



Interlíngua, análise de erros e influências interlinguísticas: experiências de ensino e aprendizagem on-line de FLE

Interlanguage, error analysis and crosslinguistic influences: experiences in online FLE teaching and learning

Sandrine Allain*
UFSC

Adja B. A. B. Durão**
UFSC

Resumo: *Este artigo apresenta uma análise de erros nas interlínguas de aprendizes de FLE de nível B1.2 (QEQR) de curso on-line de 2020. Através da identificação, classificação e descrição de erros (CORDER, 1973; DURÃO, 2004, 2007; JAMES, 2013, GIMENEZ, 2017) em três produções textuais assíncronas de cinco participantes e da coleta de dados por meio de questionário, os critérios linguísticos (CORDER, 1981) e etiológico (SELINKER, 1972; RICHARDS, 1973) permitiram analisar 182 erros. A língua inglesa confirmou-se como L2 das participantes, de repertórios plurilinguísticos; observando-se o fator de recenticidade de uso (HAMMARBERG, 2001) e a variação de recurso a lexemas e estruturas sintáticas da L2 em função dos sujeitos (NEMSER, 1971; AL-SOBHI, 2019). Interferências de L2 por substituição ou por empréstimo foram identificadas, além de transferências positivas e criativas. O uso contrastivo da L2 inglesa pode facilitar da aprendizagem e levar ao aprofundamento da consciência linguística dos sujeitos aprendizes de FLE.*

Palavras-chave: *Análise de erros; Interlíngua; Francês língua estrangeira.*

Abstract: *This article presents an analysis of errors in the FLE learners' interlanguages, from an on-line B1.2 course (QEER) in 2020. Through the identification, classification and description of errors (CORDER, 1973; DURÃO, 2004, 2007; JAMES, 2013, GIMENEZ, 2017) in three asynchronous textual productions of five participants and data collection through a questionnaire, the linguistic (CORDER, 1981) and etiological (SELINKER, 1972; RICHARDS, 1973) criteria made it possible to analyze 182 errors. English was confirmed as the participants' L2; its plurilingual linguistic repertoires; the recency of use factor (HAMMARBERG, 2001) and the variation in the use of lexemes and syntactic structures of the English L2 depending on the subjects (NEMSER, 1971; AL-SOBHI, 2019). English L2 interferences were observed, in addition to positive and creative transfers. The use of multi-linguistic repertoires and contrasting use of English L2 is considered to facilitate learning in order to deepen the linguistic awareness of the subjects.*

Keywords: *Error analysis, Interlanguage, French as a foreign language.*

1. Introdução

De acordo com a Organização Internacional da Francofonia (OIF), a língua francesa tem 300 milhões de usuários, sendo a quarta língua mais usada na Internet e entre as cinco mais aprendidas no mundo. Ela é a segunda língua estrangeira mais procurada nos países da América Latina depois da língua inglesa (OIF, 2018, p. 14-23). O ensino e a aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) na Grande Florianópolis costuma ter perfis variados de aprendizes e professores em espaços de ensino públicos ou privados. Os interesses e motivações para a aprendizagem da língua francesa são diversos, cuja relação histórica no Brasil foi investigada na pesquisa *O ensino do francês no Brasil* (CASADEI PIETRARÓIA e DELLATORRE, 2012). Mapeando a história do período de ensino obrigatório de FLE no país, as autoras

consideram que “são indelévels as marcas de mais de cem anos de ensino obrigatório, de influência literária, cultural e científica que a língua francesa deixou nos estudantes brasileiros” (CASADEI PIETRARÓIA e DELLATORRE, 2012, p. 121). Contudo, o ensino de francês deixa de ser obrigatório na década de 1970 e, como aponta Almeida Filho “há uma lacuna na área de história do ensino de línguas, com palestras e mesas de debates raras da natureza histórica do ensino de línguas depois do ano 2000” (2015, p. 201), perceptível pela parca literatura acerca da história do ensino e aprendizagem de FLE em Santa Catarina.

Dentre as motivações locais para o ensino e aprendizagem de FLE, podemos observar na região a promoção de intercâmbios em universidades públicas e privadas de regiões e países francófonos; a presença local de empresas e instituições francófonas; a emigração de brasileiros e seu turismo em países e regiões francófonos (França, Québec, Bélgica, Suíça e outros); a recente realização de processos de cidadania por descendentes de luxemburgueses em Santa Catarina; e, possivelmente, ainda, a imigração e refúgio de pessoas de países antigamente sob colonização ou mandato da França e que ainda têm o francês como língua oficial (Haïti, Senegal) ou como língua comercial e franca (Marrocos, Líbano e outros). É neste contexto que foi ministrado um curso de FLE em nível B1.2 em uma escola privada, com foco exclusivo em língua francesa. O nível B1 visa formar um “Utilizador independente” de LE, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), tendo como objetivos atingir competências linguísticas e comunicativas que possibilitam a autonomia do falante para que consiga “estudar na França” (AFF, s/data, s/ p.). Esse ambiente formal de docência deu origem a indagações sobre as interlínguas e os erros deste grupo de aprendizes de FLE, que serão exploradas nos próximos tópicos.

2. O conceito de interlíngua e a Análise de erros

Em 1972, Selinker defende que há uma estrutura psicológica latente no cérebro, região em que se dão as identificações interlinguais, sendo ativada quando se tenta aprender uma segunda língua (1972, p. 211)¹. Esse autor ressalta que o percentual de adultos que atingem uma

competência linguística de falante nativo é de menos de 5% dos aprendizes e que tal competência deriva inclusive de fatos não aprendidos, por isso considera a noção de “tentativa de aprendizagem” como independente e prioritária sobre a noção de “aprendizagem bem-sucedida” (SELINKER, 1972, p. 212)². Selinker delinea assim seu conceito de interlíngua (IL), como “sistema linguístico separado, resultante das produções observáveis de tentativas de produção de um aluno em uma norma da língua alvo” (1972, p. 214)³. A interlíngua é, portanto, “um sistema linguístico em construção que está entre uma língua e outra(s)” (DURÃO, 2007, p. 23)⁴. Podem haver diversas características na interlíngua de um mesmo indivíduo, sendo essas apresentadas por propriedade de pertencimento como fenômeno individual, grupal, da mesma LM ou de comunidades imigrantes, partindo do centro do indivíduo pois resulta das particularidades de cada pessoa (DURÃO, 2007, p. 23). Isto é, a interlíngua é própria de cada indivíduo, mas compartilha características peculiares de um mesmo grupo. Corder considera que os aprendizes vão propondo hipóteses sobre a língua objeto de estudo (LO), ou seja, gramáticas pessoais transitórias, que requerem confirmação ou refutação (1981, p. 73). Para este autor, a interlíngua é uma mistura dos sistemas linguísticos, que vão se sofisticando conforme se avança na aprendizagem da LO (CORDER, 1981, p. 67). Para Nemser (1971), a interlíngua refere-se a um sistema linguístico híbrido que “varia em função da personalidade, do domínio da LO, das experiências prévias de aprendizagem de línguas, das funções comunicativas executadas e as atitudes pessoais do aprendiz” (apud DURÃO, 2007, p. 26), com o que estamos plenamente de acordo.

Selinker sugere cinco processos centrais na aprendizagem de segunda língua (doravante L2): a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem de L2; as estratégias de comunicação na L2; e a supergeneralização do material linguístico da língua alvo (SELINKER, 1972, p. 215)⁵. Ressalta-se que a interlíngua pode ter outras influências além da primeira língua (doravante L1) e da LO, pois as matérias primas constitutivas das interlínguas de aprendizes de LE são sua LM/L1, as outras LEs que conhecem e a LO (DURÃO, 2007, p. 25). Ou seja, a interlíngua do aprendiz é constituída por um repertório linguístico próprio que pode ser plurilíngue, já que na aprendizagem de LE quanto mais

profundamente conhecemos uma ou várias línguas, “mais rico será o repertório de hipóteses sobre [...] as semelhanças que as interlínguas mostram regularmente, não só com a L1, mas para outras línguas conhecidas pelo aprendiz” (CORDER, 1981, p. 74)⁶.

Conforme as características de interlíngua supracitadas, destaca-se que um dos objetivos do presente artigo é identificar quais são as influências interlinguísticas presentes em ILs entre aprendizes de FLE que têm o português brasileiro como L1, por meio da observação sistemática de suas produções textuais. Al-Sobhi (2019) resume quatro distinções importantes da interlíngua, da seguinte forma:

1) é sistemática e regida por regras que constituem a gramática interna do aluno e podem ser descobertas e analisadas com base em sua produção oral ou escrita, incluindo as estruturas corretas bem como seus erros [...] 2) A IL é considerada dinâmica, pois o sistema de regras do aluno não é estável [...] 3) A IL tem um sistema reduzido, ou seja, o aluno usa conjuntos limitados de formas e funções [...] 4) A IL é variável : o uso da linguagem de um aprendiz varia de um contexto para outro (AL-SOBHI, 2019, p.58)⁷.

A interlíngua é, deste modo, sistemática, dinâmica, limitada, variável, individual e além disso criativa, pois, ao analisar a interlíngua e os erros dos aprendizes, verifica-se o uso criativo de estruturas que não são nem de sua L1 nem da LO, aplicando “suas próprias regras nas situações de comunicação, gerando estruturas híbridas que são típicas de sua interlíngua” (BERNARDI, 2013, p. 28). Al-Sobhi investigou a perspectiva histórica da Linguística Contrastiva (LC) e da aprendizagem de L2, retomando a definição de Fisiak da LC como “subdisciplina da linguística preocupada com a comparação de duas ou mais línguas ou subsistemas linguísticos para determinar tanto as diferenças quanto as semelhanças entre eles” (1981, p.1, apud AL-SOBHI, 2019. p. 49). Um linguista, deste modo, pode “comparar e contrastar dois sistemas fonéticos ou sintáticos [...] para determinar as dificuldades encontradas por aprendizes de língua e identificar os desafios a serem enfrentados ao ensinar esta língua” (AL-SOBHI, 2019. p. 49). É neste movimento de compreensão de dificuldades por parte

dos aprendizes alicerçado na LC que as produções da IL são contrastadas com as formas esperadas na LO.

