



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Patrícia Isabel Martinho Ferreira

2º Ciclo de Estudos em
Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO FUTURO DO CONJUNTIVO
PARA/POR
HISPANOFALANTES**

2012

Orientador: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Classificação:

Ciclo de Estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

Gostaria que este espaço entregasse, em forma de palavras, os meus sinceros agradecimentos a todos os que me ajudaram a realizar esta viagem pela área do português para falantes de espanhol.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, agradeço a excelente orientação, a leitura atenta destas linhas, a enorme exigência e a compreensão que demonstrou ao longo da elaboração deste trabalho, respondendo com uma celeridade incansável às minhas perguntas e pedidos. Sem o seu apoio e entusiasmo, tenho a certeza de que este trabalho não teria chegado tão depressa a bom porto.

À equipa do Instituto Camões com a qual tive oportunidade de trabalhar, desde 2006 até agora, agradeço o profissionalismo e o empenho com que encara o ensino do português no estrangeiro.

Agradeço aos meus alunos da Universidade de Georgetown e, em particular, aos que participaram neste estudo, não só pelo tempo que dispenderam para responder ao questionário, mas também pelos comentários e sugestões que me foram fazendo durante as aulas. Sem eles, este estudo não teria razão de ser.

Agradeço também aos Professores e colegas da Universidade de Georgetown, Vivaldo, Michael, Dione, Iane e Olivia por me terem proporcionado um excelente e dinâmico ambiente de trabalho, favorável à elaboração deste estudo.

Agradeço aos meus amigos do “bloco IC” (eles sabem quem são), por terem embarcado comigo nesta viagem, por partilharem experiências e sentimentos.

Agradeço à Dra. Luísa por continuar na minha vida, mostrando-me uma amizade sem reservas.

Agradeço à minha família o seu apoio inestimável. E, finalmente, agradeço ao Pedro a energia positiva que me dá, pois sem ela eu seria menos feliz.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal caracterizar o perfil do aluno de português falante de espanhol no contexto do ensino universitário dos Estados Unidos, defender uma metodologia de ensino específica para este aluno, assim como refletir sobre as vantagens e desvantagens da proximidade linguística entre o português e o espanhol no ensino-aprendizagem do português.

Este trabalho decorre de um projeto de investigação-ação que procurou identificar um ponto crítico na aprendizagem do português por este tipo de falante: a forma e o uso do futuro do conjuntivo (=subjuntivo, na variante brasileira). É meu propósito identificar e comentar os desvios e as dificuldades na utilização deste tempo verbal por alunos falantes de espanhol, bem como propor materiais didáticos para o seu ensino. Na elaboração deste estudo são usados diversos conceitos teóricos e metodológicos, tais como Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interferência, Fossilização e Foco na Forma.

No contexto deste estudo, é ainda discutida a posição do português como L3 e do espanhol como uma língua mediadora para a aprendizagem do português, uma vez que o público-alvo deste estudo tem em comum o facto de ser falante de inglês, estudar nos Estados Unidos da América e de a sua competência linguística em português ser construída, direta ou indiretamente, a partir da aquisição prévia do espanhol quer como língua materna (nas variantes americanas e ibérica), língua de herança, língua segunda ou língua estrangeira.

Este trabalho apresenta um pendor mais prático do que teórico, uma vez que o meu objetivo específico é contribuir para uma prática de ensino deste tempo verbal mais eficaz.

Palavras-chave: hispanofalante, futuro do conjuntivo, análise contrastiva, análise de erros, interferência, fossilização e foco na forma.

ABSTRACT

The present research paper aims to characterize the profile of the student of Portuguese who has prior knowledge of Spanish and lives and studies in the United States, in order to defend a specific teaching methodology geared toward this type of student, as well as to examine the advantages and disadvantages of the linguistic proximity between Portuguese and Spanish in the field of teaching Portuguese for Spanish speakers.

This work is derived from a research project that aims to identify a critical point in learning Portuguese by this type of student: the form and the context of use of the future subjunctive. Our purpose is to identify and comment on the deviations and the difficulties related to the use of this verbal tense by Spanish-speaking students, as well as to create teaching material to impart the future subjunctive more effectively. Throughout this study, various theoretical and methodological concepts are used, such as Contrastive Analysis, Error Analysis, Interference, Fossilization and Focus on Form.

Within this study, we also discuss the position of the Portuguese language as an L3 and the Spanish language as a mediating L2 for learning Portuguese. The target audience of this study shares the commonality of being English speakers, studying in the US and being proficient in Portuguese, constructing their knowledge, directly or indirectly, on their prior acquisition of Spanish (either Spanish as mother tongue (the American or Iberian variant), as a heritage language, or as a second language or as a foreign language.

This paper intends to be more practical than theoretical because its specific goal is to contribute to a better understanding and pedagogic approach to the future subjunctive.

Keywords: Spanish-speaker, future subjunctive, contrastive analysis, error analysis, interference, fossilization and focus on form.

Spanish and Portuguese long so separated from a common ancestor and became identifiable as two distinct languages, but they are still close enough to each other to enable us to use the word “conversion” when describing what the speaker of one language does in order to achieve command of the other. An American speaker of Spanish cannot help but go through a kind of conversion process in his approach to Portuguese. His mind will not let him do other wise, for he is constantly reminded of the many correspondences between the two languages, of the many areas where they are parallel or nearly parallel. Inevitably and logically he sees the primary task before him to be that of altering his Spanish pattern so as to fit the Portuguese mold. He is going to get at Portuguese via Spanish. He is going to convert.

Jack Ulsh (1971)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	v
PONTO DE PARTIDA.....	1
Descrição da minha experiência profissional.....	1
Objetivos.....	7
Estrutura.....	7
CAPÍTULO 1	
Enquadramento da área de PFE no campo dos estudos de PLE e de Aquisição de L2	9
1.1 Em jeito de introdução	9
1.1.1.O português no cenário ibérico: breve alusão histórica.....	9
1.1.2.Português e Espanhol: intercompreensão e multilinguismo	11
1.2 Pressupostos teóricos	14
1.3 Os primeiros estudos de PFE.....	23
1.4 A construção de uma metodologia específica	24
CAPÍTULO 2	
A problemática do ensino-aprendizagem de línguas próximas.....	29
2.1 Em torno do perfil do aluno hispanofalante e da proximidade linguística.....	30
2.2 Em torno das vantagens e desvantagens da proximidade linguística	36
2.2.1.O conceito de portunhol	38
2.3 Áreas linguísticas de maior dificuldade para o aluno hispanofalante.....	41
2.3.1.Fonética e Fonologia.....	41
2.3.2.Léxico	44
2.3.3.Morfossintaxe	47
2.3.4.Outras áreas.....	48
CAPÍTULO 3	
A aprendizagem do futuro do conjuntivo por alunos hispanofalantes.....	51
3.1 Aproximações ao objeto de estudo.....	52
3.2 Em torno do modo conjuntivo e da forma verbal do futuro.....	54
3.3 Caracterização do público-alvo.....	58
3.3.1.Língua materna e Espanhol como L2.....	58
3.3.2.Breve descrição da disciplina.....	60
3.3.3.Motivações e Perceções dos alunos.....	61
3.4 Levantamento dos desvios.....	66
3.4.1.Exercício de diagnóstico 1	66
3.4.2.Exercício de diagnóstico 2	72
3.4.3.Comentários gerais sobre as produções dos alunos	75
CAPÍTULO 4	
Materiais didáticos em torno do futuro do conjuntivo.....	83
4.1 Em jeito de introdução.....	83
4.2 À procura de materiais didáticos.....	86
4.3 Propostas de materiais para trabalhar em sala de aula.....	89
CONCLUSÃO.....	91
BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXOS.....	103

PONTO DE PARTIDA

O presente trabalho académico insere-se na área de estudos do ensino do Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) e, mais particularmente, na subárea do ensino de Português para Falantes de Espanhol (doravante PFE). As motivações para a elaboração desta dissertação decorrem da minha vontade pessoal em aprofundar conhecimentos relativos a esta subárea específica do ensino do português, como também da necessidade de contribuir de forma positiva para uma prática mais eficaz de ensino do português a este tipo de aprendentes.

Antes de avançar para a contextualização histórica e teórica do campo de estudos de PFE, traço uma descrição da minha experiência profissional na área de PLE e caracterizo, brevemente, o contexto de ensino que motivou a formulação da primeira pergunta de pesquisa que subjaz a este trabalho: o aluno falante de espanhol¹ necessita de um tipo de ensino diferenciado?

Descrição da minha experiência profissional

A minha primeira experiência como professora de PLE começou há seis anos como docente nos cursos de verão para estudantes Erasmus na Universidade de Coimbra. Nessa época, tive a oportunidade de trabalhar com três grupos de aprendentes bastante heterogêneos em termos de “background” linguístico e cultural. Tive a meu cargo a docência das disciplinas de Laboratório para alunos de proficiência A1 e A2 (de acordo com o QECRL)², disciplinas cujo objetivo principal era desenvolver e aperfeiçoar as

1 Tenho consciência de que os termos “espanhol” ou “língua espanhola” não são termos linguísticos, mas políticos. Conheço igualmente a opinião de alguns autores que se referem ao castelhano quando o que está em causa é a língua falada em Espanha e ao espanhol quando se trata da língua falada na América Latina. Contudo, por limitações de espaço e porque não entra diretamente no escopo deste trabalho, não irei problematizar esta distinção, até porque, salvo raras exceções, nos estudos consultados para este trabalho esta questão não é referida. Importa mencionar ainda que me parece ser unânime a denominação desta subárea de ensino do português: Português para Falantes de Espanhol.

Ao longo deste texto, serão também usadas como sinónimas as expressões: falante de espanhol e hispanofalante.

2 O *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas* (QECRL) é um guia de referência elaborado pelo Conselho da Europa que visa descrever os objetivos, os conhecimentos, as capacidades e os níveis de proficiência a

competências da compreensão do oral, da expressão oral e da leitura. É importante mencionar também que esta primeira experiência como professora de PLE deu-se formalmente com alunos que se encontravam em contexto de imersão, isto é, que usavam o português fora da sala de aula, especificidade que contrasta com os contextos de ensino em que tenho atuado desde então.

Vinda de uma Licenciatura em Estudos Portugueses (que me proporcionou uma sólida formação pedagógica na didática do português como língua materna e na didática da literatura), e tendo feito o estágio pedagógico numa escola secundária, esta experiência com alunos estrangeiros fez-me despertar imediatamente para um contexto de ensino-aprendizagem bastante diferente, obrigando-me a ajustar metodologias e a criar estratégias didáticas diversas daquelas usadas com os alunos falantes nativos.

À experiência adquirida em Coimbra, seguiu-se, entre 2006 e 2009, a função de Leitora de Língua e Cultura Portuguesas do Instituto Camões na Universidade de Bucareste. Nesta instituição, elaborei programas de língua e cultura portuguesas para alunos de vários níveis de proficiência, explorando as recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e dando espaço à minha liberdade criativa enquanto professora de língua.

Esta experiência com alunos romenos foi extremamente gratificante não só porque, como falantes de uma língua românica, o seu ritmo de aprendizagem era bastante acelerado, mas também porque esses alunos estavam, por diversas razões, altamente motivados para aprender a língua dos Latinos do Ocidente³, um povo com o qual consideravam ter uma afinidade histórica secular.

Durante esse período, fui ainda responsável pelos cursos de didática do português como língua estrangeira (integrados no plano de estudos da Licenciatura em Português) e organizei seminários de formação de professores, o que me impeliu a fazer diversas leituras e me motivou a frequentar, como formanda, várias oficinas e cursos de formação intensiva na área da didática do português como língua estrangeira.

Desde 2009 até ao presente ano letivo, encontro-me a desempenhar as mesmas funções de Leitora na Universidade de Georgetown, localizada em Washington, D.C., EUA.

O contexto de ensino que encontrei nesta comunidade universitária é bastante distinto

serem alcançados pelos aprendentes de línguas estrangeiras. Para conhecer os critérios que caracterizam pormenorizadamente estes níveis de proficiência, sugere-se a consulta da obra Conselho da Europa, *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, Porto, Asa, 2001.

Disponível em http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536, [30/03/2012].

³ A expressão é inspirada na obra de Mircea Eliade *Os Romanos, Latinos do Oriente* (1943).

do universo académico em que estava inserida anteriormente. A distinção a que me refiro assenta fundamentalmente em duas ordens de razões. A primeira diz respeito ao perfil do aluno. Os alunos com quais trabalhava em Bucareste eram alunos integrados em licenciaturas de línguas e literaturas ou tradução e interpretação, o que significava que o número de horas de aprendizagem da língua em contexto de sala de aula e o número de cursos de língua e linguística por semestre eram bastante elevados, sendo que, no final do primeiro ano letivo, grande parte dos estudantes já manifestava o nível de proficiência B1 (de acordo com o QECRL). No caso da Universidade de Georgetown, a maioria dos meus alunos não estuda línguas e literaturas, nem tradução e interpretação e, por isso, a aprendizagem das línguas é vista como um complemento aos seus currículos académicos, sendo que a carga horária não ultrapassa as 3 horas semanais (à exceção dos cursos intensivos) e que os níveis de proficiência dos alunos numa mesma turma são, por vezes, bastante díspares.

A segunda razão diz respeito à variante linguística aprendida. No Departamento de Português da Universidade de Bucareste, todos os docentes eram falantes da variante ibérica do português, o que resultava, em certa medida, numa uniformização e consolidação dos aspetos gramaticais e comunicacionais por parte dos alunos. No caso da Universidade de Georgetown, há entre os docentes uma maior variedade linguística, predominando a variante do Brasil. E apesar de este facto estar longe de ser um obstáculo ao ensino-aprendizagem do português, acarreta implicitamente um esforço de adaptação linguística não só da minha parte, como também por parte dos alunos.

No que concerne à minha atividade de docência nesta universidade, tenho elaborado e posto em prática programas de língua portuguesa e culturas lusófonas de níveis intermédio e avançado para alunos cuja língua materna (LM) é o inglês ou outra e, mais recentemente, comecei a trabalhar com alunos hispanofalantes.

Esta experiência como docente da disciplina de “Português para Falantes de Espanhol” fez-me entrar numa inegável aventura linguística que é o ensino de línguas próximas. Digo “inegável aventura” porque, sinceramente, acredito que a aquisição e o ensino de línguas próximas exigem uma metodologia de ensino específica e, portanto, diferente daquela que utilizei quando ensinei língua portuguesa a alunos romenos⁴ e daquela que utilizo presentemente quando trabalho com alunos falantes de inglês ou falantes de outras

⁴ Embora a língua romena tenha a mesma origem latina que o português e o espanhol, se traçarmos uma linha de proximidade e distância entre estas três línguas, percebemos de imediato que ela se afasta fortemente das duas línguas ibéricas, por diversos motivos que não importa explorar aqui.

línguas mais distantes do português, como são, por exemplo, o russo ou o turco.

Desde o início da minha experiência com alunos hispanofalantes, constatei de imediato o que José Carlos de Almeida Filho, descreveu desta maneira:

na prática, todo o falante de espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua. (1995: 15)

É precisamente pelas razões apontadas por este professor e linguista brasileiro que o desafio em trabalhar com este tipo de alunos é enorme e me tem obrigado a repensar e a reinventar as minhas abordagens didáticas tanto no momento da preparação das aulas, quanto no próprio contexto de sala de aula, tendo sempre em mente que o português e o espanhol apresentam uma enorme proximidade entre si, não só em termos lexicais e sintáticos, mas também em termos da base cultural que serve de suporte às duas línguas.

Tentando cultivar sempre que possível o perfil de professor reflexivo⁵, quando trabalho com este tipo de aprendentes, considerados “falsos iniciantes”, preocupo-me em ter em consideração não só que “a semelhança entre as duas línguas colabora com um ritmo mais rápido de aprendizagem, habilidades receptivas precoces e alta motivação”, mas também que “esta mesma semelhança, paradoxalmente, contribui para a transferência indesejável do espanhol” – paradoxo já destacado em vários estudos, como lembra Ana Maria Carvalho, na resenha histórica que fez da subárea de pesquisa a que o presente trabalho se reporta (2002: 598).

Dito de outro modo, a par das semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola, que devem ser amplamente aproveitadas no contexto da sala de aula, os alunos terão que saber lidar com as diferenças entre estas duas línguas, diferenças que, por muitas vezes serem desconhecidas, são subestimadas nas suas produções orais e escritas. As diferenças linguísticas entre línguas próximas, bem como a distância psicotipológica (ou seja, a percepção que o aprendente tem da relação entre as línguas) parecem ser apontadas, em vários estudos, como fatores fundamentais no processo de transferência e, portanto, devem fazer parte das preocupações de qualquer professor que trabalhe com línguas tipologicamente aparentadas.

No contexto das universidades norte-americanas, a sala de aula para o ensino do

5 O poder da reflexão como catalizador de melhores práticas tem vindo a ser defendido por diversos autores: Dewey 1933; Kemmis 1985; Schön 1983, 1987; Zeichner 1993. Em Portugal, também têm sido realizados estudos onde a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental, destacam-se Alarcão 1996; Serrazina 1998; entre outros autores.

português como língua estrangeira apresenta um espectro muito variado de alunos, já que os campi universitários são extremamente internacionais, acolhendo alunos de vários lugares do mundo⁶. No que diz respeito aos alunos que se inscrevem na disciplina de “Portuguese for Spanish Speakers”, estes podem ser falantes nativos de espanhol (nas variantes americanas e ibérica), bilingues espanhol-inglês (falantes de espanhol como língua de herança) e falantes nativos de inglês ou de outras línguas com experiência prévia de aprendizagem formal de espanhol como L2. Portanto, como sublinha Almeida Filho, “a interface com o Espanhol, seja ele como língua nativa, compartilhada ou adicional, torna-se uma grande probabilidade não só para quem ensina e aprende PLE na América hispânica mas também na expressiva porção anglófona do continente”(2004: 184). Em suma, embora os falantes de espanhol, como acabamos de ver, nem sempre constituam um grupo homogêneo, o que estes alunos parecem ter em comum é o facto de a sua competência linguística em português ser construída, direta ou indiretamente, a partir da aquisição prévia do espanhol. O espanhol serve, assim, como um mediador para a aprendizagem do português (Cf. Azevedo 1978: 18).

A natureza heterogénea deste grupo de aprendentes tem sido apontada por vários autores e tem estado no centro de alguns estudos⁷, mostrando que a questão do ensino-aprendizagem a este público torna-se ainda mais complexa quando se comparam os processos de aquisição de português entre alunos falantes de espanhol como primeira língua, como língua de herança ou como língua estrangeira.

Segundo Ana Maria Carvalho, estes estudos deverão ser apoiados para promoverem um maior entendimento dessas diferenças, e ajudarem “os professores a lidarem com a problemática da heterogeneidade de níveis de proficiência e de estratégias de aprendizagem entre os alunos” (2002: 605), aprofundando os conhecimentos que temos sobre a influência das línguas adquiridas anteriormente e sobre a ordem de aquisição na aprendizagem de uma terceira língua.

De facto, uma questão que tem sido levantada por vários autores, e que é extremamente significativa quando se analisa o público-alvo das aulas de português nas universidades norte-americanas, parece ser a questão de o português ser aprendido como uma terceira língua (L3), o que acarreta todo um vasto conjunto de implicações teóricas e

6 É necessário referir que, ao contrário de outros contextos universitários, na universidade onde me encontro o grupo de alunos que fala português como língua de herança é pouco significativo e, por isso, neste trabalho não serão abordadas as especificidades do ensino do português a este perfil de aprendentes.

7 A título de exemplo, leia-se o artigo de Johnson, K. 2004. “What is a Spanish speaker?” in Simões, Carvalho e Wiedmann (eds.) *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 49-65.

práticas para o trabalho do professor de português, colocando a tônica na transferência linguística, na maneira como as línguas que o aluno sabe interagem entre si durante o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na formação de formas de interlíngua⁸.

Como lembra Jensen, é raro encontrar na realidade do ensino do português nos EUA um cenário de aquisição de L2 puro, pois

The student who comes into Portuguese without knowing at least some Spanish is rare, even if that Spanish exposure occurred for one year in grade school. Truly native Spanish, that is at the level of L1, is not at all unusual, either, especially in areas with significant Hispanic populations. Thus, students bring with them potentially two sources of exogenous influence, both Spanish and English, which already occupy L1 and L2, thus presenting a genuine TLA teaching situation. (2004: 70)

Este triângulo de aprendizagem no qual o português ocupa o lugar da L3 põe em evidência várias questões relacionadas com aquilo que os pesquisadores têm chamado de “cross-linguistic influence”. Uma dessas questões é justamente saber qual é a língua que, com mais frequência, interfere na aprendizagem, ou seja, qual é a língua (L1 ou L2) que é mais usada pelos aprendentes no processo de aprendizagem da L3.

Tal escolha é feita consciente ou inconscientemente pelos aprendentes e pode dever-se a inúmeros fatores, tais como: 1) “typological distance”; 2) “psychotypological distance”; 3) “level of metalinguistic awareness”; 4) “proficiency in L3”; 5) “recency”; 6) “amount of experience with L3”; 7) “number of previously acquired languages”; 8) “age” e 9) “order of acquisition” (Cf. Carvalho e Silva 2006).

Tendo em consideração as características do meu público-alvo e sendo o português e o espanhol línguas tipologicamente próximas, o presente trabalho centrar-se-á fundamentalmente nos três primeiros fatores: a distância tipológica, a consciência que os aprendentes têm dessa distância e o nível de consciência metalinguística que estes revelam ao longo do seu processo de aprendizagem do português.

8 Sobre a questão da aprendizagem de uma L3, sugere-se a leitura, entre outros, do artigo de Murphy, S. 2003. “Second language transfer during third language acquisition”. Neste artigo, a autora faz uma descrição geral e bastante clara dos estudos sobre a transferência linguística durante a aquisição de uma L3, explorando as diferentes variáveis que afetam a transferência entre línguas, como sendo as variáveis que se baseiam no aprendente (proficiency; amount of target language exposure and use; language mode; linguistic awareness; age; educacional background e context) e as que se baseiam na língua (language typology, frequency, world class e morphological transfer). Este artigo encontra-se disponível aqui: journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/23/28, [2/03/2012].

Objetivos

De uma forma geral, pretendo com esta dissertação (i) caracterizar o perfil do aluno de português falante de espanhol, (ii) defender uma metodologia de ensino específica para este aluno, assim como (iii) refletir sobre as vantagens e desvantagens da proximidade linguística entre as duas línguas no ensino-aprendizagem do português.

Quero que este trabalho apresente um pendor mais prático do que teórico, uma vez que o meu objetivo específico é (iv) contribuir para uma prática de ensino efetiva. Neste sentido, procuro (v) identificar uma dificuldade de aprendizagem sentida pelos meus alunos e torná-la no ponto central deste projeto de pesquisa: a forma e o uso do futuro do conjuntivo (=subjuntivo, na variante brasileira). É meu propósito (v.i) comentar os desvios na utilização deste tempo verbal; (v.ii) listar e problematizar as dificuldades relativas à sua forma e uso e, por fim, (v.iii) propor um conjunto de materiais didáticos para o seu ensino-aprendizagem.

Estrutura

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento um breve enquadramento teórico da área de PFE no campo dos estudos de PLE e de Aquisição de L2, onde se definem e exploram diversas noções teóricas e metodológicas, tais como: Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interlíngua, Transferência, Interferência, Fossilização e Foco na Forma; faço referência aos primeiros estudos contrastivos de PFE e defendo, tomando como base os argumentos de diversos autores, a necessidade de uma metodologia específica para o aluno hispanofalante.

No segundo capítulo, abordo a problemática do ensino-aprendizagem de línguas próximas. Começo por caracterizar o perfil do aluno de PFE e por apontar os benefícios da proximidade linguística para, de seguida, definir o conceito de *portunhol* e explorar quer as desvantagens da proximidade entre as duas línguas, quer as áreas linguísticas que apresentam maior dificuldade para o aluno FE.

No terceiro e quarto capítulos, apresento a minha “pesquisa de campo” propriamente dita. Começo por definir e introduzir em termos gramaticais o tempo verbal do futuro do conjuntivo, assim como por comentar as estruturas linguísticas usadas em espanhol nos contextos em que, em português, se usa este tempo verbal. Passo, depois, a caracterizar o meu público-alvo recorrendo aos dados de um inquérito (Anexo 1). Seguidamente,

apresento e comento os desvios recolhidos em dois exercícios de diagnóstico. Por fim, analiso o tipo de exercícios em torno deste tempo verbal proposto por um manual de ensino de PLE para hispanofalantes e termino com a apresentação de uma proposta de materiais didáticos para um ensino-aprendizagem mais eficaz deste tempo verbal (Anexos 3 a 7).

CAPÍTULO 1

Enquadramento da área de PFE no campo dos estudos de PLE e de Aquisição de L2

Quanto ao ensino do português como língua estrangeira ou segunda língua, é comum dar um tratamento especial ao ensino do português para hispanofalantes. Estudos contrastivos de português e espanhol e livros de ensino de português para hispanofalantes sugerem que se deve evitar a mistura na sala de aula de estudantes nativos de espanhol com aqueles cujas línguas maternas são línguas menos relacionadas tipológica e geneticamente com o português.

Simões, Carvalho e Wiedeman (2004)

1.1 Em jeito de introdução

1.1.1. O português no cenário ibérico: breve alusão histórica

Qualquer trabalho que tenha como objeto de reflexão as línguas portuguesa e castelhana deverá tecer algumas considerações, ainda que muito breves, à sua história e origem comuns. Não cabe obviamente no escopo deste trabalho deter-me em pormenor sobre estas matérias, até porque existe uma vasta e complexa literatura sobre o assunto, de qualquer forma, e numa perspetiva contrastiva, gostaria de lembrar algumas ideias que me parecem fundamentais quando se olha as duas línguas em conjunto.

Um primeiro aspeto a referir é o facto de a história destas duas línguas começar como um capítulo da história do latim, já que a base linguística de ambas é o latim que o império romano transportou para a Península Ibérica. Esta base comum – o latim vulgar – acabou naturalmente por se relacionar com as línguas de substrato⁹, que já eram faladas neste

⁹ As línguas dos iberos e dos celtas.

território e que foram desalojadas pelo processo de romanização¹⁰, e as línguas de superstrato, isto é, as línguas faladas pelos povos que, entre a queda do Império Romano (séc. V) e o aparecimento dos estados cristãos (séc. X), passaram por esta região peninsular mas que não vingaram¹¹.

Neste sentido, parece razoável afirmar que, partilhando quer uma origem românica em comum, quer algumas inovações¹², a cisão entre o castelhano e o português corresponde a uma divisão e diferenciação que têm as suas raízes no período anterior à romanização. Ou seja, para a diversidade das línguas românicas da Península Ibérica contribuíram não só as línguas de substrato, o tipo e a cronologia da romanização, como também as línguas de superstrato¹³.

No que diz respeito ao ângulo NW da Península, os suevos tiveram, por exemplo, um papel decisivo na diferenciação das línguas ibero-românicas, pois, ao assegurarem o relativo isolamento desta região, favoreceram o aparecimento no romance galego-português de tendências evolutivas particulares que já se manifestavam no período romano, tais como as quedas de -L- e -N- intervocálicos e a convergência dos grupos iniciais PL-, CL-, FL- para a africada palatal.

Um segundo aspeto que também deve ser sublinhado relaciona-se com a quebra dos laços políticos entre os vários reinos ibéricos. De facto, como lembra Ivo Castro,

Se não tivesse havido uma invasão muçulmana da Península (...) se o reino visigodo tivesse perdurado e a Península tivesse continuado até hoje como um único estado político – é muito provável que o romance galego-português estivesse contido dentro dos limites da Galécia Magna e não passasse de um dialecto, integrado com os seus vizinhos em um sistema linguístico maior. (2006: 66)

Como estes cenários hipotéticos não aconteceram, a atual fronteira entre Portugal e Espanha acabou por seguir um traçado que resulta de compromissos políticos e que não teve em atenção as divisões políticas, populacionais ou linguísticas antigas.

Conhecida em 938 por Portucale, a parte sul do território da província da Galiza passa com o Conde D. Henrique (em 1097) a ser vista como uma unidade política autónoma, cuja

10 Refira-se que, à exceção do basco, um dos resultados do domínio romano na Hispânia foi precisamente o desaparecimento gradual das línguas peninsulares.

11 As línguas germânicas e o árabe.

12 Sobre os fenómenos de mudança panromânicos que explicam uma certa unidade nas inovações que as línguas românicas apresentam relativamente à sua origem comum, sugere-se a leitura, entre outras, de Castro, I. 2006 (capítulo 2 - "Origens do português no quadro românico").

13 Cf. Fonseca: "Só no século X está documentada a existência do castelhano, e os seus caracteres mais distintivos só começam a registar-se com alguma normalidade por meados do século XI (o reino de Castela data de 1022). Guiter fixa por volta do ano 1000 a divergência entre o espanhol (castelhano) e o português" (1995: 67).

Destaco, ainda, o ponto 3 da primeira parte desta obra que aborda as causas da diferenciação do latim vulgar e, consequentemente, da diversidade das línguas românicas.

língua era o galego-português primitivo, língua com traços distintos dos restantes romances ibéricos. Com a Reconquista Cristã e a fundação do Reino de Portugal, o centro-sul ganha influência e sobrepõe-se ao norte da província, afastando-se consequentemente da Galiza e da sua matriz medieval galego-portuguesa e favorecendo uma elaboração linguística que acaba por levar à institucionalização da língua portuguesa.

Relativamente à posição do português no conjunto das línguas românicas, pode afirmar-se que este “ao mesmo tempo possui traços muito inovadores e traços de grande conservadorismo” (Castro 2006: 52) o que o afasta e aproxima das restantes línguas ibéricas.

É curioso que, a respeito do contexto linguístico ibérico, Paul Teyssier tenha afirmado (não se referindo à situação específica do mirandês) que o português é “uma língua que ocupa uma área estável desde a origem e que Portugal é um país que ignora os problemas resultantes da existência de minorias linguísticas” (apud Fonseca 1995: 100).

Ainda no âmbito do contexto ibérico, John Lipski, num estudo publicado em 2006¹⁴, sublinhou que, entre todas as línguas ibero-românicas, apenas a dicotomia espanhol-português criou um cenário de bilinguismo fronteiriço único. Este cenário – mais dinâmico no contexto da América Latina do que ao longo da fronteira entre Portugal e Espanha (por diversas razões históricas) – caracteriza-se por:

(1) a cluster of bilingual contact dialects and crossover phenomena; (2) a widespread belief that cross-language communication can easily be effected by “faking” an approximation to the non-native language without actually having learned it, (3) a polyvalent term (portuñol/portunhol) used to describe a wide range of phenomena, including spontaneous contact vernaculars in border regions, errors produced by speakers attempting to speak the L2 correctly, and idiosyncratic invented speech designed to facilitate communication between the two languages; (4) an emergent literature (in published form and increasingly on the Internet), including implicit efforts at standardizing portuñol/portunhol usage. (2006: 2)

1.1.2. Português e Espanhol: intercompreensão e multilinguismo

A forte consciência de formar alunos e professores multilingues e multiculturais, existente sobretudo nos sistemas de ensino ocidentais, assim como as diversas iniciativas de programas de ensino de línguas e exames baseados no *Quadro Europeu Comum de*

14 Este estudo apresenta uma reflexão muito interessante sobre vários fenómenos de contacto entre o português e o espanhol encontrados em diferentes países e produzidos espontaneamente durante o contacto linguístico, acidentalmente durante a aprendizagem e deliberadamente “both in attempts at faking the other language without actually learning it, and in a wide range of literary and popular culture discourse” (2006: 14).

Referência para as Línguas reforçam a já estabelecida tradição de valorizar o multilinguismo em contextos de ensino e de trabalho. É precisamente neste contexto de multilinguismo que se pode inserir o crescente interesse dos falantes de espanhol em aprender português (e dos falantes de português em aprender espanhol).

Em Espanha, o ensino da língua portuguesa tem sido promovido maioritariamente nas escolas de línguas e a nível universitário. Porém, nos últimos anos, os Ministérios da Educação de Portugal e de Espanha têm mostrado interesse em promover conjuntamente as duas línguas ibéricas, facilitando o seu ensino nos respetivos sistemas educativos. Relativamente à língua portuguesa, posso por exemplo lembrar que, em janeiro de 2009, na 24^a Cimeira Ibérica, o Ministério da Educação de Portugal e a Junta da Extremadura Española assinaram um memorando de entendimento para a introdução do português como língua estrangeira de opção curricular no sistema educativo daquela comunidade autónoma, ação que manifesta claramente um conjunto de preocupações económicas, políticas e culturais estratégicas assumidas pelos dois países vizinhos.

O maior crescimento do interesse no ensino-aprendizagem da língua portuguesa localiza-se, contudo, na América Latina. A posição central do Brasil na economia do Mercosul faz com que o ensino de português como língua estrangeira e, em particular, o ensino do português para falantes de espanhol assumam um lugar de importância crescente, o que se comprova não só pela assinatura de memorandos de entendimento entre os vários países desta região (os quais estabelecem que as duas línguas devem ser integradas nos diversos níveis e currículos de ensino dos vários países e, sobretudo, nas escolas da rede pública do contexto fronteiriço), mas também pela institucionalização universitária do ensino-aprendizagem de PFE. Prova desta última realidade são, por exemplo, a criação da área do ensino da língua e da cultura do Brasil para hispanofalantes na Universidade Federal Fluminense, em 1985, e o primeiro curso de PFE em contexto de imersão na Universidade de Brasília, em 1989, entre outras iniciativas mais recentes¹⁵.

Paulo Feytor Pinto e Norimar Júdece destacam precisamente o forte crescimento desta área de atuação, na introdução à obra *Para acabar de vez com Tordesilhas* (1998: 8): “A edição da presente antologia, constituída por textos originais sobre o ensino do português a hispanofalantes, é o resultado das preocupações da APP e da SIPLE perante a crescente procura do ensino da nossa língua comum” em Espanha e nos países do Mercosul.

