

LOS PRONOMBRES *ÉL* Y *ELLO* MARCANDO LA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE ESPAÑOL EN EL AULA DEL 3º AÑO G DE LA E. E. E. F. M SÃO FRANCISCO XAVIER: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Joelson Silva da Silva¹
Prof. Renan Carvalho Barros²

RESUMEN

En el proceso de aprendizaje del español por alumnos brasileños surgen ciertos errores lingüísticos resultados principalmente de la semejanza existente entre los dos idiomas. Entre tantos, está el uso equivocado de los pronombres *él* y *ello*. A través de una pesquisa junto a los alumnos del 3º año de una escuela pública, este estudio comprueba tal ocurrencia y aplica una actividad didáctica para sanarlo. Pero antes, se hace un repaso por las principales proposiciones teóricas de aprendizaje de una lengua extranjera, donde se encuentra los modelos de Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) y Interlengua (IL). De esta forma, se analiza los escritos de Santos Gargallo (1993), Andrade (2002), Baralo (2004), Durão y Schardosim (2011), entre otros, fundamentales para comprender las causas de los equívocos y proponer los medios efectivos para corregirlos.

Palabras-clave: semejanza lingüística; equívocos; procesos de aprendizaje; corrección.

ABSTRACT

In the learning of Spanish by Brazilian students there are certain linguistic errors resulting from the similarity between the two languages. Among so many, there's the wrong use of pronouns *él* and *ello*. Through an investigation with the students of the third year of a public school, this study verifies such occurrence and applies a didactic activity to heal it. But first, a review is made of the main theoretical propositions of learning a foreign language, where the models of Contrasting Analysis (AC), Error Analysis (AE) and Interlingual (IL) are found. In this way, are analyzed the writings of Santos Gargallo (1993), Andrade (2002), Baralo (2004), Durão and Schardosim (2011), among others, fundamental to understand the causes of the misunderstandings and to propose effective means to correct them.

Keywords: linguistic similarity; misunderstandings; learning processes; correction.

¹ Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Espanhola pela Faculdade de Ciências da Linguagem da UFPA, Campus Abaetetuba.

² Professor do curso de Letras – Língua Espanhola da Faculdade de Ciências da Linguagem da UFPA, Campus de Abaetetuba.

Introducción

Los estudios acerca de lenguas extranjeras han conquistado cada vez más importancia en el escenario mundial. Aprender un otro idioma pasó a ser de suma importancia tanto para el mercado laboral como para las relaciones sociales. En este contexto, el aprendizaje del español ha ganado grande relevancia. Según el Instituto Cervantes³, el idioma ya es hablado por el 8% de la población mundial, es el segundo en el mundo en números de hablantes nativos, idioma oficial en 21 países y segundo idioma en muchos otros.

En Brasil, notablemente uno de los pocos en Sudamérica que no es hispanohablante, la instrucción formal del español en las instituciones de enseñanza pública fue instaurada legalmente con la promulgación de los *PCN*⁴. Aparte de los aspectos legales, súmase también la gran aceptabilidad del idioma por los alumnos brasileños causada principalmente por las similitudes existentes entre el idioma español y el portugués brasileño.

Ambos idiomas tienen sus orígenes en el latín, presentando con eso muchas semejanzas lingüísticas. Takeuchi (1980 apud TRINDADE NATEL, p. 825) afirma que “la lengua portuguesa y española poseen un pequeño número de palabras diferentes y una gran variedad de vocablos comunes”. Por ello, frecuentemente las clases de español para alumnos brasileños miran hacia los rasgos estructurales de los dos idiomas. Sin embargo, de tal semejanza, paradójicamente pueden surgir muchas discordancias.

As línguas de uma mesma família seriam as mais fáceis de aprender: mas estas primeiras teóricas não deixaram claro em que medida as divergências e semelhanças entre os idiomas poderiam causar interferências. Logo se observou que as interferências não se produziam somente nas zonas de divergência entre os sistemas, mas principalmente nos casos de afinidades parciais (...) (CALVI, 2004 apud FIALLO, 2005, P.08).

En el aprendizaje una lengua extranjera (LE), a menudo ocurren fallos inevitables que por mucho tiempo fueron condenados, pero hoy ya son aceptos y considerados esenciales al proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua (L2). Corder (1991, p.75-76 apud TORRIJOS, 2015, p.21) afirma que “Hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La “corrección” de los errores, precisamente, es la que nos

³ Datos retirados de un informe publicitario de 2018 llamado “El español: una lengua viva”.

⁴ Los *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias* (PCN), fueron elaborados para auxiliar los equipos escolares en la ejecución de sus trabajos, y principalmente con respecto al desarrollo del currículo de las escuelas. En su apartado II nombrado *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (pag.25), deja claro la gran importancia que la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas pasan a obtener en el contexto educacional brasileño (PORTAL.MEC.GOV.BR).

proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correctos”.

Baralo (2004) declara que el estudio de adquisición de una LE está directamente relacionado al sistema lingüístico presentado por el hablante no nativo (HNN) llamado Interlengua (IL). Este posee una gramática propia donde se mantiene ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de la lengua materna (LM) en relación a lengua objeto (LO), resultado de un fenómeno conocido como *fosilización*.

Sobre el proceso de aprendizaje del español por alumnos brasileños y relacionando con la experiencia vivida durante los años de curso académico, se observa en algunos alumnos una dificultad relacionada al uso adecuado del pronombre personal *él* que a menudo es sustituido equivocadamente por el pronombre personal neutro *ello*. De ahí surge la justificativa de esta pesquisa, con el objetivo de comprobar la ocurrencia de dicho problema entre los alumnos del 3º año de la secundaria de la escuela São Francisco Xavier y proponer una actividad didáctica que los ayude a superarlo.

Para tanto, este estudio aborda los dispuestos en el Análisis Contrastivo (AC), Análisis de los Errores (AE) e Interlengua (IL). Posteriormente, examina los mecanismos internos de aprendizaje, la fosilización de errores, el papel de la LM en el aprendizaje de una L2 y sucintamente trata del uso gramatical de los pronombres *él* y *ello*. Para finalizar, presenta los resultados de una pesquisa que comprueba la ocurrencia del problema y encierra con una propuesta didáctica y los resultados positivos de su aplicación.

1 La Lingüística Contrastiva (LC)

Para Santos Gargallo (1993), la LC surgió de las necesidades emergentes con la segunda guerra mundial en un contexto que obligó con que nuevos alumnos aprendiesen una segunda lengua rápidamente. Surgió una preocupación científica por parte de los profesores en revisar y mejorar los materiales y las técnicas de instrucción existentes hasta entonces.

Vandresen (1988 apud FIALHO, 2015, p. 05) define que la LC como una ramificación de la lingüística con la función de apuntar las similitudes y diferencias entre la LM del alumno y la LE objeto de estudio. El objetivo es de pronosticar las estructuras que ofrecen dificultades de aprendizaje y las que ofrecen facilidades.

De esta manera, a lo largo de los años la LC presentó diversos modelos de análisis⁵, como el modelo de Análisis Contrastivo (AC), que Andrade lo explica.