A teoria que sustenta o modelo da Análise de Erros (AE) aponta que “aprendizes de L2 passam por estágios de aquisição que fazem seus erros variarem de um nível de desenvolvimento para outro” (AL-SOBHI, 2019, p. 52). Corder publica, em 1967, um artigo pioneiro sobre erros de aprendizagem e este trabalho “constitui o marco teórico deste modelo, estabelecendo e definindo suas suposições e procedimentos de investigação” (DURÃO, 2004, p. 46). Em 1981, Corder estabelece uma diferença entre a análise de desempenho como “o estudo de todos os dados de desempenho de alunos individuais” e a análise de erro, como “o estudo das declarações errôneas produzidas por grupos de alunos” (AL-SOBHI, 2019, p. 52), defendendo que os erros do aluno resultam de sua falta de conhecimento e de consciência linguística, não de desempenho. Por isso, Al-Sobhi destaca a distinção feita por Corder (1981) entre “erros” e “lapsos”, sendo os primeiros “falhas de competência”, enquanto os lapsos são “falhas de desempenho” e que, ao contrário dos lapsos, os erros sistemáticos revelam o conhecimento linguístico subjacente dos alunos de línguas (AL-SOBHI, 2019, p. 52-53). São considerados “lapsos” se forem autocorrigidos – isto é, sem ajuda externa; enquanto são considerados “erros” se não forem autocorrigidos e por isso “a autocorreção ou corrigibilidade (JAMES, 2013) desempenha um papel crucial na distinção entre erros e lapsos” (AL-SOBHI, 2019, p.53). Tal distinção foi amplamente apropriada pela área da didática que “não fala mais em lapso, mas em erro na dinâmica de apropriação de uma língua, inspirada notadamente pela posição metodológica das abordagens comunicativas” (CUQ, 2003, apud FARKAMEKH, 2006, p. 82)⁸. Para Durão, o erro é “uma evidência do conhecimento subjacente do aprendiz [...] assim sendo, quem comete erros não imita apenas, mas propõe hipóteses, empregando estratégias de aprendizagem e de comunicação para construir seus enunciados” (2004, p. 54), sendo possível discernir e agrupar os tipos de erro por critérios.

Resumindo as colocações de Selinker (1972) acerca dos tipos de erros na interlíngua, podem ser referentes: a) a um processo de transferência linguística, quando os erros estão ligados à L1; b) a uma transferência de treinamento, quando os erros resultam de itens identificáveis nos processos de treinamento; c) a uma estratégia de

aprendizagem de L2, quando os erros são oriundos de uma abordagem específica do aprendiz com a LO; d) a estratégias de comunicação em L2, quando o aprendiz usa uma abordagem para comunicação com falantes nativos da LO; e) por fim, a uma supergeneralização da L2, quando características semânticas e regras da LO são generalizadas em contextos indevidos (SELINKER, 1972, pp. 216-217). Destaca-se que, na aprendizagem de línguas, os termos transferência e interferência não são sinônimos. A noção de transferência refere-se a dois tipos: transferência positiva e transferência negativa. A positiva é definida como “o uso automático da estrutura L1 na performance de L2 quando as estruturas em ambas as línguas são as mesmas, resultando em enunciados corretos” (DULAY, BURT e KRASHEN, 1982, p. 97), e a negativa (ou “interferência”) resulta das diferenças entre os dois sistemas de linguagem (apud AL-SOBHI, 2019, p. 50). Lott analisa as propostas de categorização de erros de Selinker (1972), Corder (1973), Nickel (1981) e outros pesquisadores, considerando como interferências da L1: o erro por extensão excessiva da analogia; transferência de estrutura; ou erro interlingual /intringual (LOTT, 1983, p. 258-259, tradução nossa), que definiremos adiante. São essas numerosas pesquisas e critérios referentes à identificação de erros nas produções em L2 que guiam as investigações sobre os contextos de aprendizagem de terceira língua (doravante L3).

Farkamekh (2006) dedicou sua tese à análise das influências do inglês como L2 na aprendizagem do francês como L3 por falantes nativos de língua persa, investigando, portanto, as interlínguas desses sujeitos e as influências interlinguísticas na aprendizagem de L3 (FARKAMEKH, 2006, p. 84). Segundo a autora, nestes casos plurilíngues, a complexidade torna-se ainda maior, pois “os processos mobilizados para aquisição de L3 podem ter semelhanças com os de L2, mas de acordo com Clyne (1997, p. 113) a linguagem adicional complica as operações dos processos” (FARKAMEKH, 2006, p. 85). As línguas faladas pelos aprendizes têm diversas manifestações em suas produções na interlíngua da L3, podendo referir-se à L1 ou à L2, considerando-se que “em aprendizagem de uma LO, a influência interlinguística abarca fenômenos como transferência, interferência, evitação, empréstimo e aspectos relacionados à perda linguística” (KELLERMANN e SHARWOOD-SMITH, 1986, p. 125).

De acordo com a revisão de literatura feita por Brito, a influência interlinguística ocorre em todos os níveis linguísticos: fonológico, sintático, léxico-semântico, pragmático, ortográfico e até sociolinguístico (BRITO, 2011, p. 93). Diversos fatores determinam essas possíveis ocorrências, com destaque para: 1) A tipologia linguística – Entendida como a distância entre as línguas (BRITO, 2011, p. 93). A tipologia linguística tem papel importante na escolha da língua de partida, pois “conforme Cenoz (2001), ‘os aprendizes tomam emprestadas mais palavras das línguas tipologicamente mais próximas da língua-alvo’” (apud FARKAMEKH, 2006, p. 85). 2) Os níveis de proficiência – Para a análise das influências interlinguísticas na aprendizagem de uma L3 “é importante considerar a competência dos alunos não apenas na língua alvo, mas também nas outras duas línguas (L1 e L2)” (FARKAMEKH, 2006, p. 86) e pesquisas revelam que “aprendizes de L2 menos proficientes transferem mais elementos de sua primeira língua do que os que apresentam níveis mais altos de proficiência” (BRITO, 2011, p. 93). 3) O contexto – Fatores relacionados ao contexto específico no qual a comunicação acontece, incluindo os interlocutores, o ambiente e o tópico da conversa, sua formalidade ou informalidade, podem determinar a presença de influência interlinguística (BRITO, 2011, p. 94). 4) O ‘Efeito de língua estrangeira’ (MEISEL, 1983), ou ainda ‘Estatuto da L2’ (HAMMARBERG, 2001) apontam que os aprendizes tendem a usar a L2 ou outras línguas que não a L1 como a língua de origem em influências interlinguísticas (apud FARKAMEKH, 2006, p. 86). Há, ainda, os fatores relacionados a: 5) Idade, com estudos numerosos na aquisição de L2 mas limitados acerca da aquisição de L3; 6) Grau de aprendizagem anterior ou Recenticidade de uso (HAMMARBERG, 2001), isto é, a tendência a fazer empréstimos de uma língua usada ativamente, em vez de outras línguas já aprendidas, mas que não se usa mais (FARKAMEKH, 2006, p. 86, pp. 88-89). Além desses, Brito (2011) traz: 7) Fatores culturais - A aprendizagem de L2 não significa apenas adquirir um novo código linguístico, mas um novo conjunto de valores; 8) A percepção do aprendiz quanto à adequação de um termo na LO [pois] os aprendizes de uma L3 apresentam a tendência a ativar todas as suas línguas durante a produção na L3; 9) Consciência linguística e de aprendizagem de línguas – ampla aceitação de que o

conhecimento de duas ou mais línguas pode levar a vantagens linguísticas e cognitivas (BRITO, 2011, p. 95).

A aprendizagem da L3 pode dar-se, portanto, em contextos naturais ou formais e a diversidade de situações derivadas da tipologia, da competência linguística, do modo de aprendizagem, da idade e do grau de aprendizagem anterior de outra língua, dentre outras, é muito grande. As influências interlinguísticas são assim afetadas “não apenas pelo conhecimento de outras línguas, mas também pelo processo (formal ou natural) de aquisição dessas línguas e pelas estratégias pelas quais os alunos as aprenderam” (FARKAMEKH, 2006, p. 89). Farkamekh cita estudos apontando que os alunos de L3 “desenvolvem certa experiência de aprendizagem e certas habilidades específicas que faltam aos monolíngues e que diferem das deles (GROSJEAN, 1992; COOK, 1995; JESSNER, 1999)” (FARKAMEKH, 2006, p. 90). Tais distinções instigaram nossa análise de dados e erros produzidos no ensino e aprendizagem de L3.

3. Categorias de análise de erros

Considerando-se o arcabouço teórico levantado no segundo tópico deste texto, percebe-se que a seleção dos critérios de análise de erros mais adequados para nosso propósito não é simples. Para Durão, essa decisão cabe ao pesquisador “à luz de seus objetivos [e de] sua capacidade na análise de erros dependendo tanto de sua competência linguística e comunicativa quanto de seu conhecimento acerca da literatura referente a cada temática” (2007, p.21). As diversas categorias de AE propostas por Corder (1971, 1973), Burt e Kiparsky (1972), Selinker (1972) e Richards (1973), cuja revisão de literatura já foi realizada por Durão (2004; 2007) e por Farkamekh (2006), nos permitiram delinear as categorias mais profícuas para nosso escopo. Definido por Selinker (1972) e Richards (1973), o critério etiológico investiga a origem das ocorrências e “analisa se a fonte dos erros tem base transitória (de desenvolvimento) ou permanente (com tendência a manter-se na IL)” (DURÃO, 2007, p.17). O critério etiológico é de suma relevância para esta análise, já que se volta para erros relativos 1) à transferência interlinguística - no nosso caso, entre o português, o francês e o inglês; e 2) aos erros intralinguísticos - no âmbito da LO/L3 francesa. Gimenez (2017) elabora, em sua tese sobre interferência

linguística, um levantamento das diversas contribuições teóricas para o critério etiológico na AE (RICHARDS, 1971; DULAY, 1982, VÁSQUEZ, 1991; SANTOS GARGALLO, 2004) chamando a atenção para erros ambíguos, que “refletem estruturas da LM do aprendiz, mas ao mesmo tempo, podem ser interpretados como desvio de desenvolvimento natural da LO” (2017, p. 162). Outro critério de nossa análise é o linguístico (CORDER, 1981), que permite elencar como os erros se evidenciam, e em qual nível linguístico. De forma a apresentar, bem como sintetizar essas duas categorias, propõe-se aqui uma tabela com as condições ou fatores das influências interlinguísticas, os critérios etiológico e linguístico de AE, seus níveis ou tipos e seus subtipos de dois níveis.

