

Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna

Experiências e Desafios

Coordenação

Catarina Castro

Ana Madalena

Dirigido

Maria José Grosso

LIDEL

8. ENSINAR PORTUGUÊS A FALANTES DE ESPANHOL LÍNGUA MATERNA/ LÍNGUA SEGUNDA: PARA UMA CONSCIENCIALIZAÇÃO LEXICAL DOS APRENDENTES

Jorge Pinto
Nélia Alexandre¹

O papel do conhecimento da língua materna (LM) na aquisição de uma língua segunda (L2) é estudado há muito. Todavia, este milénio trouxe outras questões no âmbito dos estudos sobre línguas estrangeiras (LE), nomeadamente a importância da L2 no processo de aquisição/aprendizagem de línguas adicionais (Cenoz *et al.*, 2001; Rothman & Cabrelli, 2010; entre outros). Um dos cenários ideais para o estudo da influência da LM na L2 e da L2 na língua terceira (L3) ou língua adicional (Ln) é aquele em que as línguas de partida e alvo são muito próximas, como é o caso do espanhol e do português, pois a semelhança entre estas leva os aprendentes a transferirem da primeira nos contextos em que consideram que isso garantirá o seu sucesso na produção da segunda.

Partindo de estudos feitos com este público (Alonso, 2015; Carvalho *et al.*, 2010; entre outros) e da análise de 150 produções escritas por falantes de Espanhol LM ou L2 ($n = 84$) e extraídas do *Corpus* de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (COPLE2), verificámos que a área do léxico é a mais afetada. Assim, é nosso objetivo propor um conjunto de atividades que funcionem como um percurso de consciencialização lexical, visando ultrapassar os principais problemas encontrados nas produções escritas do *corpus*.

8.1 INTRODUÇÃO

O papel do conhecimento da LM na aquisição de uma L2 é estudado desde há muito (Gass & Selinker, 1983; Odlin, 1989; entre outros). Nos últimos anos, também se tem salientado a importância da L2 no processo de aquisição de uma Ln (Bardel & Falk, 2007; Cenoz *et al.*, 2001; Rothman & Cabrelli, 2010; entre outros). Um dos cenários ideais para o estudo do papel do conhecimento da LM na L2 (ou da L2 numa L3/Ln) é aquele em que as línguas de partida e alvo são muito próximas, como é o caso do espanhol e do português. Em concreto, a semelhança que os aprendentes identificam entre as duas gramáticas leva-os a transferirem do espanhol (LM ou L2), como consequência de um processo cognitivo em que eles percebem que a transferência lhes assegurará um maior sucesso na produção e na receção da língua-alvo – o português (Faerch & Kasper 1987, citado por Carvalho & Silva, 2006).

¹ Os autores agradecem o apoio financeiro dado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (UIDB/00214/2020) exclusivamente para a elaboração do presente artigo.

Partindo de estudos feitos com este público (Alonso, 2015; Bateman, 2017; Carvalho & Silva, 2006; Carvalho *et al.*, 2010; entre outros) e da análise de dados escritos extraídos do COPLE2, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, por falantes de espanhol LM ou L2, verifica-se que o conhecimento desta língua afeta sobretudo o léxico, encontrando-se, por exemplo, casos de transferências diretas, cognatos, híbridos e decalques.

Neste sentido, e assumindo que a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE)/Português como Língua Segunda (PL2) por falantes de espanhol LM/L2 melhorará se houver atividades que integrem o conhecimento explícito das diferenças (e semelhanças) entre as duas línguas, é nosso objetivo apresentar uma proposta didática que funcione como um percurso de consciencialização lexical, com vista à resolução dos principais problemas encontrados nas produções escritas do *corpus* de base. Esta proposta baseia-se na abordagem foco na forma (FonF, do inglês *focus on form*), pois consideramos que, ao centrar-se a atenção dos alunos no léxico que pode constituir um problema na aprendizagem da língua-alvo, devido à influência da LM ou da L2, se potencia o desenvolvimento da sua consciência lexical e, conseqüentemente, da sua interlíngua (Basturkmen *et al.*, 2002). Portanto, a opção pelo FonF deve-se à importância que consideramos que esta abordagem tem na aprendizagem de LE, dado que a aquisição só acontece realmente quando os aprendentes têm uma percepção consciente da forma no *input* (Schmidt, 1990).

Este capítulo está dividido em quatro secções, distribuídas da seguinte forma. Na Secção 8.2, abordam-se as questões teóricas mencionadas e as suas implicações na aquisição de léxico. Na Secção 8.3, apresenta-se a metodologia de tratamento dos dados em que este trabalho se baseia, tanto da base de dados usada como da recolha e da análise dos problemas lexicais típicos deste público-alvo. Conseqüentemente, na Secção 8.4, faz-se uma proposta de uma sequência didática adequada a este contexto de aprendizagem. O capítulo termina com uns breves comentários sobre o tema em causa, na Secção 8.5.

8.2 ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A FALANTES DE ESPANHOL LÍNGUA MATERNA/LÍNGUA SEGUNDA

Vários têm sido os estudos que têm apontado particularidades dos aprendentes de PLE/PL2 falantes de espanhol LM/L2, por oposição àqueles que não têm o espanhol no seu repertório linguístico. Carvalho (2002) faz uma resenha dos estudos que nas últimas décadas do século xx se debruçaram sobre esta questão e apresenta os tópicos que a investigação neste domínio tem destacado no início do século xxi.

