

2º CICLO DE ESTUDOS EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ensino/ Aprendizagem de Falsos Amigos em Línguas com a mesma origem: Português e Espanhol

Mónica Filipa Martins Guedes

M

2017



Mónica Filipa Martins Guedes

**Ensino/ Aprendizagem de Falsos Amigos em Línguas com a
mesma origem: Português e Espanhol**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua
Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Ensino/ Aprendizagem de Falsos Amigos em Línguas com a mesma origem: Português e Espanhol

Mónica Filipa Martins Guedes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

“A todos aqueles que realmente o são.”

Hélder Ferreira Montero

Sumário

Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Resumen	10
Índice de Ilustrações	11
Índice de Quadros	12
Índice de Tabelas	13
Lista de Abreviaturas	14
Introdução	15
Capítulo 1- Fundamentos Teóricos	
1. A relação entre as línguas portuguesa e espanhola	18
2. Linguística Contrastiva e os seus modelos	19
2.1. Análise Contrastiva	19
2.2. Origem da Análise de Erros	22
2.3. Interlíngua e Análise de Erros	22
2.4.O papel da Língua Materna	26
3. Os Falsos Amigos	30
3.1. Definição do conceito	30
3.2. Distinção de conceitos	32
3.3. Formação dos Falsos Amigos	33
3.4. Diferentes Tipos de Classificação	35
4. A aprendizagem do léxico em Língua Portuguesa	37
Capítulo 2 - Análise da Prática Docente	
1. Contexto de estágio pedagógico	40
1.1. A Escuela Oficial de Idiomas de León	40
1.2. Descrição do núcleo de estágio	41
1.3. Caracterização da turma	41
2. Diagnóstico Inicial	42
2.1. Caracterização do inquérito inicial	42
2.2. Análise dos resultados obtidos no inquérito inicial	43
3. Metodologia adotada em aula	57
3.1. Propostas de atividades	58

4. Inquérito Final	75
4.1. Análise dos resultados obtidos no inquérito final	75
Conclusões	87
Referências Bibliográficas	89
Anexo 1	93
Anexo 2	94
Anexo 3	95
Anexo 4	96
Anexo 5	97
Anexo 6	98
Anexo 7	99
Anexo 8	100
Anexo 9	101
Anexo 10	102
Anexo 11	103
Anexo 12	104
Anexo 13	105

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que fizeram parte deste projeto de forma direta e indireta.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, por todo o tempo que dispensou e toda a ajuda prestada na criação deste relatório.

À Professora Gabriela Amandi, pela oportunidade e confiança que depositou em mim e no meu trabalho ao longo de todo o ano letivo, para além da amizade construída.

Aos meus pais e irmã, parte fundamental de todo o meu percurso académico e pessoal, sem eles nada disto seria possível.

À minha família mais próxima que de uma forma ou outra esteve presente em todos os momentos da minha vida.

À Márcia e a Catarina, amigas de toda a vida, pela eterna amizade que se tornou num dos pilares deste projeto.

A las mejores compañeras de casa, Natália, Klaudia, Alejandra y Angélica, sin vosotras mi año no sería la misma cosa, gracias por todo el apoyo y amistad.

A ti, porque incluso estando del otro lado del mundo me sigues apoyando a cada día.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

Este relatório tem como principal objetivo averiguar as dificuldades aquando da aprendizagem do léxico falso amigo nos alunos espanhóis, no contexto da aprendizagem do português como língua estrangeira. Dois idiomas tão semelhantes, separados pelo tempo e pela história, que partilham 85% do vocabulário, requerem atenções redobradas, no momento da aprendizagem.

O meu principal objeto é a aprendizagem dos falsos amigos e a revisão dos métodos mais eficazes para fazê-lo, já que ainda hoje é escasso o material disponibilizado pelos manuais e grande parte das vezes este material não está adequado ao contexto específico de ensino. Este estudo parte da análise contrastiva das línguas em causa, para apresentar a realidade do grupo de estágio, passando pela exposição crítica de várias propostas bem conseguidas que fomentam uma melhor aprendizagem do tema em questão.

Palavras-chave: Análise Contrastiva, Interlíngua, Falsos Amigos, Português Língua Estrangeira, Espanhol.

Abstract

This report has as main concern to ascertain the difficulties demonstrated whilst learning the false friend lexicon with Spanish students in the context of learning Portuguese as a Foreign language. Two languages, remarkably akin, separated by time and history, yet sharing 85% of the vocabulary, demand more attention when learning.

My main target is the learning of false friends and to revise the most effective methods to do so, since there is still scarce material available in manuals and, most of the time, this material is not proper in the teaching context.

This study starts from the contrastive analysis of both languages up to the trainees group experiment, fleeting through several successful proposals that promote a better learning of the subject here written.

Keywords: Contrastive Analysis, Interlingua, False Friends, Portuguese as a Foreign Language, Spanish.

Resumen

Este relatório tiene como objetivo principal averiguar las dificultades en el momento del aprendizaje del léxico falso amigo en los alumnos españoles en el contexto de aprendizaje del portugués como lengua extranjera. Dos idiomas tan semejantes, separados por el tiempo y la historia que compartían un 85% del vocabulario, merecen una doble atención en el momento del aprendizaje.

El tema en que me enfocaré es el aprendizaje de los falsos amigos y el repaso de los métodos más eficaces para hacerlo, ya que hoy sigue siendo muy poco el material disponible en los manuales y gran parte de las veces, este material no es adecuado al contexto de enseñanza.

Este estudio va desde el análisis contrastivo de las dos lenguas en cuestión hasta la realidad del grupo de prácticas, pasando por variadas propuestas bien conseguidas que logran un mejor aprendizaje de este tema.