Ora, esta “crescente procura” tem motivado diversos professores e linguistas a

¹⁵ Sobre a situação atual do português nos países do Mercosul, leia-se, por exemplo, os artigos de Savedra 2009; Rabasa 2010 e Almeida Filho e Duarte 2010.

desenvolverem estudos teóricos e práticos sobre a aquisição¹⁶ e o ensino de português para falantes de espanhol. Esta área de investigação tem ganhado bastante relevo particularmente nos EUA, dado que, neste país, é muito frequente o facto de os alunos de português como língua estrangeira serem primeiramente falantes de espanhol¹⁷. Como menciona Ana Maria Carvalho, “Nas universidades norte-americanas, muitos dos programas de português veem sua matrícula duplicada ao oferecerem cursos especiais de português ao alunato FE, atraído, entre outros motivos, pela oportunidade de adquirir outra língua em pouco tempo” (2002: 597)¹⁸.

Ao número significativo de universidades norte-americanas que oferecem a disciplina de “Portuguese for Spanish Speakers” acresce uma enorme proliferação de trabalhos académicos sobre o tema: quatro edições de um Simpósio dedicado exclusivamente a esta área de estudos (2003, 2006, 2008 e 2011) e, ainda, a criação, em 2007, de um Grupo de Interesse Especial na principal organização profissional norte-americana de professores de línguas - ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), entre outros eventos e iniciativas.

No artigo intitulado “Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A case for trilingualism” (2010: 72), Carvalho, Freire e Silva apresentam uma descrição geral quer da posição que a língua portuguesa ocupa na realidade multilingue dos EUA, quer do crescimento da disciplina de Português para Falantes de Espanhol nas universidades norte-americanas, advogando que, se se quiser cativar este público específico para a aprendizagem da língua portuguesa, será necessário satisfazer essencialmente três condições:

- 1) Portuguese courses for Spanish speakers should incorporate readings of authentic texts beginning at the introductory level;
- 2) pedagogical materials need to address both the positive and negative crosslinguistic influences between Portuguese and Spanish; and
- 3) activities need to emphasize grammatical accuracy and promote metalinguistic

16 Embora saiba que os conceitos de aquisição e aprendizagem são distintos, neste trabalho, por uma questão metodológica, irei usá-los como sinónimos.

17 Como referiu Milton Azevedo: “Students of Portuguese as a foreign language in American colleges and universities are often familiar with, if not quite fluent in Spanish. Some are undergraduate or graduate Spanish majors studying Portuguese as a second major or as a minor, or simply interested in expanding their linguistic and cultural horizons (...). Even those of different academic orientations, who decide to take Portuguese for a variety of reasons, often have had prior instruction in Spanish before being introduced to the sister language”, (1978: 18).

18 Neste artigo e em dois outros intitulados “Português para FE” (1998) e “Diretrizes para a pesquisa sobre o ensino de português para FE” (2000), a autora descreve e contextualiza o estado desta área de estudo, não só apresentando e comentando diversos trabalhos sobre diferentes aspetos da aquisição de português por falantes de espanhol, como também listando uma extensa bibliografia sobre o tema. Para um panorama histórico do ensino do português nos EUA, recomenda-se as seguintes leituras: Tesser 2004 e Vicente 2007.

awareness with the goal of helping learners attend to both congruent and divergent structural characteristics between the languages.

1.2 Pressupostos teóricos

Antes de explorar as propostas metodológicas específicas que têm surgido no âmbito do ensino de PFE, é imperioso definir e esclarecer os principais conceitos teóricos e metodológicos que enformam não só as reflexões sobre o ensino de uma língua estrangeira e de uma língua segunda, mas também as reflexões sobre o ensino de línguas próximas, que é precisamente o cenário a que este estudo se reporta. Refiro-me aos conceitos de Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interlíngua, Transferência, Interferência, Fossilização e Foco-na-Forma.

Uma das noções centrais no campo do ensino de uma língua estrangeira é a **Análise Contrastiva** (doravante AC), para a qual o principal problema de um aluno, ao aprender uma língua estrangeira, é a interferência da sua língua nativa na aprendizagem da LE¹⁹.

A proposta da AC como teoria e método de aquisição de uma língua estrangeira teve o seu início com os trabalhos de Charles Fries (1945) e Roberto Lado (1957). Estes linguistas defendiam que, ao comparar a língua nativa de um aprendente e a língua estrangeira que ele está a aprender, se consegue chegar a uma taxonomia de contrastes que poderão ajudar o professor tanto a prever as maiores ou menores dificuldades do aprendente durante a aprendizagem da LE, quanto a elaborar materiais didáticos, tendo sempre em consideração que “the most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner” (Fries 1945: 9).

Portanto, à luz do enfoque contrastivo proposto por estes autores, as estruturas coincidentes em ambas as línguas são “assimiladas sem dificuldades devido à transferência positiva, enquanto que a aquisição das estruturas divergentes é mais difícil e resulta em interferência” (Carvalho 2002: 601).

Esta proposta de uma metodologia assente na comparação sistemática entre a língua materna e a língua-alvo e, conseqüentemente, na previsão das áreas de dificuldades sentidas pelo aprendente tinha como pressuposto a substituição da estrutura de L1 pela estrutura de L2 e, por isso, tornou-se suscetível de várias críticas, entrando em declínio

¹⁹ Foi a partir da obra *Languages in contact* (1953) de Uriel Weinreich que se começou a falar de forma mais sistemática do conceito da interferência.

pela sua inadequação empírica e pelo incremento dos estudos da sintaxe.

Na verdade, diversas pesquisas acabaram por mostrar que (1) a interferência da língua nativa não era a única fonte de erros, uma vez que estes podiam decorrer de “universais da interlíngua, ou seja, elementos comuns presentes na produção de L2 em diversas fases da aprendizagem” (Carvalho 2002: 602); (2) muitas dificuldades previstas não apareciam no desempenho do aprendente e (3) muitos erros que apareciam no desempenho do aprendente não eram previstos pela análise contrastiva. Este modelo ignorava, como se vê, os efeitos intralinguísticos como a supergeneralização ou as dificuldades específicas da LE, não explicando igualmente a problemática das línguas próximas, cujas semelhanças nem sempre parecem facilitar a aquisição.

Levando em consideração estas críticas, as propostas da AC sobrevivem hoje numa versão moderada — que sugere que o aprendente de uma língua estrangeira tem mais dificuldade nos itens que exigem apenas uma diferença subtil do que naqueles que são muito diferentes entre ambas as línguas — e numa versão fraca, que “trabalha com a explicação de erros verificados (análise de erros), em vez da sua previsão”, como bem lembra Carvalho (2002: 602).

Este modelo da **Análise de Erros** (doravante AE) a que a autora se reporta é o modelo defendido por Pit Corder (1967, 1982)²⁰ que veio propor uma visão positiva dos erros, entendendo-os como uma parte natural do processo de aprendizagem e como um reflexo do estágio em que os aprendentes se encontram. De produtor de uma linguagem imperfeita, o aluno passa, assim, a ser visto como um ser criativo que vai testando várias hipóteses sobre a nova língua.

A este propósito, Corder propõe quatro estádios de desenvolvimento da interlíngua do aluno segundo a AE: pré-sistemático (estádio de experimentação da língua); emergente (estádio em que o aluno começa a discernir o sistema e interiorizar as regras da L2 e/ou LE); sistemático (estádio em que o aprendente já manifesta consistência na produção da L2/LE); e estágio de estabilização (marcado por poucos erros e pela autocorreção, estágio em que se pode verificar a fossilização).

Prevendo as áreas de maior dificuldade para o aprendente e tendo como último objetivo a construção de materiais que visavam melhorar a aquisição/aprendizagem de uma língua segunda, a metodologia da AE abriu caminho para os estudos sobre a

20 Para este autor, existem três fatores principais para a interpretação das causas do erro: (1) a interferência da língua materna ou de outras línguas; (2) a generalização intralinguística feita por generalização de regras já dominadas, mas que tiveram as suas restrições como desconhecidas ou esquecidas; e (3) erros que decorrem de esquecimentos e falta de estudo; aos quais se pode juntar a idade e a motivação do aluno e, também, a metodologia do ensino.

interlândia e passou a constituir-se como um enorme avanço científico no campo das investigaões da linguística aplicada, uma vez que defendia uma análise sistemática de um “corpus de erros produzidos por un grupo de estudantes intentando expresarse en la lengua en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran” (Gargallo 1993: 17).

No que diz respeito às línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, quer a versão moderada do modelo da AC (que advoga que as interferências podem ser maiores quando a LE é muito semelhante à L1, ou seja, que uma diferença mínima produz maior confusão), quer a sua versão fraca (que defende que a partir de uma explicação dos erros do aprendente se consegue detetar o grau de interferência linguística e, consequentemente, explicar as semelhanças e as diferenças entre as línguas) podem ser ferramentas muito úteis quando é necessário tanto selecionar estratégias para implementar na sala de aula, como construir materiais didáticos.

No decorrer das reflexões sobre a AC e a AE, surge o conceito de **Interlândia** definido por Selinker (1972) como uma espécie de etapa linguística construída pelo aprendente no processo de aquisição de uma língua-alvo²¹. Enquanto Corder (1967) fala da existência de uma “transitional competence” e Nemser (1971) propõe o conceito de “approximative system”, Selinker levanta a hipótese da existência de uma estrutura psicológica latente²², que é ativada todas as vezes que um indivíduo inicia o processo de aprendizagem de uma segunda língua, sendo que essa ativação será responsável por explicar, por exemplo, por que razão alguns aprendentes independentemente da idade são mais bem-sucedidos do que outros.

Assim sendo, o foco passa a ser colocado, já não na previsão e na prevenção das dificuldades ou dos erros, mas sim no que acontece durante todas as etapas de aquisição das estruturas da L2 pelas quais o aprendente vai passando. Como se o que estivesse em causa fosse verdadeiramente um sistema linguístico continuum, cujo grau de complexidade vai aumentando e que, por isso, é necessário acompanhar e descrever²³.

Este conceito de interlândia, que é um dos conceitos-chave no campo do ensino de uma língua estrangeira, traz subjacente, como afirmam Carvalho e Silva, a ideia de “diminuir a

21 Sobre a definição e as utilizaões deste conceito, leia-se: “Selinker (1972) coined the term ‘interlanguage’ to refer to the systematic knowledge of an L2 which is independent of both these learner’s L1 and the target language. The term has come to be used with different but related meanings: (1) to refer to the series of interlocking systems which characterize acquisition, (2) to refer to the system that is observed at a single stage of development (‘an interlanguage’), and (3) to refer to particular L1/L2 combinations (for example, L1 French/L2 English v. L1 Japanese/L2 English)”. Ellis 1994: 710.

22 Este conceito pode remeter, em certa medida, para aquilo que Lenneberg chamou de “latent language structure”, em 1967.

23 Segundo Ellis 1985, o principal objetivo de uma teoria de aquisição de segundas línguas é justamente o da descrição da natureza das categorias linguísticas que constituem a interlândia dos aprendentes em cada ponto do seu desenvolvimento.

distância entre a variedade produzida pelo aprendiz²⁴ e a produzida por um falante nativo da língua-alvo”, sendo que o concretizar desta meta “dependerá da redução de influência interlinguística e possibilidade de fossilização, dois dos processos psicológicos responsáveis pela diferença entre a aquisição de primeira e segunda língua” (2008: 1).

Desta feita, as noções de influência interlinguística e de fossilização tornam-se ainda mais relevantes no contexto de ensino e aprendizagem de línguas próximas, uma vez que, como vários autores têm referido, dificultam a utilização eficaz de métodos de ensino, cuja ênfase recai nas capacidades comunicativas do aprendente.

Relacionado com estas noções está o conceito de **Transferência** que, segundo a definição de Odlin 1989, se refere a um processo cognitivo do qual participam mecanismos de seleção e atenção ativa por parte do aprendente. Esta influência de L1 na aquisição de L2 pode ser tanto positiva, sendo responsável, por exemplo, pelo alto grau de compreensão de textos escritos nos primeiros dias de instrução, como negativa, sendo a causa de muitos desvios linguísticos que podem levar à fossilização.

Carvalho e Silva, em dois trabalhos recentes (2006 e 2008), analisaram o papel protagonista da transferência no desenvolvimento da interlíngua de estudantes de espanhol que adquirem o português nos EUA, referindo duas ideias que me parecem fundamentais e que sintetizo da seguinte forma:

(1) a percepção que o aprendente tem da distância e/ou proximidade tipológica das línguas afeta a quantidade de transferência que ocorre na sua interlíngua;

(2) a transferência negativa parece ser mais constante e persistente e, portanto, responsável pela fossilização de uma interlíngua precoce entre hispanofalantes no processo de aquisição do português.

No âmbito destas ideias e à luz da proposta de Selinker, a **Fossilização** consiste, então, em manter itens linguísticos, regras e subsistemas da interlíngua, apesar de os alunos receberem informação e explicações de como estes deveriam ser na língua-alvo. Os motivos para este fenómeno são, por um lado, uma forte transferência de L1 e, por outro, uma estratégia de comunicação que indica que o aluno sente que já sabe o suficiente e que terá uma alta possibilidade de êxito na produção de L2. Ou seja, no meu caso, os alunos percebem que português e espanhol são línguas próximas e sabem que podem transferir

24 Convém mencionar que a palavra “aprendiz” na variante do Português Europeu tem um significado ligeiramente diferente daquele que está em causa neste contexto. “Aprendiz” e “aprendente” não são palavras totalmente sinónimas no PE, já que o termo “aprendiz” está associado a alguém que aprende um ofício ou arte, a alguém que sabe pouco de alguma coisa, podendo ainda referir-se a um grau da Maçonaria. Por esta razão, salvo quando fizer citações, prefiro usar o termo aprendente como sinónimo de aluno/estudante.

com resultados positivos²⁵.

Consequentemente, o processo de evolução da interlíngua em direção à língua-alvo atrasa-se “devido ao poder de comunicação da interlíngua precoce, que desmotiva o aprendiz a continuar aprendendo, pois, como nos diz Hadley, “fossilization is more likely to occur if learners see no reason to improve their interim grammar and decide that it is adequate to serve its needs” (apud Carvalho e Silva 2008: 14). A fossilização relaciona-se, assim, quer com a existência ou não de motivação para aprender, quer com as necessidades comunicativas que o aluno expressa.

Marianne Akerberg, em *Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol*, define e contextualiza historicamente o conceito de transferência, tendo em conta os diferentes estudos feitos a partir da década de 40 no campo da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de L2. Nesta obra, a autora explica que se, para os linguistas da AC, a transferência era vista como útil e positiva, à luz das teorias cognitivas, este fenómeno deixa de ser considerado um hábito mecanicista e passa a ser visto como um fenómeno mais criativo e consciente, isto é, um procedimento de resolução de problemas ou estratégia em que se usa conhecimentos de L1 para resolver problemas na comunicação em L2.

Apoiando-se nos estudos de Faerch e Kasper (1983), a autora apresenta ainda os fatores que condicionam os tipos de transferência: linguísticos (transferência de aspetos fonológico-fonéticos e lexicais), sociolinguísticos (adequação do discurso a contextos mais ou menos formais, informais e familiares) e psicolinguísticos (marcação e prototipicidade, distância linguística e psicotipologia)²⁶.

Valorizando também o papel da transferência na aprendizagem de uma LE, Eunice Henriques, no seu estudo sobre a “Intercompreensão de textos escritos por falantes nativos de português e de espanhol” (2000, p. 267), lembra que tanto Krashen quanto Corder consideram a L1 como uma fonte de conhecimento ao serviço do aprendente, a fim de superar as suas limitações:

Krashen sugere, por exemplo, que os aprendizes podem se basear na L1 para iniciar sua fala (“to initiate their utterances”) quando não conseguem fazê-lo na L2 (segunda língua). Corder afirma que “a L1 do aprendiz pode facilitar a aprendizagem de L2, ajudando-o a progredir mais rapidamente pelo percurso universal (“universal route”), no caso de existirem semelhanças entre a L1 e a L2.

25 Cf. Faeach, C. e Kasper, G. 1987. Segundo estes autores, a transferência é a maneira de ativar conhecimentos de uma L1 no processo de adquirir ou usar uma L2. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno sinta que existe algum grau de semelhança em L1 e L2.

26 Estas informações encontram-se em Akerberg 2002: 13-41.

Ora, no que diz respeito às línguas próximas, pode, então, considerar-se a L1 (ou a L2 no caso, por exemplo, dos alunos falantes nativos de inglês e fluentes em espanhol com segunda língua) como base facilitadora da aprendizagem e não como um impedimento. Por este motivo, os erros de interferência resultam não da transferência negativa, mas de empréstimos, sendo a interferência uma espécie de interceção, uma espécie de estratégia de comunicação. Daí que “a sugestão, inspirada nos estudos de aquisição de L1, segundo a qual a aprendizagem de uma língua é uma construção criativa” (Leiria 1998: 16) tenha sido bem aceite no campo dos estudos sobre a aquisição de uma L2.

Neste mesmo sentido, Isabel Leiria invocou a proposta de Corder (1983) para afirmar que a noção de transfer se refere

à transferência de conhecimento implícito da estrutura mental da L1 para o conhecimento separado e com desenvolvimento independente da interlíngua. Ou seja, transfer é um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como uma estratégia comunicativa, e que, quando é bem sucedido, conduz à incorporação na interlíngua. (1998: 17)²⁷

É importante ainda sublinhar que existe uma diferença entre os conceitos de **Transferência** e **Interferência**. Pode-se considerar que a transferência se refere à transmissão de conhecimento prévio, que é corretamente aplicado e facilita a aprendizagem; enquanto a interferência se revela quando esse conhecimento é incorretamente associado e perturba a aprendizagem. Douglas Brown menciona, a este respeito, que transferência, interferência e supergeneralização não devem ser interpretados como processos separados, mas como “manifestations of one principle of learning - the interaction of previously learned material with a present learning event” (2000: 94).

O ponto atual das pesquisas sobre a transferência situa-se em saber quando, como e por que razão a transferência se dá. De acordo com o que refere Akerberg,

várias pesquisas mostram que esta se dá não apenas quando haja algum grau de semelhança entre as línguas implicadas, mas também quando o falante de uma língua, aprendiz de uma segunda, perceba esta semelhança como tal e sinta que o elemento que quer transferir é comum, não marcado, na sua língua. (2002: 13)

27 A propósito da distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, leia-se a síntese feita por Isabel Leiria da proposta de Rod Ellis 1994: “Ellis cruza estes dois tipos de conhecimento com dois tipos de processamento: controlado e automático. É possível, deste modo, falar de quatro tipos de conhecimento de uma L2: (a) explícito controlado (uma regra nova é usada conscientemente e com deliberado esforço; (b) explícito automático (uma regra explícita antiga é usada conscientemente mas com relativa rapidez); (c) implícito controlado (uma regra implícita nova é usada inconscientemente mas o acesso a ela é lento); e (d) implícito automático (uma regra implícita perfeitamente aprendida é usada inconscientemente e sem esforço)”, 1998: 18.

Levando em consideração as propostas teóricas e os estudos de casos consultados para este trabalho, acredito que o uso da AC, não como método per se mas como ferramenta que permite a identificação dos elementos que podem causar problemas no desempenho linguístico de um aprendente, pode ser uma ajuda valiosa quando se pensa em elaborar um curso específico para o aluno hispanofalante. E, na mesma linha de ideias, também considero que a AE da produção oral e escrita do aprendente (isto é, o estudo da interlíngua do aluno) será de grande utilidade, visto que permite ajudar a perceber se os seus erros são interlinguais, produtos da interferência da língua nativa, se são intralinguais, intrínsecos à própria interlíngua, ou se são de outra natureza (Cf. Santos 1999).

Neste breve enquadramento teórico, convém ainda lembrar que o conceito de interferência — que remete de imediato para a situação de línguas em contacto — é produtivo não só no campo da aquisição de uma L2, no campo do biliguismo, mas também nos estudos de tradução. Aliás, é interessante sublinhar que vários autores²⁸ têm vindo a destacar o papel positivo da tradução na aquisição de línguas estrangeiras, já que aprender a traduzir conscientemente pode ajudar a fomentar as transferências positivas e a conter as negativas.

Outro conceito fundamental no âmbito deste trabalho é o conceito de **Focus on Form**, cunhado por Michael Long em 1991.

Este conceito insere-se no já longo debate em torno da presença da gramática na sala de aula de uma L2 e, segundo Long, implica que se parta de um contexto de comunicação de sentidos antes de se chegar à atenção à forma. Por outras palavras, a vantagem do foco na forma, quando comparado com o ensino das formas gramaticais de maneira isolada, é o facto de a atenção do aprendente sobre as formas decorrer de uma necessidade imposta por uma exigência comunicativa. Como explicam Long e Robinson, “focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistics code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production” (1998: 23).

Os estudos de investigação em torno da aquisição de um L2 por crianças e por jovens adultos (este último grupo é o caso do meu público-alvo) têm mostrado que nem o ensino baseado puramente nas formas gramaticais (“focus on forms”), nem o ensino baseado puramente nos sentidos (“focus on meaning”) levam a uma efetiva aquisição de uma L2,

²⁸ Ver, por exemplo, Calvo e Ridd 2009.

pelo que terá de haver uma posição pedagógica intermédia²⁹. Essa posição relaciona-se com o que Long e Robinson chamam de terceira opção:

A third option which attempts to capture the strengths of an analytic approach while dealing with its limitations, is focus on form. (...) This approach is motivated (although by no means exclusively so) by the so-called Interaction Hypothesis, which holds that SLA is a process explicable by neither a purely linguistic nativist nor a purely environmentalist theory. (1998: 22)

Estas diferentes opções de ensino das línguas (“options in language teaching”) são amplamente exploradas em vários artigos que compõem a obra *Focus on form in classroom second language acquisition*, publicada em 1998. De uma maneira geral, estes estudos defendem “that some kind of focus is useful to some extent, for some forms, for some students, at some point in the learning process”, e que o foco na forma deve ocorrer em conjunto com a interação comunicativa (Doughty e Varela 1998: 114), sendo que as questões centrais continuam a ser: saber que tipo de formas deve estar no centro desse foco e como e quando esse foco deve ocorrer.

Outras duas ideias a reter são, como explica DeKeyser (1998: 62) a ideia de que na aquisição da língua é importante o “comprehensible input” (pois permite manter “the fundamental difference between learning and acquisition in mind”); e a ideia de que o foco na forma não precisa de implicar um retorno a “structural syllabus”, mas, sobretudo para certos aprendentes, deverá implicar necessariamente um ensino explícito e uma prática sistemática de certas formas.

Doughty e Williams chamam ainda a atenção para seis decisões que têm orientado as pesquisas sobre o foco na forma e que deverão estar no centro das práticas letivas dos professores de língua. São elas (1998: 205/211/244/261):

(1) “Whether or not to focus on form” (As autoras advogam que algumas formas não necessitam de instrução formal, porém, há outras que só serão eficazmente adquiridas com “the kind of instruction that engages the cognitive processing ability of the learners”.);

(2) “Reactive versus proactive focus on form” (Segundo as autoras, ambas as abordagens parecem ser eficazes dependendo do contexto e das circunstâncias da sala de aula. A primeira envolve a capacidade “to notice pervasive errors and have at the ready techniques for drawing learners's attention to them”, e a segunda enfatiza “the design of tasks that ensure that opportunities to use problematic forms while communicating a message will indeed arise”.);

29 Como afirma DeKeyser, “all practice designed to make the student more skilled at fluent production of the language, throughout the curriculum, should avoid being exclusively formS-focused or exclusively meaning-focused; otherwise it cannot contribute to transformation of knowledge into a behavioral pattern that consists of linking forms with meaning”, (1998:62).

(3) “The choice of linguistic form” (Ou seja, que tipo de formas devem ser particularmente trabalhadas.);

(4) “Explicitness of focus on form” (O ensino das formas deve ser explícito ou implícito?);

(5) “Sequential versus integrated focus on form” (Está aqui em causa a diferença entre exercícios de língua e tarefas, assim como o requisito de “somehow and at some point learner attention to meaning and form must be connected (...) either simultaneously or in some interconnected sequence of tasks and techniques that are implemented throughout the curriculum”.); and

(6) “The role of focus on form in the curriculum (Segundo as autoras, há vários modelos que podem ser seguidos pelos professores, uns colocam a ênfase em “the psycholinguistic timing of attention to form vis à vis focus on meaning” e outros em “the pedagogical integration of focus on form into the overall curriculum”).

Relacionados com a noção de focus on form e com estas seis questões estão os conceitos de “**noticing**” (atenção) e “**understanding**” (compreensão) definidos por Schmidt³⁰ da seguinte forma: “Noticing is crucially related to the question of what linguistic material is stored in memory (...) understanding relates to questions concerning how that material is organized into a linguistic system” (1993: 26).

Tendo em conta os diversos trabalhos publicados por este teórico durante os últimos anos, nos quais foi refinando os dois conceitos aqui em causa, pode dizer-se que enquanto o conceito de “noticing” exclui o conhecimento metalinguístico, a noção de “understanding” está intimamente relacionada com ele.

O debate em torno das noções de conhecimento implícito e conhecimento explícito na aquisição de regras gramaticais é igualmente extenso e insere-se, de certa forma, na problematização dos conceitos e ideias de que temos vindo a falar.

Vários estudos têm tentado provar que, em detrimento da aposta no ensino implícito, fazer com que os alunos se foquem na forma, através do ensino explícito de regras e da correção de erros, conduz a melhores resultados para a aprendizagem de uma segunda ou terceira língua. O debate continua, todavia, em aberto e são vários os fatores que deverão estar presentes na prática letiva do professor de língua, tais como o tipo de regras e estruturas selecionado, os processos de automatização implicados na aprendizagem, entre outros já identificados pelos autores que temos vindo a citar.

Seja como for, ainda que certos aspetos de uma língua-alvo possam ser aprendidos

³⁰ Schmidt foi “um dos primeiros teóricos a questionar a suficiência das abordagens comunicativas baseadas simplesmente na exposição do aprendiz ao insumo da língua-alvo”, como disseram Carvalho e Silva 2008: 12.

inconscientemente, na sala de aula ou em contexto natural, muitas pesquisas³¹ atestam que o conhecimento explícito é determinante na assimilação das formas, das regras gramaticais e das regras pragmáticas de uma língua segunda ou terceira, quer por meio do ensino explícito da gramática, quer através da correção explícita de erros.

Portanto, “parece haver apoio empírico e teórico para a instrumentalização de ambos os processos, o desenvolvimento da atenção e do raciocínio metalinguístico, no ensino de L2 em geral” (Carvalho e Silva 2008: 15). Aliás, se se pensar no ensino de línguas próximas (que é justamente o escopo deste trabalho), estes processos são essenciais para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendentes, devido ao protagonismo da transferência e à necessidade de controlá-la.

1.3 Os primeiros estudos de PFE

Os estudos contrastivos entre as línguas portuguesa e espanhola existem há mais de um século. Ponce de León Romeo, no seu artigo “Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950)”, apresenta uma descrição bastante completa dos primeiros materiais elaborados sobre a didática das línguas e da gramaticografia na Península Ibérica. A esta descrição, acrescenta-se também a extensíssima lista, elaborada por Montero 2007, das principais referências bibliográficas sobre os trabalhos de linguística contrastiva publicados em Espanha e em Portugal entre 1975 e 2007³².

Todos os volumes de gramáticas, guias de conversação, estudos académicos, dicionários e glossários listados por estes dois autores são o rosto do diálogo já existente entre as duas línguas e justificam, de certa forma, o nascimento das disciplinas de Português para Falantes de Espanhol e de Espanhol para Falantes de Português.

Porém, foi sobretudo nos EUA e no Brasil que se publicaram vários trabalhos de consulta obrigatória para todos aqueles que hoje pretendam conhecer e envolver-se nesta área de pesquisa específica que é o ensino de português para falantes de espanhol. Destacam-se os seguintes estudos e autores: Holton 1954, Abreu 1964, Feldman 1966, Ulsh 1971, Teixeira-Leal 1971, Azevedo 1978, Lombello 1983, Lombello, EL-Dash e Baleeiro 1983, Thogmartin e Courteau 1985, Jensen 1989, Marrone 1990, Simões e Kelm

31 Um dos trabalhos basilares neste âmbito é o de Norris e Ortega 2000.

32 Este levantamento conta com 684 referências e foi feito no âmbito do projeto de investigação RELIPES cujo objetivo foi estudar as relações literárias e linguísticas existentes entre Espanha e Portugal desde o século XIX até aos nossos dias. Foi o primeiro estudo de conjunto que se fez, a nível universitário, sobre estas matérias peninsulares específicas deste período cronológico.

1991, Jordan 1991, Milleret 1992, Pletsh de García 1993, Almeida Filho 1995, Lima 1996, Carvalho 1998, Grannier 2000, entre muitos outros.

Embora seja longa a tradição do ensino do português como língua estrangeira em Portugal, a verdade é que só nos últimos trinta anos se começaram a produzir neste país estudos de reflexão sobre esta área específica da linguística aplicada³³. E, no que diz respeito especificamente ao ensino-aprendizagem do português para/por falantes de espanhol, excetuando a publicação da antologia *Para acabar de vez com Tordesilhas*, em 1998, e alguns trabalhos académicos mais recentes, o número de publicações em Portugal é reduzido³⁴.

Sendo este um campo de investigação e ensino-aprendizagem relativamente recente, é interessante registar a atual proliferação de blogs e páginas web o que, sem dúvida, vem acentuar a vitalidade e o crescimento deste campo de pesquisa. Destaco, pela sua pertinência e qualidade, a gramática eletrónica de português para falantes de espanhol da autoria de Orlando Kelm, da Universidade do Texas³⁵, o projeto “Portuguese for Spanish Speakers” do Departamento de Espanhol e Português da Universidade do Arizona³⁶ e, ainda, a Comunidade de Professores de Português como Língua Estrangeira – Fale Português³⁷.

1.4 A construção de uma metodologia específica

Ao refletir sobre metodologias de PLE, Almeida Filho afirmou, em 1995, que não é necessário haver uma metodologia específica de português para falantes de espanhol. Na introdução à antologia por si coordenada — *Português para estrangeiros: Interface com o Espanhol* — o autor, depois de definir os conceitos de método (“conjunto prescrito, generalizado de especificações para a sala de aula de língua visando atingir determinados objetivos”) e de metodologia (“conjunto de práticas de ensinar línguas fundamentadas nalguma abordagem prevalente”), concluiu que, para este grupo de alunos, não se trata de

33 Em 1991: 116, José Malaca Casteleiro afirmou: “esta disciplina é ainda jovem (...). Nos últimos anos começaram a produzir-se em Portugal os primeiros estudos de reflexão (...) o que não significa que (...) o ensino de português língua estrangeira não tenha uma longa tradição em Portugal, que remonta a cerca de setenta anos atrás”.

34 No que diz respeito aos trabalhos sobre o ensino do português como língua estrangeira em Portugal, mencionam-se os autores que pude consultar: Malaca Casteleiro, Isabel Leiria, Rosa Bizarro, Maria José Grosso, Olívia Figueiredo, Urbana Pereira, Maria Helena Rodrigues, Maria Helena Ançã, entre outros. Relativamente aos contributos mais recentes específicos sobre português para hispanofalantes, indico, por exemplo, o artigo de Vigón et al. 2007 e a dissertação de mestrado de Soeiro, R. 2010. Quanto aos trabalhos sobre PFE publicados no Brasil, recomenda-se a consulta do ponto 7 do artigo de Almeida Filho 2009.

35 <http://www.laits.utexas.edu/orkelm/port/reading/readintro.html>, [15/02/2012].

36 <http://portspan.cerc11.arizona.edu/index.htm>, [15/02/2012].

37 <http://faleportugues.ning.com/>, [15/02/2012].

elaborar uma metodologia específica mas uma metodologia “portadora de algumas especificidades” (1995: 19).³⁸

Ora, desvalorizando a forma como Almeida Filho coloca esta questão da metodologia, a verdade é que todos os estudos que consultei para este trabalho frisam a necessidade de construir um currículo específico para o ensino de português para falantes de espanhol, que reúna globalmente três características:

- (1) tenha um ritmo acelerado;
- (2) aproveite os aspetos positivos da transferência de conhecimento da L1;
- (3) e trabalhe com as áreas especialmente problemáticas.

Esta necessidade de um currículo e de uma prática pedagógica específicos para os alunos hispanofalantes traz subjacente um pressuposto (que tem sido considerado consensual por vários autores e que tem gerado a produção de diversos estudos académicos e materiais didáticos) cuja ênfase incide na especificidade do ensino de línguas próximas e, conseqüentemente, nos fenómenos decorrentes dessa proximidade: a interlíngua e a fossilização. Esse pressuposto é, parafraseando Danielle Grannier, a necessidade de estimular o aluno falante de espanhol a tomar consciência das diferenças entre o português e o espanhol³⁹, com o objetivo de reconhecer e/ou prevenir a transferência negativa (cf. 2000:60).

Grannier, entre outros autores, tem sublinhado a importância da consciência e da reflexão metalinguística na aprendizagem do português por falantes de espanhol, propondo a AC não como técnica, mas como um instrumento de consciencialização e um elemento de preparação de aulas e materiais didáticos. A proposta feita por esta autora e por si considerada “heterodoxa” caracteriza-se, no geral, por questionar a dicotomia de L1 e L2 e propor que esta seja substituída por um “contínuo de variáveis metodológicas correspondente a um contínuo de distâncias entre a língua do aprendiz e a língua-alvo” (2000: 60).

A este propósito, é interessante mencionar que Isabel Leiria, no seu artigo “Falemos

38 Almeida Filho tem escrito diversos trabalhos em torno das concepções e contextos de ensino de língua não materna e uma das suas propostas terminológicas é a distinção entre os termos Metodologia e Abordagem. Segundo este autor, metodologia é o termo tradicional para indicar uma dada “pedagogia de língua” e opõe-se ao conceito de abordagem que, sendo mais amplo e mais abstrato, indica, “na sua abrangência, um conjunto de conceitos (crenças), pressupostos e princípios que orientam não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planeamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes” (2009: 8).