Influências interlinguísticas		CRITÉRIO ETIOLÓGICO (SELINKER, 1972; RICHARDS, 1973; GIMENEZ, 2017)					
		NÍVEIS	TIPOS	SUBTIPOS	SUBTIPOS		
Tipologia e psicotipologia linguística		transferência (interlinguístico)	produção	substituição	analogia de significado		
Proficiência na L1					Efeito da língua estrangeira (Moisel, 1983) / Estatuto de L2 (HAMMARBERG, 2001)	empréstimo	analogia de forma direta
Proficiência na L2				Contexto e ambiente de aprendizagem			criação de palavra / Transferência criativa (KUMARAVADIVELU, 1998)
Anterioridade de aprendizagem / Recência de uso (HAMMARBERG, 2001)					subprodução	aprendizagem defensiva (Stevick apud TORIJANO PEREZ, 2004)	
Fatores culturais				superprodução			
Adequação de termo				pragmáticos			
Consciência linguística e de aprendizagem				hipercorreção			
Competência Linguística na LO/L3				transferência intrusiva (HAMMERLY, 1991)			
				transferência positiva (DULAY, BURT e KRASHEN, 1982)			
				intralinguístico	simplificação		
		supergeneralização					
		indução					
		produção excessiva					
		CRITÉRIO LINGUÍSTICO (CORDER, 1981)					
			fonológico/ grafológico	gramático	léxico semântico		
		omissão					
		adição					
		seleção					
		ordem					

Figura 1. Tabela de identificação e classificação de erros e influências. Fonte: ALLAIN e DURÃO, 2021.

O critério etiológico é, deste modo, central para nossa análise de erros, buscando a identificação dos tipos de erros em níveis de transferência interlinguística ou de erros intralinguísticos e seus

subtipos, conforme explanados em Durão (2004; 2007). A transferência negativa interlinguística (interferência) abarca os erros de produção por substituição, quando se empregam formas da L1 na LO (DURÃO, 2007, p. 39). Esses erros por substituição foram separados por Gimenez (2017) entre analogia de forma - quando há o uso de uma palavra que tem a mesma forma em ambas as línguas, mas que não compartilha seu significado; analogia de significado - quando há o uso de uma palavra na LO que não tem a mesma forma na L1, mas as duas línguas compartilham algumas de suas acepções; e ainda o caso das transferências diretas, em que há o uso de uma palavra da L1 que não existe no LO (GIMENEZ, 2017, p. 165-167).

Os erros de produção por empréstimo são aqueles que tomam orações curtas ou expressões da L1 ou L2, por ambas terem estruturas muito parecidas, cujo exemplo pode ser a tradução literal (DURÃO, 2007, p. 40). A criação de palavra nova, conceituada por Kumaravadivelu (1998) como “transferência criativa”, pode dar-se por criação de palavra original - que não existe nem na L1 nem na LO; ou por tradução emprestada, criando vocábulo novo a partir de um vocábulo da L1 com morfemas próprios à LO (DURÃO, 2007, p. 40).

As interferências interlinguísticas podem ocorrer por subprodução, isto é, por evitação de estruturas linguísticas que parecem difíceis ao aprendiz ou o levaram a experiências frustrantes ou, ainda segundo Kellerman (2000), quando não se conhece bem a expressão na própria L1; quando é conhecida, mas não se encaixa no contexto; ou ainda quando não se quer utilizar tal expressão por não estar condizente com as normas culturais (apud DURÃO, 2007, p. 41). Tais situações de inibição podem resultar do medo de cometer-se um erro e sentir-se exposto, denominado por Stevick como aprendizagem defensiva (DURÃO, 2007, p. 41). Os erros por subprodução apontam uso reiterado de certas estruturas, para preencher a falta de vocábulo ou expressão adequada; enquanto os erros pragmáticos ocorrem por má interpretação de um enunciado de compreensões diferentes para os grupos etnolinguísticos; e os erros de hipercorreção advêm de excessiva preocupação com a correção gramatical (DURÃO, 2007, p. 43-44).

A transferência intrusiva (HAMMERLY, 1991) é o uso consciente da LM na LO para suprir carência identificada pelo próprio aprendiz (DURÃO, 2004, p. 65), que aproximamos do fator de adequação de vocábulo previamente referido. Os erros intralinguísticos estão

atrelados às competências linguísticas na LO e às dificuldades com suas regras, podendo ocorrer por simplificação - aplicação inadequada ou falta de aplicação de regras gramaticais; por supergeneralização, quando se estende indevidamente regras a casos de exceção; por indução, quando há orientação errônea por parte do professor ou material didático; e por produção excessiva, quando há repetição exagerada de certa forma num mesmo contexto (DURÃO, 2004, p. 82-83). Posteriormente, James (2013) sugeriu como subcategorias de erros resultantes de situações de sala de aula, os induzidos “por materiais; pela fala do professor; com base em exercícios; por prioridades pedagógicas; e de pesquisa de dicionário” (p. 179-200, apud AL-SOBHI, 2019. p. 57).

Quanto ao critério linguístico estabelecido por Corder (1981), os erros podem evidenciar-se por omissão (supressão indevida de elemento), adição (de elemento que não deveria estar presente), seleção (isto é, escolha errada de item) e ordem (colocação errônea de elementos corretos), podendo ser classificados por nível linguístico: fonológico/grafológico, gramatical ou léxico-semântico (CORDER, 1981, p. 36-37). No âmbito desta investigação sobre influência interlinguística, representada pela primeira coluna da tabela, podem-se considerar três possibilidades para cada classe gramatical em questão: 1) a influência do inglês (L2) na produção da IL de língua francesa (LO); 2) a influência do português (L1) na produção da IL de língua francesa (LO); 3) problemas ligados à própria natureza da L3 francesa (intralinguísticos). Acrescentaram-se à tabela, portanto, fatores e conceitos adicionais que surgem neste tipo de aprendizagem, conforme as referências sobre influência interlinguística relatadas anteriormente na seção 2. Outros conceitos serão avaliados em nossa análise, como o efeito da língua estrangeira (MEISEL, 1983), que se refere à tendência em usar a L2 ou idiomas diferentes da L1 como língua de origem em influências interlinguísticas (FARKAMEKH, 2006, p. 88), equivalente ao estatuto da L2 (HAMMARBERG, 2001); a recenticidade de uso (HAMMARBERG, 2001) que é o grau de aprendizagem anterior, indicando que aprendizes fazem empréstimos de uma língua ativamente usada, em vez de outras línguas já aprendidas, mas que não usam mais (FARKAMEKH, 2006, p. 89).

Para proceder à análise de erros, adaptamos as etapas definidas por Corder (1971) de 1) identificação de idiosincrasia 2) elaboração de

frases na L1 e LO para descrevê-la e 3) explicação da idiosincrasia; ou seja, realizar o levantamento dos dados; a identificação do erro; sua descrição e explicação (DURÃO, 2004, pp. 75-76). Inserimos, para nosso propósito, a etapa de classificação dos erros entre sua identificação e sua descrição, detalhados posteriormente na seção 4. Segundo Corder (1981), a identificação dos erros por aprendizes de LE deveria ter como referência “a gramática provisional de LE, já que cada estágio de conhecimento linguístico representa um dialeto transicional, e que alguns erros refletem estágios característicos de sua interlíngua” (DURÃO, 2007, p. 21), razão pela qual considera-se na presente análise uma confrontação dos erros com os objetivos linguísticos e de ação pretendidos nas atividades realizadas.

4. Relato de experiência

O ano de 2020, com a escalada da pandemia de Covid-19, impôs numerosos desafios globais e adaptações para comunicar-se e aprender, impactando fortemente a área da Educação e da Linguística Aplicada. Os dados apresentados neste artigo são oriundos de atividades de ensino remoto, realizadas durante o semestre de 2020/2 por docência de uma das autoras, professora de FLE na Grande Florianópolis. As aulas foram síncronas por meio da plataforma Zoom e havia tarefas assíncronas. Apresenta-se aqui um recorte dessas produções textuais dos aprendizes, realizadas por meio da ferramenta Google DOCS e da plataforma Padlet. Foram necessárias para o desenvolvimento do curso, portanto, diversas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como computadores, conexão à internet de banda larga, câmera, microfone, e ambientes adequados para a realização das atividades, que permitiram superar as barreiras do distanciamento social impostos pela conjuntura e realizar a correção bem como o registro das atividades didáticas. Destaca-se que, apesar de o curso ser proposto em escola da Grande Florianópolis, pela nova dinâmica de oferta e procura de aulas on-line em 2020, uma das participantes era moradora de Rio de Janeiro, o que suscitou uma ampliação de trocas interculturais entre o grupo.

O livro didático de francês da editora EMDL utilizado para o nível de FLE B1 referido (B1/QEQR, 2001) intitulado *Défi 3* é “ancorado na perspectiva acional⁹, desperta a curiosidade dos alunos, colocando a cultura como um elemento fundamental da aprendizagem de línguas”

(MAISON DES LANGUES, 2019, s/página). Ainda de acordo com a editora, o livro didático *Défi 3* tem “lugar primordial dado à interculturalidade: o aprendiz reage e interage a partir de sua experiência e de sua identidade” (MAISON DES LANGUES, 2019, s/página). Para o pesquisador em FLE Christian Puren, a competência intercultural no ensino de LEs está sobretudo ligada à abordagem comunicativa, pois realça a “capacidade de trocar pontualmente informações com estrangeiros, baseados em atos de fala e encenações próprios da abordagem comunicativa” (PUREN, 2006, p. 39). Segundo Fernet-Betancourt, a interculturalidade designa “aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’” (2004, p. 13-14, apud ALEXANDRE e LUNA, 2015, p. 262). Ao refletir acerca do linguístico e do cultural no ensino e aprendizagem de LE, Ferreira reitera o componente cultural na sala de aula de PLE enquanto “facilitador do desempenho linguístico, uma vez que quanto mais insumo cultural se veicula na sala de aula, mais diminui o estranhamento e a aquisição se produz” (FERREIRA, 2008, p. 183). Centrada, portanto, na interação e na interculturalidade, a perspectiva didática do livro supracitado - do tipo ativa, visa promover a autonomia dos aprendizes no uso do FLE, por considerar o paradigma “da competência para a utilização autônoma da língua em situações mais ou menos complexas” (BOURGUIGNON, 2006, p. 63). É dentro desta perspectiva acional de ensino e aprendizagem de FLE, portanto, que *Défi 3* propõe uma série de ações conjuntas - chamados “desafios”, visando o recurso e a fixação dos conhecimentos e competências adquiridos na promoção de trocas entre os aprendizes. O contexto de ensino remoto emergencial de 2020, que perdurou o ano todo, trouxe necessárias adaptações das tarefas em grupo que visavam a ação conjunta, propostas pelo livro didático *a priori* de uso presencial, e a docente decidiu favorecer os momentos síncronos de interação para focar nas competências orais, e trabalhar majoritariamente as produções escritas em atividades assíncronas, individuais e de correção contínua ao longo do semestre.

