

ALGUNS PROBLEMAS ESPECÍFICOS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR FALANTES DE LÍNGUAS PRÓXIMAS (ESPANHOL)

Marianne AKERBERG⁵³

RESUMO

A finalidade desta comunicação é mostrar resultados de pesquisas que indicam áreas de difícil aquisição por alunos hispanofalantes que aprendem português na Universidade Nacional Autônoma do México. Na área da fonética e fonologia a dificuldade é de perceber auditivamente e produzir alguns sons (sibilantes, chiantes, vogais nasais e orais), um problema acrescentado pelo sistema ortográfico. Também há problemas com a entoação e o ritmo. Os tempos e aspectos verbais apresentam dificuldades, sobretudo com formas aparentemente similares, mas com usos diferentes, como no caso do pretérito perfeito simples e composto. O léxico oferece não só falsos cognatos, mas também mecanismos diferentes de formação de palavras que provocam dificuldades. Há discussão dos fatores causantes das dificuldades e se oferecem propostas para superá-las.

PALAVRAS CHAVE: aquisição de língua próxima; português para falantes de espanhol; problemas.

Introdução

Adquirir uma segunda língua⁵⁴ normalmente implica dificuldade. Aprender uma língua próxima pode resultar mais fácil, mas apresenta dificuldades específicas. Henry Sweet (1899:54) já comentou sobre o caso: “likeness [...] is a source of confusion. It is a help to the beginner [...] but it is a hindrance to a thorough knowledge”. Na discussão sobre a possível transferência da L1 neste processo, Kellerman (1983) estabeleceu a importância da ‘psicotipologia’ das línguas em questão, a ideia que tem o aprendente

53 UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) e Posgrado en Lingüística. Ciudad Universitaria, CP. 04510, D.F. México.

E-mail: maraker@hotmail.com ou marianne@unam.mx

54 Aqui não faço distinção entre LE (língua estrangeira) ou L2 (segunda língua que também poderia ser terceira, quarta ou n língua).

sobre a possibilidade de usar elementos da L1 na L2.⁵⁵ No caso destas duas línguas é evidente que o parecido entre elas fomenta a tendência de se apoiar nos conhecimentos da primeira língua e usá-las. A proposta de Kellerman (1983, 1986) e de Ringbom (1987) da influência de uma língua tipologicamente próxima reaparece em vários estudos feitos sobre aprendizagem de uma L3, por exemplo, alunos anglofalantes que têm o espanhol como L2 e que aprendem português L3 (Carvalho & Da Silva 2008). Aí se vê que não é necessariamente a L1 que influi no processo de aquisição, senão a língua apreendida anteriormente com maior parecido tipológico (cf. *Typological Primacy Model*, Rothman, 2011), exatamente como mencionou Ringbom (1987) sobre os falantes de hindi que aprendem francês. Como eles já têm o inglês como segunda língua, é mais provável que vão usar elementos dessa língua e não do hindi pela proximidade tipológica entre o inglês e o francês.

Já avançamos bastante desde as ideias de Lado (1957) quando propôs com a Hipótese de Análise Contrastiva (HAC) que o que era diferente na L2 em relação com a língua materna ia causar dificuldade, e o que era parecido não tanto. Era uma proposta interessante, e é preciso admitir, que com isso tivemos o que pode ser chamado o início do estudo de uma linguística aplicada ao ensino de L2, o precursor da linguística aplicada mesma. Também houve vozes que queriam desacreditar qualquer influência da primeira língua, porque segundo elas, a aquisição de uma segunda língua passa pelas mesmas etapas do que a aquisição da L1 (p. ex. Krashen 1981, Dulay & Burt 1974).

