños estadounidenses ya tiene un diagnóstico de TDAH.

En Inglaterra, el (15) número de prescripciones para el (16) trastorno ha aumentado un 18 % anual desde la (17) pandemia, según un nuevo estudio publicado en *BMJ Mental Health*.

Para algunos investigadores, la (18) saturación de contenidos y la (19) propia dinámica viral de la (20) red social podría estar empeorando el (21) problema al confundir a muchos potenciales afectados sobre qué es TDAH y qué no.

texto adaptado de SINC, 23/03/2025.

Fonte: autoria própria (2025).

As duas atividades foram acompanhadas de um questionário pessoal, com o objetivo de investigar a percepção dos alunos sobre seu próprio conhecimento em relação ao uso dos artigos definidos, a atuação da professora em sala de aula e a eficácia dos materiais utilizados no ensino desse conteúdo. Na nona semana do curso, ou seja, aproximadamente quinze dias antes da avaliação final do semestre, foi aplicado o teste para os alunos das três turmas de nível Básico 1.¹¹

Os dados coletados foram organizados em planilhas de Excel, permitindo a quantificação de cada resposta e análise dos percentuais obtidos. Cada aluno foi identificado por uma letra do alfabeto, e os tipos de erro foram codificados por meio de cores diferenciais.

Por fim, os dados obtidos foram analisados com o objetivo de confrontá-los com o questionamento central do problema de pesquisa, além de relacioná-los com os resultados prévios encontrados por autores como Arias Méndez (2011), Durão (2005), Eckert (2017) e Peixoto Feliciano (2019).

¹¹ Os cursos do projeto CCC-Español possuem dez semanas de duração, mais uma de avaliação, com quatro horas de aulas por semana, sendo três presenciais e uma de estudo dirigido.



Resultados

Dos vinte e seis estudantes, vinte e quatro (92,3%) realizaram a descrição da imagem da atividade 1. Dentre esses, vinte e um (87,5%) utilizaram o espanhol. Assim, para fins de análise desta atividade, foram consideradas apenas essas vinte e uma respostas.

Nos textos produzidos nesta atividade, oito estudantes (38,1%) apresentaram algumas interferências do português. Um exemplo pode ser observado na frase “El papá pregunta de qué, e *ele* responde que no sabe”, que evidencia a mistura de elementos linguísticos das duas línguas.

Além disso, seis estudantes (28,6%) utilizaram incorretamente o artigo “lo” em vez do artigo definido adequado “el”. Esse equívoco pode ser observado na frase “*Lo* joven dice a su papá [...]”, que demonstra a influência do português na escolha do artigo em espanhol. Cinco vezes apareceu “*lo* joven”, duas vezes “*lo* trabajo” e uma vez “*lo* hijo”. Também observamos que um aprendiz iniciou corretamente com “El joven [...]”, porém na linha abaixo escreveu “El papá de *lo* joven [...].” Além disso, ao prosseguir com a resposta, repetiu erroneamente mais uma vez “*lo* joven [...]”.

Em três produções (14,3% dos casos) foram identificadas omissões do artigo definido, como no exemplo “joven dice que [...]”.

Em relação à segunda atividade, um dos estudantes não completou o texto, e portanto, sua resposta foi descartada das análises. Dessa forma, apenas vinte e cinco respostas foram consideradas.

No uso dos artigos femininos, observaram-se menos equívocos, possivelmente devido à sua semelhança com o português.

Nos trechos em que a palavra seguinte é “pandemia”, não ocorreram erros significativos. Por exemplo, na lacuna 17, todos os estudantes inseriram o artigo corretamente.

Outros trechos que se destacaram pela baixa incidência de erros foram “saturación” e “propia”. Em ambos, vinte e três estudantes (92%) responderam corretamente.

De modo semelhante, os trechos “atención” e “presencia”, apresentaram porcentagens iguais de acertos, 88% (N= 22).

