

ANÁLISE DO USO DOS CONECTORES CONSECUTIVO-CAUSAIS EM PRODUÇÕES ESCRITAS EM ESPANHOL POR APRENDENTES BRASILEIROS¹

Angela Karina MANFIO²

RESUMO

Apesar das diversas similaridades entre o Português Brasileiro (PB) e o Espanhol no nível lexical, gramatical, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo, existem dificuldades que devem ser levadas em consideração no processo de aquisição/aprendizagem da Língua-alvo. No nível discursivo, tais dificuldades podem estar relacionadas à “aparente” semelhança entre os marcadores da Língua Estrangeira (LE), suas especificidades de uso ou matizes significativos. Empreendemos esta investigação porque percebemos que o estudo e a descrição dos marcadores discursivos, especificamente dos conectores, nas gramáticas, dicionários e materiais didáticos são ineficientes (sobretudo acerca das orações compostas) ou estritamente gramaticais. Nosso objetivo é examinar a utilização dos conectores consecutivo-causais em produções escritas em Espanhol por universitários brasileiros de um Curso de Letras ao longo do 3º e 4º anos de aprendizagem formal da LE para auxiliar estudantes, professores e pesquisadores da área de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no estudo e compreensão dos conectores dessa classe. Examinamos os enlaces consecutivo-causais existentes nos textos de seis sujeitos falantes de PB, a fim de averiguar se eles os usam ou não e quais são os principais erros detectados nesta categoria. Para tanto, empregamos o modelo investigativo da Análise de Erros concebida por Corder (1967) e aportes teóricos de Portolés (1998), Gili Gaya (2000), Martí e Torrens (2001), Piñero Piñero (2001), entre outros. Constatamos a preferência por *pues* que revelou a aquisição de um conector prototípico da LE, além de erros relacionados à repetição de um enlace da mesma categoria (*porque*), transferência da LM (“pois”) e problemas com as pausas requeridas pelo conectivo (omissão de vírgula e uso de ponto em lugar de vírgula). Em sua totalidade, as produções escritas dos brasileiros aprendentes de ELE não exibiram regressões, mas volubilidade expressa na alternância de formas corretas e incorretas. Além disso, na tentativa de evitar os erros, a estratégia empregada pelos estudantes foi a de recorrer à invariabilidade das formas conectivas e aos conectores mais usuais da Língua Espanhola.

Palavras-chave: Espanhol como Língua Estrangeira. Análise de Erros. Conectores Consecutivo-causais.

¹ Trabalho oriundo da dissertação de mestrado intitulada **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros**, 2007.

² Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, e Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: angela.manfio@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

Quando se trata do processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) por aprendentes brasileiros, as similaridades entre essas línguas tipologicamente próximas “[...] favorece[n] el aprendizaje, pues el proceso inicial es menos penoso y el avance de los aprendices en las primeras fases es notable” (NATEL, 2002, p. 825). Entretanto, no decorrer do referido processo essa mesma facilidade pode criar ou favorecer “[...] una transparencia engañosa que se presta a innumerables equívocos y empobrece la lectura, la comprensión, la interpretación y la producción de los aprendices” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 14).

Dáí o surgimento de uma interlíngua e sua possível fossilização denominada ‘portunhol’, “[...] que tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar”. (ANDRADE NETA, 2000, p. 45). É claro que nem toda interlíngua é fossilização, pois há diferenças entre elas: a interlíngua é um “[...] proceso por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, metalingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística” (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 28) e que passa por evoluções, regressões, inconstâncias e até mesmo fossilizações até que alcance sua fase final, bastante próxima à da L-alvo. Já a fossilização é uma maneira individual de o estudante perceber tanto as formas corretas quanto as incorretas da Língua Objeto, já que para o aprendente não existem diferenças entre elas e nem há “[...] a necessidade de usar outra forma já que ele consegue transmitir a mensagem, embora deturpada. Ela persistirá a não ser que haja uma demonstração clara das diferenças entre as duas formas e de como chegar à L2” (ORTÍZ ALVAREZ, 2002).