O modelo de AC (...) postula que uma contrastação linguística pode levar à determinação das diferenças e similaridades entre duas ou mais línguas (...) usando os resultados para corrigir e preparar a programação, assim como a produção de material didático e para a melhoria dos técnicos de ensino. (ANDRADE, 2002, p. 34-35).

La definición de Andrade demuestra que las propuestas de la LC transformaron el contexto de la enseñanza y aprendizaje de una LE y aunque haya pasada varias décadas desde su surgimiento, es perceptible la fuerza que este método posee actualmente. Notoriamente, se percibe que el uso de sus técnicas se potencializa cuando la LE tiene semejanza con la LM, como es el caso del español y del portugués.

1.1 El Análisis Contrastivo

En su trabajo, Santos Gargallo (1993) aclara que la práctica de analizar dos idiomas está asentada en los estudios efectuados por Fries (1945) y Lado (1957), donde pusieron en contraste dos sistemas lingüísticos distintos a fin de determinar las diferencias y semejanzas existentes entre ellos.

El AC tiene como objeto analizar las características estructurales de dos lenguas, buscando identificar las estructuras de la LE que vengán a causar mayores dificultades de aprendizaje para el alumno. Para esto, es elaborada una gramática contrastiva donde son descritas dichas estructuras que pasan a ser el principal foco en las clases.

O modelo de AC foi a primeira vertente da LC fundado sobre três componentes: linguístico, psicológico e pedagógico (DURÃO, 2007, p. 11). Esse modelo tinha por meta a previsão dos possíveis erros dos alunos, na tentativa de impedir que estes chegassem a se concretizar, mediante ensino do tópico. Acreditava-se que a LM interferia na aprendizagem da LE quando houvesse qualquer diferença entre a LM e a LE. (DURÃO; SCHARDOSIM, 2011, p. 04)

Con respecto al uso del AC, algunas observaciones importantes deben ser llevadas en cuenta sobre su aplicación. No se trata de un procedimiento simple y su regencia necesita un profesor altamente competente, como explica Santos.

Uma análise contrastiva que se queira eficaz pressupõe um professor eficientemente bilíngue, pois o contraste requer conhecimento da estrutura linguística de ambas as

⁵ Durão y ScharDOSim (2011) complementan con el modelo de Análisis de los Errores (AE) y la vertiente teórica nombrada por Durão (2007) como Análisis de Interlengua (AI).

línguas, para constatar os pontos diferentes e/ou semelhantes verdadeiramente importantes no processo de ensino/aprendizagem. Não se trata de comparações aleatórias, não é esse o objetivo da AC, pelo contrário, o processo exige capacidade linguística, análise de corpus e objetivos prévios. (SANTOS, 2011, p. 3-4)

Con esto, se observa que en el campo del AC, cuando se habla de capacidad lingüística, es conveniente entender, la capacidad gramatical. Para los estudiosos de la AC, es de fundamental importancia que el profesor tenga el total dominio de la gramática de su LM, bien como de la LE que enseña.

Un profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras — en especial, si es formador de profesores — debe conocer los mecanismos que regulan la gramática (la de su propia lengua y también, la de la lengua extranjera que enseña). Sólo así le será posible detectar, desde el principio, los problemas reales de comprensión y las dificultades que van a aparecer en el proceso de aprendizaje, lo que va a situarlo en disposición de proporcionar y utilizar los mejores métodos y estrategias para culminar con éxito la asimilación y la adquisición de las nuevas estructuras lingüísticas por parte del alumno (BUGUEÑO MIRANDA, 1998, P. 21 apud SANTOS, 2011, p. 04).

Con base en el AC, se considera el problema planteado en este estudio como un equívoco puramente gramatical, ocasionado principalmente por la proximidad entre las dos lenguas y por fallos en la enseñanza. No obstante, otro modelo propuesto por la LC viene profundizar el tema y proponer una nueva forma de solución, el modelo de Análisis de Errores (AE).

1.1 El Análisis de los Errores (AE)

Según Durão y Schardosim (2011), las propuestas de Chomsky (1960) sobre adquisición de lenguas y sus conceptos de competencia y performance⁶, las de Corder (1967) al clasificar los errores en sistemáticos y no sistemáticos, la contribución de Hymes (1972) con su concepto de competencia comunicativa⁷ y, además, la teoría socio-cognitiva e

⁶ Alconchel (2004) explica que para Chomsky (1960) la facultad de hablar y conocer la lengua, entendiéndolo por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua es lo que llama de “competencia lingüística”. Esta competencia está interiorizada, pero se exterioriza en cada acto lingüístico, y es a lo que llama de performance o “actuación lingüística”, que es la manifestación de la competencia.

⁷ Pinilla Gómez (2008, p.435) menciona Hymes (1972) y explica que “traspasando los límites de la competencia lingüística chomskyana, la competencia comunicativa se refiere tanto a los conocimientos como a las habilidades para usar la lengua de una manera contextualmente apropiada. El dominio de una lengua no se consigue sólo con conocimientos formales del sistema, sino que también es necesario tener en cuenta las capacidades comunicativas (competencia) y los comportamientos lingüísticos (actuación), cuyo resultado conjunto constituye la correcta comprensión y expresión de mensajes”.

interaccionista de Vigotsky⁸ (1989), hicieron con que el AC recibiera severas críticas que proporcionaron la abertura necesaria para una nueva propuesta teórica.

Baralo (2004) explica que la presencia de errores sistemáticos en los alumnos de una LE, siendo que estos errores no pertenecían ni a la estructura gramatical de su LM y tampoco a de la LE, llevaron Corder (1971) a afirmar que el aprendizaje de una LE en verdad se trata de una actividad creativa, donde el alumno crea hipótesis de formación de estructuras lingüísticas a partir de los datos que le son ofrecidos de la LE.

Esta afirmación alejó la conjetura contrastivista como único instrumento efectivo de aprendizaje de una LE, pues esta afirma que la causa de errores se debe exclusivamente a la transferencia e interferencia de la LM. A su vez, la AE entiende que no basta centrarse solo en los errores, sino también en los estadios de conocimiento que el alumno pasa durante el aprendizaje. Torrijos (2015) cita Corder (1991) que afirma que dichos estadios son momentáneos, marcados por lo que él define como una *competencia transitoria*.

[...] Por consiguiente, una mejor descripción de las oraciones idiosincráticas⁹ contribuye directamente a una explicación de lo que el alumno conoce y no conoce en un momento dado de su aprendizaje, y en último término debería capacitar al profesor no solo para suministrarle la información de que su hipótesis está equivocada, sino también el tipo correcto de información o los datos para que en el alumno se forme un concepto más adecuado de una regla de la lengua objeto (CORDER, 1991, p. 75-76 apud TORRIJOS, 2015, p. 21).

Para Durão (2011), el modelo propuesto por el AE cambió la visión que se tenía del error, considerándolo no más como un índice de fracaso, sino un indicador de aprendizaje.

