

## **PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL: ASPETOS CHAVE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Rocío ALONSO<sup>7</sup>

### **RESUMO**

Nas últimas décadas houve um notável desenvolvimento dos trabalhos dedicados ao PFE - Português para Falantes de Espanhol (Carvalho, 2002; Rabassa, 2010; Alonso, 2014b), uma área de conhecimento que estuda o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes de português que têm o espanhol como língua materna, como L2 ou língua de herança. Este grupo apresenta características específicas próprias, diferentes das que se encontram em aprendentes com outras línguas maternas - ou adicionais- (Almeida, 1995; Scaramucci e Wiedemann, 2008; Alonso, 2012), que faz com que seja necessária uma metodologia de ensino que tenha em conta essas especificidades (Almeida, 1995; Grannier, 2001, 2014; Wiedemann, 2014). Neste trabalho são apresentados os pontos fundamentais relacionados com estas duas grandes linhas de pesquisa do PFE, nomeadamente, os aspectos relacionados com o processo de aprendizagem da língua, positivos e negativos, envolvidos na compreensão, na construção do conhecimento, na produção e na progressão da aprendizagem; e os aspetos relacionados com a metodologia do ensino, derivados dessas especificidades, atendendo aos estudos e propostas didáticas mais recentes na especialidade. O objetivo deste trabalho é pôr de relevo a necessidade do tratamento destes assuntos na formação de professores que vão trabalhar com grupos homogêneos de aprendentes FE ou com grupos heterogêneos com presença de FE (ou doutras línguas próximas ao português) para que sejam capazes de planificar atividades e aplicar técnicas de ensino adequadas às necessidades dos aprendentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** português língua estrangeira, português para falantes de espanhol, ensino de línguas, formação de professores.

### **1. Introdução.**

É amplamente reconhecido que a aprendizagem de português no caso de falantes de espanhol apresenta características particulares e suscita problemas especiais. Trata-se de diversos fenômenos que marcam esse processo de aprendizagem e que o fazem

---

<sup>7</sup> USAL, Facultad de Filología, Departamento de Filología Moderna, Área de Filología Gallega y Portuguesa, plaza de Anaya s/n, 37008, Salamanca, Espanha, [rocioalonsorey@usal.es](mailto:rocioalonsorey@usal.es).

diferente do que se observa em aprendentes com outras línguas maternas. O professor vai encontrar que, para o ensino a estes falantes, as metodologias e materiais que normalmente se usam podem não funcionar ou mesmo criar dinâmicas que não favorecem a aprendizagem (Ferreira, 1995; Santos, 1998; Simões e Kelm, 1991). Neste sentido, há consenso entre os especialistas em que o ensino a FE possui características próprias e deve ser dado um tratamento especial (Almeida, 1995; Santos, 1998; Simões et al., 2004).

É por isso que se torna fundamental que os professores que vão trabalhar com grupos homogêneos de aprendentes FE, ou com grupos heterogêneos com presença de FE, conheçam essas especificidades, que determinam tanto o processo de aprendizagem como da metodologia do ensino, para serem capazes de planificar atividades e aplicar as técnicas e estratégias de ação pedagógica adequadas às necessidades destes estudantes.

Neste trabalho é feita, em primeiro lugar, uma apresentação do Português para Falantes de Espanhol (doravante PFE) na qual se oferece uma visão de conjunto, muito sintética, dos assuntos centrais tratados no campo, a modo de enquadramento, com referência às fontes bibliográficas principais que o professor pode utilizar para uma primeira aproximação a esta especialidade. A seguir, são revisadas (i) as características do processo de aprendizagem que marcam a diferença entre o processo dos FE e os falantes de línguas tipologicamente mais distantes e (ii) as propostas metodológicas ou especificidades do ensino que definem esse tratamento especial recomendado pelos especialistas. Finalmente, são postas em relação as especificidades de ambos os processos, ensino e aprendizagem, com o intuito de oferecer pautas de tratamento para as questões apontadas.

## **2. Português para Falantes de Espanhol.**

O PFE é considerado como um campo de pesquisa (Carvalho, 2001), uma área ou campo de conhecimento (Scaramucci, 2013 e Simões et al. 2004, respectivamente) ou uma especialidade (Rabassa, 2010) dentro do quadro geral do ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE<sup>8</sup>). Trata-se de uma especialidade jovem,

---

<sup>8</sup> Neste trabalho é usada a denominação geral PLE em referência ao português para falantes de outras línguas ou português língua não materna, abrangendo o ensino tanto em contextos de língua estrangeira,

ligada ao impulso que o PLE recebe no Brasil nos anos 90, e que se faz visível como tal em 1995, com a publicação da obra *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol* de Almeida Filho. Uma data que é proposta para o nascimento do PFE moderno ou histórico por Alonso (2014b), dado que até esse momento o campo era composto de estudos pontuais, isolados, sem relação entre eles e sem dar continuidade aos trabalhos prévios realizados. Por outras palavras, não havia uma vocação clara de construção de conhecimento, interligado, dentro de um quadro de especialidade ou área de conhecimento.