Portanto, é necessário conscientizar os alunos para o fato de que, apesar das diversas similaridades entre o Português Brasileiro (PB) e o Espanhol em seus diferentes níveis linguísticos, ambas as línguas não são iguais e muito menos a deturpação/corrupção de uma em relação à outra. O que de fato ocorre são “[...] maneras diferentes de organización que no son sólo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ,



1999, p. 15).

Nesse sentido, desenvolvemos uma investigação que culminou em nossa dissertação de mestrado, intitulada **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros** (2007). Nosso objetivo geral foi o de examinar se esses universitários falantes de Português Brasileiro (PB) e estudantes de ELE utilizavam ou não os conectores consecutivo-causais em seus textos escritos. A partir dessa avaliação, nos propusemos a averiguar, especificamente, quais eram os principais erros detectados em cada categoria conectiva e as estratégias fundamentais empregadas por esses alunos ao elaborar seu discurso escrito.

Acreditamos, assim como González (2001, p. 242) “[...] *que los préstamos, las invasiones mutuas, de hecho existen, con efectos importantes en la producción de los aprendices, que pueden hacerse particularmente problemáticos al contar con un supuesto éxito en la comunicación*”. Portanto, para que não ocorram problemas oriundos da “aparente” semelhança entre os conectores da Língua Materna (LM) e os da Língua Estrangeira (LE) ou, ainda, de suas especificidades de uso e/ou matizes significativos, realizamos esta pesquisa. Nosso intento é o de auxiliar os estudantes, professores e pesquisadores da área de ELE no estudo dos marcadores discursivos, já que sua descrição nas gramáticas, dicionários e materiais didáticos ou é escassa (principalmente no que tange às orações compostas) ou é puramente gramatical.

2 METODOLOGIA

Abordaremos neste tópico a natureza da pesquisa, a caracterização do contexto e o perfil dos sujeitos, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados. Ressaltamos que este estudo não se interessa em apontar o que é certo ou errado nem fazer generalizações a respeito do assunto. Nosso intuito é descrever e interpretar uma situação concreta e o que nela é manifestado especificamente, empreendendo um tratamento qualitativo dos dados, já que esse procedimento nos forneceria maior riqueza de detalhes.

Trata-se de uma pesquisa por amostragem, ou seja, o *corpus* ofereceu uma amostra representativa da variação da Interlíngua (IL) de 6 sujeitos que nos permitiu fundamentar a investigação em dados objetivos. Por isso, optamos por uma perspectiva sincrônica e longitudinal (ao longo de 1 ano e 6 meses da aprendizagem formal dos



estudantes), baseada em um *corpus* textual escrito, englobando o resumo do filme *Nadie conoce a nadie* (1999), de Mateo Gil – 17/03/05; uma autobiografia como aprendente de ELE – 21/05/05; um questionário sobre o filme *Mala educación* (2004), de Pedro Almodóvar – 18/11/05; um texto sobre as lembranças dos professores inesquecíveis – 30/03/06; uma reflexão sobre as diferenças entre aquisição e aprendizagem proposta por Krashen (1987) – 17/05/06 e um resumo do filme *O segredo de Brokeback Mountain* (2005), de Ang Lee – 10/07/06.

Tal labor investigativo se deu no Curso de Letras, Habilitação Português/Espanhol, período matutino, de uma universidade pública de Dourados/MS, entre março de 2005 e julho de 2006. Preferimos abordar os estudantes do nível intermediário (3º e 4º anos do Curso), porque acreditamos que é necessário certo tempo de exposição à Língua-alvo (*input* ou insumo compreensível), para que se tenha autonomia suficiente para realizar produções próprias. Esses sujeitos (todos do sexo feminino e cuja idade varia entre 19 e 35 anos) foram selecionados aleatoriamente e podemos considerá-los como um grupo homogêneo, no que se refere ao conhecimento da L-alvo e ao seu estudo formal. Em outros âmbitos, como atitude e motivação, o grupo apresenta variações individuais que interferem no estágio pessoal de aprendizagem da Língua Objeto (LO).