As unidades do livro *Défi 3* trabalhadas em 2020/2 foram a quarta (BIRAS, 2019, pp. 57-70), a quinta (CHEVRIER, 2019, pp. 71-84) e a sexta (WITTA, 2019, p. 85-98), referentes ao nível B1.2 de FLE (QECR, 2001). Além do livro do aluno e do caderno de exercícios, os

aprendizes tinham acesso à plataforma digital disponibilizada pela editora em parceria com a escola, onde podiam acessar os conteúdos digitais e os exercícios interativos adaptados do livro didático. O semestre teve início em agosto de 2020 e conclusão em dezembro de 2020, com uma turma composta por nove aprendizes, para os quais foram solicitadas atividades de produção textual, corrigidas e avaliadas pela docente. Parte dessas produções serão apresentadas e analisadas à luz das teorias da LC e da Análise de Erros, da noção de interlíngua e dos conceitos de transferência e interferências linguísticas previamente elencadas, de modo a investigar a influência interlinguística da L2 inglesa na aprendizagem da LO francesa neste contexto de ensino e aprendizagem.

Participam da presente análise cinco alunas desta turma, selecionadas em função da quantidade de produções textuais disponíveis, de sua permanência no curso e manifestação de interesse em responder às ferramentas de pesquisa¹⁰. Este grupo era formado, conforme respondido por elas em questionário, por uma adolescente entre 15 e 18 anos e por quatro adultas entre 18 e 60 anos. De acordo com estudos levantados por Singleton, os impactos da idade na aprendizagem de línguas podem ser múltiplos, já que “os vários fenômenos relacionados à idade provavelmente resultam da interação de uma multiplicidade de causas” (2001, p.86). Analisando os resultados de uma série de estudos em contextos diversos de aprendizagem de L2, o autor conclui que “a noção de que os efeitos da idade são baseados exclusivamente neurologicamente, associados a limites cronológicos absolutos e bem definidos, e que são específicos da linguagem parece cada vez menos plausível” (SINGLETON, 2001, p.86). Singleton enfatiza que “a motivação, ao invés da neurologia, é o fator determinante no sucesso de aprendizagem de L2, e apontam para o fato de que alguns iniciantes mais velhos que alcançam proficiência nativa são caracterizados por níveis muito altos de motivação” (SINGLETON, 2001, p. 83). Em relação à idade e proximidade entre as interlínguas dos aprendizes, Corder aponta que “quando as outras variáveis são iguais (isto é, a formalidade do ambiente de aprendizagem e a identidade da LO) quanto mais jovens os alunos, mais semelhantes serão as propriedades estruturais de seus sistemas interlinguais” (CORDER, 1981, p. 76), isto é, as diferenças entre as interlínguas de aprendizes adultos como o grupo aqui analisado tendem a ser maiores,

em função, notadamente, de suas necessidades comunicativas. Em suma, dada a importância de fatores como a motivação e a dificuldade de discernimento do impacto do fator da idade em nossa amostra, este último não será considerado relevante dentro das categorias de análise de erros aqui proposta. Quanto ao fator da motivação, os autores Gardner e Lambert aproximam o conceito de Cook (1969) - que incorpora atitudes, valores e traços de personalidade na determinação do comportamento, da aprendizagem social de Miller e Dollard (1941), para os quais a aprendizagem acontece quando o aprendiz “quer algo, percebe algo, faz algo, e recebe algo - esses quatro componentes essenciais, respectivamente: motivação, percepção, resposta e reforço, que se negligenciados, podem prejudicar a aprendizagem” (GARDNER e LAMBERT, 1972, p. 134, tradução nossa). As participantes, com portanto mais de 17 anos, estavam motivadas em continuar os estudos da LE em nível intermediário para tornarem-se utilizadoras independentes da língua, desenvolvendo suas competências escritas e orais na LO, além de permanecer no mesmo grupo, com colegas que já conheciam de semestres anteriores.

O conhecimento de outra língua estrangeira (em certo grau de proficiência) anterior ao francês era pressuposto pela docente ao iniciar o semestre, já que o sistema educacional brasileiro, em escala federal e estadual, prioriza o ensino das línguas inglesa e espanhola em suas Diretrizes e Parâmetros Curriculares, havendo a oferta de outras línguas estrangeiras em poucos espaços formais de ensino básico e médio. Os aprendizes já deveriam demonstrar, portanto, alguma proficiência em outra LE, seja de formação básica ou de outros cursos contínuos possivelmente realizados. Certamente de inglês, pois é reconhecido como língua internacional de negócios e turismo, além de ter grande impacto no consumo cultural no Brasil; ou ainda de espanhol, por ser língua preponderante no Mercosul e pela proximidade de países vizinhos hispanofalantes. Para averiguar tais pressupostos, foi enviado um questionário com perguntas acerca das LE faladas pelas participantes. Para a primeira pergunta “Você fala a língua inglesa?”, todas as cinco participantes responderam “Sim, bastante bem”, opção que indicava a maior proficiência linguística. Desta forma, o grupo foi unânime considerando ter boa proficiência nesta língua, apontando conhecimentos linguísticos prévios e confirmando a premissa da

docente sobre as interlínguas dos aprendizes, bem como da possível influência interlinguística da L2 inglesa na L3 francesa.

Para averiguar os demais conhecimentos linguísticos prévios e possíveis influências interlinguísticas, além do português, inglês e francês, foi dirigida às participantes a pergunta “A língua inglesa foi sua primeira língua estrangeira estudada?” à qual todas responderam que sim. Confirmou-se, deste modo, que a língua inglesa é a L2 das participantes e que a aprendizagem de FLE foi posterior à de LE inglesa para todas elas. Ao serem questionadas se falavam outras LE além do inglês e do francês, as participantes responderam livremente: “não”; “um pouquinho de nada do espanhol”; “muito pouco do italiano”; “espanhol” e “um pouco de espanhol”. Verifica-se, deste modo, que três das cinco participantes declararam ter poucos conhecimentos linguísticos da língua espanhola, uma participante declarou não conhecer nenhuma outra língua estrangeira além do inglês e do francês, e uma participante declarou ter conhecimentos introdutórios em língua italiana. As afirmações apontam repertórios plurilinguísticos das participantes, mesmo que restritos, bem como confirmam a língua francesa como L3 para a maioria, já que elas cursavam FLE em nível intermediário. As atividades relatadas a seguir foram desenvolvidas sem tal confirmação, mas, observando algumas das produções textuais realizadas, a hipótese da influência interlinguística da L2 na IL francesa das participantes chamou a atenção da docente e das autoras.

5. Análise de erros

Para este recorte, analisamos as produções textuais desenvolvidas em três atividades realizadas respectivamente em setembro, novembro e dezembro de 2020, visando o acompanhamento e a identificação de algumas características da IL das aprendizes de FLE implicadas, bem como a análise de erros, considerados como tais por serem declarações errôneas produzidas por um grupo de alunas (CORDER, 1981) e pela corrigibilidade (JAMES, 2013) das produções textuais. Para a verificação de verbetes, foram utilizados o dicionário bilíngue Larousse e o portal virtual Linguee.

A primeira tarefa em foco consistia na elaboração conjunta da programação de um festival de espetáculos, por meio de produção textual individual acerca de evento, escolhido por cada aprendiz. O

objetivo linguístico da atividade visava a mobilização dos tópicos estudados na unidade 4 do livro *Défi 3* (BIRAS, 2019), mais especificamente, conforme consta no respectivo Guia Pedagógico “o léxico relacionado aos diferentes componentes das artes performativas, o particípio presente e o pronome *dont*”. Do ponto de vista da ação (perspectiva acional), a atividade pretendia colocar “cada um dos alunos no centro de seus interesses pessoais e suas próprias bagagens culturais (objetivo intrapessoal / cultural), engajando-os para que compartilhassem seus trabalhos com os demais (objetivo interpessoal)” (DENYER, 2019, p. 70, tradução e grifos nossos). Esta foi a primeira atividade de avaliação contínua do semestre, que possibilitou uma correção e feedback individual para as aprendizes.

A atividade foi proposta pela docente na plataforma Padlet, à qual cada estudante acessava de forma autônoma e assíncrona, para registrar seu texto, que seria apresentado oralmente na aula síncrona subsequente. A correção escrita formal pela docente foi feita na própria plataforma Padlet, com feedback sobre a pronúncia logo após a apresentação. Desta primeira atividade, foram identificados ao todo 63 erros nas cinco produções textuais (uma de cada participante), com 67 possíveis origens.

Passemos às etapas de análise de erros: o levantamento dos dados por atividade, a identificação dos erros, sua classificação, descrição e explicação¹¹.

Para facilitar a identificação e a classificação dos erros, definiu-se a sua transposição em forma de tabela, colocando-se em negrito o erro identificado na IL, a forma esperada na LO, seguidos da classificação usando o critério etiológico e seus níveis e subtipos e o critério linguístico, conforme a Figura 1 supracitada *Tabela - Identificação e classificação de erros e influências*, procedimento repetido na análise dos erros da segunda e da terceira atividade. Em função do escopo do presente texto e de seus objetivos, foi decidido ater-se à descrição e explicação das interferências interlinguísticas entre a L2 e a LO (L3), destacando-se também erros ambíguos e aspectos de influências positivas. Obtiveram-se, deste modo, as seguintes identificações e classificações de erros.