1.2 La Interlengua (IL)

Según Baralo (2004), las investigaciones sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas miraba solamente hacia los aspectos gramaticales del sistema lingüístico, puesto que poseían una perspectiva predominantemente didáctica. A finales de los años sesenta las investigaciones de Corder (1971) y Selinker (1972) direccionaron los estudios hacia nuevos rumbos, se perfecciona el reconocimiento de que el sistema lingüístico presentado por un

⁸ “(...) os conceitos da teoria sócio-interacionista, cujo precursor é L.S Vygotsky, propõe que a unidade do conhecimento se encontra na relação entre o homem e meio, sujeito e objeto, num movimento dialético”. (SILVA, 2000, p. 141).

⁹ Baralo (2004) explica que los términos *sistema aproximado*, *sistema transitorio* o *dialecto idiosincrático* son usados para designar la existencia de un sistema lingüístico no nativo, que presenta errores sistemáticos y una estructura gramatical distinta de la LM y LE.

hablante no nativo, constituye un sistema completo en sí mismo. Así, Selinker (1972) elabora el primer concepto que explora este nuevo sistema lingüístico llamado Interlengua (IL).

El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos de los alumnos en la producción de una norma de la LO. Llamaremos Intelengua (IL) a este sistema lingüístico (SELINKER, 1972, traducido en LICERAS, 1992, p. 83 apud BARALO, 2004, p. 369)

La autora afirma también que el desarrollo de la pragmática¹⁰ amplió el horizonte teórico que componía las proposiciones de la IL, pasando a ser reconocidos los factores externos inherentes al proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua, donde el conjunto de esos factores componen la competencia comunicativa definida por Hymes (1972).

Para Baralo (2004), debido a la complejidad de los aspectos que componen el fenómeno de la IL, todavía no existe un modelo teórico capaz de explicar satisfactoriamente todos sus mecanismos de funcionamiento. Sin embargo, la autora afirma que son los mecanismos internos de aprendizaje los responsables por su construcción. Por lo tanto, es de fundamental hacer un breve análisis de los mismos.

1.2.1 Los mecanismos internos de aprendizaje

¿Cómo explicar con exactitud los procesos mentales involucrados en la adquisición y aprendizaje de una lengua? Baralo (2004) expone que uno de los objetivos de los estudios en IL es el de explicar cómo y qué ocurre en la mente del alumno en el aprendizaje de una L2.

En la construcción del conocimiento lingüístico interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (*output*)¹¹, que permite comprender y expresarse en la lengua meta. (BARALO, 2004, p. 370)

¹⁰Yule (1996 apud PEREIRA LINS, 2008, p. 03) define la *pragmática* como “o estudio do significado do falante”. Por lo tanto, esta asignatura tiene como objetivo principal la preocupación con el estudio del significado que el usuario de la lengua quiere dar a su mensaje, bien como, de la significación que el oyente construye al interpretar determinada mensaje.

¹¹Baralo (2004) explica que los términos *input*, *intake* y *output* son adoptados genéricamente en el medio científico e pueden ser transcritos en el español como *entrada*, *toma e salida*.

Algunas teorías sobre adquisición y aprendizaje de lenguas obtuvieron mayor relevancia en el ámbito docente. De modo sucinto, se describe las teorías Conductistas, Mentalistas y Cognitivas descritas en los escritos de Escobar Urmeneta (2001).

La Teoría Conductista de Skinner (1957) y Lado (1964) considera el aprendizaje de una L2 un proceso de formación de hábitos, moldado por un mecanismo de estímulo-respuesta pautado de la repetición y práctica de modelos lingüísticos de la L2, hasta que estos sean reproducidos de manera automática por el alumno. Según esta teoría, la causa de los errores es únicamente la interferencia producida por la LM y son superados por medio del AC y ejercicios prácticos repasados exhaustivamente a los alumnos.

La teoría Mentalista de Noam Chomsk (1960) basada en los dispuestos en su gramática generativa¹², rechazó directamente las ideas conductistas al proponer que la adquisición y aprendizaje de la L1 por niños se debe a una capacidad innata que el ser humano posee denominada dispositivo de adquisición de lenguas (DAL). Su accionamiento ocurre después que el niño recibe las informaciones sobre la lengua (*input*), estas son procesadas en el DAL (*intake*) y puestas en funcionamiento en el habla (*output*). Tales preposiciones fueron agregadas al aprendizaje de una L2 por Krashen¹³.

Por fin, la Teoría Cognitiva secunda la existencia de una predisposición biológica del individuo para el aprendizaje de una lengua. En este sentido, existen dos corrientes principales: el constructivismo y las teorías del procesamiento de información. La primera de Jean Piaget (1969) propone la organización del conocimiento en forma de estructuras superpuestas que pasan por estadios de evolución y van acumulándose por medio de ajustes sucesivos. A su vez, la segunda describe el funcionamiento de la mente como un procesador que recoge, almacena, modifica e interpreta las informaciones. Los modelos de McLaughlin (1987, 1990) y Van Patten (1996)¹⁴ relacionaron este concepto al aprendizaje de una L2.

1.2.2 La fosilización

¹²La gramática generativa es el conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua. (ALCONCHEL, 2004, p.03).

¹³Escobar Urmeneta (2001) explica que Stephen Krashen (1984) considera el proceso de aprendizaje de una lengua como una evolución mental propia del individuo, que no necesita ni hablar ni escribir para desarrollarlo.

¹⁴Escobar Urmeneta (2001) explica que McLaughlin (1987) presenta dos importantes modelos. El primero hace la distinción entre el *conocimiento declarativo* (consciente) y el *conocimiento procedimental* (inconsciente) de las reglas gramaticales de una lengua. El segundo llamase *reestructuración* y se refiere al proceso mental que ocurre después de los nuevos datos de la L2. A su vez, el modelo de Van Patten (1996) analiza la importancia del *input* en el proceso de adquisición de una lengua y el control de atención y comprensión de un mensaje.

Para Baralo (2004), la fosilización ocurre cuando en los hablantes que utilizan la L2 con buenos índices de competencia comunicativa, a menudo ocurre ciertos errores o expresiones diferentes a las del hablante nativo, que ya no deberían ocurrir. La autora menciona Selinker (1972) que afirma que la fosilización está relacionada a la transferencia y estrategias propias del proceso de la estructura psicológica latente¹⁵, apunta Liceras (1986) que toma la permeabilidad¹⁶ existente en la IL como forma de justificar el fenómeno, cita Shumann (1976) que defiende como causa la hipótesis de la pidginización¹⁷ en los procesos de simplificación y reducción de lenguas naturales, y declara que para Lenneberg (1966) la edad del alumno tiene relación directa con la fosilización. Además de estos, otros autores creen que factores externos como el exceso de presión comunicativa, la escasez de oportunidades y las características de la retroalimentación¹⁸ sean posibles causas.

1.2.3 La transferencia e interferencia de la LM

Baralo (2004) afirma que sin la comprensión del concepto de transferencia y del papel de la LM durante el aprendizaje de una L2, difícilmente se podría entender las propiedades de la IL. Considerando que, los fallos pronominales descriptos en este estudio ocurren en los estadios de la IL, importa entonces comprender tales conceptos.