É válido recordar que a produção e coleta do *corpus* que compõe a referida pesquisa aconteceram nas turmas em que a investigadora era também professora. Além disso, os textos que compõem o *corpus* foram transcritos *ipsis litteris*, levando em conta a distribuição dos parágrafos, o uso dos sinais de pontuação e todas as marcas encontradas na escrita dos sujeitos. Outro dado importante: embora essa não seja uma região fronteiriça, a sua proximidade geográfica com o Paraguai (Pedro Juan Caballero) implica ideias pré-concebidas a respeito do Espanhol, seus falantes e sua cultura.

Para traçar nosso caminho investigativo nos pautamos na metodologia de trabalho da Análise de Erros (AE) concebida por Corder (1967) e descrita por Santos Gargallo (1993, p. 85). Realizamos as seguintes etapas: a) determinação dos objetivos da investigação, com a finalidade de entender se o uso que se faz dos conectivos se dá de forma correta ou incorreta e, se há interferências da LM ou do próprio sistema linguístico da LE nesses textos; b) seleção dos sujeitos do nível intermediário (3º ano); c) eleição dos testes que se realizariam, com base na modalidade escrita e com enfoque no produto; d) elaboração das atividades com a intenção de que os estudantes



expusessem seu conhecimento de mundo, inclusive acerca da L-alvo e suas opiniões pessoais; e) realização das atividades, cada qual a seu tempo, a encargo da professora-investigadora; f) identificação dos erros após a leitura dos 36 textos, finalmente selecionados dentre os 130 recolhidos, para compor o *corpus*; g) marcação manual de todos os conectores presentes nos textos para avaliar a (não) pertinência de seu emprego no contexto; h) classificação dos erros, inicialmente, em interlinguísticos (com interferências da LM) e intralinguísticos (com interferências da estrutura interna da LE) em fichas individuais para cada sujeito selecionado (S1, S2, S3, S4, S5, S6), observando sua evolução longitudinal, além de erros relativos à omissão, excesso ou mudança de função dos conectores; i) descrição dos erros em relação às possíveis causas, de acordo com os preceitos apresentados em nossa Fundamentação Teórica; j) identificação das áreas de dificuldade quanto ao uso dos conectores discursivos.

Entretanto, não efetuamos a determinação propriamente estatística da recorrência dos erros, pois nos limitamos a apresentar alguns números, caso necessário, a título de comparação, assim como não executamos a programação de uma terapia que trate esses erros e nem a determinação do grau de irritabilidade no ouvinte, porque não configuravam os objetivos deste trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico exibiremos os aportes teóricos que fundamentaram nossa investigação, apresentando as diferentes categorias de conectores, um dos inúmeros elementos coesivos que sob a denominação geral de marcadores do discurso, têm a função de dar unidade ao texto.

A coerência e a coesão são fenômenos especialmente relacionados com a tessitura discursiva. Conforme Sánchez Avendaño (2005, p. 170), é comum pensar que “[...] *la coherencia guarda relación con el texto en un nivel subyacente o profundo, mientras que la cohesión es la manifestación superficial o patente de las relaciones discursivas entre los diversos componentes de un texto*”. Daí a importância de se abordar o papel desses organizadores discursivos para a produção textual (tanto escrita quanto oral) dos aprendentes de línguas.

Bosque e Demonte (1999, p. 4057) consideram que os marcadores discursivos são “[...] *unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función sintáctica en*



el marco de la predicación oracional”. São responsáveis por guiar e/ou explicitar, conforme suas diferentes propriedades morfossintáticas, semânticas e, inclusive pragmáticas, o processamento das inferências entre os segmentos discursivos e sua relação com o restante do texto e seu contexto.

Sua taxonomia está baseada na função discursiva que desempenham no texto, podendo ser: estruturadores da informação, conectores, reformuladores, operadores argumentativos ou marcadores conversacionais. Os conectores, tema de nossa análise, são recursos lógico-semânticos que facilitam a decodificação dos textos e se dividem em: aditivos, consecutivo-causais e contra-argumentativos.

