

Manuela Sofia da Silva Gil

**A TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA NA AQUISIÇÃO DE
ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA NÍVEL A1 POR
FALANTES PORTUGUESES**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário,

orientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Orientadora de Estágio, Dra. Huguette Gonçalves

Supervisor de Estágio, Dr. Fernando Ruiz Pérez

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez

Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior

Mestre Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: valores

Aos meus queridos avós

*“(...) the relation between transfer
and other processes in second
language acquisition remains only
partially understood”.*

(Terence Odlin)

Sumário

Agradecimentos.....	VI
Resumo.....	VII
Resumen.....	VIII
Abstract.....	IX
Índice de ilustrações, tabelas e gráficos.....	X
Lista de abreviaturas e siglas.....	XI
Introdução.....	1
1. Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	4
1.1. Aquisição de línguas estrangeiras.....	4
1.1.2 Breve perspetiva evolutiva dos estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras.....	4
1.2. A interlíngua.....	8
1.2.1.Os processos de construção da interlíngua.....	10
1.2.1.1.As estratégias de aprendizagem.....	10
1.2.1.2.A fossilização.....	12
1.2.1.3.A permeabilidade.....	13
1.2.1.4.A variabilidade.....	13
1.3.A transferência linguística.....	14
1.3.1.A transferência linguística no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	23
1.3.2. A transferência linguística no <i>Plan Curricular do Instituto Cervantes</i>	24
1.3.3.Transferência vs. Interferência.....	27
1.4.O papel da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira.....	29
1.5. Proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola.....	31
2. Capítulo 2 – Projeto de Investigação.....	36
2.1.Objetivos da investigação.....	36
2.2. Caraterização do contexto objeto de estudo.....	37

2.2.1. Escola Secundária de Santa Maria Maior.....	37
2.2.2. Turma objeto de estudo: 10º ano.....	37
2.3. Metodologia de investigação.....	38
2.3.1. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	38
2.3.1.1. Observação direta e registos do professor.....	38
2.3.1.2. Atividades de aula.....	45
2.3.1.3. Fichas de autoavaliação.....	51
2.3.1.4. Questionário aos alunos.....	52
2.3.1.5. Portefólio reflexivo de estágio.....	63
2.4. Considerações sobre as atividades implementadas.....	65
Considerações finais.....	68
Referências bibliográficas.....	70
Referências eletrónicas.....	75
Anexos.....	76
Anexo 1: Planificação da primeira unidade didática.....	77
Anexo 2: Planificação da última unidade didática.....	79
Anexo 3: Ficha de autoavaliação da primeira unidade didática.....	81
Anexo 4: Ficha de autoavaliação da última unidade didática.....	82
Anexo 5: Questionário sobre a aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira, a influência da Língua Materna e a transferência linguística.....	83

Agradecimentos

Aos meus professores, pelos ensinamentos que me transmitiram.

À minha orientadora e ao meu supervisor de estágio, pelo apoio e pelas críticas sempre construtivas.

Às minhas colegas, pela ajuda e colaboração.

À minha família, por todo o apoio que me dedicaram.

Resumo

A transferência linguística é um fenómeno característico da interlíngua que tem interessado a numerosos investigadores desde a segunda metade do século passado. A transferência pode ser tanto positiva e facilitar a aprendizagem, como negativa (ou interferência) e ser a causa de erros e da fossilização. Através da análise de alguns dos seus fenómenos com alunos de uma escola sita a somente cinquenta quilómetros da fronteira com Espanha, chegam-se a conclusões, ou bem demasiados óbvias, ou então surpreendentes sobre a proximidade entre as línguas e os países e a conseqüente facilitação ou dificuldade na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por alunos de nível A1. A transferência e os demais fenómenos interlinguísticos continuam a ser fruto de investigações, suposições, críticas e estudos vários que, no entanto, não chegaram a conclusões concretas, devido, certamente, ao carácter específico e pessoal da interlíngua. Este aspeto reforça a pertinência de estudar a transferência e descobrir formas de aplicação prática com o objetivo de ajudar os alunos a avançar nos estádios da interlíngua até um nível cada vez mais elevado da língua meta.

Palavras-chave: transferência linguística, língua materna, espanhol como língua estrangeira, interlíngua

Resumen

La transferencia lingüística es un fenómeno característico de la interlengua que ha interesado a numerosos investigadores desde la segunda mitad del siglo pasado. La transferencia puede ser tanto positiva y facilitar el aprendizaje, como negativa (o interferencia) y ser la causa de errores y de la fosilización. A través del análisis de algunos de sus fenómenos con alumnos de una escuela ubicada a solo cincuenta kilómetros de la frontera con España, se llegan a conclusiones, o bien demasiado obvias, o bien sorprendentes sobre la proximidad entre las lenguas y los países y la consecuente facilitación o dificultad en el aprendizaje de español como lengua extranjera por alumnos de nivel A1. La transferencia y los demás fenómenos interlingüísticos continúan siendo fruto de investigaciones, suposiciones, críticas y estudios varios que, sin embargo, no han llegado a conclusiones concretas, debido, seguramente, al carácter específico y personal de la interlengua. Este aspecto refuerza la pertinencia de estudiar la transferencia y descubrir formas de aplicación práctica con el objetivo de ayudar a los aprendientes a avanzar en los estadios de la interlengua hacia un nivel cada vez más elevado de la lengua meta.

Palabras-clave: transferencia lingüística, lengua materna, español lengua extranjera, interlengua

Abstract

Language transfer is a distinctive phenomenon of interlanguage which has been the focus of interest to numerous researchers since the second half of the last century. Transfer can be either positive and facilitate learning, or negative (interference) and be the cause of errors and fossilization. Through the analysis of its processes with students from a school located at only fifty kilometres from the border with Spain, some conclusions have been reached, either too obvious or surprising concerning the proximity between the languages and the countries and the consequent facilitation or difficulty in the process of learning Spanish as a foreign language by A1 level learners. Transfer and the other interlanguage phenomena are still the target of investigations, suppositions, critics and various studies which have not reached actual conclusions, though, certainly due to the specific and personal character of interlanguage. This aspect reinforces the need to study language transfer and find out practical application ways to help learners progress through their interlanguage states towards a higher level in the target language.

Keywords: language transfer, mother tongue, Spanish as a foreign language, interlanguage

Índice de ilustrações, tabelas e gráficos

Ilustração n° 1: Exemplo de explicitação de regularidades nas diferenças entre a português e o espanhol.....	50
Ilustração n° 2: Exemplo do recurso à análise contrastiva entre a LM e a LO para apresentar novos conteúdos.....	50
Tabela 1: Respostas às perguntas n° 8 a 12 do questionário.....	57
Gráfico 1: Razão pela qual o aluno escolheu estudar ELE.....	54
Gráfico 2: Respostas à pergunta n° 4 do questionário.....	54
Gráfico 3: Respostas à pergunta n° 5 do questionário.....	54
Gráfico 4: Respostas à pergunta n° 6 do questionário.....	55
Gráfico 5: Respostas à pergunta n° 7 do questionário.....	56
Gráfico 6: Respostas à pergunta n° 17 do questionário.....	61
Gráfico 7: Respostas à pergunta n° 18 do questionário.....	62

Lista de abreviaturas e siglas

AC – Análise Contrastiva

AE - Análise de Erros

ASL - Aquisição de Segundas Línguas

CC - Construção Criativa

DAL – Dispositivo de Aquisição de Línguas

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

IL - Interlíngua

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

LO - Língua Objeto / Língua Meta

L1 - Língua Primeira

L2 - Língua Segunda / Segunda Língua

PCIC - *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UD – Unidade didática

Introdução

A transferência linguística tem sido, desde os anos 50 do século passado, objeto de abundantes estudos no âmbito da investigação sobre a aquisição de línguas estrangeiras e, mais especificamente, no âmbito da interlíngua, da qual é processo constituinte. Sendo a interlíngua um sistema linguístico intermedio e, ao mesmo tempo, independente quer da língua materna (LM) quer da língua estrangeira¹ (LE), compõe-se de vários estádios de evolução transitórios pelos quais o aprendente de uma LE avança com o objetivo de alcançar a proficiência na mesma (Baralo, 2008: 369).

Neste trabalho expõe-se, no primeiro capítulo, o marco teórico que fundamenta o projeto de investigação que descreveremos no segundo capítulo. Na pesquisa bibliográfica levada a cabo para a realização do estudo global foi dedicada especial atenção a publicações recentes, sem obviamente esquecer os autores precursores dos temas que aqui nos detêm: a interlíngua e, em especial, a transferência linguística. Outro critério de seleção bibliográfica foi a língua em análise nessas publicações (em especial nas de Marta Baralo): o espanhol, uma vez que o projeto aqui descrito foi implementado numa turma de aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Assim, de toda a bibliografia consultada e/ou referida ao longo deste trabalho destacamos, pela atualidade das publicações e pelo facto de se tratarem de estudos relativos à aquisição do Espanhol como Língua Estrangeira, os trabalhos da Professora Doutora Marta Baralo, docente e investigadora na *Universidad Antonio de Nebrija* em Madrid, que tem publicado, ao longo dos últimos anos, vários documentos sobre a didática da língua materna, a aquisição do espanhol como língua estrangeira, os fenómenos da interlíngua e a transferência linguística. Detivemo-nos igualmente com atenção nas publicações da Professora Doutora Rosa Alonso, docente na Universidad de Vigo, cujas principais áreas de interesse têm sido: a transferência linguística, a interlíngua, a aprendizagem de

¹ Vários estudiosos da Aquisição de Línguas Estrangeiras utilizam indiscriminadamente os termos L2 (Língua Segunda/Segunda Língua), LE (Língua Estrangeira) e LO/LM (Língua Objeto/Língua Meta) para se referirem à língua não materna/não nativa. Seguiremos a mesma linha, embora conheçamos as especificidades de cada termo e as diferenças entre eles, nomeadamente os contextos em que cada uma destas línguas é adquirida.

segundas línguas, entre outros, no âmbito da aquisição de inglês como língua estrangeira por parte de aprendentes espanhóis.

No segundo capítulo são expostos os objetivos, o contexto, a metodologia e as conclusões do estudo realizado.

Consideramos este estudo pertinente devido a dois aspetos elementares: a proximidade geográfica e a proximidade linguística que une Portugal e Espanha. Relativamente à primeira, podemos assinalar que o facto de estes dois países serem limítrofes permite que as suas línguas estejam em contacto. A propósito das línguas em contacto, na introdução à obra de Uriel Weinreich: *Languages in contact, findings and problems* (1953), publicação que representa “the foundations of language contact research and has been regarded as one of the basic theoretical works in the field”, André Martinet afirmava, na introdução da obra *supra* que: “Contact breeds imitation and imitation breeds linguistic convergence”. Sabemos, porém, que a imitação, ou se quisermos chamar-lhe aqui, a transferência, pode gerar acertos (quando converge com as estruturas da língua meta), a chamada transferência positiva ou, pelo contrário, gerar erros (quando não há convergência), neste caso: transferência negativa ou interferência. Neste trabalho, ocupar-nos-emos sobretudo em demonstrar que dentro do fenómeno de transferência de conhecimentos entre línguas, a transferência levada a cabo por estudantes portugueses a aprender espanhol é, maioritariamente, positiva. Isto, à partida parecerá óbvio, mas o nosso objetivo é, por um lado, salientar que os alunos com os quais trabalhamos residem muito perto da fronteira com Espanha e, por outro, analisar o impacto que este aspeto possa ter no processo de aprendizagem da língua espanhola em contexto institucional.

O contacto entre línguas pode dar-se em situações de bilinguismo (Weinreich, 1953) ou, no nosso entender, também pode ocorrer nas zonas fronteiriças sempre e quando exista um contacto constante entre duas ou mais línguas.² Ora, parece claro que

² Facto igualmente interessante (mas que lamentavelmente, não será alvo de análise neste estudo) é que o falante português residente no Alto Minho se enfrenta a um contacto frequente com a língua galega (arriscar-nos-emos a dizer que, quase tão frequentemente como com o castelhano ou espanhol standard) o que ocasiona certas interferências na própria expressão oral e escrita em português. Nas zonas raianas, nota-se, inclusive, a inserção de termos lexicais do galego na fala popular dos habitantes.

quando falantes de diferentes línguas interagem é frequente as suas línguas influenciarem-se mutuamente.

Já no que respeita à proximidade linguística, as duas línguas, o português e o espanhol, com a sua origem comum no latim, e às quais também podemos chamar línguas afins ou línguas próximas, partilham cerca de 90% das suas unidades léxicas (Goes de Andrade, 2014: 51), o que, no âmbito da transferência linguística, pode ter um resultado positivo e frutífero para os aprendentes.

A escolha do tema para o presente relatório deve-se, pois, a que os alunos com os quais esta investigação foi realizada residem e/ou estudam numa área relativamente próxima da fronteira com Espanha. Por conseguinte, pretendemos averiguar até que ponto estes aprendentes do nível A1 de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) tiram partido dessa cercania e do contacto privilegiado com a língua objeto (LO); se são conscientes das vantagens e desvantagens que a referida proximidade pode supor e se transferem conhecimentos da língua materna (ou de outras línguas estrangeiras que já conhecem) na aprendizagem do ELE.

Contudo, não aspiramos a um estudo exaustivo de todos os fenómenos da transferência linguística e da sua aplicação no contexto supra referido, tendo em conta que foram apenas quatro as aulas lecionadas a este grupo de alunos (consoante descreveremos mais adiante no segundo capítulo). Somos conscientes de que o amplo âmbito deste tema não nos permite chegar a conclusões generalizadoras. Para tal, haveria, quiçá, que seguir a investigação de vários grupos com características semelhantes ao longo de vários anos letivos.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. Aquisição de línguas estrangeiras

Ao longo dos anos a aquisição de segundas línguas (ASL) tem sido objeto de estudo de diferentes teorias, algumas delas já rejeitadas, outras ainda vigentes. Desde uma perspetiva histórica abordaremos muito brevemente os conceitos chave propugnados pelas teorias behavioristas, pelas inatistas e pelas cognitivistas. No entanto, como sublinha Baralo (1999: 68):

(...) no existe una teoría de la adquisición de una LE que sea completamente satisfactoria, que pueda explicar todos los fenómenos y las características del proceso, en sus aspectos universales y particulares, que sirva para explicar la adquisición de la fonología, de la sintaxis, del léxico, o de la pragmática de la lengua meta.

Rod Ellis (1994), eminente investigador na área da ASL, garante que estas teorias não são excludentes no estudo desta área, pois várias partes de cada modelo podem ajudar a compreender melhor o fenómeno da ASL.

Para além das teorias que se possam considerar ao estudar o processo de aquisição de uma LE, há ainda a ter em conta “factores extralingüísticos que incluyen aspectos varios como la personalidad (...), el tipo de aprendiz, los estilos de aprendizaje, el nivel de competencia, la integración social, etc.” (García González, 1998: 190). Consideramos, pois, que a proximidade geográfica e linguística entre a LM dos alunos com quem trabalhamos e o ELE são fatores extralingüísticos bastante relevantes para a aquisição da LE por parte destes aprendentes, como veremos mais adiante.

1.1.1. Breve perspetiva evolutiva dos estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras

Dentro dos estudos realizados sobre a ASL, destacamos as três teorias linguísticas que mais influenciaram as investigações desde que surgiu o interesse por esta área.

Assim, a teoria behaviorista entendia a aquisição de uma LE como um processo

de formação de hábitos linguísticos. A mente do ser humano era considerada uma *tabula rasa* que adquire conhecimentos através da imitação de modelos corretos de língua (o professor, o manual, etc...) até alcançar hábitos corretos na LE (Baralo, 2008: 370). O erro era tido como a causa da influência, ou melhor, interferência da LM e considerava-se que estava relacionado com a formação de maus hábitos. Devia, por isso, evitar-se, pois levaria ao fracasso na aprendizagem.

Já as teorias inatistas afirmam que a faculdade da linguagem existe na mente do ser humano logo ao nascer e que os processos de aquisição de uma L2 são universais. Os inatistas baseiam-se na teoria da Gramática Universal (GU) que Noam Chomsky propôs nos anos 50.

A teoria cognitiva, na qual se baseiam os estudos mais recentes, dos quais se destacam os de Ellis (1994), por exemplo, considera a aquisição da língua (materna e estrangeira) como “un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas” (Baralo, 2008: 370).

Assim, foi no seio da teoria behaviorista, que nasceu a Hipótese da Análise Contrastiva (AC), segundo a qual se aprende uma LE através da formação e imitação de hábitos e destrezas. Este paradigma linguístico enfatizava a importância dos fatores ambientais e da influência da L1. A aprendizagem de uma LE supõe a transferência de conhecimentos da língua materna, o que, no caso de não haver coincidências entre a LM e a LE, ocasiona erros. Assim, a LM era vista neste modelo como a causa de todos os erros produzidos na LE e como o maior impedimento à aprendizagem (Ellis, 1994: 299). Durante a vigência desta teoria levaram-se a cabo numerosos estudos contrastivos entre línguas para analisar as semelhanças e diferenças entre elas e, desta forma, poder prever os erros que o aprendente com determinada LM produziria em determinada LE. A hipótese da AC foi, entretanto, desacreditada, devido a ter-se verificado que nem todos os erros ocorridos na LE eram previsíveis e que nem todos eram atribuíveis à influência da LM. Considerou-se que esta teoria era demasiado simplista para explicar um fenómeno tão complexo como o da ASL.

Em contraste com este modelo, Corder (1971) lança a Hipótese da Análise de

Erros (AE), segundo a qual a aprendizagem de uma L2 é uma atividade criativa, pois o aprendente formula hipóteses a partir dos dados da L2. Segundo esta perspectiva minimalista da ASL, os erros são fruto dessa atividade criativa e devem ser vistos como algo natural no processo de aquisição de uma LE. Corder sugere que os aprendentes cometem erros para testar hipóteses sobre a natureza da língua que estão a aprender. Os erros adquirem aqui um objetivo pedagógico, pois fornecem informação ao professor para a preparação das suas aulas ou para a adoção de estratégias de remediação (ao contrário da AC que exigia a prevenção dos erros). A LM deixa de ter um papel tão importante na aquisição de uma L2, dado que os inatistas como Corder consideram que o processo de aquisição da LM e da LE é semelhante (daí que, para eles, a influência da LM - ou transferência - na ASL é mínima.) (Ellis, 1994: 314). Isto deve-se aos princípios da Gramática Universal (GU): a dotação biológica inata do ser humano para a aprendizagem de línguas, também denominada gramática generativa. Trata-se de um dispositivo de aquisição de línguas (DAL) comum a todos os seres humanos. A língua passa a ser considerada um sistema cognitivo: o *input*³ que o aprendente recebe é somente o ponto de partida que põe em marcha os mecanismos de processamento internos do indivíduo (Ellis, 1985: 71). Segundo a AE, a transferência não desempenha quase nenhum papel na aquisição de uma L2. No entanto, e como veremos seguindo o marco teórico cognitivista, esta posição minimalista do papel da transferência não é aceitável: a transferência é um fator importante na aquisição de uma L2. (Ellis, 1985: 315). Outra crítica à hipótese da AE é a de que se outorga pouca importância aos aspetos individuais do aprendente (pois considera-se que a faculdade da linguagem é uma capacidade inata, comum a todos os indivíduos), algo que a hipótese da IL terá em conta (como atestam os seus processos: variabilidade, permeabilidade e transferência linguística – ou influência dos conhecimentos prévios dos aprendentes). No entanto, a AE é um método ainda utilizado para comprovar teorias como a influência da LM na construção da IL, o papel do ambiente e das variáveis sociais e os casos de línguas em contacto (Baralo, 2009: 2). A AE surge, então, hoje em dia e também no presente

³ *Input* ou caudal linguístico: “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.” (Diccionario de Términos Clave de ELE).

trabalho, como instrumento para observar os processos e resultados de “intervenciones didácticas en entornos controlados” (Baralo, 2009: 2).

Com a hipótese da construção criativa (CC) defendida por Dulay e Burt (1974 e 1982 *apud* Alonso, 1999: 137) a LM deixa de ter qualquer papel na aquisição da L2, visto que ambas línguas se consideram processos que se desenvolvem de formas diferentes. Esta teoria é, portanto, a antítese da Análise Contrastiva.