Na obra de Almeida (1995) são reunidas as pesquisas de um conjunto de especialistas de diversas instituições e é visível um propósito comum, o estudo do processo de ensino/aprendizagem destes aprendentes, e a intenção de desenvolver uma "agenda de pesquisa", que contribua a essa construção do conhecimento no campo.

Outros trabalhos dos anos 90 que dão visibilidade a área e contribuem para a sua expansão e consolidação seriam o capítulo, incluído em Cunha e Santos (1998), dedicado ao "Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática" e a coletânea de Pinto e Júdice (1998), como o ilustrativo título de *Para acabar de vez com Tordesilhas*, que recolhe também trabalhos dedicados ao PFE.

Nos inícios do s.XXI, um trabalho fundamental para a especialidade é o artigo de Carvalho (2002), que oferece um estado da questão e uma primeira visão de conjunto dos estudos neste campo de pesquisa e onde apresenta os temas e características fundamentais do PFE no começo do século. É também nesta década quando começa o principal evento que serve de ponto de encontro aos pesquisadores da área, o Simpósio sobre o Ensino de Português a Falantes de Espanhol (SEPFE), que foi celebrado pela primeira vez em 2003, na Universidade de Arizona, com sucessivas edições em 2006 na Universidade de Stanford, em 2008 na Universidade Estadual de Campinas, em 2011 na Universidade de Georgetown. A última edição teve lugar em 2014 na Universidade Nacional Autônoma do México, e a seguinte é prevista, para 2016, na Universidade de Salamanca. Estes eventos deram lugar a dois livros fundamentais para o campo, Simões et al. (2004) e Scaramucci e Wiedemann (2008), e a um monográfico na revista *Portuguese Language Journal* 7 (2013).

Na presente década o interesse pelo PFE mantém-se como mostram o estado da questão de Rabassa (2010) ou de Alonso (2014b), este último inserido no número 12 da

---

onde o português não é língua oficial ou veicular, como de língua segunda (L2 ou língua adicional) onde o português é língua oficial e de imersão num país.

revista *Estudios Portugueses y Brasileños* 12, dedicado ao PFE e onde se reúnem trabalhos de pesquisadores de universidades brasileiras e norte-americanas, mas também trabalhos realizados na Europa, nomeadamente em Espanha e Portugal.

As obras aqui referenciadas constituem um bom ponto de partida para os interessados no campo, tanto professores como pesquisadores, e podem servir para obter uma visão de conjunto da história e o desenvolvimento da especialidade.

### **3. Especificidades da aprendizagem de PFE.**

O PFE tem como objeto de estudo o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes falantes de espanhol. A sua constituição como área de conhecimento no quadro do PLE é justificada pela constatação de que os FE apresentam características particulares neste processo. A consequência lógica é que resulta necessário um tratamento pedagógico adequado a essas particularidades. Desta forma, a existência desse conjunto de características próprias, em comparação com o que se passa com falantes de outras línguas, conduz para uma reflexão sobre a metodologia de ensino a utilizar especificamente com estes aprendentes.

A primeira questão para o professor que vai trabalhar com alunos FE é, portanto, quais são essas características particulares ou especificidades na aquisição e uso da língua. Almeida (1995) ressalta que estes aprendentes possuem conhecimentos e habilidades comuns entre a língua de partida e a língua objeto e começam a aprendizagem com um índice pós-elementar de compreensibilidade que permite que possam comunicar-se com relativa facilidade. No entanto, a proximidade linguística acarreta também problemas como o conhecimento movediço, isto é, a tendência ao apagamento das distinções entre elementos linguísticos de ambas as línguas ou a falta de clareza com que são percebidas as diferenças entre elas, assim como constantes interferências da língua de partida no sistema em construção, visíveis na produção. Por outro lado, este sistema ou interlíngua é passível de se estabilizar ou mesmo estacionar em certo patamar intermediário, em que o aprendente deixa de progredir em direção à língua alvo.

Grannier (2001) reconhece como principais especificidades a notável rapidez no processo de aprendizagem, o alto índice de fossilização e a intercompreensão entre os falantes de português e os falantes de espanhol. Pela sua vez, Simões et al. (2004: 20)

apontam como traços específicos do processo: (a) o alto grau de compreensão da L2 mesmo no início do aprendizado, (b) a fossilização prematura de uma interlíngua, (c) o processo do aprendizado rápido, e (d) a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a L1 e a L2<sup>9</sup>.