Por sua vez, os conectores consecutivo-causais são aqueles que conectam um segmento discursivo consequente com um antecedente, expressando relações de causa ou consequência entre os enunciados. Em outras palavras, indicam que a informação do segmento discursivo em que estão inseridos é uma causa ou consequência derivada da informação do segmento anterior. Optamos por esta nomenclatura, assim como Piñero Piñero (2001), porque tanto os conectores causais quanto os consecutivos, aos quais adicionamos os conectores inferenciais, originam estruturas causais e sua diferença se encontra na colocação do foco da informação. Gili Gaya (2000) também chama a atenção para a inversão das cláusulas do enunciado na relação de causa e efeito entre dois juízos, assinalando um deles como consequência do outro: “*Nace así una modalidad de la relación causal, que se expresa en las oraciones consecutivas*” (GILI GAYA, 2000, p. 298). Os conectivos dessa classe mais utilizados na Língua Espanhola são: *al fin y al cabo, después de todo, así (pues/que), de ahí/aquí (que), (pues) entonces, o sea (que)/ es decir, por lo que, por tanto, por consiguiente, consiguientemente, consecuentemente, porque, pues (bien), (y) es que, y/e, por esto/ello/eso, por esa/esta/tal causa/razón, por este/ese/tal motivo, de manera que, por lo que sigue, (entonces) resulta que, a la postre, después de todo, puesto que, por ende, de hecho, como, ya que, visto que, una vez que, por cuanto que, en conclusión, de que, tanto...que e conque*. Os relacionantes *a la/en vista de esto/eso/ello, a/por causa de esto/eso/ello, como/en consecuencia, como resultado, con lo cual, con lo que, dadas estas/esas/las/tales circunstancias, debido a esto/eso/ello, de modo que, por lo tanto, en virtud de, gracias a esto/eso/ello, por culpa de esto/eso/ello, en este/ese/tal caso, de lo contrario, de no ser así e de otro modo* também podem ser usados para esta finalidade.

Além de formas de enlace muito parecidas entre as línguas analisadas, é preciso

estar consciente de que a transferência é uma estratégia universal, que compreende especialmente os estágios iniciais e intermediários do processo de aquisição/aprendizagem de línguas, caracterizado por certa instabilidade. A explicação de González aclara o tema:

Em síntese, a transferência não é, para mim, aquilo que conduz inevitavelmente a uma interlíngua calcada na língua materna, mas um elemento cognitivo que intermedia o contato com a língua-alvo e produz efeitos variados na produção estrangeira, um dos quais apenas é o de uma interlíngua calcada na L1. (GONZÁLEZ, 2005, p. 55).

Portanto, partimos do pressuposto de que o aluno pode usar sua LM como referência para aprender a LE, apesar de saber que as estruturas das duas línguas são distintas. Porém, essa tática origina erros de desempenho, aqueles produzidos para sanar um problema durante o ato comunicativo. A recorrência desses desvios deve ser observada e corrigida por meio de instrução explícita, a fim de que não se convertam em fossilizações na interlíngua do aprendente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Abaixo, apresentamos a tabela 1 com números de conectores consecutivo-causais utilizados pelos estudantes examinados:

Tabela 1 - Números de conectores consecutivo-causais utilizados pelos estudantes examinados

Sujeitos	Consecutivo-causais	Incorretos
S1	14	01
S2	14	02
S3	16	—
S4	27	01
S5	13	—
S6	19	—
Total	103	04

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Esta classe de conectores exibiu erros relacionados à repetição de um enlace da mesma categoria, transferência da LM e problemas com as pausas requeridas pelo



conectivo. Começamos pela repetição de um enlace da mesma categoria exemplificado em:

*Dispuesta sus enseñanza eran verdaderos, **porque** tenía mucho dominio del contenido y también **porque** aprovechaba muy bien el tiempo en clase. De ella me recuerdo con clareza, porque hace apenas ocho años que fue mi profesora. (S1-T4).*