39 Na perspectiva de Eunice Henriques 2000, as diferenças entre estas duas línguas que devem ocupar o centro das preocupações pedagógicas do professor deverão ser sobretudo as diferenças lexicais, semânticas e conversacionais.

antes de verdadeiros amigos”, já refere um continuum de estilos que o aprendente usa, “umas vezes mais próximos de um dos extremos, outras vezes do outro”, continuum esse que deverá, por um lado, nortear a “prática pedagógica, selecionando para correção os desvios em função da sua natureza e oportunidade” e, por outro, pôr a “tónica na receção, antes de passar à produção” (1998: 27).

Um segundo aspeto explorado por estas duas autoras é o questionamento da primazia da oralidade no ensino de línguas próximas. A este respeito, Grannier sugere mesmo a existência de um período inicial de silêncio relativo (percurso inverso ao do falante nativo), em que serão controladas as atividades orais (que se desenvolverão mais tarde, num segundo momento) e estimuladas as atividades de produção escrita, já que estas últimas permitem práticas de correção que evitam a fossilização dos erros.

Por outras palavras, o aluno hispanofalante deverá atravessar duas fases fundamentais para conseguir atingir um alto nível de proficiência em português. Primeiramente, o aluno terá de conhecer um pacote de procedimentos centrados nos pontos críticos da língua portuguesa, com o objetivo de consolidar a pronúncia e os aspetos morfossintáticos, antes de experimentar a produção oral livre. Neste contexto, o aluno deverá dedicar-se à produção escrita, às atividades cujo foco é a forma, para além de treinar a perceção auditiva e as relações entre a grafia e a pronúncia. Num segundo e último momento, o aluno entrará na fase do desenvolvimento progressivo da fluência oral, sendo que à medida que o aprendente avança na produção oral, as atividades devem tornar-se menos monitorizadas, “indo de apresentações orais em que o aluno fala em público enquanto os outros fazem anotações sobre o seu desempenho (...), até uma interação baseada em elementos provocadores variados” (Grannier 2000: 78).

Em suma, o ponto central desta proposta consiste em adiar inicialmente a produção oral livre, uma vez que esta acarreta necessariamente o recurso à transferência direta e indiscriminada das propriedades e estruturas do espanhol, favorecendo a fossilização precoce.

Quer a proposta de Grannier, quer as recomendações de Leiria acima referidas visam enfatizar claramente o foco na forma e a aprendizagem da língua em contexto significativo. Grannier afirma inclusivamente que a sua proposta poderá incluir atividades e exercícios usados no ensino tradicional de L1 e de L2, como o ditado, a tradução, a organização de elementos em quadros e tabelas, exercícios que trabalham a relação grafia/pronúncia, etc.

Dito isto, concordo com Grannier quando sublinha que não se trata de recomendar o combate à interferência nem de estimular no aprendente uma consciencialização do erro, “de consequências psicológicas negativas que levam ao abandono dos cursos e à crença na própria ‘incompetência para língua’” (2000: 79), mas de incentivar o trabalho com a língua, realçando-se as características da língua-alvo em contextos naturais.

São vários os autores que têm insistido na mesma necessidade de desenvolver nos alunos a reflexão e a consciência metalinguística e, com essa intenção, têm sido propostas atividades que, no geral, enfatizam o foco na forma⁴⁰: elaboração de glossários (Leiria 1998), explicações gramaticais e exercícios estruturais (Jensen 1999), tradução (Carriello 2000), exercícios de escrita que copiem estruturas de textos autênticos (Júdice 2000), atividades escritas que colaborem com o desenvolvimento da percepção auditiva (Akeberg 2002), e correção individual e em grupo de textos orais e escritos (Almeida Filho 1995).

Ainda que exista um relativo consenso sobre os resultados positivos da abordagem comunicativa e de um certo distanciamento do ensino explícito da gramática no ensino das línguas estrangeiras em geral, todos os autores sobre o ensino de línguas próximas que consultei concordam que o foco na fluência favorece as fossilizações na interlíngua e, por essa razão, propõem um enfoque que permita a reflexão explícita sobre certos aspetos formais e gramaticais das línguas, iluminando as diferenças que se apagam com as semelhanças das línguas em contacto e almejando uma fusão do ensino contrastivo com a abordagem comunicativa.

Parafraseando Akerberg, o aluno hispanofalante presta atenção ao conteúdo e, por isso, frequentemente deixa de prestar atenção à forma. E, assim, perde a oportunidade de assimilar alguns aspetos formais da língua. O que é semelhante provoca no aprendente uma falsa impressão de domínio e, como consequência, as diferenças linguísticas não são percecionadas como sendo significativas. Daí, avança a autora, “a necessidade de retroalimentação negativa e do enfoque na forma” (2002: 17). O “como” usar o foco na forma em sala de aula parece ser, então, o grande desafio para o professor.

Apesar de Almeida Filho ter afirmado (invocando os estudos de Krashen 1982 e Widdowson 1991), que “o foco na forma é inapropriado para uma aprendizagem motivante e duradora”, pois, segundo ele, impede a aquisição de competência linguístico-

40 Atividades que, como lembra Ana M. Carvalho, citando Virginia Bertolotti (2000), também são válidas para o campo de estudos oposto — o ensino de espanhol para falantes de português.

Sobre este campo de pesquisa que se constitui como a outra face da área de estudos em que este trabalho se insere, sugere-se, a título de curiosidade, a consulta deste endereço, onde se encontram diversas referências bibliográficas: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>, [15/02/2012].

-comunicativa e, por isso, “é melhor uma progressão de experiências de conteúdo, possibilitando experiências com áreas de uso comunicativo, ensino temático ou interdisciplinar”, este mesmo autor não deixa de referir a necessidade de uma focalização atenta e consciente sobre os aspetos “proximais enganosos” (1995: 20).

É curioso que, neste esforço de procura de uma metodologia específica para FE e, mais exatamente, num contexto de consciencialização e contraste, a tradução esteja a readquirir uma posição importante como estratégia de ensino, impondo-se (bem longe da conceção e do uso praticados pelo Método de Gramática e Tradução) como uma atividade que pode minorar as interferências e a sua fossilização no ensino de línguas próximas. Por outras palavras,

já que a tradução é uma estratégia cognitiva inevitável na interiorização e na semantização de novas formas ou palavras da LE, o treino prévio nos procedimentos tradutórios permitiria aplicar essa estratégia de forma adequada, mais monitorada e, portanto, evitando interferências e sua fossilização. (Calvo e Ridd 2009: 165)⁴¹

Pelo que tenho vindo a expor, parece ponto assente a necessidade de uma proposta metodológica específica para o ensino de português para falantes de espanhol que aborde de forma positiva os fenómenos decorrentes da proximidade existente entre estas duas línguas: a interlíngua e a fossilização. Dito de outra forma, e lembrando a sugestão de Isabel Leiria, é necessário desenvolver “uma prática pedagógica inicial que ponha a tónica nas semelhanças entre as duas línguas e na intercomunicabilidade que elas permitem. Ou seja, uma prática que nos torne confiantes, que acentue o carácter de línguas verdadeiramente amigas, cujas pequenas falsidades só a pouco e pouco iremos conhecendo” (1998: 15).

41 Segundo estes autores, o próprio comportamento dos tradutores é similar ao dos aprendentes de uma LE: “por uma questão de economia de esforço, a estratégia que se emprega em primeiro lugar é a transferência da L1 (tradução literal); somente quando esta compromete a comunicação é que se buscam soluções mais complexas. Igualmente, observa-se que esta forma de proceder (o recurso imediato à transferência que acaba produzindo interferências) é mais comum no caso de línguas próximas, tanto na tradução como na aquisição”, 2009: 157.

CAPÍTULO 2

A problemática do ensino-aprendizagem de línguas próximas

Em cierta ocasión, viajando un amigo mío por Portugal, hubo de acercarse al despacho del administrador del hotel, en el cual despacho había un cartel con recomendaciones a los viajeros, escrito en francés, italiano, alemán e inglés. Mi amigo, viajero infatigable, que chapurreaba algo cada uno de estos idiomas, se acercó al administrador y le dijo: Vous parlez français, n'est-ce pas?; a lo cual contestó: Não, não falo francês; entonces: Lei parla italiano?; y el otro: Não, não falo italiano; en seguida: Do you speak english?, y Não, não falo inglês; y, por último, Sprechen Sie Deutsche?, a lo que: Não, não falo alemão. Y mi amigo entonces: «Hombre, ¿habla usted español?», y el portugués a esto: «Sí, señor, entiendo el español». «Pues bueno - agregó mi amigo - dígame antes de continuar una cosa: usted no sabe francés, ni italiano, ni alemán, ni inglés, y tiene ahí una recomendación en esas cuatro lenguas, y en la única que usted parece conocer fuera de la suya propia, en castellano, no aparece; ¿cómo así?» A lo que el portugués contestó en castellano correcto: «Dígame, señor, ¿en qué hotel de España ha visto usted recomendaciones o advertencias en portugués?» Mi amigo se calló. Pero pudo muy bien decirle que ni allí hace falta el español ni aquí el portugués, pues nos entendemos bastante bien hablando cada cual nuestro idioma.

Miguel Unamuno
Por Tierras de Portugal y España (1991)

Spanish and Portuguese – spoken in separate nations and enjoying long literary traditions – are invariably classified as distinct languages, although many of the differences are quite systematic and a high degree of mutual intelligibility exists between most varieties.

John Lipski
(2006)

2.1 Em torno do perfil do aluno hispanofalante e da proximidade linguística

As citações de Miguel Unamuno e de John Lipski que servem de epígrafe a este capítulo chamam a atenção para uma ideia repetidamente mencionada na literatura sobre o ensino do português para falantes de espanhol, e vice-versa. Esta ideia diz respeito ao facto de estes falantes serem considerados falsos principiantes. Por outras palavras, o facto de haver entendimento mútuo entre falantes de português e falantes de espanhol, usando cada qual a sua língua materna, parece mostrar que a aprendizagem da língua do outro é dispensável, já que os dois falantes estão aparentemente capacitados para se entenderem mutuamente, apagando-se, assim, das categorias de alunos principiantes (cf. Almeida Filho 1995: 15).

Esta ideia é com frequência divulgada pelo cidadão comum e usada muitas vezes como bandeira em diversos contextos, sendo que, na maior parte dos casos, os falantes de português ficam a ganhar pela maior capacidade de entender o espanhol que lhes é atribuída. A título meramente ilustrativo, leia-se o curioso comentário – retirado de um guia turístico, publicado em 1986 nos EUA, intitulado *Let's Go: The Budget Guide to Spain, Portugal and Morocco* – que vai ao encontro da ideia preconcebida de que os falantes de espanhol não são capazes de naturalmente entenderem o português:

Most Portuguese have a fairly good, natural comprehension of spoken Spanish. But forewarned that the reverse is not the case. Knowing Spanish will put you into a unique position for one-way communication – able to ask directions or make reservations but unable to understand the response. (Jebsen e Biel, apud Jensen 1989: 848)

John Jensen, em 1989, no seu estudo “On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese” estima que um falante nativo de espanhol, sem prévio contacto com o português, consegue entender mais de 50% de uma conversa oral entre nativos⁴². Neste estudo de caso sobre a compreensão do oral, o autor, embora acabe por confirmar a ideia do senso comum, a que acima aludimos, de que os falantes de português entendem melhor os falantes de espanhol do que o contrário, refere perentoriamente que os resultados obtidos não são tão significativos quanto à partida se poderia esperar e, por isso, chama a atenção para a necessidade de mais pesquisas que possam esclarecer a questão da mútua compreensibilidade entre estes falantes:

42 O estudo foi feito com gravações de textos autênticos em português do Brasil.

Concerning the direction of higher comprehension, this work supports the common belief that Portuguese speakers understand Spanish better than vice-versa. However, the difference is not overwhelming, and can be greatly affected by individual factors. The tendency is confirmed statistically, but it is perhaps an exaggeration (at least for Brazil) to assume that Portuguese speakers have a natural comprehension ability of Spanish. (1989: 851/852)

Neste contexto de ideias, é importante assinalar os resultados que Eunice Henriques apresentou a partir de uma pesquisa sobre a competência de leitura. Este trabalho levou a autora a estimar que um falante nativo de espanhol, sem prévio contacto com o português, consegue entender 94% de um texto académico escrito em português e, conseqüentemente, a contestar a “noção da unilateralidade, que vem sendo passada de geração em geração” no âmbito da aprendizagem destas duas ibéricas:

Se existem maiores dificuldades, para o falante de espanhol do que para o de português, em relação à compreensão do texto escrito na outra língua, estas não se devem a fatores linguísticos, mas, com certeza, a fatores meta-linguísticos, tais como falta de motivação, de necessidade ou de interesse por parte do aprendiz. Além disso, se ele rejeita a outra cultura, por um motivo ou por outro, obviamente, isto irá afetar sua competência comunicativa (e linguística). (2000: 292)

Seja como for, no que concerne a esta questão da inteligibilidade mútua entre falantes de português e falantes de espanhol, ela é naturalmente maior em contextos conversacionais em presença dada a possibilidade de negociação de significados e à existência de sinais visuais e de expressões faciais e/ou corporais. Para além disto, “acredita-se também que a compreensão inicial de textos escritos seja mais alta uma vez que a linguagem escrita é mais conservadora e livre das regras fonológicas (...) que são responsáveis pela opacidade da língua falada” (Carvalho 2002: 598).

Neste contexto da intercompreensão e da proximidade linguística, é apropriado mencionar três autores cujos estudos são frequentemente citados. O primeiro é Jack Ulsh que, em 1971, estabeleceu (no manual que elaborou para o Departamento de Estado Americano) que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol. O segundo é Almeida Filho que lembrou que a “ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas” (1995: 15). E o terceiro é Isabel Leiria que, em 1998, para além de lembrar o enorme número de cognatos entre as duas línguas, enfatiza não só as semelhanças da sintaxe (ambas são línguas de sujeito nulo), como também as estruturas morfológicas que desempenham um papel determinante no

acesso lexical⁴³.

Dada a proximidade linguística entre as duas línguas, a transferência positiva possibilita, assim, que as “habilidades receptivas de compreensão oral e escrita sejam pós-elementares já nas primeiras semanas de instrução formal, ainda que variáveis como o nível de educação do aprendiz possam determinar o grau de compreensão”, como sublinha Carvalho (2002: 599).

Esta possibilidade de transferir positivamente elementos da língua materna faz dos hispanofalantes aprendentes muito especiais dado que, pelo menos no início da sua aprendizagem, apenas têm de exercitar um esforço de atenção para poderem entender o português. Além disso, este tipo de aluno mostra um alto grau de motivação e autoconfiança porque consegue aprender rapidamente o português, o que se repercute numa atitude extremamente (às vezes até excessivamente) positiva durante, sobretudo, o decorrer das primeiras semanas de aulas.

Através de um inquérito informal que fiz a um grupo de seis alunos da disciplina de “Portuguese Advanced II – Fall 2011” (três falantes nativos de espanhol e três falantes nativos de inglês, fluentes em espanhol como segunda língua)⁴⁴, pude constatar – ao ler as respostas obtidas à pergunta 1: “Qual foi o motivo que te levou a estudar português? O facto de seres falante de espanhol influenciou essa decisão?” – que, quase todos, escolheram estudar português porque sabiam que ia ser relativamente fácil e rápida a aprendizagem e, alguns deles, até responderam que tinham consciência da existência de muitas semelhanças linguísticas entre as duas línguas, o que poderia constituir uma enorme vantagem. Vejamos quatro respostas (os destacados são meus):

Definitivamente el saber hablar español fue un factor importantísimo en mi escogido de portugués en lugar de otro idioma, pues **pensé que sería relativamente fácil de aprender por las similitudes entre ambos.** (Aluno 1)

43 Como diz a autora, isto acontece mesmo que o fundo lexical comum possa “ser obscurecido por características individuais do sujeito (que pode ou não ser capaz de relacionar cognatos óbvios) ou, e isto particularmente no caso oral, por características fonéticas da variedade a que pertence a amostra” (1998: 20).

De destacar são, ainda, o estudo de John Green que, em 1988, estimou que os cognatos entre o português europeu e o espanhol peninsular podem chegar a 89% e o estudo de Simões e Kelm (1991) que chama a atenção para o facto de haver mais semelhanças entre o PE e o espanhol peninsular do que entre o PB e o espanhol americano, sendo que neste último caso os valores não ultrapassam os 60%.

44 Este inquérito informal sobre a aprendizagem do português foi feito por correio eletrónico e foi constituído por três perguntas: (1) Qual foi o motivo que te levou a estudar português? O facto de seres falante de espanhol influenciou essa decisão?; (2) O facto de saberes espanhol ajuda-te e/ou prejudica-te no teu desempenho quando usas o português? e (3) Se tiveres de aconselhar um amigo falante de espanhol que queira aprender português, que conselhos lhe darás?

A escolha destes seis alunos deveu-se ao facto de todos eles terem atingido o nível de proficiência B1 depois de estudarem português em contexto formal na Universidade de Georgetown durante dois semestres e de passarem pelo menos dois meses a aprender português no Brasil, em contexto formal e informal. Por uma questão de privacidade, os nomes dos alunos foram omitidos.

Being a Spanish speaker might have influenced it when I was told that **I don't have to take Portuguese from scratch** because I could start by taking Portuguese for Spanish speakers. (Aluno 4)

On one hand, the Spanish and Portuguese languages **share a large part of their vocabularies — I once heard that they share 70% of words in common. That certainly helped me to be able to understand and read Portuguese quickly.** (Aluno 2)

Knowing Spanish is more often than not helpful to my learning, speaking, and understanding Portuguese. **Both languages are very similar in terms of phonology, morphology, and syntax that it is not much of a stretch to speak Portuguese when you know Spanish. Also, the cultures of the Spanish-speaking and Portuguese-speaking worlds are fairly similar, too,** which makes it easier to learn and understand culture points related to the language. (Aluno 3)

Carvalho, Freire e Simões, num artigo intitulado “Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A case of Trilingualism” (2010: 71), sintetizam esquematicamente as características dos alunos hispanofalantes da seguinte forma:

1. a high proficiency in receptive skills from the early stages of instruction;
2. a rapid stabilization of structural errors due to speaker's ability to communicate meaning at early stages of learning;
3. a faster learning process; and
4. a beneficial effect of metalinguistic awareness on the learning of the subtle differences between Portuguese and Spanish.

Ora, considerando as características apontadas – (1) habilidades recetivas precoces desde o início da aprendizagem; (2) rápida estabilização de erros estruturais devido à elevada capacidade comunicativa inicial; (3) ritmo acelerado da aprendizagem e (4) forte consciência metalinguística que permite captar as diferenças subtis entre as duas línguas –, às quais também se pode adicionar a alta motivação inicial dos alunos para aprenderem a língua, percebe-se de imediato que este tipo de aprendente requer procedimentos didáticos específicos que maximizem não só os benefícios da proximidade linguística, mas também a motivação inicial, transformando-a na vontade consciente de superar os obstáculos criados pela proximidade e pela distância entre as duas línguas.

A ideia de Corder (1983) de que a proximidade entre duas línguas gera confiança e alta motivação no aprendente é amplamente consensual tanto entre pesquisadores e professores, como entre os próprios aprendentes, como vemos nos testemunhos dos

alunos acima citados. Todavia, parece ser igualmente consensual a ideia de que as diferenças entre as duas línguas são muitas vezes esquecidas pelos alunos devido às fortes semelhanças linguísticas que eles reconhecem como facilitadoras da aprendizagem da língua. É justamente esta a ideia que um dos alunos inquiridos expressou perante um pedido de sugestões a um hipotético amigo hispanofalante que quisesse aprender a língua portuguesa:

I think that the main advice I would give a friend in that situation would be to **not get too over-confident about how easy it is to learn Portuguese well just because you happen to know Spanish. They are still different languages, with different sounds and structures, and so they shouldn't be seen as being mutually-inclusive in terms of learning.** Still, since the two languages are so similar, **building fluency is a matter of targeting the differences between them** and using them to differentiate between "Spanish mode" and "Portuguese mode" when necessary. Otherwise, you'll just fall into mixing the two languages, and at times that can be embarrassing or even interpreted as you not actually knowing Portuguese. In short, then, I guess **my advice would be to pay close to attention to the differences between Spanish and Portuguese, since it's often too easy to overlook them due to their similarities.** (Aluno 3, destacado meu)

Neste âmbito de ideias, é interessante tecer duas observações. A primeira diz respeito ao facto de a minha experiência com hispanofalantes me ter vindo a mostrar que para estes a comparação entre ambas as línguas, no início da aprendizagem, revela mais semelhanças do que diferenças, perceção que, com o decorrer do semestre, muda significativamente. E a segunda relaciona-se com o facto de, trazendo à colação a proposta de Oller e Ziahosseiny (1970), a interferência poder, na realidade, ser maior quando “os itens a serem aprendidos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores” (Almeida Filho 1995: 16), daí os sentimentos contraditórios que, muitas vezes, estes alunos experienciam. Neste contexto, como sublinha Almeida Filho, são elementos essenciais a perceção e motivação do aluno, as suas experiências anteriores, os seus níveis de ansiedade e a abordagem de ensino do professor.

Ainda a propósito da rapidez da aprendizagem e da proximidade linguística entre o português e o espanhol, convém lembrar aqui a afirmação que o conhecido foneticista e filólogo Henry Sweet fez em 1899:

a Spaniard soon learns to understand Portuguese, and a Portuguese soon learns Spanish enough to understand it, a Dane soon learns to understand Swedish, and an Englishman soon learns to understand broad Scotch, because in all these pairs the two languages are practically only dialects of one another. (apud Akerberg 2002: 3)

Claro que, como lembrou Akerberg ao comentar esta posição de Sweet, “a discussão para decidir o que é uma língua ou dialeto leva-nos para fora do campo linguístico”, sendo igualmente possível “ampliar a discussão para abranger dialetos geográficos e sociais” das duas línguas aqui em causa.

No que à língua portuguesa diz respeito, é imprescindível sublinhar que há divergências marcantes entre o português europeu, o português brasileiro e o português africano. Para além disso, há ainda grandes diferenças entre a língua formal escrita e a língua coloquial falada (distinção particularmente relevante no Brasil), assim como entre a língua considerada padrão e os diversos socioletos existentes nos países cuja língua oficial é o português. Em suma, todas estas especificidades acabam por complexificar a tarefa do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira e, em especial, a aprendizagem do português por alunos hispanofalantes.

Relativamente a esta questão das variedades linguísticas do português e da proximidade linguística que estas mantêm com as variantes da língua espanhola, é importante citar o que Isabel Leiria afirmou em 1998:

Como se sabe, o português europeu (PE) e o português do Brasil (PB) seguiram caminhos que hoje os afastam mais do que estão o espanhol de Espanha e o espanhol da América Latina. No entanto, como refere Paul Teyssier (1997), “esta deriva, paradoxalmente, aproximou o português do Brasil do espanhol americano”. Isto deve-se fundamentalmente, à manutenção das vogais pré-tónicas no PB e à sua redução do PE. Um aspecto entre muitos outros, mas sempre referido pelos estudiosos, este de natureza morfossintáctica, e que também tem consequências no processamento da frase, diz respeito aos pronomes pessoais átonos e à sua colocação na frase. (1998: 20/21)

Estas observações em torno das diferenças vocálicas entre o PE e o PB podem, então, ajudar a explicar, em parte, a reação de estranheza que os meus alunos falantes da variante americana do espanhol demonstram ao me ouvirem durante as primeiras aulas do semestre. Outros fatores que certamente ajudarão a explicar esta reação de estranheza relacionam-se com a proximidade geográfica entre o Brasil e os países de origem dos alunos; com o maior número de professores brasileiros e com a quase inexistência de falantes de outras variantes do português nesta universidade, mas também com a forte presença da cultura brasileira nos meios de comunicação social americanos.

Por tudo o que acabei de dizer, reconheço que a tarefa do professor de português como língua estrangeira está longe de ser fácil e dependerá acima de tudo dos contextos onde este atuar. De qualquer forma, defendo que, na prática letiva, estas divergências de

variantes não devem ser um impedimento para que a aprendizagem ocorra com sucesso. Os conhecimentos linguísticos e didáticos, o bom senso e a flexibilidade do professor ditarão o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem da língua portuguesa, assim como o interesse destes pelas diferentes culturas lusófonas.

2.2 Em torno das vantagens e desvantagens da proximidade linguística

Se, por um lado, a proximidade linguística facilita e acelera o ritmo da aprendizagem devido fundamentalmente ao alto nível de compreensão que a transparência lexical assegura, por outro, ela também é fonte de confusão. Não admira, portanto, que as situações de transferência negativa estejam no centro das preocupações dos professores e dos linguistas que se debruçam sobre a aquisição do português por falantes de espanhol e do espanhol por falantes de português.

Como tenho vindo a dizer, o parentesco linguístico entre estas duas línguas novilatinas constitui, na etapa inicial da aprendizagem, um enorme benefício. Porém, nos níveis intermédios e avançados (quando o que está em causa é já a questão da proficiência), este benefício esbate-se e transforma-se em desvantagem devido ao elevado número de interferências que ocorrem, as quais com frequência podem acabar por se cristalizar na interlíngua do aluno. O chamado portunhol será, a esta luz, a expressão mais imediata do contacto entre as línguas portuguesa e espanhola, sendo que, em muitos casos, se pode tornar facilmente num estádio de interlíngua com níveis de fossilização bastante elevados.

É importante destacar que todos os protagonistas do inquérito que atrás referi sublinham justamente tanto a questão da vantagem inicial (que se reflete em rapidez de aprendizagem e se centra principalmente na compreensão oral e escrita), quanto a questão da desvantagem posterior (que se repercute numa enorme dificuldade em separar o léxico dos dois sistemas linguísticos e em adquirir uma pronúncia semelhante à de um nativo).

A facilidade torna-se, então, numa facilidade enganosa (cf. Briones 2001), como comprovam as respostas dos alunos à seguinte pergunta: “O facto de saberes espanhol ajuda-te e/ou prejudica-te no teu desempenho quando usas o português?” (destacados meus):

Sin duda el saber español **me ayudó mucho al principio dadas las semejanzas en vocabulario y conjugación**. Sin embargo, ahora después de casi tres años

estudiando el lenguaje, **el saber español muchas veces impide que me exprese correctamente en portugués porque son tan parecidos que es difícil separar uno del otro totalmente.** (Aluno 1)

The Spanish **pronunciation** of words and the Portuguese pronunciation of words are very different. In that respect I believe **knowing Spanish "hurt" me: I was (and continue to be) influenced by my background in Spanish, and thus I mispronounce various Portuguese words.** Overall, I believe my experience with **Spanish helped me learn Portuguese, especially in the very beginning stages.** (Aluno 2)

Algumas vezes pode ser mais difícil lembrar vocabulário português porque o vocabulário espanhol se interpõe, mas no total acho que o conhecimento de espanhol é muito útil para estudantes de português. (Aluno 5)

As respostas destes alunos (cujo nível de proficiência em português pode ser colocado, segundo o QECRL, entre o B1 e o B2) revelam que estes detêm já uma forte consciência metalinguística sobre o seu processo de aprendizagem do português, ao afirmarem, por exemplo, que a proximidade da língua lhes cria problemas específicos, problemas que se tornam evidentes quando estes produzem enunciados orais e escritos.

Estes problemas específicos são descritos por um dos alunos inquiridos de forma muito clara; sendo que o mais interessante neste testemunho é o facto de o aluno utilizar mesmo alguns termos familiares aos teóricos e pesquisadores desta área (como *portunhol*, *cognatos* e *falsos amigos*):

However, knowing Spanish can also hurt you when you're using Portuguese: the languages are so similar, that at times you end up using the wrong word or structure, or even start speaking "**Portuñol**." In my case, knowing Spanish often makes writing essays in Portuguese more time-consuming than it should be because I often have to look up words in the dictionary to avoid using the wrong word or **cognate**. I feel like I'd be a much faster essay writer if I didn't often have that fear in my mind that I'm using a "**false friend**." Once you get past the point of confusing the two languages, though, knowing Spanish is definitely a help, especially in contexts where I don't have time to doubt myself much, like in conversations. (Aluno 3, destacado meu)

Convém referir que considero este aluno, em particular, um caso de sucesso, visto que, após o êxito inicial, soube combater a entrada na fase crítica da aprendizagem que é o desenvolvimento de uma interlíngua fossilizada. Ou seja, durante os dois semestre de aulas em que foi meu aluno, nunca pareceu perder a confiança e a motivação, mostrou sempre uma enorme capacidade de trabalho para combater as dificuldades e, poucas vezes, se limitou à transferência da sua língua materna (o espanhol) como estratégia,

sobretudo na sua produção escrita.

Um dos aspetos essenciais a salientar nos testemunhos destes alunos relaciona-se com o papel da produção oral e escrita depois de um período de receção inicial. Pelas respostas que deram, parece-me que os alunos inquiridos estão bastante conscientes de que o saberem falar espanhol lhes traz tanto vantagens, quanto desvantagens. E, por isso, quando lhes pedi sugestões para um hipotético amigo falante de espanhol que pretendesse aprender português, quase todos referiram a necessidade de ouvir e treinar a capacidade auditiva numa primeira fase da aprendizagem, evitando a mistura das duas línguas. Esta sugestão vem, aliás, corroborar inteiramente a tese de Isabel Leiria: “uma prática pedagógica que ponha a tónica na recepção, antes de passar à produção, será muito vantajosa” (1998: 27).

Ainda que se saiba hoje que os desvios não se devem somente à interferência da primeira língua do aprendente, no contexto de línguas próximas são estes os mais óbvios nas análises de erros e, por isso, são eles que acabam por determinar grande parte do processo de ensino-aprendizagem, daí a necessidade e utilidade de os professores elaborarem uma hierarquia de dificuldades que os seus alunos poderão revelar.

No caso de o professor não dispor de uma gramática contrastiva exaustiva das duas línguas, ele poderá organizar, como sugere Milton Azevedo, “a partial one for his own use, taking as a point of departure the specific structures dealt with in his course” (1978: 19).

Ao elaborar uma gramática constrastiva que leve em conta as necessidades do seu público-alvo, o professor poderá mais eficazmente analisar os desvios lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos presentes nas produções dos alunos, identificar se esses desvios podem ser atribuídos à interferência do espanhol ou se são de outra natureza e, ainda, centrar-se nas formas mais problemáticas. Tal gramática parcial terá, conseqüentemente, implicações tanto no tipo de estratégias e exercícios usados em sala de aula, quanto nas explicações gramaticais que o professor verbalizar.

Antes de me referir às áreas de maior dificuldade para o aluno hispanofalante, que poderão eventualmente constar da gramática contrastiva de um professor de PFE, faço uma rápida incursão sobre o conceito de portunhol.

2.2.1. O conceito de portunhol

Em termos gerais, pode-se definir o portunhol como o processo de interlíngua dos aprendentes da língua portuguesa ou espanhola como língua estrangeira (hispanofalantes

e lusofalantes, respetivamente), seja em contextos formais ou em ambientes informais de aquisição (cf. Rojas 2006: 23).

No universo das discussões sobre o ensino de português para falantes de espanhol e de espanhol para falantes de português, considera-se comumente o portunhol como um fenómeno de interlíngua que decorre, por um lado, da proximidade linguística entre as duas línguas e da possibilidade de comunicação logo na fase inicial da aprendizagem, e por outro, da falta de perceção dos desvios linguísticos pelo próprio falante. Este fenómeno, defendem vários autores, só é superado pelos falantes que desenvolverem a capacidade de autocrítica e que forem sensibilizados para as diferenças. Pois, como observa Klein, “The inability to notice this discrepancy is one of the reasons why some learners come to a halt at a certain point in the acquisition process while others continue to advance well beyond this point” (apud Carvalho 2002: 603).

Como tenho vindo a dizer, juntando contribuições de vários autores, a aprendizagem de línguas próximas está longe de ser fácil, já que, se o professor não souber lidar com este estágio de interlíngua precoce que é portunhol, o aluno pode rapidamente fossilizar aspetos fonético-fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos e também pragmáticos que o impedirão de atingir um nível de proficiência aceitável pelos falantes nativos.

Neste sentido, estou totalmente de acordo com Ana Maria Carvalho quando menciona que o “combate” ao portunhol deverá passar pela incorporação de estruturas linguísticas, providas pela análise contrastiva, “num currículo funcional que promova atividades contextualizadas e comunicativas no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita” (2002: 604).

Lembrando o que Almeida Filho afirmou, terei que admitir que o portunhol, tal como uma moeda, apresenta duas faces: uma face “feia”, quando se transforma numa interlíngua fossilizada, e uma face “bonita”, quando é apenas “manifestação natural de interlíngua em desenvolvimento” (1995: 18). Manifestação que “deve ser aceita e mesmo incentivada” para que o aluno chegue, motivado, até à língua-alvo, como declara Azevedo: “In some cases, such transfer is warranted and should be encouraged as a helpful shortcut towards mastery of the target language” (1978: 18). Na verdade, o portunhol, tal como explica o primeiro autor citado, nada mais é do que, no princípio, “o bem-vindo movimento de articular organicamente o conhecimento forçosamente difuso sobre a língua-alvo e a habilidade imperfeita de conduzir a orquestra inteira pela sinfonia discursiva” (1995: 20).

Para além de se referir ao que alguns linguistas chamam de “mixed parentage” (isto é,

ao fenómeno da interlíngua que ocorre quando os falantes de uma das línguas cognatas tentam falar a outra língua sem conseguirem suprimir a interferência da língua materna na produção dessa língua), o termo portunhol tem sido tradicionalmente aplicado a configurações linguísticas bilingues, mais ou menos estáveis, em zonas de fronteira, como no Uruguay, no Paraguay, no Brasil e até em Portugal⁴⁵.

No que à aplicação deste termo aos contextos fronteiriços diz respeito, John Lipski recorda que este não é geralmente abordado e discutido fora das regiões em causa. No entanto, no que concerne à questão da aquisição do português e/ou do espanhol como língua estrangeira, as atitudes e opiniões sobre o portunhol têm-se dividido em duas grandes direcções: a que considera que o portunhol é “undesirable, and the result of laziness, indifference, or lack of respect for the other language and its speakers” e a que considera o portunhol “as the logical product of globalization, and in fact often advocate the adoption of such spontaneous hybrids to the tacit exclusion of actually learning the other language in its full form” (2006: 2/3).