Paralelamente, Larry Selinker (1972) propõe a existência de um sistema mental linguístico não nativo que se distingue da LM e da LO: a Interlíngua. Esta hipótese partilha a ideia da transferência linguística que defendiam os behavioristas, mas aqui a transferência está relacionada com qualquer conhecimento linguístico prévio, não necessariamente da língua materna, como explica a definição de Odlin (1989) que veremos mais abaixo. Outros autores seguiram as pegadas de Selinker na Hipótese da IL, dando origem a modelos subsequentes como o de Kraschen (1974) e o seu Modelo do Monitor (em que o aluno é seu autocorretor) que distinguiu aquisição vs. aprendizagem ou Bialystok (1978 *apud* Baralo 2008: 272) que diferenciou conhecimento explícito de conhecimento implícito.

Como vimos, é a partir dos anos setenta do século passado, que os estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras começaram a preocupar-se com o fenómeno da interlíngua e os processos que a constroem dentro de um marco teórico cognitivista. Desde então, os trabalhos nesta área têm sido muitos, sem serem, no entanto, conclusivos e/ou consensuais.

Contudo, refere Ellis (1994: 300) que “nenhuma teoria de ASL que ignore os conhecimentos linguísticos anteriores do aprendente pode ser considerada completa”. Partindo desta ideia e dentro do âmbito do nosso trabalho, consideramos os conhecimentos prévios que os alunos têm do mundo que os rodeia, da sua LM ou de outras LE que conheçam ou estejam a aprender um aspeto essencial a considerar, quer na planificação, quer na execução das aulas de LE.

Baralo (1999: 69-70) reflete sobre a relação entre as teorias da aquisição e a didática de LE e sugere que o professor de LE considere, em primeiro lugar, o erro como uma característica da IL: algo inevitável e necessário para aprender uma língua.

Refere que, se houver esta consciência por parte do professor, a sua perspectiva e a do aluno muda completamente, assim como se altera a dinâmica da aula. Desta forma, o docente tem a responsabilidade de distinguir os erros transitórios, normais no desenvolvimento do processo de aquisição, dos fossilizáveis e atuar em conformidade, tendo o cuidado de facultar um contexto linguístico rico e variado para que o aprendente possa basear-se nele e verificar as hipóteses linguísticas que constrói na língua meta.

1.2. A interlíngua

Larry Selinker (1972), autor que cunhou este termo⁴, definiu a interlíngua como “un sistema lingüístico independiente” (*apud* Liceras, 1992: 83) diferente da LM e da LO. A IL é um sistema dinâmico e sistemático que atravessa vários estádios cognitivos com avanços e retrocessos até alcançar um nível alto na língua objeto. Quanto mais dados da LO o aprendente receber, mais a IL evolui. Rosa Alonso (1999: 138) define interlíngua da mesma forma, mas explica que, atualmente, a interlíngua se descreve como um sistema independente da LM e da LO, “pero relacionado con ambas a través da percepción do aprendiz, que se manifesta de forma evidente cando este intenta expresarse na L2.”

Selinker (1972) sugeriu que na interlíngua operam cinco processos principais: 1) transferência linguística; 2) hipergeneralização das regras da L2; 3) transferência de instrução (quando uma regra entra no sistema linguístico do aprendente através da instrução); 4) estratégias de aprendizagem da L2; e 5) estratégias de comunicação na L2; e referiu que a confluência destes processos constitui o modo como o aprendente internaliza o sistema da L2.

Apesar de vários anos dedicados a analisar este sistema linguístico, os estudos sobre a interlíngua são ainda inconclusos, pois tentam, por um lado, deslindar o difícil enigma que é saber o que acontece na mente do aprendente de uma LE (Baralo, 2008:

⁴ Outros autores haviam já referido este sistema como: “competência transicional”, Corder (1981) e “sistemas aproximativos”, Nemser (1971) *apud* Alonso (1999: 138), mas o termo de Selinker, interlíngua, é aquele que tem prevalecido desde que surgiu em 1972.

369) e, por outro, tentam explicar todos os aspetos que integram a IL.

A hipótese da interlíngua (IL) e as investigações que a fundamentam evoluíram à medida que foram evoluindo também as teorias de aquisição de línguas estrangeiras (as behavioristas, as inatistas e as cognitivas). Na obra: *La adquisición del español como lengua extranjera* (1999), Marta Baralo oferece-nos uma perspetiva histórica dos estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras ao longo do último meio século, mencionando os autores impulsores das várias teorias geradas sobre este tema: a Análise Contrastiva (AC), a Análise de Erros (AE) e a Hipótese da Interlíngua (IL). Sobre elas, já falamos sucintamente, na epígrafe anterior. Baralo (2008: 385) sublinha também que as investigações sobre a IL são interdisciplinares abarcando áreas como as ciências cognitivas, a psicologia e a linguística. No entanto, os investigadores da IL continuam à procura de muitas respostas: “La GU y el proceso de transferencia de la LM están relacionados con la gramática⁵ de la IL. Lo que se sigue investigando es qué, dónde, cuándo, cómo y de qué manera varían en su influencia” (Baralo, 2008: 385).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) define a interlíngua como “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (2001: 214) atribuindo-lhe a origem da produção de erros. No entanto, mais à frente é assinalado que: “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (Conselho da Europa, 2001: 215). Segundo Baralo (1999: 41):

Al analizar la permanencia o no de [...] errores en las producciones interlingüísticas de los alumnos más avanzados [Fernández (1997: 259)] llega a la conclusión de que muchos de estos errores desaparecen en el proceso de desarrollo de la IL [...]. Sin embargo, otros errores permanecen en la IL por lo que se caracterizan como errores fosilizados o candidatos a la fosilización.

Poderíamos dizer que o velho ditado “com os erros também se aprende” tem, no âmbito da ASL, uma validade relativa, pois os erros tanto podem ocorrer como parte do processo criativo que o aprendente leva a cabo ao formular hipóteses sobre a LO, como podem aparecer sistematicamente devido a terem-se fossilizado na IL do indivíduo,

⁵ “El concepto de gramática se considera ligado a los mecanismos neurolingüísticos que determinan la competencia del hablante. La lengua abarca además los factores pragmáticos y sociales del lenguaje.” (Baralo, 2008: 379).

impedindo-o de progredir na aprendizagem da língua. O termo *portunhol* conhecido e usado não só por especialistas como até pelas populações portuguesas e espanholas para se referirem ao sistema linguístico a que recorrem uns e outros para comunicar entre si, é na nossa opinião, nada mais do que a IL de cada falante com variações individuais segundo o nível linguístico de cada um. O *portunhol* será, então, a representação de um estágio inicial de aquisição ou aprendizagem da língua em que existem muitas ocorrências de erros por interferência da LM.

No artigo “La interlengua del hablante no nativo” (2008) Marta Baralo analisa os processos da interlíngua, sendo que a transferência linguística é, como se sabe, o que se reveste de maior importância para o trabalho de investigação que aqui se relata. A autora expõe qual o papel que os demais processos – as estratégias de aprendizagem, a fossilização, a permeabilidade e a variabilidade – têm na construção daquele sistema linguístico.

1.2.1.Os processos de construção da interlíngua

Marta Baralo (2008: 374) sintetiza, neste artigo já citado sobre a interlíngua do falante não nativo, os processos de construção da IL “reconocidos por los especialistas”: as estratégias de aprendizagem, a fossilização, a permeabilidade, a variabilidade e a transferência linguística. Analisaremos sucintamente os quatro primeiros e destacar-se-á, em separado, aquele processo que mais nos interessa para o presente estudo: a transferência linguística.

1.2.1.1.As estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são técnicas usadas para desenvolver a aprendizagem. O *Diccionario de términos clave de ELE* define estratégia de aprendizagem como:

la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje.

E mais adiante adverte que:

No existe unanimidad de criterios sobre el concepto y su definición, puesto que las

estrategias de aprendizaje constituyen un vasto conglomerado de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Las hay conscientes e inconscientes, innatas o adquiridas, observables y no observables, etc.

Noutra publicação, Baralo (1999: 47) aponta que certas estratégias de aprendizagem e comunicação também poderiam ser responsáveis pela fossilização, pois o aprendente faz uso delas quando a sua competência linguística não é suficiente. Desconhecem-se ainda que estratégias o aprendente utiliza em cada situação (mesmo porque se considera que estas são variáveis em cada indivíduo), mas existem algumas que são comuns a todos os aprendentes, como a hipergeneralização das regras que conhece da sua LM, de outras L2 que conheça e das regras que já tenha aprendido da LO; e a simplificação de estruturas, que ocorre principalmente em estádios iniciais de aprendizagem da língua e consiste em utilizar formas linguísticas simples, que provavelmente já não utilizaria na sua LM, mas que evitam que cometa erros devido à facilidade que supõem.

É também de interesse referir as estratégias de inferência interlinguística (Wenden e Rubin, 1987:19-20 e Miñano López, 2000 *apud* Acquaroni, 2008: 951):

se basan en los conocimientos lingüísticos que el aprendiz posee de su propia lengua. Pueden resultar especialmente rentables cuando existe cierto grado de similitud lingüística entre la L1 y la L2. Sin embargo, muchas veces el alumno no confía exageradamente en esa semejanza, sin hacer intervenir otras estrategias que operen en contextos textuales más amplios. Lo que sucede es que el aprendiz se deja llevar por una estrategia inapropiada que lo conduce a una interpretación errónea. Es el caso, por ejemplo, de los cognados equívocos o *falsos amigos*.

Relativamente aos cognatos, falsos cognatos e falsos amigos ⁶ temos que assinalar que existem numerosos exemplos destes dois tipos de palavras entre o português e o espanhol, o que não é de estranhar, devido ao facto de serem línguas emparentadas da família do latim. Impactante é o efeito que o uso incorreto destas palavras pode ter na

⁶ Cognatos são palavras com a mesma origem, existentes nas duas línguas, normalmente com o mesmo significado ou com significado semelhante; falsos cognatos ou falsos amigos são palavras cuja grafia ou pronúncia se assemelha em duas línguas, mas que possuem um significado completamente diferente em cada língua.

fossilização e, conseqüentemente na comunicação em LE. Voltaremos a este aspeto no capítulo dois deste trabalho.

As estratégias de inferência foram, como veremos também no capítulo dois, um dos procedimentos ou estratégias de aprendizagem a que os alunos recorreram mediante a mobilização de conhecimentos prévios na aprendizagem do ELE.

Ainda em relação às estratégias comunicativas, refere Encina Alonso que “un hablante posee estas estrategias en su lengua materna, pero a veces las olvida al aprender una nueva lengua” (2012: 47). São estratégias como a mímica, explicar a palavra ou dar exemplos, recomeçar a frase ou usar uma frase diferente ou recorrer a outra língua, sendo que esta última parece ser a estratégia menos recomendável.

1.2.1.2.A fossilização

A fossilização é um fenómeno existente na estrutura psicológica latente do aprendente (Alonso, 1999:141), ou seja, na sua interlíngua. Segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE*:

La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.

Estes rasgos alheios à língua meta correspondem aos erros que, uma vez fossilizados, são muito difíceis de eliminar.

Selinker (1972) considerou a transferência linguística como o principal processo responsável pela fossilização. Mais de vinte anos depois, Baralo (1999: 45) anuncia que as causas pelas quais ocorre fossilização de erros não se determinaram ainda totalmente. Contudo, os estudos parecem coincidir no facto de que a fossilização tem diversas causas, entre elas a transferência linguística e a permeabilidade.

Baralo (2008 e 1999) revela que também a idade do aprendente; a falta de vontade de aculturação; a pressão comunicativa e a falta de oportunidades para aprender podem ser causas de fossilização de erros.

Em termos didáticos, é importante trabalhar no sentido da eliminação dos erros

fossilizados (Alonso, 1999: 141) adotando medidas pedagógicas específicas para cada caso. A redução de erros fossilizados indica a progressão do aprendente nos diferentes estádios da IL até alcançar um nível cada vez mais elevado de competência na língua. Ellis (1985: 72), adverte, todavia que a maior parte dos aprendentes nunca alcançará o estádio final de aquisição da LE, pois a sua interlíngua fossiliza-se pouco antes de atingir a competência da LO.

1.2.1.3.A permeabilidade

A permeabilidade da interlíngua é uma característica que permite que nela se filtrem regras da gramática da L1 e se produza a sobregeneralização das regras da gramática da L2 (Adjémian, 1992, *apud* Baralo, 2008: 380). Ou seja, na IL do aprendente existe permeabilidade aos dados linguísticos novos - *input* - que este recebe. A permeabilidade da IL permite que esse *input* reestruture a IL e esta evolua (Fernández, 2009: 2). Se se perde a permeabilidade (ou seja, se não se permite que novos dados linguísticos incorporem a IL), produz-se o estancamento e ocorre a fossilização.

É importante, por isso, que o professor de LE proporcione formas de evitar a fossilização de erros, para que a interlíngua do aprendente progrida. Consideramos que uma forma de fazê-lo é fornecer aos alunos *input* com qualidade e em quantidade adequadas ao nível dos alunos.

1.2.1.4.A variabilidade

Baralo (2008: 381) explica que a variabilidade é uma característica que ocorre ao nível do uso ou produção da IL e que é resultado da aplicação dos mecanismos de produção nas diferentes situações comunicativas.

O carácter variável da IL deteta-se pela variedade de resultados (ou *output*) numa mesma turma ou num mesmo grupo.

Lamentavelmente, não há ainda estudos de investigação sobre a variabilidade sistemática da IL espanhola (Baralo, 2008: 382). Tarone (*apud* Baralo 2008: 382) investigou profundamente este fenómeno da interlíngua e observou que a produção na

IL varia sistematicamente dependendo das tarefas de obtenção de dados que se utilizem em cada estudo. Por exemplo, a IL varia em função do registo da língua que o falante deve utilizar ou em função da tarefa que o aprendente tem de executar (ler, ouvir, falar ou escrever); o indivíduo pode usar uma ou outra regra, dependendo da tarefa que está a executar.

Não há ainda conclusões finais sobre a variabilidade da IL e as suas causas continuam a ser objeto de debate entre os estudiosos da ASL.

1.3.A transferência linguística

Terence Odlin (1989: 27), um dos primeiros autores a interessar-se por este fenómeno, define transferência como “a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua meta e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida.”. Este fenómeno é também designado “cross-linguistic influence” (Kellerman e Sharwood Smith, 1986:1), cujo equivalente em português é influência interlinguística, embora o termo transferência seja o mais difundido na bibliografia consultada. Rosa Alonso (2002b: 231) lembra que grande parte da investigação recente sobre a transferência (sobretudo ao nível sintático) é baseada na Gramática Universal (GU), para detetar se os princípios desta limitam ou não a aquisição de uma LE.⁷

O conceito de transferência tem sido alvo de muitos estudos mas também de muita controvérsia, começando por ser visto como um processo principal da ASL, segundo a AC, passando a ser minimizado pela AE e recobrando novo interesse com os estudos sobre a IL (Alexopoulou, 2010: 1). A partir dos estudos na AE, que pretenderam analisar os erros para descobrir as suas causas, retiraram-se as seguintes conclusões que Ellis (1994: 61-62) expõe: 1) a maioria dos erros numa LE são

⁷ A Gramática Universal, conceito proposto por Noam Chomsky, refere-se à capacidade inata do ser humano para adquirir a LM (Baralo, 1999: 18); é um programa genético, uma parte da estrutura mental do ser humano que “contiene todos y sólo los principios que son universales a todas las lenguas”.

intralinguísticos⁸ e não resultantes de transferência; 2) a quantidade de erros depende da forma de obtenção de dados para o estudo; 3) os erros de transferência são mais frequentes ao nível fonológico e léxico do que no gramatical; 4) os erros de transferência são mais comuns em adultos do que em crianças; 5) os erros podem ter mais do que uma fonte.

Marta Baralo (1999: 46) descreve que o fenómeno da transferência “consiste en mantener en el sistema de la interlengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta”. No nosso entender, é uma estratégia que funciona a médio e longo prazo como uma regra mnemónica eficaz, que permanece na interlíngua do aprendente, para recorrer a ela sempre que necessitar ou até ter atingido um nível linguístico proficiente na língua estrangeira.

Baralo (1999, 46) defende igualmente que a transferência é uma estratégia “universal”, mais frequente em estádios iniciais de aquisição⁹ de uma LE e em estádios subsequentes quando existe insegurança no aprendente. A autora refere que ao longo dos anos de estudo da transferência linguística e da influência da LM na ASL se passaram a examinar mais atentamente as variáveis dos aprendentes para entender a universalidade deste processo. Daí que, neste estudo, quisésemos enfatizar o contexto geográfico dos alunos para analisar se a transferência linguística que estes realizam é mais frequentemente positiva ou negativa, isto é, se a proximidade geográfica (para além da linguística) pode promover mais transferências positivas que interferências e, deste modo, facilitar a aprendizagem. Baralo (1999) aponta ainda para o facto de a transferência ser vista, nos últimos anos, como um “mecanismo cognitivo” subjacente à ASL e não apenas como um processo mecânico de transferência a partir da LM (como a viam os behavioristas), visto que o aprendente é um agente ativo na seleção das estruturas ou regras que transfere. A autora, considera, por isso, que a transferência é “una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la LO” (Baralo, 1999: 47).

⁸ Erros intralinguísticos: erros que resultam da interferência entre as formas dentro da própria LE, por oposição a erros interlinguísticos que se devem à interferência da LM (Alexopoulou, 2010: 5).

⁹ Usaremos indistintamente os termos aquisição e aprendizagem, sendo, contudo conscientes das conotações que cada termo poderá ter: aquisição – apropriação linguística em contexto natural e aprendizagem, em contexto institucional.

Já a autora Rosa Alonso (1999: 142) assinala que “la hipótesis de la interlengua concibe la transferencia como un proceso relacionado con cualquier conocimiento lingüístico previo que no tiene por qué ser solo la lengua nativa”. O aprendente tira partido não só do conhecimento da sua língua materna, como também de outras línguas estrangeiras que conheça ou esteja a aprender. Os estudos iniciais sobre a transferência linguística (no modelo behaviorista) consideravam-na como a causa dos erros que os aprendentes produziam na língua objeto. Todavia, foi posta de parte por teorias posteriores e, nas últimas décadas, o interesse por este fenómeno ressurgiu, passando a ser considerado como um mecanismo estratégico disponível pelo aprendente para compensar as suas lacunas na língua meta, tal como referia Baralo *supra*. Hoje em dia e como veremos a seguir, é um dado adquirido e generalizado que não é possível conceber a aprendizagem de uma língua estrangeira sem considerar o papel da língua materna neste processo.

No entanto, Martín Martín (2008: 274) adverte que semelhança nem sempre é sinónimo de facilidade e rapidez na aprendizagem: a transferência realiza-se em conjugação com outros aspetos que podem ser de carácter intralinguístico ou fatores individuais e externos. Daí a nossa intenção de confirmar se a proximidade entre o português e o espanhol facilita ou obstaculiza a aprendizagem, pondo, para isso, à prova quer as semelhanças linguísticas quer as vantagens da proximidade geográfica.

Como indica García González (1998: 192), nem sempre é possível determinar que elementos da LM são transferidos ou transferíveis e, por vezes, a transferência linguística “es más productiva en determinados aprendices (variación individual) y lenguas”. Isto é também o que se tentará demonstrar com o estudo levado a cabo com os alunos.