As diferenças supostamente são as que causam dificuldade. Mas com os estudos que se dedicaram a refutar a Hipótese de Análise Contrastiva se descobriu que não era sempre a verdade. Os autores que, inspirados em Lado (1957), elaboraram materiais (Stockwell & Bowen 1965; Stockwell, Bowen & Martin 1965), para o ensino de espanhol a falantes de inglês propuseram que há hierarquias de dificuldade nas diferenças da língua materna e a língua ensinada. Há diferenças e diferenças. Não todas provocam a mesma dificuldade. Com os estudos de J.E. Flege (1987, 1995) na aquisição da pronúncia de uma L2 que deu como resultado o seu *Speech Production Model*, vemos que não necessariamente são as diferenças as que são problemáticas. Para ele, o mecanismo de ‘classificação de equivalência’ pode ser mais problemático ainda. O

55 O pesquisador finlandês Ringbom (1987) também ressaltou a importância do parecido tipológico das línguas quando viu que alunos finlandeses de inglês com finlandês como L1 quase nunca usavam a estratégia de transferência da língua materna, mas os alunos da minoria linguística sueca recorriam à L1 com frequência na sua produção do inglês. Neste caso o finlandês é uma língua não indo-europeia, muito distanciado do inglês. Por outro lado, o sueco, pertence à mesma família linguística que o inglês, a germânica.

aluno que escuta um som na L2, o relaciona com o mais parecido do seu próprio sistema fonológico, e daí não se move. Se o som é muito diferente tem que aplicar outras estratégias, o que provavelmente tem como consequência uma aproximação mais certa ao som em questão. O que acontece com o aluno falante de espanhol que aprende português é que, em muitos casos, faz esta ‘classificação de equivalência’ não só na pronúncia senão também na morfologia e na sintaxe. Se não tiver ajuda para descobrir as pequenas diferenças, vai ficar nesta interlíngua que algumas pessoas chamam ‘portunhol’.

Estudos de Fonética

Os estudos que vou descrever a continuação começaram com uma pesquisa que realizei faz vários anos. Fiz uma pergunta aberta a mais de 200 estudantes de português na Universidade Nacional Autónoma do México sobre a sua opinião de aprender uma língua próxima. Ajudava ou complicava a situação? Se a resposta fosse afirmativa no segundo caso, de que maneira complicava? Tive respostas muito bem pensadas, com análises profundas em vários casos. O que me surpreendeu foi a insistência na pronúncia, na inabilidade de escutar a diferença entre as sibilantes /s/ e /z/, e entre os sons orais e nasais, por exemplo. Isso combinado com as dificuldades da ortografia. O resultado da análise destas respostas ficou plasmado num artigo (Akerberg 1998). Como queria saber mais ao respeito, continuei com vários outros estudos num projeto de pesquisa chamado “Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol”. Fiz, para começar, um estudo sobre os problemas de ortografia “Fonemas e grafemas em conflito: Português vs. Espanhol” (Akerberg, 1999), mas o que realmente me intrigava era a afirmação de alguns alunos de que não escutavam a diferença entre /s/ e /z/. Claramente era um problema de percepção auditiva condicionado pelo sistema fonológico da L1.

a) Estudo de percepção de /s/ e /z/

Por essa razão organizei um estudo de percepção de palavras que só eram distinguidas pelos sons diferentes (Akerberg 2001, 2002) Com ajuda de falantes nativos de português (brasileiro) fiz uma gravação de um teste de 50 palavras, metade com

sibilante surda e a metade com sonora. Queria ver se havia uma melhora com o tempo entre os alunos. O teste foi aplicado a 177 alunos dos cinco níveis equivalentes a semestres. Melhoraram um pouco. Se nos níveis primeiros acertaram a metade das palavras, os intermédios um pouquinho mais para chegar a um máximo promédio de 37 respostas corretas de 50. Descobri que havia influência da palavra escrita na percepção auditiva. Muitos alunos escutavam /z/ em ‘beleza’, mas não na palavra ‘portuguesa’. Os alunos principiantes escutavam /z/ em ‘sapato’, com certeza influenciados pela grafia da mesma palavra em espanhol: ‘zapato’. Havia uma surdez fonológica notável, já descrita por Trubetzkoy (1939) quem propôs que o aprendente de uma L2 percebe os sons a través do ‘filtro’ da sua L1. O aluno neste caso usa outros conhecimentos para resolver o problema. A lembrança da palavra escrita pode ser uma ajuda. Se a palavra é muito parecida com outra em espanhol, parece que faz um processamento rápido de toda a palavra sem perceber os detalhes fonéticos, para chegar à conclusão de que a pronúncia é com /s/ como em espanhol. Isso foi notável com palavras do tipo *miséria, música e Brasil*, maioritariamente interpretados com /s. Para verificar esta última hipótese de diferentes processamentos, dependendo de se o aluno reconhecia toda a palavra do espanhol e não prestava atenção aos detalhes fonéticos que parecia acontecer quando a palavra era menos frequente e sem equivalente em espanhol, apliquei outro teste a 60 alunos. Confirmou-se a minha hipótese de que há um processamento *top-down* – de cima para baixo – que não chega aos detalhes fonéticos com palavras conhecidas e compartilhadas entre as duas línguas, mas que os alunos, ao escutarem palavras não frequentes ou desconhecidas, sem equivalência direta com o espanhol, fazem um processamento *bottom-up* muito mais detalhado e com melhores resultados no que respeita à percepção auditiva. O segundo teste trazia palavras como *franzino, açougue, dúzia* e, em geral, em todos os grupos, conseguiram perceber a diferença entre os dois fonemas em português. Mas os alunos continuavam a atribuir um som surdo /s/ em *resolver*, pela semelhança com a forma em espanhol e por não prestar suficiente atenção.