Deste modo, como refere Lipski, o fenómeno do portunhol encontra-se no centro das preocupações da aquisição de línguas próximas, campo onde também são centrais as noções de “language-dialect dichotomy from an acquisition perspective, code-switching and transfer, interference, fossilization, and interlanguage; and the interplay of attitudes and acquisitional strategies” (2006: 2).

As discussões em torno do conceito de portunhol desembocam, frequentemente, na questão da aceitabilidade ou não desta forma de interlíngua. Até que ponto o portunhol é aceitável tem sido, por isso, a pergunta feita por alguns pesquisadores, sobretudo porque esta questão ganha bastante relevância no contexto dos exames de proficiência linguística feitos por hispanofalantes (e lusofalantes).

Dois estudos que podem ser referidos a este propósito são os de Jensen (1989) e de Scaramucci (1995) e deles podem ser retiradas duas preocupações que deverão estar na ordem de trabalhos desta área de investigação. A primeira insere-se no contexto dos EUA e relaciona-se com uma certa “incapacidade das provas de proficiência da ACTFL de avaliar completamente a produção em português de hispanofalantes que, mesmo desconhecendo algumas regras básicas do português, conseguem comunicar-se e, portanto, são avaliados já em níveis intermediários” (Carvalho 2008: 159). A segunda remete para o contexto brasileiro e, em particular, para a aplicação do exame de

⁴⁵ Estou a pensar, por exemplo, na situação do barranquenho.

proficiência Celpe-Bras e relaciona-se com “a falta de consenso entre os avaliadores, decorrente de diferentes níveis de tolerância entre eles em relação aos erros provocados pela influência do espanhol” (Carvalho 2008: 160).⁴⁶

Perante estas duas preocupações, será importante incentivar a elaboração quer de estudos comportamentais que determinem até que ponto o portunhol é aceitável, quer de estudos que reflitam sobre os tipos de erros que mais impedem a comunicação, quais são os mais tolerados pelos falantes nativos, e em que contextos.

A este propósito, destaco o trabalho de Ana Maria Carvalho, publicado em 2008, no qual a autora se propôs investigar as atitudes atribuídas ao português de hispanofalantes por representantes da comunidade de fala do Rio de Janeiro. Através de três tipos de testes (testes de percepção dialetal, de reação subjetiva e de pares ocultos) a autora chegou a duas conclusões bastante pertinentes e elucidativas quanto à forma como o portunhol é visto por falantes nativos:

1) o portunhol é reconhecível e aceitável no âmbito social, já que não se relaciona a estereótipos negativos; e

2) no que refere ao contexto profissional, detecta-se uma leve tendência no sentido de serem as variedades mais próximas do modelo nativo aquelas relacionadas às melhores oportunidades de emprego. (2008: 172)

2.3 Áreas linguísticas de maior dificuldade para o aluno hispanofalante⁴⁷

2.3.1. Fonética e Fonologia

São vários os trabalhos que apresentam um panorama geral dos sistemas fonológicos do português e do espanhol, apontando igualmente os seus pontos contrastantes. Não é do meu interesse listar esses trabalhos aqui, contudo, por razões práticas, parece-me fundamental perceber por que razão, para muitos autores, é consensual a ideia de que a fonética/fonologia é uma das áreas mais problemáticas para o aluno falante de espanhol⁴⁸.

⁴⁶ Não encontrei estudos feitos relativamente ao exame CAPLE.

⁴⁷ Existem vários trabalhos académicos e páginasWeb que apresentam levantamentos mais ou menos exaustivos das dificuldades sentidas pelos hispanofalantes quando aprendem o português. Destaco, a título de exemplo, o trabalho de Neta, N. 2007. “Aprender español es fácil porque hablo portugués” in *Cuadernos Cervantes*. Disponível em http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html, [30/03/2012].

⁴⁸ Neste contexto, é relevante citar uma breve observação sobre os desvios dos falantes de espanhol que Isabel Leiria faz no final do artigo que tenho vindo a citar: “A observação informal de dois corpora escritos que reuni (Leiria 1991 e um outro em preparação) permitem-me concluir que a maior parte dos desvios produzidos por falantes de espanhol L1

Uma das faces mais visíveis doportunhol é, precisamente, a da fonética/fonologia, não só no que concerne à dificuldade de articulação dos fonemas, mas também à prosódia e à entoação. De facto, segundo Isabel Leiria, certos aspetos relacionados com a fonologia e com a fonética são “os mais resistentes a uma produção com características próximas das da língua-alvo” e, por isso, só podem ser modificados “graças a um grande e muito controlado esforço” (1998: 15/17)⁴⁹. Isto acontece porque, como lembra a autora, invocando Nick Ellis (1994), a pronúncia e a representação ortográfica dependem, em certa medida, da aprendizagem implícita e só serão automatizadas com a prática.

Não é de admirar, portanto, que a componente fonético-fonológica, a par das questões pragmáticas, fique para segundo plano, já que o falante de espanhol está mais preocupado com a descodificação do conteúdo da mensagem do que com a produção de sons e com a pronúncia. São, na verdade, as interferências fonético-fonológicas que, quando estão presentes na produção linguística do aluno, mostram o grau da sua aprendizagem e, consequentemente, os limites da sua compreensão do português.

E mais ainda, essas interferências fonético-fonológicas colocam muitas vezes o hispanofalante na situação incómoda de não ser visto como um falante de português. Por outras palavras, o não domínio destes aspetos da língua portuguesa resulta num sotaque facilmente identificável, o que faz com que o interlocutor falante-padrão tenha de filtrar continuamente os ruídos do sistema da interlíngua estacionária. Ora vejamos o que Rojas nos diz sobre a questão do sotaque: “Alguém com sotaque é alguém que pode ser identificado em qualquer lugar como não pertencente àquele lugar”, ou seja, há uma norma que é a pronúncia nativa e o sotaque será o desvio (2006: 20).

Os estudos comparativos dos sistemas fonético-fonológicos das duas línguas revelam, entre outras, duas diferenças articulatórias fundamentais: a presença de vogais nasais e de vogais médias-abertas em português e a ausência destas em espanhol, o que torna o sistema fonológico do português mais complexo quando comparado com o do espanhol (12 fonemas: 7 orais e 5 nasais versus 5 fonemas orais).

Daniele Grannier, no seu artigo “Grandes Dificuldades de comunicação devidas a pequenas falhas de pronúncia” sublinha que a questão da distinção entre as vogais médias fechadas e abertas do português é bastante relevante na medida em que pode prejudicar a comunicação – a autora refere os exemplos problemáticos das distinção de certos pares

depois de um período de ensino semi-formal de quatro meses se restringem quase exclusivamente a duas áreas: fonologia e léxico (formações e sequências desviantes)” (1998: 21).

⁴⁹ Recomenda-se a leitura das páginas 17 e 18 deste artigo que tratam da questão da idade e do papel que esta exerce na aquisição dos aspetos fonéticos e fonológicos de uma L2.

mínimos, como avô/avó, e dos encontros dos pronomes ele/ela com uma forma verbal de início vocálico, como “ele/ela estuda”. Assim sendo, será vantajoso o uso, em sala de aula, de materiais que destaquem a língua falada em velocidade natural (por exemplo, diálogos gravados acompanhados de exercícios de percepção auditiva), já que estes ajudarão a mostrar aos alunos certas situações de redução silábica que eliminam a distinção de gênero e que, por isso, criam ruído na comunicação (cf. 2004: 177).

Parece fundamental também desenvolver no aluno a percepção das distinções fonológicas inexistentes na sua língua materna e/ou L2, tal como a distinção /b – v/, entre outras. E, neste contexto, a leitura em voz alta pode ser uma boa estratégia para ajudar os alunos a perceberem a diferença de pronúncia entre estas duas consoantes do português.

Segundo Grannier, a queima de etapas e o estímulo à produção oral espontânea “constituem impedimento à aquisição de propriedades distintivas”. E, na maior parte das vezes, “o impedimento torna o processo irrecuperável, pois o aprendiz se acostuma a transferir para o português a fonologia de sua língua materna” (2004: 178)⁵⁰. Por esta razão, é preciso dar mais atenção à incidência da visão gráfica sobre a pronúncia, destacando alguns aspetos da língua escrita como um andaime para conseguir entender e dominar os pontos divergentes entre as duas línguas⁵¹.

À semelhança das orientações propostas por Akerberg, Grannier tem defendido que, na fase inicial da aprendizagem do português, devem ser consolidados quatro aspetos relativamente à oralidade: “(1) a percepção auditiva; (2) a valorização das distinções fonológicas do português (com exercícios fonéticos); (3) a aprendizagem da relação grafia/pronúncia (com a prática da leitura em voz alta); e (4) o automonitoramento da produção oral” (2004: 180)⁵².

Outras dificuldades dos alunos hispanofalantes já observadas em muitos estudos

50 Refira-se, neste contexto, o que Marianne Akerberg afirmou: “A proximidade das línguas faz com que os alunos de língua espanhola reconheçam muitas palavras da sua primeira língua e não façam um processamento detalhado dos sons. Além disso, os sons ligeiramente diferentes que escutam, os interpretam conforme categorizações já feitas na primeira língua, usando pistas de diferentes tipos. Um tipo de pista é a memória da imagem visual da palavra ou sílaba que escutam. Por não existir uma correspondência clara entre grafema e fonema, sobretudo se estão misturados os sistemas ortográficos e fonológicos das duas línguas na mente do aprendiz, esta pista pode confundir. Com essa base de uma percepção auditiva deficiente, não conseguem pronunciar bem” (2002: 23/24).

51 Relativamente à relação entre percepção auditiva e ortografia e, em particular, à incidência da visão gráfica sobre a pronúncia recorde-se que, “segundo Martha Scholten e John Archibald (2000) é a familiaridade com as representações escritas de palavras na L2 que aumenta a possibilidade de que mais informação fonológica fique na memória o tempo suficiente para alimentar as representações subjacentes e até a representação fonética pode influenciar (Flege, 1990)”, Akerberg, 2002: 25.

52 Neste âmbito, o professor terá que ter em mente a diferença entre os conceitos de fonética acústica (que se refere às propriedades físicas dos sons da fala a partir da sua transmissão do falante ao ouvinte) e de fonética articulatória (que se prende com a produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório).

Para aprofundar estes conceitos a que aludi superficialmente, sugiro a leitura de três autores: Rio-Torto 1998, Veloso 1999 e Silva 2008.

dizem respeito ao facto de, no sistema do espanhol, estarem ausentes as fricativas predorso-prepalatais /ʃ/ /ʒ/, a vibrante múltipla de articulação uvular /R/ e a sibilante sonora /z/. Acresce, ainda, a diferente articulação em português das consoantes <s> e <j>, assim como alguns fenómenos exclusivos da variante do português do Brasil, como o alçamento de fonemas vocálicos (tarde vs tardi) e a desvelarização da consoante alveolar lateral /l/, entre outros.

No que diz respeito ao ensino da pronúncia aos alunos hispanofalantes, deve lembrar-se a relevância da abordagem multisensorial e multicognitiva de Edward Odisho. A proposta deste autor exige que o professor procure estratégias de ensino que vão muito além do canal auditivo, levando os alunos a ultrapassar não os erros, mas, como Odisho coloca, as manifestações de “surdez linguística”. Com esta proposta, Odisho desafia os professores a abandonarem o ensino monossensorial da pronúncia e incentiva-os a encararem o ensino da fonologia da língua estrangeira de uma forma multisensorial. Como o autor refere,

the instructor has to approach the learner via more than one sensory modality and the learner should be prepared and encouraged to believe likewise. Similarly, the multicognitive aspect of the approach should encourage learners to try to attentively listen to sounds, retain an acoustic and auditory image of them and compare and contrast them with sounds already part of their psycholinguistic inventory using all the available cognitive processes such association, analysis, synthesis, comparison, contrast, memorization, etc. (2006: 5)

Com esta abordagem inovadora, parece-me que o combate às dificuldades dos hispanofalantes no que à pronúncia do português diz respeito poderá ser mais eficaz⁵³.

2.3.2. Léxico

Outro traço bastante saliente na interlíngua dos alunos hispanofalantes nos primeiros tempos de aprendizagem é a elevada incidência de empréstimos lexicais, favorecida pela alta probabilidade de acerto de que fala Corder (1994).

Como já disse antes, as estruturas lexicais e morfossintáticas entre as duas línguas são muito semelhantes e, por isso, os alunos sentem-se confiantes e arriscam mais no aportuguesamento do léxico do espanhol. Dito de outro modo, os alunos usam “o empréstimo de termos da L1 e seu moldamento à L2, através da transferência do radical, acompanhado pelas desinências da L2 (processo equivalente ao descrito por Schultz: a

⁵³ Sobre a aplicação da abordagem de Odisho ao ensino da pronúncia a hispanofalantes, recomenda-se a leitura da tese de mestrado de Rita Soeiro, defendida em 2010 na Universidade do Porto.

nativização)” (Carvalho 2002: 599).

A minha experiência com alunos hispanofalantes tem-me mostrado, sem qualquer surpresa, que este fenómeno acontece mais com falantes nativos de espanhol e menos com falantes nativos de inglês fluentes em espanhol como segunda língua, o que possivelmente se explica pelo facto de estes últimos serem capazes de revelar uma maior consciência metalinguística, evitando os empréstimos lexicais do espanhol.

Quer Lombello, El-Dash e Baleeiro (1983), quer Ponzo Peres (1999) sugerem que as categorias lexicais mais transferidas são as palavras de conteúdo, isto é, os substantivos, depois os verbos e, de seguida, os adjetivos, sendo que os desvios mais proeminentes são as palavras que apresentam diferenças mínimas de ortografia e pronúncia, o que põe em evidência a hipótese levantada por Laufer (1990: 576): “Each learned word will interact with other words in the lexicon on the basis of semantic and phonological principles”. Exemplos destas armadilhas lexicais (o termo é de Schmitz, 1970) são, a título ilustrativo, as palavras: *noiva/novia*; *marmelada/mermelada*; *raiva/raiba*; *gaivota/gaviota*; *diferença/diferencia*; *começar/començar*; etc.

Segundo um estudo comparativo levado a cabo por Marta Oliveira, em 1996, os falsos cognatos entre as duas línguas (também designados por heterossemânticos ou falsos amigos⁵⁴), parciais ou totais, perfazem um total de 700. Destaco, por exemplo, os que recentemente surgiram em textos produzidos pelos meus alunos: Esperei um *rato*. / A minha irmã está *embarçada*. / A minha família é *esquisita*. / A minha família é *rara*. / Ontem o jantar estava *rico*.

Portanto, é essencial que perante a necessidade de trabalhar os falsos amigos em contexto de PFE, o professor elabore estratégias que integrem, de forma significativa, este léxico nos conteúdos temáticos e comunicativos que em cada momento pensa trabalhar. Conhecer várias propostas de classificação dos falsos amigos⁵⁵ poderá, então, ser muito

54 Leia-se a seguinte definição deste conceito tão usado no ensino de PFE: “Falso amigo” é um termo coloquial usado em Linguística, nomeadamente em áreas específicas da tradução, para fazer referência às lexias cognatas com diferente significação. Isto é, o falso amigo é aquele signo linguístico que, geralmente pelo efeito de partilha de uma mesma etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente a de outro signo numa segunda língua, cujo significado é completamente diferente. Essa comunidade de formas ou aparências leva o falante bilingue a estabelecer uma correspondência de significados ou, aproveitando a mesma terminologia, a acreditar numa relação de amizade semântica falsa”. Vaz da Silva e Vilar 2004: 77.

55 Veja-se a proposta de Carita 1999. Esta autora apresenta 4 grandes conjuntos de falsos amigos que sintetizo desta forma: (1) verdadeiros falsos amigos – *rato*; (2) mesma ou próxima grafia, coincidem numas aceções e divergem noutras – *apenas*; (3) coincidem e divergem (sendo que o português abarca todos os sentidos do espanhol) – *acordar* e (4) todas as aceções em português existem em espanhol – *judia*. Estes quatro grupos ainda se subdividem em vários outros. A título ilustrativo, apresento os 6 subgrupos que compõem o grupo (1) – verdadeiros falsos amigos: (A1) mesma grafia e categoria gramatical, pertence ao mesmo nível de língua – *berro* (agrião em português); (A2) mesma grafia, diferente categoria gramatical e pertence ao mesmo nível de língua – *salada*; (A3) grafia semelhante ou equivalente, mesma categoria gramatical e pertence ao mesmo nível de língua – *talher/taller*; (A4) mesma grafia e categoria gramatical e pertence a diferentes níveis de língua – *ligar*; (A5) sequência de palavras – *enquanto/en cuanto* e (A6) proximidade

útil para o professor elaborar materiais didáticos que evitem o ensino mecanizado deste tipo de vocabulário.

No que concerne à produção dos cognatos, vários estudos enfatizam a dificuldade de aprender os registos adequados para os seus usos e as restrições das suas frequências. Ana Maria Carvalho destaca a este propósito a distribuição, por exemplo, das palavras “perdão” e “desculpa” que, embora sejam aparentemente cognatos de *perdón* e *disculpa*, diferem tanto em relação à frequência como ao estilo em que são usadas em ambas as línguas. E, para além de casos como este, é preciso ter em consideração que “os estudantes podem não relacionar cognatos óbvios e que, por conseguinte, a explicitação das semelhanças e o fornecimento de estratégias de inferência lexical são de grande utilidade” (Leiria 1998: 21), devendo o professor usar textos escritos e não ter a pretensão de trabalhar tudo de uma só vez.

Daniele Grannier, numa comunicação apresentada no IV Congresso da SIPLE em 2001 e intitulada “Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol – da observação do erro ao material didático”, apresenta um levantamento de erros persistentes que se devem à interferência do espanhol, propondo quer uma explicação para essas transferências, quer estratégias didáticas para as ultrapassar. No que diz respeito aos desvios lexicais, a autora distingue os desvios que decorrem do uso da forma em espanhol, os que decorrem do uso da forma (quase) em português e os que resultam do uso de uma forma mista, sendo que estes últimos podem decorrer de interferências ortográficas, fonológicas, morfológicas ou de inadequação semântica.

Uma análise contrastiva detalhada sobre estas questões lexicais, em contextos sempre que possível autênticos e significativos, ajudará o aluno a alargar a sua compreensão do léxico do português e do espanhol e, em muitos casos, também a evitar problemas com traduções, tal como refere Ceolin: “o problema da existência de falsos amigos é que estes podem, numa tradução descontraída ou menos cuidada, comprometer o conteúdo semântico de um determinado enunciado e em consequência o acto comunicativo”(Ceolin 2003: 40)⁵⁶.

gráfica e fonética que pode induzir em erro – assinatura/*asignatura*.

Recomenda-se ainda a leitura de Ferrero 2003 e Castro, M. 1992, assim como a consulta da lista de falsos amigos que se encontra neste endereço: http://ec.europa.eu/translation/bulletins/folha/folha23_lista_pt-es.pdf, [15/02/2012].

56 Para explorar em detalhe a questão dos erros e das interferências lexicais entre os falantes de português e de espanhol, sugere-se, entre outras, a leitura de Durão 2004.

2.3.3. Morfossintaxe⁵⁷

Embora as dificuldades morfossintáticas não sejam as mais óbvias no início da aprendizagem da língua portuguesa, elas podem comprometer o desempenho do aluno hispanofalante em estádios de aprendizagem mais avançados.

Entre as situações mais comuns de transferência de estruturas morfossintáticas, é frequente o uso de certas estruturas falso amigas que colocam a tónica nas diferenças aspetuais e temporais entre os sistemas verbais do português e do espanhol.

Se no caso da aquisição dos pretéritos perfeito e imperfeito do português por hispanofalantes não há grandes dificuldades a apontar devido às semelhanças formais entre as duas línguas, a distinção entre pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto em português parece ser uma das mais problemática, devido sobretudo ao uso extensivo deste último tempo verbal em espanhol (o pretérito perfeito composto diz respeito, em português, a uma ação durativa que começou num passado e que dura até ao momento de enunciação ao passo que, em espanhol, se refere a uma ação passada e perfeita mas num determinado período cronológico que ainda não terminou)⁵⁸.

Outras duas questões igualmente problemáticas referem-se à natureza do morfema verbal RA que expressa significado modo-temporal diferente nas duas línguas: imperfeito do conjuntivo em espanhol e mais-que-perfeito do indicativo em português (pouco frequente na linguagem coloquial *standard*), assim como à questão da perífrase do chamado futuro próximo (*vou comer/voy a comer*⁵⁹).

Dignas de menção são ainda as questões relacionadas com a existência do infinitivo pessoal em português; com a enorme produtividade do futuro do conjuntivo em português e sua quase inexistência em espanhol; com a preferência pelo uso da passiva em português enquanto em espanhol é mais frequente a voz média ou frases impessoais; com certas questões de morfologia derivacional (como a semelhanças gráficas entre sufixos *-mento/-miento*; prefixo *in/en*); com as diferenças de género; com certos usos de preposições e de regências preposicionais diferentes (por exemplo, *ajudar/ajudar a*; *estar apaixonada por/de*; *aprender com/aprender de*); com a inexistência de equivalente em espanhol para certas expressões de realce, tais como “é que” ou “será que”; com a existência de verbos que são transitivos diretos em português e indiretos em espanhol e vice-versa; com a

57 Relativamente aos trabalhos que contrastam a morfossintaxe das duas línguas, recomendam-se as referências bibliográficas indicadas por Carvalho 2002: 601.

58 Sobre o ensino deste tópico verbal a alunos hispanofalantes, leia-se Akerberg 2008.

59 Veja-se a este respeito Ceolin 2003: 45.

questão do *leísmo*⁶⁰ que faz com que os estes falantes produzam enunciados como: **telefonei-o* ou **vi-lhe* e, ainda, com certas questões léxico-sintático-semânticas que se devem, segundo Grannier (2001: 7), “a distribuições em estruturas diferentes e/ou a recortes semânticos (parcialmente) diferentes de uma língua para a outra”: sou a favor/*estoy a favor*, ser contra/*estar en contra*, mudar/*cambiar*, etc.

2.3.4. Outras áreas

Ainda que exista uma relativa escassez de trabalhos contrastivos sobre as outras áreas da língua, como as áreas discursiva, sociolinguística e cultural, é importante mencionar aqui não só os conhecidos estudos de Lombello (1983) sobre a análise de marcadores discursivos na produção dos alunos FE⁶¹; Reis da Costa (1995) sobre a competência cultural dos alunos e a interferência deste fator na aprendizagem do português (no contexto do Brasil); Tanqueiro (1998) sobre as frases feitas no ensino do português LE para hispanofalantes; Jensen (1999) sobre o uso dos clíticos e do imperativo no português do Brasil; Koike e Flanzer (2004) sobre transferência de questões pragmáticas do espanhol para o português como L3; mas também outros trabalhos acadêmicos que tem surgidos mais recentemente: Araújo (2008) sobre as dificuldades de aprendizagem do diminutivo e de certas questões discursivas por falantes de espanhol; Silva (2008) sobre os rituais linguísticos de saudação e despedida; Rodea (2008) sobre os padrões verbais de interação e as variáveis culturais em contextos de ensino do português para FE no Brasil; Ortiz Álvarez (1998, 2011) sobre o ensino de aspetos culturais e comportamentais através das expressões idiomáticas, entre outros⁶².

Estou perfeitamente consciente de que não esgotei nestas páginas a lista das dificuldades sentidas pelos hispanofalantes, nem os trabalhos que existem em torno delas. No entanto, acredito que os pontos mencionados brevemente neste subcapítulo poderão ajudar-me, como professora de língua, a elaborar um roteiro gramatical que dê particular atenção aos pontos críticos e às especificidades da língua portuguesa quando ensinada a este grupo de alunos.

A construção de um roteiro gramatical que seja contextualizado e que vá ao encontro

60 O leísmo é o uso da forma dativa do pronome pessoal em contextos sintáticos onde a forma acusativa seria esperada.

61 Neste estudo, Lombello sublinha que o uso de marcadores como “assim”, “pero” e “como”, elementos da relação da L1, tendem a persistir na produção do português, sendo de difícil substituição.

62 As referências bibliográficas referidas neste parágrafo encontram-se completas na Bibliografia.

das necessidades dos nossos alunos, terá necessariamente de se distanciar, por não ser pedagogicamente relevante, dos levantamentos exaustivos de pontos de divergência e convergência entre as duas línguas e aproximar-se, tanto quanto possível, das necessidades e dificuldades sentidas nas produções dos próprios alunos.

Passo agora à parte mais prática deste trabalho, que se centrará numa dificuldade morfossintática: a forma e o uso do futuro do conjuntivo.

CAPÍTULO 3

A aprendizagem do futuro do conjuntivo por alunos hispanofalantes

Spanish is most useful in the beginning to intermediate stages of learning Portuguese. For instance, I already understood many verb forms/tenses, such as the differences between preterit vs. imperfect, subjunctive vs. indicative, etc. However, once I reached more an advanced level, Spanish became a bit of a hindrance, as I have trouble adjusting to new tenses such as future subjunctive.

Andrew G.⁶³

I found myself looking askance at Spanish grammar. For example, I was frustrated with the extinct Spanish future subjunctive, which only survives in fixed expressions such as “Por donde fueres, haz lo que vieres”. Spanish seemed like simplified Portuguese, and I liked it less as a result.

William H.⁶⁴

63 Andrew G. foi meu aluno na disciplina de “Portuguese Advanced II - Fall” 2011 e foi um dos participantes no questionário informal mencionado no capítulo 2 deste trabalho.

64 Esta citação faz parte de um testemunho de um aluno que participou no estudo intitulado “The voice of the learner” desenvolvido por Cowles e Pires 2008, no contexto da escola de verão em Middlebury College, Vermont, EUA.

3.1 Aproximações ao objeto de estudo

Antes de fazer uma revisão da forma e do uso do futuro do conjuntivo e de entrar na componente prática propriamente dita deste trabalho, será importante explicar por que razão é este o ponto gramatical que elegi como objeto de estudo.

Qualquer professor de língua portuguesa (e não só) concordará que o conjuntivo, devido sobretudo a um enorme espectro de circunstâncias e de contextos sob o qual pode ocorrer, é um dos tópicos linguísticos mais difíceis e exigentes, tanto para os falantes nativos⁶⁵ como para os falantes não nativos. Isto acontece porque se há contextos em que o uso deste modo não levanta problemas, há outros em que a seleção entre indicativo e conjuntivo⁶⁶ depende, em grande parte, da atitude do falante, não sendo possível chegar a uma escolha inequívoca.

A minha experiência com alunos hispanofalantes tem-me mostrado, contudo, que a seleção entre indicativo e conjuntivo não lhes levanta grandes problemas, uma vez que estes falantes já estão habituados a lidar, em espanhol, com os contextos e as subtilezas em que o uso do conjuntivo é justificado pela maneira como o falante interpreta e descreve a realidade. O mesmo já não acontece com a forma e o uso do futuro do conjuntivo, pois levanta dificuldades significativas junto deste tipo de alunos, tal como os textos em epígrafe deixam antever e como a citação de Edward Baranowski confirma:

Traditionally, the future subjunctive tense has been one of several morphosyntactic hurdles that any Spanish-speaker attempting to learn Portuguese must overcome. Long gone from oral registers in Spanish and largely consigned to proverbs, set phrases and legalistic or deliberately archaic language, the tense is now ignored in most first-and second-year Spanish textbooks. While students of Spanish require only a passive command of the future subjunctive so that they might recognize and process its forms as they come across them in the archaic or archaizing literature that employs them, students of Portuguese must master the future subjunctive for active usage because the tense is fully alive and well in all of that languages's spoken registers. (2008: 495)

65 Em contexto de PLM, o uso do modo conjuntivo é igualmente gerador de dúvidas e dificuldades, sendo muitas vezes preterido pelo indicativo, sobretudo em construções que permitem a seleção dos dois modos.

66 A propósito da oposição indicativo vs conjuntivo, leia-se o seguinte comentário de Marques: “Grande parte da literatura sobre o modo verbal, quer em português quer noutras línguas, tem-se centrado na análise da oposição entre modos, com particular destaque para a oposição entre o conjuntivo e o indicativo. O estudo da diferença entre estes dois modos pode ser feito (e é-o normalmente) sem se ter em conta as várias formas (e.g. presente, pretérito imperfeito, futuro imperfeito) de cada um deles. Paralelamente, existe um corpo e literatura considerável sobre o significado associado às diferentes formas do modo indicativo, que não tem sido acompanhado por uma análise com a mesma profundidade do significado associado às formas do modo conjuntivo” (2010: 549).

De facto, até hoje, nunca tive um aluno hispanofalante que não demonstrasse dúvidas e hesitações relativamente ao futuro do conjuntivo e, por isso, a minha intuição como docente levou-me a considerar este tempo verbal como um ponto crítico e a formular algumas hipóteses de pesquisa para perceber e prever as dúvidas deste tipo de alunos e, eventualmente, encontrar estratégias para facilitar o seu ensino e aprendizagem.

Imbuída de uma atitude contrastiva e tendo em consideração os desvios que encontrei nas produções escritas dos meus alunos, formulei duas reflexões iniciais. Por um lado, os alunos hispanofalantes não podem transferir positivamente, por ser o futuro do conjuntivo um tempo verbal que caiu em desuso na língua espanhola, o que os leva a protagonizar uma transferência negativa, refletindo-se quase no decalque direto das estruturas do espanhol. Por outro lado, a compreensão deste tempo verbal está intimamente relacionada com a explicitação das regras gramaticais que envolvem a sua forma e uso, assim como com a explicitação das regras gramaticais que envolvem a forma e o uso do infinitivo pessoal⁶⁷ – forma verbal que não existe nem em espanhol, nem em inglês e que, em português, ao concorrer com o conjuntivo, se traduz numa dificuldade acrescida para este tipo de alunos.

Uma terceira reflexão a destacar prende-se com o facto de os meus alunos falantes de espanhol como L2 revelarem, quando comparados com os falantes nativos ou falantes de herança, um melhor desempenho na compreensão e no manejo quer do futuro do conjuntivo, quer do infinito pessoal. Numa perspetiva puramente contrastiva, esperava-se que os falantes nativos de inglês revelassem as mesmas dificuldade que os falantes de herança e os falantes nativos de espanhol quanto ao uso destes dois tempos verbais, já que estes não existem em inglês, mas isso parece não acontecer, pelo que acredito que o melhor desempenho dos falantes nativos de inglês se deva a uma maior consciência metalinguística (que pode advir do facto de estes alunos serem jovens adultos a aprendem uma L2, cf. Johnson 2004).

Estas reflexões colhidas em contexto de sala de aula encontram base na literatura teórica que consultei para este trabalho. Na verdade, em termos gerais, os falantes de espanhol como L2 revelam uma maior propensão para a reflexão metalinguística e não se apoiam tão facilmente na transferência do espanhol, sendo capazes de captar mais depressa as diferenças entre as duas línguas e de diminuir a quantidade de transferência que usam.

67 Sobre a história e origem deste tempo verbal, sugere-se a leitura de Wireback 1994.

Num estudo publicado em 2006 e intitulado “Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Case of Spanish-English Bilinguals' Acquisition of Portuguese”, Ana Maria Carvalho e Antônio Silva estudaram a distância tipológica e a ordem de aquisição dos tempos verbais presente e futuro do conjuntivo por dois grupos de alunos de português como L3 numa universidade americana (grupo 1: falantes nativos de espanhol e grupo 2: alunos falantes nativos de inglês e de espanhol como L2).

A partir das estratégias de “thinkaloud protocol” e de “stimulated recalls”, estes autores chegaram a cinco importantes conclusões que resumo da seguinte forma: (1) ambos os grupos de alunos se apoiam nos seus conhecimentos de espanhol, pelo que a semelhança linguística entre as duas línguas é o fator mais importante na aquisição do português; (2) os falantes nativos de inglês revelam uma maior precisão na sua produção das formas verbais, possivelmente por possuírem um maior grau de consciência metalinguística; (3) os falantes nativos de espanhol apoiam-se com frequência na sua intuição, usando estratégias como analogias, generalizações e evitamentos (“avoidance”); (4) os falantes nativos de inglês parecem beneficiar mais de uma metodologia didática que assenta na análise contrastiva entre as duas línguas e (5) os falantes de nativos de inglês são, com mais frequência, capazes de fazer referência às regras gramaticais.

Globalmente, estas conclusões servem-me de justificação para o presente trabalho e, no meu entendimento, sublinham a importância de dar um tratamento especial a este tempo verbal, quando ensinado a este público-alvo. Mais à frente neste capítulo, irei demonstrar a validade destas conclusões quando apresentar a análise dos dados recolhidos a partir das produções dos meus alunos.

3.2 Em torno do modo conjuntivo e da forma verbal do futuro

Para além das observações e recomendações que se encontram nas gramáticas tradicionais, existem vários estudos que apresentam diversas propostas para a distribuição do modo conjuntivo e dos seus princípios reguladores, assim como várias linhas de análise semântica dos verbos que selecionam este modo.

De uma forma geral, e sem pretender esgotar ou reduzir a complexidade da natureza do modo conjuntivo, será importante referir brevemente algumas ideias que me parecem basilares relativamente ao seu uso.

O modo conjuntivo é usado tipicamente em construções subordinadas (completivas, relativas de nome e adverbiais: concessivas, finais, temporais não factuais e

comparativas), embora também se encontre em orações não subordinadas (orações imperativas, orações de tipo elíptico – expressões fixas ou semi-fixas – e orações sob o escopo do advérbio talvez).⁶⁸

Este modo é pedido tipicamente por certos verbos (normalmente verbos de dúvida, negação, possibilidade, etc); surge a desempenhar várias funções e valores (ordens, pedidos, etc) e relaciona-se com diferentes graus de comprometimento do enunciador com a verdade da proposição – ou seja, do ponto de vista semântico, o conjuntivo surge associado a valores de modalidade, sendo entendido por vários linguistas como o modo não marcado, tal como sublinham, por exemplo, Inês Duarte (1992) e Rui Marques (1995).