Rosa Alonso (1999: 142-145) regista, de forma concisa, as características da transferência linguística:

- a) Caráter seletivo: o aprendente não transfere os seus conhecimentos prévios de forma aleatória, senão que seleciona as estruturas ou regras a transferir;
- b) Fator positivo na criação da IL: especialmente quando há coincidências entre a L1 e L2;

- c) As identificações interlinguísticas são a base da transferência e uma estratégia de aprendizagem básica na qual o aprendente identifica formas na L1 e na L2 como semelhantes, quando na verdade não o são;
- d) Os princípios organizativos abstratos próprios do aprendente são um aspeto a ter em atenção (como a ordem das palavras, por exemplo), pois normalmente são os que se transferem, em detrimento das formas corretas. Por exemplo: em inglês, a ordem Sujeito-Verbo-Objeto-Advérbio não funciona com o verbo *gustar* em espanhol, pelo que a estrutura **Yo gusto de galletas mucho* é errada e intransferível.
- e) Coexistência de vários processos na transferência: a fossilização e a psicotipologia¹⁰, por exemplo, também intervêm na transferência;
- f) Existência de uma “transferência a algures” conceito de Andersen, 1983 (*apud* Alonso 1999: 144) segundo o qual os primeiros conhecimentos adquiridos na LE podem ser transferíveis para formar novos conhecimentos na mesma;
- g) A frequência é um fator a considerar para saber o que se transfere ou não. Por exemplo: se uma estrutura se repete em vários casos, pode tratar-se de uma estrutura transferível;
- h) Impossibilidade da previsão dos efeitos individuais da transferência, devido à psicotipologia do aprendente e ao desconhecimento da transferibilidade das estruturas (não se sabe que estruturas podem ser transferíveis ou não e, por outro lado, há estruturas que são mais frequentemente transferidas que outras).
- i) Princípio dos efeitos múltiplos, proposto por Selinker e Lakshmanan (1992), segundo o qual: “quando dois ou mais fatores da ASL se produzem ao mesmo tempo, existe uma maior possibilidade de estabilização das formas da interlíngua levando à possível fossilização”. Por exemplo, quando uma estrutura é transferida, mas também já está fossilizada.
- j) Por último, Alonso (1999: 145) refere a transferência na aquisição múltipla de línguas, campo ainda pouco desenvolvido, “xa que polo de agora se descoñece

¹⁰ Conceito de Kellerman (1977) que se refere à percepção individual que o aprendente tem sobre a distância ou proximidade entre as línguas que conhece ou que está a aprender.

cando predomina a transferencia dunha interlingua a outra e cando predomina a transferencia da L1 num contexto de aprendizaxe múltiple de linguas.”

Refere também Alonso (1999: 145) que a transferência é um processo seletivo, não mecânico, que pode ser prejudicial mas também facilitador da aprendizagem. Noutra publicação (2002a: 85-101), Alonso dá conta das quatro abordagens segundo as quais a transferência tem sido estudada: como constrangimento, como processo, como estratégia e como *inert outcome*.

Segundo o modelo de transferência como constrangimento, esta acontece quando a transferência representa uma obstrução ao desenvolvimento da língua do aprendente. Quando este não consegue ser consciente das semelhanças e/ou diferenças entre a LM e a LO, as hipóteses que constrói na língua meta resultam em erros.

Também na conceção da transferência como processo, a identificação interlinguística surge como um aspeto essencial: o aprendente identifica aspetos semelhantes e diferentes entre as duas línguas e seleciona as estruturas a transferir. Segundo o conceito de psicotipologia de Kellerman (1977 *apud* Alonso 2002a: 91) o aluno tem a sua própria noção da distância existente entre as duas línguas. Esta ideia, que tivemos em conta na construção dos questionários que apresentamos aos alunos (*vide* 2.3.1.4.), não é fixa, pois evolui à medida que o aluno progride na L2.

Já a teoria sobre a transferência como estratégia sublinha que a transferência é uma estratégia compensatória das competências de que o aluno ainda não dispõe na LO. Contudo, nem todos os aprendentes a usam e os que o fazem, variam o seu uso dependendo da fase de aquisição em que estão.

Por último, Alonso fala de *inert outcome* para referir-se à transferência como “resultado inerte”¹¹. Ou seja, a transferência da LM pode dar-se mesmo quando o aluno não identifica quaisquer semelhanças ou diferenças entre a LM e a LO. Isto deve-se às representações conceptuais que ligam as duas línguas, ou seja as representações que o aprendente tem dos conceitos que subjazem às palavras.

¹¹ A tradução é nossa.

A autora (Alonso, 2002a: 92-93) sublinha, porém, que estas quatro definições não são mutuamente excludentes pois: a natureza da transferência é processual, mas os aprendentes podem recorrer à estratégia de transferência para pôr em prática o processo de transferência baseado nas identificações que cada um realiza entre a LM e a LE. Os constrangimentos da transferência atuam como filtros para prever que algo não vai ou não pode ser transferido. Por exemplo, a instrução - no papel do professor, do manual, dos materiais, ou até do próprio aluno - pode, segundo esta autora (Alonso, 2002a: 96), ser um constrangimento à transferência.

Apesar destas teorias, Jarvis e Pavlenko (2008: 212) sublinham que as recentes investigações sobre a transferência levaram ao reconhecimento de mais tipos de transferência - a transferência conceptual, por exemplo, que consiste na transferência de conceitos - e mais tipos de constrangimentos. Contudo, este trabalho não nos permite a análise de todos eles.

Podemos sim, listar os constrangimentos à transferência referidos por Ellis (1994: 315- 335):

- a) Nível de língua (fonologia, léxico, gramática e discurso): a autora destaca que a transferência é mais pronunciada ao nível fonológico, lexical e discursivo do que sintático.
- b) Fatores sociolinguísticos (o efeito do interlocutor e dos diferentes contextos linguísticos na transferência). A este propósito a autora cita Odlin (1989 e 1990) que sugere que a transferência negativa é menos comum em contexto de sala de aula do que em contexto natural, pois na aula os alunos tendem a estar expostos a regras (através dos manuais, dos materiais e do professor) e procuram evitar o erro. Para além disso, num contexto natural os aprendentes recorrem mais livremente à LM para facilitar a compreensão e a produção, pois também não dispõem de nenhum referente linguístico (manual, materiais ou professor) que os apoiem nesta situação.

Por outro lado, o tipo de interlocutor é tido como fator de constrangimento à transferência dado que ele rege o registo de língua a adotar no ato comunicativo. Em consequência, o aprendente de uma L2 tende a recorrer

mais vezes à transferência quando usa um registo de língua mais cuidado. Ellis sublinha que quando os alunos prestam mais atenção à forma como falam, provavelmente fazem uso de todos os seus potenciais recursos, incluindo o conhecimento da L1 e, no nosso entender, das outras LE que conhece.

Estes comportamentos são efeitos da variabilidade da transferência.

- c) Marcação ou *markedness* (possibilidade de algumas características linguísticas serem “especiais”). O conceito de marcação das formas linguísticas refere-se à centralidade que elas ocupam na língua. Diz-se que uma forma é marcada quando é especial e, por isso, menos frequente em relação a outras. Um exemplo de formas marcadas em português poderiam ser os verbos com dois participípios - regulares e irregulares, segundo se use os verbos ter e haver ou ser e estar, respetivamente - cujo equivalente em espanhol só tem uma forma:

Português (Ptg.):	Espanhol (Esp.):
<i>gastar, gastado, gasto;</i>	<i>gastar, gastado</i>
<i>completar, completado, completo</i>	<i>completar, completado</i>

(...)

Uma definição de marcação é a que deriva da teoria da Gramática Universal de Chomsky que distingue regras de gramática centrais e periféricas, i.e. não-marcadas e marcadas, respetivamente. Estudos referem que os aprendentes têm tendência a não transferir formas marcadas quando a estrutura correspondente na LE é não-marcada.

- d) Prototipicidade (característica de uma palavra que pode ter um significado central ou de base - protótipo - em relação a outros significados da mesma palavra). Este conceito (Kellerman, 1983) está relacionado com o da marcação e surge como constrangimento à transferência, pois o aprendente tende a transferir formas prototípicas da sua L1, rejeitando formas não prototípicas, por serem menos centrais, logo, menos semelhantes à L2. As formas prototípicas são, assim, mais suscetíveis de serem transferidas. Um exemplo de uma forma prototípica poderia ser o verbo “gostar” que os alunos

transferem para a sua IL como “gustar”, deixando de parte formas menos prototípicas como “apreciar; preferir; disfrutar, etc.”.

- e) Distância da língua e psicotipologia: a distância ou proximidade entre línguas afeta a transferência na sua forma positiva ou negativa. Normalmente, os aprendentes acham que é mais fácil aprender uma L2 que é semelhante à sua LM e recorrem mais vezes à transferência. Se consideram que a relação entre as duas línguas é de distância, então, tendem a evitar transferir conhecimentos da sua LM. Kellerman (*apud* Ellis, 1985: 328) afirmou que é a psicotipologia (a percepção que o aprendente tem da distância entre as línguas) que potencia ou constrange a transferência e não a verdadeira distância ou proximidade e acrescentou que a psicotipologia não é fixa, senão que é revista à medida que o aprendente conhece mais a L2.
- f) Fatores de desenvolvimento: Ellis propõe uma análise dos constrangimentos relativos aos diferentes níveis de desenvolvimento da interlíngua e à complexa confluência entre os princípios naturais da aquisição da L2 e a transferência. A este propósito, refere que alguns dos erros cometidos pelos aprendentes de uma L2 só ocorrem em estádios de desenvolvimento mais tardios e que alguns dos erros que surgem em estádios iniciais continuam a manifestar-se em alunos com uma competência linguística avançada. Segundo Ellis, alguns estudiosos referem que os aprendentes podem necessitar alcançar um certo estádio de desenvolvimento antes que a transferência de certas propriedades da L1 seja possível.

Ellis refere ainda que fatores não estruturais como as variáveis individuais (tais como a personalidade e a idade) e o tipo de tarefa que o aprendente executa também constroem a transferência (1994: 315-316).

Voltando à descrição da transferência, o *Diccionario de términos clave de ELE* explica que os fenómenos de transferência podem ocorrer a vários níveis: fónico, lexical, semântico, morfossintático, gramatical, sociocultural, sociolinguístico... tanto na produção, como na compreensão, tanto na língua oral como na língua escrita. Para

além destas formas, Ringbom (2007) refere a transferência na aprendizagem, e Rosa Alonso acrescenta a transferência de formação. Entendemos por transferência de compreensão, os procedimentos levados a cabo pelo aluno quando recorre à sua LM ou a outra LE para compreender enunciados orais ou escritos. A transferência na aprendizagem será aquela que o aluno põe em prática durante o processo de aquisição de novos conhecimentos, recorrendo a variadas estratégias de aprendizagem, como a inferência, a memorização, a comparação, etc. A transferência de formação “produzese cuando o estudiante a recibe a través do proceso de ensino, é dicir, do propio professor ou do material didáctico utilizado” (Alonso, 1999: 139). A transferência na produção, existe quando o aprendente põe em funcionamento os conhecimentos que transfere da sua LM ou de outras LE através da expressão oral ou escrita.

Isto corrobora o que refere Martín Martín (2008: 273): “la transferencia ocurre tanto en el proceso de aprendizaje como en el producto” e é desse produto que se obtêm mais resultados empíricos sobre os seus processos. O acesso aos processos cognitivos é limitado, assim como limitada é a obtenção dos resultados que se dão durante o processo de transferência. Tais processos, são, segundo o mesmo autor (e também Odlin, 1989 e Ellis, 1994): a produção de erros; a facilitação (especialmente observável entre línguas próximas); a evitação (quando o aprendente tende a evitar as formas que desconhece na sua própria LM) e o abuso (efeito secundário da evitação, quando o aprendente tende a abusar das formas com as quais se sente mais seguro).

No artigo de Marta Baralo: “La construcción del lexicon en español/LE: transferencia y construcción creativa” (2000: 169) a autora informa que duas estratégias os aprendentes adotam fundamentalmente na construção do léxico: as estratégias de criatividade e inovação e o recurso à transferência da LM. Exemplificaremos ditas estratégias no capítulo 2 deste trabalho recorrendo a estudos de duas outras autoras: Rosa Alonso e Angélica Alexopoulou. Aqui, cabe assinalar que a importância atribuída ao léxico nos estudos da interlíngua está relacionada com o facto genericamente reconhecido de que o vocabulário é essencial à comunicação: é possível comunicar sem gramática mas não sem léxico. Para além disso, é mais provável que um erro de léxico

impeça a comunicação do que um erro de gramática. A este propósito, Alexopoulou (2010: 2) diz que:

La enseñanza de las piezas léxicas – palabras, colocaciones, expresiones fijas – constituye uno de los aspectos que más preocupa al profesorado de lenguas extranjeras, porque hay unanimidad en la creencia de que el léxico es imprescindible para poder entablar un acto comunicativo y que la carencia de léxico tiene como consecuencia una comunicación deficiente. Al mismo tiempo, el conocimiento de las reglas morfosintácticas, por muy valioso que sea, no garantiza por si solo una comunicación eficaz.

Um dos constrangimentos ao estudo da transferência tem sido o de que, por vezes, a transferência é evidente e outras vezes não. Para além disso, é difícil determinar com exatidão se um erro é resultado da transferência ou de processos intralinguísticos (Ellis, 1994: 300), já para não falar na dificuldade que implica detetar as transferências positivas.

1.3.1.A transferência linguística no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)*

Sendo dois documentos orientadores de vital importância não só ao longo do ano de estágio, mas para qualquer professor de línguas estrangeiras em exercício, não poderíamos deixar de fazer menção ao que referem o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2012) (*cf. infra*) sobre o fenómeno da transferência linguística.

O QECRL alude à transferência linguística da LM como estratégia de compensação apenas no nível B2. Nos níveis iniciais A1 e A2 não é referido qualquer recurso à LM (2001: 101).

Também no capítulo 8, dedicado à “Diversificação linguística e currículo” e com relação às “Opções de construção curricular” o QECRL menciona o recurso à transferência linguística. Assim, este documento de referência sugere que, na seleção e construção dos currículos deve ter-se em conta a promoção do plurilinguismo e da

diversidade linguística (2001: 232). O QECRL aponta que isso só será possível se se tiver em conta, entre outros aspetos, “a transferência de capacidades que é facilitada pela aprendizagem de duas línguas estrangeiras” (2001: 232).

Os currículos devem também ser tratados em termos do seu papel na educação geral em línguas, na qual o conhecimento declarativo (conhecimentos) e a competência de realização, juntamente com a competência de aprendizagem, não desempenham apenas um papel específico numa dada língua, mas também um papel transversal e transferível entre línguas. (2001: 232)

Confirmamos, então aqui, a relevância que tem a mobilização de conhecimentos anteriores dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras e à qual se dedicou atenção na planificação e execução das aulas ao grupo alvo de estudo.

1.3.2.A transferência linguística no *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*

As planificações das duas unidades didáticas criadas para a turma em que se implementou este projeto foram elaboradas tendo em conta não só as planificações anuais oficiais da escola como também os objetivos e os conteúdos propostos no *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

São muitas as menções ao fenómeno da transferência presentes neste documento, particularmente na parte do inventário dos procedimentos de aprendizagem. Resultou de suma importância a sua consulta e referência, pois permitiu fundamentar as nossas opções quanto aos objetivos, conteúdos e procedimentos a adotar na planificação e execução das UDs.

Assim, seguem-se alguns exemplos de referências à transferência linguística ou aplicação de conhecimentos prévios constantes em dois inventários do PCIC aos quais se recorreu para exemplificar ou fundamentar as conclusões retiradas com as atividades das aulas e a análise dos questionários no capítulo dois deste trabalho.

No inventário “Habilidades y actitudes interculturales” o PCIC (2012: 459-460) menciona as habilidades da “Transferencia, inferencia, conceptualización”, das quais destacamos a seguinte pela relevância que supôs para este trabalho:

- Transferencia de conocimientos de otras culturas a la comprensión de las

características culturales de España y de otros países hispanos (gracias a cercanías geográficas, concomitancias lingüísticas o relaciones afectivas, etc.);

Confirmamos assim que os conhecimentos culturais também podem ser transferíveis o que, no caso dos alunos em estudo, representa um fator adicional de facilidade na compreensão dos aspetos da cultura espanhola. O mesmo não se poderá dizer, contudo, em relação à cultura dos países hispanos com os quais não existe proximidade geográfica nem relação afetiva.¹²

No inventário dos “Procedimientos de Aprendizaje” no âmbito do “Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua” (2012: 486-499) surgem vários exemplos de procedimientos que podem ser levados a cabo pelos alunos no seu processo de aprendizagem. Mais uma vez, salientamos os mais pertinentes para este estudo e aos quais recorreremos, como veremos no capítulo dois:

1.2.2. Elaboración e integración de la información

Razonamiento deductivo:

- Aplicación de las reglas generales a las nuevas que requieran el uso de la lengua.
- Generalización de las reglas.
- Construcción creativa.

Ejemplos de aplicación:

- Añadir –s o –es para formar el plural de las nuevas palabras aprendidas.
- (...)
- Utilizar reglas de gramática o pragmática aprendidas en clase para formar oraciones en situaciones reales de comunicación.

Análisis contrastivo:

- Comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias.

Ejemplos de aplicación:

- Buscar e identificar en otras lenguas similitudes fonéticas de los nuevos exponentes nocionales que se conocen: “crema, compañía, etc”.

¹² Com respeito à relação afetiva entre Espanha e Portugal é curioso lembrar que, muitos portugueses (e espanhóis, também em relação aos portugueses) utilizam a expressão *nuestros hermanos* com referência aos espanhóis. De facto, parece que o que liga os dois países é mais do que uma linha de fronteira, que uma língua emparentada e que uma história com acontecimentos em comum: existe uma verdadeira relação de afetividade entre os seus habitantes.

- Identificar cognados o falsos amigos entre las diferentes lenguas que se conocen.
- (...)
- Comparar los sistemas fonéticos de diferentes lenguas con el fin de hallar similitudes y diferencias.

Razonamiento inductivo:

- Generalización y formulación (implícita o explícita) de las reglas a partir de la observación de fenómenos.
- Inferencia.

Ejemplos de aplicación:

- Extraer reglas y generalizaciones a partir de la observación y puesta en relación de determinados fenómenos y los contextos en los que se presentan (fónicos, sintácticos, situacionales...).

Traducción:

- Conversión de ideas formuladas en una lengua a otra que se conozca.

Ejemplos de aplicación:

- Traducir literalmente de la lengua materna u otras para intentar comprender su significado.
- (...)

Transferencia:

- Generalización: movilizar conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua.

Ejemplos de aplicación:

- Emplear el conocimiento del vocabulario de otras lenguas para la comprensión del significado de palabras homónimas.
- Emplear el conocimiento de la macroestructura de los géneros para procesar un texto (...).

Inferencia:

- Uso de información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua.
- Uso de la información conocida para prever resultados.

Ejemplos de aplicación:

- Inferir significados en un texto a partir de la información proporcionada por el contexto.
- (...)

1.2.6.Compensación

Adivinación o reconstrucción:

- Uso de claves lingüísticas: conocimientos metalingüísticos, conocimientos parciales del sistema del español, conocimientos de la lengua materna u otras lenguas.
- Uso de claves no lingüísticas (conocimiento del mundo).

Ejemplos de aplicación:

- (...)
- Aprovechar similitudes formales entre las lenguas conocidas para adivinar el significado de los exponentes nocionales nuevos o desconocidos.
- (...)

Sustitución:

- Uso de la lengua materna u otras lenguas que se conocen.
- (...)
- Creación léxica.
- (...)

Ejemplos de aplicación:

- (...)
- Inventar una palabra nueva, empleando reglas de composición o derivación para referir una determinada noción.
- (...)

Estes procedimentos retirados do PCIC são os mesmos para todos os níveis de competência linguística (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e estão diretamente relacionados com o mecanismo da transferência linguística. Funcionam, então, como estratégias de aprendizagem que o aluno pode usar para progredir na língua meta. Para o professor, o inventário destes procedimentos e exemplos de aplicação ajuda a perceber alguns dos mecanismos subjacentes ao processo cognitivo realizado pelos alunos que aprendem uma LE.

1.3.3. Transferência vs. Interferência

Este trabalho pretende analisar a transferência linguística dos alunos a quem lecionamos para determinar até que ponto a proximidade entre a L1 e a L2 é ou não facilitadora na aprendizagem do ELE. Portanto, foi necessário observar também o fenómeno da interferência ou transferência negativa. Este termo refere-se aos erros

cometidos na L2 causados, em princípio, por influência da L1: são os erros interlinguísticos.

Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender. (*Diccionario de términos clave de ELE*)

Como vimos anteriormente, a interferência era um conceito central na teoria behaviorista. Com a Análise Contrastiva a interferência era a explicação para quase todos os erros e, por isso, numerosos estudos comparativos foram realizados para listar as semelhanças e diferenças entre línguas. Não obstante, com a Análise de Erros, o erro passou a ser considerado como resultado da construção criativa do aprendente e como uma ocorrência inevitável no processo de aprendizagem de uma LE.

Hoje em dia a interferência continua a ser tida como a causa de muitos erros na L2, mas outros erros podem ocorrer dentro da própria L2: são os denominados erros intralinguísticos ou de desenvolvimento. Existem ainda erros que se devem a uma combinação de fatores interlinguísticos e intralinguísticos.