Uma das questões frequentemente salientada é a proximidade tipológica entre estas duas línguas, que surge como um fator que: influencia a transferência da LM para a L2 (Odlin, 2003) e da L2 para a L3 (Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; Ringbom, 2001, 2006), neste caso, se a LM for mais distante; permite um elevado nível de compreensão, mesmo nos níveis iniciais; favorece um processo de

aprendizagem mais rápido, influenciando a tríade “nível, percurso, sucesso” (Ellis, 1985, p. 99, tradução dos autores); pode conduzir a uma fossilização prematura da interlíngua; e torna necessário o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos em relação às diferenças entre a LM e a L2 (Simões *et al.*, 2004).

Com base nas especificidades dos aprendentes de PLE/PL2 falantes de espanhol LM, Alonso (2017) retoma uma proposta sua (Alonso, 2012) na qual propõe uma classificação em que considera dois planos: o estático, relativo às características que a aprendizagem apresenta quanto aos processos psicolinguísticos envolvidos (a compreensão, a construção do conhecimento e a produção); e o dinâmico, que se refere à progressão na língua-alvo.

Esta classificação vai ao encontro do que anteriormente autores como Carvalho e colaboradores (2010) e Simões e colaboradores (2004) defendiam, ou seja, a necessidade de se fazer um ensino de PLE/PL2 diferenciado para este público-alvo, dadas as particularidades que possuem, pois não podemos ignorar que “o conhecimento linguístico prévio de um aprendente influencia a aquisição de uma nova língua de uma forma contrastiva e baseada em princípios, se não direta” (Doughty & Williams, 1998, p. 226, tradução dos autores). Logo, as necessidades de aprendizagem destes alunos são diferentes daqueles que não têm o espanhol como LM/L2 e exigem materiais didáticos específicos e metodologias de ensino adequadas. Jensen (2004), no seu estudo com aprendentes de português L3, bilíngues, falantes de espanhol e de inglês, verificou que há uma influência muito mais evidente da LM do que da L2 na aprendizagem do português. Por isso, a proximidade tipológica das línguas e a transferência óbvia que daí advém devem ser consideradas no ensino do português. Assim, este autor sugere que os professores retirem vantagens da transferência positiva, de modo a permitirem uma progressão mais rápida na aprendizagem da língua por este público (Jensen, 2004). Partindo dos resultados obtidos, Jensen (2004) sugere, tal como também nos parece adequado, aplicações didáticas específicas.

Autores como Henriques (2000) notaram que o nível elevado de semelhança lexical entre as duas línguas facilita a compreensão do português, mesmo por falantes de espanhol LM que não tenham um conhecimento formal da primeira. O léxico desempenha, então, um papel importante na aprendizagem de línguas tipologicamente próximas e, segundo Molnár (2008), a transferência a partir de línguas previamente adquiridas, neste caso do espanhol LM/L2, é mais evidente.

Especificando, a transferência lexical é um processo linguístico complexo na aprendizagem de uma nova língua (Pinto, 2012), porque envolve vários fatores, inclusive de ordem cultural. Um fator relevante para se compreender este tipo de transferência é a semelhança. Esta transferência lexical verifica-se a dois níveis: forma e significado (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 2001). A transferência da forma ocorre quando o aluno usa, nas produções da língua-alvo, palavras de línguas anteriormente adquiridas, coincidentes ou não com as estruturas das palavras da nova língua – ora se verifica um empréstimo total de uma palavra, ora se observa uma adaptação morfológica ou fonológica. Por seu lado, a transferência de significado consiste na passagem de informação semântica de unidades lexicais de línguas previamente

adquiridas – materna e/ou não materna(s) – para os itens da nova língua, resultando em decalques ou em extensões semânticas (ver Secção 8.3.1).

Tendo por base estes pressupostos, procedemos à análise de produções escritas de aprendentes de PLE/PL2, falantes de espanhol LM/L2, nos cursos do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a fim de verificarmos que estratégias resultantes do seu conhecimento linguístico prévio estes alunos desenvolvem ao produzirem textos escritos em português, nomeadamente ao nível lexical, pois, como vimos, esta é, normalmente, a área mais afetada na formação da interlíngua deste público.

8.3 METODOLOGIA

Este estudo parte da análise de um *corpus* de aprendentes de PLE/PL2 (português europeu), concretamente, do COPLE2, projeto em curso do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa², apresentado em Antunes e colaboradores (2016).

Consideraram-se 150 produções escritas do nível A1 ao C1 (Conselho da Europa, 2001), de 84 aprendentes falantes de espanhol LM/L2, num total de 27 121 palavras (média de 181 palavras por texto). Como os dados dos informantes foram anonimizados, à frente de cada produção que ilustra o tópico em discussão é colocado o código do informante (por exemplo, “es004CVMTF”³).

Os desvios foram registados num ficheiro *Excel* e classificados de acordo com a categoria em que se encaixavam, nomeadamente, em dois grandes níveis: lexical (cognatos, transferências diretas e híbridos) e morfossintático (concordância de número e género, omissão, inserção e substituição de preposições, ordem de clíticos e perífrase verbal).

8.3.1 Dados do *corpus*

De modo a ilustrar os dados extraídos do *corpus* observado, apresentamos nas Secções 8.3.1.1 e 8.3.1.2 algumas produções que exemplificam cada uma das categorias indicadas anteriormente.