As propostas destes autores assentam na ideia de que os diferentes morfemas do conjuntivo não são tempos, ou seja, não são morfemas que expressam primariamente informação temporal, mas sim operadores modais, que apontam para as situações possíveis a considerar no contexto da enunciação. Dito de outro modo, o conjuntivo não está associado a valores específicos e é selecionado por construções que não podem exibir indicativo, modo este reservado à marcação de uma atitude de conhecimento.

Segundo os trabalhos de Givón (1995; 2001), a atitude do falante pode ser caracterizada por dois tipos de submodalidade, que se intersejam muitas vezes: a epistémica (verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência) e a deontica (desejo, preferência, intenção, habilidade, obrigação, manipulação). Portanto, de acordo com a proposta deste autor, os tempos do conjuntivo poderão ser entendidos nos contextos das asserções *irrealis*: a proposição é fracamente assumida como possível, provável ou incerta (submodos epistémicos), necessária, desejada ou indesejada (submodos deonticos).

A propósito da distribuição do modo conjuntivo, será interessante aludir brevemente a duas propostas de classificação e abordagem que se afastam da mera classificação morfológica e sintática e que se caracterizam por uma enorme relevância pedagógica.

Uma dessas propostas é a de Raymond Moody. Num artigo publicado em 1975, Moody põe em causa o tratamento mais ou menos arbitrário e as apresentações ambíguas e intrincadas que os manuais escolares exibem do conjuntivo em português, propondo uma organização semântica deste modo verbal. Passo a passo, o autor refuta o conjunto de regras que tradicionalmente têm sido usadas para explicar e descrever o uso do conjuntivo e conclui que estas regras revelam três características essenciais: são vagas e pouco lógicas, exigem um enorme esforço de memorização por parte dos alunos e,

⁶⁸ Para vários autores, como por exemplo Fonseca (1970) e Faria (1974), não existe um conjuntivo independente.

frequentemente, terminam com expressões pouco rigorosas do tipo “et cetera”, “na maior parte das vezes”, “normalmente”.

Após examinar cada uma das regras e apresentar a sua visão alternativa que se baseia, em primeiro lugar, no sentido e só depois na forma, o autor destaca três ideias que, segundo ele, poderão facilitar o ensino e a aprendizagem deste modo verbal: salvo algumas exceções⁶⁹, o conjuntivo surge (1) “in the dependent clause” (2) “in the dependent clause of an influence situation” e (3) “in the dependent clause of a non-experience situation” (Moody 1975: 512).

A segunda proposta é a de Raquel Ramalhete que, num pequeno artigo publicado em 1995, propõe que o ensino do conjuntivo se baseie numa abordagem comunicativa que deve ter no seu centro os atos de fala e não os critérios morfossintáticos, por estes serem demasiado complexos e pedagogicamente pouco esclarecedores.

Relativamente aos tempos do conjuntivo, convém lembrar que este modo em português tem três formas simples e três formas compostas. Como lembra Marques (2010: 550), “Na maioria das outras línguas românicas, o sistema do conjuntivo é mais simples. Não existindo as formas correspondentes ao futuro (simples ou composto)”⁷⁰.

De acordo com este autor, o presente e o futuro do conjuntivo em português apontam para possibilidades em aberto no contexto da enunciação, por isso são formas déíticas, enquanto o pretérito imperfeito aponta para outras possibilidades – possibilidades acessíveis a partir de um ponto do passado ou que não estão presentes no contexto da enunciação (cf. Marques 2010: 556/558/559).

No que concerne especificamente ao futuro do conjuntivo⁷¹, o português é uma das únicas línguas de origem latina que mantém vivo até hoje o seu paradigma morfológico, tal

69 Relativamente aos casos excecionais, o autor sintetiza-os desta forma: “The list of exceptions is quite small, and, for the most part, they still fit within the system: (1) *Antes que* always gets the subjunctive, past or present. (2) There appears to be some degree of choice between experience and non-experience in *se* clauses dealing with anticipated events. (3) Noun clause objects of *pensar* in the past also offer a choice: the speaker may view the situation as being contrary-to-fact and use a past subjunctive, or he may interpret the event as closer to experience and use an indicative. (4) Similarly, the object of *compreender* may be viewed from the standpoint of experience or non-experience. (5) The manner conjunctions permit interpretations in terms of influence or experience-non-experience. (6) *Porque* clauses, though clearly suggesting the influence concept, are viewed in terms of experience-non-experience. (7) In the literary language, *como* clauses which describe influence situations (“since,” “because”) receive the subjunctive. Finally, (8) *haver quem* constructions are analyzed in terms of non-experience and also get the subjunctive”.

70 Segundo este autor, a análise do conjuntivo ainda poderá ser mais simplificada se pensarmos na proposta de Peres (1993) sobre as formas de indicativo. De forma resumida, diz-nos Marques: “O participio passado denota o estado consequente da situação descrita pelo predicado verbal e a desinência de tempo e modo do verbo auxiliar (presente, pretérito imperfeito ou futuro imperfeito) tem a mesma interpretação que a de qualquer outro verbo conjugado na forma simples”.

71 Não vou explorar nem a história, nem a origem deste tempo verbal, de qualquer forma lembro que a hipótese mais consensual para a sua origem é a de que o futuro do conjuntivo foi uma criação do iberorromance e resulta da fusão (provocada talvez por erros de tradução do latim) entre dois tempos latinos: o futuro perfeito do indicativo e o perfeito do conjuntivo (cujas formas eram idênticas, com a exceção da primeira pessoa do singular).

como nos indicam Vázquez Cuesta e Mendes da Luz: “Los dos futuros do conjuntivo (...) no son en portugués tiempos muertos, como en español, sino que conservan todo su valor expresivo refiriendo una acción futura e incierta, imperfecta el primero y perfecta el segundo” (1961: 488).

Quanto às formas deste tempo verbal, elas encontram-se retirando o morfema de pretérito perfeito simples do indicativo (PPS) da terceira pessoa do plural e acrescentando os morfemas destacados na seguinte tabela⁷²:

	Futuro simples		Futuro composto	
	Chegar (ex. Verbo regular)	Trazer (ex. verbo irregular)	Beber (ex. verbo regular)	Fazer (ex. verbo regular)
3ªp. sing.	Chegar <u>am</u> (PPS)	Trouxer <u>am</u> (PPS)	Ter + particípio passado	
1ªp. sing.	Chegar <u>Ø</u>	Trouxer <u>Ø</u>	Tiver <u>Ø</u> bebido	Tiver <u>Ø</u> feito
2ªp. sing.	Chegar <u>ES</u>	Trouxer <u>ES</u>	Tiver <u>ES</u> bebido	Tiver <u>ES</u> feito
3ªp. sing.	Chegar <u>Ø</u>	Trouxer <u>Ø</u>	Tiver <u>Ø</u> bebido	Tiver <u>Ø</u> feito
1ªp. plu.	Chegar <u>MOS</u>	Trouxer <u>MOS</u>	Tiver <u>MOS</u> bebido	Tiver <u>MOS</u> feito
3ªp. plu.	Chegar <u>EM</u>	Trouxer <u>EM</u>	Tiver <u>EM</u> bebido	Tiver <u>EM</u> feito

Tabela 1 – Formas do futuro do conjuntivo

Vários estudos sublinham que o futuro simples marca a eventualidade/potencialidade no futuro e o futuro composto indica um facto como terminado em relação a outro facto no futuro. Este valor de eventualidade no futuro relaciona-se com a modalidade que expressa a atitude do falante face à informação veiculada pela proposição.

No que diz respeito ao seu uso, o futuro simples e composto do conjuntivo emprega-se em orações adjetivas (relativas com quantificador universal) e em orações subordinadas adverbiais (condicionais introduzidas por “se”, “exceto se”, “salvo se”; temporais introduzidas por “quando”⁷³, “enquanto”, “assim que”, “logo que”, “sempre que”, “todas as vezes que”; e conformativas introduzidas por “conforme”, “assim como” e “como”), cuja oração principal surge com presente ou futuro do indicativo, ou imperativo.

Voltando à proposta de Rui Marques e à distinção que este autor faz entre o futuro e o presente do conjuntivo, é importante salientar duas ideias. A primeira é que o presente do

72 Por não ser pedagogicamente relevante no meu contexto de ensino, optei por não incluir nesta tabela a forma da segunda pessoa do plural (vós).

73 Para além do valor temporal, a conjunção “Quando” também pode expressar outros valores: temporal e condicional (factual, hipotético e contrafactual conforme os tempos verbais); e temporal e concessivo (cf. Mateus 2004: 723).

conjuntivo está excluído dos contextos acima mencionados⁷⁴, ainda que possa ocorrer noutros tipos de orações relativas, condicionais e temporais. A segunda é que tanto o presente como o futuro do conjuntivo apontam para possibilidades em aberto no contexto de enunciação, ou seja, remetem para o “context set”. Porém, o futuro distingue-se do presente por apontar para situações possíveis que são apresentadas como partes de situações maiores. De qualquer modo, apesar desta diferença, pode concluir-se que o futuro e o presente do conjuntivo não veiculam necessariamente informação temporal diferente⁷⁵.

No que à língua espanhola diz respeito, as formas do futuro do conjuntivo caíram em desuso⁷⁶, como já se disse, e o seu uso restringe-se a casos muitos especiais, tais como frases feitas, provérbios e fórmulas jurídicas⁷⁷. Como afirmou Ulsh, uma das grandes diferenças entre a gramática do português e a gramática do espanhol é o facto de “Portuguese has a very active future subjunctive, whereas Spanish does not. (...) The Portuguese future subjunctive is an everyday occurrence in the speech of nearly every native speaker of the language” (1971: 51).

Nos contextos em que os lusofalantes usam o futuro do conjuntivo, os hispanofalantes usam o presente do indicativo – nas orações condicionais – e o presente do conjuntivo nos restantes contextos.

3.3 Caracterização do público-alvo

3.3.1. Língua materna e Espanhol como L2

O público-alvo deste trabalho é composto pela minha turma de “Advanced Portuguese II – Spring 2012”: 14 alunos adultos, 4 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos. Este grupo de alunos apresenta uma

74 Embora em relativas com quantificador universal haja alguma aceitabilidade.

75 Como afirma Marques, “O único caso em que o termo futuro do conjuntivo ganha algum sentido é quando esta forma ocorre em orações temporais, caso em que a localização temporal do estado de coisas descrito é posterior ao ponto de perspectiva temporal. No entanto, esta informação, de natureza temporal, não se deve ao futuro do conjuntivo, já que, por um lado, se observa o mesmo tipo de informação em orações temporais com o pretérito imperfeito do conjuntivo e, por outro lado, em orações condicionais ou relativas com o futuro do conjuntivo a leitura de posterioridade não é sistemática” (2010: 560).

76 Segundo Sastre, o futuro do conjuntivo em espanhol era “una forma que indicaba futuro y fue cediendo sus usos a otras formas del subjuntivo que, por el mero hecho de pertenecer al subjuntivo, son ya virtuales y, por consiguiente, con perspectiva de futuro” (1997: 39).

Vários estudos indicam que o desaparecimento do futuro do conjuntivo em espanhol começou nas orações temporais, depois estendeu-se às relativas e, por último, às condicionais. Em todos estes contextos, passou a ser usado o presente do conjuntivo e nas condicionais com “Si” o presente do indicativo (cf. Almqvist 2009).

77 Vejamos dois exemplos retirados de Borrego e Prieto: “Donde fueres haz lo que vires”, “Si al expirar el prazo no se hubieren presentado solicitudes, el tribunal decidirá a quién se ha de conceder la praza” (1985: 13/14).

grande heterogeneidade no que diz respeito à língua materna, tal como nos mostra a figura 1:

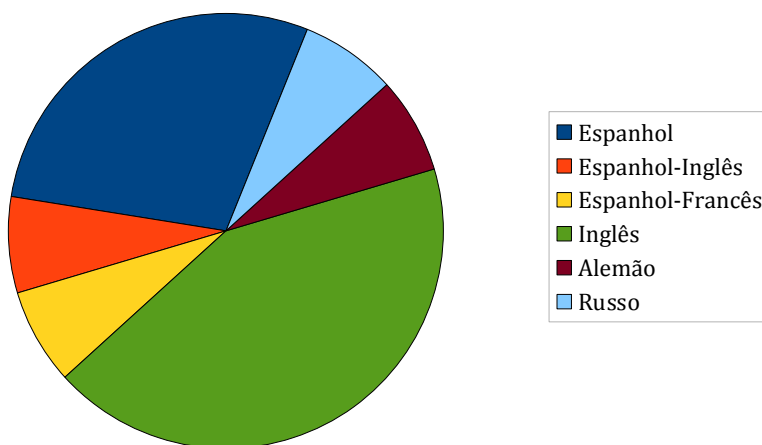


Figura 1: Língua materna do público-alvo

Embora já tenha lecionado anteriormente esta disciplina a turmas em que 90% dos alunos eram falantes de espanhol como língua materna ou língua de herança, a turma que está no centro deste trabalho é bastante heterogénea relativamente à L1, sendo que, em 14 alunos, apenas quatro são falantes nativos de espanhol e dois são falantes bilíngues (espanhol-inglês e espanhol-francês).

No contexto universitário americano, este cenário heterogéneo não é excecional nem incompatível com o tópico da minha pesquisa, uma vez que, excetuando os 4 falantes nativos, os 2 falantes bilíngues e o falante nativo de alemão, todos os outros (7 alunos) são falantes nativos de inglês e falantes de espanhol como L2, sendo que esta é a língua estrangeira em que se sentem mais fluentes. Na verdade, um ponto que é extremamente importante sublinhar é o facto de estes 7 alunos terem aprendido a língua espanhola formalmente durante o ensino básico e secundário e, informalmente, durante várias estadias em países cuja língua oficial é o espanhol. Alguns destes alunos continuam inclusivamente a frequentar não só aulas de língua espanhola de níveis C1/C2, bem como aulas de cultura e literatura latino-americanas lecionadas em espanhol.

Relativamente ao falante cuja língua materna é o alemão, é necessário ressaltar que, embora não seja falante de espanhol, este aluno foi integrado nesta turma por uma

questão de compatibilidade horária e por, no presente semestre, não ter sido possível abrir outra turma de Português Avançado II. Por não saber falar espanhol, este aluno não será considerado obviamente nas reflexões e observações que apresento neste trabalho.

Tendo em conta as informações expostas relativas às línguas faladas por esta amostra de alunos, conclui-se, sem surpresas, que estamos perante um cenário de ensino-aprendizagem de português como L3. Assim, de acordo com a literatura sobre este campo de pesquisa e com a minha própria experiência em sala de aula, posso afirmar que estes alunos são aprendentes experientes, pois já revelam experiência de aprendizagem formal de outras línguas e o espanhol serve, na aprendizagem do português, como uma língua mediadora, ainda que para cada um dos alunos ela tenha um estatuto diferente (língua materna, língua de herança, língua segunda ou língua estrangeira).

O papel de língua mediadora que o espanhol protagoniza é, aliás, sentido fortemente pelos alunos, o que se refletiu na posição destes quando confrontados com a seguinte afirmação: “Penso que aprender português é fácil porque eu já sei espanhol”.

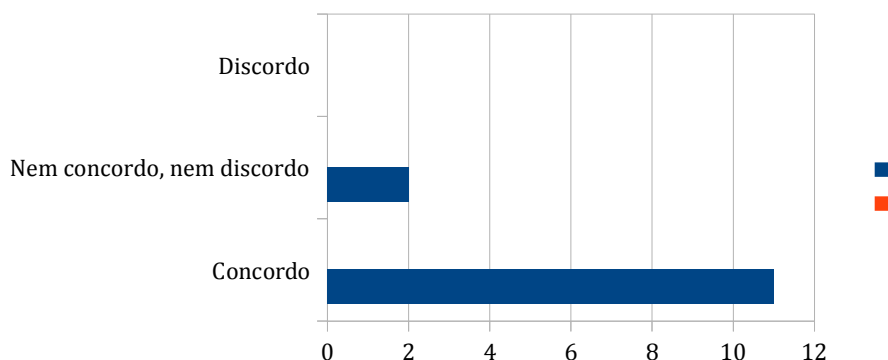


Figura 2: "Penso que aprender português é fácil porque eu já sei espanhol"

3.3.2. Breve descrição da disciplina

"Advanced Portuguese II – Spring 2012"

Esta disciplina insere-se no plano de estudos de alunos de várias áreas de especialização (como relações internacionais, ciência política, economia e gestão, etc) e visa dar continuidade ao estudo da língua portuguesa, promovendo as competências orais

e escritas dos alunos e cruzando o aperfeiçoamento da língua com os seus interesses pessoais e académicos.

Esta disciplina tem, igualmente, como propósito introduzir os alunos em alguns dos principais temas da cultura portuguesa, como também lhes proporcionar um contacto autêntico com a atualidade social, política e cultural de Portugal e dos restantes países lusófonos. De forma a atingir este objetivo, são usados diversos materiais escritos e audiovisuais (notícias, textos de opinião, reportagens, publicidade, música, filmes, documentários e textos literários de curta extensão).

No que toca às questões gramaticais, este curso pretende treinar e consolidar o uso de vocabulário em diversos contextos dos domínios público e profissional; os valores e usos dos marcadores discursivos e, ainda, a forma, o uso e os valores de todos os tempos verbais (com especial incidência nos tempos compostos do indicativo, nos tempos simples e compostos do conjuntivo e no condicional).

3.3.3. Motivações e Perceções dos alunos

A partir de um questionário (Anexo 1) que realizei no início do semestre, fiquei a saber que nenhum dos alunos desta turma tem familiares lusofalantes e que apenas dois têm amigos falantes de português como língua estrangeira.

Para além de cinco perguntas diretas, este questionário foi composto por quatro perguntas de opinião, sendo três delas perguntas abertas⁷⁸. Apresento a seguir as informações que recolhi a partir destas perguntas e que servem para mostrar as perceções e opiniões dos alunos quanto à sua aprendizagem da língua portuguesa.

No que diz respeito ao objetivo e à motivação destes alunos para aprender a língua portuguesa, posso dizer que quase todos eles, de uma forma geral, decidiram estudá-la porque têm interesse em visitar, estudar, trabalhar ou viver num país lusófono (nomeadamente no Brasil).

De facto, excetuando duas alunas que escolheram aprender português porque queriam estudar uma outra língua românica e gostavam da musicalidade desta língua, todos os outros alunos disseram explicitamente ter escolhido estudar português porque já sabiam falar espanhol. Dois alunos, em particular, afirmaram que esta escolha tinha sido muito natural para eles, dado que se interessam pela história e cultura da América Latina e,

⁷⁸ Elaborei o questionário em inglês para que nenhum aluno tivesse dificuldade em entendê-lo, nem se sentisse inibido ao escrever as suas respostas em português.

consequentemente, pelo Brasil, sua língua e cultura.

Neste sentido, quando confrontados com a pergunta: “Achas que o facto de seres falante de espanhol te ajuda ou prejudica na tua aprendizagem e uso do português?”, os alunos confirmaram de forma categórica as premissas teóricas apresentadas e discutidas nos capítulos anteriores. Passo a listar essas premissas que subjazem às “vozes” dos alunos e se relacionam quer com o papel do espanhol na aprendizagem do português, quer com as vantagens e desvantagens da proximidade e da distância linguística entre as duas línguas ibéricas:

a) Saber falar espanhol imprime um ritmo acelerado à aprendizagem do português, por isso, saber falar espanhol ajuda mais do que prejudica na aprendizagem do português, sobretudo porque há muitas semelhanças entre as duas línguas:

I would say that being a Spanish speaker helps my performance in learning and using portuguese, as most of the words are the same or very similar, so it helps me to be able to speak faster than I would have if I had no knowledge of Spanish. (Aluno 1)

I think being a Spanish speaker can both help and inhibit my performance but I think it helps more than it inhibits. It helps in the sense that I can learn the language quicker than a non Spanish speaker but it inhibits me by making small mistakes such as using spanish words when speaking portuguese thinking the word is portuguese instead of Spanish. (Aluno 2)

I think it definitely helps. There are many similarities between Spanish and Portuguese. (Aluno 3)

b) A proximidade lexical é uma vantagem, porque dá confiança e ajuda o aluno a arriscar mais. Dar espaço às semelhanças em contexto de sala de aula pode ser, então, um bom ponto de partida para nutrir a motivação dos alunos:

I think being a Spanish speaker helps me because I am more willing to take risks and to speak in class because the vocabulary is similar. (Aluno 4)

c) A proximidade lexical entre o português e o espanhol também pode ser considerada uma desvantagem. Vários alunos afirmam que é difícil separar o léxico das duas línguas:

For vocabulary helps to figure out meanings of words, but my Spanish background also causes many of my mistakes in this aspect. The vocabulary, I believe, is the trickiest part because it is hard to stop thinking in Spanish and just think in Portuguese. (Aluno 10)

d) Conhecer a gramática da língua espanhola ajuda a aprender mais facilmente a gramática da língua portuguesa:

My studies of Spanish helped me greatly when learning many grammar rules in portuguese, specifically: preterite vs. Imperfect, conditional and subjunctive. (Aluno 5)

e) Saber falar espanhol ajuda no início da aprendizagem e prejudica quando o que está em causa é o aperfeiçoamento do desempenho linguístico:

I think being a Spanish speaker helped my initial learning through Portuguese for Spanish Speakers and some of Advanced I. However, when it became more important to polish and perfect Portuguese skills, it started to inhibit my performance. If I speak Spanish the same day I try to speak Portuguese, I make many more errors. (Aluno 3)

f) À medida que a aprendizagem do português avança, o desempenho em espanhol pode ficar afetado, isto é, por serem muito próximas, a L3 acaba por interferir no sistema da L2:

The problem I have encountered is the ability to separate the two languages when I speak/write. Especially haven focused on portuguese over the past year, I find myself speaking Portunhol when switch to Spanish. (Aluno 6)

g) As dificuldades na aprendizagem do português intensificam-se quando as diferenças estão mais visíveis ou estão em causa, pelo que o uso da análise contrastiva e da análise de erros pode ser uma ferramenta importante para a superação das dificuldades:

I think being a Spanish speaker helps a lot with similarities, but becomes really difficult when there is differences no matter how slight. (Aluno 7)

h) É frequente os alunos falantes de espanhol como L2 demonstrarem um alto grau de reflexão metalinguística e um desempenho superior no uso das regras gramaticais, o que se traduz em mais autoconfiança – sentimento que se transforma em assertividade quando estes descrevem o seu processo de aprendizagem do português:

I do not believe that being a Spanish speaker inhibits my performance in learning portuguese. Since I am not a native Spanish speaker. I do not mix up the two languages very often. (Aluno 8)

Overall, it helps. However, it can also be used as a crutch (example: false cognates).

Also, the grammar is quite distinct. Its important to not falsely rely on Spanish.
(Aluno 9)

Vejamos agora as respostas à terceira pergunta de opinião feita a este grupo de alunos: “Se tiveres de aconselhar um amigo falante de espanhol que queira aprender português, que conselhos lhe darás?”. Com esta questão, foi meu objetivo levar os alunos a refletirem sobre os desafios que a aprendizagem do português lhes coloca, assim como sobre as estratégias e as formas através das quais estes podem ser superados.

Embora todos os alunos tenham confessado inicialmente que a proximidade linguística constituía uma enorme vantagem na sua aprendizagem do português, no momento de dar sugestões, surpreendentemente, apenas um aluno a sublinhou: “I’d say that basic grammatical structure is very similar and Spanish helps to figure out the vocabulary and to Spanish words” (Aluno 10).

Penso que é bastante relevante o facto de, à exceção deste aluno, todos terem referido a necessidade de aprender e fixar as diferenças, sendo que alguns alunos sugeriram mesmo a elaboração de uma lista com os pontos divergentes entre as duas línguas para, deste modo, os aprenderem mais facilmente:

There are major grammatical differences (subjunctive, placement of pronouns). Do your diligent work to learn new vocabulay and don’t rely on your spanish for your core lexicon. Take time to distinguish between the two and make lists of the difference. (Aluno 11)

Acredito que estes testemunhos convergentes e divergentes dos alunos trazem à tona considerações que têm ocupado os investigadores da área do português para falantes de espanhol, evidenciando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem que a enforma. Destaco duas dessas considerações:

(1) Embora ajude, a proximidade linguística nem sempre é um fator facilitador da aprendizagem, pois transforma-se inevitavelmente num obstáculo que impede os alunos de refinarem as suas competências comunicativas na língua-alvo.

(2) A aposta centrada única e exclusivamente nas diferenças não parece ser, por si só, suficiente para um bom desempenho linguístico, por isso o tempo dedicado em sala de aula às diferenças linguísticas não deve sobrepor-se ao

tempo reservado às semelhanças, acreditando que estas podem ser interiorizadas intuitivamente pelos alunos.

Portanto, parece-me consensual e pedagogicamente vantajoso que “tanto pontos de convergência como pontos de divergência entre as duas línguas devem ser trazidos ao âmbito dos tópicos de discussão na sala de aula, e devem ser incorporados ao “conteúdo” a ser trabalhado propriamente dito”, tal como afirmaram Gláucia Silva e Denise Santos (2004: 149). O que está aqui em causa é a necessidade de um equilíbrio de estratégias que complementem o trabalho formal sobre a língua em contextos comunicativos.

Outra sugestão levantada por um dos alunos e que me parece pedagogicamente significativa, sobretudo porque vai ao encontro de uma das propostas teóricas sugeridas pela literatura, é o uso da análise de erros:

I would tell them to make a list of the most commonly mistaken used Spanish words in Portuguese. For example, ‘pero’ does not exist in Portuguese. ‘Acordar’ is the proper word used when saying ‘to wake-up’, etc. (Aluno 2)

Para além destas, merecem igualmente destaque as seguintes sugestões: tentar “mergulhar” na língua através da leitura fora da aula, do visionamento de filmes e da audição de música.

Será ainda útil aprender canções e cantar em português, pois, como escreveu uma das alunas inquiridas, “de tanto ouvir as mesmas palavras, elas vão ficando na minha mente”. É curioso que esta aluna tenha mencionado, ainda, a vantagem de criar uma espécie de “Portuguese mindset” antes das aulas ou antes de momentos em que é necessário comunicar em português. Contar até 10 em português ou lembrar-se de uma música ou de um texto de que se goste pode funcionar como uma espécie de gatilho que desencadeia o tal “estado de mente” na língua-alvo.

Além do que ficou dito, as respostas a este questionário permitiram-me igualmente identificar as áreas da língua portuguesa que estes alunos consideram ser mais problemáticas para si e, estou em crer, para qualquer aluno hispanofalante. Vejamos a figura 3:

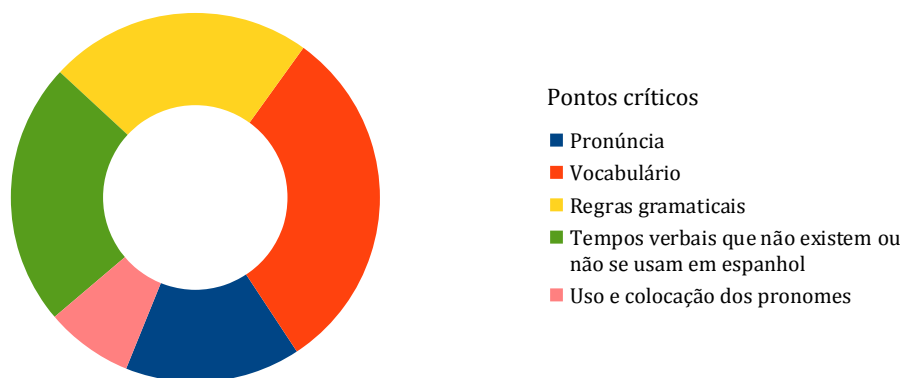


Figura 3: Segundo o inquérito, áreas da língua onde um aluno FE se deve concentrar

3.4 Levantamento dos desvios

Os dados que a seguir apresento e comento referem-se, como atrás ficou dito, à minha turma de Português Avançado 2 – Primavera 2012, cujo nível de proficiência é no geral B1, tendo em conta as recomendações do QECRL.

Estes dados resultam de dois exercícios de diagnóstico que incidiram na expressão escrita dos alunos. Ambos os exercícios foram tarefas de produção provocada em sala de aula e proporcionaram um momento posterior de reflexão sobre a gramaticalidade das frases produzidas, seguindo-se a sua correção em pares e, mais tarde, no grupo-turma.

Como todos os alunos indicaram já ter estudado formalmente o tempo verbal do futuro do conjuntivo (simples e composto) em cursos anteriores, o meu objetivo principal foi perceber até que ponto o uso deste tempo verbal já estava consolidado na interlíngua destes alunos. No caso de não estar consolidado, queria saber que tipo de dúvidas este levantava e que tipo de soluções eram encontradas pelos alunos para contornar os contextos em que o uso deste tempo verbal é obrigatório em português.

3.4.1. Exercício de diagnóstico 1

Enunciado:

Tem algum sonho que gostaria de realizar? Imagine que tem um sonho que está prestes a realizar, fale sobre ele e sobre o que acontecerá quando este se concretizar. Não se

esqueça de que o sonho não pode ser impossível de realizar! Seja criativo e pode inventar!
Escreva no mínimo 25 linhas.

*Use no seu texto, pelo menos, 8 expressões do conjunto seguinte:
se, quando, sempre que, todas as vezes que, onde, conforme, assim que, logo que, depois de /que, sempre que, enquanto, apesar de, do mesmo modo que, como

Esta tarefa (realizada na terceira semana do semestre) teve como propósito levar os alunos a falarem de um sonho de possível realização. Como indica o enunciado, era suposto os alunos utilizarem determinadas expressões conetivas que podem vir acompanhadas de futuro do conjuntivo para expressar eventualidade e possibilidade no futuro.

Uma vez que pretendia que esta tarefa fosse uma espécie de momento de diagnóstico, não houve preparação prévia, mas os alunos tiveram a liberdade de usar o dicionário durante a sua elaboração, cuja duração foi de 50 minutos.

Passo a comentar os resultados deste exercício que, por uma questão prática, serão apresentados em torno dos marcadores discursivos que acompanham o futuro do conjuntivo. Os exemplos dos alunos que vou citar revelam outros desvios de língua que não vão ser explorados, nem corrigidos. Copio-os tal e qual o texto original dos alunos.

a) O SE foi o marcador discursivo com o qual ocorreram mais erros. Identifiquei 8 desvios com este marcador.

→ Em vez do futuro do conjuntivo, quatro alunos selecionaram o presente do indicativo, à semelhança do que aconteceria em espanhol. Portanto, parece haver uma transferência negativa das estruturas da língua materna e/ou L2, já que, em espanhol, nas orações condicionais hipotéticas/eventuais encabeçadas por “Si” apenas se admite o presente do indicativo:

*Eles vão falar entre hoje e amanhã e, se há boas notícias, vão ter uma teleconferência comigo este fim de semana.

*Se a oportunidade existe, por exemplo ajudar em implementar um programa de microfinanças, devo fazê-la.

*Se alguma vez sinto vontade de desistir, devo lembrar todas as vezes que eu desejava que este sonho se tornar em realidade.

*Eles acham que, se não vemos Cuba como está agora, não compreenderemos o que fazer quando será livre.

→ Observou-se que um aluno revela hesitações relativamente à forma do futuro do conjuntivo. Na primeira ocorrência o aluno faz uma regularização não-flexional da forma do verbo “ter”, por analogia com as formas dos verbos regulares. Na segunda, o aluno parece não estar certo da forma do verbo “poder”. Note-se que, em ambos os casos, os verbos são irregulares, o que me leva a deduzir que poderá haver uma dificuldade acrescida quando o que está em causa são verbos irregulares no futuro do conjuntivo⁷⁹:

*Se eu ter tanta sorte de ter uma oportunidade assim, eu vou ter que fazer todo que eu tenha para fazer o melhor que pude ser.

→ Verificou-se que dois alunos usam o presente do conjuntivo em contextos condicionais com a conjunção “Se”, o que mostra que estes não dominam a forma, nem o uso do futuro mas, ao selecionarem o modo conjuntivo, parecem entender perfeitamente o valor de probabilidade e eventualidade que o enunciado por eles elaborado veicula:

*Se eu faça tudo isso, o meu mentor acha que ainda eu preciso mais experiência no campo para ser competitivo no mercado laboral.

*Eu gostaria de aprender bem o idioma do português do Brasil. Se eu aprenda bem a língua, gostaria de trabalhar no Brasil.

Relativamente a este segundo exemplo, deve destacar-se que o aluno se refere a um sonho que está prestes a realizar (ir trabalhar para o Brasil) e, ao usar o condicional “gostaria de”, confere ao texto um sentido completamente diferente daquele que ele quer transmitir. Curiosamente, ao longo da sua composição, o aluno usa bem o futuro do conjuntivo simples em 6 contextos diferentes (com os marcadores “Enquanto”, “Logo que”, “Sempre que” e “Quando”), o que me pode levar a concluir que a combinação “Se” + futuro simples do conjuntivo ainda não está consolidada na interlíngua deste aluno e, por isso, ocorre uma transferência negativa da sua L2, o espanhol.