Palabras Clave: Análisis Contrastivo, Interlengua, Falsos Amigos, Portugués Lengua Extranjera, Español.

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Sistema da interlingua.....	24
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Contato com a língua portuguesa fora da aula	43
Gráfico 2: Competência mais difícil aquando da aprendizagem	44
Gráfico 3: Palavra mais problemática “propina”	45
Gráfico 4: Palavras mais problemáticas na tradução para o espanhol	50
Gráfico 5: Palavras mais problemáticas na tradução para o Português	53
Gráfico 6: Palavras com melhores resultados nos exercícios de tradução	55
Gráfico 7 : Análise comparativa da palavra “propina”	76
Gráfico 8: Evolução das palavras “assinatura” e “sobremesa”	77
Gráfico 9: Comparação dos resultados da palavra “trampa”	78
Gráfico 10: Comparação da evolução da palavra “berros”	79
Gráfico 11 : Comparação da evolução da palavra “refranes”	79
Gráfico 12: Comparação da evolução da palavra “tostón”	80
Gráfico 13: Comparação da evolução da palavra “ciruelas”	80
Gráfico 14: Comparação da evolução das palavras “anécdota” e “balcón”	81
Gráfico 15: Comparação da evolução da palavra “vulto”	83
Gráfico 16: Comparação da evolução das palavras “exquisito”, “ferias” e “buzo”	83

Índice de tabelas

Tabela 1: Falsos amigos usados no exercício de completar espaços	45
Tabela 2: Falsos amigos usados no exercício de tradução para o espanhol	49
Tabela 3: Falsos amigos usados no exercício de tradução para o português	52
Tabela 4: Falsos amigos do texto “La presunta abuelita”	60
Tabela 5: Falsos amigos presentes no exercício nº 1	62
Tabela 6: Falsos amigos presentes no exercício nº2	64
Tabela 7: Correção do exercício nº2	66
Tabela 8: Falsos amigos presentes no exercício nº 3	67
Tabela 9: Falsos amigos presentes no exercício de compreensão oral	73

Lista de abreviaturas

AC- Análise Contrastiva

LM- Língua Materna

LE- Língua Estrangeira

IL- Interlíngua

L2- Língua Segunda

FA- Falsos Amigos

PLE- Português Língua Estrangeira

Introdução

Nos últimos anos, o ensino de português língua estrangeira tem crescido de forma notável tanto em Portugal como pelo Mundo. Os alunos são levados a estudar este idioma por diversas razões desde pessoais a profissionais. Dada a expansão deste ensino pelo mundo, existe uma necessidade crescente de dar uma formação adequada ao professor. Deve para além de ensinar uma língua, uma cultura, conhecer ao máximo, se possível, a língua materna do aluno e tentar fazer um paralelo entre ambas.

Este relatório está especificamente direcionado para a relação entre o português e o espanhol, não querendo dizer que parte dele não possa interessar a outras relações linguísticas entre outras línguas.

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em contexto espanhol, à primeira vista parece uma tarefa fácil tanto para o professor como para os alunos. Duas línguas com origem comum e com grande parte do vocabulário partilhado levam a que os alunos achem que podem facilmente entender e compreender tudo o que lhes é transmitido, sem grande esforço de aprendizagem da parte deles.

O meu interesse, neste estudo, é verificar até que ponto o léxico comum, no caso dos Falsos Amigos, pode afetar a aprendizagem e futura comunicação na língua alvo.

Este relatório apresenta-se dividido em duas grandes partes. Uma primeira teórica, que posso subdividir em dois grupos: o primeiro onde se centra a investigação da Análise contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua teorias que explicam a relação entre as línguas e o porquê das falhas existentes nos alunos; o segundo onde é explicado com algum pormenor, o tema central do estudo: os FA com todas as suas características e os diferentes pontos de vista de vários investigadores sobre eles.

A segunda grande parte que compõe este relatório é a parte prática, onde descrevo de forma exhaustiva toda a minha experiência durante o período de estágio. Nesta parte podemos analisar os resultados iniciais que obtive sobre os FA, os métodos e propostas didáticas que usei para combater os erros e, por isso, também uma última avaliação para verificar a evolução do grupo.

Acima de tudo, este relatório surge com uma simples função: ajudar os alunos desde o

início da aprendizagem a “desproblematizar” este tema tão pouco falado, criar métodos adequados que facilitem a aprendizagem e, fundamentalmente fazer com que os FA deixem de ser um “bicho de sete cabeças” que impedem os alunos de comunicar tanto em aulas como com nativos, por medo de fazerem má figura e de dizerem alguma coisa sem sentido.

Elenque-se agora os principais motivais que me levaram à escolha do tema, *Ensino/ Aprendizagem de Falsos Amigos em Línguas com a mesma origem: Português e Espanhol*, foi uma escolha apenas minha, tendo em conta a minha experiência como aluna de língua espanhola e professora de Português a alunos espanhóis.

A minha ligação com as duas línguas já existe há alguns anos, e desde os primeiros estudos em língua espanhola que senti uma enorme curiosidade pelo tema dos Falsos Amigos e pela conexão entre as duas línguas. Durante a licenciatura, fiz um período de estudos ao abrigo do Programa Erasmus, em Salamanca, onde tomei contacto pela primeira vez com as dificuldades que os alunos espanhóis têm no momento de aprender os FA, pois a bibliografia sobre o tema é bastante reduzida e ainda hoje não existem manuais dedicados ao tema, e os manuais existentes quase não fazem referência a um dos aspetos mais problemáticos na aprendizagem de línguas cognatas. Para além disso, o professor de Português Língua Estrangeira é obrigado a criar e inventar exercícios e métodos, adequados às necessidades dos alunos, pois deve ser prioritário pôr de parte as infundáveis listas bilíngues de palavras, já que os alunos não lhe prestam a devida importância pois é um método velho e completamente desinteressante, além de ser pouco eficaz.