8.3.1.1 Léxico

Ao nível lexical, distingue-se entre cognatos, ou seja, palavras que estão relacionadas (têm o mesmo radical), que são possíveis nas duas línguas em causa, mas que são usadas de forma diferente, como “gente” (1a) e “aparato” (1b). Embora a palavra “gente” em português seja de uso frequente, no contexto de (1a) só “pessoas”

² Na plataforma TEIKTOK, disponível em: <http://aifclul.clulul.pt/teitok/site/index.php?action=about>, acedido a 15 de dezembro de 2022.

³ O código do informante deve ser lido do seguinte modo: es = LM (neste caso, espanhol); 004 = número dentro do grupo de LM a que pertence; CV = curso em que foi produzido o texto escrito (neste caso, “curso de verão”); M = nível de proficiência que o informante estava a frequentar (neste caso, nível intermédio); TF = momento de produção do texto escrito (concretamente, “teste final”).

ou “povo” seria aceitável, por fazer uma referência individualizada, e não genérica, à população de um país. De igual modo, o contexto de (1b) exigiria “aparelho” ou “telemóvel”, em vez de “aparato”, porque esta palavra se refere ao objeto em si.

- (1) a. “Falar correctamente uma lingua mostra um respeito à cultura e à **gente**_[PE: pessoas] do pais” (es004CVMTF).
 b. “O **aparato**_[PE: aparelho/telemóvel] tinha um preço baixo, 30€, mais achava que a qualidade era suficiente para mandar mensagens escritas” (es023CVMTF).

Registam-se também transferências diretas, ou seja, palavras do espanhol usadas nas produções de PLE/PL2, muito provavelmente potenciadas pelo facto de serem palavras que têm apenas um grafema (e fonema) diferente, como *trará*_{PE}/*traerá*_{ES}, *idades*_{PE}/*edades*_{ES} ilustram em (2).

- (2) a. “O MM **traerá**_[PE: trará] a carne” (es027CVMTF).
 b. “uma publicidade fantastica que toma em consideração todas as **edades**_[PE: idades]” (es026CVMTI)”

Na área lexical, observam-se ainda casos híbridos, ou seja, palavras que envolvem uma amálgama (morfológica) de partes do espanhol e do português, como *incrível* (< *incrível*_{PE} + *increible*_{ES}), em que o sufixo *-vel* do português ocorre incorporado na base do espanhol, ou *volou* (< *voou*_{PE} + *voló*_{ES}), em que a marca de terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do português (*-ou*) se associa ao radical verbal do espanhol, como ilustrado em (3).

- (3) a. “Na Espanha também e assim e eu penso que é **incrível**_[PE: incrível, ES: increíble]” (es023CVMTD).
 b. “O tempo **volou**_[PE: voou, ES: voló] muito rápido” (pl006CVETF_2).

Finalmente, ao nível ortográfico, verificam-se casos em que algumas propriedades fonológicas do espanhol LM parecem manifestar-se na escrita de PLE/PL2, expressas na relação grafema-fonema, como em (4).

- (4) a. “Um motor de desenvolvimento das diferentes **regiões**_[PE: regiões]” (es001CVMTI).
 b. “Eu penso que há **raçoens**_[PE: razões] mais profundas que poden ajudar_[PE: ajudar] -nos ter uma visão” (es001CVMTD).

8.3.1.2 Morfossintaxe

Quanto às questões morfossintáticas, registam-se casos em que a concordância de género segue o padrão da LM/L2, como **as sinais* (os *sinais*_{PE}; *las señales*_{ES}), em (5).

- (5) “Não fizemos caso das **sinais**_[PE: dos sinais] de perigo” (es001CVMTD).

Encontram-se igualmente dados com omissão (6), inserção (7) e substituição (8) de preposições argumentais em PLE/PL2, como *gostar* \emptyset (< *gostar de*), *chamar a* (< *chamar alguém*) e *preocupados em* (< *preocupado com*), respetivamente.

- (6) “Desde criança gosto ____[PE: de] escrever, todos os dias (quasi todos) escrevo meus pensamentos (...) em um caderno” (es061CAMTF).
 (7) “Os vizinhos viram sair o fumo por as janelas e chamaram **aos**_[PE: os] bombeiros que rápidamente apagarom o fogo” (es059CAMTD_2).
 (8) “Os politicos não estiveram preocupados **na**_[PE: com] poupança” (es032CVMTD).

A ordem de clíticos também exhibe desvios relativamente ao esperado na língua-alvo, seguindo o padrão da LM/L2 e registando-se casos de próclise em frases declarativas afirmativas e sem proclisadores, como (9).

- (9) a. “A crise **se** apresenta_[PE: -se] com vontade de ficar” (es054CVMTD).
 b. “...a curto prazo **nos** dão_[PE: -nos] a oportunidade de lutarmos” (en055CVATF).

Ainda no âmbito da morfossintaxe, observam-se perífrases verbais típicas da LM/L2 dos falantes, mas impossíveis em PLE/PL2, como **ir a jantar/dançar* (< *ir jantar/dançar*) em (10).

- (10) “Tem pessoas de tudo o mundo tambem e pelas noites **vamos a**_[PE:] **jantar** para depois **ir** num bar **a**_[PE:] **dançar**” (es008CVMTD).