→ Por fim, observou-se que uma aluna usa o imperfeito do conjuntivo quando deveria usar o futuro. É interessante mencionar que esta aluna constrói toda a sua composição num universo de ações bastante prováveis no futuro (“Assim que eu chegar...vou passar...viajarei...vou pegar...vou visitar...”), mas termina-a usando o imperfeito do conjuntivo. Não tendo usado em mais nenhum contexto o marcador “Se”, talvez não seja abusivo concluir que a aluna não domina completamente o seu uso em português. Ao usar

⁷⁹ A propósito deste fenómeno de regularização das formas do futuro do conjuntivo, sugere-se a leitura do artigo de Reis, D. 2008, assim como da dissertação de mestrado de Justino, V. 2011.

o imperfeito do conjuntivo em português, esta aluna seleciona o valor de impossibilidade e compromete a coesão temporal do seu texto. A estrutura Se/imperfeito do conjuntivo + condicional veicula quer em português, quer em espanhol o valor de improbabilidade /contrafactualidade e o contexto verbal construído pela aluna exige um valor de eventualidade, de hipótese no futuro, pelo que a estrutura que deveria ter usado era a de Se/futuro do conjuntivo + futuro do indicativo ou futuro perifrástico:

*Andarei de gôndolas em Venice, comerei pasta e pizza em Rome, e verei desfiles de moda em Milan. Meu sonho é visitar tantos países como possível na Europa. Se isto não fosse possível em uma viagem só, voltaria muitas vezes.

b) Analisando as suas ocorrências, verifiquei que o marcador discursivo **QUANDO** não levanta grandes problemas a este conjunto de alunos, já que estes parecem ter consolidada a ideia de que, com esta conjunção, devem usar o futuro do conjuntivo para se referirem a cenários hipotéticos/possíveis no futuro, enquanto, em espanhol, o tempo verbal selecionado nestes contextos deve ser o presente do conjuntivo.

De facto, nos 13 textos que constituem o corpus analisado identifiquei 7 contextos corretos de “Quando” + pretérito perfeito do indicativo⁸⁰, 10 contextos corretos de “Quando” + futuro simples do conjuntivo⁸¹; e apenas 2 contextos incorretos de “Quando” + futuro simples do conjuntivo. Relativamente a estes últimos, é necessário mencionar que as autoras dos dois desvios (ambas falantes nativas de espanhol) também apresentam nas suas redações contextos agramaticais com o marcador “Se”, pelo que me parece razoável concluir que, no estágio linguístico em que estas duas alunas se encontram, o futuro do conjuntivo não está de todo estabilizado:

*Quando eu termine a faculdade, eu vou viajar por Europa.

*Eles acham que se não vemos Cuba como está agora, não compreenderemos o que fazer quando será livre.

c) O marcador discursivo **ENQUANTO** parece levantar alguns problemas na sua utilização. Em 10 ocorrências deste marcador, cinco são gramaticais e cinco agramaticais.

Nos contextos gramaticais, dois são com imperfeito simples do indicativo e três com futuro simples do conjuntivo, sendo que as frases com o futuro foram produzidas por

80 Exemplos: “Quando me dou conta deste facto, sinto-me sempre feliz”; “Quando eu disse ao meu pai as boas notícias, ele ficou muito contente”; “Quando comecei a fazer aulas de português, me apaixonei pela língua”, etc.

81 Exemplos: “Quando estiver”; “Quando for”; “Quando Chegar”; “Quando trabalhar”, etc.

falantes nativos de inglês e de espanhol como L2. Tal facto poderá indicar que, ao contrário dos falantes de herança ou nativos de espanhol, estes alunos reconhecem e dominam mais rapidamente a especificidade desta estrutura da língua portuguesa e, por isso, evitam a interferência da L2.

No que concerne aos contextos agramaticais, destacam-se duas situações.

A primeira relaciona-se com o uso deste marcador seguido, num caso, de presente do indicativo e, no outro, de presente do conjuntivo. Os dois exemplos que a seguir se citam mostram que os alunos associam, e bem, este marcador a um valor temporal, porém não o usam com futuro do conjuntivo (tempo que conferiria ao enunciado o valor de futuro que os alunos queriam expressar), o que indica que os tempos usados podem decorrer da interferência do espanhol:

*Enquanto vivo nos EUA, precisarei praticar português, buscar oportunidades e nunca desistir de sonhar.

*Enquanto eu fique lá aprenderé muito sobre a implementação dos projetos de desenvolvimento.

A segunda situação prende-se com o uso de “Enquanto” em vez de “Quando”. Os próximos exemplos mostram que a conjunção “Enquanto” é usada em contextos onde se esperaria a conjunção “Quando”, o que me leva a concluir que os valores em português associados a “Enquanto” levantam dúvidas a este tipo de alunos. Dúvidas que talvez se esclareçam se os alunos souberem que “En cuanto” pode ser traduzido, em português, por “Quando”, “Logo que”, “Assim que”:

*Enquanto chegue a Cuba em março, eu vou tomar um mojito com meus pais para festejar a realização do nosso sonho.

*Enquanto more lá, ganharé uma perspectiva mais realista dos obstáculos.

*Enquanto for para o Brasil, vou pensar em como vou estruturar a minha tese de doutorado.

d) Relativamente à locução **SEMPRE QUE**, encontrei duas ocorrências relevantes.

Na primeira ocorrência, a escolha da locução “Sempre que” parece-me inadequada (estaria a aluna a pensar no valor temporal ou condicional?). Embora a locução “Sempre que” possa implicar uma leitura condicional, creio que é mais frequente associarmos a esta locução uma leitura temporal e, deste modo, seria mais natural esperar neste

contexto verbal um marcador condicional (“Se”, “Caso”, “Desde que”⁸², etc). A concretizar-se esta conjectura, poder-se-á ler esta escolha da aluna como uma transferência negativa do espanhol, a sua língua materna, visto que, neste idioma, “Siempre que” seguido de presente do conjuntivo apresenta justamente uma leitura condicional⁸³:

*Meu pai planejou o que vamos fazer todas as horas de todos os dias. Sempre que eu possa pegar a praia algumas horas, não me importa.

No segundo caso, o aluno refere-se a um situação futura, uma situação que é possível acontecer quando ele estiver a trabalhar no Brasil e, por isso, os tempos selecionados afetam a coesão do texto. A interferência do espanhol manifesta-se, a meu ver, na seleção do presente do conjuntivo em vez do futuro:

*Sempre que eu trabalhe com estas pessoas é necessário tomar em conta sua situação, sua perspectiva.

e) Com o marcador **LOGO QUE** não identifiquei nenhuma dificuldade ou desvio relevante. Nos 9 contextos que encontrei com este marcador, 7 foram usados corretamente com futuro simples do conjuntivo e 2 com presente do conjuntivo. À semelhança do que aconteceu com a conjunção “Quando”, os alunos mostraram já ter interiorizado a regra gramatical que prevê o uso de “Logo que” seguido de futuro do conjuntivo (é importante não esquecer que, com esta locução, também se admite, em português, o uso do presente do conjuntivo, daí que tenha considerado gramaticais todas as ocorrências).

f) Outras questões identificadas:

→ Uma situação de hiperuso do futuro do conjuntivo:

*Espero que a comunidade for muito acolhedora.

→ Dois contextos de falta de coesão verbal entre o verbo da oração subordinada e o verbo da oração principal. Ao longo das suas redações, os alunos referem-se a situações

82 A escolher um conector discursivo, acredito que é pouco provável que esta aluna escolha o conector “Desde que”, visto que, em espanhol, “Desde que” apenas expressa valor temporal (Ex.: “Desde que vivo en EEUU sólo veo películas americanas”), tendo como equivalentes em português “Desde” e em inglês “Since”.

Em português, para além do valor condicional (seguido de conjuntivo), esta locução também pode expressar valor temporal. A este propósito, leia-se o artigo de Lopes 2010. Neste artigo, a autora analisa as propriedades sintáticas e semânticas das construções com “desde que”, no português europeu contemporâneo, afirmando no resumo que “desde que” é um “conector polifuncional, que introduz frases subordinadas adverbiais temporais e condicionais, sendo ainda possível distinguir, nestas últimas, duas sub-classes, em função do tipo de entidades semânticas que a sua interpretação convoca e do grau de integração da subordinada na frase matriz” (2010: 91).

83 Vejamos os seguintes exemplos: “Siempre que tengo tiempo cocino una gran paella”. (temporal) / “Te dejo el coche siempre que pagues la gasolina”. (condicional).

eventuais futuras, por isso, os tempos selecionados afetam, como se vê nos exemplos infra citados, a coesão do texto, pois criam uma incompatibilidade relativamente à estrutura temporal expressa nos parágrafos antecedentes e procedentes:

*Assim que chegar à cidade, começaria a construir relações com os membros da comunidade.

*A coisa bem legal é que uma pessoa pode comer feijoada sempre que quiser. Todas as vezes que estivesse no Brasil, queria comer feijoada e picanha. Sonho que vou ter a oportunidade de provar comida brasileira que ainda não provei.

3.4.2. Exercício de diagnóstico 2

Enunciado:

Use a **conjunção SE** para escrever quatro frases condicionais. Em cada frase o SE deverá ser usado com um tempo verbal diferente.

Este exercício foi retirado do primeiro teste parcial do semestre e teve como objetivo avaliar especificamente a construção de orações condicionais com a conjunção “Se”.

Nas 5 aulas anteriores ao teste foram lidos e analisados, entre outros, dois textos de opinião que incluíam orações condicionais: “Férias sem stress? Não obrigado!” de Isabel Stilwell e “Música portuguesa *forever*” de Ricardo Araújo Pereira⁸⁴.

Para além de diversos exercícios em torno do vocabulário de cada um destes textos, trabalhamos o tópico das orações condicionais, dando particular ênfase às construções com as conjunções “Caso” e “Se”. Para tal, usamos a sistematização e o exercício que apresento no Anexo 2.

Comentários ao exercício de diagnóstico 2:

a) **SE + pretérito imperfeito e Se + pretérito-mais-que-perfeito composto**

Neste exercício, eram 28 os contextos possíveis com estas duas estruturas. Ocorreram 26, pois dois alunos só usaram uma estrutura. Nestas 26 ocorrências, 23 são gramaticais e 3 são agramaticais. Ou seja, em 14 alunos, 9 usaram corretamente os dois tempos verbais, o que significa que com estas estruturas condicionais irrealis existem poucas hesitações relativamente ao seu valor e uso. Assim sendo, talvez seja lícito concluir que os alunos

84 O texto de Isabel Stilwell foi retirado do manual *A Atualidade em Português*, publicado pela Lidel em 2004 e cujos autores são Tavares, A. e Malcata, H. O texto de Ricardo A. Pereira foi publicado na revista *Visão*, 12 de março de 2008 e encontra-se disponível em <http://visao.sapo.pt/musica-portuguesa-forever=f497001>, [4/6/2012].

dominam a ideia de irrealidade e impossibilidade porque em ambas as línguas ibéricas estas ideias são expressas formalmente da mesma maneira.

Breves comentários às produções agramaticais:

→ * Se eles tivessem estudado com mais dedicação houvessem tirado boas notas.

Nesta frase, observa-se não só uma transferência do espanhol relativamente à forma do particípio passado, como também uma dificuldade de concordância verbal com o verbo da oração principal. Tal dificuldade faz com que o aluno use o verbo auxiliar que usaria em espanhol (“haber”) e selecione o tempo verbal do mais-que-perfeito do conjuntivo em vez do condicional composto (“teriam tirado”).

→ *Se eles tivessem estudiassem para o teste, não teriam chorado depois da aula.

O problema aqui parece ser a forma e não propriamente o sentido ou a falta de capacidade para reconhecer a necessidade do uso do tempo verbal mais-que-perfeito do conjuntivo. Acredito, por isso, que este desvio terá sido um pequeno lapso do aluno.

→ *Ele só poderia sair se tinha feito seus deveres antes de seu pai chegar.

Neste exemplo, o desvio prende-se com o uso do mais-que-perfeito composto do indicativo em vez do mais-que-perfeito do conjuntivo.

b) SE + futuro simples e composto do conjuntivo

Em 28 contextos possíveis, obtiveram-se 14 formas verbais usadas corretamente e 14 incorretamente. Das 14 estruturas corretas, 11 foram usadas com futuro simples do conjuntivo, sendo que os verbos usados foram: 7 vezes o verbo “ser” (for); 1 vez o verbo “chegar”; 1 vez o verbo “chover”; 1 vez o verbo “falar”; 1 vez o verbo “ter” (tiver); e 3 foram usadas com futuro composto: 2 vezes “tiver feito” e 1 vez “tiver comprado”.

Nas 14 ocorrências incorretas, foram identificados 10 erros com futuro simples do conjuntivo. Vejamos alguns exemplos das produções agramaticais.

→ O presente do indicativo é usado em vez do futuro do conjuntivo em contextos em que está implicada uma ideia de probabilidade/eventualidade:

*Se você traz a comida aqui, posso a comer.

*Se não tenho tarefas, vou ao cinema.

*Se o tempo está bom, os alunos vão à praia.

*Se conheço o presidente amanhã, ficarei muito feliz!

*Os líderes têm de fazer mais, se querem parar os conflitos.

→ O presente do conjuntivo é usado em vez do futuro do conjuntivo:

*Se amanhã chova, não irei à escola.

*Se nós estudemos, recebemos notas muito boas no teste.

Com o futuro composto do conjuntivo apenas foram identificados 4 erros. O primeiro exemplo mostra que o mais-que-perfeito composto do indicativo é usado em vez do futuro composto do conjuntivo; o segundo exemplo revela um desvio relativamente à forma (ou o aluno cometeu um pequeno lapso ou ainda não automatizou claramente a forma), o terceiro mostra um problema de concordância entre o tempo da oração subordinada e o tempo da oração principal e o quarto uma situação de hiperuso do futuro composto.

*Se ela tinha feito seu trabalho antes do que seu irmão, podemos ir ao cinema.

*Se eu tive feito as compras, eu pude cozinhar.

*Se ele tiver mostrado seu cartão de motorista, não estaria em problemas.

*Se eu tiver morado em Nova York, eu tiver pagado renda cara.

c) Outros desvios com o uso da conjunção “Se”

→ Problema com a forma em português ou interferência do pretérito imperfeito do espanhol?

*Se ela soubera a resposta, ela poderá assistir o filme.

→ Relativamente às duas frases que se seguem, destaco o uso do presente do indicativo “falo” em vez do futuro simples do conjuntivo “falar”, bem como as formas verbais “ficare” e “contatare” – estaria a aluna a pensar no futuro do indicativo da sua língua materna?

Para além destas duas questões, convém observar que esta aluna (falante de espanhol como língua de herança e de inglês como segunda língua) apresenta diversas interferências negativas do espanhol. Depois de três semestres de aprendizagem formal do português, esta aluna revela várias fossilizações na sua interlíngua, tanto na sua produção escrita como oral. E, ainda que já tenha sido alertada em outras situações para alguns dos desvios que revela nestas frases – por exemplo: interferências ortográficas

(“sim”, “extranho”); semânticas e sintáticas (uso do “a” pessoal; uso do pronome “le direi”) –, a aluna continua a manifestar dificuldades em ultrapassá-los⁸⁵:

*Se eu falo com a Maria hoje, le direi que extranho muito falar com ela.

*Se eu ficare sim emprego algum dia, contatare a João para trabalhar com ele em sua loja.

3.4.3. Comentários gerais sobre as produções dos alunos

1. Constatei, globalmente, que, na produção escrita relativamente livre (tal como o exercício de diagnóstico 1), os alunos parecem evitar o uso do futuro composto do conjuntivo, possivelmente porque este implica uma maior complexidade sintática e de concordância verbal.

2. No que diz respeito ao exercício de diagnóstico 2, parece-me relevante o facto de – entre as 11 ocorrências corretas com o futuro simples do conjuntivo, a forma “for” ter sido usada 7 vezes. Tendo em conta este facto, talvez não seja despropositado pensar que é possível que os alunos usem a forma “for” por esta ser uma das formas que surgem tradicionalmente nos exercícios que visam trabalhar este tempo verbal, mas também por ser uma forma bastante económica, visto que serve para expressar duas ideias: SER e IR.

É igualmente possível que os alunos pensem que a estrutura “Se for” implique uma alta probabilidade de acerto, aliás as frases da nossa amostra não revelam muita criatividade, sendo frases muito simples e curtas e, em alguns casos, não se afastam muito dos contextos verbais trabalhados em sala de aula. Mesmo os bons alunos revelam alguma resistência em se aventurarem na construção de estruturas lexicais mais ricas e complexas quando resolvem exercícios deste tipo. Veja-se, por exemplo, estes dois conjuntos de 4 frases de dois alunos que, no momento da entrega da correção do exercício, me confessaram que não arriscaram mais porque a sua principal preocupação, quando estavam a resolver o exercício, foi usar frases simples para não correrem o risco de errar:

Se eu fosse rica, estaria muito feliz.

Se eu for para o Brasil, vou estar muito feliz.

Se eu tivesse tido mais tempo, teria ido à praia.

Se você vai para o Brasil, vou com você.

85 Dado que a aluna fala e escreve a variante brasileira, não considero desvio a ausência de artigo (“sua loja”).

Se ela for à festa, irei.

Se meus amigos fossem à festa, eu iria também.

Se eles tivessem ido à festa, eu teria ido também.

Se tiver feito as tarefas antes do meio dia, podemos ir ao cinema.

3. Outra questão a destacar no exercício 2 é a ausência e/ou pouca frequência de verbos irregulares na produção dos alunos, à exceção dos verbos “Ser” e “Ter”. Neste exercício, por exemplo, não foram usados verbos como “Saber”, “Fazer”, “Trazer”, entre outros que foram treinados durante as aulas.

4. As produções que resultaram dos dois exercícios de diagnóstico foram escritas na primeira pessoa do singular, não se registrando (à exceção de duas ocorrências pontuais) as formas que, em contexto de sala de aula, costumam levantar mais dificuldades: segunda pessoa do singular, primeira pessoa do plural e terceira pessoa do plural. Tal ausência leva-me a pensar que os alunos escolhem a forma que mais usam e não arriscam em formas mais complicadas, porque não se sentem seguros dos seus conhecimentos quanto a estas estruturas e sabem que, usando a primeira pessoa do singular, terão mais possibilidades de acerto.

Para confirmar esta hipótese, na aula seguinte à realização do exercício 2, pedi aos alunos que colocassem na primeira pessoa do plural estas 4 frases produzidas pelos próprios alunos:

Se eu estudar, receberei boas notas no teste.

Se não tiver tarefas, vou ao cinema.

O líder tem de fazer mais, se quiser parar os conflitos

Quando eu terminar a faculdade, vou viajar pela Europa.

Os resultados foram inequívocos: das 39 frases possíveis com a conjunção “Se”, 6 estavam corretas e 33 incorretas. No lugar das formas de primeira pessoa do plural no futuro simples do conjuntivo, os alunos usaram as formas de primeira pessoa do plural do presente do indicativo (“estudamos”), do presente do conjuntivo (“estudemos”) e do futuro simples do indicativo (“estudaremos”). Registou-se ainda, em três alunos, a forma “termos”, numa clara aproximação à forma do infinitivo pessoal.

Relativamente às 13 frases temporais possíveis, obtive 7 frases corretas e 6 incorretas,

o que poderá confirmar a minha intuição inicial de que a conjunção “Quando” é menos problemática do que a conjunção “Se”, talvez porque não implique, em português, um esquema temporal completamente diferente do espanhol.

5. Outra observação a fazer relativamente ao exercício 1 relaciona-se com a falta de coesão entre os tempos verbais. Os alunos partem da situação que lhes é pedida – um sonho que se vai realizar – e usam, por isso, formas verbais com valor de futuro. No entanto, ao longo do texto acabam por mudar o esquema temporal ao usarem o pretérito imperfeito do conjuntivo e o condicional. Esta mudança poderá significar que a ideia que é transmitida pelo futuro simples do conjuntivo não é inteiramente compreendida pelos alunos. Os próximos três exemplos são, a este respeito, claramente elucidativos:

*A coisa bem legal é que uma pessoa pode comer feijoada sempre que quiser. Todas as vezes que estivesse no Brasil, queria comer feijoada e picanha. Sonho que vou ter a oportunidade de provar comida brasileira que ainda não provei.

*Andarei de gôndolas em Venice, comerei pasta e pizza em Rome, e verei desfiles de moda em Milan. Meu sonho é visitar tantos países como possível na Europa. Se isto não fosse possível em uma viagem só, voltaria muitas vezes.

*Meu sonho é trabalhar para o programa “peace corp” por dois anos depois de graduar-me da universidade. O programa é fundado por o governo federal dos EUA e se enfoca no servicio as pessoas pobres da comunidade internacional. Se o “peace corp” me aceitasse, eu gostaria de trabalhar na área de educação.

O último exemplo foi retirado de um texto de uma aluna falante nativa de espanhol, no qual ela descreve as características do projeto em que irá trabalhar quando terminar a sua licenciatura. Nessa descrição, a aluna usa predominantemente o presente do indicativo (por exemplo, com os marcadores “quando”, “todas as vezes que”, “depois que” e o infinito pessoal precedido de “depois de”), e em nenhum momento seleciona o futuro do conjuntivo. No final do texto, a aluna opta pelo imperfeito do conjuntivo em vez do futuro do conjuntivo, selecionando um tempo verbal que, em português, indica uma impossibilidade ou uma possibilidade incerta, em vez de usar o tempo verbal que expressa uma possibilidade cujo grau de concretização é elevado.

6. Para melhor entender as dificuldades que encontrei relativas ao uso da conjunção “Se”, elaborei uma lista de frases a partir das produções que resultaram do exercício 1 e pedi aos alunos, em sala de aula, para que corrigissem o tempo verbal da oração subordinada. Esta tarefa foi feita oralmente e exigia dos alunos uma reflexão consciente sobre a forma e o uso do futuro do conjuntivo. Apresento esquematicamente os resultados desta tarefa:

Frases	N. de alunos que corrigem	N. de alunos que não corrigem	Comentários de alguns alunos
Se amanhã chova, não irei à escola.	13	0	“é necessário usar o futuro porque não há certeza se vai chover ou não”
Se nós estudamos, recebemos boas notas no teste.	3	10	“o presente do indicativo está correto porque está implicada nas duas frases uma ideia de certeza”
Os líderes têm de fazer mais, se querem parar os conflitos.	3	10	
Se você traz a comida aqui, posso a comer.	3	10	
Se não tenho tarefas, vou ao cinema.	2	11	
Se o tempo está bom, os alunos vão à praia.	2	11	
Se conheço o presidente amanhã, ficarei muito feliz!	9	4	“o amanhã dá mais incerteza à frase, então, temos que usar o futuro”
Se ela soubera a resposta, ela poderá assistir o filme.	5	8	“o problema é um a a mais”
Se ela tinha feito seu trabalho antes do seu irmão, podemos ir ao cinema.	3	10	“não entendo por que razão a frase não está certa”
Eles vão falar entre hoje e amanhã e, se há boas notícias, vão ter uma teleconferência comigo este fim de semana.	4	9	
Eles acham que, se não vemos Cuba como está agora, não compreenderemos o que fazer quando será livre.	1	12	

Tabela 2 – Correção de frases

Ainda que estes alunos, no início do semestre, me tenham dito que conheciam e já tinham estudado o futuro do conjuntivo em cursos anteriores, percebi com estes exercícios que existe uma grande incompreensão relativamente aos usos deste tempo verbal, sobretudo quando vem antecedido da conjunção “Se”. O valor hipotético/potencial que o futuro do conjuntivo expressa em português não é ser totalmente compreendido por estes alunos e, por essa razão, observa-se a interferência inconsciente das estruturas condicionais com “Si”. Portanto, entender em que contextos as duas línguas ibéricas divergem neste ponto gramatical parece-me crucial para que os alunos possam evitar conscientemente a interferência do espanhol e ultrapassar certas fossilizações presentes na sua interlíngua.

Segundo as gramáticas tradicionais do português, há dois grupos básicos de frases condicionais em que os diferentes modos e tempos verbais aparecem conforme o grau de realidade ou de probabilidade do enunciado. Ou seja, as frases condicionais podem ser reais ou irrealis e podem referir-se ao presente, ao futuro ou ao passado. A *Gramática da Língua Portuguesa* de Mira Mateus et al. propõe, no entanto, uma divisão tripartida que nos ajuda a entender melhor os valores das condicionais em português⁸⁶. De acordo com esta gramática, as frases condicionais podem ser:

(1) factuais/reais – os tempos verbais usados são o presente ou o pretérito perfeito do indicativo porque o conteúdo de ambas as frases (condicional/antecedente e condicionada/consequente) verifica-se no mundo e no tempo real (no presente ou no passado).

Exemplos: Se faz sol, as pessoas parecem logo mais felizes.

Se tiveste tempo para me ligar, por que não o fizeste?

(2) hipotéticas/potenciais – o tempo verbal usado é o futuro do conjuntivo porque “a proposição A remete para um mundo possível, criado linguisticamente pelo enunciado, epistemicamente não acessível no intervalo de tempo da enunciação, e no qual, dado o antecedente, se verifica o conteúdo proposicional do consequente, B” (2004: 707).

Exemplo: Se fizermos o bolo de chocolate, todos podem/poderão comer.

(3) contrafactuais/irrealis – os tempos verbais usados são o pretérito-mais-que-

86 Sobre a distribuição das adverbiais condicionais em português, sugere-se a leitura do artigo de Gryner 2008. Este artigo centra-se nas condicionais codificadas pelo presente e pelo futuro e apresenta três categorias a este respeito: as condicionais reais (factuais) que pressupõem a afirmação do conteúdo proposicional veiculado; as potenciais prováveis (habituais) que não pressupõem a afirmação nem a negação do conteúdo e as potenciais possíveis que podem ser parafraseadas por “se por acaso” e exigem o futuro do conjuntivo. (sublinhado meu)

perfeito do conjuntivo (o conteúdo do enunciado podia ter sido realizado no passado mas, por alguma razão, não se realizou) ou o pretérito imperfeito do conjuntivo (os enunciados referem-se ao presente e o conteúdo do enunciado ainda se pode realizar). Estas frases estabelecem relações entre proposições que se verificam em mundos alternativos ao mundo real.

Exemplos: Se tivesse levado guarda-chuva, não me teria molhado/não me molhava.

Se não estivéssemos doentes, iríamos contigo/íamos contigo.

De uma maneira muito geral, as frases condicionais em espanhol revelam as mesmas características que as frases condicionais em português e são iniciadas frequentemente pela conjunção “Si”, ainda que, à semelhança do português, possam ser introduzidas por diversos marcadores discursivos.

A conjunção “Si” em espanhol usa-se com os dois modos verbais e os restantes marcadores condicionais em espanhol apenas se usam com o conjuntivo (presente, imperfeito, mais-que-perfeito). Por outro lado, em português, o indicativo só se usa nas frases condicionais reais com “Se” e em todos os outros casos o modo selecionado é sempre o conjuntivo (presente, futuro, imperfeito, mais-que-perfeito).

A grande divergência entre a distribuição dos modos verbais nas orações condicionais destas duas línguas ibéricas diz respeito, como estamos a ver, às frases que a *Gramática da Língua Portuguesa* chama de “hipotéticas ou potenciais”. Em espanhol, emprega-se o modo indicativo quer nas condicionais reais, quer nas condicionais orientadas para o futuro, isto é, as condicionais que expressam o valor modal de eventualidade. Assim, ao traduzir para espanhol as frases “Se vens, convido-te” e “Se vieres, convido-te”, o que vamos encontrar é sempre o presente do indicativo em ambas as orações condicionais e o presente ou o futuro simples do indicativo nas orações principais: “Se vienes, te invito” e “Se vienes, te invitaré”. De acordo com os autores de *El Subjuntivo*, nestas duas frases,

no influyen para nada los criterios de anticipación o no experiencia (...) está claro que estos hechos los formula el hablante como anticipados y no experimentados y, sin embargo, la lengua impone el uso del indicativo. (Fente et al. 1983: 67)

Tendo em conta o exposto, é natural que o aluno hispanofalante mostre dificuldades em entender o valor de eventualidade destas orações condicionais e que, por isso, revele fenómenos de interferência e fossilização na sua interlíngua que, na minha opinião, só poderão ser superados, se se fizer, na sala de aula, uma análise contrastiva entre as duas

línguas⁸⁷.

Para esta incompreensão, creio que contribui ainda a dificuldade em reconhecer e saber usar o infinitivo pessoal, assim como em conjugar os verbos irregulares no futuro do conjuntivo. De facto, no exercício de correção oral a que a tabela 2 se reporta, observou-se que as frases com os verbos irregulares foram as que mais dificuldades apresentaram aos alunos.

7. Em termos gerais, os resultados dos exercícios que promovi vão ao encontro de uma das conclusões que vários estudos citados nos capítulos anteriores já apresentaram: numa perspetiva comparativa, os falantes nativos de inglês e de espanhol como L2 mostram um maior grau de consciência metalinguística e, portanto, um desempenho superior no que diz respeito aos contextos gramaticais do futuro do conjuntivo.

No exercício de diagnóstico 2, a percentagem dos desvios do grupo 1 (composto pelos 4 falantes nativos de espanhol e os 2 falantes bilíngues) é de 50%, enquanto a percentagem dos desvios do grupo 2 (composto pelos 7 falantes nativos de inglês) é de 35%. O exercício de diagnóstico 1 revela a mesma tendência, o grupo 1 apresenta 11 desvios, enquanto o grupo 2 apenas apresenta 6. Por fim, no exercício cujo enunciado pedia aos alunos que reescrevessem no plural 3 frases condicionais e 1 frase temporal, usando o futuro do conjuntivo simples, o grupo 1 apresentou 4 frases corretas e 20 incorretas, enquanto o grupo 2 apresentou 12 frases corretas e 16 incorretas. Mesmo que os resultados obtidos não sejam completamente díspares, considero válida a conclusão acima mencionada e acredito que ela se sustenta devido à maior capacidade que o grupo 2 têm de aplicar as regras gramaticais aprendidas formalmente.

Seja como for, é importante sublinhar que ambos os grupos revelam uma forte tendência para transferir as estruturas do espanhol. Na verdade, nos vários exercícios realizados com as orações hipotéticas iniciadas por “Se” foi frequente o uso do presente do indicativo em ambos os grupos, seleção verbal que se deve claramente à interferência do espanhol e que, globalmente, nos indica que a distância entre as duas línguas ibéricas no que diz respeito a este tópico gramatical está na origem dos desvios realizados.

87 Encontrei uma tese de mestrado que faz essa análise, mas a partir do ponto de vista de brasileiros a aprenderem espanhol: Reis 2002.

CAPÍTULO 4

Materiais didáticos em torno do futuro do conjuntivo

When designing a curriculum tailored to the needs of Spanish speakers, appropriate materials are a must.

Carvalho, Freire e Silva (2010)

4.1 Em jeito de introdução

Como vimos no capítulo anterior, no que diz respeito ao futuro do conjuntivo, a maior dificuldade identificada nas produções dos meus alunos foi o uso deste tempo verbal nas orações condicionais hipotéticas introduzidas pela conjunção “Se”.

Na verdade, ainda que os contextos com os conetores “Enquanto”, “Quando” e “Sempre que” me tenham revelado algumas hesitações e dificuldades, os contextos condicionais com “Se” provaram, como inicialmente previ, que os alunos hispanofalantes tendem a realizar uma transferência negativa do espanhol e mostram dificuldades em entender o valor hipotético expresso pela estrutura Se + futuro do conjuntivo.

No conjunto do meu público-alvo, foram os falantes nativos e falantes de herança de espanhol que produziram mais ocorrências agramaticais com este conector, o que prova que estes alunos detêm, quando comparados, no geral, com aos falantes de espanhol como L2, uma menor consciência metalinguística. Esta menor consciência formal sobre a língua faz com que estes alunos procurem mais facilmente apoio nas estruturas linguísticas do espanhol e produzam erros de interferência que “escondem”, muitas vezes, uma estratégia de simplificação⁸⁸, ou seja, estes alunos embora digam que conhecem o tempo verbal do futuro do conjuntivo, não utilizam com precisão os contextos sintáticos e semânticos em que este ocorre, porque os desconhecem ou não os entendem, ou até porque ainda não os

⁸⁸ Segundo Durão 2004, os erros intralinguísticos, os erros que refletem problemas de aprendizagem das regras da própria língua estrangeira, podem ser de simplificação, generalização, induzidos ou de produção excessiva.

interiorizaram e treinaram o suficiente. Já no caso dos falantes de espanhol como L2,

a maior consciência metalinguística que demonstram ajuda-os a exercer um maior controlo sobre a transferência interlinguística que usam e, consequentemente, “in mastering Portuguese grammar more effectively. (Carvalho; Freire e Silva 2010: 72)

Tendo em mente as reflexões que tenho vindo a fazer, dedico este capítulo à construção de uma abordagem de ensino que facilite a aprendizagem deste tempo verbal por alunos hispanofalantes. O meu objetivo específico é, neste contexto, elaborar uma proposta de materiais que apresente ao aluno, sob uma perspetiva contrastiva tanto quanto possível, a complexa rede semântica e sintática que o futuro do conjuntivo envolve, não esquecendo o equilíbrio salutar que deve existir em sala de aula entre estratégias comunicativas e estratégias de foco na forma. Por outras palavras, interessa-me que estes alunos aprendam quer a forma, quer o uso deste tempo verbal para comunicarem em português de forma cada vez mais eficaz.

Uma das conclusões do estudo de Carvalho e Silva (2006) já mencionado anteriormente refere que o grupo de alunos que parece beneficiar mais de uma metodologia contrastiva é o grupo de falantes nativos de inglês e de espanhol como L2 e não o grupo dos falantes nativos de espanhol. Mesmo que estes autores tenham razão, relativamente à aprendizagem do futuro do conjuntivo, a experiência com turmas de hispanofalantes e, em particular, com a turma que participou neste estudo, dá-me a convicção de que também os falantes nativos, mesmo que a ritmos de aprendizagem diferentes, beneficiam fortemente de uma abordagem que seja contrastiva e que tenha em consideração os próprios erros dos alunos.

A recomendação de colecionar evidências dos desvios para construir um diagnóstico já foi feita por vários autores e parece-me ser um excelente ponto de partida para oferecer aos alunos estratégias que promovam o desenvolvimento da sua competência comunicativa em português.

Neste âmbito, Almeida Filho indicou alguns procedimentos extremamente úteis: “contextualizar as intervenções com o propósito de corrigir”; “mostrar que mesmo quando ocorrem desvios, eles não são totais (uma parte certa pode ser um ponto de partida para recuperar o resto); “ouvir/ler e criticar o outro (interpondo bons exemplos) ou ouvir-se/ler-se e se auto-analisar com atenção e persistência” e, ainda, “observar outros fazendo auto-análise e ouvir um outro fazendo análise da nossa produção” (2004: 190).