O *Diccionario de términos clave de ELE* descreve assim a interferência numa perspectiva didática:

La experiencia en el aula de LE corrobora que la interferencia de la L1 es una realidad cotidiana, comprensible y natural, pues, como sabemos, los errores del aprendiente -y los de interferencia no constituyen una excepción- reflejan los esfuerzos que realiza para comunicarse y para formular hipótesis sobre la L2.

Sendo um fenómeno causador de erros, se não for eliminada, a interferência pode gerar a fossilização dos mesmos (*vide supra* 1.2.1.2.: Fossilização). Fernández Sánchez realça a necessidade de desenvolver “metodologías que intenten evitar el gran número de interferencias” (1999-2000: 108) e que destaquem “el beneficio que se puede obtener

del uso metodológicamente adecuado de las transferencias y equivalencias existentes entre la primera y la segunda lengua en el proceso de enseñanza de una segunda lengua de forma creativa” (1999-2000: 111). Isto foi o que pretendemos ao implementar as atividades de aula que expomos mais adiante, no segundo capítulo.

1.4.O papel da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira

Recorrendo ao que expõe Rod Ellis (1994: 343), autor proficiente nos estudos recentes sobre a aquisição de línguas estrangeiras, “un avance claro en la transferencia ha sido la reconceptualización de la influencia de la L1”. Isto porque, segundo a teoria behaviorista, a transferência era considerada como um impedimento para a aprendizagem da LE, ao ser a causa dos erros. A transferência da LM para a LO era, neste âmbito, negativa, ou seja, resultava em interferências e na consequente fossilização de erros. Os behavioristas estavam convencidos de que as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira eram a causa dos erros e que, por isso, podiam prever-se os erros do aprendente analisando essas diferenças. Esta teoria foi, por isso, denominada, hipótese da Análise Contrastiva e segundo ela, quando duas línguas são idênticas o aprendente produz transferências positivas, quando duas línguas são distintas, o aprendente produz transferências negativas desde a sua língua materna. A partir desta hipótese realizaram-se numerosos estudos contrastivos entre línguas para prognosticar os erros possíveis (García González, 1998: 182). Contudo, a teoria da AC foi muito contestada pois detetou-se que nem todos os erros previstos são transferidos e, por outro lado, existem erros cuja causa nem sempre é possível deslindar.

A teoria que contrapôs a anterior, por volta dos anos setenta, dedicou o seu campo de estudo à Análise de Erros (AE), procurando diagnosticar as suas causas. A língua materna deixou de ser vista como a única fonte de erros. A hipótese da AE entende a ASL como um processo construtivo e criativo no qual os erros são o resultado das hipóteses que o aprendente gera sobre a língua que está a aprender.

No entanto, segundo a teoria cognitiva a transferência é tida como um recurso de que o aprendente dispõe para progredir na aquisição da LE. A LM, e a transferência que

o aprendente dela realiza, deixou de ser considerada a causa dos erros detetados na LE. A transferência de conhecimentos, que tanto pode ser da LM como de outra(s) língua(s) estrangeira(s) que o sujeito conheça, pode ser positiva ou negativa, mas o papel da língua materna na aprendizagem de uma LE não é negligenciado nem ignorado. Ellis (1985: 67), entre muitos outros autores, defende a importância da língua materna como um fator fundamental a ter em conta na aquisição de uma língua estrangeira.

GIOVANNINI (1996: 9) afirma muito objetivamente que “la lengua materna es una ayuda para aprender” e que:

La persona que se enfrenta a la adquisición de una segunda lengua (ya sea mediante la inmersión natural y espontánea en la misma, ya sea mediante un proceso de aprendizaje académico y programado), lo hace desde una situación en la que, de forma generalmente inconsciente, ya tiene una comprensión previa de lo que es una lengua y cómo funciona. No partimos de cero más que cuando adquirimos nuestra primera lengua y, con ella, el lenguaje como herramienta para la comunicación. A partir de esa primera lengua adquirida, disponemos de una cantidad de conocimientos, destrezas y hábitos que condicionan, más positiva que negativamente, el proceso que se va a desarrollar.

Por isso, também o QECRL e muitos outros autores como, por exemplo, Cassany (2008: 939) afirmam que o docente de ELE “debe tener en cuenta los conocimientos previos y las habilidades que aporta el alumnado de su lengua materna.” Na planificação das unidades didáticas lecionadas neste ano letivo foi uma preocupação constante incluir como objetivo geral e também como conteúdo procedimental a transferência (Anexos 1 e 2).

Em relação à seleção do léxico a ser lecionado nas aulas, Encina Alonso (2012: 34) aponta como um dos critérios a ter em conta, a facilidade do mesmo: se existem, por exemplo, duas unidades léxicas semelhantes o professor tem tendência a selecionar para trabalhar na aula a que considera mais fácil para os seus alunos, devido a que, normalmente estas palavras são as que se parecem mais à sua língua materna, os chamados cognatos, ou a outras línguas que conhecem o que faz com que estas palavras sejam mais fáceis de aprender.

Parece, pois, haver bastantes opiniões que apoiam a teoria de que a proximidade

entre as línguas facilita a aprendizagem. Ringbom (2007: 29), por exemplo, refere que a compreensão e a produção normalmente trabalham em constante interação, especialmente entre línguas próximas e revela que o aprendente tenta sempre encontrar semelhanças com alguma língua que já conhece; já a identificação de diferenças é mais difícil e, por isso, secundária no processo de aprendizagem da LE (Ringbom, 2007: 119). Nesta publicação, Ringbom conclui que a influência interlinguística (ou transferência) é especialmente útil nas competências de compreensão e expressão oral, que exigem uma rápida recuperação de dados. Ou seja, em situações em que estas competências são postas em funcionamento, a transferência de conhecimentos prévios é uma mais-valia devido ao seu efeito quase imediato. A este respeito, entendemos que o professor deve acautelar situações que possam gerar interferências e intervir sempre que considere que esses casos possam dificultar ou impedir a compreensão e a comunicação.

1.5. Proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola

Um dos aspetos principais da nossa investigação é detetar se a proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola ajuda ou, pelo contrário, obstaculiza a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

A proximidade da língua portuguesa à língua espanhola deve-se, como sabemos, ao facto de serem ambas línguas românicas, ou seja, procedentes do latim. Por esse motivo, estas línguas partilham cerca de noventa por cento das suas unidades léxicas. Para além disso, o português é próximo ao galego (língua à qual os nossos informantes também estão expostos, uma vez que é língua oficial na Galiza com que o Alto Minho faz fronteira), do qual se separou no século XIV (Rodríguez, 2008).

Refere Goes de Andrade (2014: 51):

(...) la cercanía geográfica de los países que las tienen [a língua portuguesa e a espanhola] como lengua oficial en Iberoamérica y en Europa, así como el desarrollo social e histórico de los países que se incluyen en estos continentes, hacen que se acentúen las coincidencias en las estructuras entre el portugués y el español, puesto que la lengua, entre otras cosas contiene marcas geográficas y culturales de la gente que la utiliza, además de nutrirse de los sucesos sociales e históricos que la enmarcan.

No contexto da ASL, devemos ter em conta não só a proximidade linguística, mas também a consciência que o aluno tem dela (psicotipologia). Esta consciência altera-se à medida que o aprendente progride na L2, pois quanto mais o aprendente sabe, menos conhecimentos prévios precisa transferir, por isso se conclui que a transferência é um mecanismo mais frequente em níveis baixos de competência da L2.

No QECRL (2001: 233), refere-se que “especialmente entre línguas ‘vizinhas’ – embora não somente entre estas –, pode dar-se uma espécie de osmose, que permite uma transferência de conhecimentos e de capacidades.” Neste âmbito, na página seguinte, o Conselho da Europa adverte da importância de que se reveste a ativação dos conhecimentos que os alunos têm de outras línguas, conhecimentos que podem até ser inconscientes, mas que tornam os alunos mais conscientes.

Maia González (2008: 1) fala de “la justa medida de una cercanía, que merece atención en varios sentidos, por los múltiples efectos que trae tanto para la intercomprensión como para los procesos de aprendizaje”. Esta autora, professora de espanhol a falantes luso-brasileiros, não está de todo convencida que a proximidade entre o português (na variante do Brasil) é um fator facilitador da aprendizagem de ELE e apresenta vários exemplos de estruturas em que a transferência estrutural não funciona ou desencadeia erros.

Nesta sequência de ideias, García González (1998: 192) afirma que a transferência resulta mais produtiva em determinados aprendizes (o que está relacionado com a variação individual) e línguas.

A este propósito refere Vigón (2005: 1) que os alunos portugueses escolhem a disciplina de espanhol devido aquilo que ele considera o preconceito de que “el español es una lengua que poco se diferencia del portugués” (2005: 2) que leva os alunos a ver na proximidade das línguas uma forma fácil de aprovar a disciplina sem muito esforço¹³. Vigón afirma que os alunos que manifestam esta crença avançam pouco na aprendizagem da língua pois acabam por fossilizar a sua interlíngua, em vez de desenvolverem a língua meta. Isto é, os conhecimentos prévios que têm da língua,

¹³ Este aspeto relaciona-se com a psicotipologia de Kellerman (vide supra).

frequentemente incorretos, vão-se entorpecendo fazendo com que os erros se mantenham, por estarem demasiados enraizados na sua IL. Este autor, com experiência no ensino de ELE a aprendentes portugueses assevera, assim, que a proximidade entre o português e o espanhol constringe a aprendizagem. O autor adverte (pág. 1) que, numa primeira fase de aprendizagem, o professor não deve focar-se somente nas transferências positivas dos seus alunos, mas também nas negativas que são as que prejudicam o processo normal de aprendizagem.

Outra questão que aborda Vigón é a da metodologia a adotar por professores de ELE em Portugal:

Una de las grandes preocupaciones que se nos plantea a los profesores de español lengua extranjera en Portugal, es cómo trabajar la lengua en nuestras clases. Y de todos es sabido que existe una enorme afinidad entre el español y el portugués, lo que hace que esta afinidad juegue un importante papel en la comprensión tanto desde el punto de vista oral como escrito. ¿Debemos trabajar la lengua desde un punto de vista puramente comunicativo, si nuestros alumnos nos entienden – o eso creen – desde el primer día que entran en clase? No podemos decir que ninguno de nuestros alumnos comience de una fase cero, la mayoría ya ha estado varias veces en territorio español o en Hispanoamérica, y por tanto ya ha intentado comunicarse en español y es consciente de que lo entendían a pesar de no haberlo estudiado nunca. Sin embargo, si atendemos a sus aventuradas producciones tanto orales como escritas, veremos que esta lengua que utilizan para comunicarse, aunque pueda entenderse, no es español, sino que se trata de un sistema, en ocasiones intermedio entre el español y el portugués, otras veces incluso hasta alejado de los dos¹⁴. El alumno portugués es, sin duda, un falso principiante y a veces un alumno excesivamente confiado. (pág. 2)

Na perspetiva da autora do presente trabalho, residente numa zona fronteiriça com a Galiza, esta proximidade entre línguas é uma mais-valia a todos os níveis para esta área geográfica e as suas populações, que interagem diariamente em vários contextos: profissionais, sociais, económicos e culturais. Enquanto cidadãos da União Europeia esta cercania aproxima os indivíduos à estratégia de multilinguismo como fator de

¹⁴ Vigón refere-se aqui à interlíngua.

interação dos povos europeus e como elemento de dinamização das economias e culturas.

Baralo (1999: 52) sublinha que:

los estudiantes que pueden residir en lugares de habla nativa se ven beneficiados desde estadios muy tempranos de su IL, debido a que pueden recibir datos ‘desencadenantes’ de los nativos y comunicarse con ellos. Parece ser que es más importante el contacto con los nativos que la cantidad de estudio formal que realicen (...).

Consideramos que a ideia exposta por esta autora é genericamente aceiteada por todos e bastante óbvia, mas recorreremos a ela para afirmar que os alunos alvo do nosso estudo, apesar de não residirem em Espanha, vivem tão perto do país e o contacto com os nativos é tão frequente (como veremos através das suas respostas ao questionário (*vide* 2.3.1.4. *infra*) que têm vantagens na aprendizagem de ELE em relação a outros alunos portugueses residentes em áreas não fronteiriças.

Demonstraremos que a proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola facilita todo o processo de ensino e aprendizagem, começando pelo facto de que o recurso à LM na interação de sala de aula pode ser mais reduzido, tal como refere Trindade Natel (2002: 831). Entendemos, pois, dentro do que refere Natel e Vigón, que o docente poderá orientar as suas aulas quase exclusivamente em espanhol e, certamente, far-se-á compreender sem dificuldade. Isto significa que a proximidade entre estas línguas pressupõe, necessariamente, uma adaptação dos métodos de ensino, pois não é o mesmo ensinar espanhol a um português, para quem o espanhol é uma língua próxima, do que a um inglês para quem é mais distante. Natel conclui que a proximidade entre as duas línguas permite, por exemplo, a introdução de textos escritos e orais desde as primeiras aulas. Estamos de acordo com esta metodologia pois o texto, especialmente se for um material autêntico, proporcionará aos alunos um *input* de informação amplo e proveitoso que podem aplicar em situações posteriores e em tarefas de produção oral e escrita.

Do ponto de vista do professor de ELE, parece-nos que é relevante tirar partido das vantagens da proximidade com o português, “evidentes sobre todo en las tareas de comprensión, y potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 e la

L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva explícita” (Calvi, 1998: 355). Como veremos no capítulo seguinte, algumas das atividades de aula que foram apresentadas aos alunos pretendiam proporcionar essa reflexão. No entanto, Calvi (1998: 355) frisa que é necessário que o professor esteja atento a este processo para que dele não resultem interferências e não ocorra fossilização de erros. Por outro lado, adverte que um excesso de consciência poderá travar a espontaneidade do aprendente e bloquear a compreensão ou produção de locuções. Tivemos, também, este aspeto em atenção.

Capítulo 2. – Projeto de Investigação

2.1. Objetivos da investigação

Muitos investigadores continuam a dar mais relevância à transferência negativa que à positiva, sobretudo através da análise de erros cometidos pelos aprendentes. Contudo, a nossa intenção com este estudo é demonstrar que, ao contrário daquilo que muitos asseguram, a proximidade entre o português e o espanhol promove mais oportunidades de transferência positiva do que negativa. A ideia de que existe uma excessiva autoconfiança e segurança por parte dos aprendentes/falantes portugueses com relação aos seus conhecimentos de língua espanhola, deve-se a essa proximidade. No entanto, certos estudos realizados com estudantes brasileiros, como indica Trindade Natel (2002), revelam que somente em estádios mais avançados de aprendizagem da língua os aprendentes se apercebem de que essa proximidade pode ser uma falácia. Inquestionável é o facto de que os acertos por transferência (ou seja, os exemplos de transferência positiva) são empiricamente mais difíceis de identificar e de demonstrar, dado que são menos óbvios que os erros (que podem ser causados por transferência negativa - ou interferência- ou por processos intralinguísticos, próprios da língua em aprendizagem). Indiscutivelmente, os erros dificultam e impossibilitam até a comunicação e, por isso, têm sido objeto de muitos mais estudos até ao momento.

Para alguns destes alunos, o primeiro contacto com esta LE foi, certamente, num contexto extra-aula. Para o nosso estudo é interessante detetar se o contacto privilegiado destes alunos portugueses, que estudam e/ou vivem tão perto da fronteira com Espanha influencia ou, por outro lado, obstaculiza a aprendizagem do ELE. Não esqueçamos que a transferência negativa/interferência é uma realidade, que os erros do *portunhol* se filtram com demasiada frequência e que a elevada autoestima de quem crê que o espanhol é muito fácil de compreender e falar pode resultar ser uma falácia, especialmente para aqueles que encetam o estudo desta língua, convencidos que não necessitarão grande esforço para conhecer e exercitar as suas regras formais.

2.2.Caraterização do contexto objeto de estudo

2.2.1.Escola Secundária de Santa Maria Maior

A Escola Secundária de Santa Maria Maior localizada dentro do perímetro urbano de Viana do Castelo é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior. A sua oferta formativa consiste em cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. A escola é frequentada por cerca de 707 alunos procedentes de várias vilas e cidades do distrito de Viana do Castelo.

A escola dispõe de infraestruturas modernas (apesar de ser uma escola antiga, foi remodelada há alguns anos, para responder às suas necessidades educativas) e bem equipadas, sendo que todas as salas de aula dispõem de computadores com acesso à internet, projetores multimédia e quadros interativos.

2.2.2.Turma objeto de estudo: 10º ano

A turma de 10º ano na qual este estudo foi implementado é composta por alunos de cinco turmas diferentes das seguintes áreas: Artes Visuais, Ciências e Tecnologia e Ciências Socioeconómicas. No início do ano letivo a turma tinha 17 alunos, três dos quais, entretanto, foram transferidos para outro curso e para outra escola. Ao longo do ano dois outros alunos incluíram esta turma, oriundos de outras escolas. Manteve-se, então, o número total de alunos.

Todos os alunos têm como língua materna o português; são oriundos de Viana do Castelo (cidade e freguesias) e também de outras vilas/cidades do distrito. As suas idades variam entre os 13 e os 15 anos e estão a aprender espanhol em contexto institucional pela primeira vez. Estão, então, a iniciar o nível A1 de aprendizagem de língua, segundo o QECRL. Pertencem à formação geral e têm, por isso, 90 minutos de aulas de espanhol duas vezes por semana. O manual de Espanhol I adotado nesta escola é o *Contigo.es*, 10º ano iniciação da Porto Editora.

Durante o ano de estágio em que foi implementado este estudo sobre a transferência linguística foram lecionadas, nesta turma, duas unidades didáticas de duas aulas de noventa minutos cada uma. O primeiro bloco de aulas assistidas dedicado ao tema: *Familia* decorreu no início de dezembro de 2014 e o segundo e último bloco, subordinado à temática: *España divertida*, a meados de abril de 2015.

2.3. Metodologia de investigação

2.3.1. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a obtenção dos dados necessários a este estudo recorremos a vários instrumentos: a observação direta em aula e os registos do professor; as atividades das aulas; as fichas de autoavaliação; os questionários aplicados aos alunos e o portefólio reflexivo de estágio. Os dados obtidos são maioritariamente qualitativos, difíceis de quantificar, mas a sua análise permitiu chegar a algumas conclusões parciais. De referir também que se deu preferência à recolha de dados de produção espontânea, por serem, pensamos, mais autênticos.

2.3.1.1. Observação direta e registos do professor

O nosso primeiro contacto com os alunos da turma foi nas aulas da Professora Orientadora a que assistimos logo no início do ano letivo. Inicialmente observou-se que os alunos compreendiam o que a professora dizia em espanhol, mas expressavam-se ou interagiam em português, sem contudo fazerem qualquer esforço por usarem a língua espanhola. Estavam a iniciar a aprendizagem da língua e não teriam ainda nível linguístico suficiente para a expressão oral. Ou sim? Para falantes portugueses, supostamente, o espanhol é uma língua fácil de falar, mas na verdade, isto não aconteceu nas primeiras aulas. Contudo, nas aulas lecionadas em dezembro do mesmo ano letivo (sensivelmente dois meses após o início do ano escolar) os alunos já tentavam responder em espanhol e, quando tinham dúvidas, *espanholizavam* as palavras que não sabiam - estratégia de criatividade e inovação (Baralo, 2000: 169) - ou recorriam muitas vezes a palavras portuguesas que intercalavam numa frase correta em

espanhol - estratégia de substituição. cremos que estes alunos sabiam, já inicialmente, mais do que pensavam saber, mas não falavam em espanhol por insegurança, timidez ou medo a errar. Apesar de estes aprendentes estarem matriculados numa turma de espanhol iniciação: será que todos eles tinham um nível inicial de espanhol? Ou algum deles estaria já num nível A1? Esta questão ficará por responder neste estudo, dado não termos obtido atempadamente dados que nos permitissem respondê-la e porque esta indagação só surgiu a meio do ano letivo.