8.3.2 Análise dos dados

A análise dos dados por tipos de desvios, tal como identificados na Secção 8.3.1, mostra-nos que a área mais frágil na aprendizagem do PLE/PL2 por falantes de espanhol LM/L2 é a do léxico, em particular a das transferências diretas, seguida pela das formas híbridas e, só depois, dos cognatos lexicais (Figura 8.1). Os desvios de natureza morfossintática não são tão frequentes, apesar de os falantes mostrarem dificuldades na aprendizagem das propriedades das preposições em PLE/PL2, dado que, se considerarmos em conjunto os casos de omissão ($n = 22$), inserção ($n = 20$) e substituição ($n = 37$), num total de 79 casos, temos um número superior ao de cognatos ($n = 73$).

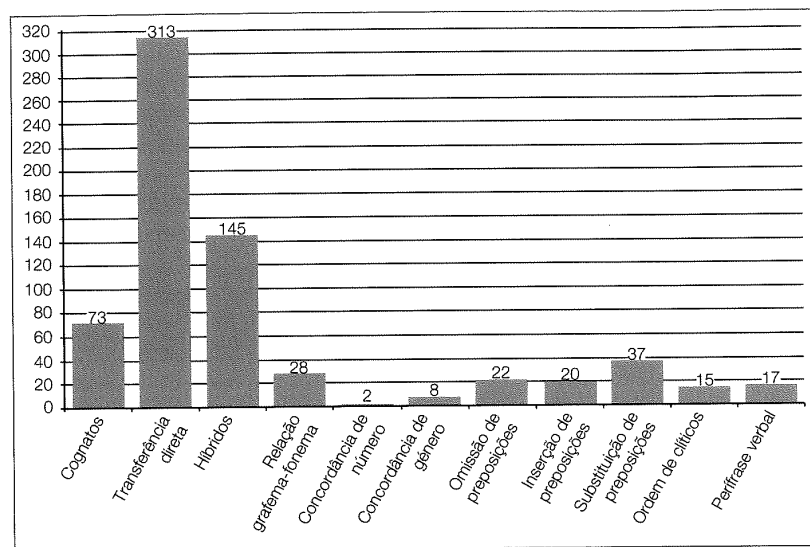


Figura 8.1 – Tipos de desvios dos falantes de espanhol LM/L2 (valores absolutos)

Se extrairmos do grupo de falantes considerado aqueles que têm espanhol como L1 (Figura 8.2, 41 produções escritas de 23 falantes, num total de 8.402 palavras), e os que têm espanhol como L2 (Figura 8.3, 109 produções escritas de 61 falantes, num total de 18.719 palavras), verificamos que as categorias afetadas são exatamente as mesmas que as do Figura 8.1, em específico, a área lexical (por ordem decrescente: transferências diretas > híbridos > cognatos).

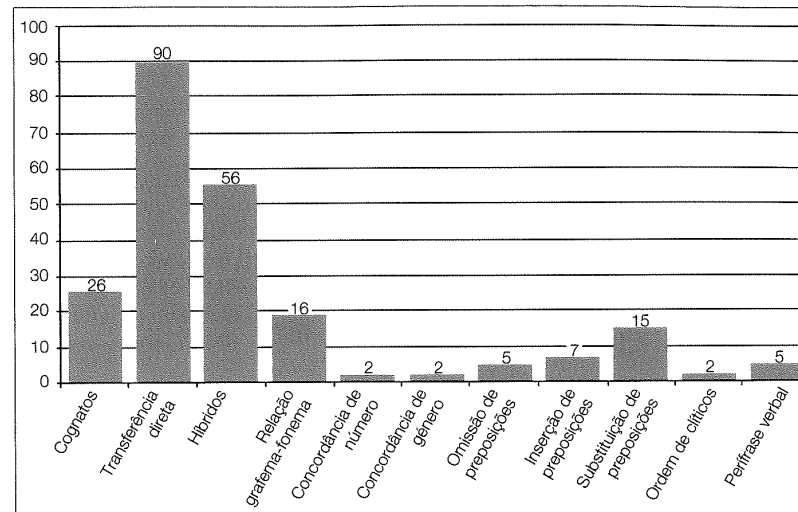


Figura 8.2 – Tipos de desvios dos falantes de espanhol L1 (valores absolutos)

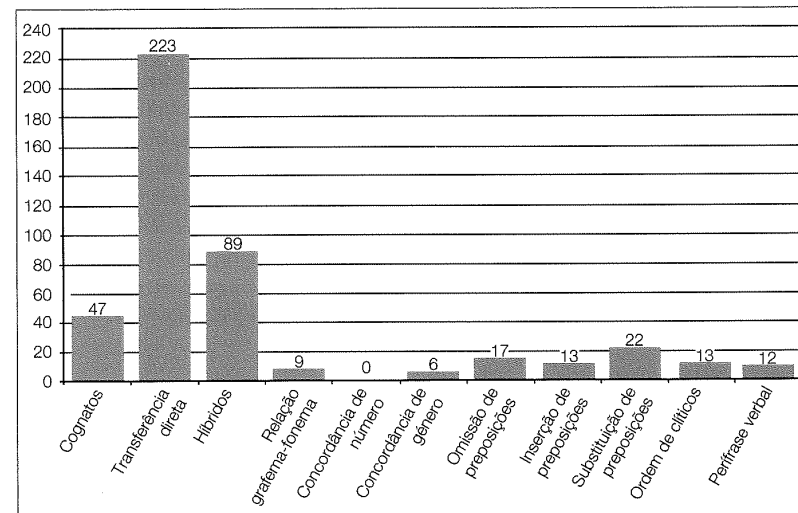


Figura 8.3 – Tipos de desvios dos falantes de espanhol L2 (valores absolutos)

Por sua vez, relativamente ao desenvolvimento linguístico dos aprendizes de PLE/PL2, se considerarmos os tipos de desvios dos falantes de espanhol L2 por

nível de proficiência (Figura 8.4), constatamos que é principalmente nos níveis intermédios (B1 e B2), mas também no A2, que se regista o maior número de desvios de natureza lexical, havendo um decréscimo notório no nível C1.