Nos dois trechos em que a palavra seguinte é “red”, houve casos em que os estudantes inseriram o artigo “el”, presumindo que o termo fosse masculino. Esse erro, no entanto, foi



mais frequente em um dos trechos. Na lacuna 7, vinte e três estudantes (92%) utilizaram corretamente o artigo “la”, enquanto na lacuna 20 a proporção de acertos foi um pouco menor (80%, N= 20).

Em relação aos artigos masculinos, a maior porcentagem de preenchimento negativo ocorreu apenas no primeiro fragmento. Dez estudantes (40%) utilizaram incorretamente o artigo masculino “los”, enquanto sete (28%) o empregaram de forma adequada. Quatro estudantes (16%) deixaram a lacuna em branco e os outros três (12%) preencheram com artigos que não apresentavam concordância de gênero ou número, como: “el” e “lo”. Além disso, uma pessoa escreveu uma palavra que não pôde ser identificada.

No que se refere ao uso do artigo definido masculino plural “los”, observou-se uma variação na porcentagem de respostas corretas nos trechos que antecedem as palavras “últimos” e “síntomas”, 72% (N = 18) e 80% (N = 20), respectivamente.

No título do texto, as inserções corretas foram consideradas positivas, contabilizando dezesseis estudantes (64%) utilizaram corretamente *el papel*, enquanto quatorze (56%) inseriram *el boom*.

Nos trechos em que a palavra seguinte é “trastorno”, observou-se que os acertos foram percentualmente iguais em ambas as ocorrências, com quinze estudantes (60%) utilizando corretamente o artigo “el”.

De forma semelhante, nos trechos em que a palavra seguinte é “TDAH” a porcentagem de acertos foi de 80% (N= 20) em ambos os casos.

Além disso, um dos trechos que apresentou uma porcentagem muito positiva foi aquele com a palavra “aumento”, em que vinte estudantes (80%) responderam corretamente.

Nos fragmentos em que a palavra seguinte é “número”, verificou-se leve variação na porcentagem de acertos entre os dois trechos. No primeiro, vinte estudantes (80%) utilizaram o artigo de forma correta; no segundo, dezenove estudantes (76%) o fizeram.

Por fim, na lacuna final do texto, dezessete estudantes (68%) preencheram corretamente com o artigo masculino singular.

Nem todos os estudantes cometem erros na escolha entre os artigos “el” e “lo”. Dezesseis deles (64%) inseriram o artigo “lo” em lacunas em que o artigo correto seria “el”. Dentre esses, sete estudantes (43,8%) cometeram esse erro apenas uma vez, enquanto cinco (31,4%) o fizeram quatro vezes ou mais.



Observa-se que, excetuando-se a dificuldade no preenchimento da primeira lacuna – possivelmente decorrente da transferência de padrões do português –, a inserção dos artigos femininos apresentou menor incidência de equívocos em comparação aos artigos definidos masculinos. Isso sugere que os aprendizes demonstram maior domínio e segurança no uso dos artigos femininos, o que pode estar relacionado a fatores linguísticos. Já no caso dos artigos masculinos, observou-se maior variabilidade.

Discussão

Os erros encontrados são explicados por diversos autores. Figueiredo (2023, p. 79) oferece uma explicação para os alunos que escreveram o artigo “lo” em vez do artigo “el”, caracterizando esse erro como “extensão por analogia”, fenômeno no qual o estudante utiliza indevidamente um vocábulo da L2 pela sua semelhança com um vocábulo da L1. Durão (1999, p. 114 - 115) e Rabasa Fernández (2011, p. 16) denominam esse fenômeno, de forma bastante similar, como “falsa analogia”.

Em outro caso, um aluno utilizou na atividade 1 o artigo “el” em um contexto incorreto, colocando “El joven dice al *el* padre”. Para Eckert (2017), esse erro é caracterizado como “colocação do artigo definido em lugar inadequado” (p. 17).