Em relação ao registo de acertos, i.e. às transferências positivas, como se pode afigurar, é difícil de levar a cabo, pois a sua identificação é, por vezes, pouco óbvia. Como vimos, a identificação dos erros é um processo mais simples e evidente. Neste estudo procuramos categorizar os erros segundo a tipologia dos que foram ocorrendo, verificando-se que a maior parte dos erros se incluem nos critérios linguístico e etiológico (erros interlinguísticos e intralinguísticos). Não foi possível proceder à gravação e conseqüente transcrição das aulas e das intervenções orais dos alunos, baseámo-nos, então, nos registos pós-aula que a professora e autora deste trabalho realizou. Para além disso, as produções textuais que os alunos realizaram nas aulas lecionadas foram muito reduzidas, de acordo com o esperado num nível de iniciação à língua. Assim, os exemplos apresentados abaixo correspondem a intervenções orais e espontâneas dos alunos em contexto de interação em aula.

Como visto no capítulo anterior, a transferência pode manifestar-se nos vários níveis linguísticos: a) fonológico, b) léxico, c) morfossintático e d) discursivo.

a) Ao nível fonológico observamos com frequência:

- a transferência negativa dos sons /s/ e /θ/ causando erros de *seseo* e *ceceo*¹⁵.

Em português não existe a fricativa interdental /θ/ presente em palavras espanholas como *zapato*; *cerveza*; *sencillo*, pelo que os alunos tendem a manifestar grande dificuldade em assimilar este som. No entanto, se reconhecerem que este som é

¹⁵ Segundo a versão digital do *Diccionario de la Real Academia Española*, *seseo* é “pronunciar la z, o la c ante e, i, como s. Es uso general en Andalucía, Canarias y otras regiones españolas, y en América”; *ceceo* é “pronunciar la s con articulación igual o semejante a la de la c ante e, i, o a la de la z”.

equivalente ao inglês na palavra *thanks* e realizarem transferências posteriores em relação a outras palavras produzirão este som corretamente. Apresentam-se apenas dois exemplos dos numerosos casos observados em aula:

Esp.: parecer	>	/pa re 'ser/
azul	>	/a 'sul/

Quando aprendem o som /θ/ a tendência é repetirem sempre o mesmo som em todas as ocorrências em que deveria ser usada a fricativa alveolar /s/, dando origem a manifestações como as seguintes (ainda que escassas, pois no final do ano a fricativa interdental ainda não tinha sido assimilada pela maior parte dos alunos; foi responsabilidade da docente corrigir as ocorrências de *ceceo* que, como se sabe, são incorretas em espanhol):

Espanhol:		Pronúncia incorreta:
sorprender	>	/θor preN 'der/
pasear	>	/pa θe 'ar/

- a transferência negativa dos fonemas do português /b/ e /v/, quando em espanhol apenas existe o bilabial /b/:

Espanhol:		Pronúncia incorreta:
vuestro	>	/ 'vwes tro/
Valencia	>	/ va 'leN θja/

- a transferência negativa do fonema do português /ʒ/ em vez do fonema velar em espanhol /x/:

Espanhol:		Pronúncia incorreta:
hija	>	/ 'iʒa /
gente	>	/ 'ʒeN te/

Jorge > /'ʒor ʒe/

b) Ao nível do léxico:

- relativamente aos cognatos e falsos cognatos ou falsos amigos, tivemos a preocupação de, durante as aulas, chamar a atenção dos alunos sempre que surgia um falso cognato nos materiais ou nas intervenções da professora ou dos alunos e aconselhar a interiorização do significado adequado, recorrendo à memorização ou a regras mnemónicas, para evitar a fossilização destas estruturas que podem ser um entrave à comunicação. Foi recordado aos alunos que dispunham de uma lista de falsos amigos nas abas do seu manual. Alguns exemplos que surgiram nas aulas foram:

Espanhol:		Falso cognato/amigo em português:	Significado:
<i>balón</i>	>	<i>balão</i>	<i>bola</i>
<i>pelo</i>	>	<i>pelo</i>	<i>cabelo</i>
<i>rojo</i>	>	<i>roxo</i>	<i>vermelho</i>

- as semelhanças entre o português e o espanhol na morfologia derivativa são também muito óbvios. De facto, os cognatos ao nível dos sufixos, por exemplo, são numerosos e registou-se a ocorrência de transferências a este nível:

Esp.:	>	Ptg.:
- <i>dad</i>	>	- <i>dade</i> (<i>edad</i> > <i>idade</i>)
- <i>ción</i>	>	- <i>ção</i> (<i>construcción</i> > <i>construção</i>)
- <i>ista</i>	>	- <i>ista</i> (<i>realista</i> > <i>realista</i>)
- <i>ismo</i>	>	- <i>ismo</i> (<i>atletismo</i> > <i>atletismo</i>)

- registaram-se igualmente as seguintes estratégias de criação e inovação do léxico (Baralo, 2000: 169 e Alexopoulou: 2010: 5):

- criação de palavras a partir da associação fonológica e semântica:
 - **imágene*
 - **granpadre* (em vez de *abuelo*)

- criação de palavras inexistentes:
 - *yerna (em vez de *nuera*)

c) Observou-se, tal como o faz Rosa Alonso (1997: 10), que os erros mais frequentes são os erros de estrutura e parece evidente que as estruturas linguísticas da LM podem ser uma causa de interferência na LE, pois “os alunos tendem a aplicar as regras da sua L1 quando não conhecem as regras da L2.”. Por exemplo:

- omissão de preposição ou artigo por interferência:

- **Ir cenar fuera.* (em vez de: *Ir a cenar fuera.*);
- **Jugar baloncesto.* (em vez de: *Jugar al baloncesto.*);
- **Sacar la mascota.* (em vez de *Sacar a la mascota.*).

- presença de preposição por interferência:

- **Le aconsejo a practicar deporte.* (em vez de: *Le aconsejo practicar deporte.*)

d) Ao nível discursivo não se detetaram transferências ou interferências relevantes, dado que não foi pedida aos alunos a elaboração de atividades escritas de grande extensão, nem as intervenções orais dos alunos em aula exigiram um nível de coesão rigoroso. No entanto, evidenciou-se a interferência de conectores adversativos e causais do português, como por exemplo a tradução literal:

- **Me gustan las fiestas, mas no me gusta el ruido.*
- **Ve a las Fallas de Valencia, por causa de las construcciones que hacen.*

Após terem sido apresentados exemplos de transferências ocorridas nas aulas ao nível fonológico, lexical, morfossintático e discursivo, vejamos outros exemplos deste fenómeno classificando-os segundo a tipologia oferecida por Alonso (1999: 142-145), já exposta no capítulo anterior na epígrafe: “A transferência linguística”.

1) transferência de caráter seletivo, segundo a qual alguns itens tendem a ser mais frequentemente transferíveis que outros:

- *Mi familia es *mucho pequeña.*
- **También no *tiengo hermanos.*

2) transferência por semelhança. Neste caso, o aluno identifica as semelhanças entre a LM e a LE e transfere positivamente os dados:

- *Este es mi primo.*

3) identificações interlinguísticas, em que o aluno entende como iguais na LM e na LE elementos que, em realidade, não o são:

- falsos amigos: *rubia, talleres, balón*
- *Le aconsejo *a hacer deporte...*

4) transferência de organizações abstratas, que correspondem a combinações existentes na mente do aluno:

- a ordem sintática Sujeito – Verbo – Complemento, comum em português e em espanhol origina com frequência construções como:
**Yo gusto de mi familia.*
- a ordem da colocação pronominal em português também pode interferir na estrutura correta em espanhol:
**Yo parézcome a mi tío.*

5) cruzamento de vários processos: transferência, fossilização, psicotipologia, ou o princípio dos efeitos múltiplos que pode ocorrer numa única transferência:

- **Yo gusto de la mi familia mucho.*

Este exemplo mostra que o aprendente transferiu positivamente *familia* mas negativamente o artigo *la* e a ordem de colocação do advérbio *mucho*. A utilização de **Yo gusto* revela o caráter seletivo da transferência que pode ser fossilizado se não for

corrigido.

6) identificação na L2 de elementos e estruturas que se assemelham à LM do aprendente para facilitar a aprendizagem (Corder, 1983 *apud* Alonso, 1999):

- *La 2ª persona del singular del imperativo es, en los casos regulares, muy parecida al portugués.* (exemplo de uma explicação da professora).

7) predomínio da transferência com formas não marcadas (mais frequentes e comuns):

- **también no*
- **estes chicos*
- *Es delgada *mas bonita.*

8) transferência na aquisição múltipla de línguas. Um aprendente português que estude espanhol e inglês pode transferir elementos da LM ao espanhol o ao inglês, ou do inglês ao espanhol, ou vice-versa, i.e. de uma interlíngua a outra:

- *Para no repetir siempre el sujeto: “Mi tío es gordo. Él tiene el pelo gris y él tiene los ojos grandes” se puede omitir el sujeto. No es como el inglés, que siempre necesita un sujeto, sino como el portugués: se puede omitir el sujeto si ya ha sido mencionado antes.* (exemplo de uma explicação da professora)

Os exemplos que oferecemos até agora são apenas alguns dos que registamos nas aulas, pois o objetivo principal deste trabalho não consiste em realizar uma listagem exaustiva de todas as transferências positivas e/ou negativas dos informantes, senão utilizar o conhecimento que obtivemos para avaliar se as transferências positivas são mais frequentes do que as negativas e se elas promovem uma progressão mais fácil, rápida e consistente do espanhol como língua estrangeira.

Por último, resta assinalar que, da observação direta dos alunos, se notou que, tal como era previsível, o facto de a docente usar exclusivamente a língua espanhola na

interação com os alunos em aula não impediu, na maior parte das vezes, a compreensão oral por parte dos mesmos. Nos casos em que alguma intervenção não foi clara, a docente preferiu reformular, definir os termos usados ou usar a mímica ou objetos presentes na sala de aula, optando por recorrer à tradução para a língua materna somente em casos em que a comunicação se tinha bloqueado.

2.3.1.2. Atividades de aula

Todas as opções de atividades selecionadas para as aulas que foram lecionadas durante o estágio foram devidamente justificadas nas fundamentações didáticas apresentadas à Professora Orientadora e ao Professor Supervisor. Para além disso, ditas atividades aparecem no seguimento das planificações de UD criadas com base na Planificação Anual da turma - elaborada pela Professora Huguette, professora da disciplina -, no *PCIC* e no *QECRL*, tendo sempre em mente a implementação do projeto de investigação com que nos ocupamos. Assim, como objetivos gerais de UD, selecionamos, entre outros, os relacionados com a transferência linguística para a primeira UD: “Transferir información específica, sencilla, breve y predecible en textos orales y escritos, en imágenes o medios audiovisuales” e como conteúdos procedimentais: “ Movilización de conocimientos de su lengua materna para la comprensión o producción con éxito en español” (*cf.* anexo 1). Na última UD planificamos o mesmo objetivo geral da primeira UD relativo à transferência e os seguintes conteúdos procedimentais: “Generalización y formulación (implícita o explícita) de reglas partiendo de la observación de fenómenos”; “Movilización de conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales) para la comprensión o producción con éxito en la lengua meta.”; “Transferencia de conocimientos de otras lenguas y/o culturas a la comprensión de las características lingüísticas y/o culturales de España (gracias a cercanías geográficas o concomitancias lingüísticas)” (*cf.* anexo 2).

Com algumas das atividades pretendeu-se ativar a perceção dos alunos da proximidade linguística entre a L1 e a L2, pois concordamos com a metodologia de um

enfoque contrastivo no ensino de línguas próximas, que inclua uma reflexão sobre as regras e as estruturas de ambas as línguas, sem que tenha de se recorrer ao exaustivo contraste propugnado pela hipótese da Análise Contrastiva (Calvi, 1998: 355-356).

Tal como referimos anteriormente, ao longo das aulas refletimos sobre quando recorrer ao uso da LM na aula, tendo em conta que à partida os alunos entenderiam bem as falas da professora ao utilizar o espanhol num nível adequado à competência linguística dos discentes. De facto, só em raros casos foi necessário recorrer à LM para clarificar algum aspeto da aula.

Refere Ellis (1994: 316) que “a aquisição do léxico parece ser facilitada se a L1 e a L2 são línguas afins”. De facto, e através dos exemplos apresentados até ao momento, parece que o léxico é o nível linguístico onde mais se manifesta a transferência e a partir do qual se podem obter mais dados empíricos.

Neste âmbito, Gómez Molina (2008: 805-806) apresenta uma serie de atividades para adquirir os conteúdos léxico-semânticos onde se indicam as fases em que se podem aplicar e o tipo de agrupamento dos alunos. De entre elas, destaca os exercícios de transferência, que, segundo o autor, facilitam a compreensão individual. Dá como exemplo de atividades: sublinhar as palavras que recordem aos alunos o seu idioma e perguntar-lhes o que significam. No desenvolvimento das aulas lecionadas ao grupo de informantes, foi-lhes pedido antes da leitura de textos, para sublinharem as palavras desconhecidas que seriam aclaradas no final da leitura. Coincidiu por várias vezes, que as palavras que os alunos desconheciam e sublinhavam¹⁶ eram cognatos que, no entanto, os alunos não conseguiam transferir, provavelmente por considerarem que algo tão parecido ao português não poderia ser espanhol. Este aspeto está, no nosso entender, relacionado com a ativação da consciência autorreguladora dos alunos que começam a ter a capacidade de analisar as semelhanças e as diferenças entre as línguas.

Por seu lado, Encina Alonso (2012: 37) aconselha os professores a:

(...) enseñar no solo las unidades léxicas sino también estrategias de comunicación para cuando estas unidades falten. (...) Hay que tener cuidado con la estrategia de

¹⁶ O pedido para sublinhar tem a ver com uma questão de organização: os alunos conseguem localizar mais facilmente as palavras que desconhecem e tomar notas do seu significado.

“españolizar” palabras de su lengua: un francés sabe que a muchos de sus verbos hay que cambiarles la parte final *entrer* > *entrar*, *mettre* > *meter*, pero *arriver* no es *arrivar*. Es verdad que muchas veces funcionan, sobre todo en lenguas románicas, pero existen también los falsos amigos, y se pueden equivocar: *embarrassed* en inglés significa *avergonzada* y no *embarazada*, en alemán *Termin* significa *cita* y no *término*, etc.

Observou-se, igualmente, que os erros de compreensão por influência dos falsos amigos são mais difíceis de detetar. Contudo, nesses casos deve haver o cuidado por parte do professor de clarificar o léxico potencialmente causador de problemas. Por exemplo: num texto trabalhado na última unidade didática apareciam palavras como *talleres* que os alunos poderiam interpretar como *talheres* em português. Nestes casos, optamos por, depois da leitura do texto, explicar o correto significado da palavra. Cabe assinalar que o manual adotado na escola - *Contigo.es 10º ano iniciação* – oferece, nas abas da capa e contracapa, uma lista de erros comuns e falsos amigos do espanhol que ajudam os alunos a trabalhar de forma reflexiva os erros e a superá-los. (Baralo, 1999: 40).

Encina Alonso refere ainda que o docente deve implicar os alunos sempre que possível durante a apresentação de vocabulário para que desenvolvam estratégias de aprendizagem, pois podem:

deducir o intuir por el contexto; por la similitud con otras palabras parecidas: si un profesional del tenis es un tenista, un profesional del golf será un...Por supuesto que a veces hay irregularidades y que sus suposiciones son correctas, pero vale la pena arriesgarse; por su conocimiento de otras lenguas (2012: 40).

No fundo, daquilo que nos fala esta autora é da transferência de conhecimentos prévios da LM ou de outras LE que os alunos conheçam para a aprendizagem da LO. A mesma autora acrescenta (2012: 45) que sempre que se aprende algo novo, tem que estar relacionado com algo que já se conhece.

Na planificação da última UD surgiu-nos a seguinte questão: nas atividades nas quais se trabalham conteúdos culturais há o risco de transferir conotações culturais da LM ou do conhecimento prévio do mundo que os alunos detêm? Consideramos que esse risco pode existir e, por isso, tentamos que a abordagem dos conteúdos culturais

promovesse uma atitude intercultural, de respeito em relação às diferenças e identificação em relação às semelhanças, eliminando qualquer visão estereotipada que pudesse surgir.

Mas as diferenças entre as duas línguas são também muitas, pelo que a sua identificação deverá ser consciente de modo a bloquear a transferência, sob pena de que se produzam interferências ou, no seu nível mais intolerável, erros fossilizados.

Dito o anterior, apresentamos exemplos da aplicação da investigação sobre a transferência: a) as atividades de consciência autorreguladora; b) a colocação de hipóteses de funcionamento do espanhol partindo dos conhecimentos prévios da língua materna; c) explicação de regras que evidenciam as diferenças e semelhanças entre a língua materna e o espanhol e d) o recurso à análise contrastiva entre a LM e a LO para apresentar novos conteúdos. Os exemplos que apresentamos foram: registados nas aulas a partir das intervenções ou interações realizadas pelos alunos entre si ou em resposta às perguntas da professora; ou retirados dos materiais usados nas mesmas.

a) **atividades de consciência autorreguladora:** o objetivo era que os alunos identificassem e, conseqüentemente, prevenissem os erros por transferência negativa/interferência. Consistiram em frequentes apelos aos alunos para a importância de atenderem a que, apesar de a sua LM e o espanhol serem línguas com alto grau de afinidade, as diferenças também existem e são merecedoras de atenção. A ativação de uma consciência autorreguladora nos alunos tem também como objetivo reagir contra a ideia de facilitismo que a afinidade entre as línguas possa provocar. Apesar das semelhanças entre as línguas e da facilidade na aprendizagem que isso possa supor, os alunos deverão ter em mente que o estudo e a prática da língua são fundamentais para avançar na sua competência linguística sob o risco de os seus erros estancarem, fossilizarem e obstruírem o seu desempenho na língua meta.

Estas atividades de consciência autorreguladora executaram-se na forma de chamadas de atenção por parte da docente quando surgiam, por exemplo,

cognatos falsos ou estruturas transferidas do português que resultavam em erros em ELE (interferências).

b) **colocação de hipóteses de funcionamento do espanhol partindo dos conhecimentos prévios da língua materna ou de outra LE.** Em numerosas

atividades observou-se que os alunos, por iniciativa própria ou por estímulo da docente que orientava o grupo nesse sentido, colocavam hipóteses em espanhol a partir da transferência do português. Eis aqui alguns exemplos:

- generalização da regra de formação do feminino, convertendo o –o em –a: *el femenino de hijo es hija;*

- generalização e formulação (implícita ou explícita) das regras a partir da observação de exemplos: *los adjetivos posesivos se colocan antes de un nombre; los pronombres sustituyen a un nombre;*

- dedução pelo contexto/inferência:

hay una ciudad maravillosa cargada (=carregada em português) de arte y de historia ;

no te preocupes, porque [las bicicletas] se alquilan (=alugam em português) a muy buen precio;

di lo que quieras, pero la excusa (=excuse em inglês) de que no tienes tiempo ya no sirve”, etc.

c) **explicitação de regras que evidenciam as diferenças e semelhanças entre a língua materna e o espanhol.** Esta explicitação era levada a cabo quer por

parte da docente, quer por parte dos alunos que induziam as regras ou estruturas. Apresentamos uma imagem retirada de uma ficha de trabalho proposta aos alunos na primeira UD relativamente aos adjetivos possessivos em espanhol na qual se destaca a vermelho o exemplo a que nos remetemos:

ATENCIÓN

En español:
 ⇒ el adjetivo posesivo (mi, tu, su, nuestro, vuestro) tiene el mismo género y número que el objeto poseído:
 el padre ⇒ **nuestro** padre
 las primas ⇒ **nuestras** primas

⇒ no se usa el artículo antes de un adjetivo posesivo, al contrario del portugués:
 O meu pai é professor. ⇒ **Mi** padre es profesor.

Ilustração nº 1: Exemplo de explicitação de regularidades nas diferenças entre o português e o espanhol

d) **recurso à análise contrastiva entre a LM (ou outras LE) e a LO para apresentar novos conteúdos.** Na última UD lecionada foram propostas algumas atividades aos alunos em que se procurava que comparassem elementos do espanhol com os da língua materna e outras línguas estrangeiras que possivelmente conhecessem para identificar semelhanças e diferenças e decifrassem as respostas.