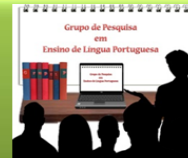
Notamos que o primeiro **porque** indica a relação efeito-causa: dominar o conteúdo e aproveitar o tempo (causas) que se convertem em um ensino efetivo. Já o segundo **porque** deveria ser omitido do segmento discursivo, pois sua utilização é desnecessária, além de conferir um matiz coloquial à sentença. Com a junção de **y también + porque**, detectamos a tentativa de ressaltar a informação contida no enunciado que esses conectivos introduzem. Talvez o aprendente tenha optado por essa solução ao considerar que somente **y también** não teria a força argumentativa que pretendia imprimir à frase, assim, repetiu o conectivo consecutivo-causal juntando-o ao aditivo. Nesse sentido, seria preferível o uso de **incluso** ou **además** que denotam maior força argumentativa à sequência discursiva que introduzem.

Os empréstimos da LM se resumiram ao uso de **pois**, como vemos em: “*Un ejemplo cuándo ‘Juan’ se entregó para Enrique, solamente por interés, pois ello quería ser uno personaje de la película*”. (S2-T3). Ainda que **pois** represente um consecutivo-casual no PB, o texto pretende ser um comentário na L-alvo, por isso, o uso do citado conector desconfigura esta proposta e deveria ser substituído por **pues** ou **porque**.

Quanto aos problemas de pausa, verificamos:

Al concordar en participar del juego del Sapo, Simón, lo adversario, había cómo finalidad descubrir por medio de algunas pistas y rastros, lo punto dónde el Sapo podía estar escondido y así iludir una grande tragedia. Pues Sapo pretendía accionar una bomba ocasionando inumeras muertes en el día en que conmemoraba la semana Santa. (S3-T1).

Así deveria aparecer entre pausas para que desempenhasse efetivamente sua função consecutiva. O conector **pues** (causal) deveria ocupar posição média, antecedido de pausa, porque “[...] la oración de **pues** va en segundo lugar, y sólo excepcionalmente aparece delante, posición en la que recuerda al *si* condicional”. (MARTÍ; TORRENS, 2001, p. 40). Se **pues** aparecer entre vírgulas terá valor consecutivo.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinamos o uso que os falantes de PB aprendentes de ELE fazem dos conectores, numa etapa intermédio-avançada da aprendizagem formal da L-alvo. Tanto no E quanto no PB, os conectores discursivos, além do significado básico, podem adotar diferentes valores e matizes de acordo com a relação que estabelecem entre as palavras ou orações que enlaçam. Dentro das categorias conectivas, os aditivos apareceram maior número de vezes, seguidos dos consecutivo-causais e dos contra-argumentativos.

Quanto à quantidade de incorreções, os consecutivo-causais demonstraram erros que estavam relacionados à repetição de um enlace da mesma categoria (*porque*), transferência da LM (*pois*) e problemas com as pausas requeridas pelo conectivo (emprego de ponto no lugar da vírgula).

O exame do *corpus* demonstrou que os aprendentes usam majoritariamente os conectores prototípicos e gerais da LE, como: *porque*, *pues* e *así*. Nesse sentido, percebemos que para evitar os erros os estudantes recorreram à invariabilidade das formas conectivas e aos conectores mais usuais em E, pois sabem que funcionarão no contexto. De modo geral, os brasileiros aprendentes de E não apresentaram regressões em suas produções, mas muita instabilidade expressa na alternância de formas corretas e incorretas, além de empréstimos do PB (“pois”). A utilização adequada dos conectores foi superior à inadequação e sua análise revelou uma gradual assimilação do valor que os referidos conectivos possuem na L-alvo.