Nº	OCORRÊNCIA	FORMA ESPERADA	CRITÉRIO ETIOLÓGICO			EVENTO	CRITÉRIO LINGÜÍSTICO	Influência L2/L3
			NÍVEIS/TIPOS	SUBTIPOS	SUBTIPOS			
1	une pièce de theatre	une pièce de théâtre	interlinguística	produção	substituição	analogia de forma L2/L3	omissão grafológica	SIM
3	s'entrôler dans l'armée	s'engager dans l'armée	interlinguística	produção	substituição	analogia de significado	seleção léxico-semântica	SIM
			intraingüística	indução	pesquisa de dicionário	uso semântico da L3 em desuso	seleção léxico-semântica	NÃO
6	faire magic leurs	faire un tour de magie	interlinguística	produção	empréstimo	analogia de forma	seleção léxico-semântica	SIM
					substituição		omissão gramatical : artigo	SIM
8	ma famillie	ma famille	interlinguística	produção	criação de palavra	tradução emprestada	adição fonológica/grafológica	SIM
37	lui fait fou	le rend fou	interlinguística	produção	substituição	analogia de significado	seleção léxico-semântica	SIM
			36/67					5/36

Figura 2. Identificação e classificação de erros interlinguísticos - Atividade 1.

Fonte: ALLAIN & DURÃO, 2021.

Na ocorrência nº 1, houve omissão fonológica/ grafológica no lexema da LO francesa *théâtre*, que não foi acentuado, sendo que a acentuação tem duplo papel a) fonético, de forma a diferenciar o fonema [ə] (de grafema *e* na idiosincrasia) do fonema [e] (de grafema *é* na L3); b) de criar um hiato entre as vogais *e* e *a*, para não formar um ditongo, e c) modificar, portanto, a divisão silábica e consequente pronúncia deste vocábulo. Poderia-se considerar uma interferência interlinguística de substituição da L1 na IL, já que o lexema teatro não é acentuada na L1 e o hiato não requer acentuação nesta língua, porém pela proximidade ortográfica do vocábulo de L2 inglesa *theatre*, considerou-se tratar de uma interferência linguística por analogia de forma, sendo que na língua inglesa a palavra não é acentuada e também não requer acentuação para realização de hiato. Ressalta-se que a influência interlinguística abarca a transferência positiva (DULAY, BURT e KARSHEN, 1982), que neste caso pode associar-se à correta grafia da palavra, também por semelhança ortográfica. A acentuação na LO, que diverge da L1 e da L2, portanto, requer atenção desta participante. Nota-se, contudo, que ela já integrou, em sua IL, o uso devido do acento grave relativo ao fonema [ɛ] (de grafema *è*), conforme pode-se notar na ortografia da palavra *pièce*.

Na ocorrência nº 3, observa-se erro de seleção léxico-semântica do verbo da L3 *s'entrôler*, devido à analogia de significado com *s'engager*. Descartou-se a interferência da L1 devido a equivalências distantes na língua portuguesa *se alistar no exército; entrar nas forças armadas; e* devido à divergência semântica do lexema *se enrolar*, de ortografia mais próxima na L1. Verifica-se a proximidade da L2 inglesa pelo

verbo *to enroll* e o lexema *enrollment*, cujo referente semântico é o buscado pela participante. Pode configurar, portanto, uma interferência interlinguística de produção devido à substituição de item lexical da L2 na IL francesa. Aponta-se, contudo, para possível erro ambíguo (GIMENEZ, 2017), de nível intralinguístico, pois a expressão *enrôler dans l'armée* foi encontrada nos dicionários referidos, como equivalente de *ser recrutado*, apontando uso antigo e pouco difundido, podendo tratar-se também de erro de indução devido a consulta de material lexicográfico, ou como aponta James (2003), de pesquisa de dicionário.

A ocorrência nº 6 é complexa e foi dividida em duas partes, para analisar cada idiossincrasia. Identificou-se o objetivo de comunicar na L1 “fazer uma mágica”, ou ainda “mostrar uma mágica/um passe de mágica”, ambos com definição de gênero feminino na lexia “mágica”, marcada por vogal final, e com uso de artigo indefinido para indicação do complemento verbal direto. Descartou-se, deste modo, a interferência da L1 na IL, e voltou-se para a L2, devido ao uso da palavra inglesa *magic*, indicando um caso de interferência linguística de produção por empréstimo da L2 para a IL. Além disso, a expressão inglesa *to make magic* dispensa o uso de artigo no complemento verbal, omitido nesta produção da IL francesa, indicando uma interferência de produção por substituição. Nota-se, contudo, que a expressão *to make magic* está semanticamente relacionada à ideia na L1 de “fazer milagres” ou mais comumente em sua forma negativa “não vou fazer mágica”, mas que se afasta do objetivo comunicativo em pauta, ou seja, há analogia de forma com a L2, de significados próximos, mas não equivalentes. A segunda parte da ocorrência nº 4 refere-se ao uso de pronome *leurs*, traduzido na L1 por “deles”, mas visando o pronome complemento indireto “lhes” (lhes mostrar uma mágica), com marcação de número e colocação indevidos, que não iremos detalhar pois não tratam de interferência interlinguística da L2.

A ocorrência nº 8 foi considerada como interferência linguística da L2 inglesa, através de criação de palavras por tradução emprestada, pois, ao usar a expressão “minha família” na IL, a aprendiz acrescentou a letra *i* ao vocábulo da LO *famille*, cujo fonema [i] é característico da pronúncia do lexema *family* em inglês, mas também pode tratar-se de erro ambíguo oriundo da grafologia de *família* na L1. Observa-se a

adição fonológica/grafológica entre itens linguísticos semelhantes da L2, da L1 e da LO, causando interferência na IL.

Na ocorrência nº 37, a tradução literal em português da produção na IL francesa *lui fait fou* seria “lhe faz louco”, cuja intenção semântica era “o deixa louco”. Focando na forma verbal, percebe-se a correta conjugação e tempo verbais escolhidos, porém a seleção léxico-semântica do verbo está equivocada. O verbo “deixar” na L1 pode ter como equivalente *rendre* na LO, e a correção da docente sugeriu este uso. Em contrapartida, buscando-se a origem da idiossincrasia, a expressão semanticamente correlata na L2 inglesa é *makes him crazy*, com uso do verbo *to make*, cujo equivalente na LO é *faire*, e “fazer” na L1. Nota-se, portanto, que por analogia de significados entre a L2 e a L3, a aluna substituiu *to make* pelo verbo *faire* na LO, apontando uma interferência linguística de produção.

Em relação à confrontação dos erros com os objetivos da atividade 1 previamente mencionados (DENYER, 2019), não foram observadas ocorrências relativas ao uso do particípio presente ou do pronome relativo *dont*, mas houve em duas ocorrências (nº 1 e nº 6) manifesta dificuldade com a ortografia do léxico relacionado aos componentes das artes performativas, com o qual as participantes tiveram contato ao longo da unidade 4. Assinala-se o desafio de apropriação lexical de temática ampla e variada, além da referência a três espetáculos originalmente de língua inglesa.

Ao responder à pergunta do questionário “Você ainda tem contato com a língua inglesa? Que tipo de contato?”, as informantes apontaram que: “Sim. Assistio a séries e filmes em inglês e faço um curso preparatório para as provas de Cambridge”; “As vezes eu leio os livros em inglês”; “Sim. Faço aulas on-line”; “Sim, diariamente. Bem verdade, prefiro ler e assistir coisas em inglês do que em português”; e “Através de séries, filmes e viagens”. Torna-se clara, portanto, além da boa competência linguística na L2, a presença de atividades recreativas na L2 inglesa e de consumo de produções culturais desta língua como séries, filmes e literatura, foco da atividade 1 relatada acima. O contato das informantes com a L2 é não apenas amplo, mas frequente e contínuo, e retomando o conceito de anterioridade de aprendizagem ou ainda de recenticidade de uso (HAMMARBERG, 2001) “mostra que os alunos tentam pegar emprestado de uma língua que é ativamente usada, em vez de outras línguas que já foram aprendidas, mas não estão mais

usando” (FARKAMEKH, 2006, p. 333). Assim, pode-se considerar a L2 inglesa do grupo de participantes como usada ativamente (em graus diferentes dependendo de cada aluna), fato consoante com os resultados obtidos por Farkamekh (2006).

Além dessas implicações, ressalta-se que a atividade foi realizada em espaço virtual - a plataforma Padlet, cuja interface automática de menu principal e configurações acessada pelo computador é em inglês, sendo necessário criar uma conta e modificar a língua do perfil para acessar aos comandos na LO francesa. Isto é, o site usado para a produção textual tem informações importantes na L2 inglesa. Além disso, a escolha das participantes voltou-se para produções culturais predominantemente anglófonas, refletindo seu contato contínuo com a L2 inglesa. A atividade foi realizada em domicílio, onde predomina o português brasileiro, em contexto bem diferente do ambiente da escola promotora do curso, dedicada exclusivamente ao ensino de francês e promotora de apresentações culturais francófonas. Esses fatores podem ter favorecido o inglês como mediador da atividade na LO francesa, já que “outro fator a que se pode atribuir a presença de influências interlinguísticas é em relação ao contexto em que se dá a comunicação ou aprendizagem” (FARKAMEKH, 2006, p. 332). Considera-se que tanto o ambiente físico quanto o virtual de aprendizagem desta atividade podem ter contribuído para os resultados ilustrados na Figura 2, apontando que das trinta e seis ocorrências em que se identificaram interferência interlinguística, cinco delas eram referentes à interferência da L2 inglesa na IL.