Em Alonso (2012) são revisadas estas características e é proposta uma classificação que tem em conta, por um lado, o plano dinâmico, relativo à progressão da língua, e o plano estático, que diz respeito às características que apresenta o aprendizado em relação com os três grandes processos psicolinguísticos envolvidos, a saber, compreensão, construção do conhecimento e produção. Neste marco são inseridas essas características que determina este processo e que tradicionalmente se articulam em pares de traços, sendo cada par constituído por um aspecto positivo e outro negativo.

Quadro 1. Especificidades da dimensão linguística de Alonso (2012)

|                |                            |                                |
|----------------|----------------------------|--------------------------------|
| Plano estático | Compreensão                | Capacidade de compreensão alta |
|                |                            | Percepção indiferenciada       |
|                | Construção do conhecimento | Aproveitamento da L1           |
|                |                            | Conhecimento move-diço         |
|                | Produção                   | Capacidade de produção alta    |
|                |                            | Interferências da L1           |
| Plano dinâmico | Progressão                 | Progressão rápida              |
|                |                            | Fossilização precoce           |

São desenvolvidas aqui as características correspondentes ao plano estático e que se tornam visíveis para o professor logo nos primeiros contactos com os aprendentes em sala de aula.

### 3.1. Compreensão

Os FE apresentam uma capacidade de compreensão alta já no início do aprendizado em comparação com os falantes de línguas tipologicamente mais distantes.

---

9 Neste trabalho são utilizados os termos língua partida e L1 como equivalentes, em referência à língua de base utilizada na construção da interlíngua, seja ou não a língua materna dos aprendentes. O conceito de "falante de espanhol" inclui falantes nativos de espanhol, falantes de espanhol como língua de herança ou como segunda língua (cf. Johnson, 2004). Igualmente, são utilizados os termos e abreviaturas língua alvo, LO e L2 como sinónimos, independentemente do contexto de uso, como referido na nota de rodapé 2.

Esta capacidade foi posta de relevo por Jensen (1989) num estudo pioneiro de intercompreensão oral. O teste, em que se utilizam vozes pré-gravadas, indica que o grau de compreensibilidade chega até 50% no caso dos FE (58% no caso de dos falantes de português na compreensão do espanhol). Uma percentagem que se supõe poderá ser mais elevada em situações reais de comunicação oral e mais ainda na escrita.

Esta capacidade é relacionada com a proximidade entre as duas línguas, dada essa semelhança entre as duas, o aprendente é capaz de reconhecer unidades, regras ou estruturas comuns que o ajudam na decodificação e compreensão da mensagem. De fato, vários estudos encontram, no plano lexical, um elevado número de formas cognatas que dão suporte a este fenómeno. Nomeadamente, Richman (1965), num estudo baseado em 6.500 palavras, encontra que um 96% do léxico estudado é constituído por cognatos, e Henriques (2000), que estuda 1.198 vocábulos dos quais 1.087 são palavras cognatas (idênticas ou quase), enquanto apenas 56 apresentam alguma divergência semântica e 18 são falsos amigos<sup>10</sup>.

A face negativa na compreensão vem determinada pelo que se denomina percepção indiferenciada, isto é, a não percepção das diferenças entre os cognatos. Este problema é amplamente conhecido e referenciado quanto às diferenças no significado, os chamados falsos amigos ou heterossemânticos, um assunto que se encontra com relativa frequência na bibliografia das relações linguísticas e o contraste entre português e espanhol (Ortiz, 2001; Ceolín, 2003; Vaz e Vilar, 2004; Alves, 2008; Silva, 2012 entre outros) por causa dos problemas de comunicação que o uso incorreto destas palavras pode causar. No entanto não é claro o impacto que os falsos amigos têm na compreensão e na comunicação real entre os falantes. Apenas há dados indiretos e parciais, em Alonso (2014a), que procedem da produção, e que apontam para um 25% de erros desta natureza face aos erros que envolvem a forma da palavra, correspondentes ao 75% restante.

Por outro lado, estudos recentes mostram empiricamente como estas formas próximas formalmente, por vezes, não são reconhecidas, no próprio momento da compreensão, como formas diferentes da L1 (Alonso, 2015b). Esses elementos são, portanto, mal interpretados na fase de input, nos primeiros contactos com a língua, e são reconhecidos e armazenados com a forma da língua de origem. Uma maneira de influência da L1 diferente da que se encontra, como veremos a seguir, na fase de

---

10 V. também Ulsh (1971) apud Almeida (1995) estabelece que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol.

produção e que neste ponto do processo tem a ver, como refere Almeida (1995) com "um sentido da diferenciação que se anestesia no confronto de línguas próximas". Em resumo, os aprendentes não percebem, sem indicação prévia, certas diferenças formais entre as duas línguas, porque o sistema, automaticamente, durante o processamento para a compreensão, ignora esses pontos divergentes.