Após terminar a minha licenciatura, tive a oportunidade de trabalhar numa Escola de línguas em Espanha como Auxiliar de Conversação. Foi nesse momento em que tive pela primeira vez a oportunidade de ajudar os alunos num dos temas que eu achava mais importante e que era muitas vezes desprestigiado.

O mestrado cujo relatório agora apresento conseguiu superar as minhas expectativas e fez uma junção perfeita entre os meus idiomas de eleição. O estágio pedagógico em Espanha, foi uma das peças chaves para a realização deste relatório e para, por fim, poder analisar a fundo um tema que merece mais atenção do que aquela que lhe é prestada. Como

professora de PLE e como investigadora deste tema, posso confirmar o que já vários autores referiram: que há falta de bibliografia fundamentada sobre este assunto. Sendo o português e o espanhol tão falados no mundo atual, não encontro justificção possível para tal desinteresse acontecer. O meu papel neste relatório é combater esse desinteresse e essencialmente ajudar alunos e professores e, além disso, pretendo passar uma mensagem sobre a minha experiência e mencionar algumas tentativas e métodos que funcionaram durante o meu processo de estágio.

Capítulo 1 – Fundamentos Teóricos

1. A relação entre as Línguas Portuguesa e Espanhola

Portugal e Espanha, até certa altura partilharam uma história e um percurso comum, desse modo, partilharam também línguas que estão na base do Português Europeu e do Espanhol Peninsular. Devemos ter em conta que, tendo tido uma origem comum, mas tendo sofrido caminhos e evoluções diferentes, as duas línguas aproximam-se e afastam-se ao mesmo tempo, dando assim origem a zonas de língua comum e outras com diferenças acentuadas.

É natural, devido à história e origem comum que haja uma grande semelhança entre as línguas e os dialetos peninsulares na atualidade. As línguas peninsulares atuais, à exceção do vasco, possuem grandes semelhanças, o que facilita a compreensão entre os falantes de um modo geral. Takeuchi (1980 *apud* Grelo, 2012, p.2) afirma que as línguas portuguesas e espanhola possuem um número baixo de palavras diferentes e uma grande variedade de vocábulos comuns.

Grande parte das palavras destas duas línguas procedem do latim, língua que foi falada durante vários séculos em partes da Europa como Portugal, Espanha, França, Itália e Roménia. Esta expansão da língua latina foi uma lógica consequência da grandeza do Império Romano, como todos sabemos.

2. Linguística Contrastiva e os seus modelos

A linguística contrastiva inclui, geralmente, pelo menos três modelos de análise: a análise contrastiva (AC), análise de erros (AE) e interlíngua (IL).

Guillemas (2004 *apud* Gonçalves 2013, p.52) entende que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras se desenvolvem segundo estes três modelos, pois é possível retirar, deles, diferentes soluções e métodos didáticos para os problemas do ensino: - “a linguística contrastiva é um *continuum* que transita por três etapas complementares e cada uma delas oferece informação suficiente para poder superá-la e aceder à (etapa) seguinte, de tal modo que não se pode explicar uma sem a outra.” (Guillemas 2004 *apud* Gonçalves 2013, p.52).

2.1 Análise Contrastiva

O modelo de investigação da AC de uma língua estrangeira foi apresentado pela primeira vez nos trabalhos de Charles Fríes (1945) e Robert Lado (1957). Estes autores propõem nas suas obras uma comparação sistemática de duas línguas, a língua materna do aluno e a língua estrangeira que este aprende. A divergência entre os dois sistemas linguísticos, a LM e a LE, é um dos fatores que provoca e explica o erro e a interlíngua.

Um contraste deste tipo pode e deve delimitar as diferenças e semelhanças entre os dois idiomas. Deste modo, será possível definir as áreas de estudo que causam mais problemas ao aluno e assim tentar ultrapassá-los durante o processo de aprendizagem.

Fríes (1945 *apud* Gargallo 1993, p.33), sobre este assunto, afirma que “Los materiales más eficientes son aquellos basados en una descripción científica de la lengua que vamos a estudiar, cuidadosamente comparada con una descripción de la lengua del estudiante.”

Lado (1957 *apud* Gargallo 1993, p.34) segue a mesma linha de pensamento que Fríes, fazendo com que toda a investigação tenha como fim identificar as áreas de maior dificuldade de aprendizagem de uma LE.

El plan de este libro descansa en la afirmación de que podemos predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje, y aquellas que no entrañarán dificultad, mediante la comparación

sistemática de la lengua y cultura que va a ser aprendida con la cultura y la lengua nativa del estudiante.

Podemos retirar das afirmações dos autores que os alunos tendem a transferir vocabulário e estruturas da sua LM no momento em que aprendem uma LE, tanto durante a produção bem como na compreensão dessa língua.

Podemos resumir as características destes modelos nos seguintes pontos:

- comparación sistemática y exhaustiva de dos sistemas lingüísticos;
- determinación de diferencias y similitudes;
- estudio sincrónico y binário;
- comparación en niveles horizontales;
- aplicación de los resultados a la didáctica;
- estudio interasado en el proceso;
- su objetivo es la construcción de una gramática contrastiva: una descripción de dos lenguas basadas en las diferencias y semejanzas de ambas. (Gargallo 1993, p.34-35)

Um dos conceitos básicos em que baseia a AC é o da interferência. Diz-se que existe interferência quando o aluno utiliza na LE, traços morfológicos, sintáticos, fonéticos ou lexicais característicos da sua LM.