Três alunos omitiram o artigo “el” no início da descrição da imagem da atividade 1, fato que para Arias Méndez (2011, p. 76) é considerado “erro de omissão”. Em concordância, Eckert (2017) descreve que esses são “[...] erros em que o estudante deveria ter usado o artigo definido, mas, por algum motivo, o supriu de suas produções” (p. 17).

Em algumas respostas foi possível verificar a interferência da língua materna dos estudantes. Essa interferência pode ser exposta na frase: “*lo* joven no sabe *lo* trabajo que *vai* trabajar, *mas* *são* *multiplas* *tarefas*”. De acordo com Peixoto Feliciano (2019, p. 48 - 49), “a transferência ocorre quando o aprendiz utiliza alguma estrutura da sua língua materna na língua meta”.

Outro exemplo de interferência do português pode ser exemplificada na frase: “[...] no *lo* sabe sobre *o* que *el* trabajo [...]. Para Eckert (2017, p. 18), “[...] no estágio inicial da aprendizagem da língua espanhola, a maioria dos erros é cometido por essa interferência”.

Na atividade 2, que envolveu preenchimento de lacunas com os artigos definidos em espanhol, verificou-se que apenas três participantes não cometiveram erros na inserção dos



artigos. Coincidemente, essas mesmas pessoas haviam descrito a imagem da atividade 1 de forma completa e utilizaram corretamente todos os artigos exigidos. Ao responderem ao questionário pessoal, indicaram já ter estudado espanhol anteriormente e demonstraram saber distinguir os artigos “el” e “lo”, o que possivelmente contribuiu para o desempenho satisfatório.

Como já mencionado em seção anterior, os casos com menor incidência de equívocos ocorreram na inserção dos artigos femininos, possivelmente em razão da similaridade estrutural com a língua portuguesa, fato que tende a favorecer a produção adequada em espanhol. A segunda maior taxa de acertos foi observada no uso do artigo masculino plural “los”. Em contrapartida, a maior concentração de erros ocorreu nas lacunas que exigiam a inserção do artigo masculino singular “el”.

A análise geral do preenchimento das lacunas revelou uma maior incidência de erros no preenchimento do trecho inicial “____ dos caras [...]”, frequentemente completado com o artigo masculino plural “los”.

Eckert (2017, p. 21), descreve esse tipo de ocorrência como erros causados “pelas palavras chamadas heterogenéricas, isto é, palavras que são iguais ou quase iguais em português e em espanhol, mas que têm variação no gênero”. Uma possível explicação para o uso inadequado do artigo “los” pode estar na associação do termo “dos” exclusivamente como numeral masculino, influenciada pela forma portuguesa “dois”, que possui variação de gênero – ao contrário do espanhol, em que “dos” é invariável. Além disso, é plausível que o substantivo “caras” tenha sido interpretado como sinônimo informal de “homens”, dado seu uso frequentemente com esse sentido na língua portuguesa.

Além disso, devido à sua posição inicial, a primeira lacuna apresenta desafios adicionais relacionados à ativação do conhecimento gramatical na língua espanhola e à atenção dos alunos durante a realização da atividade. Esses fatores, somados à interferência linguística, parecem contribuir para a maior incidência de erros observada nesse trecho.

A porcentagem de 64% dos estudantes ($N= 16$) que inseriram o artigo “lo” em lacunas em que o preenchimento correto era “el” evidencia que a maioria enfrenta dificuldades na utilização adequada do artigo definido “el”.

A título de exemplo, um estudante inseriu consecutivamente o artigo “lo” em expressões como: “*lo papel*”, “*lo ‘boom’*”, “*lo número*”, “*lo trastorno*”, “*lo último*”, “*lo*



TDAH”. Observa-se que o artigo foi utilizado de forma inadequada em seis ocasiões, o que, pela repetição sistemática, sugere confusão ou desconhecimento quanto ao uso correto dos artigos definidos em espanhol.