b) Estudo de percepção de vogais orais e nasais

O trabalho sobre a percepção de vogais orais e nasais (Akerberg 2000) tem mais ou menos os mesmos resultados. Neste caso o problema dos alunos é de descobrir a nasalização das vogais, porque embora exista em espanhol a influência dum som nasal

sobre uma vogal, como na primeira vogal em [mã'ma], se trata de um alofone sem valor fonológico. Os falantes de espanhol não têm consciência da pronúncia nasal, como também não da sonorização da sibilante surda /s/ > [z] em contato com outros sons sonoros em espanhol <mismo> = ['mizmo], <desde> = [dezðe]. Vogais nasais e [z] são alofones em espanhol e os falantes aplicam as regras do seu sistema sem ter consciência de fazê-lo.

No caso do teste de percepção de vogais orais e nasais, com 40 pares mínimos de palavras do tipo *mata-manta*, *rede-rende*, *mau-mão*, *nuca-nunca* os estudantes escutaram vogal oral equivocadamente nas duas terceiras partes das palavras e só se equivocaram, atribuindo valor nasal a uma vogal oral, em uma terceira parte dos exemplos. Para eles o normal era escutar a vogal oral. Sobretudo no caso das palavras com ditongo oral como *mau*, *capital*, *grau* havia uma tendência de lhe atribuir nasalidade. Outra vez temos o fenômeno de que o aluno aplique estratégias do que espera escutar com os conhecimentos acumulados, e não presta suficiente atenção aos detalhes. Esse conhecimento que tem da língua portuguesa o predispõe a detectar um som nasal quando há um ditongo, porque lembra a grafia *-ão* que aparece com muito saliência no sufixo *-ção*. Este teste também foi aplicado a grupos de vários níveis, e embora se descobrisse uma pequena melhora com o tempo não era significativa. Havia grupos dos níveis primeiro e segundo que tinham melhores resultados do que alunos do quinto nível. O resultado de um experimento com três grupos de primeiro nível foi revelador. Em dois grupos aplicou-se o teste no início do semestre. Nos dois demonstraram dificuldades de percepção da diferença entre as vogais orais e nasais. Em um grupo destes dois o professor trabalhou com muitos exercícios de percepção e de pronúncia das vogais nasais. No final do semestre, aplicou-se o teste de novo nos dois grupos, e também num terceiro grupo de primeiro nível que não fez o teste no início, e também não fez exercícios durante o semestre. Neste terceiro grupo tiveram até menos acertos que os outros grupos no início do semestre. A experiência com a língua durante três meses não tinha elevado a consciência da distinção entre as vogais orais e nasais. Dos outros dois grupos, aquele que trabalhou com exercícios saiu bastante bem no teste, havia diminuído os erros a 23 % de 33 % no início. O outro grupo que fez o teste duas vezes – no início e no final do semestre, mas sem exercícios específicos – também melhorou: de 37 % de erros no teste inicial desceu a 30 %. Pensamos que a aplicação do teste no começo do semestre serviu como uma atividade de *consciousness-raising*