- O primeiro exemplo consiste num exercício de motivação da primeira aula em que os alunos deviam descobrir o tema da UD através da resolução de um enigma:

1. Completa este esquema para descubrir el tema de esta unidad didáctica. Escribe solo una letra en cada espacio.



3ª persona del singular; presente del indicativo del verbo ser	 (1ª sílaba)	 (última sílaba)
Imperativo del verbo decir en la 2ª persona del singular(tú); parecido al portugués	Sinónimo de mirar, observar,...	 (2ª sílaba)

Ilustração nº 2: Exemplo do recurso à análise contrastiva entre a LM e a LO para apresentar novos conteúdos

- o segundo exemplo corresponde a perguntas retiradas dos cartões de uma versão do *Juego de la Oca* construída para esta UD (para lançar os dados e

avançar no tabuleiro, os alunos deviam responder corretamente a perguntas que constavam em cartões escolhidos aleatoriamente por cada grupo):

- *Deporte basado en las carreras, los lanzamientos y los saltos- Empieza por una “a”; se escribe igual que en portugués.* (a resposta era: *atletismo*);

- *¿En qué deporte se juega en un césped y se intenta introducir una bola en hoyos golpeándola con un palo? Palabra igual en portugués¹⁷ y en inglés.* (a resposta era: *golf*).

O primeiro destes dois exemplos era bastante óbvio e a transferência foi realizada em seguida, mas em relação ao segundo exemplo, muito provavelmente os alunos não sabiam o significado das palavras *césped* e *hoyos*, contudo acertaram na resposta, o que indica que realizaram uma transferência positiva baseando-se não só na análise contrastiva entre línguas (materna e estrangeira) mas também na dedução ou inferência pelo contexto.

2.3.1.3. Fichas de autoavaliação

As fichas de autoavaliação, entregues aos alunos no final de cada unidade didática lecionada (cf. anexos 3 e 4) tiveram duas intenções: a primeira corresponde aos objetivos e conteúdos constantes nas planificações de unidade didática que consistem em “tomar parte activa en la evaluación de los propios progresos de aprendizaje” e no “empleo de herramientas para anotar los propios progresos”¹⁸. O segundo propósito desta ferramenta foi diagnosticar as dificuldades dos alunos e discernir até que ponto a atuação da docente poderia ter proporcionado aprendizagens mais eficazes, adaptando estratégias para aulas posteriores.

As fichas consistiam na listagem de objetivos que os alunos deviam ter adquirido no final da UD e estes deviam preenchê-la assinalando o nível de dificuldade sentida

¹⁷ Por uma questão de simplificação não consideramos aqui o facto de *golf* ser um estrangeirismo do inglês; considerámo-la uma palavra portuguesa.

¹⁸ Objetivos e conteúdos adaptados do PCIC.

segundo uma classificação de *¡Muy bien!* , *¡Bien!*, *¡Repasa este contenido!* a que correspondiam as cores verde, amarelo e vermelho, respetivamente.

Após a análise das fichas de autoavaliação da primeira UD lecionada preenchidas pelos alunos de forma consciente e responsável (ou isso se esperava) foi possível concluir que, por um lado, estes demonstraram sentir menos dificuldades nos conteúdos lexicais relacionados com a família e com a descrição física, provavelmente devido à semelhança dos conteúdos com a sua LM (não obstante a existência de alguns termos consideravelmente diferentes, e de falsos amigos). Por outro lado, manifestaram saber razoavelmente o uso de alguns verbos irregulares de 1ª pessoa (*parecerse a, conocer...*). Nenhum aluno escolheu a opção *¡Repasa este contenido!* o que demonstra que ninguém sentiu muita dificuldade em algum dos conteúdos abordados nestas aulas.

No final da última UD lecionada a este grupo pudemos observar que a maior parte dos alunos disse saber muito bem: falar¹⁹ sobre atividades de ócio; sobre as atividades de ócio dos espanhóis; sobre as festas e jogar ao *Juego de la Oca*. Já em relação aos conteúdos gramaticais: usar corretamente o imperativo afirmativo e dar conselhos sobre atividades de ócio e festas usando o imperativo, a opinião dos alunos dividiu-se entre as opções *¡Muy bien!* e *¡Bien!*. O mesmo aconteceu em relação ao conteúdo cultural: localizar algumas festas espanholas nas comunidades autónomas de Espanha. Isto pode ser revelador do facto já anteriormente assinalado neste trabalho de que a transferência aos níveis gramatical e cultural é menos frequente que a nível lexical.

As fichas de autoavaliação foram, assim, um instrumento útil para analisar alguns dados sobre as transferências que os alunos potencialmente realizaram nas aulas lecionadas.

2.3.1.4. Questionário aos alunos

No final do ano letivo, já depois de haver lecionado as aulas propostas para este grupo, solicitamos aos alunos o preenchimento de um questionário sobre *A aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira, a influência da Língua Materna e a*

¹⁹Falar aqui não se refere somente à expressão e interação orais, mas sim à capacidade de usar o conteúdo em questão em todas as destrezas linguísticas.

transferência linguística (Anexo 5). O objetivo deste instrumento foi, não só proceder ao levantamento de dados relevantes concretos sobre estes temas, como também promover nos alunos uma reflexão sobre as estratégias que usam, ou usaram até ao momento, na aprendizagem do ELE. Para além disso, o questionário permitiu compreender se o interesse dos alunos pela língua espanhola é real, ou se a escolha desta LE tem a ver com a suposta facilidade que a sua aprendizagem possa supor. O questionário é constituído por 18 perguntas e em algumas delas foi pedido aos alunos que assinalassem apenas a opção mais relevante ou a mais frequente.

Após o tratamento dos dados obtidos dos questionários preenchidos pelos alunos, observa-se que, em relação à primeira pergunta dos 16 alunos que realizaram o questionário²⁰, seis responderam que creem que esta língua lhes será útil no futuro. Sete alunos responderam que a principal razão por que escolheram estudar ELE foi por pensarem que o espanhol é mais fácil do que outras línguas estrangeiras. Esta é uma clara indicação de que os alunos creem que a proximidade linguística é um fator facilitador e evidencia, na nossa opinião, uma intenção consciente ou inconsciente, isso é difícil de avaliar, de recorrer à língua materna como apoio na aprendizagem do espanhol. Surpreendente foi observar que, com uma área de residência tão próxima a Espanha, nenhum aluno tenha escolhido a opção: “Gosto de ir viajar a Espanha e comunicar com as pessoas nativas.” Um único aluno escolheu outra razão e indicou que foi “Para ficar a saber falar várias línguas”.

²⁰ Apesar de serem 17 os alunos da turma, apenas 16 responderam ao questionário, pois um dos alunos deixou, entretanto, de assistir às aulas por motivos de saúde.

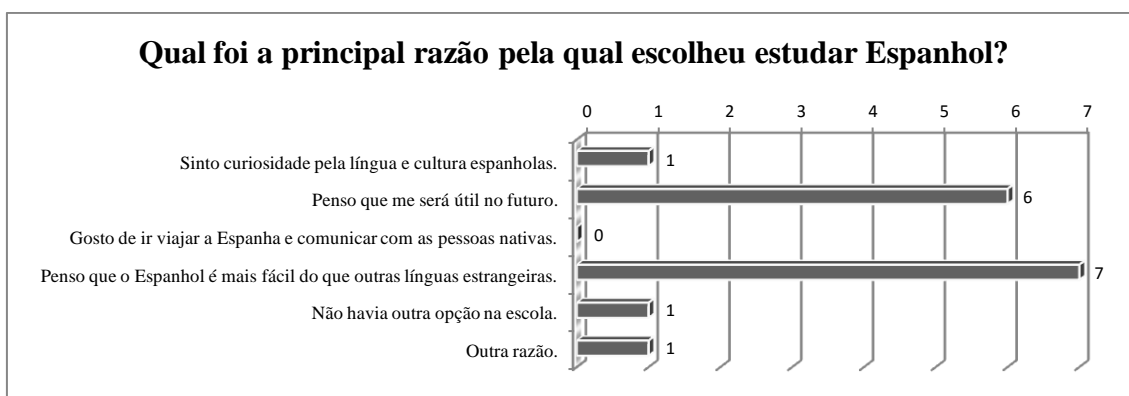


Gráfico 1: Razão pela qual o aluno escolheu estudar ELE

Se havia dúvidas quanto à consciência dessa proximidade por parte dos alunos, procurámos eliminá-las com a segunda pergunta: “Pensa que a proximidade linguística entre o espanhol e o português pode facilitar ou dificultar a sua aprendizagem?”. Aqui, a maioria dos alunos (14) responderam afirmativamente, o que demonstra que estes aprendentes são conscientes de que a afinidade linguística pode ser uma ajuda benéfica para a aprendizagem do ELE.

Na seguinte pergunta, em que se questionaram os alunos sobre se “Acha que a proximidade geográfica da sua escola/área de residência com Espanha facilita a sua aprendizagem da língua espanhola?”, os mesmos 14 alunos responderam afirmativamente, confirmando que os alunos creem que tanto a proximidade linguística como a geográfica são um fator vantajoso para a aquisição do espanhol.

Seguem-se os gráficos correspondentes às respostas dadas pelos alunos nas perguntas 4, 5 e 6, respetivamente. Convém lembrar que as perguntas 5 e 6 tem precedência na 4:

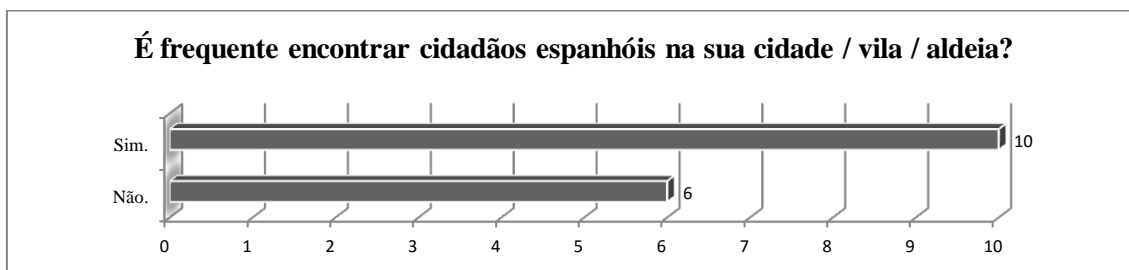


Gráfico 2: Respostas à pergunta nº 4 do questionário

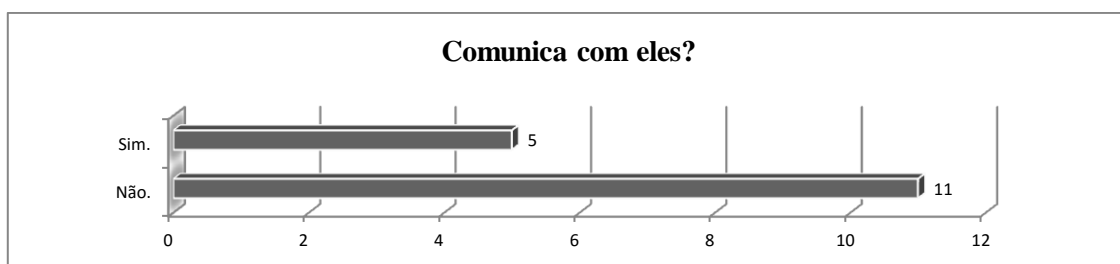


Gráfico 3: Respostas à pergunta nº 5 do questionário

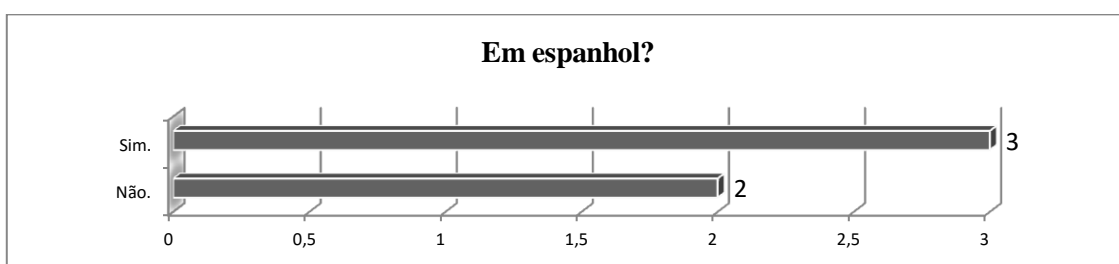


Gráfico 4: Respostas à pergunta nº 6 do questionário

A análise das respostas 4 a 6 permite-nos chegar às seguintes conclusões:

- a) a maior parte dos alunos (dez) desta turma vivem numa espécie de imersão linguística parcial “invertida”, chamemos-lhe assim. Na verdade, não existe imersão, porque todos os alunos residem em Portugal, mas o contacto frequente e quase quotidiano com cidadãos espanhóis permite um contacto com a língua num contexto quase natural. Para além disso, como veremos no gráfico seguinte (nº 5) vários alunos disseram que o seu contacto com o espanhol é através das viagens a Espanha;
- b) alguns dos alunos que se cruzam com cidadãos espanhóis têm a oportunidade de comunicar com eles. A maior parte dos alunos não o faz, mas não sabemos quais as razões que poderão estar por trás deste facto. De resto, também não nos pareceram pertinentes, mas intuímos que possa ter a ver com: a falta de oportunidade ou motivo para encetar a comunicação com as pessoas espanholas e a timidez do aluno;
- c) dos cinco alunos que afirmaram comunicar com os espanhóis com quem se cruzam no seu quotidiano, apenas três disseram fazê-lo em espanhol. Isto pode dever-se a várias razões que nos atrevemos a apontar: medo a cometer erros

em espanhol; timidez; insegurança quanto à sua competência linguística; utilização do português por parte do interlocutor que leva o aprendente a falar também em português, e um certo sentimento de orgulho patriota por parte do aluno que, ao considerar que está em Portugal deve falar a sua língua. Estas razões são meras suposições, já que os dados que nos interessam para este estudo pretendem verificar se há contacto linguístico entre os informantes e nativos espanhóis.

No que concerne à pergunta seguinte: “Fora da aula de Espanhol que contacto tem com a língua/cultura?” obtivemos as seguintes respostas:

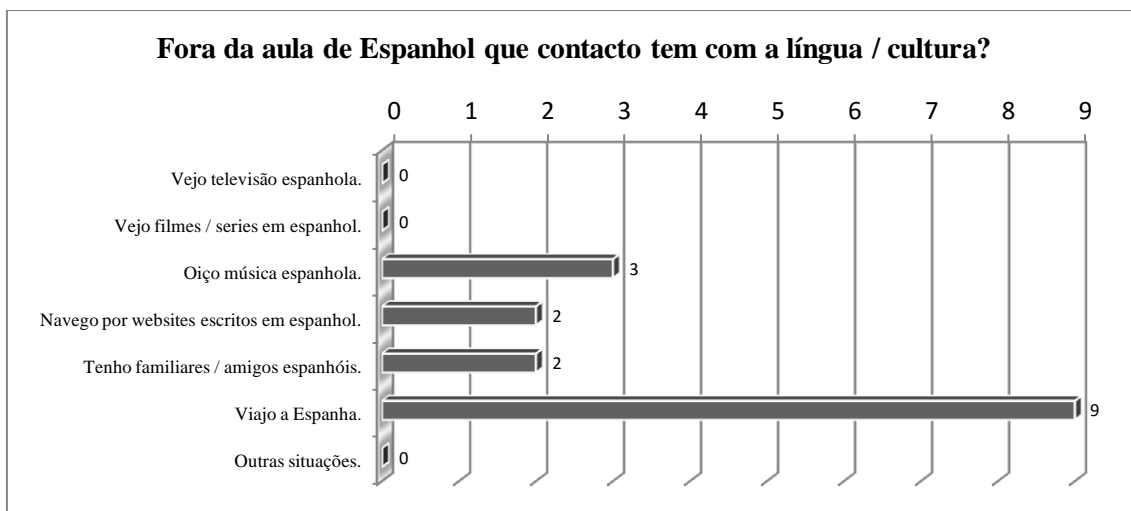


Gráfico 5: Respostas à pergunta n° 7 do questionário

Observa-se, então, que um número significativo de alunos tem oportunidade de viajar a Espanha e contactar diretamente quer com a língua, quer com a cultura espanholas, potenciando assim a sua competência comunicativa e intercultural. No nosso entender, esta é uma vantagem da qual outros aprendentes de espanhol, luso falantes, qualquer que seja o nível de língua que estejam a aprender, não terão tanta facilidade em usufruir, devido a que os alunos alvo do nosso estudo se encontram numa área de residência privilegiada no que diz respeito ao contacto real com a língua e cultura. A este aspeto voltaremos aquando da análise das perguntas 15 e 16 do

questionário. De interesse é também o facto de alguns (três) alunos dizerem que o seu contacto com a língua espanhola é através da música e dois indicarem que navegam por *websites* escritos em espanhol. Isto significa que estes alunos contactam com o espanhol nos seus tempos de lazer e indica que gostam da língua o que, certamente, representa um fator extra de motivação aquando dos momentos formais de aprendizagem. Outros dois alunos indicaram que têm familiares e/ou amigos espanhóis: partindo do princípio de que existe contacto entre eles, isto será uma mais-valia para os alunos, pois ao comunicarem com nativos espanhóis estarão a praticar a compreensão auditiva e, esperamos também, a expressão oral. Algo curioso que chama a atenção da autora deste trabalho, recordamos, também residente numa área fronteiriça, é observar o comportamento social da maioria dos portugueses em relação aos cidadãos espanhóis que vêm a Portugal: tendencialmente, os portugueses tentam falar em espanhol, ainda que com sérias lacunas, numa tentativa, pensamos, de cordialidade e até de generosidade para receber bem os estrangeiros. Podemos dizer que o cidadão português comum tende a fazer um esforço por comunicar em espanhol, ainda que cometendo muitas vezes o risco (e o erro) de utilizar um *portunhol* rebuscado e tosco, repleto de erros e falsos amigos, que em nada facilitam a comunicação. Esse risco podem correr também estes alunos numa ânsia comunicativa com esses seus familiares e amigos que poderão não ter o cuidado ou a vontade de os corrigir.

Voltando ao questionário, para facilitar a leitura dos dados obtidos com as perguntas 8 a 12, relacionadas com as competências linguísticas, optamos por elaborar a tabela que apresentamos a seguir:

Perguntas:	Nº de respostas:		
	...facilmente	...com dificuldade.	...de forma razoável.
8. Na aula de Espanhol compreendo o que diz a professora...	6	0	10
9. Na aula de Espanhol compreendo os textos escritos ...	5	0	11
10. Na aula de Espanhol compreendo as audições ...	4	1	11
11. Expresso-me oralmente em Espanhol...	2	4	10
12. Quando escrevo em Espanhol, faço-o...	1	1	14

Tabela 1: Respostas às perguntas nº 8 a 12 do questionário

As perguntas 8 e 10 correspondem a uma autoavaliação da competência de compreensão auditiva. Como referido por Ringbom (2007: 119) a transferência é sobretudo vantajosa nas competências de compreensão e expressão oral, que implicam rápida interpretação e recuperação de dados. De facto, verifica-se que os alunos indicaram a opção “com facilidade” com mais frequência nas perguntas relacionadas com as competências de compreensão: apenas um aluno indicou sentir dificuldade nas audições. Com exceção deste caso, a opção “com dificuldade” foi escolhida somente para as perguntas de produção oral e escrita. Como podemos observar na tabela, se compararmos as respostas às perguntas 8, 9 e 10 sobre as competências de compreensão com as das perguntas 11 e 12 sobre as competências de produção, verificamos que mais alunos responderam ter mais facilidade nas tarefas de compreensão do que nas tarefas de produção. No entanto, em todas as perguntas houve um número significativo de alunos que responderam “de forma razoável” o que pode manifestar alguma insegurança dos alunos que estão ainda num nível inicial de aprendizagem da língua

As perguntas 14, 15 e 16 estão relacionadas com a análise de erros por parte dos alunos. Na pergunta 14 perguntamos aos alunos que tipo de erros cometem com mais frequência. O objetivo desta pergunta era ativar uma consciência metalinguística e discernir quais as dificuldades sentidas pelos alunos. Oito alunos responderam: ortográficos; quatro alunos responderam: de pronúncia; dois alunos responderam: de sintaxe; e apenas um aluno respondeu: de vocabulário; um outro aluno não indicou qualquer resposta. Mais uma vez, podemos observar que os alunos sentem ‘mais dificuldades nas competências de produção explícita - as outras categorias de erros que indicamos para escolha tanto podem manifestar-se ao nível da compreensão como da produção e foram menos escolhidas pelos informantes.