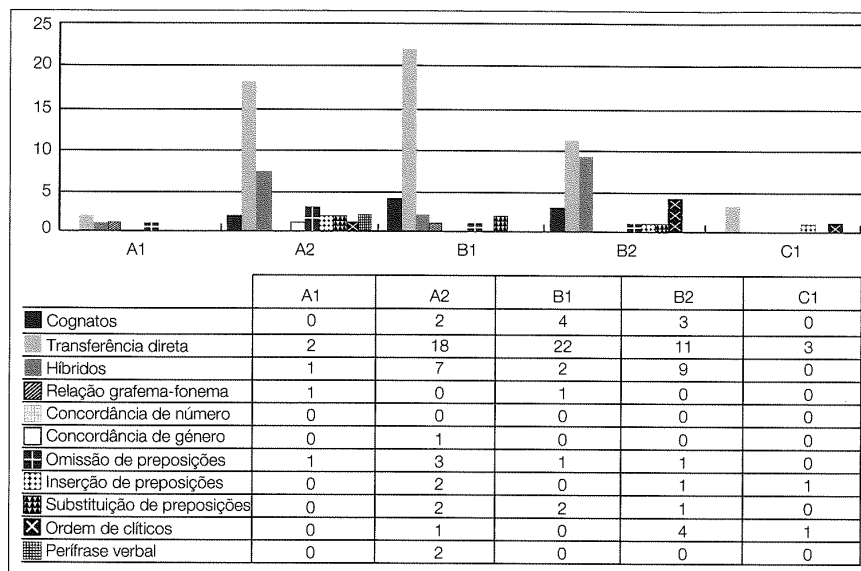


Figura 8.4 – Tipos de desvios dos falantes de espanhol L2 por nível de proficiência (valores absolutos)

Apesar de os desvios devido a transferências diretas serem dominantes nos falantes de espanhol L2, a descida de desvios nesta categoria, no nível B2, coincide com um aumento visível de desvios atribuídos a formas híbridas, o que parece indicar instabilidade na aprendizagem do léxico nesta fase da interlíngua dos falantes. Esta questão parece desaparecer no nível mais avançado (C1), embora algumas transferências diretas persistam.

8.4 ABORDAGEM DE ENSINO

8.4.1 Foco na forma

A abordagem FonF surgiu como uma tentativa de manter a atenção dos alunos direcionada para aspetos linguísticos relevantes durante o processo de comunicação, rompendo, simultaneamente, com a excessiva focalização no sentido e com

abordagens mais tradicionais centradas no foco nas formas (FonFs, do inglês *focus on forms*). De acordo com Doughty e Williams (1998), Ellis (2003), Long (1991), entre outros, a comunicação permanece como o objetivo central da instrução e a atenção que o FonF desperta para determinada forma faz parte das tarefas comunicativas e visa orientar os alunos para aspetos do *input* que, de outro modo, poderiam passar despercebidos e não ser aprendidos:

“Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated (...) during an otherwise meaning-focussed classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems in communication.”

Long & Robinson (1998, p. 23)

Leva-se, pois, os alunos a terem uma perceção consciente da forma no *input* linguístico e, conseqüentemente, a adquiri-la (Basturkmen *et al.*, 2002; Schmidt, 1990). Note-se que, embora centrada na comunicação, esta abordagem vem colmatar os problemas encontrados no foco no sentido, visto que o ensino de uma língua se centrava pouco tempo, ou tempo nenhum, nas particularidades da mesma (Long & Robinson, 1998).

No caso do ensino do português a falantes de espanhol LM/L2, a opção por uma abordagem comunicativa exclusiva revela-se também insuficiente, pois não permite chamar a atenção dos aprendentes para aspetos distintos nas duas línguas. Como referem Simões e colaboradores (2004, p. 20), há uma “necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a L1 e a L2”. Assim, consideramos, na linha de Carvalho e Silva (2006), que uma abordagem FonF é a mais adequada, neste contexto, com a integração de frequentes análises contrastivas nas práticas de ensino. Deste modo, desenvolvendo a consciência metalinguística dos alunos, conseguir-se-á reduzir as transferências negativas do espanhol para o português decorrentes do grau de semelhança entre estas duas línguas.

Muitas vezes, vemos que a aceção de “forma” é apenas considerada como se tratando da forma gramatical, no entanto, esta refere-se também a “aspetos lexicais (tanto fonológicos como ortográficos), gramaticais e pragmáticos” (Ellis, 2016, pp. 408-409, tradução dos autores).