(Sharwood-Smith 1981), uma chamada de atenção para que os alunos descobrissem a diferença.

c) Estudo de percepção da entonação de perguntas e afirmações

A prosódia é importante na comunicação. Poderia se pensar que em se tratando de duas línguas próximas o ritmo e a entonação deveriam ter muito em comum. Não é o caso. Há diferenças notáveis. O ritmo em espanhol é, em termos gerais, silábico (*syllable-timed*) —quer dizer há mais ou menos a mesma duração para cada sílaba — enquanto o português se caracteriza por um ritmo acentual (*stress-timed*), no qual a sílaba tônica tem maior duração, e as sílabas átonas ficam reduzidas, embora exista alguma crítica contra esta visão um pouco simplificada.

A entonação também tem padrões diferentes, sobretudo nas afirmações e perguntas. A entonação aqui tem uma função gramatical de modalidade e mostra a importância de incluir este elemento no ensino de uma língua (Hirst & Di Cristo 1998). Há uma diferença grande entre o espanhol e o português nestes dois casos.⁵⁶ O movimento no final das perguntas *sim/não* em espanhol é ascendente. Mas o típico de uma pergunta *sim/não* em português é um movimento forte antes do final que termina num movimento descendente, uma queda. Nos gráficos seguintes se mostra a diferença entre o espanhol e o português:

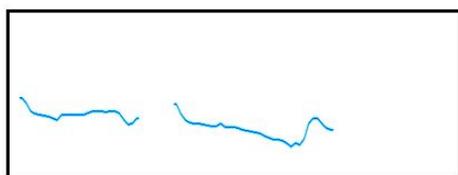


Gráfico 1. *El es médico*

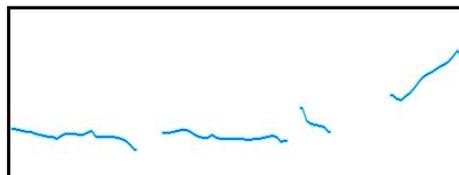


Gráfico 2. *¿Él es médico?*

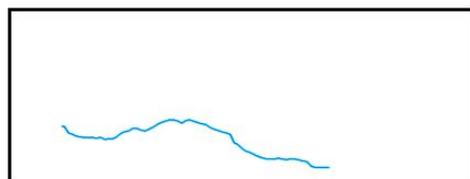


Gráfico 3. *Ele é médico*

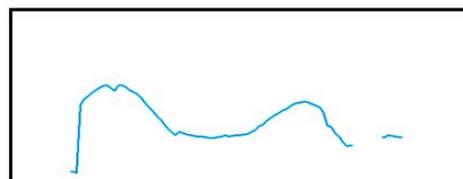


Gráfico 4. *Ele é médico?*

⁵⁶ Pode haver diferenças regionais na entoação tanto no espanhol quanto no português, mas em geral há muita coincidência em cada língua no que respeito ao comportamento tonal nas perguntas.

Nas afirmações, os movimentos são mais parecidos. A queda do tom final das perguntas sim/não em português faz com que os alunos interpretem uma afirmação quando se trata de pergunta. Por isso fiz um experimento de percepção de entonação. Alunos de diferentes níveis – 120 em total – escutaram uma gravação de 15 perguntas e 15 afirmações e tinham de decidir se era uma ou outra (Akerberg, 2011).

O teste aplicado em vários grupos tinha por meta avaliar se os falantes aperfeiçoavam a pronúncia com o tempo. Houve grupos de níveis de principiantes e intermédios com melhores resultados do que nos níveis avançados.⁵⁷ As perguntas causaram, como esperado, maiores problemas. Não as afirmações.

Estudo Morfossintático

Aquisição das diferenças aspecto temporais: pretérito simples/pretérito composto

O espanhol e o português apresentam grandes diferenças no uso das formas de pretérito simples e pretérito composto. O problema é agravado pelas diferenças regionais no espanhol e, à primeira vista, parece que o espanhol americano, neste caso o mexicano, é mais parecido com o português. O espanhol peninsular estándar (= castelhano) permite um uso de pretérito composto para situações acabadas num passado recente, que resulta não aceitável nem para um falante de português nem para o falante de espanhol do México:

Brasil

- a) Esta manhã o vi.
- b) Já terminamos a aula

Espanha

- a) Esta mañana lo he visto.
- b) Ya hemos terminado la clase

México

- a) Esta mañana lo vi.
- b) Ya terminamos la clase.