Numa fase inicial da AE, alguns linguistas acreditam que a hipótese da interferência é capaz de explicar quase todos os erros na LE. No entanto, Lado (1957, p.72) adverte que “la lista de problemas resultantes de la comparación entre la L1 la L2 [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existência en el habla de los alumnos”.

O ensino de uma L2, segundo os estudos contrastivos, deve ser composto por uma gradual apresentação da língua que se vai aprender, criando assim nos alunos uma consciência das semelhanças e diferenças das estruturas em relação às da sua LM.

O professor deverá aplicar os conhecimentos de linguística contrastiva tendo em conta a situação em que está inserido e constantemente, analisar as dificuldades dos alunos ao aprenderem novas estruturas:

Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos. (Lado 1957, p.2)

Politzer (1978 *apud* Gargallo 1993, p.60) cria uma experiência para verificar o que se deve aprender primeiro: -se as estruturas que são diferentes ou aquelas que coincidem estruturalmente. Realizou uma investigação com estudantes iniciantes de francês e espanhol, e o resultado que observou foi que as estruturas contrastivas em que há diferenças deviam ser as primeiras a ser ensinadas. O ensino deste tipo de estruturas implica uma inserção simultânea das estruturas do sistema da LE com as correspondentes da LM, -ainda que existam autores como Hadlinch (1968 *apud* Gargallo 1993, p.60) e Richards (1974 *apud* Gargallo 1993, p.60) que acreditam que este método mais do que prevenir erros, provoca-os.

Todos podemos afirmar que ao longo dos tempos o método de tradução mental foi um dos mais utilizados pelos professores de línguas estrangeiras. Este método foi apoiado por uns e detestado por muitos outros. Di Pietro (1970 *apud* Gargallo 1993, p.60) refere que a tradução é inevitável nas partes do sistema em que as estruturas da L2 correspondem às da LM, pois o aluno não deixa de pensar na LM enquanto aprende uma nova língua.

Por contrapartida, o uso da tradução pode ser prejudicial se começar a tornar-se um hábito, nos níveis mais avançados. Hoje em dia, há um sentimento de rejeição da tradução por grande parte dos linguistas e professores ainda que alguns proponham uma reabilitação deste método (Hurtado 1987 *apud* Gargallo 1993, p.61).

2.2 Origem da Análise de Erros

O modelo da análise de erros (AE) surge como uma ligação entre a AE e a Interlíngua. Corder (1967) foi o responsável pelas primeiras formulações teóricas sobre este tema. Apoiado nas teorias de Chomsky (1965 *apud* Gargallo,1993), questiona as bases da AC e a teoria da aquisição da língua de Skinner (1957), o que o leva a uma nova reformulação das teorias da aprendizagem bem como do tratamento dos erros, que passariam a ser mais tolerados por parte dos professores de LE.

Segundo Corder (1967 *apud* Vita 2005, p.20,) a AE está dividida em duas categorias: erros de interferência ou interlinguísticos e erros intralinguísticos. Os de interferência, não eram considerados os mais importantes e eram vistos de maneira diferente daquela que apresentava a AC. Estes erros são provocados pela influência da LM, pois o aluno coloca a hipótese de regras da LE serem iguais às da sua LM. Já os intralinguísticos ocorrem quando o aluno supõe regras para a LE simplificando as da sua LM, sendo este tipo de erro pouco fácil de prever.

2.3 Interlíngua e Análise do Erro

O conceito de IL foi analisado ao longo dos anos por vários autores e professores de línguas estrangeiras. A aquisição de uma LE como o português, por parte de alunos espanhóis é um processo demorado, marcado por comportamentos linguísticos específicos dos alunos. Os desenvolvimentos tanto orais como escritos na língua alvo permitem ao professor verificar a evolução progressiva de cada competência. Essa evolução constitui assim uma IL, pois os alunos têm tendência em apoiar-se em e recorrer frequentemente à sua LM e, em especial no caso de línguas como o português e o espanhol, que partilham a mesma origem. Este fenómeno apresenta alguma

complexidade o que poderá levar o professor a pensar numa forma de o contornar e assim facilitar o ensino de uma nova língua.

O conceito de IL foi introduzido pela primeira vez em 1972, por Selinker. Segundo Torras (1994), este conceito foi utilizado para definir um sistema linguístico aproximado, uma “gramática mental” que o aprendiz de uma língua vai construindo durante o processo de aquisição da mesma. Este sistema ou IL não pode ser considerado pelo professor como uma versão errada da língua, mas sim como um sistema em si. Implica que o aluno nem fale a sua L1 nem a L2, ainda que o modo como fala contenha uma junção de ambas.

Corder (1981) foi também um dos investigadores que estudou este fenómeno, ao qual atribuiu uma definição um pouco diferente:

The study of interlanguage is, then, the study of the language systems of language learners, or simply the study of language learners' language. Other names for learners' language have been proposed. James coined the term interlingua and Namser offered approximative systems. I myself have written about the learner's transitional competence. Each of these terms draws attention to the different aspect of the phenomenon. The terms interlanguage and interlingua suggest that the learners language will show systematic features both of the target language and the other languages he may know, most obviously of his mother tongue. (Corder 1981, p. 66-67)

Inicialmente os autores apresentam um pequeno esquema de como seria a IL no início do processo de aprendizagem, que adaptei à realidade das línguas em estudo.