Um dos fragmentos em que mais se observou a inserção inadequada do artigo “lo” em substituição ao artigo “el” foi em “[...] prescripciones para ____ trastorno [...]”. Segundo Peixoto Feliciano (2019, p. 136, tradução nossa), tais ocorrências podem ser classificadas como “erros intralingüísticos, devido a que os alunos podem não ter assimilado o uso correto do artigo neutro lo em espanhol, ou bem, talvez pode haver existido uma interferência causada pela falsa analogia com as formas de artigos da sua língua materna”.

No entanto, a maioria dos estudantes que inseriu o artigo “lo” no trecho (32%) havia utilizado corretamente o artigo “el” em uma ocorrência anterior da mesma estrutura – “[...] para ____ trastorno por déficit [...]”. Apenas 16% optaram por “lo” também nesse segundo caso.

Esse tipo de erro foi identificado em outras lacunas. Por exemplo, um estudante utilizou corretamente o artigo “el” em: “[...] el número de prescripciones [...]”, porém posteriormente cometeu o mesmo tipo de erro ao empregar “lo” em: “En Inglaterra, *lo* número [...]. No total, apenas 4% dos participantes inseriram o artigo “lo” no fragmento “[...] ____ número de prescripciones [...]”, enquanto 16% o fizeram no trecho “En Inglaterra, ____ número [...]”, ou seja, quatro vezes mais alunos apresentaram o erro na segunda ocorrência. Esse aumento pode indicar que o contexto discursivo ou a posição da lacuna influencia diretamente na escolha do artigo, revelando instabilidade no domínio da norma gramatical.

Observou-se que alguns estudantes, embora não tenham inserido o artigo “lo” nas lacunas destinadas aos artigos definidos, utilizaram outros artigos de forma inadequada. Esses casos indicam que as dificuldades não se restringem à distinção entre “lo” e “el”, mas abrangem o uso geral dos artigos definidos em espanhol, possivelmente influenciadas por interferências da língua materna ou por lacunas no conhecimento gramatical.

A título de exemplo, um estudante cometeu erro ao utilizar: “[...] dinâmica viral de *el* red social [...]”, mas acertou em empregar “la” corretamente em: “Para varios científicos, *la* red social [...]. Da mesma forma, o mesmo participante utilizou inadequadamente “los” em: “[...] para *los* trastorno por déficit [...]”, mas posteriormente acertou em: “prescripciones para *el* trastorno [...]. Esses casos demonstram que os equívocos não estão necessariamente



relacionados ao uso do artigo “lo”, mas revelam um desequilíbrio na associação dos artigos definidos em espanhol. Tal instabilidade foi observada inclusive entre estudantes que, no questionário, afirmaram não ter dúvidas na utilização dos artigos “el” e “lo”.

Em espanhol, assim como em português, o substantivo *red* possui gênero feminino. Essa classificação é corroborada pelo uso do artigo demonstrativo “esta” no título do texto, na expressão “PAPEL DE ESTA RED SOCIAL”, a qual confirma o gênero atribuído à palavra “red”.

Esse equívoco pode ser atribuído a uma leitura desatenta do texto ou à concentração exclusiva na tarefa de preenchimento de lacunas. De acordo com Fernández López (1997 *apud* Peixoto Feliciano, 2019, p. 141), há uma tendência a atribuir o gênero masculino a substantivos terminados em consoantes. O autor exemplifica essa tendência com usos incorretos de “*el piel*” e “*el red*”.

Observa-se que aprendizes inseriram palavras que não mantêm relação semântica com os artigos originais, como, por exemplo, “[...] *tiene* papel de esta red social [...]”. Conforme Arias Méndez (2011, p.76), esse tipo de ocorrência pode ser classificado como erro de adição, caracterizado pela inserção de morfemas ou palavras desnecessárias ao conteúdo.