Tomase en este estudio los conceptos de transferencia e interferencia propuestos por el modelo teórico de la AC, aunque existan contraposiciones¹⁹ a su respecto. Sobre este modelo y los conceptos de transferencia e interferencia, Baralo explica que,

El aprendizaje consiste entonces en la formación de hábitos lingüísticos, basados en la analogía, no en análisis. A partir de esta concepción, el principal obstáculo para la adquisición de una lengua extranjera se encontraba en la interferencia de los hábitos

¹⁵Baralo (2004) afirma que Selinker (1972), siguiendo las propuestas de Lenneberg (1967) y Chomsky (1959), propuso la existencia en la mente de una *estructura latente de lenguaje* para la adquisición de la L1 y de una *estructura psicológica latente* para la adquisición de la L2.

¹⁶La *permeabilidad* se puede definir como una propiedad específica de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de la gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2. (BARALO apud ADJÉMIAN, 1982).

¹⁷La *pidginización* postula que durante los primeros estadios de adquisición espontánea de una L2, ésta comparte con las lenguas pidgin (variedad lingüística de grupos de individuos que no poseen una lengua común) la falta de morfología flexiva y de transformaciones gramaticales en su realización y la restricción funcional de su uso (DICCIONARIO. CENTRO VIRTUAL CERVANTES).

¹⁸La retroalimentación en el aprendizaje de una L2 hace referencia a la práctica en que los alumnos ajustan su discurso una vez que sus interlocutores les proporcionan correcciones. (CALDERÓN, 2014, p. 284)

¹⁹Baralo (2004) explica que el modelo de AC pasó a ser cuestionado debido a innúmeras razones, de entre ellas, la demostración de errores sin la influencia de la LM y las similitudes entre las gramáticas de IL de alumnos de LM diferentes. La pesquisa de dos grupos de niños de diferentes LM (español y chino), comprobó la existencia de un orden de adquisición similar de un conjunto de morfemas gramaticales del inglés. Con esto, Dulay (1974) y Burt (1975) afirman que la LM tiene muy poco efecto sobre el proceso de adquisición.

de la lengua materna. Por ello, se medía el grado de dificultad por la cantidad de estructuras semejantes y de estructuras diferentes entre los dos sistemas lingüísticos. Aquellas que fueren iguales en la LM y en la LE se transferirían sin problema; las que fueran diferentes ocasionarían los errores por interferencia o transferencia negativa (2004, p. 375)

En la tabla a seguir están descriptos los pronombres problemas de nuestro estudio. Se percibe algunas similitudes en la estructura gráfica entre los pronombres del español y del portugués, lo que por el propuesto en la AC es el motivo de la confusión en su uso.

Tabla 1: los pronombres y sus traducciones

pronombre/español	pronombre/portugués	sustituto equivocado	traducción adecuada
él	ele	ello	isso

Verificase que en los tres primeros pronombres existen pocas diferencias entre sus unidades gráficas, esto lleva a la hipótesis de que la confusión entre los pronombres ocurra debido a la fuerte semejanza gráfica existente, lo que implica en el proceso de interferencia de la LM, en este caso negativa, pues genera un error. A continuación, se hace un breve repaso sobre la función gramatical de dichos pronombres.

2 La utilización de *él* y *ello*

Sin profundizar en los aspectos gramaticales, pues no es el objetivo de esta pesquisa, este apartado se restringe a exponer ejemplos del uso de los pronombres aludidos. Sin embargo, vale enseñar que los pronombres *él* y *ello* son clasificados como pronombres personales²⁰ y poseen dos características principales presentadas por Pérez y González (2014, pag. 85) como: “Los pronombres de tercera persona se refieren siempre a seres animados, de los que son sustituto [...] el neutro *ello* hace siempre referencia al contexto precedente (expuesto oralmente o por escrito), pero nunca sustituye a un nombre.”

A seguir, algunos ejemplos de uso y su función en la oración.

Él no ha llegado. (*Pronombre personal en función de sujeto*).

El niño jugaba con él. (*Pronombre personal en función de objeto indirecto*).

²⁰Poseen dos formas: La tónica tiene función de sujeto y es formada por: *yo, tú, usted, él, ella, ello, nosotros, vosotros, ellos, ellas y ustedes*. La forma átona tiene función de complemento directo o indirecto y es formada por: *me, te, nos, os, se, le, lo, la, les, los y las*. (PEREZ; GONZÁLES, 2014, p. 82-88)

Él sabía que no llegaba a punto y *ello* le preocupaba. (*Pronombre personal neutro - hace referencia a un contexto precedente*).

Por *ello* la actual revisión de este programa es tan importante. (*Pronombre personal neutro - hace referencia a un contexto precedente*).

Con estos ejemplos, se puede observar las distinciones de uso de tales pronombres. La equivocación planteada ocurre en el uso del pronombre él por ello, debido a la traducción del segundo para el pronombre personal portugués *ele*. La traducción es algo natural en el aprendizaje de una L2 como se demuestra a seguir.

3 La traducción a la LM

Este estudio toma como corpus de investigación la producción escrita basada en la traducción de la L2 a la LM. Llevando en cuenta los años de estudio del español y verificando las estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos, se percibió que la gran mayoría se utiliza de la traducción como forma de aprendizaje, practicar la producción oral o escrita y hasta comprender un mensaje. Sobre este proceso, Capilla explica que,

[...] la traducción mental, se trata de un proceso o estrategia cognitiva que ocurre de forma natural en la mente y que, por lo tanto, es difícilmente evitable. Corresponde a lo que Hurtado Albir (1988: 42) llama traducción interiorizada. En este sentido, aparece claramente relacionada con el papel de la L1 como filtro y modelo en la adquisición de una LE (cf. sección 3). Según Bachmann (1994: 14), investigaciones psicolingüísticas recientes establecen una relación natural entre aprender una lengua y traducirla. (CAPILLA, 2012, p. 111).

Siendo una práctica tan común, se cree que sea una manera eficiente de testar las habilidades de los alumnos. Sobre habilidades, Capilla (2012) menciona el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas del Consejo de Europa (2002, apud Gamboa, 2004; Cantero y de Arriba, 2004) lo cual establece cuatro tipos de habilidades comunicativas, a saber, la producción oral y escrita, la recepción oral y escrita, la interacción y la mediación, siendo que entre las actividades de la mediación están la traducción y la interpretación. Vale resaltar también el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas. Capilla (2012) explica que el método dejó de ser utilizado principalmente después del surgimiento de los métodos directo y audiolingual²¹. No obstante, aún hay divergencias sobre su falta de eficacia y aunque

²¹Barreto (2012) explica que el método directo defiende que la LE se adquiere de igual forma que la lengua materna, con situaciones de adquisición natural. A su vez, el método audio-lingual ve la lengua vinculada a la cultura y al significado como un contenido semántico deducible de la situación y de la red de estímulos.

actualmente el referencial teórico del enfoque comunicativo²² sea lo más acepto en el contexto de enseñanza, lo que se observa es una cierta mezcla de métodos.