A segunda atividade em pauta trata do primeiro desafio (tarefa de avaliação contínua) da unidade 6 do livro *Défi 3* (WITTA, 2019, p. 91), realizada em novembro de 2020. Ela propunha a redação de uma notícia, real ou imaginária, tendo como objetivos principais “a mobilização do léxico midiático e informativo, a forma passiva e a expressão da certeza e da dúvida para reagir a uma notícia (objetivo da ação)” (DENYER, 2019, p. 103, tradução nossa). A docente pediu que a produção textual fosse feita no Google DOCS dedicado às produções da turma, para que pudesse corrigi-la nesta plataforma digital. Na aula subsequente, os aprendizes fizeram sua leitura/apresentação com a câmera ligada de modo a dar ênfase à notícia apresentada e a sua verossimilhança, às reações dos colegas e ao voto sobre a veracidade das informações apresentadas. Um dos objetivos da atividade era

também, deste modo, a criação de um texto conciso e impactante, que chamasse a atenção dos colegas. Dentro desta proposta, apresenta-se a tabela com interferências interlinguísticas da L2 inglesa¹².

Figura 3. Identificação e classificação de erros interlinguísticos - Atividade 2.

Nº	OCORRÊNCIA	FORMA ESPERADA	CRITÉRIO ETIOLÓGICO			EVENTO	CRITÉRIO LINGÜÍSTICO	Influência L2/L3
			NÍVEIS/TIPOS	SUBTIPOS	SUBTIPOS			
66	un chanson inspiré	une chanson	interlinguística	produção	substituição	analogia de significado	seleção fonológica/grafológica	SIM
80	le computer	l'ordinateur	interlinguística	produção	empréstimo		seleção léxico-semântica	SIM
			14/26					2/14

Fonte: ALLAIN e DURÃO, 2021.

Na ocorrência nº 66, houve uso do lexema da L3 *chanson*, de equivalentes “canção” na L1 e *song* na L2, mas sem a devida marcação de gênero feminino no artigo indefinido, resultando no enunciado em L1 “um canção”. Nota-se, assim, que a palavra equivalente também é feminina na L1 e antecipada pelo artigo indefinido de mesmo gênero da LO “uma canção”, marcado pela vogal *a*, o que descartaria a interferência linguística da L1 na IL nesta ocorrência¹³. Poderia tratar-se de um lapso corrigível (falha de desempenho, conforme CORDER (1981), ou ainda de digitação) mas a mesma falta de marcação para o adjetivo subsequente na LO *inspiré*, “inspirado” na L1, aponta tratar-se de erro. Retomando a contrastação com a L2 inglesa, observou-se a proximidade fonológica e ortográfica de *a song*, sugerindo assim possível interferência interlinguística de produção por substituição devido à analogia de significados entre a L2 e a L3, que não compartilham, contudo, da mesma marcação de gênero.

Na ocorrência nº 80, a seleção léxico-semântica para “computador” é *computer*, quando seu equivalente na L3 é *ordinateur*, sendo evidente o empréstimo do lexema *computer* da L2 inglesa. No que tange à IL francesa, neste caso, poderia haver uma transferência interlinguística positiva por possível acesso ao repertório linguístico em espanhol, já que a lexia do espanhol europeu (de forte presença em materiais didáticos) *el ordenador* é muito próxima da LO francesa *l'ordinateur*, mas esta aluna afirmou falar “um pouquinho de nada do espanhol” indicando que sua competência linguística na L4 espanhola talvez não seja suficiente para uma influência interlinguística positiva neste estágio da IL.

A respeito da análise geral da atividade 2, pode-se observar que, dentre as interferências levantadas, mais da metade (14 de 26) são erros em nível interlinguístico. Dessas, duas foram consideradas ocorrências de erro por interferência da L2 inglesa nas produções textuais realizadas, reiterando a referência ao repertório linguístico da L2 já identificado na atividade 1, porém representando menos de 15%. Observa-se, contudo, uma incidência geral de erros muito menor (26 ao todo) que nas duas outras atividades. Tal fato pode estar relacionado ao contexto de aprendizagem, já que o Google Docs da turma é composto por textos e correções unicamente na LO francesa com predominância, portanto, de espaço virtual monolíngue; pela fácil edição do texto nesta plataforma, bastando o link para o (re)acesso às produções textuais, e deste modo maior corrigibilidade neste ambiente; por possuir ferramenta de verificação gramatical e ortográfica ativa que sublinha entradas que não constam no dicionário da L3 e indicar sugestões de correção, bem como uma ferramenta de tradução de documento; além da familiaridade com a plataforma, previamente usada pelas aprendizes em outras tarefas. Além desses fatores, aponta-se como causa de maior incidência de erros em nível interlinguístico da L1 para a IL e em nível intralinguístico da L3 os próprios procedimentos de pesquisa e elaboração da atividade, cujo objetivo de redação de uma notícia, real ou imaginária, pressupunha a pesquisa em mídias de L3 e de L1, e cujo processo de levantamento de fontes e apoio lexical pode ter interferido nos dados da IL observados. No tocante aos objetivos didáticos principais de mobilização do léxico midiático e informativo, percebe-se na ocorrência nº 80 um erro interlinguístico da L2 na IL relativo a este campo lexical. Este último tem influência da L2 inglesa na própria L1 portuguesa, no âmbito dos objetos e tecnologias digitais e midiáticas como a palavra em pauta *computador*, reforçando, deste modo, a possibilidade de interferência interlinguística tanto da L2 quanto da L1. Ainda ressaltamos, acerca dos dados de IL observados na atividade 2, que a influência interlinguística também está marcada por transferência positiva da L2 na IL, como o caso do vocábulo *cool* empréstimo da língua inglesa de ampla difusão e uso na L3, presente no enunciado da participante 1¹⁴.

Realizada em dezembro de 2020, a última avaliação contínua do semestre e o segundo “desafio” da Unidade 6 do livro Défi 3 (WITTA, 2019, p. 97) era mais amplo e de livre escolha dos aprendizes, propondo

a elaboração de um seminário dentre as temáticas estudadas ao longo do semestre. Seu objetivo linguístico era o de “mobilizar o léxico da imprensa e da publicidade, a forma passiva e o discurso indireto, os meios de expressão da dúvida e da certeza e os organizadores textuais”, e ainda sob o prisma da perspectiva acional de ensino de FLE, “posicionar-se pessoalmente em relação às informações lidas e apresentadas” (DENYER, 2019, p.110, tradução nossa). A produção textual ocorreu no Google Docs compartilhado da turma como na atividade 2, e a apresentação foi feita pelos estudantes em aula síncrona subsequente. Tratando-se de textos de temas muito diversos, como por exemplo “o ensino e a preponderância da língua chinesa (mandarim) no mundo” ou ainda “o radicalismo nas redes sociais”, a tarefa exigia competências e léxicos específicos e variados, o que pode justificar a quantidade de erros observados, totalizando 89. Permitiu, contudo, uma avaliação mais geral da progressão de aprendizagem dos alunos e dos erros recorrentes no grupo. Os erros e influências interlinguísticas analisados são apresentados e classificados conforme tabela subsequente¹⁵:

Nº	OCORRÊNCIA	FORMA ESPERADA	CRITÉRIO ETIOLÓGICO			EVENTO	CRITÉRIO LINGUÍSTICO	Influência L2/IL3
			NÍVEIS/TIPOS	SUBTIPOS	SUBTIPOS			
104	notre façon de vie	notre façon de vivre	interlinguística	produção	empréstimo		seleção léxico-semântica	SIM
112	le premier step	le premier pas	interlinguística	produção	empréstimo		seleção léxico-semântica	SIM
123	datas scientistes	scientifiques de données	interlinguística	produção	empréstimo		ordem e seleção léxico-semântica	SIM
130	nous nous attrapons à	nous nous attachons à	interlinguística	produção	substituição	analogia de forma	seleção léxico-semântica	SIM
145	analyse des datas	analyse des données	interlinguística	produção	empréstimo		seleção léxico-semântica	SIM
159	est-elle une hobbie	un passe-temps	interlinguística	produção	criação de palavra	tradução emprestada	seleção léxico-semântica	SIM
167	il exist aussi	il existe aussi	interlinguística	produção	substituição	analogia de significado	omissão fonológica/grafológica	SIM
			43/89					7/43

Figura 4. Identificação e classificação de erros - Atividade 3. Fonte: ALLAIN e DURÃO, 2021.

A ocorrência nº 104 aponta seleção léxico-semântica interessante do substantivo *vie* na IL, na expressão *notre façon de vie*, de equivalência na “nosso modo de vida” na L1. A expressão correlata na L3 francesa seria *notre façon de vivre*, ou mais comumente, *notre style de vie*, de equivalente “nosso jeito de viver”, ou ainda “nosso estilo de vida” na L1. Observa-se, portanto, mesma regra gramatical de emprego de verbo

no infinitivo após uso da preposição “de”, tanto na L1 quanto na L3. Buscando-se a equivalência da produção *notre façon de vie* na L2 inglesa, observa-se a expressão exata *our way of life*, apontando assim para interferência de produção por empréstimo desta expressão da L2 na IL.

Na ocorrência nº 112, a seleção do vocábulo da língua inglesa *step*, sem qualquer modificação, cujo equivalente na L1 seria “passo”, e *pas* na L3, denota também o empréstimo lexical da L2 inglesa na IL. Na ocorrência seguinte, de número 123, a seleção da expressão *datas scientistes*, cujo equivalente seria “dados cientistas” na L1 e *données scientifiques* na L3, aponta o empréstimo da L2 inglesa, não apenas de léxico, mas também de ordem sintática, causando omissão da preposição “de”, já que objetiva-se falar dos profissionais “cientistas de dados”. Destaca-se, neste contexto, a proximidade entre o termo da L2 *scientist* e “cientista” da L1, que na L3 francesa tem por equivalente *scientifique*, na qual não há distinção entre o substantivo que indica o profissional cientista, e o adjetivo derivado do que é científico, usando-se a mesma palavra *scientifique*. Esta ausência de distinção pode dificultar a memorização deste lexema e orientar para o empréstimo observado. Pode-se também classificar esta ocorrência como tradução emprestada, já que houve o acréscimo do sufixo “e” para criação do substantivo masculino, e a marcação do plural seguindo as regras da LO francesa. Voltaremos ao emprego do lexema *datas* na ocorrência nº145.