### 3.2. A construção do conhecimento

Uma questão fundamental que o professor deve ter em conta no momento de ensinar português a FE é que esta classe de estudantes "já conta naturalmente com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua alvo e a língua de partida" (Almeida 1995: 15) o que faz com que o FE seja considerado como um falso iniciante (Pagliuchi, 1997).

Por trás deste "apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro" (Almeida, 1995: 15) está também a proximidade entre as duas línguas: a grande convergência dos sistemas faz com que possa atuar a transferência positiva, entendida como transferência de sistema (Ringbom, 2007), de forma que é possível o aproveitamento da organização e das regras da língua. Por outras palavras, há um conjunto de estruturas que as duas línguas partilham e que podem ser utilizadas na interlíngua, isto é, na reconstrução que o aprendente faz da língua alvo.

A natureza desse conhecimento interlinguístico pode ser interpretada nos termos que Lipski (2006) utiliza para o *portunhol* no contacto entre as duas línguas: como uma única macro-gramática com léxicos separados e independentes mas sobrepostos e permeáveis.

Na face negativa, embora léxico e gramática apresentem essa base comum, as dificuldades surgem no momento de integrar e afixar as diferenças entre os dois sistemas ou, segundo a interpretação anterior, no momento de manter esses léxicos separados. Os FE experimentam na sua aprendizagem o que Almeida (1995: 15) denomina como "conhecimento movediço". Com frequência os aprendentes conhecem as formas ou regras próprias da língua alvo, são capazes de enunciar regras ou mesmo de corrigir, *a posteriori*, formas ou expressões incorretas, mas experimentam dificuldades na produção. Assim são usados os equivalentes da L1, de forma pontual ou

com variação na mesma unidade ou estrutura alternando formas com influência da língua de partida e formas corretas da língua de chegada.

O conhecimento movediço não seria, portanto, um problema de desconhecimento das formas, mas de dificuldade para afixar essas regras no uso face ao espanhol. Este fenômeno é diferente da transferência na compreensão, em que o sistema interpreta erroneamente, em base à L1, uma unidade ou regra da LO desconhecida até esse momento. No conhecimento movediço a interferência da L1 ocorre apesar de que o aprendente conhece a forma própria da L2 e é uma dificuldade que se verifica no uso produtivo desses conhecimentos.

Em Alonso (2012) este fenômeno é explicado no quadro do modelo de competição (MacWhinney, 2008) segundo o qual as unidades da L1 e da L2 são ativadas em paralelo e concorrem entre elas. No caso de português e espanhol, a proximidade formal permite uma sobreposição parcial das unidades e facilita a escolha da unidade da L1.

### **3.3. Produção**

Uma das características mais salientes do processo de aprendizagem dos FE é a capacidade alta de produção que apresentam nos estádios iniciais do aprendizado em comparação com as dificuldades e o tempo que demora no caso dos aprendentes falantes doutras línguas mais distantes. Os FE conseguem logo no início das aulas comunicar com relativa facilidade (Almeida, 1995; Ferreira, 1995) o que permite ao professor desenvolver atividades comunicativas e produtivas desde praticamente as primeiras sessões. Este conforto na produção, no entanto, é acompanhado de um dos aspetos mais visíveis do processo e mais salientado nos trabalhos: o grande número de interferências, isto é, de erros causados pela influência da L1, que apresentam essas produções. Estes desvios acontecem em tal medida que alguns especialistas consideram que as interferências são uma segunda natureza dos aprendentes (Tarquinio, 1977) ou que estes utilizadores da língua, na verdade, falam espanhol com pinceladas de português (Santos, 1998).

Dentro do PFE, este fenômeno é referência inelutável em todos os trabalhos relativos ao ensino ou à aprendizagem e pode ser considerado como a preocupação fundamental do campo durante os anos 90, no que Carvalho (2002) denomina como

modelo de interferência. Um modelo que tem como objetivo fundamental o combate contra influência negativa da L1 na aprendizagem e que responde a uma máxima do tipo "tudo é interferência".

Este modelo clássico ou perspectiva predominante no PFE tem sido questionada em vários pontos (Carvalho, 2002; Alonso, 2012, 2014a,c,d, 2015a). Em primeiro lugar, oferece uma visão reducionista da influência da L1, com um tratamento da transferência (i) como fenômeno homogêneo, sem considerar a possibilidade de que essa influência obedeça a diferentes mecanismos de influência, (ii) centrado na produção, (iii) atendendo apenas aos efeitos negativos, sem dar atenção aos aspectos facilitadores dessa influência. Uma visão reducionista que se estende afinal para o conjunto do processo de aprendizagem, já que se desatendem os fenômenos intralinguísticos que fazem parte da construção da interlíngua e que também se manifestam nas produções dos aprendentes.