Debido a la frecuente utilización del método de gramática y traducción²³ en las escuelas de la red pública de enseñanza, principalmente del español, se eligió la traducción escrita para comprobar la ocurrencia del error en la utilización de los pronombres *él* y *ello*.

4 Metodología de análisis

Antes de empezar la actividad de pesquisa, fue necesaria una autorización previa de la coordinación de la universidad y de la escuela donde se realizó la aplicación del estudio. El documento sigue en anexo con las firmas necesarias para dicha permisión (ANEXO A).

Este estudio propuso la aplicación de una tarea a la turma del 3º año “G” de la E.E.E.F.M São Francisco Xavier. La actividad consiste en la traducción de oraciones del español al portugués (APÉNDICE A). El teste posee cinco oraciones, donde las oraciones 1, 4 y 5 presentan errores crasos en el empleo del pronombre *ello*, en la oración 2 el empleo del *ello* está correcto y en la oración 5 sólo el empleo del pronombre *él* está correcto. En la oración 3 se espera que el término *en él* sea traducido para *nele* en portugués, aunque su uso en esta oración esté incorrecto gramaticalmente. En las oraciones 2, 3 y 5 los pronombres fueron acompañados por las preposiciones *por* y *en*, y formaron los siguientes términos lingüísticos: *por ello*, *en él* y *por él*.

Cuanto al empleo inadecuado de los pronombres, estos fueron insertados con el objetivo de llevar a los alumnos a la equivocación. En esta pesquisa, los alumnos fueron instruidos a ser fieles a la traducción, puesto que el objetivo además de saber si los alumnos traducen adecuadamente al portugués, era que ellos pudiesen señalar los errores existentes o, al menos cuestionar el empleo incorrecto de los pronombres en las oraciones. Con los resultados se buscó identificar los siguientes puntos clave:

1. La cantidad de errores en la traducción de *él*.
2. La cantidad de errores en la traducción de *ello*.
3. La cantidad de errores no identificados del pronombre *él*.
4. La cantidad de errores no identificados del pronombre *ello*.
5. Los términos alternativos en la traducción de: *ello*, *por ello*, *en él*, *por él*.

²²Barreto (2012) define como principio metodológico que da gran importancia al uso comunicativo, al papel central del alumno, al desarrollo de la competencia comunicativa y a la negociación de significados.

²³Barreto (2012) explica que el método gramática y traducción emplea la gramática normativa como punto de partida para la enseñanza de una LE.

De esta manera, y con una metodología similar al AC, creemos ser posible señalar las estructuras lingüísticas en que los alumnos presentan una mayor dificultad de aprendizaje y, así siendo, sea posible elaborar propuestas didácticas que objetive la superación de dicho problema.

5 Resultados de los testes

La tabla abajo demuestra el resultado de los testes. Los alumnos que participaron de este estudio tienen clases de español con una media regular de dos tiempos a la semana. Los resultados siguen de esta manera:

Tabla 2: los resultados

pronombres	cantidad	aciertos	errores	error identificado	en blanco
ello	93	0	86	0	7
por ello	31	25	4	x*	2
en él	31	9	6	0	16
por él	31	7	23	x	1

*No admite valores

Sobre el uso del pronombre *ello*, este fue utilizado en los 31 testes 93 veces en las 3 oraciones que lo expresaba. En ninguna de las oraciones propuestas el pronombre fue empleado adecuadamente, sino fue puesto equivocadamente con la pretensión de una traducción errónea para el pronombre portugués *ele*, lo que ocurrió 86 veces y por 7 veces el pronombre no fue traducido. El ideal aquí sería que los alumnos identificasen el error y así no aceptarían la traducción al pronombre *ele*, o la harían para el termino adecuado *isso* del portugués, pero esto no ocurrió con ninguno de ellos.

Cuanto al empleo de *por ello* los resultados fueron positivos. El término estaba correctamente empleado en la oración 2 del teste y fue traducido correctamente por 25 alumnos. Si en la oración 2 la mayoría de los alumnos lograron traducir *por ello* correctamente al portugués como *por isso*, la pregunta es, ¿Por qué no identificaron el error

del término *ello* en las otras oraciones? La causa es que en esta oración, el contexto fue fácilmente identificado por la mayoría, determinando así la traducción adecuada.

Con relación al término *en él* usado en la oración 3, ninguno de los alumnos identificó el error gramatical en su uso, además 16 alumnos optaron en dejar sin traducción alguna. Sin embargo, como se esperaba la traducción del término para el portugués *nele*, de los 31 alumnos, sólo 9 lograron éxito.

Por fin, el término *por él*, empleado correctamente en la frase, fue traducido correctamente por 23 alumnos, demostrando buena comprensión del pronombre en la 5 oración, pero el cuestionamiento es ¿Si en esta oración la mayoría de los alumnos tradujeron correctamente el pronombre *él* para *ele*, por qué en la oración 3 los resultados fueron muy abajo de esta media? Se verifica que la escoja por la omisión de *en el* en la oración no hace falta para la comprensión del enunciado.

De acuerdo con los resultados colectados, se concluye que el fallo en el aprendizaje de estos dos pronombres españoles es real, y además genera cierta preocupación respecto al nivel de dominio lingüístico presentado por los alumnos.

En la tabla a seguir se demuestra las traducciones alternativas utilizadas durante la aplicación de la actividad. Algunas parecen no tener coherencia, pero fueron transcriptas de forma idéntica como están en los testes.

Tabla 3: los pronombres y sustitutos alternativos

pronombres	sustitutos alternativos/ocurrencias
ello	ela: 6 / eles: 4 / eu: 4
por ello	por ele: 4
por él	por isso: 8 / por ela: 4 / por a: 3 por enquanto: 2 / por eu: 1 / por essa: 1 por os: 1 / por esse: 1 / por erro: 1 / pois: 1
en él	nela: 2 / no nem: 2 / ne eu: 1

Esta tabla complementar ayuda a comprender qué tipo de relación los alumnos hacen delante de la duda, o desconocimiento, respecto al uso y la traducción de los pronombres *él* y *ello*. Verificase que hay una considerable cantidad de alternancias significativas y variadas en las palabras que van desde clases, géneros y números. De acuerdo con estos resultados, el único término que sigue el modelo propuesto en nuestro estudio es el término *por ello*,

traducido 4 veces para *por ele*, media que definió los errores del término, como se puede verificar en la tabla 2.

Con estos resultados, queda comprobada la ocurrencia de la dificultad presente en el aprendizaje de estos dos pronombres muy utilizados en el español. De esta manera, se propone a seguir una actividad que pueda auxiliar profesores y alumnos a superar los problemas en el aprendizaje de dichos pronombres.

6 Propuesta didáctica sobre el uso de los pronombres *él* y *ello*

Ayudar a los alumnos a superar las dificultades de aprendizaje es el principal objetivo de la práctica docente en una L2. Los errores cometidos por los alumnos deben ser solucionados de una manera apacible y, para esto, el diálogo entre el profesor y el alumno es fundamental.