Na ocorrência nº 130, referente à produção textual de IL *nous nous attrapons à une réseaux*, cuja tradução literal na L1 é “nós nos agarramos em uma redes”, identificou-se primeiramente um erro relacionado à seleção léxico-semântica do verbo da L3 *s’attraper*, de uso indevido nesta oração da IL. Contrastando com a L1, o verbo pronominal *s’attraper à*, acompanhado desta forma da preposição à para indicação de complemento indireto, pode ter como equivalentes na L1 “se segurar em (algo)” ou ainda “se agarrar em (algo)”, semântica que indica a ação para com um objeto, no caso, em relação a uma “rede de informações”. Pela distância léxico-semântica dos equivalentes na L1, buscou-se entender melhor a intenção comunicativa, retomando o enunciado 2 na IL *nous nous attrapons à une réseaux d’informations très biaisé, ce que s’appelle ‘bulle sociale, qui est comme un cercle vicieux de nos propres croyances*, traduzido literalmente na L1 como “nós nos agarramos a uma redes de informações muito enviesado, o que

se chama ‘bolha social’, que é como um círculo vicioso de nossas próprias crenças”. Tal operação nos permite identificar a presença dos vocábulos “enviesado” e “círculo vicioso”, apontando que a intenção semântica está relacionada à ideia negativa de conexão, de estar “ligado”, “apegado”, ou ainda, “preso”. Desta forma, corrigiu-se o verbo da IL para *s’attacher à*, que tem equivalentes na L1 como “se apegar a” ou “se conectar a”. Neste levantamento, contudo, contrastando com a L2 inglesa, chama a atenção a proximidade da expressão da L1 “estar preso” com a expressão da L2 *to be trapped in*, de conotação mais negativa, já que *trap*, na L2 inglesa, indica uma “armadilha”, e cuja preposição *in*, “em” na L1, indica a ideia de pertencimento (à rede, à bolha e ao círculo). Além disso, observa-se analogia de forma entre os verbos *s’attraper à* da L3, e *to be trapped in* da L2, o que nos faz propor tratar-se de uma interferência interlinguística de produção por substituição da L2 para a IL. Também levantou-se a possibilidade, em nível intralinguístico, de indução de erro por uso de material lexicográfico, ressaltando-se novamente a incidência de erros ambíguos.

Em relação à ocorrência nº 145, tem-se a produção em IL *analyse des datas*, cujo contexto permitiu identificar a busca do equivalente de “análise de dados” na L1. Devido ao repertório linguístico das autoras, falantes de inglês, percebeu-se imediatamente o uso do vocábulo *datas* de L2 inglesa, já usado na ocorrência nº123, buscando seu equivalente *données* na L3 e “dados” na L1, tratando-se de interferência interlinguística de produção por empréstimo de léxico da L2 inglesa na produção de IL francesa. Outra vez, o campo lexical da informática e dos ambientes virtuais trouxe influência interlinguística da L2 inglesa na IL, apesar deste vocábulo, especificamente, não ser um empréstimo comum na L1 portuguesa, mas ter expressões presentes no setor tecnológico como *data driven* e *big data*.

A ocorrência nº 159 salienta a seleção do lexema da L2 *hobby*, de empréstimo comum na L1, e menos usual na L3, porém com modificações que não são da L2, como a marcação de gênero feminino e o uso do sufixo “ie” para marcação de singular e feminino. Operou-se, deste modo, a partir da seleção léxico-semântica, uma criação de palavra com base na L2, mas marcações típicas da L3, obtendo-se a expressão “uma hobbie” própria da IL. Poderia-se destacar que, em nível intralinguístico, trataria-se de supergeneralização de regra da L3.

A ocorrência nº 167, com omissão fonológica/ grafológica da letra “e” na conjugação do verbo de L3 *exister*, que a mesma aprendiz não efetua em demais verbos regulares que conjuga no presente do indicativo, demonstra uma interferência por analogia de significado com o verbo *to exist* da L2 inglesa.

No tocante aos objetivos da atividade, seis ocorrências (nº122, 123, 128, 136, 146, 153) apontam dificuldades na mobilização do léxico da imprensa e da publicidade, tratando-se de lexemas como “redes, dados, usuários, páginas, conteúdos, sondagem, comunicação” bastante utilizados ao longo das unidades estudadas. Dessas, apenas uma foi identificada como interferência interlinguística da L2 inglesa na IL e, das 43 interferências interlinguísticas identificadas nesta atividade, sete (isto é, 16 %) foram consideradas como oriundas da L2 inglesa na IL francesa, sendo a maior incidência das três atividades.

Além de a terceira atividade apresentar maior incidência total de erros dentre as três analisadas, também foi a única com maior identificação de erros em nível intralinguístico (46 num total de 89 erros). Isto pode estar relacionado aos recursos linguísticos mobilizados pelas aprendizes para a realização da atividade, já que lhes era solicitado o uso do discurso indireto, isto é, de parafrasear fontes de pesquisa, além de expressar a dúvida e a certeza e posicionar-se pessoalmente em relação às informações lidas e apresentadas, usando, portanto, verbos subjetivos e tempos verbais complexos da LO. Como destacado anteriormente, os temas plurais e a maior extensão das produções textuais também podem ter favorecido esta maior incidência de erros intralinguísticos.

Do total de erros identificados, observa-se que pouco mais da metade (93 de 182, isto é, 51%) é de nível interlinguístico, majoritariamente por influência da L1, apesar de tratar-se de um grupo de aprendizes de nível intermediário. Desses, 14 - ou seja, 15 % dos erros interlinguísticos e 7,5% da totalidade, estão relacionados a interferências interlinguísticas da L2 inglesa na produção em IL francesa. Observa-se, ao reunir essas interferências da L2 inglesa nas três atividades, que elas se mantêm em percentual próximo (13%, 14% e 16%). Contudo, seja por estar em contexto majoritariamente monolíngue de L1, e apesar da boa proficiência linguística na L2, não se observa predominante “efeito da língua estrangeira” (MEISEL,

1983) ou ainda o estatuto da L2 (HAMMARBERG, 2001) nas influências interlinguísticas deste grupo.

Todas as catorze ocorrências de interferências da L2 inglesa identificadas foram classificadas como erros de produção, sendo sete por substituição, seis por empréstimo, e duas por criação de palavras, e a maioria (dez de catorze, isto é, 71%) abarca a seleção léxico-semântica. Confirma-se, deste modo, o fator de anterioridade de aprendizagem, já que o grupo de aprendizes toma palavras emprestadas de uma língua ativamente usada - a L2 inglesa, para adaptá-las ou usá-las diretamente na IL, cometendo erros semânticos que acarretam dificuldades de compreensão de seus enunciados, em diferentes graus. Em alguns enunciados, contudo, notam-se transferências positivas (DULAY, BURT e KARSHEN, 1982) e criativas (KUMARAVADIVELU, 1998) na mobilização deste repertório na aprendizagem da L3.

Em relação à consciência linguística e de aprendizagem, quando perguntadas se acreditavam que a língua inglesa tem impacto na sua aprendizagem de FLE, as participantes responderam: “Sim. O conhecimento de outras línguas estrangeiras faz com que possamos comparar a estrutura semântica, fonética, morfológica de cada idioma e isso pode ser benéfico. Por outro lado, o fato de sermos bombardeados com conteúdos em inglês e estrangeirismos a todo tempo pode nos atrapalhar principalmente na pronúncia das palavras em francês.”; “Sim, porque os dois idiomas são bem parecidos”; “Sim, pois, de tempos em tempos, percebemos algum vocábulo similar”; “Não”; “Acho que impacta em alguns momentos e faz com que as vezes haja confusão e troca de algumas palavras”. Por meio destas respostas, identifica-se que a maioria das aprendizes têm ciência das influências interlinguísticas da L2 inglesa em seu processo de aprendizagem, que a tipologia linguística entre a língua inglesa e a francesa é retratada de forma variada mas majoritariamente como línguas próximas, sendo que duas participantes apontam para possíveis interferências entre elas.

6. Considerações

A classificação por critério etiológico trata de manifestações próximas e inclui processos de origens por vezes múltiplas e de complexa identificação. Como destaca Farkamekh em sua tese, na

aprendizagem de L3 as transferências “têm origens complexas, podendo situar-se tanto na L1 quanto na L2 e até na L3 (por supergeneralização) e influências combinadas de L1 e/ou L2 com L3” (2006, p. 372). Nossa análise confirmou o recurso a lexemas e estruturas sintáticas da L2 inglesa – matéria-prima de outras LE (CORDER, 1981; DURÃO, 2007) - na IL destas aprendizes de FLE. A análise longitudinal nos permitiu verificar que a mobilização da L2 foi contínua ao longo do semestre para duas das participantes; ocorreu em duas produções textuais para uma das participantes; e apenas na atividade final para duas delas. Isso permite reiterar que as interlínguas são sistemas híbridos que variam em função dos sujeitos (NEMSER, 1971) e que a IL pode recorrer à L2, de modo sistemático, dinâmico ou variável (AL-SOBHI, 2019). Devido à consciência linguística e de aprendizagem identificadas por parte das participantes, é possível que a ativação de repertório linguístico da L2 esteja atrelada aos campos lexicais e aos ambientes de aprendizagem das atividades, bem como à recenticidade de uso da L2 por parte de cada aprendiz. As plataformas virtuais onde se deram as produções textuais proporcionam maior corrigibilidade e, portanto, diferenciação de lapsos e erros (CORDER, 1981) mas também podem funcionar como reforço de influência interlinguísticas de inglês na produção textual em francês. Tal interferência pode ser minimizada ao parametrizar, quando possível, as configurações linguísticas destes ambientes virtuais.

Da totalidade de erros identificados, pouco mais da metade era de nível interlinguístico, o que denota interferência significativa mas esperada da L1 portuguesa na IL francesa de nível intermediário. Não foi observado, portanto, predominante “efeito da língua estrangeira” (MEISEL, 1983) ou ainda o estatuto da L2 (HAMMARBERG, 2001) neste contexto de ensino e aprendizagem, apesar de manifestações de influências interlinguísticas da L2 inglesa nas três atividades. Foram identificadas interferências relacionadas à ausência de acentuação bem como de desinência de gênero em substantivos e artigos, porém mais da metade das interferências de L2 vinculam-se a empréstimos lexicais ou erros de seleção léxico-semântica. Deste modo, aproximamos nossos resultados daqueles apresentados por Ferrari, onde os aprendizes “fizeram uso de sua competência plurilíngue ao substituir, nas produções textuais, itens lexicais do inglês a partir dos critérios de

similaridade formal e de plausibilidade de significado das unidades envolvidas” (FERRARI, 2014, p.194).