A estes problemas há que acrescentar os problemas relacionados com os modelos de análise dos dados linguísticos, nomeadamente com a classificação dos erros e o critério utilizado para determinar o que é um erro de interferência. A identificação destas formas é baseada apenas na comparação e na "parecença" das unidades de superfície nas produções com as formas equivalentes da L1 (Alonso, 2014c,d, 2015a).

Uma visão alternativa a esse modelo de interferência que interpreta a influência da L1 como fenômeno único e indiferenciado é o que se pode denominar como modelo de construção ligada, uma visão que, sem renunciar ao papel fundamental da transferência, abre a possibilidade de que essa influência opere mediante diferentes mecanismos e em vários dos processos em causa, de forma que a construção e o uso da IL estejam apoiadas ou ligadas à L1 de diferentes maneiras.

Assim, na compreensão, já foi visto como é possível falar em transferência pelo uso da L1 para a interpretação das formas da LO, que conduz a erros pela não diferenciação entre as duas línguas. Um segundo modo de influência da L1 corresponde à interferência, pela concorrência entre formas da L1 e formas conhecidas da LO que não estão bem afixadas. Uma terceira forma de influência, a apropriação, decorreria quando ante determinadas necessidades comunicativas, perante elementos que o aprendente desconhece e para os quais não teve *input*, recorre à L1 para superar essas lacunas (Alonso, 2012).

#### 4. Metodologia do ensino

O desenvolvimento de uma metodologia do ensino particular no caso dos FE tem uma longa tradição no campo. As propostas iniciais apontavam os conteúdos a lecionar e estavam baseadas numa escolha cuidadosa dos pontos a desenvolver, nomeadamente os pontos diferenciais entre as duas línguas (Holton, 1954). Uma seleção dos conteúdos programáticos que é realizada tomando como ponto de referência fundamental a análise contrastiva (AC) e a sua hipótese de aprendizagem (Tarquinio, 1977; Garrison, 1979), considerando que o tratamento dos elementos diferenciais entre as duas línguas explicitamente na sala de aula seria uma forma de evitar os erros de interferência da L1.

No entanto, a partir dos anos 80 com a queda em desgraça de esta hipótese, a utilidade da AC é revisada, reconhecendo que, como forma de prevenção de erros, só faria sentido quando esses problemas são verificados, na prática, pela análise de erros (Lombello, 1983, Santos, 1998). A AC não garante a superação desses problemas como era previsto, mas é reconhecida a sua utilidade (Ferreira, 1995, 1997; Jordan, 1991; Gavilanes, 1996). Nomeadamente, no que diz respeito à seleção dos conteúdos, por quanto permite prescindir de aspectos coincidentes e desnecessários (Jordan, 1991; Simões e Kelm, 1989; Pletsch, 1993).

A discussão sobre a utilidade da AC deixa passo a uma perspectiva diferente, esta é reconduzida em termos de conscientização da diferença (Almeida, 1995; Grannier, 2001, 2014), isto é, a necessidade de fazer com que os aprendentes sejam conscientes das diferenças entre os dois sistemas linguísticos, dentro da qual se enquadraria finalmente a análise contrastiva. Uma perspectiva que vai para além do simples contraste explícito e da conscientização do erro (vs. diferença) e do seu tratamento e que encontra a sua justificação teórica na hipótese do *noticing* de Schmidt (1990, 2001).

Um segundo ponto de reflexão metodológica na especialidade tem a ver com a abordagem a utilizar. O uso da AC na sala de aula de forma explícita está associado a uma orientação gramatical que entra em conflito com a abordagem comunicativa. Nos anos 90 essas orientações mais tradicionais e formalistas são, no entanto, rejeitadas (Jensen, 1989; Fontão do Patrocínio, 1990; Almeida, 1995; Ferreira, 1997; Santos, 1998). Porém, para os próprios autores é evidente que a atenção ao significado não favorece aos FE, que descuidam os aspectos formais que fazem a diferença entre as

duas línguas. A opção metodológica de referência (Akerberg, 2013; Grannier, 2014; Carvalho e Silva, 2008) é o ensino com foco na forma (Doughty y Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1991) onde a atenção aos aspectos formais faz parte da prática linguística comunicativa, isto é, incorporando a dimensão significativa ao trabalho com as estruturas formais.

No quadro destas propostas com foco na forma, também é ressaltada a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística nestes aprendentes (Carvalho e Silva, 2008; Carvalho et al. 2010; Child, 2013). Uma proposta metodológica que supõe o trabalho explícito com regras e princípios da LO, isto é, que os aprendentes os conheçam e sejam capazes de formulá-los, mas também a capacidade de "raciocínio metalinguístico" (Carvalho e Silva, 2008), que implica, por um lado, a habilidade de usar esses conhecimentos na produção e, por outro, a capacidade de abstrair essas regras quando confrontados com novos dados linguísticos.