Cuando el profesor se enfrenta con una dificultad de enseñanza, debe intentar identificar la fuente del problema: en general, el alumno se mueve con una lógica, por lo que preguntar al alumno por qué ha hecho uso de determinada palabra en lugar de otra es fundamental para que se puedan entender y predecir las interferencias. (CAMARGO, 2009, p. 168)

Así que, identificada la causa que lleva el alumno a cometer los errores lingüísticos, cabe al profesor la tarea de sanarlos por medio de los métodos y técnicas más adecuadas. Créese que las actividades lúdicas tornan el aprendizaje más agradable y eficaz, como afirma Camargo (2009, p.168) “El uso de prácticas lúdicas se presenta como una manera de motivar al alumno ante las dificultades inherentes al aprendizaje”. Así, se propone como solución del problema cuanto la dificultad en el aprendizaje de los pronombres *él* y *ello*, el trabajo en clase con un texto de Camargo (2009) sobre el uso de los artículos *el* y *lo*, pero adaptado al nuestro planteamiento (APÉNDICE B).

La actividad se divide en dos momentos, donde en el primero se hace la lectura del texto sobre el uso los pronombres *él* y *ello*. El profesor debe elegir la mejor forma de hacer esto de acuerdo con las características de su turma, pero se sugiere que dos alumnos hagan la lectura a fin de incrementar la interacción en clase, y el segundo momento es dedicado a correcciones de tareas. En este estudio, se aplicó la misma tarea propuesta en el anexo A, pero puede ser otra actividad, como por ejemplo, rellenar huecos en oraciones utilizando los dos pronombres.

7 Aplicación didáctica y resultados

La propuesta de este estudio fue aplicada en el aula de la turma del 3° año “D”, también de la escuela São Francisco Xavier, con un total de 22 alumnos (APÉNDICE C). Como introducción fue hecha la lectura del texto y los alumnos la acompañaron, no fue posible la lectura entre ellos, debido el factor tiempo. Posteriormente se dio inicio a la práctica de la actividad de traducción de las oraciones, la misma repasada a los alumnos del 3° año “G”. Para fines de esta aplicación, igual a las instrucciones del primero teste, los alumnos fueron orientados a ser fieles a la traducción de las oraciones aunque alguna de ellas no presentara cohesión y coherencia. Los resultados extraídos son indicadores positivos de aprendizaje e siguen en la tabla abajo.

Tabla 4: resultados pos aplicación didáctica

pronombres	cantidad	aciertos	errores	error identificado	en blanco
ello	66	59	6	59	1
por ello	22	22	0	x*	0
en él	22	10	5	0	7
por él	22	19	3	x	0

* No admite valores.

Ahora se puede observar una mejora significativa en los resultados. El pronombre *ello* fue identificado y traducido correctamente para su sustituto portugués *isso* en 59 veces de las 66 en que fue utilizado en las oraciones. Sin embargo aún 6 alumnos incurrieron en equívocos siendo que de ellos, 3 alumnos tradujeron para el término *por isso*, 1 alumno para el término *ele*, 1 alumno para la forma plural *eles*, 1 alumno para el término *esso* y 1 alumno optó por no traducirlo.

Sobre el uso del término *por ello*, igual que al teste anterior, los resultados fueron positivos y atingió la totalidad de la turma, la cual lo tradujo correctamente al término portugués *por isso* las 22 veces en que apareció en las oraciones.

Cuanto al uso del término *en él*, ocurrieron algunas omisiones y equivocaciones, donde 7 alumnos optaron por no traducirlo y 5 cometieron los siguientes fallos en la

traducción: 4 alumnos tradujeron para el pronombre portugués *deles* y 1 para el término *em ele*. Se notó que el uso de la preposición *em* acompañada del pronombre *él*, generó dudas en que aunque los alumnos conociesen la traducción de los dos términos separadamente, es decir, *em* para *em* y *él* para *ele*, ellos no llegaron al término portugués *nele*.

Finalizando, el *por él* también demostró resultados positivos, presentando 19 aciertos en las 22 veces que se asomó en las oraciones, pese a que 3 alumnos cometieron fallos en traducción de la siguiente manera: 1 alumno utilizó el término *por isso*, 1 alumno utilizó el *por tanto* y 1 alumno el *de ele*.

De lo expuesto anteriormente, se comprueba que la propuesta didáctica de este estudio tuvo un resultado positivo en el aprendizaje de los pronombres *él* y *ello*, pudiendo ser trabajada efectivamente en las clases.

Conclusión

Muchos de los errores durante el aprendizaje del español presentados por estudiantes brasileños se debe principalmente a la semejanza existente entre estos dos idiomas. Se verifica que una gran cantidad de estos errores son causados justamente por la interferencia del portugués durante el aprendizaje del español. Del mismo modo, observase también que dichos fallos, por parecieren pequeños y de fácil solución, a veces son ignorados por muchos profesores, lo que acentúa aún más la casualidad de esta ocurrencia.

Cabe al profesor de español, además de conocer los aspectos de la lengua que enseña, los mecanismos psicológicos que conducen el aprendizaje, los que llevan sus alumnos a cometieren los fallos comunicativos, los métodos de enseñanza e todo lo demás, entender que, en relación a la enseñanza que envuelva estos dos idiomas, a saber, el español y el portugués, son los por menores que hacen toda la diferencia, son ellos que determinarán el nivel de competencia lingüística del alumno respecto al idioma estudiado.

De este modo, se reconoce en este estudio la importancia que hace una intervención positiva del profesor al identificar la influencia negativa del portugués en el aprendizaje del español, por más insignificante que parezca el error resultante de dicha influencia. Contribuir para que estos fallos, como el planteado en este estudio, no ocurran más, siendo estos sanados de una manera apacible y efectiva, es fundamental para la formación de un alumno diestro lingüísticamente y consecuentemente de grande relevancia para la mejoría de la enseñanza del español para alumnos brasileños.

REFERENCIAS

ALCONCHEL, Miguel Angel Aguilar. Chomsk la Gramática Generativa. **Revista Digital Investigación y Educación**. v. 3, n. 7, 07 p. mar. 2004. Disponible en: https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf. Acceso en: 15 mai. 2019, 16:30:30.

ANDRADE, Otávio Goes de. **A linguística contrastiva como ferramenta para o trabalho com a diversidade do português e do espanhol na formação inicial e continuada do professor de línguas estrangeiras / adicionais**. 2002. Disponible en: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3615/SIDL_%20266292.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: 17 mar. 2019, 09:10:15.

BARALO, Marta. La Interlengua del Hablante No Nativo. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (org.) **Vademécum para la Formación de Profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. 369-389 p.

BARRETO, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra. **Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera**. Natal: IFRN Editora, 2012. 216 p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. LEM. Brasília: MEC, 1999. 71 p.

CALDERÓN, Silvia Sánchez. **Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas**. *In*: Colindancias. Revista de la Red Regional de Hispanista de Europa Central. 5:283-311, ISSN 2067-9092, 2014. 283-311 p.