Destaca-se, assim, que os fatores de adequação de termo em função das temáticas e campos lexicais estudados, bem como os contextos e ambientes de aprendizagem em ensino remoto podem ter contribuído para as influências interlinguísticas observadas em nossa análise. Isso aproxima nossas observações dos resultados de Farkamekh, apontando que “mesmo em ambiente de aprendizagem de predominância da L1, a interlíngua pode basear-se na língua inglesa” (2006, p.366). Concordamos com esta autora que afirma a relevância da análise de interferências interlinguísticas para que o docente esteja “consciente das diferenças, semelhanças e aproximações, [para] adaptar suas estratégias de ensino” (FARKAMEKH, 2006,p.74), fazendo uso a seu favor, notadamente, das transferências positivas da L2 no ensino e aprendizagem da L3. A contrastação entre as línguas requer consciência linguística docente, e conforme aponta Ferrari, ela “é fundamental e deve ser incentivada desde as primeiras aulas, de forma que a comparação ativa dos sistemas linguísticos [...] seja inserida no processo de aprendizagem” (2014, p. 194). Nossa análise de erros confirma a importância de os docentes considerarem os repertórios linguísticos dos aprendizes de LE e a “complexidade nas relações entre as línguas do indivíduo multilíngue, sujeitas a diversos fatores, internos e externos” (BRITO, 2011, p. 174). Neste sentido, concordamos com as considerações de Farkamekh acerca do desafio, bem como da necessidade, neste tipo de análise de interferências entre a L2 e a L3, de “colocar-se em movimento de idas e vindas entre as três línguas constituindo a bagagem linguística dos aprendizes” (2006, p. 364) e de contrastar, também, seus conhecimentos de língua inglesa. Reiteramos que a análise de erros não visa conter ou rejeitar o uso ativo dos repertórios plurilíngues dos aprendizes, mas pelo contrário, aspira fazer uso da contrastação como ferramenta facilitadora da aprendizagem e aprofundar a consciência linguística dos sujeitos.

Referências

ALEXANDRE, A. F.; LUNA, J. M. F. “Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na educação básica” In: **Revista Desenredo**, n.2, v.11, 2015, p.261-276. Passo

Fundo: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. <https://doi.org/10.5335/rdes.v11i2.5333>

ALIANÇA FRANCESA DE FLORIANÓPOLIS -AFF. (Sem data). **Níveis dos cursos.** Disponível em: <<http://www.affloripa.com.br/niveis/>> Acesso em: 10/01/2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. “A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil” In: **Revista EntreLínguas**, n.2, v.1, 2015, p. 195-202. Brasília: UnB – Universidade de Brasília. <https://doi.org/10.29051/el.v1i2.8059>

AL-SOBHI, B. M. S. “The Nitty-gritty of Language Learners’ Errors – Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage” In: **International Journal of Education & Literacy Studies**, n.3, v.7, 2019, p.49-60. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.49>

BERNARDI, P. D. N. **A interferência linguística e a supergeneralização na escrita em francês como língua estrangeira: uma comparação nos níveis inicial e avançado.** Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2013, 180 p.

BIRAS, P. “Unité 4 Bêtes de scène” In: P. BIRAS et al. (org.) **Défi 3** Méthode de Français Livre de l’élève Niveau B1. Paris, Maison des Langues, 2019, p. 57-70.

BRITO, K. S. **Influências interlinguísticas na mente multilíngue: perspectivas psicolinguísticas e (psico)tipológicas.** Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2011, 274 p.

CASADEI PIETRARÓIA, C. M.; WATANABE DELLATORRE, S. K. “O ensino do francês no Brasil” In: **Revista Odisseia**, v.9, 2012, p. 97-124.

CHEVRIER, A. “Unité 5 Le monde 2.0” In: P. BIRAS et al. (org.) **Défi 3 - Méthode de Français Livre de l’élève Niveau B1.** Paris, Maison des Langues, 2019, p.71-84.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Coleção Perspectivas Actuais Educação. Porto: Asa. 2001, 279 p.

CORDER, S. P. “The significance of learners’ errors” In: **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching – IRAL**, n.4, v.5, 1967, p. 161-170. Sydney: De Gruyter Mouton.

CORDER, S. P. **Error analysis and interlanguage.** London, Oxford University Press, 1981, 120 p.

- DENYER, M. **Guide pédagogique Méthode Défi 3 B1**. Paris, Maison des Langues, 2019, 168 p.
- DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: EDUEL, 2004, 384 p, ed. modificada.
- DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua. Cuadernos de didáctica del español LE**. Madrid: Arco Libros, 2007, 96 p.
- FARKAMEKH, L. **Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones**. Tese de Doutorado. Bordeaux, França: Université Michel de Montaigne, 2006, 425 p.
- FERRARI, B. “A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação” In: **Pandaemonium Germanicum**, n. 24, v.17, 2014, p.175-197. São Paulo: USP. <https://doi.org/10.1590/1982-8837175197>
- FERREIRA, I. A. “O linguístico e o cultural na sala de aula de PLE” In: K. A. DA SILVA; M. L. O. ALVAREZ (org.), **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 175-184.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. “Looking at Interlanguage Processing” In: S. M. GASS; L. SELINKER. **Second Language Acquisition: An introductory course**. New York, Taylor & Francis, 2008, p. 219-258.
- JAMES, C. **Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis**. London, Routledge 2013, 320p. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>
- KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (Orgs.) **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. 1^a ed. Oxford: Pergamon Press, 1986, 206 p.
- LOTT, D. “Analyzing and Counteracting Interference errors” In: **ELT Journal**, n.3, v. 37, 1983, p. 256-261. Oxford : Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/37.3.256>
- MAISON DES LANGUES. **Description Défi 3 – Livre de l'élève**, 2019. Disponível em: <https://www.emdl.fr/produit/defi-3-livre-de-leleve-cd-audio/> Acesso em 15/12/2020.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF). **La langue française dans le monde 2018** : Synthèse de rapport.

Paris, Gallimard, 2018. Disponível em: <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf> 23 p.

PUREN, C. “De l’approche communicative à la perspective actionnelle » In : **Le Français dans le Monde**, v. 347, 2006, p. 37-40. Paris, FIPF-CLE international.

SELINKER, L. “Interlanguage” In: **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching - IRAL**, n.3, v. 10, 1972, p. 209-241 Sydney: De Gruyter Mouton.

SILVA, R. C. “Interpreensão entre Línguas Românicas: contextos, perspectivas e desafios” In: Revista De Italianística, v.2, n. 26, 2013, p. 91-103. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p91-103>

SINGLETON, D. **Language acquisition: The age factor**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989, 323 p.

SINGLETON, D. “Age and second language acquisition” In: Annual Review of Applied Linguistics, v. 21, 2001, p. 77-89 <https://doi.org/10.1017/S0267190501000058>

WITTA, S. “Unité 6 À consommer avec modération » In: **P. BIRAS et al. (org.) Défi 3 - Méthode de Français Livre de l’élève Niveau B1**. Paris, Maison des Langues, 2019, p. 85-98.

Notas

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista do Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – Fumdes/Pós-Graduação do Estado de Santa Catarina; E-mail: sandrineallain@gmail.com.

** Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: adjabalbino@gmail.com.

¹ No original: Weinrich (...) leaves completely open questions regarding the psychological structure within which we assume ‘interlingual identifications’ exist ; we assume that there is such a psychological structure and that it is latent in the brain activated when one attempts to learn a second language. Todas as traduções de Selinker (1972) são nossas.

² No original: (...) the notion of ‘attempted learning’ is independent of and logically prior to the notion of ‘successful learning’.

³ No original: (...) the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm.

⁴ No original: “Interlengua es, sintéticamente, un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)”. Todas as traduções de Durão (2007) são nossas.

⁵ No original: language transfer; transfer-of-training; strategies of second-language learning; strategies of second-language communication; overgeneralization of TL linguistic material.

⁶ No original: In the case of second language learning, the more about language we know, or the more languages we know something of, the richer the repertoire of heuristic hypotheses available to us about (...) the similarities which interlanguages regularly show, not only to the mother tongue, but to other second languages known to the learner. Todas as traduções de Corder (1981) são nossas.

⁷ Todas as traduções de Al-Sobhi (2019) são nossas.

⁸ Todas as traduções de Farkamekh (2006) são nossas.

⁹ No original: *actionnelle*, traduzida como Perspectiva acional ou Abordagem orientada para a ação.

¹⁰ As cinco participantes receberam o presente artigo e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido autorizando sua publicação, que respeitará seu anonimato.

¹¹ Destacam-se alguns excertos de interesse para nosso tema de investigação: Participante 1: “C’est une pièce de theatre qui raconte l’histoire du rencontre entre un groupe de hippies, mené par Berger, et un garçon de la campagne, Claude, qui va à la capitale s’enrôler dans l’armée.” Participante 2: “Il a commencé à faire magic leurs et toute ma famille était remarqué.” Participante 3 : “Le rythme accéléré de la chaîne de production lui fait fou et il reste à un pas d’une dépression nerveuse.”

¹² Destacam-se os trechos: Participante 1- “Lors de sa première apparition à la Télé, Elvis a chanté un chanson inspiré par un suicide et les cheveux d’Elvis étaient en fait blonds. Il avait besoin de les peindre pour paraître cool”. Participante 2: “C’est possible que les futurs musiciens n’utilisent pas le computer mais si sa propre corp pour faire la musique ?”.

¹³ Pode ter ocorrido, contudo, interferência devido à marcação de gênero na L1, na qual palavras terminadas em -om são masculinas.

¹⁴ Participante 1: “Lors de sa première apparition à la Télé, Elvis a chanté un chanson inspiré par un suicide et les cheveux d’Elvis étaient en fait blonds. Il avait besoin de les peindre pour paraître cool”.

¹⁵ Dentre eles, destaca-se este enunciado da Participante 2: “À ce mode-là, nous nous attrapons à une réseaux d’informations très biaisés, ce que s’appelle ‘bulle sociale’, qui est comme un cercle vicieux de nos propres croyances [...] Le Facebook a vendu des millions d’informations de ses usagers à une entreprise qu’analyse des datas et les utilise pour guider ses projets de propagande politique.”