## **5. Especificidades e tratamento na sala de aula**

Estabelecidas as dificuldades que os alunos apresentam e vistas as propostas metodológicas no campo, é apresentada a seguir uma reflexão sobre o tratamento a dar a essas especificidades na aula de PFE.

Relativamente à compreensão, esta destreza não deve ser desatendida por causa da capacidade alta de entendimento que os FE apresentam. Ao contrário, é necessário dedicar um tempo substancial da aula para corrigir e evitar os problemas que decorrem da percepção indiferenciada, isto é, da não distinção de certos elementos diferenciais entre as duas línguas. Junto com a compreensão global do texto e as correspondentes atividades de controlo da compreensão, é conveniente desenvolver alguma atividade com foco na forma, com o objetivo de salientar e fazer visíveis as diferenças entre as duas línguas nos conteúdos novos. Por exemplo, com uso da técnica do input realçado, que com o ressaltado coloca visualmente o foco no ponto divergente; mas também como atividades de exploração dos textos que promovam a descoberta dessas diferenças, com o objetivo complementar, neste caso, de desenvolver a atenção como estratégia de aprendizagem. Esta primeira aproximação às diferenças pode ser realizada por observação das formas de superfície, em termos descritivos e de reconhecimento das divergências.

No passo seguinte, na construção do conhecimento, para o problema da fixação imprecisa ou conhecimento movediço, a proposta é que haja um ensino explícito de regras e padrões formais da língua alvo, isto é, com o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico. Mas o ensino desses mecanismos de funcionamento da língua não tem de ir necessariamente ligado a uma apresentação magistral, de exposição frontal e direta dos conteúdos por parte do professor, neste ponto são recomendáveis as atividades de descoberta, as técnicas indutivas e de manipulação dos dados que fazem com que o aprendente descubra por si próprio essas regras ou organize essas informações, garantindo a compreensão dos fenômenos em causa e a sua aplicabilidade na prática.

Mas antes de passar a fase propriamente produtiva, com atividades práticas comunicativas que reproduzem situações reais de comunicação com foco nos significados, os problemas de afixação e controlo das novas regras face às regras da L1, fazem com que seja recomendável uma fase de prática, com foco na forma e que promova o uso consciente desse conhecimento. Isto supõe fugir de atividades como os *drills* estruturalistas, de repetição mecânica e descontextualizada, e desenvolver a prática formal mediante atividades contextualizadas e significativas, onde o aprendente deva fazer essas escolhas formais ou gramaticais para assegurar a comunicação.

Quadro 2. Síntese da relação entre especificidades e metodologia para a ação didática.

| <b>Dimensão</b> | <b>Problema</b>          | <b>Finalidade</b>  | <b>Técnicas /Atividades</b>   |
|-----------------|--------------------------|--|---|
| Compreensão     | Percepção indiferenciada | Salientar as diferenças<br>Desenvolver a atenção<br>(competência de aprendizagem)      | Input realçado<br>Atividades de exploração dos textos   |
| Conhecimento    | Afixação imprecisa       | Ensino explícito de regras e formas<br>Desenvolvimento do conhecimento metalinguístico | Descoberta<br>Modo indutivo<br>+<br>Prática formal em contextos significativos que promova o uso desse conhecimento |
| Produção        | Interferências           | Controlo da produção   | Reconhecimento e correção de erros  |

Relativamente à produção, sendo as interferências o grande problema das produções dos aprendentes e considerando o erro como um processo natural e próprio da aprendizagem, o desafio para o professor aponta para:

- a competência linguística, devendo interpretar corretamente a natureza dos erros e, em consequência, disponibilizar os conhecimentos e atividades práticas adequadas para superar essas dificuldades no processo de aprendizagem;
- a competência de aprendizagem, ajudando a que o aprendente desenvolva as estratégias necessárias que lhe permitam identificar os seus problemas e minimizá-los.

No primeiro desafio, relacionado com a competência linguística, a ideia é ter em conta os diferentes tipos de influência negativa e o tratamento que corresponde. Atendendo à proposta de Alonso (2012), os erros de apropriação (elementos desconhecidos para os quais o aprendente recorre à L1) implicam necessidades comunicativas não satisfeitas que o professor atender no momento de planificar os conteúdos a desenvolver; os erros de transferência (elementos presentes no input que o aprendente não reconhece como diferentes) passam por fazer visível essa diferença e, finalmente, os erros de interferência (elementos conhecidos mas não afixados, com os que concorre a L1) precisarão de um reforço da prática formal para estabilizar a produção correta.