O espanhol geral usa também o pretérito composto (ou *antepresente* segundo Andrés Bello) para expressar a experiência ou o resultado de uma ação no passado como nos exemplos: *He estado em Paris* [posso contar da minha experiência], *He*

⁵⁷ Para descobrir algum elemento que tinha intervindo nos resultados fiz entrevistas com alguns alunos nos grupos com bons resultados. Falaram que o professor do grupo tinha dedicado tempo para muitos exercícios de pronúncia. Possivelmente essa era a explicação.

escrito cinco cartas [o resultado está aqui]. Esse é o uso prototípico de várias línguas no mundo, como p.ex. o inglês (Dahl 1987, 2000), mas que o português não tem. Para entender o que acontece com as línguas românicas, é conveniente ver o que diz Harris (1982) a esse respeito. Ele propõe uma evolução em etapas:

1. A forma original do resultado presente de uma ação no passado: *Tenho uma carta escrita*. [uso resultativo estático]
2. Uso aspectualmente durativo ou iterativo (até ao presente) *Tenho trabalhado muito* (e continuo trabalhando). [situação persistente, perfeito inclusivo]
3. Valor prototípico de relevância de uma ação no passado para o momento presente.
He leído este libro. He estado en Paris. He comido en ese restaurante. [perfeito resultativo, experiencial]
4. Neutralização da oposição entre o pretérito simples e composto e perda dos valores específicos do perfeito: *J'ai vu un film très bon la semaine dernière*.

O português nessa evolução só chegou à segunda etapa. Se fizermos uma tradução dos exemplos do ponto 3, a interpretação não é aquela de resultado ou experiência senão um evento repetido no passado ‘tenho lido o livro várias vezes’ ou ‘tenho estado em Paris muitas vezes’, mais de acordo com o ponto 2. Em espanhol estes exemplos indicam que pode ter sido só uma vez no passado que deixou resultado no presente. O espanhol peninsular está se aproximando à etapa 4. É possível usar o tempo composto para um evento terminado num passado recente: *He llegado tarde esta mañana* (normal) *He llegado tarde anoche* (uso possível). *He llegado tarde ayer* (menos frequente). O francês já passou a esta última etapa e tem o *passé composé* para todos os passados. O *passé simple* é uma forma usada na literatura, mas não na língua falada.

O aluno sente que o espanhol mexicano se parece com o português no uso e não percebe facilmente as diferenças. Pensa que o problema é só aprender que o auxiliar em português é *ter* e não *haber* como em espanhol. Na produção oral, usa a forma composta com advérbios que, em espanhol tanto peninsular quanto americano, é usada: *todavía no, hasta ahora, alguna vez, siempre, nunca*. Mas se em português não se cumpre com a condição de uma ação repetida no passado ou com duração até o momento da fala, não é possível usar a forma composta. E não há maneira de expressar matizes de significado como em espanhol.

- *Chico Buarque nunca ha cantado em México.* (mas talvez o faça um dia)
- *Chico Buarque nunca cantó em México.* (e nunca o fará)

A forma composta em espanhol aqui deixa uma possibilidade para que a ação se realize no futuro. No português é frequente o pretérito simples, sem possibilidade de diferentes interpretações.

O estudo feito com os alunos tinha como finalidade ver em que medida iam descobrindo as diferenças de uso dos tempos pretérito simples e composto nas duas línguas (Akerberg 2006). Também se fez um teste de 30 exemplos em que tinham de dizer qual forma do verbo correspondia melhor à situação:

- *Ela tem 31 anos e sempre (morou/tem morado) em Londres.*
- *Eu já tenho publicado meu livro/Eu já publiquei o meu livro.*

Havia também uma parte de tradução do espanhol ao português. Os 10 exemplos foram tomados de jornais mexicanos e se pediu uma tradução ao português. Por exemplo: a) Siempre le he dicho que fuera más cuidadoso; b) Todavía no hemos podido encontrarlo.