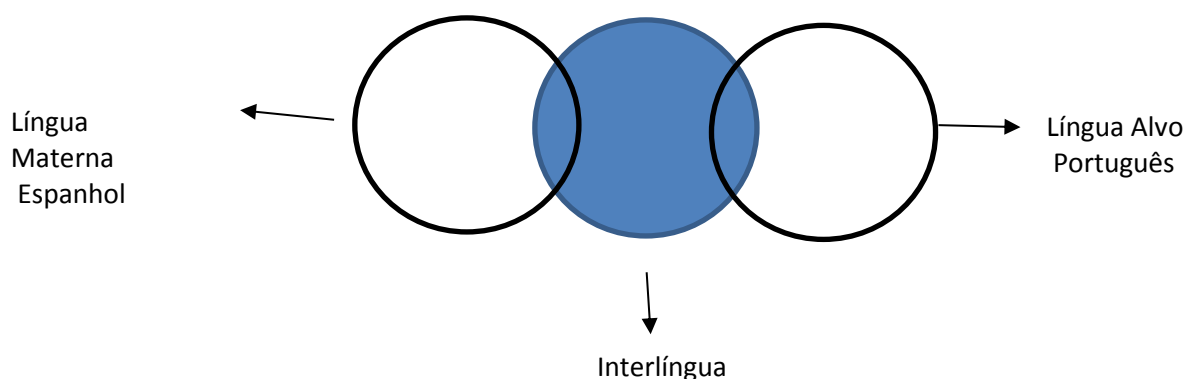


Ilustração 1: Sistema da interlíngua

Ambos os autores concordam que a língua “criada” pelo aluno é estruturalmente interna e nela existe uma evolução, um desenvolvimento que se faz sentir ao longo da aquisição. Uma IL está em constante mudança, pois vai-se dando uma evolução ao longo do processo de aprendizagem e cada vez mais são inseridos na IL elementos da LE. No entanto Selinker também acredita que pode gerar-se um processo de fossilização da IL, caso o input da língua alvo seja apenas durante o horário de aulas. Se o aluno não recebe outro tipo de input dificilmente a IL evoluirá de uma maneira positiva.

Baralo (2004, p.378 apud Fernandes 2013, p.23), vai ao encontro da mesma ideia de Selinker: - refere que fossilização é “un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua maternal en relación a su lengua objeto dada.”.

Deste modo a IL e a fossilização caracterizam todo o processo de aquisição de uma LE. Selinker(1972 *apud* Liceras 1991, p.84) enumera cinco princípios que fazem parte da IL dos alunos de LE: “la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la LE”

Nestes principais processos, pode-se observar uma certa instabilidade e algumas inadequações que marcam a passagem da L1 a uma L2- Língua alvo, e que vários autores viam como um erro.

Como podemos, então, definir o erro?

Erros e falhas são acontecimentos recorrentes durante uma conversa ou qualquer outro tipo de comunicação tanto de falantes nativos como de não nativos. A definição dos erros a que nos referimos, neste estudo em concreto, diz respeito apenas a hispano-falantes aprendente do português como LE. Como foi anteriormente dito, o erro faz parte do processo de aprendizagem de um novo idioma e, para o professor, este fenómeno é sinal da evolução do aluno, pois o objetivo principal deste é a comunicação, expressar a sua opinião e necessidades. Trata-se assim de uma aprendizagem realizada passo a passo onde o erro é considerado normal.

O conceito de “erro” tal como o estamos a encarar foi formulado por Corder (1967). Existem ainda outros conceitos que muitas vezes são usados como sinónimos, que merecem a pena ser esclarecidos aqui. Segundo Norrish (1983, p.7 *apud* Gargallo 1993, p.78), um “erro” é um desvio sistemático, uma “falta” é um desvio inconsciente e eventual e um “lapso” é um desvio devido a fatores extralinguísticos, como a falta de concentração, memória curta, etc.

Corder (1967) refere a aprendizagem da L2 e analisa as orações produzidas nesta L2 ou numa LE. Estas orações podem ser de dois tipos: orações erróneas e idiosincráticas. Corder, citado por Liceras (1992, p.68), defende que:

Las únicas oraciones a las que con justicia podría llamarse erróneas serían aquellas que son el resultado de algún fallo de actuación.(...) Lo que destaca de ellas es que normalmente son corregidas o corregibles por el hablante mismo(...) por el contrario, las que denomino oraciones idiosincráticas no entrañan un fracaso de realización y no pueden ser corregidas por el alumno precisamente porque reflejan las únicas reglas que él conoce, las de su dialecto transicional.

Este dialeto transitório apresenta as seguintes características, segundo Gargallo (1993): é um sistema linguístico com uma gramática própria; é pouco estável e está em mudança contínua; as orações, mesmo quando não obedecem a regras da língua, não são consideradas desvios nem erradas, são sim idiosincráticas;

pode ser um sistema individual ou de um grupo com a mesma formação.

Deste modo Corder define as bases para um modelo da análise de erros, onde o erro é a todo o momento considerado um ponto fundamental no processo de aprendizagem de uma L2: - "... el estudiante está usando un sistema finito de lengua en cada punto del proceso, aunque no es (...) el de la segunda lengua (...) los errores del estudiante son evidencia de este sistema y son en sí mismos sistemáticos." Corder (1967, p.166).

Por norma, os erros são fruto da IL, ou seja, são transferências da língua inicial na língua alvo. Durante as aulas de LE, os primeiros erros são principalmente de pronúncia, coerência e ortografia. Podemos considerar os professores também fontes de erros, pois por vezes uma má organização e gestão da aula pode influenciar a aprendizagem dos alunos. Fatores como as técnicas de ensino, temas em demasia ou desadequados ao nível de proficiência dos alunos, má gestão do tempo, falta de tempo na sala de aula para esclarecer dúvidas, etc. podem contribuir para os erros. Cabe ao professor facilitar e articular métodos que favoreçam a aprendizagem correta e progressiva dos alunos.

Neste estudo, prestarei atenção apenas às interferências semânticas, as que implicam a não correspondência no léxico, no sentido, entre a LM e a LE, neste caso nos falsos amigos.