Neste trabalho, centramo-nos no léxico, e a proposta didática que apresentamos visa, fundamentalmente, levar os aprendentes a tomarem conhecimento quer das transferências positivas, quer das negativas, entre o português e o espanhol, promovendo, deste modo, o desenvolvimento da sua consciência lexical. Com vista à aprendizagem do léxico e à apreensão das suas semelhanças e diferenças ao nível do significado e do uso, é necessário que os alunos prestem frequentemente atenção a essas palavras e as usem em tarefas comunicativas diversas. Tendo em conta que os materiais didáticos não asseguram a necessária exposição às palavras e aos respetivos contextos de uso, estes devem ser complementados com uma prática de ensino-aprendizagem focalizada no léxico, na qual as palavras são tratadas

como objeto de aprendizagem, aumentando a frequência no *input*, e não só como ferramentas de comunicação (Laufer, 2005).

8.4.2 Proposta didática

Atividade: Um português em Madrid

Nível: B1

Competência: Compreensão e produção escrita

Objetivo: Desenvolver a consciência lexical na relação português/espanhol

Público-alvo: Jovens e adultos

Organização: Grupo

Duração: 120 minutos

Recursos: Dicionário bilingue

PARTE I

Texto

Cedo não volto a Espanha

A minha alma sangra quando tenho de recordar - e de contar - os meus insucessos e as minhas "barracas". Lembrar-lhes-ei de um jantar que aconteceu em Madrid, em casa de um engenheiro hidráulico, meu colega nas obras da barragem do Mondego, a construir em terras de Espanha.

Pouco depois de nos termos sentado à mesa, perguntaram-me os anfitriões se vim de trén ou de coche. Quem julgavam eles que eu era? Algum fidalgo?! E do século passado, ainda por cima?! Tiveram de me fazer desenhos, para eu entender que trén é "comboio" e que coche é "carro".

Disse-lhes que vim de carro e que tive um acidente, fui abalroado por outro coche.

Logo solícita, a senhora perguntou:

- Y tiene Usted testigos?

Escandalizado, elevo-me na silha e pergunto, mal-encarado, ao marido se há necessidade de os mostrar. Ele, depois de um olhar reprovador à esposa (que não entende nem a minha mal disfarçada fúria nem a censura implícita nos olhos do esposo), explicou-me que seria bom que eu tivesse "testemunhas" do acidente.

Aceitei a explicação e contei que, por causa do choque, fiquei com um dos pneus furados.

O meu anfitrião preocupou-se:

-Y su gato? Utilizó Usted su gato?

O meu gato? Então havia de andar por Espanha ou por qualquer país estrangeiro acompanhado do meu Farruco, um gato siamês que é meio zarolho mas me enche de festas? O homem não estava bom da cabeça...

Ele foi buscar o livro de instruções do coche dele, mostrou-me uma gravura em que se via o que era o gato e foi aí que compreendi que ele se referia ao "macaco". Onde já se viu darem o nome de um animal doméstico ao que nós chamamos "macaco"!

Enquanto eu folheava o livro de instruções, a senhora, num tom todo amável, disse-me:

- Tiene Usted unos gemelos muy hermosos...

Não sei onde é que ela foi buscar que eu sou pai de gémeos. Com três dedos da mão bem espetados expliquei muito explicadinho que não, tenho três filhos mas não são gémeos. Formosos... não me cabe a mim confirmar, ninguém é juiz em causa própria, não é?... E, depois, se eu não mostrei fotografias da família como é que ela podia saber se eu tinha gemelos e se eles eram hermosos?

Riram-se (delicadamente, já tinham visto que eu sensível ...) e ele, sempre paciente e compreensivo, apontou para os meus botões de punho e disse-me que gemelos era o nome que se lhes dava em espanhol.

Já que se falava de joias, pedi licença para oferecer um presente à dona da casa, o que me foi concedido. Tirei do bolso uns brincos de pechisbeque, comprados numa loja barata mas com aspeto de terem sido comprados numa loja de marca, e coloquei-os nas mãos da simpática senhora, sob o olhar complacente do marido.

-Qué regalo tan rico! Pendientes!

Ela acha que pendientes são um regalo e ainda por cima caros! Não é de modo nenhum o meu modo de ver. O meu dicionário de bolso, consultado à socapa, ensina-me que pendientes são brincos, lá para eles, e que regalo é um presente, uma prenda, um mimo.

Quando fui ao asseio, como lá se diz, descuidei-me e vim de lá como não devia vir. O marido avisou-me discretamente do estado de la cremallera de los pantalones. Ia dando em maluco! Que eu saiba, "cremalheira" é peça dentada para levantar ou baixar uma peça móvel. Que é que eu tinha que ver com essas necessidades dos Pantaleões!

Nada disso, mais uma vez! La cremallera é o fecho de correr. E los pantalones não são nenhum conjunto de "rock" nem grupo de flamenco, são simplesmente as "calças".

Perguntou-me o dono da casa se no coche tenho rádio. Que si, respondi eu, todo emproado. Mas que era portátil.

Toda interessada, perguntou a senhora, "Y tiene Usted el aparato?"

Modesto, respondi que sou muito discreto nos objetos de que me sirvo, limito-me a ter um rádio, sem nada de exuberante, nada de aparatoso, só quero é que me dê música e notícias.

- Lo tiene com Usted?- perguntou o marido, já com o palpite de que havia mais um equívoco. Pateta! Equivocar-me, eu, que já demonstrara saber espanhol de sobra!

Que sim! E mostrei o radiozito, que trazia na pasta.