O segundo desafio, relacionado com a competência de aprendizagem, diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de controlo da produção, na oralidade e na escrita. Relativamente à primeira, há propostas que convidam a um período de silêncio (Grannier, 2001, 2014; Child, 2013) em que o aprendente deve trabalhar com a divergência entre os sistemas e assentá-la, antes de passar a fase de produção. Uma vez que começa essa fase produtiva, na oralidade, a produção é mais difícil de controlar pela sua imediatez, recomendações como uma fala pausada, o uso de estruturas conhecidas e recursos perifrásticos perante lacunas no conhecimento podem ser eficazes. Na escrita parece recomendável conscientizar os aprendentes da utilidade da releitura do texto produzido e mostrar-lhes técnicas para a edição dos próprios textos, assim como realizar atividades de correção de erros e correção inter pares, que para além de fazer os erros mais detectáveis fazem com que utilizem e afixem os conhecimentos metalinguísticos.

## **6. Conclusões.**

Afinal, o que deve ter em conta o professor de PFE? Como era referido no documento de apresentação deste simpósio "o sucesso da prática pedagógica depende de uma sólida formação teórica consubstanciada nos resultados das pesquisas

linguísticas de ponta", uns resultados que no PFE convidam ao professor, em primeiro lugar, a reflexionar sobre as características particulares do processo de aprendizagem destes aprendentes, sobre esse conjunto de fenômenos que fazem com que o seu percurso se afaste do que habitualmente seguem falantes de outras línguas maternas mais distantes tipologicamente. Um processo de aprendizagem em que, resumidamente, o desenvolvimento das destrezas (compreensão e expressão) e a construção do conhecimento apresentam um ritmo diferente e com características particulares, que decorrem fundamentalmente da influência da L1 nesses processos.

Em segundo lugar, o professor deve fazer uma revisão cuidadosa desse papel da L1, tanto no que diz respeito à sua influência positiva como negativa. Relativamente à primeira, é preciso fazer atenção e aproveitar os conhecimentos e habilidades que facilitam o processo, normalmente desatendidos, potenciando-os e utilizando-os como base para a escolha de conteúdos na planificação da lição e para a construção do novo conhecimento na sala de aula. Relativamente à segunda, é necessário fugir de visões reducionistas da influência negativa da L1, um melhor entendimento dos mecanismos que estão por trás dessa influência é *conditio sine qua non* para levar a cabo uma prática do ensino exitosa e eficaz, desenvolvendo atividades e estratégias pedagógicas adequadas à natureza das dificuldades e obstáculos encontrados pelos aprendentes no desenvolvimento da sua competência comunicativa na nova língua.

Uma visão de conjunto, no entanto, que não estaria completa se o professor centra a sua atenção exclusivamente nos efeitos da L1 na aprendizagem. A pesar desse papel central da transferência, os fenômenos intralinguísticos do processo não devem ser obviados, uma correta interpretação e o desenvolvimento de atividades e estratégias pedagógicas adequadas são também fundamentais para o processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akerberg, M., 2013. Formação de palavras em português. *Portuguese Language Journal*, Volumen 7. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.

Almeida Filho, José Carlos de P., 1995. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. Em: José Carlos de P. Almeida Filho (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 13-21.

Alonso Rey, R., 2012. *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Alonso Rey, R., 2014a. (Re)interpretación de la interferencia léxica en el PHE. Em: *La lengua portuguesa*. Vol 2. Salamanca: USAL, pp. 37-58.

Alonso Rey, R., 2014b. Português para Hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. *Estudios portugueses y brasileiros*, Volumen 12, pp. 9-26.

Alonso Rey, R., 2014c. Influencia de la L1 en el PHE: el caso de las irregularidades en la 1ª persona del Presente de Indicativo. *Estudios portugueses y brasileiros*, 12, pp. 77-108.

Alonso Rey, R., 2014d. Dificultades en el aprendizaje de la morfología verbal del portugués por hispanohablantes: el presente de indicativo. *Linha d'Água*, 27(1), pp. 87-115.

Alonso Rey, R., 2015a. Aprendizagem da morfologia verbal no Português para Falantes de Espanhol (PFE): além da interferência. Em: *Pelos mares da língua portuguesa 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 355-367

Alonso Rey, R., 2015b, no prelo. Compreensão lexical no PLE: transferência vs. interferência no reconhecimento de palavras próximas no caso dos falantes de espanhol. Comunicação apresentada no XI Congresso da AIL, 21 a 25 de julho de 2014, Universidade de Cabo Verde, Mindelo.