As perguntas 15 e 16 pretendiam evidenciar a psicotipologia dos alunos com relação aos erros que cometem. A perceção que cada aluno possui da distância entre a sua LM ou o seu país e o espanhol ou Espanha, manifestou-se nas respostas que analisaremos nos parágrafos seguintes.

À pergunta 15 em que se perguntava: “Pensa que comete os mesmos erros que um aluno de uma escola do centro do país?”, nove alunos responderam “sim”; cinco alunos responderam “não” e um aluno indicou outra opinião, justificando: “Depende se está perto de Espanha ou não”²¹. Todas as respostas pediam justificação, mas nem todos os alunos a indicaram. Destacamos aqui algumas:

Apresentamos as justificações à resposta “sim”:

- a) “Pois por vezes misturamos o português com o espanhol devido às semelhanças.”
- b) “Misturamos o português com o espanhol.”
- c) “São erros que qualquer português tem.”
- d) “Porque como o espanhol é parecido com o português é normal que cometa erros de ortografia, tal como noutra localidade qualquer”.
- e) “Pois estamos perto de Espanha e costumamos ir visitar.”
- f) “Não penso que a localização importe.”
- g) “Não penso que a localização geográfica da escola interfira na aprendizagem da língua estrangeira.”

Já as justificações à resposta “não” foram as seguintes:

- h) “Porque vivo mais perto de Espanha.”
- i) “Porque os métodos de ensino são diferentes.”
- j) “Devido à nossa posição geográfica temos mais contacto com a língua espanhola.”
- k) “Porque a aprendizagem e o tipo de ensino é diferente.”
- l) “Porque vivo mais perto dos espanhóis.”

Analisando as respostas a), b) e d) podemos detetar que os alunos pensam que a proximidade linguística pode ser motivo de confusão e geradora de dificuldades e não distinguem a localização geográfica da escola ou área de residência como fator de diferenciação na aprendizagem. Já as respostas c), f) e g) revelam que os alunos não atribuem qualquer importância à situação geográfica da sua escola e às suas vantagens face a outros alunos de outras localidades. Já a resposta e) parece pouco lógica para esta pergunta.

²¹ Esta justificação pode indicar que a pergunta estaria mal formulada: o nosso objetivo era perguntar: “Pensa que comete os mesmos erros que um aluno de uma escola do centro do país não-fronteiriça com Espanha?”.

Quanto às justificações para a resposta “não”, classificamos a h), a j) e a l) como verdadeiramente reveladoras de uma consciência da proximidade geográfica e das suas vantagens na aprendizagem do ELE. As respostas i) e k) demonstram que os alunos não têm em consideração o fator proximidade geográfica, mas valorizam o tipo de metodologias que diferentes professores possam utilizar.

Relativamente à pergunta 16: “Pensa que comete os mesmos erros que um aluno alemão?”, dois alunos responderam afirmativamente; um aluno deu outra opinião: “Não sei como são os erros de um aluno alemão.” e os restantes treze alunos responderam de forma negativa. Uma vez mais, houve alunos que não justificaram a sua opção.

Apresentamos as justificações dadas à resposta “sim”:

- m) “Porque possivelmente sabe o mesmo que ele.”
- n) “Como somos alunos que estamos a aprender uma nova língua é normal que cometamos erros.”

As justificações de quem respondeu “não” são as seguintes.:

- o) “As línguas são bastante diferentes e não encontram tantas semelhanças como nós temos.”
- p) “As línguas são diferentes.”
- q) “Porque o português é mais parecido com o espanhol.” (duas ocorrências)
- r) “Pois o alemão é completamente diferente do espanhol e do português.”
- s) “Pois as nossas pronúncias são diferentes.”
- t) “Línguas diferentes, erros diferentes.”
- u) “Porque é mais fácil para os portugueses porque a língua é parecida.”
- v) “A língua é diferente.”
- w) “Porque a nossa pronúncia é mais parecida com o espanhol.”
- x) “Penso que nós, portugueses, temos maior facilidade na aprendizagem da língua, uma vez que estamos mais próximos com [de] Espanha e temos maior convivência com a cultura.”

Analisando estas explicações cabe-nos concluir que:

- a resposta n) revela uma consciência de que o erro é inevitável na aprendizagem de uma língua, mais ainda em níveis iniciais de aprendizagem, mas não revela nada em relação à percepção do aluno acerca da distância e proximidade entre as línguas (psicotipologia de Kellerman).

- as respostas o), q), r), u), w) e x) revelam uma forte consciência individual sobre a proximidade entre o português e o espanhol e a distância entre o português e o alemão (psicotipologia): provavelmente os alunos que deram estas respostas recorrerão com mais frequência à língua materna para construir a sua IL espanhola e progredir na aprendizagem do ELE.

- é dubitativo entender as respostas p), s), t) e v) dado que não são muito explícitas, mas possivelmente os alunos queriam referir-se às diferenças mais óbvias existentes entre o alemão e o espanhol do que entre o português e o espanhol, o que vai de encontro ao que acabamos de referir no parágrafo anterior.

- a resposta m) indica confusão com a pergunta anterior e não será considerada: o aluno que respondeu assim entendeu que a pergunta era: “Pensa que um aluno de uma escola do centro do país comete os mesmos erros que um aluno alemão?”.

A pergunta número 17 concerne à utilização de estratégias de comunicação por parte dos alunos. O objetivo era detetar quantos alunos recorrem à transferência linguística da LM ou de outras LE para comunicar. Os dados obtidos constam do gráfico seguinte:

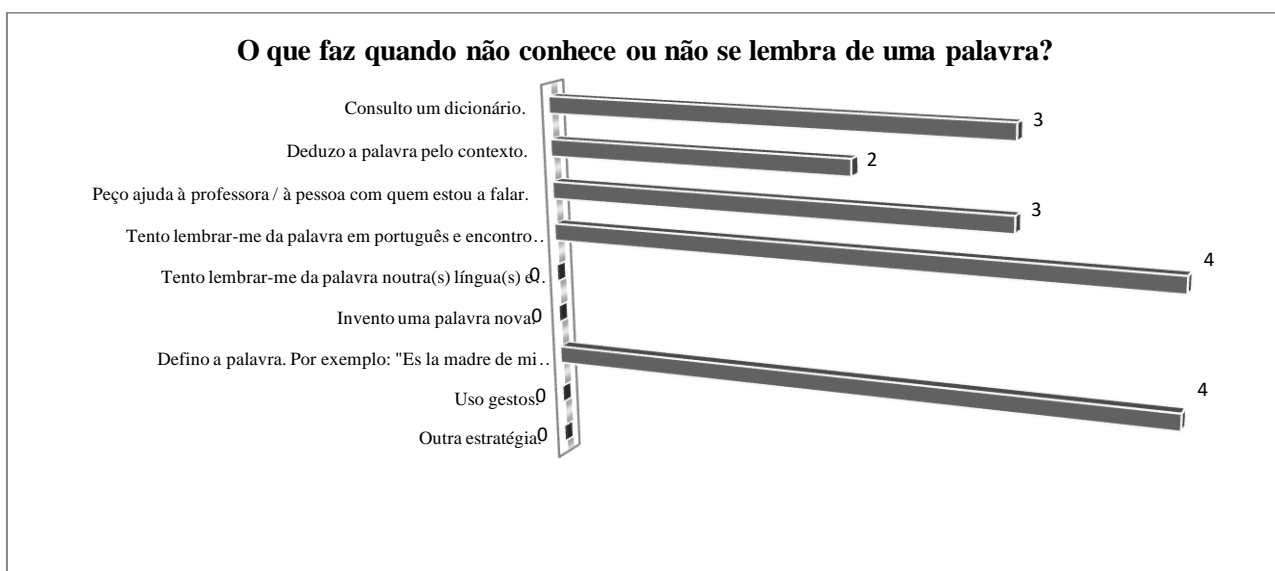


Gráfico 6: Respostas à pergunta nº 17 do questionário

À pergunta 17, quatro alunos referiram que quando não conhecem ou não se lembram de uma palavra tentam lembrar-se da palavra em português e encontrar uma semelhante em espanhol. Para o nosso estudo este número de respostas é relevante pois demonstra a consciência dos alunos acerca da afinidade entre a sua LM e o ELE e comprova que os alunos tiram proveito dessa proximidade para aprenderem novos conteúdos. Outros quatro alunos responderam que, na mesma situação, definem a palavra o que evidencia o recurso a estratégias de reformulação, ou até de omissão ou evasão (García González, 1998: 191), a que o aprendente recorre para evitar cometer erros. Ainda à mesma pergunta, três alunos responderam que consultam um dicionário e outros três alunos referiram que pedem ajuda à professora ou à pessoa com quem estão a falar. Estas estratégias de aprendizagem revelam, quiçá, que estes aprendentes dependem de um elemento de autoridade, como o professor ou o dicionário, para solucionarem os problemas com que se defrontam e, em relação aos alunos que indicaram outras opções, serão provavelmente alunos menos autónomos no contexto de aprendizagem da LE. Os dois alunos que escolheram a opção: “Deduzo a palavra pelo contexto”, ao recorrer à estratégia de inferência “para extrair ou adivinhar significados na língua” (PCIC, 2012: 489) revelam mais autonomia e a consciência de que os seus conhecimentos prévios são úteis aquando da assimilação de novos dados na LE.

A pergunta 18 está ligada às estratégias de aprendizagem dos alunos em ELE. As respostas dos alunos constam do gráfico seguinte:

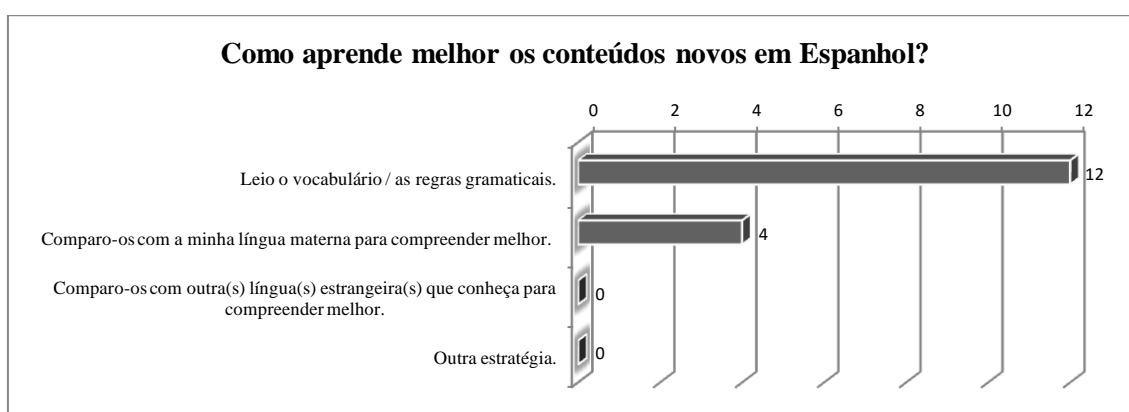


Gráfico 7: Respostas à pergunta nº 18 do questionário

Como vemos, grande parte dos alunos referiu que aprende melhor os conteúdos novos lendo o vocabulário ou as regras gramaticais. Apenas quatro responderam que comparam os novos conteúdos em espanhol com a língua materna para os compreenderem melhor. Nenhum aluno disse comparar os novos dados do ELE com outras LE. Pode-se dizer que, de acordo com a teoria apresentada no capítulo anterior, nesta fase inicial de aprendizagem da língua e especialmente com alunos portugueses residentes perto da fronteira com Espanha, o recurso à língua materna poderá ser inconsciente, mas será quase inevitável. Como vimos, numa estrutura como: *Mi tia es alta y gorda*, os mecanismos cognitivos individuais reconhecem e processam as semelhanças interlinguísticas, transferindo as estruturas semelhantes para a IL e consequentemente para a compreensão e produção na LE. Já numa locução como: *Su hijastro es un vago*, o vocabulário terá de ser estudado e assimilado recorrendo a estratégias de aprendizagem que permitam ao aluno assimilar os termos corretamente.

Por último, queremos destacar que um dos questionários analisados chamou-nos a atenção pela congruência de todas as respostas dadas. Demonstrou, em todas as respostas, consciência da proximidade entre o português e o espanhol e reconheceu a vantagem da localização geográfica da sua escola/área de residência como fatores facilitadores da aprendizagem do espanhol língua estrangeira. Relativamente às perguntas 17 e 18, em ambos os casos, o aluno disse recorrer à língua materna como fonte de dados.

2.3.1.5. Portefólio reflexivo de estágio

Não sendo este um documento de recolha de dados *per se*, mas sim de reflexão crítica do professor estagiário, apresentamo-lo como um dos instrumentos de análise de dados utilizado neste estudo, pois, a necessidade de escolher descritores constantes do *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (Conselho da Europa: 2007) tendo em conta o nosso tema de relatório final, proporcionou-nos reflexões pertinentes acerca das nossas competências na aplicação das questões que tínhamos colocado no início do estudo.

A atitude indagadora que nos exigiu a análise dos descritores no documento em epígrafe permitiu reformular e adaptar a prática docente para ir de encontro às especificidades dos alunos da turma e responder adequadamente às suas necessidades e interesses.

De entre os sete descritores²² que comentamos no portefólio reflexivo, destacam-se os seguintes:

1. Contexto:

El papel del profesor de idiomas

Soy capaz de tener en cuenta el conocimiento previo de otros idiomas que los alumnos pueden poseer y ayudarles a construir sobre ese conocimiento cuando aprenden más idiomas.

2. Metodología:

Cultura

Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.)

3. Recursos:

Sé diseñar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos.

4. Impartir una clase:

Contenidos

Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos y con sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas.

La lengua de la clase

Sé motivar a los alumnos para que relacionen la lengua meta con otras lenguas que hablen o hayan aprendido, e indicarles dónde y cuándo hacer esto para que les sirva de ayuda.

5. Aprendizaje autónomo:

Autonomía del alumno

Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre sus competencias y conocimientos previos.

²² In *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (Conselho da Europa: 2007).

A análise e comentário destes descritores de competência docente foi, também, um ponto de referência na planificação das atividades a implementar em aula, para além, claro está, do seu objetivo inicial que foi o de proporcionar ao docente uma ferramenta de reflexão e autoavaliação constante do seu desempenho.

2.4.Considerações sobre as atividades implementadas

Consideramos que dentro de todas as atividades implementadas para a obtenção de dados para este estudo, a observação direta em aula e os registos do professor foram um procedimento muito útil, pois permitiu recolher dados concretos sobre a forma como os alunos usam a transferência e concretizam a sua IL. De facto, verificou-se que os alunos recorrem frequentemente à transferência de conhecimentos da sua LM, de outras línguas estrangeiras e dos conhecimentos que já possuíam da língua espanhola. Para além disso, demonstraram transferir conhecimentos acerca da cultura espanhola. Não temos dúvidas que as transferências positivas que estes alunos realizam para a sua IL espanhola são potenciados pela proximidade linguística e geográfica com Espanha. Não obstante, o fenómeno da transferência negativa é uma realidade como é de esperar num nível inicial de aprendizagem de uma LE. Com relação às interferências a docente teve a atenção de, por um lado, intervir atempadamente em circunstâncias em que se podia antever que ocorreriam erros, explicitando o conteúdo em questão e, por outro, de proporcionar aos alunos atividades de consciencialização metalinguística e autorreguladora para acautelar futuras interferências.

As atividades de aula, por seu lado, visaram proporcionar aos alunos atividades de análise contrastiva entre a sua LM e a LE, obviamente não nos moldes estruturalistas, mas desde uma perspetiva reflexiva, autorreguladora e metalinguística para ativar a perceção dos alunos da proximidade linguística entre a L1 e a L2 e estimular transferências positivas. Pensamos que este objetivo foi conseguido: os alunos foram capazes de identificar muitas das semelhanças e das diferenças evidenciadas em certas alturas da aula de modo a serem capazes de transferir dados da L1 ou de outras

LE e de evitarem interferências, quando já tinham sido chamados à atenção das mesmas.

Através das fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos pudemos detetar que conteúdos resultaram ser mais difíceis de adquirir e que podem resultar de um conjunto variado de fatores: necessidade de aplicar estratégias de aprendizagem ou comunicação adequadas (que podem ainda estar em desenvolvimento na sua IL); falta de motivação, interesse ou atenção; necessidade de mais tempo para compreender ou produzir enunciados ou estruturas; insuficiente ou inadequada explicitação por parte do docente, ou incapacidade de realizar transferências da LM que, certamente, facilitariam a assimilação dos novos dados linguísticos a que os alunos foram expostos. Falou-se anteriormente neste trabalho da frequência elevada com que se transferem conhecimentos prévios nos níveis mais baixos de aquisição linguística, por isso, consideramos que os informantes podem ter sentido dificuldades por não terem sido capazes de realizar transferências quer da língua materna, quer de outras línguas que eventualmente conhecem ou até mesmo do conhecimento declarativo que têm do mundo que os rodeia.

Os questionários resultaram ser de grande relevância para as conclusões deste trabalho, pois ofereceram uma visão global da perceção que os alunos têm das semelhanças e diferenças entre a língua que estão a aprender e a sua língua materna. Os questionários revelaram que alguns destes alunos têm uma consciência elevada da proximidade entre as línguas, sem que isso signifique que sintam exagerada confiança na facilidade ou “facilitismo”, como manifesta Vigón (2005), em aprender espanhol

O portefólio reflexivo de estágio, elaborado “na perspectiva de suporte ao relatório final”²³ (Regulamento MEIBS, 2006: 10), elucidou-nos sobre as competências esperadas num docente de LE e proporcionou-nos reflexões pertinentes sobre as estratégias a implementar em aula dentro do fenómeno da transferência linguística.

As atividades implementadas permitiram, por um lado, consciencializar os alunos em relação às vantagens que podem retirar da proximidade entre a sua LM e o

²³ Esta referência não está redigida de acordo com o Novo Acordo Ortográfico.

ELE, e atender às transferências que podiam realizar ou, efetivamente realizaram. Por outro lado, permitiram sensibilizar o professor em relação aos erros dos alunos para entender a razão por que ocorrem, fornecendo dados importantes sobre a forma como os alunos aprendem.

Durante as aulas lecionadas procuramos estar atentos às formas de transferência realizadas pelos alunos para chegar ao conhecimento da língua meta e, através da análise dos seus acertos e dos seus erros, verificou-se que aqueles são mais frequentes que estes. Assim sendo, concluímos que o recurso à língua materna através da transferência linguística e a proximidade entre esta e o espanhol facilitam a aprendizagem do ELE neste nível inicial.

Pensamos, pois, que a proximidade geográfica e linguística entre os países ibéricos é, em si mesmo, um fator de motivação para a aprendizagem do ELE e de facilitação para os estudantes de ELE portugueses, e em particular para os alunos objeto deste estudo devido ao fator: proximidade fronteiriça.

Considerações finais

A aquisição de segundas línguas continua a ser alvo de muitos estudos sem contudo existir ainda uma única teoria consensual que consiga abarcar todos os aspetos deste processo. Por conseguinte, uma das partes integrantes desta área, a interlíngua e os seus processos, que incluem a transferência linguística, permanecem igualmente inconclusos.

No entanto, esperamos que este estudo aporte mais algumas ideias sobre a transferência linguística de alunos cuja LM e LE são tão próximas. Assim, pudemos observar que grande parte dos alunos alvo deste estudo, residentes numa área transfronteiriça, considera que a proximidade linguística e geográfica entre a língua portuguesa e a espanhola é um fator facilitador da aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira. Detetamos também que estes alunos recorrem com frequência à transferência positiva de conhecimentos da sua língua materna - e também de outras LE - para construir a sua interlíngua e compreender e produzir enunciados em espanhol como língua estrangeira. Suspeitamos, porém, que exista algum excesso de auto confiança acerca dessa facilidade que pode favorecer a ocorrência de transferências negativas, o que exige do docente uma reflexão atenta sobre este facto e uma ação pedagógica que consciencialize os alunos da existência de diferenças substanciais entre as línguas, apesar de serem próximas.

Contudo, verificamos que a proximidade entre o português e o espanhol facilita as atividades comunicativas da língua sobretudo de compreensão oral e escrita. Em consequência disto, podemos afirmar que a aprendizagem de ELE é facilitada, facto que deve ser considerado como proveitoso também durante o processo de ensino desta língua estrangeira.