Esses resultados, em consonância com a análise de Durão (2005, p. 143), reforçam a evidência de que as causas do uso inadequado de “lo” em contextos que não o permitem podem não ser exclusivamente interlíngüísticas, mas também intralingüísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, centrado no ensino-aprendizagem do artigo definido “el” por estudantes do nível Básico 1 do projeto CCC-Espanhol, parte da premissa de que o material didático utilizado em sala de aula desempenha um papel relevante na aquisição desse elemento gramatical, assim como o trabalho dos professores ao corrigir as produções dos alunos, oferecer explicações adequadas e atuar preventivamente para evitar uma possível fossilização.¹²

¹² Um artigo em preparação, também fruto desta pesquisa, analisará os materiais que foram utilizados no curso, com especial atenção nas propostas para apresentação e prática com os artigos em espanhol.



Considera-se que a aplicação de estratégias didáticas e práticas pedagógicas adequadas pode contribuir para a minimização do uso inadequado do artigo “lo”, o qual frequentemente gera confusão entre os aprendizes.

A análise dos resultados dos dois testes revelou que apenas nove estudantes (36%) não utilizaram o artigo “lo” no segundo texto. No entanto, entre esses nove, três o haviam empregado na resposta da primeira atividade. O conjunto desses dados sugere que, ao final do primeiro semestre de estudos, a maioria dos alunos ainda apresenta dificuldade na utilização adequada do artigo definido “el”.

Além disso, considerando que alguns estudantes associam equivocadamente o “lo” com o artigo definido “el”, torna-se fundamental implementar intervenções pedagógicas que previnam a fossilização desse erro linguístico.

Diante dos resultados obtidos, propõe-se a continuidade deste estudo com alunos de níveis mais avançados, a fim de aprofundar a compreensão das diferenças na aquisição dos artigos definidos entre aprendizes iniciantes e avançados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; OLIVEIRA, Hélvio Frank. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v.19, n.1, p. 197-215, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15274>.

ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe. **Análisis de errores y sus implicaciones didácticas**: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1). Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/guadalupe-arias.html>.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BEUX, Eronilma Barbosa da Silva. **Descrição da interlíngua português-espanhol no desempenho de formandos dos Cursos de Turismo e Hotelaria do IFAL – Campus Maceió**: o aporte das teorias Linguísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE. 2014. 128 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2308>.



CARVALHO, Helena Maria Daniel de Melo. **Erros Produzidos pelos Alunos de Espanhol/Língua Estrangeira por Influência do Português/Língua Materna.** Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/35978>.

CORDER, Stephen Pit. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: MUÑOZ LICERAS, Juana. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1992.

_____. Error Analysis. In: ALLEN, J.P.B.; CORDER, S.P. (eds.). **The Edinburgh Course in Applied Linguistics**, v. 3. Techniques in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1974.

_____. Idiosyncratic dialects and error analysis. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 9, n. 2, p. 147–160, 1971. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>.

CRUZ, María de Lourdes Otero Brabo. **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español.** Colección Monografías n.6. Málaga: ASELE, 2004. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/etapas-de-interlengua-oral-en-estudiantes-brasilenos-de-espanol/>.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina: Editora UEL, 1999.

_____. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** 2a ed. Londrina: Editora UEL, 2004.

_____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil.** Passado, pressente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130- 144.

ECKERT, Kleber. Análise de erros em produções escritas de língua espanhola por alunos do Ensino Médio/Técnico: o caso dos artigos definidos. **LínguaTec**, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2064>.

ECKERT, Kleber. **O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura.** 2014. 160f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade de Caxias do Sul e UniRitter, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/865>.

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



FRIES, Charles C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Michigan: The University of Michigan Press, 1945.

GONÇALVES, Catarina Lobo. O olhar sobre as frustrações no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. In: GONÇALVES, Catarina Lobo. **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 213 - 231. Disponível em:

https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/02/EBOOK_Leituras-de-Almeida-Filho.pdf.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: Arco Libros, 2005.