Alves, J. da Silva, 2008. Los significados de los falsos amigos: español/portugués. *Letra Magna*, 4(8). Disponível em: <http://www.letramagna.com/>

Carvalho, Ana M., 2002. Português para falantes de espanhol: perspetivas de um campo de pesquisa. *Hispania* 85.3, pp. 597-608.

Carvalho, Ana M.; Silva, A. J. B. da, 2008. O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, 3. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.

Carvalho, Ana M.; Freire, Juliana Luna; Silva, Antonio J. B. da, 2010. Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism. *Hispania*, Vol. 93, No. 1, pp. 70-75.

Ceolín, R., 2003. Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. *IANUA*, Volumen 4, pp. 39-48.

Child, Michael W., 2013. Language Learning Perceptions: The Role of Spanish in L3 Portuguese Acquisition. *Portuguese Language Journal*, 7. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.

Doughty, C. W. J., 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Ellis, R., 2001. Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51(1), pp. 1-46.

- Ferreira, I., 1995. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?. Em: *Português para estrangeiros interface com os espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 39-48.
- Ferreira, I., 1997. Interface português/espanhol. Em: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 141-151.
- Fontão do Patrocínio, E. M. (1990). Planejamento de cursos de português para falantes de espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 16, pp. 55-66.
- Garrison, 1979. Teaching the Relatedness of Spanish and Portuguese. *The Modern Language Journal*, 63(1/2), pp. 8-12.
- Gavilanes Laso, J. L., 1996. Algunas consideraciones sobre la inteligibilidad mutua hispano-portuguesa. Em: *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 175-187.
- Grannier, D. M., 2000. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Em: *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, pp. 57-80.
- Grannier, D. M., 2014. Revisitando a proposta heterodoxa. *Estudios portugueses y brasileños*, Volumen 12, pp. 161-176.
- Henriques, E. R., 2000. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *Delta*, 16(2), pp. 263-295.
- Holton, J., 1954. Portuguese for Spanish Speakers. *Hispania*, 37, pp. 446-452.
- Jensen, J. B., 1989. On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 72(4), 848-852.
- Jordan, I., 1991. Portuguese for Spanish Speakers: a case for contrastive analysis. *Hispania*, 74, 788-792.
- Lombello, L., 1983. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1(2), pp. 89-111.
- Long, M. H., 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Em: K. de Bot, R. Ginsberg; C. Kramersch (eds.) *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- MacWhinney, B., 2008. A unified model. Em: N. Ellis; P. Robinson (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Lawrence: Erlbaum Press, pp. 341-371.
- Ortiz, Á., 2001. *As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol*. Vitória, UFV.

- Pagliuchi, R. C. (1997). Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. Em Norimar M. Júdice (Org.) *Ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff, pp. 66-88.
- Lipski, John M. 2006. Too Close for Comfort? The Genesis of “Portuñol/Portunhol”. Em: Timothy L. Face e Carol A. Klee (eds.) *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-22.
- Pletsch de Garcia, K., 1993. Portuguese for Spanish Speakers. *Romance Languages Annual*, Volumen 5, pp. 495-501.
- Rabassa, Y., 2010. A Emergência da Especialidade de Ensino de Português para Hispanofalantes no Brasil. *Revista Helb* Ano 4 - Nº 4 - 1.
- Richman, S. H., 1965. A comparative study of Spanish and Portuguese. Tese de doutoramento. University of Pennsylvania.
- Ringbom, H., 2007. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santos, P., 1998. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. Em: Maria Jayndra Cunha e Percília Santos (orgs.) *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, pp. 49-57.
- Scaramucci, M., 2013. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. *Portuguese Language Journal*, 7. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.
- Scaramucci, M. V. R. & Wiedemann, L., 2008. *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas: Pontes.
- Schmidt, R., 1990. The role of conciousness in second language learning. *Applied Lingusitics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt, R., 2001. Attention. En: *Cognition and Second Language Instruction*. Cambidge: CUP, pp. 3-32.
- Silva, E. Barbosa da, 2012. Polissemia e homonímia: proximidade e distanciamento em Lexemas do espanhol e do português. *Prolíngua*, 7(2), pp. 5-24.
- Vaz da Silva, Ana Margarida Carvalho e Vilar, Guillermo, 2003. Os falsos amigos na relação espanhol – português, *Cadernos de PLE*, 3, 2003, pp. 75-96.
- Simões, A.; Carvalho, A.; Wiedemann, L., 2004. *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes.
- Simões, A.; Kelm, O., 1991. O processo de aquisição das vogais semi-abertas é, ó do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania*, 74(3), pp. 654-665.
- Tarquínio, L. Teixeira Leal, 1977. The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. *Hispania*, Volumen 60, pp. 82-87.

Wiedemann, L. (2014). Português para falantes de espanhol. Conferência proferida no V SEPFE, 21 a 31 de outubro, UNAM, Cidade de México.