2.4. O papel da língua materna

Na aprendizagem de uma língua estrangeira ninguém parte do zero. Todos trazemos uma carga linguística e cultural da nossa língua materna que funciona como apoio, como guia consciente e inconsciente na aquisição de uma nova língua. Deve então o professor de LE conhecer e usar em aula a LM do seu grupo de alunos?

Em primeiro lugar, teríamos de ter um grupo homogêneo e com uma LM comum, o que facilitaria o trabalho do professor, caso contrário era quase impossível o professor ter bons conhecimentos em várias línguas.

Como aluno de idiomas e como docente de PLE, acho que faz sentido o professor ter conhecimento da LM dos alunos. Estes conhecimentos justificam-se mais quando falamos de línguas próximas, pois deve existir um saber mais profundo por parte do professor para distinguir quais são os aspetos linguísticos que variam e a que pontos deve dar mais atenção pois podem causar interferências linguísticas, devido à origem comum dos idiomas. Se assumirmos que a LM é um elemento sempre presente, há que repensar em alguns aspetos. Qual é o perfil do grupo? Quais as metodologias usadas? Até que ponto é importante o contexto de ensino? O que pensam os professores de LE? O que acontece na realidade dentro de uma sala de aula? O nosso trabalho não poderá, obviamente, responder a todas estas perguntas, mas elas subjazem às nossas preocupações.

Podemos ver, na evolução histórica do ensino de LE, que, desde sempre, a LM esteve presente durante o ensino: quase todos aprendemos um idioma estrangeiro com listas infindáveis de vocabulário na sua versão bilingue para que ninguém tivesse dúvidas do seu significado. Ainda que seja um aspeto que sempre existiu, o uso da LM passou a ser mal visto, considerado uma má pratica docente, a partir de meados do século XX. Os manuais da época, principalmente de inglês para estrangeiros passaram a adotar uma política monolingue defendida pelos teóricos e autores da época.

Para Cook este fenómeno de rejeição do uso da L1 em aula, deu-se em todas as propostas metodológicas, na formação de professores e nos manuais criados, de modo que “the first language has become an invisible and scorned element in the classroom” (Cook, 2001, p.153).

Várias são as definições para o conceito de LM. Passarei a citar a definição do *Diccionario de Términos clave de ELE*, que me parece ser a mais completa, pois trata-se de uma definição proposta por grande parte dos estudiosos e que vai ao encontro do estudo em questão:

Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y, con menor frecuencia, lengua natal. Tal

como se desprende de su apelativo, suele ser la lengua de la madre, aunque también puede ser la de cualquier otra persona: padre, abuelos, niñera, etc. Quienes comparten una lengua materna son considerados hablantes nativos de la lengua en cuestión, p. ej., hispanohablantes nativos. El término lengua materna se suele emplear en contraposición a lengua extranjera(LE) o a lengua segunda (L2). [...]

Nesta entrada do dicionário, faz-se ainda referência a alguns aspetos que caracterizam este conceito, como por exemplo ser, a LM, a língua familiar, ou seja, aquela que é transmitida de geração em geração; ser a primeira língua que se aprende e pela qual se conhece o mundo; ser língua em que se pensa, a que se conhece melhor e na qual se comunica com espontaneidade.

Durante este estudo, assumirei sempre o uso de Língua Materna (LM) e terei em conta os aspetos numerados na citação acima para considerar a LM do grupo de alunos.

Esta definição confronta-se com a L2 ou LE, também do *Diccionario de Términos clave de ELE*:

a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos términos se emplean como sinónimos.

Krashen (1984) analisa os momentos em que a LM substitui a LE na sala de aula. Segundo o autor existe um “uso de protesto” e um “uso positivo”.

Para o “uso de protesto” apresenta os seguintes aspetos:

1. Quando a interação em LE é percebida como um exercício puramente formal, como a exercitação de certas estruturas gramaticais e lexicais. Contrastivamente, a LM é percebida como veículo de tudo o que é comunicação verdadeira ou mensagem importante. Para o professor, explicações de gramática, disciplina, organização das aulas, digressões, apartes; para os alunos, pedidos de esclarecimentos, queixas, pedidos, comunicação em voz baixa.

2. A interação é tratada como uma representação. Quando os atores se tornam eles próprios, a linguagem autêntica semelhante à torna-se a LM.

3. A interação é concebida pelos alunos como um exercício de autoridade por parte do professor, que se exprime pelo domínio da LE. Para a contrabalançar, os alunos utilizam a LM.

4. A interação é vista como obrigação de adotar um comportamento estrangeiro, e os alunos, procurando distanciar-se dele, usam a sua própria língua, sobretudo em parte com os colegas. Este comportamento toma então a forma de “bavardage” em LM (murmúrios, apartes), recusa de responder em LE ou mutismo e ausência de participação. (Frias, 1992, p.124)

A autora citada refer também algumas características para o uso positivo da LM, as “utilisations positives”:

5. Quando a interação é percebida como uma negociação de sentido entre os membros do grupo, as deficiências lexicais são compensadas por transferências ou “empréstimos” diretos à LM; os interlocutores mudam de uma língua para a outra à medida das suas necessidades (“code switching”); o emprego da LM é aqui uma entre as várias estratégias de comunicação. É usada pelos alunos, mas também pelo professor, quando não quer interromper o ritmo do discurso com longas explicações ou paráfrases em LE.

6. A interação é sentida como interpretação e compreensão mútua. A mensagem torna-se tão importante que a LM vem substituir temporariamente a LE sentida como um obstáculo.