O estudo feito em vários grupos de diferentes níveis mostrou que não havia uma clara progressão. Alunos de níveis avançados tinham problemas com o uso normal dos tempos em português. Havia muita interferência da variante do espanhol que eles usam. No caso de alguns alunos com respostas mais de acordo com a norma portuguesa, se tratava de estudantes que, segundo os seus professores, destacavam-se. São exemplos de alunos com aptidão, esse fenômeno tão difícil de explicar (Skehan, 1998, 2012).

Continuei o trabalho com dois grupos diferentes de quarto nível (=semestre). Apliquei exercícios de dois tipos, num grupo exercícios mais tradicionais, com muita explicação gramatical, e no outro exercícios mais de acordo com os princípios de *processing instruction* de van Patten (1996), por meio do que o aluno é levado a inferir o uso dos tempos, com atenção a todos os elementos da situação.

Ao final se aplicou de novo o questionário, obtendo-se, no entanto, melhores resultados. Parece que tinham entendido as diferenças entre as línguas. O método de instrução não parecia importar. Não havia diferenças significativas entre os dois grupos. Os resultados eram nos dois casos bem melhores do que o resultado dos grupos de quarto nível que tinham participado no primeiro experimento.

Formação de palavras

Uma parte importante do conhecimento do vocabulário é, além de entender o significado, lembrar a forma. Os professores acreditam que com a exposição dos alunos a textos promove a aquisição de palavras. Vários pesquisadores acham que isso não é suficiente (Hulstijn 1997, Leiria 2006, Viberg & Haastrup 1998, Laufer & Nation 2012). Os alunos hispanofalantes têm problemas com os mecanismos de formação de palavras. Parece que processam os vocábulos novos buscando seu significado, mas não prestam atenção nos sufixos ou outros formantes. A interferência é notável e a criatividade alcança, às vezes, níveis de Guimarães Rosa na produção dos alunos. Para entender um pouco melhor o que acontece quando o aluno tenta formar palavras fiz outro estudo. Pedi para alunos de vários níveis (77 em total) de formar substantivos a partir de 20 verbos e 10 adjetivos. Por exemplo, o verbo *planejar* daria como substantivo *planejamento*, mas muitos alunos formaram um substantivo mais parecido ao espanhol: *planejação*, *planeação* (esp. *planeación*). Na tabela em baixo se pode apreciar os resultados:

PALAVRAS	% ACERTOS
abordagem	49.35
ação	12.99
aquecimento	57.14
queda	0.00
chegada	84.42
conserto	11.69
conversa	28.57
crença	41.56
desenvolvimento	64.94
desmatamento	32.47
ensino	37.66
investimento	44.16
mudança	71.43
namoro	7.79
perda	10.39
planejamento	11.69
protesto	2.60
redução	76.62
venda	33.77
TOTAL	35.75

Tabela 1. Formação de substantivos a partir de verbos

Segundo a Tabela 1, podemos concluir que a coincidência dos verbos e dos mecanismos de formação nas duas línguas ajuda muito:

<i>chegar</i> > <i>chegada</i>	(esp. llegada)	(84 % acertos)
<i>reduzir</i> > <i>redução</i>	(esp. reducción)	(77 %)
<i>mudar</i> > <i>mudança</i>	(esp. mudanza)	(71 %)

Também ajuda um verbo base frequente diferente do espanhol:

<i>desenvolver</i> > <i>desenvolvimento</i>	(65%)
<i>aquecer</i> > <i>aquecimento</i>	(57 %)

Mais problemáticos resultaram os substantivos formados sem sufixos ou com sufixos não coincidentes com o espanhol:

<i>cair</i> > <i>queda</i>	(0%)
<i>protestar</i> > <i>protesto</i>	(2.6%)
<i>namorar</i> > <i>namoro</i>	(7.8%)
<i>perder</i> > <i>perda</i>	(10.4)
<i>planejar</i> > <i>planejamento</i>	(11.7%)

Forneci aos alunos uma lista de 10 adjetivos e lhes pedi que formassem substantivos a partir daqueles:

PALAVRAS	% ACERTOS
doidice	0.00
escuridão	14.29
feiura/fealdade	37.66
fraqueza	46.75
justiça	44.16
limpeza	51.95
novidade	18.18
velhice	11.69
TOTAL	28.18

Tabela 2. Formação de substantivos a partir de adjetivos

Nesse ponto podemos ver que a semelhança entre as línguas ajuda muito como no caso de *limpo* > *limpeza*. Mas quando os sufixos são diferentes os alunos não prestam suficiente atenção. O sufixo com [ç] cedilhado parece ajudar. Há um número relativamente alto de acertos de *doença* e *justiça*. O sufixo *-ice*, ao contrário, passa despercebido. Muito poucos acertos na palavra de alta frequência *velhice* (<velho). Do total dos 77 estudantes ninguém chegou à forma *doidice* (<doido)

Fatores facilitadores:

1. Transferência positiva da L1
chegar > *chegada* (85 % acertos)
2. Saliência do sufixo (letra ç)
doença (55.8% acertos) [vs. *doidice* (0%)]
crença (32 % acertos) [vs. *velhice* (12 %)]
3. Lexema base diferente do verbo em português:
Desenvolver > *desenvolvimento* (65 %)

FATORES QUE DIFICULTAM:

1. Palavras base semelhantes com mecanismo de formação diferente da L1:

apto > *aptidão* (1.3% acertos)
protestar > *protesto* (2.6% acertos)

2. Formação peculiar em português

cair > *queda* (0% acertos)
agir > *ação* (13 % acertos)

Houve variação de formas autorizadas, usando-se os dicionários como critério de exclusão. Os alunos preferiram a forma parecida ao espanhol em muitos casos. É um problema que pode surgir ao consultar o dicionário. Ao encontrar uma forma conhecida o estudante fica satisfeito. Provavelmente não faz caso das abreviações como *p.us.* (*pouco usado*) para várias formas possíveis formadas do verbo *ensinar*: *ensinação*, *ensinança*, *ensinamento*. Surpreende que num ambiente onde muito se fala do ‘ensino de línguas’ o aluno não preste mais atenção ao mecanismo de formar o substantivo. Outra palavra frequente, *conversa* do verbo *conversar*, não foi a primeira opção dos alunos. Colocaram em primeiro lugar *conversação* e em menor frequência *conversa*. As respostas para a formação do substantivo do verbo *namorar* deu *namoração* e *namoramento* antes de *namoro*.

Recomendações pedagógicas

Os resultados destas pesquisas mostram que os alunos falantes de espanhol podem tirar muito proveito da ajuda em forma de instrução para descobrir as pequenas diferenças entre as línguas. Evidentemente só o *input* em forma de textos, músicas, vídeos etc. não é suficiente para a maior parte dos alunos. É preciso estruturar o *input* para chamar a atenção para as divergências segundo a proposta de Long & Robinson de foco-na-forma, ou a de *consciousness-raising* de Sharwood-Smith (1981). A pergunta é: como fazê-lo? É impossível chamar a atenção para todos os fenômenos, em cada aula.

É preciso dosar o conteúdo e escolher um só tema de trabalho a cada aula. De acordo com Van Patten (1996, 2012), isso significa selecionar problemas persistentes e elaborar exercícios que sirvam para provocar a descoberta do fenômeno, segundo os princípios de *processing instruction* com muita ênfase no significado. Os testes aplicados aos estudantes serviram para chamar a atenção sobre cada fenômeno e, provavelmente, tiveram uma influência positiva.

Para a pronúncia é preciso começar com muitos exercícios de percepção auditiva. Pouco a pouco, os alunos vão afinando o ouvido. Também é aconselhável assinalar as diferenças na ortografia entre as duas línguas para que a ortografia possa servir de apoio e não seja um impedimento na aquisição da pronúncia (Akerberg, 1999, 2004; Akerberg et al 2015).

Temos que fazer um esforço para que o resultado não se resuma a uma constante ‘classificação de equivalência’ entre as duas línguas, dos elementos parecidos mas não idênticos (Flege 1987); porque isso não leva a um domínio da L2, senão a uma interlíngua, que até tem um nome no nosso caso específico, o *portunhol*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akerberg, M.1998. A transferência na situação de duas línguas próximas: o caso de português e espanhol. *IV Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira, 21 a 25 de outubro 1996, México D. F.*; México: UNAM - IPN - CEB, 13 - 46.