ANÁLISIS DEL USO DE LOS CONECTORES CONSECUTIVO-CAUSALES EN PRODUCCIONES ESCRITAS EN ESPAÑOL POR APRENDIENTES BRASILEÑOS

RESUMEN

A pesar de las diversas similitudes entre el Portugués Brasileño (PB) y el Español en el nivel lexical, gramatical, morfosintáctico, semántico, pragmático y discursivo, existen dificultades que se debe llevar en consideración en el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua meta. En el nivel discursivo, tales dificultades pueden estar relacionadas a la “aparente” semejanza entre los marcadores de la Lengua Extranjera (LE), sus especificidades de uso o matices significativos. Realizamos esta investigación, porque percibimos que el estudio y la descripción de los marcadores, específicamente de los conectores, en las gramáticas, diccionarios y



materiales didácticos son insuficientes (sobre todo acerca de las oraciones compuestas) o estrictamente gramaticales. Nuestro objetivo es examinar la utilización de los conectores consecutivo-causales en producciones escritas en Español por universitarios brasileños de un Curso de Letras a lo largo del 3º y 4º años de aprendizaje formal de la LE para auxiliar estudiantes, profesores e investigadores del área de español como Lengua Extranjera (ELE) en el estudio y comprensión de los conectores de esa clase. Examinamos los enlaces consecutivo-causales existentes en los textos de seis sujetos hablantes de PB, a fin de verificar si ellos los usan o no y cuáles son los principales errores detectados en esa categoría. Para ello, empleamos el modelo investigativo del Análisis de Errores concebida por Corder (1967) y aportes teóricos de Portolés (1998), Gili Gaya (2000), Martí y Torrens (2001), Piñero Piñero (2001), entre otros. Constatamos a preferencia por pues, que ha revelado la adquisición de un conector prototípico de la LE; además de errores relacionados a la repetición de un enlace de la misma categoría (porque), transferencia de la LM (“pois”) y problemas con las pausas requeridas por el conectivo (omisión de coma y uso de punto y coma en el lugar de coma). En su totalidad, las producciones escritas de los brasileños aprendientes de ELE no han exhibido regresiones, sino volubilidad expresada en la alternancia de formas correctas e incorrectas. Además de eso, en el intento de evitar los errores, la estrategia empleada por los estudiantes fue la de recorrer a la invariabilidad de las formas conectivas más usuales de la Lengua Española.

Palabras-clave: Español como Lengua Extranjera; Análisis de Errores; Conectores Consecutivo-causales.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, N. F. “Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, v. 6, n. 29, p. 45-56, 2000. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html>. Acesso em: 13 nov. 2014.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.

GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox, 2000.

GONZÁLEZ, N. T. M. “La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis”. In: TROUCHE, A. et al. (Orgs.). *Hispanismo 2000*, v. I. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Consejo de Educación y Ciencia en Brasil/ABH, 2001. p. 239-255.

GONZÁLEZ, N. T. M. “Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira”. In: BRUNO, F. C. (Org.) et al. *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005. p. 53-70.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. “Español para brasileños. Sobre por



dónde determinar la justa medida de una cercanía”. *Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, n. 9, p. 11-20, 1999.

MANFIO, A. K. **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

MARTÍ, M.; TORRENS, M. J. *Construcción e interpretación de oraciones: los conectores oracionales*. Madrid: Edinumen, 2001.

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

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”. In: *CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS*, 2002, São Paulo Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 13 nov. 2014.

PIÑERO PIÑERO, G. “El valor de los marcadores del discurso que expresan causalidad en español”. *Estudios Filológicos*, Valdivia (Chile), n. 36, p. 153-171, 2001.

SÁNCHEZ AVEDAÑO, C. “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses”. *Revista Filología y Lingüística*, San José (Costa Rica), v. 31, n. 2, p. 169-199, 2005.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

Como referenciar este artigo científico:

MANFIO, Angela Karina. Análise do uso dos conectores consecutivo-causais em produções escritas em espanhol por aprendentes brasileiros. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). *SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS*, 1., 2014, Aquidauana; *ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA*, 1., 2014, Aquidauana. **Anais eletrônicos...** Aquidauana: MCelestiné, 2015. p. 115-125.