Em relação ao fenómeno da transferência linguística, como vimos, há ainda muitas incógnitas. Não é um fenómeno simples nem linear e é difícil de observar, sendo que as transferências negativas, ao ocasionarem erros, são mais facilmente detetáveis do que as positivas: é mais fácil observar e registar os erros (pois estes podem dificultar

e/ou impedir a comunicação) do que as transferências positivas que passam desapercibidas. Daí que os registos de transferências positivas nem sempre são tão concretos e objetivos como seria de desejar. Para além disso, existe a dificuldade de prever quando e como se produzirá a transferência da L1, se bem que em alguns casos, sobretudo na área lexical, é por vezes possível intuir quando se dará uma transferência positiva e/ ou uma interferência.

Outra das limitações a este trabalho foi o facto de o número de aulas lecionado ser reduzido para a implementação de um estudo tão completo como gostaríamos. Para detetar se a proximidade linguística entre o português e o espanhol continua a gerar facilitação na aprendizagem do ELE e se os alunos continuam a recorrer à transferência da LM para construir a sua IL, teríamos que alargar o estudo em termos do número de aulas lecionado para poder obter mais dados. Seria então possível implementar, em maior escala, atividades para promover transferências positivas entre línguas, ativando uma consciência autorreguladora mais sólida e avaliando de forma mais sistemática e consistente os tipos de transferência linguística realizados pelos alunos.

Seria igualmente interessante continuar este projeto com os mesmos alunos para detetar como evoluiu o fenómeno da transferência e se, a médio e longo prazo, a proximidade linguística começaria a ser um entrave à aprendizagem por representar uma potencial causa de erros fossilizados. Outro aspeto de interesse para a fundamentação deste estudo a longo prazo seria analisar os resultados obtidos nos exames nacionais de ELE do 12º ano em escolas portuguesas fronteiriças com os de escolas não limítrofes e analisar até que ponto a proximidade geográfica pode ou não influir na competência linguística de nível intermédio ou avançado.

As conclusões deste estudo são, por isso, parciais: uma investigação mais exhaustiva e prolongada obteria, certamente, resultados mais concretos tanto ao nível da interlíngua espanhola como também ao nível da transferência linguística operada por alunos com as variáveis como os que estudamos. Não podemos deixar de sentir algum desapontamento em relação aos resultados pouco palpáveis obtidos com este projeto, contudo, eles representam certamente um pequeno passo no estudo da transferência linguística entre línguas afins de países tão afetivamente próximos.

Referências bibliográficas

ACQUARONI, R. M. (2008). “La comprensión lectora”. In Sánchez Lobato, J.& Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, p. 943-964. Madrid: Editora SGEL.

ALEXOPOULOU, A. (2010). “El papel de la transferencia en los errores léxicos”. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, p. 1-6. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

ALONSO, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa.

ALONSO, R. A. (1997). “Language Transfer: Interlingual Errors in Spanish Students of English as a Foreign Language”. In *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, p. 7-14. Alicante: Universidad de Alicante.

ALONSO, R. A. (1999). “A relación interlingua-transferencia”. In *Revista Galega do Ensino*, número 25, p. 137-147. Santiago de Compostela.

ALONSO, R. A. (2002a). “Current issues in language transfer”. In *Actas del Encuentro Conmemorativo de los 25 años del Centro de Lingüística de la Universidad de Oporto*, p. 231-236. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ALONSO, R. A. (2002b). “Transfer: Constraint, Process, Strategy or Inert Outcome?”. In *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 25, p. 85-101. Sevilla: Universidad de Sevilla.

BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BARALO, M. (2000). “La construcción del lexicón en Español/LE: transferencia y construcción creativa”. In Martín Zorraquino, M. A. & Díez Pelegrín, C. (eds.), *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza*

del Español como Lengua Extranjera (ASELE) 2001, p. 165-174. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf. Acedido a: 10/05/2015.

BARALO, M. (2005). “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”. In *FIAPE, I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, p. 1-13. Disponível em: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007359.pdf>. Acedido a 7/06/2013.

BARALO, M. (2008). “La interlengua del hablante no nativo”. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, p. 369-387. Madrid: Editora SGEL.

BARALO, M. (2009). “A propósito del Análisis de Errores: Una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas”. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

CALVI, M. V. (1998). “La Gramática en la Enseñanza de Lenguas Afines”. In Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, M. C. & Márquez Caneda J. F. (eds.) *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática: actas del IX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) 1999*, p. 353-360. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf. Acedido a: 12/12/2014.

CASSANY I COMAS, D. (2008). “La expresión escrita”. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, p.917-942. Madrid: Editora SGEL.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm Acedido a 12/01/2015.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)*. Lisboa: Edições ASA. Disponível em: http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/docs_apoio/quadro_europeu_comum_referencial.pdf. Acedido a: 29/08/2015.

CONSELHO DA EUROPA (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (PEFPI)*. Centro europeu de línguas modernas (CELM), Conselho da Europa. Disponível em: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE>. Acedido a 28/08/2015.

CORDER, S. (1971). “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”. In LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FACULDADE DE LETRAS (2006). *Regulamento Geral do Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de inglês e de alemão/francês/espanhol no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FERNÁNDEZ, S. (1999). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ, S. (2009). “Interlengua y aprendizaje/adquisición del español”. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. (1999-2000). “Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua”. In *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 11*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

GARCÍA GONZÁLEZ (1998). “Estudio Descriptivo del Papel de la Transferencia Lingüística en la Adquisición de la L2: Principales Aportaciones Teóricas de la Segunda Mitad del Siglo XX”. In *Philologia Hispalensis*, 12, p. 179-194. Sevilla: Facultad de Filología..

GASS, S. & SELINKER, L. (edis.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

GIOVANNINI, A. (coord.) (1996). *Profesor en acción 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.

GOES DE ANDRADE, O. (2014). “La Interferencia en la forma, en el significado y en la distribución de unidades léxicas entre lenguas románicas”. In: *Alfinge, Revista de Filología*, 26, p. 29-55. Córdoba: Universidad de Córdoba.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2008). “Los contenidos léxico-semánticos”. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, p.789-810. Madrid: Editora SGEL.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

JARVIS, S. & PAVLENKO, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York e London: Routledge.

KELLERMAN, E. (1983). “Now you see it, now you don't”. In Gass, S. & Selinker, L. (eds). *Language Transfer in Language Learning*, p. 112-131. Rowley, Mass. Newbury House.

KELLERMAN, E. & SHARWOOD SMITH M. (1986). “Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction”. In Kellerman, E. & Sharwood Smith M. (eds.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, p. 1-9. New York: Pergamon Press.

LICERAS, J. M. (ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

MAIA GONZÁLEZ, N. (2008). “Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas”. In CELADA, M. T. & MAIA GONZÁLEZ, N. (coord. dossiê). *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, SIGNOS ELE, nº 1-2, diciembre 2008. Disponible em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>. Acedido a: 24/08/2015.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2008). “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua.” In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, p. 369-387. Madrid: Editora SGEL.

MOREIRA, L.; MEIRA S. & RUIZ, F. (2013). *Contigo.es*. 10º ano iniciação. Porto: Porto Editora.

ODLIN, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ODLIN, T. (1992). “Transferability and Language Substrates”. In *Second Language Research*, 8, p. 171-202. Disponible em: <http://slr.sagepub.com/content/8/3.toc>. Acedido a: 15/06/2015.

RINGBOM, H. (2007). *The Importance of Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning: Comprehension, Learning and Production*. Clevedon: Multilingual Matters.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (2008). *Historia de las lenguas de Europa*. Madrid: Gredos.

SELINKER, L. (1992) “Interlengua”. In Liceras, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

SELINKER, L. & LAKSHMANAN, U. (1992). “Language Transfer and Fossilization: the Multiple Effects Principle”. In Gass, S. & Selinker, L., *Language Transfer in Language Learning*, p. 201-220. John Benjamins.

TRINDADE NATEL, T. B. (2002). “La proximidad entre el portugués y el español, ¿Facilita o dificulta el aprendizaje?”. In Pérez Gutiérrez, M., Coloma Maestre, J. (eds.) *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad: actas del IX Congreso Internacional de la*

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 2003, p. 825-832. Murcia: Universidad de Murcia.

Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm Acedido a: 12/08/2015

VIGÓN ARTOS, S. (2005). “La enseñanza del español en el sistema educativo portugués”. In *FIAPE, I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo.

Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5966/1/toledo.pdf>
Acedido a: 24/07/2015.

WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton

Referências eletrônicas:

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. 23^a edição. Disponível em: <http://lema.rae.es/drae>. Acedido a: 30/08/2015.

Transcriptor fonético automático del español. (n.d.). Disponível em: <http://www.aucel.com/pln/transbase.html>. Acedido a: 21/08/2015.

Anexos

Anexo 1: Planificación de la primera unidad didáctica



PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA

Unidad didáctica: “En Familia”

Fecha: 2 y 5 de diciembre del 2014

Grupo: 10ºA, C, E, F, G Nivel: A1

Profesor Supervisor: Dr. Fernando Ruiz Pérez

Profesora Orientadora: Dra. Huguette Gonçalves

Profesora en prácticas: Manuela Gil

OBJETIVOS GENERALES	RECURSOS / MEDIOS	CONTENIDOS					ACTITUDINALES	EVALUACIÓN	TIEMPO
		PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES			PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS			
			NOCIONALES	GRAMATICALES	CULTURALES				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, caracterización física y psicológica) y gustos. ▪ Seleccionar y extraer la información relevante ofrecida explícitamente. ▪ Transferir información específica, sencilla, breve y predecible en textos orales y escritos, en imágenes o en medios audiovisuales. ▪ Intercambiar experiencias con los compañeros y seguir las 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Rotuladores ▪ Cuaderno del alumno ▪ Ordenador ▪ Proyector ▪ Altavoces ▪ Fichas informativas y de trabajo ▪ Ficha de autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asociación y deducción de los conceptos susceptibles de ser almacenados a imágenes visuales, acústicas o audiovisuales. ▪ Generalización y formulación de reglas a partir de la observación de fenómenos. ▪ Aplicación de reglas para realizar ejercicios en los que se practique el vocabulario o la gramática. ▪ Inserción de los nuevos exponentes nocionales o funcionales en un producto textual oral o 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la familia y de relaciones de parentesco. ▪ Expresar posesión. ▪ Expresar gustos. ▪ Describir a una persona. ▪ Producir un texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia: tipos de familia y relaciones de parentesco. ▪ Caracterización física y psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posesivos (adjetivos y pronombres) ▪ Adjetivo (género y número) ▪ Presente de indicativo de los verbos: <i>parecerse</i> a y <i>gustar</i> (<i>encantar</i>, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencia a Colombia: país hispanohablante. ▪ Curiosidad por productos culturales de origen español a través del visionado de un fragmento de una serie de televisión española: <i>Aída</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribución a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros de grupo. ▪ Contribución activa y eficaz en las tareas de la clase. ▪ Respeto hacia la existencia de diferentes tipos de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa del trabajo e interacciones a nivel individual, en parejas, en grupos o en gran grupo mediante la corrección lingüística de las intervenciones orales, de las fichas de trabajo y de los textos 	<p>90 m’ + 90 m’</p>

<p>pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los rasgos que configuran su propio perfil de aprendiente de lenguas mediante la reflexión sobre el aprendizaje propuesto en una ficha de autoevaluación de competencias adquiridas en esta unidad didáctica. 		<p>escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilización de conocimientos de su lengua materna para la comprensión o producción con éxito en español. ▪ Participación eficaz en parejas y grupos de trabajo. ▪ Aplicación de procedimientos de evaluación del producto. 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ familia. Respeto por los gustos y las características físicas y psicológicas de los demás. 	<p>producidos en la tarea final.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación. 	
---	--	---	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 2: Planificação da última unidade didáctica



PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA

Unidad didáctica: “España Divertida”

Fecha: 17 y 21 de abril del 2015

Grupo: 10º A, C, E, F, G Nivel: A1

Profesor Supervisor: Dr. Fernando Ruiz Pérez

Profesora Orientadora: Dra. Huguette Gonçalves

Profesora en prácticas: Manuela Gil

OBJETIVOS GENERALES	RECURSOS / MEDIOS	CONTENIDOS						EVALUACIÓN	TIEMPO
		PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES				ACTITUDINALES		
			PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS	NOCIONALES	GRAMATICALES	CULTURALES			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas. ▪ Incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación. ▪ Transferir información específica, sencilla, breve y predecible en textos orales y escritos, en imágenes o en 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Rotuladores ▪ Cuaderno del alumno ▪ Ordenador ▪ Proyector ▪ Altavoces ▪ Fichas informativas y de trabajo ▪ Tarjetas ▪ Ficha de autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación en tareas empleando el español como vehículo de comunicación. ▪ Generalización y formulación (implícita o explícita) de reglas partiendo de la observación de fenómenos. ▪ Movilización de conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales) para la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de actividades de ocio. ▪ Dar consejos, instrucciones (en el Juego de la Oca) o hacer sugerencias. ▪ Comparar fiestas típicas en España con alguna de la propia ciudad/del propio país. ▪ Interactuar oralmente durante la realización del 	<ul style="list-style-type: none"> ♥ Actividades de ocio y tiempo libre (actividades, aficiones, juegos, deportes, intereses...) ♥ Algunas costumbres y objetos tradicionales de algunas fiestas de España. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imperativo afirmativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saberes y comportamientos socioculturales: fiestas populares; juegos de mesa típicos españoles. ▪ Repaso de las Comunidades Autónomas de España. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribución a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo. ▪ Participación activa y eficaz en las tareas de la clase. ▪ Respeto del turno de habla. ▪ Respeto hacia las tradiciones y costumbres de la cultura de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa del trabajo e interacciones a nivel individual, en parejas, en grupos o en gran grupo mediante la corrección lingüística de las intervenciones orales, de las fichas de trabajo y de la producción oral en la tarea final. ▪ Autoevaluación 	<p>90 m' + 90 m'</p>

<p>medios audiovisuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asimilar saberes y comportamientos socioculturales. ▪ Tomar parte activa en la evaluación de los propios progresos de aprendizaje. 		<p>comprensión o producción con éxito en la lengua meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transferencia de conocimientos de otras lenguas y/o culturas a la comprensión de las características lingüísticas y/o culturales de España (gracias a cercanías geográficas o concomitancias lingüísticas). ▪ Empleo de herramientas para anotar los propios progresos (cuestionarios de autoevaluación). 	<p>juego final: recibiendo y dando instrucciones; respetando el turno de habla; contestando correctamente a las preguntas.</p>				<p>la lengua meta.</p>		
--	--	---	--	--	--	--	------------------------	--	--

Anexo 3: Ficha de autoavaliação da primeira unidade didática



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



Nombre: _____ Grupo: ____

Fecha: 5 de diciembre del 2014

Profesora: Manuela Gil

Ficha de Autoevaluación

Rellena esta ficha de autoevaluación con relación a la unidad didáctica: En Familia.

Ya sé:			
▪ hablar de la familia y de relaciones de parentesco;			
▪ usar correctamente los adjetivos y pronombres posesivos;			
▪ describir físicamente a alguien;			
▪ hablar del carácter de alguien;			
▪ usar correctamente algunos verbos que expresan sentimiento (<i>gustar, encantar,...</i>).			
▪ usar correctamente algunos verbos irregulares en la 1ª persona (<i>parecerse, conocer...</i>)			
	↓ ¡Muy Bien!	↓ ¡Bien!	↓ ¡Repasa este contenido!

(adaptado de ¡Ahora Español!12, Areal Editores)

Anexo 4: Ficha de autoavaliação da última unidade didática



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



MAIOR

Nombre: _____ Grupo: 10º _____ Fecha: 21 de abril del 2015

Profesora: Manuela Gil

Ficha de autoevaluación



Rellena esta ficha de autoevaluación con relación a la unidad didáctica:
España divertida.

Ya sé:	😊	😐	😞
♥ hablar de actividades de ocio;			
♥ hablar de las actividades de ocio preferidas de los españoles;			
♥ usar correctamente el imperativo afirmativo;			
♥ dar consejos sobre actividades de ocio y fiestas usando el imperativo;			
♥ hablar de algunas fiestas españolas;			
♥ localizar algunas fiestas españolas en las comunidades autónomas de España;			
♥ jugar al juego de la oca.			
	↓ ¡Muy Bien!	↓ ¡Bien!	↓ ¡Repasa este contenido!

Anexo 5: Questionário sobre a aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira, a influência da Língua Materna e a transferência linguística



MEIBS 2014/2015

Questionário

(A aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira, a influência da Língua Materna e a transferência linguística)

1. Qual foi a principal razão pela qual escolheu estudar espanhol?

(Escolha/indique somente a principal razão, por favor)

- Sinto curiosidade pela língua e cultura espanholas.*
- Penso que me será útil no futuro.*
- Gosto de ir viajar a Espanha e comunicar com as pessoas nativas.*
- Penso que o espanhol é mais fácil do que outras línguas estrangeiras.*
- Não havia outra opção na escola.*
- Outra razão: _____

2. Pensa que a proximidade linguística entre o espanhol e o português pode...

- ... facilitar a sua aprendizagem?
- ... dificultar a sua aprendizagem?
- Outra opinião: _____

3. Acha que a proximidade geográfica da sua escola/área de residência com Espanha facilita a sua aprendizagem da língua espanhola?

- Sim. Não.

4. É frequente encontrar cidadãos espanhóis na sua cidade/vila/aldeia?

- Sim. Não.

5. Comunica com eles?

- Sim. Não.

6. Em espanhol? (não responda a esta pergunta se respondeu *Não* na pergunta nº5.)

- Sim. Não.

7. Fora da aula de Espanhol que contacto tem com a língua/cultura?

(Escolha/indique apenas uma opção: a mais frequente)

- Vejo televisão espanhola.
- Vejo filmes/séries em espanhol.
- Ouço música espanhola.
- Navego por *websites* escritos em espanhol.

- Tenho familiares/amigos espanhóis.
 Viajo a Espanha.
 Outras situações: _____

8. Na aula de Espanhol compreendo o que diz a professora...

- ... facilmente. ... com dificuldade. ... de forma razoável.

9. Na aula de Espanhol compreendo os textos escritos ...

- ... facilmente. ... com dificuldade. ... de forma razoável.

10. Na aula de Espanhol compreendo as audições ...

- ... facilmente. ... com dificuldade. ... de forma razoável.

11. Expresso-me oralmente em Espanhol...

- ... com facilidade. ... com dificuldade. ... de forma razoável.

12. Quando escrevo em Espanhol, faço-o...

- ... com facilidade. ... com dificuldade. ... de forma razoável.

13. Acha que comete erros em Espanhol?

- Sim, muitos. Sim, alguns. Sim, poucos.
 Não.

14. Que tipos de erros são os que comete com mais frequência? (Escolha apenas uma opção)

- Vocabulário. Gramática. Pronúncia. Ortografia. Sintaxe.
 Outros. Quais? _____

15. Pensa que comete os mesmos erros que um aluno de uma escola do centro do país?

- Sim. Justifique. _____
 Não. Justifique. _____
 Outra opinião: (Justifique) _____

16. Pensa que comete os mesmos erros que um aluno alemão?

- Sim. Justifique. _____
 Não. Justifique. _____
 Outra opinião: (Justifique) _____

**17. O que faz quando não conhece ou não se lembra de uma palavra?
(Escolha/indique apenas uma opção: a mais frequente)**

- Consulto um dicionário.
 Deduzo a palavra pelo contexto.
 Peço ajuda à professora/ à pessoa com quem estou a falar.

- Tento lembrar-me da palavra em português e encontro uma semelhante em espanhol.
- Tento lembrar-me da palavra noutra(s) língua(s) e encontro uma semelhante em espanhol.
- Invento uma palavra nova.
- Defino a palavra. Por exemplo: “Es la madre de mi abuela.” (bisabuela)
- Uso gestos.
- Outra estratégia: _____

18. Como aprende melhor os conteúdos novos em espanhol? (Escolha/indique apenas uma opção: a mais frequente)

- Leio o vocabulário / as regras gramaticais.
- Comparo-os com a minha língua materna para compreender melhor.
- Comparo-os com outra(s) língua(s) estrangeira(s) que conheço para compreender melhor.
- Outra estratégia: _____

Muito obrigada pela colaboração,
Manuela Gil