7. A interação é compreendida como a construção de um discurso em colaboração. Torna-se então objeto de observação e reflexão pelos participantes e a LM é usada como metalinguagem. (Frias, 1992, p. 124, 125)

Segundo Kramsch deveria existir então uma reformulação do uso da LM em aula. A LM não deve ser nunca usada como meio de ensino, sendo considerada um “parasita”. No entanto, deve estar presente em aula, para ajudar e sensibilizar o aluno em alguns processos, podendo ser aceite nestas três vertentes:

1. Função comunicativa: estratégias de comunicação e produção (“transferts”, “code switching”).
2. Função regulativa: assegura o bom desenrolar da interação (disciplina, organização da aula, estabelecimento de um quadro situacional para a realização de exercícios). Esta função será ocupada o mais cedo possível pela LE, face a uma aprendizagem sistemática de formas linguísticas e comportamentos necessários.
3. Função metalinguística: torna os alunos conscientes do carácter interactivo da língua falada e escrita e da maneira como construir o discurso estrangeiro, em comparação com o materno. Tem por fim desenvolver a autonomia. (Frias, 1992, p. 125)

Como podemos ver, a utilização da LM em aula foi quase anulada e cada vez mais substituída por elementos audiovisuais que fazem o seu trabalho.

Podemos concluir que o uso da LM em aula de LE é cada vez um método mais “depreciado” pelos investigadores, embora alguns defendam o seu uso principalmente em níveis iniciais e em casos de “emergência” devendo sempre existir um progressivo incremento da LE, para que, deste modo, o aluno entenda a hierarquia das línguas a utilizar.

3. Os Falsos Amigos

3.1. Definição do conceito

A expressão “falsos amigos” surge em 1928, em França pelos autores Maxime Koessler e Jules Derocquigny no livro *Les Faux-Amis*. Os autores definem o termo “falsos amigos” como sendo o léxico de duas línguas, de uma mesma família linguística, que podem ter

forma semelhante, mas diferem nos significados, de modo parcial ou total. Segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE*, o termo falso amigo:

se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente. Se dan en lenguas emparentadas en mayor o menor rasgo.

O professor Alberto Gómez Bautista (2011) também faz referência a esta expressão num dos seus artigos desenvolvido no âmbito do congresso de professores de espanhol, língua estrangeira em Portugal. A definição por ele atribuída é semelhante à dos criadores da expressão. Para ele, o termo falsos amigos faz referência a palavras que apresentam em dois idiomas afinidades morfológicas, mas cujos significados não coincidem em uma ou várias aceções.

Vários autores são unânimes na definição da expressão falsos amigos, como é o caso de Montero (1994) que, pensando nas línguas portuguesas e espanhol, os define como “aquellos términos portugueses y españoles que, por sus semejanzas ortográficas y/o fónicas pareciesen a primera vista fáciles de entender y/o traducir y que, sin embargo, escondían peligrosas trampas para el ingenuo estudiante o simple usuario ocasional (...)”.

Casteleiro e Reis (2007) definem este termo como sendo um termo apenas linguístico, fundamentando que:

(...) o falso amigo é aquele signo que, geralmente pelo efeito de uma partilha de uma mesma etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente à de um outro signo numa segunda língua, cujo sentido é completamente diferente. Essa comunidade de formas e aparências leva o falante bilingue a estabelecer uma correspondência de significados ou, aproveitando a mesma terminologia, a acreditar numa relação de semântica falsa. (Casteleiro e Reis, 2007, p.3 *apud* Domingos de Almeida, 2013)

Gómez Bautista (2011) e Maillot (1997), nas suas definições, fizeram referência

à necessidade de analisar este tipo de palavras inseridas nos seus contextos: “la polissemia viene a complicar el problema, al enfrentar dos términos que son falsos amigos en una acepción y no en otra” (Maillot, 1997, p. 57 *apud* Silva, 2016). Teremos, portanto, de ter em conta os contextos, para podermos decidir, face a eles, se estamos perante um par que é um falso amigo num contexto, mas não em outro.

3.2. Distinção de conceitos

Falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos, mas afinal serão estas três expressões sinónimas?

O termo falsos cognatos surge-nos diversas vezes em vários artigos sobre este tema e usado várias vezes como sinónimo de falsos amigos, no entanto não há referência à origem deste termo.

Supõe-se que este tema venha do âmbito da linguística e signifique o “vocabulário que tem origem comum com outros” Vita (2005, p.31). Quando aplicado a línguas estrangeiras, designa “palavras de línguas diferentes que procedem de uma mesma raiz”. Esta definição vem ao encontro das definições apresentadas pelos autores anteriores, já que todos defendem a ideia de uma mesma raiz, a mesma família, a mesma etimologia.

Segundo Vita (2005, p.31) os falsos cognatos podem ser definidos da seguinte maneira:

(...) falsos cognatos, envolvendo línguas diferentes, são as palavras que, por sua semelhança formal levariam a supor que são vocábulos de uma mesma etimologia e que, conseqüentemente, possuem mesmos valores, quando na realidade não possuem parentesco e divergem total ou parcialmente em significação. (...)

Esta definição remete-nos para a mesma ideia que defende Montero (1994), quando defende que os falsos amigos podem induzir o leitor mais ingénuo e desatento em erros, traduzindo assim as palavras de maneira errónea.

Tal como o termo falsos cognatos, também não há muitas referências sobre o surgimento do conceito de heterossemânticos. Alguns autores como Vita (2005) e Gonçalves (2013), acreditam que a origem está na Gramática para uso dos brasileiros de Antenor Nascentes, de 1934.

Nascentes define o conceito de heterossemânticos como “palavras semelhantes com significados diferentes” (Nascentes, 1934 *apud* Vita, 2005, p.32), mas em nenhum momento o autor refere a origem comum dos vocábulos.