CAMARGO, Rosemeire Alves da Silva. **Lusohablantes: Jugar con lo y el**. En: Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español para Lusohablantes. Brasília, 10 de septiembre de 2009. Embajada de España en Brasil. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/br>. Acceso en: 25 abr. 2019, 15:45:20.

CAPILLA, Maria Calvo. Lenguas próximas y traducción: concienciación y contraste. *In:* FOUCES, Óscar Días. (org.) **Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**, Granada: Atrio, 2012. 101-118 p.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SCHARDOSIM, Chris Royes. **Análise de erros na Interlíngua escrita observada em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira.** *In:* Anais do SILEL. vol. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponible en: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2305.pdf>. Acceso en: 25 mar. 2019, 17:23:13.

ESCOBAR URMENETA, Cristina. **Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas.** 2001. Disponible en: http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf. Acceso en: 19 abr. 2019, 18:17:25.

FIALHO, Vanessa Ribas. **A diferença na semelhança: uma proposta baseada na teoria da atividade para o ensino de línguas próximas.** 2005. 152 p. Tese de Mestrado - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

INSTITUTO CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ele.** Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm. Acceso en: 27 abr. 2019. 15:45:34.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva.** 2018. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf. Acceso en: 25 de abr. 2019, 23:34:02.

MARCOS MARÍN, Francisco Adolfo. Aportaciones de la Lingüística Aplicada. *In:* SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (org.) **Vademécum para la Formación de Profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004. 369-389 p.

PEREIRA LINS, Maria da Penha. **A Pragmática e a Análise de Textos**. 2008. Disponible en: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5214/3898>. Acceso en: 12 mar. 2019, 21:10:56.

PÉREZ, Aquilino Sánchez; GONZALÉZ, Ramón Sarmiento. **Gramática Práctica del español actual**. 2ª ed. Madrid: SGEL, 2014. 270 p.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. Las estrategias de comunicación. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (org.) **Vademécum para la Formación de Profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. 435-446 p.

SANTOS, Onilma Freire dos. **Análise Contrastiva: Uma ferramenta para subsidiar o ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil**. *In*: VII Selimel – Seminário nacional Sobre o Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de literatura, Campina Grande. Anais VII Selimel, 2011. 201-209 p. Disponible en: https://www.academia.edu/19023722/AN%C3%81LISE_CONTRASTIVA_UMA_FERRAMENTA_PARA_SUBSIDIAR_O_ENSINOAPRENDIZAGEM_DE_ESPANHOL_NO_BRASIL. Acceso en: 20 mar. 2019, 12:54:02.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993. 176 p.

SILVA, Roseane Gumieiro Dias da. **A importância da teoria sócio-interacionista na formação de professores do ensino médio**. *In*: Psicologia em estudo, v. 5, n. 1, 2000. 139-143 p. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a09.pdf>. Acceso en: 16 mai. 2019, 18:40:34.

TORRIJOS, Mónica Belda. **Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado**. 2015. 321 p. Tesis Doctoral – Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2015.

TRINDADE NATEL, Tania Beatriz. **La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?** ASELE. Actas XIII, 2002. 825-832 p.

APÉNDICE A – PRIMERO TESTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo:

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

El me falou que tu irias conosco.

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa.

Estavamos bailando toda a noite. Por isso chegamos muito tarde em casa.

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

Todos os alunos estão estudando muito para o ENEM. Portanto, provavelmente eles conseguirão a aprovação.

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo.

Aos sábados em minha casa, ele faz a limpeza enquanto eu cozinho o almoço.

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

Por ele, nossa vida mudou completamente. Antes viajavamos todos os fins de semana, mas agora, ele não deixa sair de casa.

APÉNDICE A – PRIMERO TESTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo:

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

Ele me disse que tu irias conosco.

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa

Estuvimos bailando toda a noite. Por isso chegamos muito tarde em casa.

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

Todos os alunos estão estudando muito para o ENEM. Por tanto, provavelmente eles conseguirão a aprovação em ele.

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo.

Aos sábados em minha casa, ele faz a limpeza enquanto eu cozinho o almoço.

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

Por ele, nossa vida mudou completamente. Antes viajavamos todos os fins de semana, porém, ele não deixa sair de casa.

APÉNDICE A – PRIMERO TESTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo:

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

Ele me disse que tu iria conosco.

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa.

Estuvimos bailando toda a noite. Por isso chegamos muito tarde em casa.

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

Todos os alunos estão estudando muito para o ENEM. Portanto, provavelmente eles conseguirão a aprovação nele.

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo.

Em sábados em minha casa, ele faz a limpeza, enquanto eu cozinho o almoço.

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

Por ele, nossa vida mudou completamente. Antes viajávamos todos os fins de semana, porém, ele não nos deixa sair de casa.

APÉNDICE A – PRIMERO TESTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

Ele me falou que tu irias conosco

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa

Estavamos bailando toda a noite por isso chegamos muito tarde em casa

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

Todos os alunos estão estudando muito para o ENEM por isso provavelmente eles conseguirão a aprovação

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo

nos sábados em minha casa, ele faz a limpeza enquanto eu cozinho o almoço

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

Por a nossa vida mudou completamente. Antes viajavamos todos os finais de semana porém ele não deixa mais sair de casa

APÉNDICE B – PROPUESTA DIDÁCTICA

LOS PRONOMBRES ÉL Y ELLO DEL ESPAÑOL

La historia empieza de la siguiente forma:

Agotados de oír tantas confusiones en las clases de español para estudiantes brasileños, los pronombres ÉL y ELLO deciden hacer un diálogo para eliminar de una vez por todas este problema que los deja extremadamente fastidiados.

Vamos al diálogo

ÉL: — ¡Hola hermanito ELLO! Dime, ¿qué te parece ayudar a los estudiantes brasileños sobre nuestros usos, o no te molesta que ellos te confundan conmigo?

ELLO: — ¡Claro que sí! Me parece muy buena idea que pudiéramos hablar a ellos y aclarar estos líos que no acabo de entender por qué ocurren.

ÉL: — Bueno, al fin y al cabo, explícales, ¿Quién es tú?

ELLO: — Soy un "ser" propio de la lengua española. No cambio de "figura", mi cara siempre es esta.

ÉL: — Es verdad. A mi vez, yo soy un buen ejemplar de un macho, todavía nuestros otros dos hermanos me complementan, nuestra hermana (*ella*) designa el género femenino y tiene el hermano que puede designar más de una persona (*ellos*). Por ejemplo: él baila/ella baila, él come/ellos comen, él está enfermo/ellos están enfermos, y así por delante.

ELLO: — Al contrario de ti, "mi alma" es amplia, *colectiva, abstracta, nada personal*.

ÉL: — No empiece a divagar hermano, por favor. Explíquese mejor.

ELLO: — Quiero decir que no me acerco a las personas como tú haces, convivo con adjetivos, adverbios y oraciones relativas, y me refiero a un conjunto de cosas, situaciones o ideas. Por ejemplo: *Las cosas que venden allí son baratas*, por *ello* he traído todas. Usted, en cambio...