Foram, aliás, estes procedimentos que utilizei com os meus alunos após os exercícios de diagnóstico referidos no capítulo anterior e que, creio, ajudaram-nos a entender e a usar melhor o futuro do conjuntivo em português.

A propósito do grau de eficácia dos exercícios de análise de erros e de outras estratégias de “reactive” e “proactive” focus on form que usei com esta turma, cito o testemunho da nossa aluna Cecily Raynor, falante nativa de inglês e de espanhol como L2:

As a student of Spanish before Portuguese, one of the primary difficulties for me is the subjunctive. Although there are certain phrases and clauses that are similar with regard to the subjunctive, **the future subjunctive is an entirely new verb form and poses a number of challenges for me.**

This exercise, which looked at some of the mistakes that my classmates and I made on previous tests, was helpful in a number of ways. Firstly, **it was based on natural errors** of (primarily) English-speakers who know at least some Spanish, and thus organically reflected some of the mistakes of the class. Correcting these type of errors **is useful because it obligates us to look at our own errors, or errors we are likely to make, and correct them.** Secondly, the activity presented a number of different verb tenses and forms, which is helpful in having to distinguish which form and tense to use. Thirdly, it not only presented 'se' clauses but also other clauses, phrases and verbs, in order to give a wider variety of usage.

Another activity that we conducted in class that was useful was looking at a 'time-line' of different verb tenses. **The instructor drew a time-line and showed how the future subjunctive is something that is likely to happen in the future, vs. the imperfect subjunctive, which is something that is not a 'real' or likely scenario.** Differentiating the future subjunctive from the imperfect subjunctive is especially useful, given that students of Portuguese who speak Spanish often mix the two up.

O objetivo das estratégias usadas com a minha turma foi, no limite, fazer com que os alunos ganhassem consciência dos contextos condicionais hipotéticos em português, assim como dos contextos temporais e relativos em que se usa o futuro do conjuntivo; refletissem sobre eles e os automatizassem na sua interlíngua, para que pudessem, deste modo, “fugir” da interferência linguística e, conseqüentemente, evitar a fossilização dos desvios.

Não foi minha intenção estigmatizar o processo de transferência usado pelos alunos, muito pelo contrário, o que pretendi foi que estes alunos tirassem o maior partido dessa transferência e entendessem que esse processo envolve duas dimensões. Por um lado, a estratégia da transferência positiva que se usa quando as semelhanças entre o espanhol e o português se converte num aspeto favorável para a aprendizagem do português. Por exemplo, no caso das orações condicionais factuais e irreais, as estruturas são idênticas

nas duas línguas ibéricas e, por isso, não se registam dificuldades significativas nas produções dos alunos. Por outro lado, a estratégia da transferência negativa (também chamada de interferência) que consiste em transportar elementos ou estruturas, neste caso, do espanhol para o português sem entender se eles se equivalem ou não. É justamente esta a estratégia que as produções comentadas no capítulo anterior evidenciam.

Desta feita, tendo em conta a minha experiência docente com alunos hispanofalantes, não acredito que o futuro do conjuntivo (tal como o infinitivo pessoal) possa ser aprendido intuitivamente pelos alunos (falantes nativos de espanhol ou não), sem que haja um trabalho de explicitação gramatical que envolva exercícios que combinem foco na forma e foco no sentido. Foi exatamente neste sentido que, aludindo a vários estudos, Carvalho, Freire e Silva afirmaram:

scholars have repeatedly emphasized the need for pedagogical interventions that raise learners's metalinguistic awareness of both congruent and divergent aspects between Spanish and Portuguese, particularly since most divergent forms are not salient enough to be noticed and acquired without explicit learning. (2010: 72)

Os linguistas que se têm dedicado à estratégia do foco na forma são consensuais ao indicarem que as formas mais adequadas para um trabalho centrado na forma são aquelas que diferem da primeira língua dos aprendentes, às vezes até mesmo de uma maneira pouco óbvia, mas também aquelas que são suscetíveis de serem incompreendidas ou mal interpretadas pelos aprendentes. Ora, a forma e o uso do futuro do conjuntivo parecem ser precisamente um desses casos de incompreensão por parte dos alunos hispanofalantes, e o seu ensino beneficiará fortemente de um trabalho que combine, tanto quanto possível, forma e sentido.

4.2 À procura de materiais didáticos

Como afirmou Michael Child, numa comunicação apresentada no IV Simpósio sobre o Ensino de Português para Falantes de Espanhol (2011), o futuro do conjuntivo é tradicionalmente ensinado ou através de uma lista de palavras que o atraem (“triggers”) que deve ser memorizada, ou através de uma análise contrastiva com o espanhol e/o inglês. Partindo destas duas abordagens e seguindo a recomendação de Wherritt de que “Most frequent uses of the subjunctive should be taught first and reinforced constantly” (1982: 73), este autor propõe três estratégias para o ensino deste tempo verbal. A

primeira é a redução (pelo menos inicialmente) do número de “triggers” apresentados aos alunos, prestando particular atenção às conjunções “Se” e “Quando”; a segunda relaciona-se com o ensino de padrões colocacionais em relação aos outros “triggers” e a terceira refere-se ao ensino de frases fixas que contêm o futuro do conjuntivo.

No geral, concordo com as estratégias apresentadas por Child, embora a primeira possa ser repensada. Os resultados que o meu estudo me permitiu obter mostram, de facto, que as conjunções mais exigentes para os alunos são o “Se” e o “Quando”. No entanto, penso que os alunos beneficiarão de estratégias que enfatizem, desde o início, outros conetores que surgem acompanhados de futuro do conjuntivo e que podem ser fonte de confusão para os alunos hispanofalantes, tais como “Enquanto” e “Sempre que”.

Tendo em conta a minha experiência em sala de aula com este tipo de alunos, acredito que, se a lista dos conetores que atraem o futuro do conjuntivo lhes for apresentada conjuntamente com os equivalentes em espanhol e com exemplos frásicos ilustrativos, poder-se-ão obter resultados muito positivos. Considero, ainda, que é pedagogicamente fundamental reforçar, de forma explícita, os valores de hipótese e de eventualidade no futuro associados a certos conetores, quando estes vêm acompanhados de futuro do conjuntivo.

Outro aspeto importante envolve a referência direta às diferenças entre o português e o espanhol no que a estas estruturas diz respeito, sendo o recurso à leitura e à tradução, neste contexto, duas enormes mais-valias. Por último, é igualmente relevante a explicitação dos contextos em que, em português, se usa o infinitivo pessoal, uma vez que é muito difícil para estes alunos entender as diferenças quanto à forma e aos contextos em que os dois tempos verbais ocorrem.

Embora já existam alguns manuais didáticos e páginas de internet dirigidos ao público hispanofalante⁸⁹, uma das questões que frequentemente se aponta é a falta de materiais autênticos e eficazes. Para estes alunos, a necessidade deste tipo de materiais é, de facto, essencial, visto que “their early advanced reading skills make the gap between authentic and textbooks language unnecessary and counterproductive” (Carvalho; Freire e Silva 2010: 72).

Entre todos os materiais didáticos sobre o futuro do conjuntivo que tive a oportunidade de consultar, gostaria de destacar a qualidade da proposta apresentada pelo

89 Destacam-se, por exemplo, os seguintes manuais e recursos eletrónicos: *Com licença; Pois não: A Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers with Reference Grammar*; *Entre Nós - Método de Português para Hispanofalantes 1 e 2*; *Learning Languages through Cultural Texts*; *Teaching Portuguese to Spanish Speakers through Readings*.

manual *Entre Nós 2, Método de Português para Hispanofalantes*⁹⁰.

A autora deste manual dedica a unidade 2 (pp. 39-52) às festas e tradições académicas e às perspetivas sobre opções vocacionais e empregabilidade, tendo como tarefas principais falar no futuro e formular hipóteses, e como tópicos gramaticais o futuro do conjuntivo e as orações condicionais.

Ainda que o diálogo que serve de base à unidade me pareça ter sido artificialmente construído com o objetivo de incluir o maior número possível de contextos com futuro do conjuntivo, no que diz respeito a este tempo verbal, a unidade parece-me globalmente bem elaborada. Primeiro parte-se das hipóteses formuladas no diálogo para sistematizar o paradigma das conjugações dos verbos regulares e irregulares no futuro do conjuntivo; depois destacam-se os vários conetores condicionais e temporais que antecedem este tempo verbal; a seguir é colocada a ênfase nas orações condicionais através da distinção entre orações condicionais reais (“dependentes de factos”) e condicionais hipotéticas (“para formular hipóteses que podem vir a acontecer”) e, no final da unidade, são apresentados dois exercícios, o primeiro pede aos alunos para completarem frases com infinitivo pessoal ou futuro do conjuntivo, e o segundo pede que os alunos detetem e corrijam erros (estando aqui em causa a distinção entre as orações condicionais com presente do indicativo e as orações condicionais com futuro do conjuntivo). O manual inclui, ainda, algumas páginas (na unidade 3) dedicadas às orações relativas com futuro do conjuntivo.

A grande novidade deste manual, do ponto de vista de uma metodologia específica para hispanofalantes, é a inclusão, nas suas páginas finais, de um glossário gramatical intitulado “Próximos, mas diferentes”. As páginas dedicadas ao futuro do conjuntivo (pp. 200-204) podem ser bastante úteis para os alunos, na medida em que sistematizam os contextos de uso do futuro do conjuntivo e apresentam, numa perspetiva contrastiva, exemplos em português e em espanhol. Caberá ao professor complementar as informações fornecidas com algumas explicações gramaticais que não são apresentadas, assim como abordar casos mais problemáticos, nomeadamente a especificidade de algumas conjunções e os seus equivalentes em espanhol (estou a pensar, por exemplo, nas conjunções “Enquanto” e “Sempre que”). Para além disso, será ainda pedagogicamente produtivo se o professor explicar a relação entre o infinitivo pessoal e o futuro do conjuntivo, ponto que não sobressai neste glossário.

⁹⁰ Este manual é da autoria de Ana Cristina Dias e foi publicado em 2010, pela editora Lidel.

4.3 Propostas de materiais para trabalhar em sala de aula

Apresento em anexo alguns textos (de tipologias textuais diferentes) acompanhados de exercícios cujo objetivo principal é estimular e treinar a aprendizagem deste tempo verbal por parte de alunos falantes de espanhol. Estes exercícios partem do pressuposto de que a forma já foi apresentada aos alunos anteriormente e, por isso, visam rever, treinar e consolidar os usos e contextos deste tempo verbal. Para chamar a atenção dos alunos para certas formas e estruturas-alvo, uso sublinhados e negritos. A ordem em que os textos são apresentados não tem qualquer significado, uma vez que estes materiais ainda não foram aplicados em sala de aula.

Na **proposta 1** (Anexo 3), apresento um texto da autoria de Gonçalo M. Tavares. Os exercícios propostos para este texto visam consolidar os diferentes valores das orações condicionais iniciadas pela conjunção “Se”. Evidenciam-se os valores de eventualidade associados ao futuro do conjuntivo e chama-se a atenção dos alunos para os tempos verbais usados nas orações principais. Apresento também um exercício em que se pede aos alunos para usarem outras formas de exprimir as orações condicionais hipotéticas (por exemplo, usar uma completiva regida por um verbo modal, como “supor” ou “imaginar” + presente do indicativo na completiva e futuro ou presente do indicativo na oração que exprime a consequência; usar orações condicionais reduzidas que podem ser orações infinitivas, participais e gerundivas, entre outras formas). O último exercício envolve uma tarefa de produção escrita em pares, onde se espera que os alunos usem vários marcadores discursivos com futuro do conjuntivo. A opção de ser um exercício feito em pares explica-se devido à importância de levar os alunos a treinar formas mais exigentes, como a forma da primeira pessoa do plural no futuro do conjuntivo.

Na **proposta 2** (Anexo 4), apresenta-se uma música d'A Naifa, cuja letra é bastante simples do ponto de vista lexical e sintático, mas que pode ser uma boa forma de reintroduzir os alunos no estudo do futuro do conjuntivo, ao mesmo tempo que estes ficam a conhecer um grupo musical português. Para além de reforçar a sintaxe da expressão verbal “gostar de”, esta letra pode ainda servir de pretexto para se abordar certos aspetos da cultura portuguesa relacionados com a palavra “saudade”.

O primeiro exercício que proponho implica a tradução de um conjunto de frases de português para espanhol e pressupõe que os alunos sejam capazes de encontrar não só a estrutura equivalente ao nível dos tempos verbais, mas também ao nível dos marcadores

discursivos. O segundo exercício pede aos alunos que deem sugestões a partir de condições e/ou situações temporais que eles próprios têm de criar.

Penso que estes exercícios podem ser feitos em grupo (de 2 ou 3 elementos), já que envolvem um maior grau de complexidade e será uma excelente forma de os alunos negociarem sentidos e aprenderem uns com os outros, para além de terem a oportunidade de treinar a expressão oral durante a discussão.

Na **proposta 3** (Anexo 5), apresenta-se uma crónica de Ricardo Araújo Pereira em torno da falta de prevenção dos incêndios durante o verão. A tendência para criar cenários hipotéticos, o humor e o tom irónico que caracterizam a escrita deste autor oferecem-nos bastante material para trabalhar com os alunos o modo conjuntivo. Esta crónica, em particular, também pode servir de pretexto para uma pequena nota literária e cultural, já que o autor intitula o seu texto de “Portugal é fogo que arde sem se prever”, jogando intertextualmente com um verso de Camões.

Os exercícios gramaticais que apresento para este texto centram-se nas formas verbais irregulares e nos contextos do futuro do conjuntivo em orações relativas.

Para a **proposta 4** (Anexo 6), escolhi um conto do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, intitulado “As mãos dos pretos”, com o objetivo de diversificar o leque de autores lusófonos a que normalmente os alunos têm acesso. A riqueza temática deste conto pode constituir lugar de partida para um debate em torno da questão dos preconceitos raciais e, em termos gramaticais, este texto pode funcionar como revisão e consolidação da forma e dos contextos de uso do infinito flexionado, assim como da estrutura “presente do conjuntivo + pronome relativo + futuro do conjuntivo”.

A propósito desta estrutura, recomendo a audição de uma música dos Clã e um exercício de preenchimentos de lacunas. De seguida, proponho vários exercícios em torno dos conectores “Enquanto” e “Quando” (preenchimento de lacunas, seleção de opções corretas, tradução e correção de erros). E, por fim, incluo um exercício de seleção de opções corretas em que são usados vários marcadores discursivos que pedem futuro do conjuntivo.

A **proposta 5** (Anexo 7) parte de uma banda desenhada do Calvin & Hobbes e apresenta vários exercícios centrados na conjunção condicional “Se”, enfatizando as diferenças entre o português e o espanhol, no que diz respeito às orações hipotéticas.

CONCLUSÃO

Procurei com este trabalho defender uma metodologia de ensino do português específica para alunos falantes de espanhol e, mais particularmente, quis mostrar que esse tipo de ensino diferenciado adquire uma maior relevância quando o que está em causa é um tópico gramatical que se realiza de forma diferente nas duas línguas ibéricas.

Refletindo sobre as vantagens e desvantagens da proximidade linguística afirmei que os hispanofalantes são considerados “falsos principiantes” devido aos traços únicos que o caracterizam: (1) habilidades recetivas precoces desde o início da aprendizagem; (2) rápida estabilização de erros estruturais devido à elevada capacidade comunicativa inicial; (3) ritmo acelerado da aprendizagem; (4) forte consciência metalinguística que permite captar as diferenças subtis entre as duas línguas; e (5) uma forte motivação inicial.

Tendo em consideração que a aprendizagem do português pelo meu público-alvo é feita num contexto em que o português é L3 e o espanhol exerce um papel mediador (ou como L1 ou como L2), centrei várias reflexões deste trabalho em torno de três eixos temáticos: a distância tipológica, a consciência que os aprendentes têm dessa distância e o nível de consciência metalinguística que estes revelam ao longo do seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, os testemunhos dos alunos que obtive através de um questionário permitiram-me formular duas considerações que ilustram bem a complexidade deste contexto de ensino-aprendizagem:

(1) Embora ajude, a proximidade linguística nem sempre é um fator facilitador da aprendizagem, pois transforma-se inevitavelmente num obstáculo que impede os alunos de refinarem as suas competências comunicativas na língua-alvo.

2) A aposta centrada única e exclusivamente nas diferenças não parece ser, por si só, suficiente para um bom desempenho linguístico. Será preciso, então, equilibrar o

tempo dedicado, em sala de aula, às diferenças linguísticas e às semelhanças, pois estas nem sempre podem ser interiorizadas intuitivamente pelos alunos.

O parentesco linguístico entre estas duas línguas ibéricas constitui, de facto, na etapa inicial da aprendizagem, um enorme benefício. Porém, nos níveis intermédios e avançados (quando o que está em causa é já a questão da proficiência), este benefício esbate-se e transforma-se em desvantagem devido ao elevado número de interferências que ocorrem. O chamado portunhol será, a esta luz, a expressão mais imediata do contacto entre o português e o espanhol, sendo que, em muitos casos, se pode tornar facilmente num estádio de interlíngua com níveis de fossilização bastante elevados.

Assim sendo, acredito que a abordagem metodológica usada com estes alunos deverá, de forma genérica trabalhar “both the positive and negative crosslinguistic influences between Portuguese and Spanish”; ter no seu centro o uso de materiais autênticos e atividades que não só enfatizem a correção gramatical, mas também promovam a consciência metalinguística, “with the goal of helping learners attend to both congruent and divergent structural characteristics between the languages” (Carvalho et al. 2010: 72).

À luz do enquadramento teórico feito no capítulo 1, defende-se não só o uso da Análise Contrastiva como um instrumento de consciencialização que permite identificar os elementos que podem causar problemas no desempenho linguístico do aluno hispanofalante, mas também o uso da Análise de Erros da produção oral e escrita dos alunos, visto que serve para perceber que tipo de desvios os alunos realizam (interlinguais, produtos da interferência da língua nativa; intralinguais, intrínsecos à própria língua-alvo; ou de outra natureza).

Ainda que exista um relativo consenso sobre os resultados positivos da abordagem comunicativa no ensino de uma língua estrangeira, considera-se que, no caso dos alunos hispanofalantes, o foco na produção oral livre favorece a transferência indiscriminada e a fossilização precoce e, por isso, questiona-se a primazia da oralidade na fase inicial da aprendizagem e propõe-se um enfoque que permita a reflexão explícita sobre certos aspetos formais e gramaticais da língua, uma maior incidência na compreensão do oral, na leitura e na produção escrita, iluminando as diferenças que se apagam com as semelhanças das línguas em contacto.

Nesta procura de uma metodologia específica para hispanofalantes e, mais precisamente, num contexto de consciencialização e contraste, acredita-se que a tradução pode exercer um papel importante na redução das interferências e da sua fossilização na

interlíngua do aluno.

Ainda que se saiba hoje que os desvios não se devem somente à interferência da L1 ou da L2 do aprendente, no contexto de línguas próximas são estes os mais óbvios nas análises de erros e, por isso, são eles que acabam por determinar grande parte do processo de ensino-aprendizagem, daí a necessidade e utilidade de os professores elaborarem uma hierarquia de dificuldades que os seus alunos poderão manifestar. Esta hierarquia não deve ser um levantamento exaustivo dos pontos de divergência e convergência entre as duas línguas, mas sim uma hierarquia das necessidades e dificuldades reais sentidas nas produções dos próprios alunos.

Ao elaborar uma gramática contrastiva que leve em conta as necessidades do seu público-alvo, cada professor poderá mais eficazmente analisar os desvios lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos presentes nas produções dos alunos, identificar se esses desvios podem ser atribuídos à interferência do espanhol ou se são de outra natureza e, ainda, centrar-se nas formas mais problemáticas. Tal gramática terá, consequentemente, implicações tanto no tipo de estratégias e exercícios usados em sala de aula, quanto nas explicações gramaticais que o professor verbalizar.

Foi com estas reflexões em mente que analisei o estágio em que se encontrava o uso do futuro do conjuntivo na interlíngua do meu público-alvo (4 falantes nativos de espanhol, 2 falantes bilingues de espanhol-francês/espanhol-inglês e 7 falantes de espanhol como L2, cujos níveis de proficiência em português se situam globalmente no B1, de acordo com as recomendações do QECRL).

A minha experiência em sala de aula mostrou-me que a forma e o uso do futuro do conjuntivo é uma grande fonte de incompreensão e dificuldades por parte destes alunos, sobretudo porque, sendo um tempo verbal que caiu em desuso na língua espanhola, os alunos facilmente protagonizam uma transferência negativa, usando as estruturas verbais que usariam em espanhol.

Através de vários exercícios em torno dos contextos verbais do futuro do conjuntivo, concluí que, apesar de os contextos com os conectores “Enquanto”, “Quando” e “Sempre que” me terem revelado algumas hesitações e dificuldades, as orações condicionais hipotéticas introduzidas por “Se” são, de facto, a maior fonte de problemas para o meu público-alvo. Perante estes contextos, os alunos tendem a realizar uma transferência negativa do espanhol e manifestam dificuldades em entender o valor hipotético expresso pela estrutura Se + futuro do conjuntivo. Ou seja, em vez do futuro do conjuntivo, os

alunos selecionam o presente do indicativo, à semelhança do que aconteceria em espanhol. Nesta língua, emprega-se o modo indicativo quer nas condicionais reais, quer nas condicionais orientadas para o futuro, isto é, nas condicionais que expressam o valor modal de eventualidade.

A escolha do presente do conjuntivo com “Se” também foi registada no corpus analisado e, embora não seja uma transferência direta do espanhol, esta opção mostra que os alunos entendem o valor de probabilidade e eventualidade que o enunciado por eles elaborado veicula, porém não dominam a forma, nem o uso do futuro do conjuntivo.

No que diz respeito às estruturas SE + pretérito imperfeito e Se + pretérito-mais-que-perfeito composto, o menor número de desvios que encontrei permite-me afirmar que os alunos não apresentam dúvidas e dominam a ideia de irrealidade e impossibilidade porque em ambas as línguas ibéricas estas ideias são expressas formalmente da mesma maneira.

Os exercícios de produção escrita, de correção e de reflexão sobre a gramaticalidade de frases condicionais levaram-me a formular duas conclusões: (1) na produção escrita relativamente livre, os meus alunos evitam o uso do futuro composto do conjuntivo, possivelmente porque este implica uma maior complexidade sintática e de concordância verbal e (2) quando usam o futuro do conjuntivo, os alunos tendencialmente escolhem a forma de primeira pessoa, porque sendo formalmente mais fácil do que as restantes e sendo aquela que mais usam está mais automatizada e implica uma maior possibilidade de acerto – esta hipótese confirmou-se, aliás, nos resultados de um exercício de reescrita de frases no plural: das 39 frases possíveis com a conjunção “Se”, apenas 6 estavam corretas. No lugar das formas de primeira pessoa do plural no futuro simples do conjuntivo, os alunos usaram as formas de primeira pessoa do plural do presente do indicativo (“estudamos”), do presente do conjuntivo (“estudemos”) e do futuro simples do indicativo (“estudaremos”).

Portanto, explicar aos alunos em que contextos as duas línguas divergem neste ponto gramatical parece-me crucial para que eles possam evitar conscientemente a interferência do espanhol e ultrapassar certas fossilizações presentes na sua interlíngua.

Para esta incompreensão, penso que contribui igualmente a dificuldade em conjugar os verbos irregulares no futuro do conjuntivo, mas também em reconhecer e em saber usar o infinitivo pessoal (forma verbal que não existe nem em espanhol, nem em inglês e que, em português, ao concorrer com o conjuntivo, acarreta uma dificuldade acrescida para este

tipo de alunos).

Deste modo, parece natural que o aluno hispanofalante não só mostre dificuldades em entender o valor de eventualidade das orações condicionais hipotéticas, mas também em usar eficazmente os restantes contextos em que surge o futuro do conjuntivo. Tais dificuldades só serão superadas, a meu ver, se se fizer, na sala de aula, uma análise contrastiva entre as duas línguas e um trabalho didático que explore a potencialidade das estratégias de foco na forma num contexto comunicativo e relevante para os alunos.

Numa perspetiva comparativa, os resultados dos exercícios indicaram que os falantes nativos de inglês e de espanhol como L2 mostram mais consciência metalinguística que se traduz numa maior capacidade de fazer referência às regras gramaticais e, conseqüentemente, num desempenho superior no que se refere aos contextos gramaticais do futuro do conjuntivo. Já os falantes nativos de espanhol apoiam-se com frequência na sua intuição, usando estratégias como analogias, generalizações e evitamentos.

Seja como for, é importante frisar que ambos os grupos são propensos a transferir as estruturas do espanhol. Na verdade, nos vários exercícios realizados com as orações hipotéticas iniciadas por “Se” foi frequente o uso do presente do indicativo em ambos os grupos, seleção verbal que se deve claramente à interferência do espanhol e que, globalmente, nos indica que a distância entre as duas línguas no que toca a este tópico gramatical está na origem dos desvios realizados em ambos os grupos.

Os exercícios propostos no capítulo 4 visam precisamente apresentar aos alunos hispanofalantes, sob uma perspetiva contrastiva, formal e discursiva, a complexa rede semântica e sintática que o futuro do conjuntivo envolve.

No que diz respeito aos desafios futuros, penso que será extremamente útil se, nas aulas de português para hispanofalantes, for dado mais espaço à utilização e valores dos marcadores discursivos. A confusão que alguns dos meus alunos demonstraram no uso das conjunções “Enquanto”, “Desde que” e “Assim que”, é sintomática das dificuldades impostas pela distância interlinguística. Acredito que estas dificuldades poderão ser facilmente resolvidas através de uma metodologia que englobe estratégias comunicativas e estratégias de foco na forma.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria I. 1964. "Estudo Comparativo de Padrões Estruturais em Português e em Espanhol." *Luso-Brazilian Review*, 1.2, 89-96.

AKERBERG, Marianne. 2002. *Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol*. Stockholm: Stockholm Universitet.

----- 2008. "Efeitos do ensino sobre a aquisição das diferenças de uso do pretérito simples e composto em espanhol e português" in L. Wiedemann; M. Scaramucci (eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 69-84.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. 1995. "Uma Metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" in Almeida Filho (Ed.). *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 13-21.

----- 2004. "Questões da Interlíngua de Aprendizes de Português a partir do Espanhol (Língua Muito Próxima)", in Simões, Carvalho e Wiedmann (eds.), *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes Editores.

----- 2009. "O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino". Disponível em www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf [15/02/2012].

----- e DUARTE. 2010. "Ensino do português no contexto Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações", *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, 13-35.

ALMQVIST, Anna. 2009. *Una comparación: El futuro del subjuntivo en castellano y gallego*. Disponível em <http://hdl.handle.net/2077/21113> [24/05/2012].

ARAÚJO, Juliana. 2008. "Bonitinho é um feio arrumado - questões discursivas para o aprendizado de português por falantes de espanhol", IEL, UNICAMP.

AZEVEDO, Milton. 1978. "Identifying Spanish Interference in the speech of learners of Portuguese". *Modern Language Journal* 62:1-2, 18-23.

BARANOWSKI, E. 2008. "Defining the Spanish Future Subjunctive". *Hispania*, 91.2, 495-509.

BORREGO, J.; ASENSIO, J.; PRIETO, E. 1985. *El subjuntivo: valores y usos*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

BRIONES, Ana I. 2001. "Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de Nivel Avanzado. Estudio contrastivo", Madrid.

BROWN, H. D., 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4 ed., New York: Longman.

CALVO CAPILLA, M. e RIDD, Mark. 2009. "A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas". *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 150-169.

CARITA, Lourdes. 1999. "Heterossemânticos - Heterosemánticos - «Falsos Amigos» entre o Português e o Espanhol". Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARVALHO, Ana Maria. 2002. "Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania* 85.3, 597-608.

-----; SILVA, A. J. Bacelar da. 2006. "Cross-Linguistic Influence in L3 Acquisition: The Case of Spanish-English Bilinguals' Acquisition of Portuguese". *Foreign Language Annals* 39.2, 185-202.

-----, 2008. "O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas". *Portuguese Language Journal* 3, 1-21.

-----, 2008. "Estudo de atitudes linguísticas sobre o português de hispanofalantes: até que ponto o portunhol é aceitável?". In L. Wiedemann e M. Scaramucci (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 157-174.

-----; FREIRE, Juliana; SILVA, A. J. Bacelar da. 2009. "Teaching Portuguese to Spanish Speakers through Readings. Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy (CERCLL)", Web. <<http://www.portspan.cercll.arizona.edu>>

-----; FREIRE, J. e SILVA, A. 2010. "Teaching Portuguese to Spanish speakers: A Case for Trilingualism". *Hispania: Special issue Curricular Changes for Spanish and Portuguese in a New Era*.

CASTELEIRO, José. M. 1991. "A gramática no ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira". *Actas do Seminário Internacional do Português como Língua Estrangeira*. Macau: IPOR.

CASTRO, Ivo. 2006. *Introdução à história do português*, 2.^a edição. Lisboa: Edições Colibri.

CASTRO, Mário M. de. 1992. "Estudo dos Falsos Amigos no Português e no Espanhol Orientado para o Ensino / Aprendizagem do Português e Para a Tradução". *Actas do VIII Encontro da APL*, Lisboa.

CEOLIN, Roberto. 2003. "Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano". *IANUA* 4, 39-48.

CONSELHO DA EUROPA. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, Porto: Asa.

CORDER, S. Pit. 1967. "The significance of learner errors". *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, v. 5, n. 2/3, 161-170.

-----, 1982. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

COWLES, Maria; PIRES, Alessandra. 2008. "The voice of the learner" in Simões, Carvalho e Wiedmann (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas, São Paulo: Pontes, 237-256.

DEKEYSER, Robert. 1998. "Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", in *Focus on form in classroom second language acquisition*. Doughty C.; Williams J. (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 42-65.

DIAS, Ana C. 2010. *Entre Nós 2, Método de Português para Hispanofalantes*. Lisboa: Lidel.

DOUGHTY; VARELA, E. 1998. "Communicative focus on form", in *Focus on form in classroom second language acquisition*. Doughty C.; Williams J. (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.

-----; WILLIAMS, J. 1998. "Pedagogical choices in focus on form", in *Focus on form in classroom second language acquisition*. C. Doughty; J. Williams J. (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.

DUARTE, Inês. 1992. "Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo", in *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 165-177.

DURÃO, Barbieri. 2004. *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, vol. 1, 2^a ed. Londrina: Eduel.

ELLIS, Roderick. 1985. "Theories of second language acquisition", *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 248-282.

-----, 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- FEAECH, C. e Kasper, G. 1987. "Perspectives on language transfer". *Applied Linguistics* 8, 111-136.
- FENTE, R.; Fernandez, J.; Feijoo, L. 1983. *El Subjuntivo*. Madrid: Edelsa.
- FERREIRA, Itacira A. 1995. "A Interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: Aceitação tácita ou ajuda para superá-la?" in Almeida Filho (ed.), *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 39-48.
- FERRERO, Ana D. 2003. "Portugués y español. La traducción de la semejanza". *Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, vol. 1.
- FONSECA, Fernando. 1995. *O português entre as línguas do mundo (situação, história e variedades)*. Livraria Almedina: Coimbra.
- FRIES, Charles, 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GARGALLO, Isabel S. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores y interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- GRANNIER, Daniele. M. 2000. "Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol" in N. Júdeice (ed.), *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 57-80.
- , 2004. "Grandes Dificuldades de comunicação devidas a pequenas falhas de pronúncia." in Simões, Carvalho e Wiedmann (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas, São Paulo: Pontes, 175-182.
- e ARAÚJO, E. A. 2001. "Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol - da observação do erro ao material didático". Comunicação apresentada no IV Congresso da SIPLE, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em http://obusca.com/Pontos-Cr%C3%ADticos_PDF.html[30/03/2012].
- GRYNER, H. 2008. "Consecutio temporum: tendências em conflito no complexo condicional", *Diacrítica, Ciências da Linguagem*, n. 22/1, 9-24.
- HENRIQUES, Eunice. R. 2000. "Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de Espanhol". *D.E.L.T.A* 16.2, 263-295.
- Holton, James S. 1954. "Portuguese for Spanish Speakers". *Hispania*. 37.4: 446-52.
- JENSEN, John. 1989a. "On the Mutual Intelligibility of Spanish and Portuguese". *Hispania* 72: 848-852.
- , 1989b. "Evaluating Portuguese Performance of Spanish-Speaking Students." in Koike e Simões (eds.), *Negotiating for Meaning: Papers on Foreign Language Teaching and Testing*. Austin, TX: Department of Foreign Language Education Studies, University of Texas, 119-30.
- , 2004. "The Relative Influence of Spanish and English in the Portuguese Writing of Bilingual Students." in Simões; Carvalho e Wiedmann (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas, São Paulo: Pontes, 67-82.
- JOHNSON, Keith. 2004. "What is a Spanish speaker?" in Simões; Carvalho e Wiedmann (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas, São Paulo: Pontes, 49-66.
- JUSTINO, Víctor. 2011. *A distribuição e a expressão gramatical do futuro do conjuntivo no português de Moçambique*. Lisboa: FLUL.
- KOIKE, Dale e FLANZER, Vivian, "Pragmatic transfer from Spanish to Portuguese as an L3: Requests and apologies, in L. Wiedemann; M. Scaramucci (eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 95-114.
- LAUFER, B. 1990. "Words You Know: How They Affect the Words You Learn." in *Further Insights into Contrastive Analysis*. J. Fisiak (ed.), Amsterdam: J. B. Publishing Company.
- LEIRIA, Isabel. 1998. "Falemos antes de verdadeiros amigos" in P. Pinto e N. Júdeice (eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 11-29.

LIPSKI, John. 2006. "Too Close for Comfort? The Genesis of Português/Portunhol", in T. Face e C. Klee (eds.), *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*, 1-22.

LOMBELLO; EL-DASH e BALEIRO. 1983. "Subsídios para a Elaboração de Material Didático para Falantes de Espanhol". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 117-132.