- Cuántas pilas? – perguntou o esposo.

Não queria crer nos meus ouvidos! Era coisa que se perguntasse? E com a mulher ali ao pé da gente! E eu terei cara de anormal, de ser alguma criatura malformada, que tivesse mais do que uma. De tal modo fiquei engasgado que, com pressa de saber, ele tirou-me o aparato da mão e verificou:

- Dos pilas! Dos!

O desgraçado queria saber era quantas “pilhas” o meu aparato tinha.

Noutro dia qualquer, contar-lhes-ei o resto deste desgraçado jantar. Só depois de curar as feridas do meu orgulho, que veio de lá todo escalavrado.

Tão seguro estava eu dos meus conhecimentos de castelhano e vai-se a ver...

Vá lá a gente fiar-se nas semelhanças existentes entre as palavras nossas e as palavras deles!

Sabem que mais? Preciso é de estudar bem... português.

Adaptado de M. dos Santos. (1992). Falar de Palavras. *Jornal de Notícias*.

1. Leia o texto e sublinhe as palavras que provocaram problemas na comunicação entre a personagem portuguesa e as espanholas.

2. Leia, agora, as linhas seguintes:

2.1. Podemos dizer que o significado das seguintes palavras destacadas é o mesmo que em espanhol?

No quinto dia, realmente, todos os animais desfilaram diante do	gato	que se fingia de morto.
A feijoada, completíssima de carnes porcinas e enchidos, estava um	regalo.	O borrego assado deu boa conta de si.

(Fonte: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, *Corpus de Referência do Português Contemporâneo – Portugal*, 2019, L1002 e J48684)

2.2. E nestes casos?

Como o IRS é um imposto progressivo, parece que aqui há	gato.	Na verdade o “gato” é legal.
A sua reserva impõe-se por motivos de ordem científica, para	regalo	da vista e atração das migrações turísticas.

(Fonte: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, *Corpus de Referência do Português Contemporâneo – Portugal*, 2019, J95553 e A18396)

3. A partir desta análise, registre os diferentes significados que atribui às palavras destacadas, em português.

Anote as equivalências em espanhol.

4. Escreva, agora, frases, em que as use com diferentes significados.

5. Observe as seguintes frases retiradas do texto:

- Que prenda tão **rica**.
- “ele tirou-me o **aparato** da mão”.
- “(…) elevo-me da **silha** e pergunto (…)”
- “Ele foi buscar o livro de instruções do **coche** dele.”
- “Quando fui ao **asseio** (…)”

5.1. Com a ajuda de um dicionário, verifique se as palavras destacadas podem ocorrer nestes contextos em português.

5.2. No caso de verificar a existência de diferenças, reescreva as frases, substituindo essas palavras por outras adequadas em português.

6. Volte ao texto e estabeleça uma correspondência entre o significado em espanhol e em português, fazendo uma lista de palavras, conforme o exemplo.

PALAVRA ESPANHOLA	EQUIVALENTE EM PORTUGUÊS
coche	carro
...	...

7. Como verificou, algumas das palavras também existem em português, mas com significado diferente. Com a ajuda de um dicionário, anote o seu equivalente em espanhol.

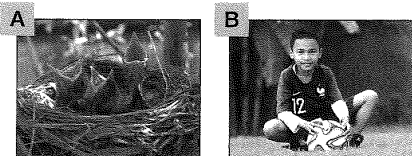
PALAVRA PORTUGUESA	EQUIVALENTE EM ESPANHOL
coche	carroza
...	...

8. Reescreva o texto só em português, eliminando todas as interferências lexicais analisadas nos pontos anteriores e que possam causar dificuldades de comunicação.

PARTE II

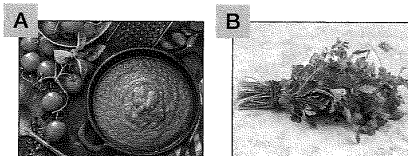
Atente nas seguintes palavras e respetivas imagens e complete as frases, selecionando a opção correta.

Ninho



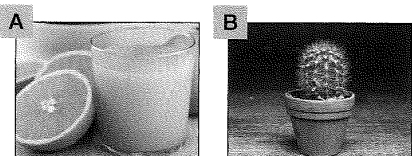
O ninho tem...
a) ... três pássaros.
b) ... uma bola.

Salsa



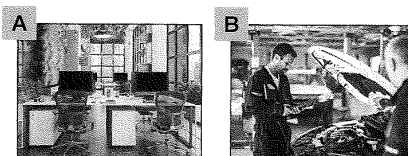
A salsa...
a) ... é fresca.
b) ... é de tomate.

Vaso



O vaso...
a) ... tem sumo de laranja.
b) ... tem um gato.

Oficina



A oficina...
a) ... não tem ninguém.
b) ... tem um mecânico.

Créditos das figuras, da esquerda para a direita, respetivamente: © markhonosvitaly – istockphoto.com; © zedzerozero7 – pixabay.com; © fcafotodigital – istockphoto.com; © azerbaijan_stockers – freepik.com; © CactuSoup – istockphoto.com; © 165106 – pixabay.com; © imaginima – istockphoto.com; © skynesher – istockphoto.com.

PARTE III

Tarefa final:

Produza um diálogo entre um aluno espanhol e um português em que se geram alguns equívocos devido ao uso de falsos cognatos (diferentes daqueles que foram explorados no texto).