_____.1999. Fonemas e grafemas em conflito: português vs. Espanhol. *Cadernos do Centro de Línguas 2. Ensino de Português Língua Estrangeira*, São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 15 - 33.

_____.2000. Las vocales nasales en portugués - un problema de percepción. *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, CELE - UNAM, 30/31, 37 - 45.

_____.2001. A interpretação dos fonemas /s/ e /z/ em português por alunos falantes de espanhol. *Anais do IV Congresso da SIPLA, PUC-Rio, 2001* [CD-Rom].

_____.2002. *Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol*. Estocolmo: Stockholms Universitet, Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier.

_____.2004. A importância da língua escrita para a pronúncia. Em Simões & Carvalho eds.2004. *Português para falantes de espanhol - Artigos selecionados escritos em português e inglês*. São Paulo: Ed. Pontes, 113-121.

_____.2006. La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos en la L2. Em Akerberg et al.ed. *Adquisición de segundas lenguas: Estudios y perspectivas*. México: UNAM, 45-71.

_____.2006. Pretérito perfecto compuesto vs. pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español. *Estudios de Lingüística Aplicada* 44: 77-111.

_____.2011. Aquisição da pronúncia: A entoação de afirmações e perguntas sim/não. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 50:1, 153-167.

_____.2013. Formação de palavras em português. *Portuguese Language Journal* Vol. 7 2013. Portuguese for Spanish Speakers.

_____. A. Espinoza & F. Santiago .em prensa. *Manual de pronunciación*. México: UNAM.

Carvalho, A.M. & A.J.B. da Silva .2008. Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals* 39 .2, 185-202.

Dahl, Ö.1987. *Tense and aspect systems*, Oxford: Basil Blackwell.

_____. Ed.2000. *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin:de Gruyter.

Dulay, H. & M. Burt .1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24:37-53.

Flege, J. E.1987. The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15:47-65.

_____.1995. Second language speech learning. Theory, findings and problems. Em W. Strange .org. *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore: York Press.

Harris, M.1982. The ‘past simple’ and the ‘present perfect’ in Romance. Em Vincent, N. & M. Harris .eds. *Studies in the Romance verb*, Londres/Canberra: Croon Helm, 42-70.

Hirst, D.& A. Di Cristo .1998. *Intonation systems*. Oxford: Oxford University Press.

Hulstijn, J.1997. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications. Em Coady & Huckins .eds. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press.

Kellerman, E.1983. Now you see it, now you don't. Em S. Gass & L. Selinker .eds. *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112-134.

_____. & Sharwood-Smith eds.1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

- Krashen, S.1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R.1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Laufer, B. & I.S.P. Nation .2012. Vocabulary. Em S. Gass & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge.
- Leiria, I.2006. *Léxico, aquisição e ensino*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Long, M. & P. Robinson .1998. Focus on form: theory, research and practice. Em C. Doughty & J. Williams .eds. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Ringbom .1987. *The role of first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rothman, J.2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27:107-12.
- Salaberry & Martins .2014. Crosslinguistic transfer of core aspectual conceptualizations in Portuguese and Spanish: Theoretical and methodological factors. Em P. Amaral & A.M. Carvalho, *Portuguese-Spanish Interfaces*. Amsterdam/London: J. Benjamins.
- Sharwood-Smith, M.1981. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 4:192-9.
- Schmidt, R.2001 Attention. Em P. Robinson .org. *Cognition and second language instruction*, CUP.
- Skehan, P.1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- _____.2012. Language aptitude. Em S. Gass & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, London: Routledge.
- Stockwell, R. J. Bowen, & J. Martin, .1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. University of Chicago Press.
- Sweet, H.1899, reed. 1964 *The practical study of languages*. Oxford University Press.
- Troubetzkoy, N.S.1939. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.
- Van Patten, B.1996 *Input processing and grammar instruction*. Norwood, N.J.: Ablex.
- _____.2012. Input processing. Em S. Gass, & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Viberg, A. & K. Haastrup .1998 eds. *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund University Press.