LADO, Robert. **Linguistics Across Cultures**: applied Linguistics for Language Teachers. Michigan: The University of Michigan Press, 1957.

LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Santos Isabel. **Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. 2005.

MARTÍN PERIS, E. et al. **Diccionario de términos clave de ELE**. Centro Virtual Cervantes, 2005. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

MENICONI, Flávia Colen; IFA, Sérgio; SILVA, Laureny Aparecida Lourenço da. Avaliação no curso de extensão de Língua Espanhola: ações e reflexões de professores em formação inicial. **EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, v. 11, n. 1, p. 1451-1476, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1635>.

NEMSER, William. Approximative systems of foreign language learners. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 9, n. 2, p. 115-124, 1971.

NETA. Nair Floresta Andrade. Aprender español es fácil porque hablo portugués. Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. **Cuadernos Cervantes**, año 6, n. 29, 2000, p. 46-56. https://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html.

ORTIZ ÁLVAREZ, Maria Luisa. **La transferencia, la interferencia y la interlengua en la enseñanza de lenguas próximas**. 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext.

PEIXOTO FELICIANO, Maria Cristina. **Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español**. Tesis doctorado. Universidade da Coruña. 2019. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/24468>.



PORQUIER, Rémy. **Analyse d'erreurs en français langue étrangère**: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones. Université de Paris VIII, 1974.

RABASA FERNÁNDEZ, Yamilka. A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. **Revista Desempenho**, v. 12, n. 1. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9464>.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 2a ed. Madrid: Arco/Libros, 2004.

_____. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

SELINKER, Larry. Interlíngua Interlanguage. **Diadorm**, Rio de Janeiro, v. 22, n 1, p. 275-295, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorm/article/view/30523>.

UEDA, Hiroto. Aproximación translingual a la lengua española. **REAL**: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, n. 1, p. 157-172, 1994. Disponível em: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/7334>.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact**: Findings and Problems. Nueva York, 1953.

YOKOTA, Rosa. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, Fátima Teves Cabral (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. Editora Claraluz, São Carlos, 2005, p. 11-22.



ANEXO 1 – Teste aplicado

Por gentileza, te pedimos que hagas este test para una investigación del CCC-Español.

Actividad 1 - Describe en español qué pasa en esta caricatura:

[para ayudarte: joven, dice, papá (padre), leyendo, periódico, pregunta, responde]



Actividad 2 - Completa todos los espacios en blanco en el texto abajo:

___ (1) DOS CARAS DE TIKTOK: ___ (2) PAPEL DE ESTA RED SOCIAL EN ___ (3) ‘BOOM’
DEL TDAH

Desde ___ (4) pandemia de covid-19, ___ (5) número de prescripciones de medicamentos para ___ (6) trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) ha aumentado. Para varios científicos, ___ (7) red social de vídeos cortos parece tener un efecto clave, tanto positivo como negativo.

En TikTok, ___ (8) TDAH es tendencia. En ___ (9) últimos años han salido pegadizas canciones que describen ___ (10) síntomas más persistentes, como dificultad para mantener ___ (11) atención, hiperactividad y comportamiento impulsivo.

___ (12) presencia de contenidos relacionados con ___ (13) TDAH en TikTok es una consecuencia por ___ (14) aumento de casos que se vienen registrando desde hace unos años. Un estudio reciente desvelaba que uno de cada nueve niños estadounidenses ya tiene un diagnóstico de TDAH.

En Inglaterra, ___ (15) número de prescripciones para ___ (16) trastorno ha aumentado un 18 % anual desde ___ (17) pandemia, según un nuevo estudio publicado en *BMJ Mental Health*.

Para algunos investigadores, ___ (18) saturación de contenidos y ___ (19) propia dinámica viral de ___ (20) red social podría estar empeorando ___ (21) problema al confundir a muchos potenciales afectados sobre qué es TDAH y qué no.

texto adaptado de SINC, 23/03/2025.