8.5 CONCLUSÃO

A análise dos dados de um *corpus* permitiu-nos verificar que o léxico é a área que provoca maiores dificuldades na aprendizagem de PLE/PL2 por falantes de espanhol (LM/L2). Tal observação levou-nos a refletir sobre a intervenção necessária para este público-alvo, a fim de ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem do léxico em português.

Como referimos, os materiais didáticos apresentam, normalmente, léxico descontextualizado, o que não favorece uma boa aprendizagem do mesmo e leva os alunos a construírem longas listas de palavras que não trazem benefício nenhum à aquisição da L2/Ln, porque se baseia numa aprendizagem mnemónica que não favorece o desenvolvimento linguístico e, como vimos na Secção 8.3.2, ainda apresenta problemas em níveis avançados.

Neste sentido, optámos por sugerir uma proposta didática baseada na abordagem FonF como sendo a mais adequada ao ensino de LE, em geral, e ao deste grupo, em particular.

8.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- ALONSO, R. (2015). Compreensão lexical no PLE: transferência vs. interferência no reconhecimento de palavras próximas no caso dos falantes de espanhol. In R. Samartim, R. Bello Vázquez, E. Feijó & M. Brito-Semedo (Eds.), *Atas do XI Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Santiago: UniCV.
- ALONSO, R. (2017). Português para falantes de espanhol: aspetos chave na formação de professores. In G. De Rosa, K. Chulata, F. Atti & F. Morleo (Orgs.), *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, pp. 3543-3560. Lecce: Università del Salento.
- ANTUNES, S.; MENDES, A.; GONÇALVES, A.; JANSSEN, M.; ALEXANDRE, N.; AVELAR, A.; CAS-TELO, A.; DUARTE, I.; FREITAS, M.J.; PASCOAL, J. & PINTO, J. (2016). Apresentação do Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda – COPLE2. In A. Moreno, F. Silva & J. Veloso (Orgs.), *Textos Selecionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 1, 85-103. Porto: APL/FLUP. doi: <https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapla5/>.

- BARDEL, C. & FALK, Y.** (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. & ELLIS, R.** (2002). Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. *Language Awareness*, 11(1), 1-13.
- BATEMAN, B.** (2017). Teaching Portuguese to Spanish speakers. In M. Millerett & M. Risner (Eds.), *A handbook for Portuguese instructors in the U.S.*, pp. 195-213. Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- CARVALHO, A.** (2002). Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, 85(3), 597-608.
- CARVALHO, A.; FREIRE, J. & SILVA, A.** (2010). Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism. *Hispania*, 93(1), 70-75.
- CARVALHO, A. & SILVA, A.** (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: the case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, 39(2), 185-202.
- CENOZ, J.** (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, pp. 8-20. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J.; HUFSEIN, B. & JESSNER, U.** (Eds.) (2001). *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CONSELHO DA EUROPA.** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa.
- DE ANGELIS, G. & SELINKER, L.** (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, pp. 42-58. Clevedon: Multilingual Matters.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J.** (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 197-262. Cambridge: CUP.
- ELLIS, R.** (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ELLIS, R.** (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- ELLIS, R.** (2016). Focus on Form: a critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.
- GASS, S. & SELINKER, L.** (Eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GRANNIER, D.** (2014). Revisitando a proposta heterodoxa. *Estudios Portugueses y Brasileños*, 12, 161-176.
- HENRIQUES, E.** (2000). Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *Delta*, 16(2), 263-295.
- JENSEN, J.** (2004). The relative influence of Spanish and English in the Portuguese Writing of Bilingual Students. In A. Simões, A. Carvalho, A. & L. Widemann, *Português para falantes de espanhol*, pp. 67-82. Campinas: Pontes.
- LAUFER, B.** (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. In S. Foster-Cohen, M.P. García Mayo & J. Cenoz (Eds.), *EUROSLA Yearbook 5*, pp. 223-250. Amsterdam: John Benjamins.
- LONG, M.** (1991). Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective*, pp. 39-52. Amsterdam: Benjamins.

- LONG, M. & ROBINSON, P.** (1998). Focus on form: theory, research, practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 15-41. Cambridge: CUP.
- MOLNÁR, T.** (2008). Second language versus third language vocabulary acquisition: A comparison of the English lexical competence of monolingual and bilingual students. *Toronto Working Papers in Linguistics (TWPL)*, 33. Disponível em: <http://twpl.library.utoronto.ca/index.php/twpl/article/view/6893/12728>, acessado a 15 de janeiro de 2019.
- ODLIN, T.** (1989). *Language transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T.** (2003). Crosslinguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, pp. 436-486. Oxford: Blackwell.
- PINTO, J.** (2012). Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica*, 26(1), Série Ciências da Linguagem, 171-187.
- RINGBOM, H.** (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, pp. 59-68. Clevedon: Multilingual Matters.
- RINGBOM, H.** (2006). *Crosslinguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROTHMAN, J. & CABRELLI, J.** (2010). What Variables Condition Syntactic Transfer?: A Look at the L3 Initial State. *Second Language Research*, 26(2), 189-218.
- SCHMIDT, R.** (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- SIMÕES, A.; CARVALHO, A. & WIDEMANN, L.** (2004). Prefácio. In A. Simões, A. Carvalho, A. & L. Widemann, *Português para falantes de espanhol*, pp. 19-26. Campinas: Pontes.
- WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B.** (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.