LONG, Michael, 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", *Foreign language research in cross-cultural perspective*, in Bot; Ginsberg e Kramsch (eds.), Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

-----; ROBINSON. 1998. "Focus on form: theory, research, and practice", in Doughty C.; Williams J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-42.

LOPES, Ana. C. M. 2010. "Do tempo à condição: contributos para o estudo das construções com o conector desde que em PE", in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 5, 91-112.

MARQUES, Rui. 1995. *Sobre o valor dos modos conjuntivo e indicativo em português*. Lisboa: FLUL.

----- . 2010. "Sobre a semântica dos tempos do conjuntivo", in *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, 549-565.

MATEUS, Maria H. M. et al. 2004. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

MONTERO, H. 2007. "Linguística contrastiva en una península democrática (1975-2007)", in *Relipes - Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início do século XIX até à actualidade*, G. Magalhães (coord.), Salamanca – Covilhã: UBI e CELYA, 377-422.

MOODY, Raymond. 1975. "A semantic Organization of the Portuguese Subjunctive. *Hispania*, Vol. 58, N. 3, Sep., 502-517.

NETA, Nair A. 2007. "Aprender español es fácil porque hablo portugués". *Cuadernos Cervantes*. Disponível em http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html [30/03/2012].

ODISHO, Edward. 2006. "A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation", *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, n.1, vol.2, Porto, FLUP, Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. Secção de Linguística, 3-28.

ODLIN, Terence. 1989. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, Marta. 1996. "Português-Espanhol: Semelhança convertida em interferência." *Boletim Centro de Letras e Ciências Humanas* 31: 29-30.

ORTIZ ÁLVAREZ, M.L. 1998. "Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura". in P. Pinto e N. Júdice (eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 101-117.

----- e LIMA. 2011. "O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalências em língua portuguesa". *Horizontes de Linguística Aplicada*, 10, n. 1, jan./jun., 69-90.

PINTO, P.; Júdice, N. (coord.) 1998. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. APP – SIPLE, Lisboa: Edições Colibri.

PLETSCH DE GARCIA, K. 1993. "Portuguese for Spanish Speakers: The Usefulness of Contrastive Analysis" *RLA: Romance Languages Annual*. 5, 495-501.

RABASA, Yamilka. 2010. "A Emergência da Especialidade de Ensino de Português para Hispanofalantes no Brasil", *Revista Helb*, Ano 4 – N.º 4 – 1.

RAMALHETE, Raquel. 1995. "Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros", in Almeida Filho (ed.) *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 135-139.

REIS, Diana. 2008. "Variação no futuro do subjuntivo: um estudo sociofuncionalista". *Anais do VIII Encontro do CELSUL*, Porto Alegre.

Disponível em http://www.celsul.org.br/Encontros/08/estudo_sociofuncionalista.pdf, [17/04/2012]

REIS, Marta. 2002. *O futuro do subjuntivo do português e do espanhol: descrição, confronto, interferência e fossilização*. UEL.

RIO-TORTO, G. M. 1998. *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português: conteúdos e metodologia*. Lisboa: Ed. Colibri.

RODEA, Marisela, 2008. "A cultura invisível: elementos de variação em contextos de ensino de português para falantes de espanhol no Brasil", in L. Wiedemann; M. Scaramucci (eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 107-118.

ROJAS, Juan P. 2006. *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?*. Brasília: Universidade de Brasília.

ROMEO, Rogelio Ponce De León. 2007. "Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués em España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950)". *Actas do Congresso RELIPES III*, 59-86.

SANTOS, Denise e SILVA, Gláucia; 2004. "Ensinando português para hispanofalantes: contrastes, transferências e a voz do aprendiz", in Simões; Carvalho e Wiedmann (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas, São Paulo: Pontes, 125-152.

SANTOS, Denise e SILVA, Gláucia. 2008. "The orchestration of voices in conversation sessions: rules and roles developed by participants" in J. Wiedemann e M. Scaramucci (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 135-156.

SANTOS, Percília. 1998. "O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática." in M. Cunha e P. Santos (eds.), *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Edunb, 49-57.

SASTRE, Ángeles. 1997. *El Subjuntivo en español*. Salamanca: Ed. Colegio de España.

SAVEDRA, M. G. 2009. "O português no Mercosul". *Cadernos de Letras da UFF*, vol. 1, 175-184.

SCHMIDT, R. 1993. "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics", in G. Kasper e S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 21-43.

SELINKER. 1972. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.

SILVA, Antonio B., 2008. "Rituais linguísticos como fórum para participação e contexto para transferência em um grupo de estudantes de português como língua estrangeira", in L. Wiedemann; M. Scaramucci (eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 119-164.

SILVA, C. 2008. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto.

SIMÕES, Antônio. 1992. *Com licença*. Austin: University of Texas Press. [Manual didático]

-----, 2009. *Pois não: A Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers with Basic Reference Grammar*. Austin: University of Texas Press. [Manual didático]

SOEIRO, Rita. 2010. *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira*. Porto: FLUP.

TANQUEIRO, Helena. 1998. "As Frases Feitas no Ensino do Português L.E. Para Hispanofalantes", in P. Pinto e N. Júdice (eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 119-127.

TEIXEIRA-LEAL TARQUINHO, Laura. 1977. "The Interference of Spanish in beginning Portuguese class". *Hispania*. 60: 82-87.

TESSER, Carmen. 2004. "Brazilian Portuguese for Spanish speakers: back to the future", in Simões; Carvalho e Wiedmann (eds.), *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas, São Paulo: Pontes, 37-47.

- ULSH, J. L. 1971. *From Spanish to Portuguese*. Washington, D.C.: Foreign Service Institute.
- VAN DE WIEL, Franciscus. 1995. "Os Pretéritos Perfeito e Imperfeito no Uso Não Nativo do Português." in Almeida Filho (ed.), *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 59-64.
- VAZ DA SILVA, A. e VILAR, G. 2004. "Os falsos amigos na relação espanhol – português". *Cadernos de PLE* 3, 75-96.
- VÁZQUEZ CUESTA, Pilar; MENDES DA LUZ, Maria. 1961. *Gramática Portuguesa*. Madrid: Gredos.
- VELOSO, João. 1999. *Na Ponta da Língua. Exercícios de Fonética do Português*. Porto: Granito.
- VICENTE, António (coord.) 2007. *Promoção da língua portuguesa no mundo*, 5 Nov. Lisboa: FLAD. Disponível em www.flad.pt.
- VIGÓN ARTOS, S. et al. 2007. "Una propuesta para la enseñanza de PLE a hispanohablantes". *Actas do Congresso RELIPES*, 3, Covilhã, Portugal, 2007", CovilhãU: BI, 15-34.
- WIREBACK, Kenneth. 1994. "The origin of the Portuguese Inflected Infinitive". *Hispania*, vol. 77, n. 3, 544-555.
- WHERRITT, I. 1982. "A New Schema for Teaching the Subjunctive in Brazilian Portuguese: From I-V with a Single Rule". *Hispania*, Vol. 65, No. 1, 67-75.

ANEXOS

ANEXO 1

Georgetown University - Spring 2012

Anonymous Language Survey

Instructions - Please fill out this brief survey about your experience with language(s).

1. Short answers

1.1 What languages do you speak?

1.2 What is your native language?

1.3 What is the language in which you feel more fluent?

1.4 What countries have you lived in for more than three months?

2. Either/or answers

Why are you taking Portuguese?

	Yes	No
My father or mother speaks Portuguese.		
Someone dear to me speaks Portuguese.		
I want to go to a Portuguese-speaking country.		
I want to include Portuguese in my resumé.		

3. Opinion scale answers

	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Disagree	Strongly Disagree	Not Applicable
I think learning Portuguese is easy because I already know Spanish.						
I think learning Portuguese will be beneficial in getting a job.						
I think Portuguese will be important in my future career.						

4. Long answers (feel free to answer in English, Spanish or Portuguese)

4.1 What was/were the reason(s) that led you to study Portuguese? Has being a Spanish-speaker been influential in your decision?

4.2 Do you think being a Spanish-speaker helps or inhibits your performance in learning and using Portuguese?

4.3 If you had to advise a Spanish-speaking friend interested in learning Portuguese, what would you recommend to them with regard to the learning process?

Thank you!

ANEXO 2

Orações adverbiais - CONDICIONAIS							
<u>Tempo verbal</u> <u>Oração subordinada</u>	Presente do Conj.	Futuro (simples ou composto) do Conj.	Pretérito imperfeito do Conj.	Mais-que-perfeito composto do Conj.	Infinitivo Pessoal	<u>Tempos verbais</u> <u>Oração subordinante</u>	
SE...		X	X	X		* Presente do Ind. * Futuro do Ind. * Imperfeito do Ind. * Mais-que-perfeito composto do Ind. * Condicional simples e composto * Imperativo	
CASO...	X		X	X			
Desde que...	X		X	X			
...a menos que...	X		X	X			
...a não ser que...	X		X	X			
No caso de... Na condição de...					X		
etc...							

EXERCÍCIO

Preencha as lacunas com o tempo verbal adequado e reflita sobre a probabilidade da situação apresentada em cada uma das frases.

1. Se a conferência de imprensa _____ (ser) aberta a todos os jornalistas, o leque de perguntas será mais alargado.

Situação provável (___) ou improvável (___)?

2. Se a conferência de imprensa _____ (ser) aberta a todos os jornalistas, o leque de perguntas era /seria mais alargado.

Situação provável (___) ou improvável (___)?

3. Se _____ (cortar) no sal, a sua tensão vai baixar.

Situação provável (___) ou improvável (___)?

4. Se _____ (cortar) no sal, a sua tensão iria baixar.

Situação provável (___) ou improvável (___)?

5. Para entrar no museu, pode pagar metade do preço do bilhete se _____ (trazer) o cartão de estudante.

Situação possível (___) ou impossível (___)?

6. Para entrar no museu, podia pagar metade do preço do bilhete se _____ (trazer) o cartão de estudante.

Situação possível (___) ou impossível (___)?

7. Se eles _____ (gostar) do hotel onde *ficaram*, pretendo ficar lá também.

Há uma ideia de anterioridade no futuro? Sim (___) Não (___)

8. Vi um vestido lindo e não o comprei porque era muito caro. Como hoje começa a época de saldos, vou à loja para o comprar. Se já o _____ (vender), vou ficar tristíssima!

Há uma ideia de anterioridade no futuro? Sim (___) Não (___).

ANEXO 3

Proposta 1

Gonçalo M. Tavares

Texto disponível em <http://www.pnetcronicas.pt/post.asp?id=5118>, [5/6/2012]

Sobre a Europa (Os anos Pavlov e outras considerações imaginárias)

- Uma dor de cabeça faz com que dê atenção à parte de cima. Por exemplo, se a Europa tem dores de cabeça, então, ela própria olha para a parte de cima dessa anatomia. Se as dores são no pé, ela olha para baixo. As dores são portanto outra forma de iluminar. Uma iluminação materialmente mais espessa, uma iluminação fisiológica, que vem de dentro e não de fora. Vês melhor aquilo que dói. Olhamos mais, reparamos mais, naquilo que dói. No fundo: aquilo que dói existe mais. Outro exemplo, há um corpo que diz: dói-me a Europa. Como se a Europa fosse um órgão ou um novo sistema circulatório.

O homem que tem uma dor na Europa. Eis um belo título.

Um homem que tem uma dor na Europa deve ser tratado, parece-me. Claro que há órgãos que podem ser extraídos, porém aqui talvez não. Será que podes extrair e deitar fora um órgão da Europa? Há algo que substitua as suas funções?

Diálogo sobre a Europa

- Posso fazer-lhe uma entrevista?

Ok.

- Falemos de Europa?

Sim.

- E de Pavlov.

Ok. Tudo bem.

Na experiência de Pavlov os cães salivavam, primeiro só com o prato mesmo vazio, depois bastava o som dos sapatos de quem trazia a comida, depois com apenas a campainha. Enfim, uma longa aprendizagem. Não havia comida, mas o organismo e a fisiologia do cão reagiam como se houvesse.

- Portanto, a questão é esta: se substituirmos um cão por um continente o que acontece?

Se os procedimentos forem proporcionalmente idênticos aos procedimentos levados a cabo por Pavlov e pela sua equipa, a Europa também salivará, mesmo sem alimento à sua frente. Salivará só com o som que anuncia a entrada do alimento.

E claro que podemos sempre substituir a saliva pelo medo. A Europa, quando escuta certas palavras que anunciam desgraças, começa logo a tremer, a ter medo, a assustar-se, a pôr-se debaixo da mesa da cozinha ou debaixo dos lençóis da mamã. Eis uma síntese.

- Estamos portanto diante de uma experiência de Pavlov, a grande escala?

Exacto. Não é necessária a desgraça em si, basta o seu anúncio. Tem os mesmos efeitos.

O importante não é um acontecimento, mas sim os seus efeitos.

Compreendo.

Por exemplo, um tremor de terra. Mesmo que não exista um tremor de terra, se nós partirmos as casas ao meio, se abirmos buracos na rua, etc., obteremos os mesmos efeitos.

Portanto, se virmos casas partidas ao meio, tectos caídos, buracos na rua, podemos concluir: houve um terramoto. Mesmo que não seja verdade. Eu diria, em suma: os efeitos são a verdade.

- Os efeitos são a verdade.

- O cão saliva. A Europa assusta-se e põe-se debaixo da mesa.

Exacto.

Poderemos designar este período como Os Anos Pavlov da Europa.

É um belíssimo nome.

Ou talvez melhor A DÉCADA PAVLOV da EUROPA.

A questão é esta: em vez de colocares um único cão a salivar sem alimento à sua frente, só por causa do toque da campainha... condicionamento clássico...colocas milhões com medo também só com o toque da campainha.

- Mas pode um continente comportar-se como um cão?

- Pode.

Exercícios

1. Leia o texto de Gonçalo M. Tavares e faça o levantamento do vocabulário desconhecido.

1.1 Discuta o significado desse vocabulário com um colega e, pelo contexto verbal, procure chegar a um sinónimo. Em caso de dúvidas, consultem o dicionário.

1.2 Discuta no grupo turma a mensagem que o autor do texto quer transmitir, tendo em conta a atual situação de crise económica e política na Europa.

2. Releia a segunda parte do texto – “Diálogos sobre a Europa” – e identifique os cenários possíveis no futuro formulados pelo narrador.

2.1 Releia as seguintes frases do texto e decida sobre o valor das orações condicionais presentes em cada uma delas.

Valor das orações condicionais:	Ideia real /factual	Ideia hipotética / potencial	Ideia irreal / contrafactual
Frases retiradas do texto:			
- Uma dor de cabeça faz com que dê atenção à parte de cima. Por exemplo, se a Europa tem dores de cabeça, então, ela própria olha para a parte de cima dessa anatomia. Se as dores são no pé, ela olha para baixo. As dores são portanto outra forma de iluminar.			
Outro exemplo, há um corpo que diz: dói-me a Europa. Como se a Europa fosse um órgão ou um novo sistema circulatório.			
- Portanto, a questão é esta: se substituirmos um cão por um continente o que acontece?			
Se os procedimentos forem proporcionalmente idênticos aos procedimentos levados a cabo por Pavlov e pela sua equipa, a Europa também salivará, mesmo sem alimento à sua frente. Salivará só com o som que anuncia a entrada do alimento.			
Mesmo que não exista um tremor de terra, se nós partirmos as casas ao meio, se abrirmos buracos na rua, etc., obteremos os mesmos efeitos.			
Portanto, se virmos casas partidas ao meio, tectos caídos, buracos na rua, podemos concluir: houve um terramoto. Mesmo que não seja verdade.			

2.2 Volte à tabela do ponto anterior. Faça um círculo em torno dos tempos verbais associados à ideia hipotética/potencial – sublinhe e identifique os tempos verbais quer das orações subordinadas, quer das orações subordinantes.

2.3 Pense numa situação impossível e escreva uma frase condicional irreal.

2.4 Reescreva as frases seguintes, usando outra forma linguística de construir uma oração condicional hipotética.

a) “**Se** os procedimentos **forem** proporcionalmente idênticos aos procedimentos levados a cabo por Pavlov e pela sua equipa, a Europa também salivará, mesmo sem alimento à sua frente. Salivará só com o som que anuncia a entrada do alimento”.

b) “Mesmo que não exista um tremor de terra, **se** nós **partirmos** as casas ao meio, **se abrírmos** buracos na rua, etc., obteremos os mesmos efeitos”.

c) “Portanto, **se virmos** casas partidas ao meio, tectos caídos, buracos na rua, podemos concluir: houve um terramoto. Mesmo que não seja verdade”.

3. Tarefa de produção escrita em pares (mínimo 25 linhas).

Imaginem que são assessores do candidato à Presidência da União Europeia e que, dentro de alguns dias, haverá eleições. As sondagens indicam vitória com maioria absoluta do candidato e da sua equipa. Hoje precisam de ajudar o candidato a redigir o último discurso antes das eleições.

O discurso deve ser escrito no plural e tem de ser convincente, revelar autoconfiança e assertividade, ou seja, é necessário explicar ao eleitorado as razões pelas quais ele deve votar na vossa equipa, mencionando as propostas e mudanças que irão fazer quando estiverem na presidência da UE. Não se esqueçam que essas propostas devem indicar soluções para ajudar a União Europeia a ultrapassar a atual crise económica e política, assim como a perspetivar um futuro mais promissor.

Use, pelo menos duas ocorrências de futuro do conjuntivo e diversifiquem os marcadores discursivos, tornando o vosso discurso o mais coeso possível.

Sejam criativos!

ANEXO 4

Proposta 2

A Naífa

Música: "Gosto da cidade"

Álbum: "Não se Deitam Comigo

Corações Obedientes" (2012)

Letra de Adília Lopes

Gosto da cidade
E da publicidade
Gosto do campo
E do Antó
Gosto do mar
E do lar

Gosto da cidade
E da publicidade
Gosto do campo

E do Antó

Gosto do mar

E do lar

Gosto do ar

E do radar

Gosto de ti

E de ti

Quando partires

se partires

terei saudades

e quando ficares

se ficares

terei saudades

Terei

sempre saudades

Gosto da cidade
E da publicidade
Gosto do campo
E do Antó
Gosto do mar
E do lar

Gosto do ar
E do radar
Gosto do céu

E do chapéu

Gosto da praia

E da saia

Gosto de ti

E de ti

Quando partires

se partires

terei saudades

e quando ficares

se ficares

terei saudades

quando partires

se partires

terei saudades

Terei

sempre saudades

e gosto assim

Exercícios para resolver em pares:

1. As situações descritas nas frases seguintes ainda não se concretizaram, ou seja, são situações hipotéticas, situações de eventual realização num futuro próximo. Traduza as seguintes frases para espanhol e preste particular atenção aos sublinhados.

- a) Se vieres a Portugal durante o verão, vamos fazer imensas atividades com o meu grupo de amigos.
- b) Enquanto estivermos juntos, vamo-nos divertir imenso!
- c) Quando partires para os Estados Unidos, terei imensas saudades tuas e dos momentos que passarmos juntos.
- d) Assim que regressares aos EUA, não te podes esquecer de mandar notícias, pois só vou ficar descansado depois que souber da tua chegada.

2. Imagine que um amigo vai estudar para um país estrangeiro durante um semestre. Escreva cinco conselhos que lhe poderão ser dados sobre o que ele deve ou não deve fazer durante a sua viagem e estadia nesse país. Esses conselhos devem partir de condições e/ou situações temporais.

Exemplo: Se alguém no aeroporto te pedir para pegares numa mala que não é tua, diz que não, porque podem querer incriminar-te!

ANEXO 5

Proposta 3

Ricardo A. Pereira
Revista *Visão* [12 de agosto de 2010]

“Portugal é fogo que arde sem se prever”

É todos os anos a mesma coisa: chega o verão e começam os incêndios, os jornalistas fazem reportagens em direto à frente das chamas, os bombeiros queixam-se da falta de meios, os comentadores perguntam como é possível que ninguém se tenha lembrado de limpar as florestas e há sempre um parvo que assinala que é todos os anos a mesma coisa. Cada um tem a sua função nesta farsa - e a minha, pelos vistos, é esta.

O aspeto mais intrigante dos incêndios de verão é a aparente surpresa com que acolhemos um fenómeno que é recorrente e pontual. Não há nada mais previsível do que os fogos em agosto, e no entanto continuam a abrir telejornais. Todos os anos Portugal escorrega na mesma casca de banana, e é sempre notícia. Trata-se de uma tradição que sobressalta.

Toda a gente está preparada para a Volta a Portugal em Bicicleta, mas ninguém espera a Volta a Portugal em Carro de Bombeiros, que decorre todos os verões exatamente na mesma altura. Imagino que, nas redações, os jornalistas tenham uma minuta com o modelo da reportagem e as questões que é preciso colocar a populares, bombeiros e ao ministro da Administração Interna. No final de julho, tiram a minuta da gaveta e dirigem-se para onde **houver** labaredas. O espetador tem a sensação de estar a ver sempre o mesmo jornalista, o mesmo bombeiro, e o mesmo ministro da Administração Interna. Não são reportagens, é uma peça de teatro. E está em cartaz há mais tempo que *The Mousetrap* em Londres.

JORNALISTA: Estamos aqui em [colocar nome da localidade], onde um violento incêndio está a consumir a floresta e começa a ameaçar algumas casas. Comigo tenho o comandante [nome do bombeiro]. Sr. comandante, qual é o ponto da situação?

BOMBEIRO: Olhe, com os meios que temos estamos a fazer o melhor possível. O batalhão é pequeno e, além disso, precisávamos de mais dois camiões cisterna e dava-nos jeito um helicóptero.

JORNALISTA: Aproveito então para falar com o ministro da tutela, que também tenho junto a mim. Sr. ministro, o que é que está a ser feito para prevenir este desastre?

MINISTRO: Disse desastre? Costuma ser flagelo.

JORNALISTA: Tem razão. Desastre é para as cheias. Peço desculpa. O que é que está a ser feito para prevenir este flagelo?

MINISTRO: Estamos a trabalhar no sentido de criar condições que permitam promover um esforço muito sério com vista a desenvolver mecanismos que conduzam ao reforço das infraestruturas. E recorro que a área ardida este ano é menor que a do ano passado.

JORNALISTA: Obrigado, sr. ministro. Adeus e até para o ano no mesmo sítio e à mesma hora.

E depois cai o pano. Os atores recolhem aos bastidores e a plateia boceja. O incêndio continua a queimar tudo, incluindo o papel onde os responsáveis apontaram que, para o ano, é mesmo necessário limpar as matas. Os únicos metros quadrados que não ardem são aqueles em que as estações de televisão montam o tripé para o jornalista entrevistar os bombeiros e o ministro. O resto costuma desaparecer, até porque Portugal parece ser um país que tem mais pirómanos por metro quadrado do que árvores. A vida também está difícil para eles. A quantidade de pirómanos residentes em território nacional sugere que, no nosso país, aquela máxima sobre a plena realização pessoal foi ligeiramente adaptada. Aqui, ao que parece, só tem uma vida verdadeiramente completa o cidadão que **tiver** um filho, **escrever** um livro e **queimar** uma árvore.

EXERCÍCIOS

1. Leia a crónica de Ricardo A. Pereira e faça o levantamento das palavras e expressões que compõem o campo lexical de “Fogo”.

2. *Pergunta para discutir em pares.* Segundo o autor, o maior problema relacionado com os incêndios em Portugal é a constante falta de prevenção. De que forma o autor nos passa essa mensagem?

Elabore um mapa com as ideias principais da discussão e, de seguida, partilhe-o com a turma.

3. Repare nas duas frases destacadas no texto. Por que razão são usadas as formas do futuro do conjuntivo “houver”, “tiver”, “escrever” e “queimar”?

4. Diga qual é a diferença de sentido entre as frases de cada par.

1a) Podes comprar o que precisares.

1b) Podes comprar o que precisas

2a) Vou falar com o grupo que precisar de ajuda

2b) Vou falar com o grupo que precisa de ajuda

5. Complete as lacunas usando o futuro do conjuntivo. Preste especial atenção às formas irregulares!

a) Estas cadeiras são para quem _____ (estar) cansado.

b) O escritor que amanhã _____ (ser) escolhido pelo comité, vai receber um prémio de 100 mil euros.

c) Quem _____ (poder) ler o artigo, por favor, fale comigo antes.

d) O Zé ajudará só aqueles que o _____ (ajudar).

e) Vou para onde vocês _____ (ir).

5.1 Relativamente ao sentido, o que há de comum entre estas frases?

ANEXO 6

Proposta 4

Luís Bernardo Honwana

“As mãos dos pretos” in *Nós matamos o Cão-Tinhoso* (1964)

Já nem sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as **expor** ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.

Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de **dizer** na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles **serem** mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar. Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos **serem** mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser porque é que eles têm as palmas das mãos assim tão claras. A Dona Dolores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não **sujarem** a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa. O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse-me que tudo o que me tinham contado era aldrabice. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe **dizer** que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos.

Assim: “Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e decidiram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!”.

Depois de **contar** isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se **ter ido** embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima pêta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se **vestirem** e **virem** para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por **viverem** encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei aonde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos **desbotarem** à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto **serem** mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falámos disso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de **se fartar** de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela me disse foi mais ou menos isto:

“Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os **ter feito** porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de **serem** qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não **serem** pretos”.

Depois de **dizer** isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

Exercícios:

1. Leia o texto e sublinhe o vocabulário desconhecido.
2. Discuta, em grupos, as várias respostas para a pergunta do protagonista.
3. Repare nos verbos destacados a negrito.

Qual é o tempo verbal em que eles se encontram?

Sublinhe a palavra ou expressão que obriga à utilização desse tempo verbal.

4. Repare agora nas seguintes frases retidas do texto:

- “Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se **ter ido** embora”

- “Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os **ter feito** porque os outros homens se riam deles”

- 4.1 Identifique o tempo verbal a negrito e diga por que razão ele é usado.

5. Releia o terceiro parágrafo e preste especial atenção à expressão sublinhada. Qual é o sentido desta expressão?

- 5.1 Ouça a música “Seja como for” dos Clã (Álbum: *Rosa Carne*, 2004) e relembre-se da conjugação do futuro do conjuntivo!

*faça o que quiser
viva o que vier
seja onde estiver
faça o que puder
viva como der
sinta o que vier
seja o que quiser
faça o que fizer
pegue o que puder
viva onde estiver
seja como for, amor*

- 5.2 Siga a melodia da música e complete, agora, as frases seguintes!

- a) O congresso de literatura africana é no final de maio ou no início de junho. _____ *quando* _____ já falta pouco! (Ser)
- b) Recuso-me a saber mais sobre esse assunto. _____ *o que* _____, isso não me preocupa. (Ser)
- c) – Pedro, prego o quadro na parede da sala ou na entrada, perto da porta?
– Decide tu, _____ *onde* _____, ficará bem! (Pôr)
- d) Os dois disseram-me que vinham, mas _____ *quem* _____, eu não posso receber, pois vou estar muito ocupada! (Vir)
- e) Não posso desistir, _____ *o que* _____, irei concretizar o meu sonho! (Custar)
- f) Vocês _____ *o que* _____ em relação a esse assunto. (Fazer / Entender)

6. Repare nas diferenças entre estas duas frases:

1a) Quando eu quis saber, ninguém me quis dizer.

1b) Quando eu quiser saber, pergunto.

6.1 Quais seriam os tempos verbais que utilizaria se traduzisse estas frases para espanhol?

6.2 Una as duas colunas, escolhendo a opção adequada:

1. Quando nós vamos a São Paulo,	
2. Quando fomos ao Rio de Janeiro,	a) tu já estavas tinhas partido.
3. Quando cheguei	b) vamos acampar com vocês.
4. Quando morávamos em Lisboa,	c) ficamos num hotel perto da praia.
5. Quando pudermos,	d) ficamos geralmente num hotel perto da USP.
6. Quando pudemos,	e) íamos à praia todos os fins de semana.

7. Leia a frase seguinte e traduza-a para espanhol.

Enquanto o barro cozia, o oleiro desenhou os moldes para as novas peças.

7.1 Volte ao terceiro parágrafo. Leia a frase seguinte e compare o valor do marcador “enquanto” nesta frase com o valor deste mesmo marcador na frase do ponto anterior. Depois, traduza a frase para espanhol.

“agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser porque é que eles têm as palmas das mãos assim tão claras”

8. Decida se as frases estão corretas (C) ou incorretas (I) relativamente à utilização dos tempos verbais e corrija as que estiverem incorretas:

- a) Quando eu termine a faculdade, eu vou viajar por Europa.
- b) Só vou visitar Cuba, quando este país será livre.
- c) Desculpem, mas não gosto da companhia deles, por isso, vou para casa quando eles cheguem.
- d) Quando quisermos almoçar bem, teremos de ir a casa da minha mãe!
- e) Não te falo mais, enquanto não me pedires desculpas pelo que disseste.
- f) Enquanto vivemos nos EUA, vamos precisar de falar inglês.

9. Leia as frases e risque a opção incorreta relativamente ao tempo verbal da oração subordinada:

- a) Façam o melhor que possam/puderem e, quando terminarem/terminem, chamem-me para vos ir buscar.
- b) Eles vão ficar muito contentes quando saibam/souberem as novidades.
- c) Logo que me sinto/sentir melhor, vou trabalhar.
- d) Tratem do assunto conforme achem/acharem melhor.
- e) Garanto-lhe que sempre que vem/vier aqui, você vai ser bem atendido.
- f) Assim que chegarem/chegam ao aeroporto, telefonem-me.
- g) À medida que vocês saem/saírem da sala, arrumem as cadeiras.
- h) Só não arrumam as cadeiras, exceto se já tiverem/têm outra tarefa para fazer.

ANEXO 7

Proposta 5

Exercícios:

1. Leia a Banda Desenhada do Calvin & Hobbes e repare nas seguintes frases:

“Se não gostarem de mim como sou, vão à fava.”

“Não preciso de conselhos! Se não gostarem, não olhem.”

1.1 A quem é que o Calvin se refere, quando diz: “Se não gostarem”?

1.2 Qual é a diferença entre estas duas frases?

“Se os teus amigos não gostam de mim, nem te dês ao trabalho de me convidar!

“Se os teus amigos não gostarem de mim, não volto a sair com vocês.

1.3 Complete as frases, fazendo sugestões.

Não olhem, quando

Não falem, enquanto

2. Escolha a opção correta:

- a) Se eles vêm/vierem, a festa vai ficar mais animada.
- b) Se ainda há/houver bilhetes, por favor, comprem um para mim.
- c) Se vocês querem/quiserem, podem passar o fim de semana cá em casa.
- d) Vou ter saudades vossas todas as vezes que ver/vir as fotografias das férias!
- e) Se amanhã está/estiver bom tempo, vou visitar-te e tomamos um cafezinho!

3. Complete com os verbos no futuro simples e/ou composto do conjuntivo:

- a) Se eles _____ (gostar) do hotel onde ficaram, quero ficar lá também.
- b) Se _____ (querer) visitar a Sé de Lisboa, têm de pagar bilhete.
- c) Vão pagar metade do preço do bilhete se _____ (levar) o cartão de estudante.
- d) Podes ter acesso a noticiários em todas as línguas se _____ (ver) TVCabo.
- e) Devem ir às urgências de um hospital se _____ (precisar) de tratamento médico.
- f) É mais fácil se vocês _____ (levantar) dinheiro numa caixa multibanco.
- g) Se o cão _____ (fazer) alguma asneira enquanto fui à rua, vou castigá-lo!
- h) Foi uma estupidez não ter comprado o vestido no sábado. Vou ficar bastante chateada, se a Sra. da loja já o _____ (vender) entretanto.
- i) Se já _____ (ser) anunciada a data do exame quando eu lá chegar, ligo-te imediatamente.
- j) Os turistas podem permanecer 60 dias sem visto se o passaporte _____ (estar) válido.

4. Complete com os verbos no futuro ou imperfeito do conjuntivo:

- a) Se a conferência _____ (ser) sobre política internacional, seria mais interessante.
- b) Se _____ (ter) de escolher entre o gelado e o bolo, escolhia o segundo!
- c) Se _____ (ter) de escolher entre o gelado e o bolo, escolho o segundo!
- d) Se nós _____ (fazer) castelos na areia, é possível que o mar os leve!
- e) Vocês não se preocupariam tanto se _____ (encarar) o problema com optimismo!
- f) Se os valores não _____ (ser) reais, a discussão é inútil.
- g) Podem contar comigo se não _____ (haver) mais ninguém disponível.
- h) Podiam contar comigo se não _____ (haver) mais ninguém disponível.
- i) Se, na reunião, essa questão _____ (vir) a propósito, vou apresentar várias sugestões.
- j) Eras um amor, se me _____ (deixar) ir contigo!!

Calvin & Hobbes

WATSON

OS TEUS PAIS VÃO
A ALGUM SÍTIO NA
PASSAGEM DO
ANO?

ESTÁS A
GOZAR?

A IDEIA QUE ELES TÊM
DE UMA NOITE DE FARRA
É POREM UMA COLHER
DE CAFÉ VERDADEIRO
NO DESCAFEINADO.

VAIS TOMAR
DECISÕES
PARA O ANO
NOVO?

DECISÕES? EU ?? QUE
QUERES DIZER? QUE
PRECISO DE MUDAR ??
CA PARA MIM, ACHO-ME
PERFEITO COMO SOU!

PARA TUA INFORMAÇÃO, VOU **FIÇAR** ASSIM, E OS OUTROS QUE SE **HABITUEM**! SE NÃO GOSTAREM DE MIM COMO SOU, VÃO À FAVA! ESTAMOS NUM PAÍS LIVRE! NÃO PRECISO DE AUTORIZAÇÃO PARA SER COMO QUERO! SOU ASSIM, E É PEGAR OU LARGAR!

A VIDA É CURTA DE MAIS PARA A GASTAR A TENTAR AGRADAR A CADA PALERMA QUE ACHA QUE EU DEVIA SER DIFERENTE! NÃO PRECISO DE CONSELHOS! SE NÃO GOSTAREM, NÃO OLHEM!



ELE DEVIA TOMAR A
DECISÃO DE SER MAIS
ATENTO QUANDO ALGUÉM
ESTÁ A FALAR.