ÉL: — Eres extraño hermano, yo en cambio designo un ser del género masculino y casi siempre acompaño a un verbo: él cortó la manzana, él está estudiando, él corre velozmente, etc. Soy más simple. ¡Ah! y me muero de risa cuando algún alumno más despistado dice *ello es mi padre, ello es mi novio*. ¿Cómo puede ser eso no?

ELLO: — ¡Fatal! Y yo no soporto cuando oigo *ello no sabe, ello no aprende*, en verdad es quien di esto que no sabe nada, me da escalofríos. Como estaba explicando, lo mío es referirme a una situación, una causa, un motivo, un contexto precedente, ¿Comprende? Este es el motivo que frecuentemente mi "cuate" *Por* me acompaña y entonces me quedo así: *Por ello*. Es lo mismo que *por isso* en el portugués.

ÉL: — Creo que vamos aclarando más las cosas hermano. Ya he oído que actualmente tú es más usado en la lengua escrita que en la oral. ¿Verdad?

ELLO: — ¡Vale!, Es verdad, pero aún soy bastante utilizado, en algunos países más y en otros menos, sin embargo, nunca olvidado. ¿Usted al contrario es bien popular no?

ÉL: — ¡Claro! De los otros de nuestra familia, soy el segundo de mayor uso, solo pierdo para nuestro hermano mayor, el *yo*.

ELLO: — Y aun así las personas insisten en confundirnos. ¿No?

ÉL: — En el caso de los alumnos brasileños debe ser por cierta semejanza en la escrita entre nosotros y nuestro pariente brasileño, el *ele*, que en verdad tiene todo a ver conmigo y nada contigo.

ELLO: — Lo que importa es fijarse en nuestras funciones, así no hay como confundirnos. Entonces no olviden, yo soy un personaje aparte; cuando aparezco en la oración, estoy representando una frase entera dicha anteriormente. Ahora es contigo hermano.

ÉL: — Bueno, de mi parte soy él cara de quien se declara algo, o sea, puedo ser el sujeto de la oración, pero también un complemento, entretanto siempre estoy conectado a un verbo, no olviden, pues se existe una persona, está está haciendo, estando o siendo algo. De esta manera, daré por terminada esta charla y esperamos ter ayudado ustedes, ¿qué le parece hermano?

ELLO: — Creo que por hora ya basta. ¡Hasta pronto compañeros!

APÉNDICE C – SEGUNDO TESTE POS APLICACION DIDÁCTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo:

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

ISSO ME DIZE QUE TU IRIA COM OS OUTROS

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa.

ESTAVAMOS BAILANDO TODA NOITE. POR ISSO CHEGAMOS MUITO TARDE EM CASA

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

TODOS OS ALUNOS ESTÃO ESTUDANDO MUITO PARA O ENEM. POR TANTO PROVAVELMENTE ELES CONSIGUIRAM A APROVAÇÃO.

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo.

OS SÁBADOS EM MINHA CASA, ISSO FAZ A LIMPEZA ENQUANTO EU COZINHO O ALMOÇO

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

POR ELE, NUESTRA VIDA MUDA COMPLETAMENTE. ANTES VIAJAVAMOS TODOS OS FINS DE SEMANA, PELA HORA, ISSO NÃO NOS DEIXA SAIR DE CASA.

APÉNDICE C – SEGUNDO TESTE POS APLICACION DIDÁCTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo:

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

Ele me disse que tu irias com nos.

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa.

Estuvimos dançando toda a noite. Por isso chegamos muito tarde em casa.

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

Todos os alunos estão estudando muito para o Enem. Por tanto provavelmente eles conseguirão a aprovação nele.

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo.

Nos sábados em minha casa, ele faz a limpeza enquanto eu cozinho o almoço.

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

Por ele, nossa vida mudou completamente. Antes nós viajavamos todos os fins de semana, mas agora, ele não nos deixa sair de casa.

APÉNDICE C – SEGUNDO TESTE POS APLICACION DIDÁCTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo:

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

Ele me disse que tu virias com nós.

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa.

Estávamos dançando toda a noite. Por isso chegamos muito tarde em casa.

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

Todos os alunos estavam estudando para o ENEM. Portanto, provavelmente eles conseguiriam a aprovação nele.

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo.

Aos sábados em minha casa, ele faz a limpeza mentre eu cozinho o almoço.

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

Por ele, minha vida mudou completamente. Antes viajavamos todos os fins de semana, mas agora isso não nos deixa nem sair de casa.

APÉNDICE C – SEGUNDO TESTE POS APLICACION DIDÁCTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Pesquisa de campo.

Transcriba al portugués las siguientes oraciones abajo:

1. Ello me dijo que tú irías con nosotros.

Isso me disse que tu irias com nós.

2. Estuvimos bailando toda la noche. Por ello llegamos muy tarde en casa

Estávamos dançando toda a noite. Por isso chegamos muito tarde em casa

3. Todos los alumnos están estudiando mucho para el ENEM. Por lo tanto, probablemente ellos conseguirán la aprobación en él.

Todos os alunos estão estudando muito para o ENEM. Por tanto provavelmente isso conseguirá a aprovação deles

4. A los sábados en mi casa, ello hace la limpieza mientras yo cocino el almuerzo

Aos sábados em minha casa, isso faz a limpeza enquanto eu cozinho o almoço.

5. Por él, nuestra vida cambió completamente. Antes viajábamos todos los fines de semana, pero ahora, ello no nos deja ni salir de casa.

Por ele nossa vida mudou completamente. Antes viajavamos todos os finais de semana, mas agora, isso não nos deixa nem sair de casa.

ANEXO A – AUTORIZACIÓN DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

CARTA DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DE PESQUISA

Mem. 01/2019

Abaetetuba, 28 de maio de 2019

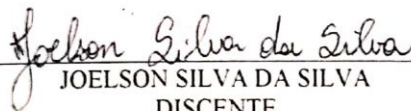
À Direção da Escola: EEEFM SAO FRANCISCO XAVIER

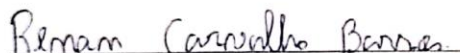
Prezado (a) Diretor (a),

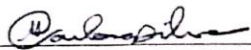
Vimos a V.S. ^a solicitar permissão para a realização, nesta instituição, da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada “**la sustitución equivocada de él por ello marcando la dificultad de aprendizaje de los estudiantes brasileños de E/LE**”, realizada pelo discente de Licenciatura Plena em Letras- Língua Espanhola 2015.

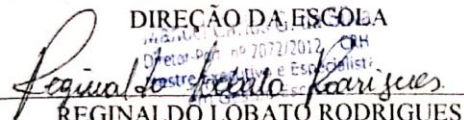
Ressalta-se que a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa será preservada e a utilização dos dados será restrita a fins acadêmicos.

Agradecemos a disponibilidade e desde já nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.


JOELSON SILVA DA SILVA
DISCENTE


RENAN CARVALHO BARROS
ORIENTADOR


MANOEL CARLOS GUIMARAES DA SILVA
DIREÇÃO DA ESCOLA


REGINALDO LOBATO RODRIGUES
PROFESSOR COLABORADOR