Já em 1967 Becker, no seu livro *Manual de español* volta a fazer referência a este conceito, definindo-o como “vocablos de semejanza gráfica, prosódica y, sobre todo, semântica- cuya identidade de sentido no se realiza.” (Becker, 1967 *apud* Vita, 2005, p.52). Segundo Vita (2005), este livro teve um grande impacto nos estudantes brasileiros que aprendiam espanhol. Este conceito é apresentado como de uso exclusivo no Brasil.

Becker, em comparação com Nascente, também não faz referência, nos seus estudos, a uma origem comum.

Analizados e descritos brevemente os 3 conceitos que serão de extrema importância no estudo realizado, na continuação do relatório, farei apenas uso do conceito Falsos Amigos (FA) dada a sua maior relevância e talvez uma maior concordância entre os diversos autores sobre a sua definição, sem questionar a facilidade de uso do conceito já que é do entendimento do público em geral.

3.3. Formação dos Falsos Amigos

Vaz da Silva & Vilar (2003, p.79) são das poucas autoras que abordam resumidamente o tema do processo de formação de FA, sendo a minha única referência sobre este tema. No seu estudo, propõem-se a responder à seguinte pergunta: “Quando é que se produz o falso amigo?”.

Segundo as autoras o processo de formação de um falso amigo não está “concluído até que o elemento semântico entre em jogo e que, portanto, o processo significante > significado pode levar-nos a conclusões precipitadas” (Vaz da Silva & Vilar, 2003, p.79-

80).

Este processo de formação de FA parte da interlíngua criada pelo aluno, pois socorre-se da sua primeira língua para tentar aproximar-se o mais possível da língua alvo e, desse modo, dar uma resposta correta a uma dificuldade sentida.

O autor faz referência a que o aspeto externo da palavra não deve ser o único a ser tido em conta, já que o aspeto semântico é o fundamental, tal como a evolução da palavra. Para além disso, o autor alerta os estudantes para a atenção redobrada que devem ter: “deixem ver a prudência que a aprendizagem do português exige ao falante de Espanhol e como as tentativas de conseguir uma tradução fácil são frustradas.” (Vaz da Silva & Vilar, 2003, p.80). Tal como já referi anteriormente em outros pontos, o ensino do português a hispano-falantes apesar de ser mais fácil, pelo menos no início, a nível de compreensão, exige um esforço extra e atenção redobrada. A professora Díaz Ferrero também comenta este tópico. Remete-nos para está falsa amizade entre as duas línguas: “La semejanza de las lenguas românicas, especialmente del español y el portugués, facilita y agiliza el aprendizaje, pero al mismo tiempo se convierte en una trampa y en una fuente de errores para la traducción.” (Díaz Ferrero *apud* Vaz da Silva & Vilar, 2003, p.84)

Um dos principais aspetos referidos pelas autoras para o aparecimento dos FA é a existência de duas línguas na cabeça do aluno a trabalhar em simultâneo durante a aprendizagem, considerando-os assim bilingues:

Como se sabe, o uso ou conhecimento de dois idiomas por parte de um mesmo falante não deve ser total para se considerar bilinguismo em toda a regra, pois mesmo que exista apenas compreensão escrita ou falada de uma segunda Língua, assim como produção só escrita ou só falada, o fenómeno do bilinguismo considera-se realizado. Quer isto dizer que os estudantes espanhóis de Português, mesmo na sua fase de iniciação, já começam a exercer bilinguismo e, portanto, os processos de interferências linguísticas podem começar a aparecer em qualquer momento. (Vaz da Silva & Vilar 2003, p. 81)

O processo de formação de FA, segundo as autoras, deve ser um dos aspetos a ter em atenção durante a tradução, pois tanto na aprendizagem como na tradução, é constante a formação deste tipo de erros.

3.4. Diferentes tipos de classificação

Brown (2011) classifica os falsos amigos em cinco tipos. Os FA de “tipo 1” têm em comum várias aceções e a classe da palavra. No entanto, deste conjunto partilhado de aceções, uma das línguas selecionou por frequência de uso uma delas que não coincide com a selecionada pela outra língua. Exemplo de FA: “luego/logo”, a forma em espanhol significa “depois”, enquanto que em português significa “imediatamente”. Ambas são advérbios e derivam do latim *locus*. (Brown, 2011, p.25)

Os FA intitulados de “tipo 2” partilham a mesma classe de palavras e uma série de aceções. Porém numa e noutra língua tornou-se mais frequente uma aceção não partilhada. Em alguns casos essa aceção pode estar na outra língua, e noutros não. Como exemplo temos a palavra “jornal”, que em português significa “diário” e em espanhol “pagamento por um dia de trabalho”, aquilo a que, em português, chamaria numa variedade um pouco antiquada e popular, “jorna”. Trata-se de substantivos, e a aceção portuguesa é excluída pelo dicionário espanhol. (Brown, 2011, p.26)

No grupo dos FA de “tipo 3” também existe a mesma classe de palavra e várias aceções comuns. Contudo, numa ou noutra língua tornou-se mais frequente o uso de uma aceção não partilhada. Em alguns casos essa aceção pode estar na outra línguas, e em outros não. Estas ocorrências diferenciam-se das de “tipo 2” pois pode existir mudança na classe de palavra. “En cuanto/ enquanto” são exemplos de FA do tipo 3. A primeira é uma locução adverbial e a segunda um advérbio. (Brown, 2011, p.26)

São denominados FA do “tipo 4” aquelas palavras que não partilham aceções, mas têm forma e classe de palavra comum. Como exemplo a palavra “talher” que em espanhol se confunde com “taller”, que significa “espaço de trabalho”. (Brown, 2011, p.27)

Os FA do “tipo 5” são aqueles que não partilham nem significados nem classe de palavra, mas têm uma forma comum. “Solo” é uma palavra comum, nas duas línguas, contudo em

português trata-se de um substantivo que significa “uma porção de superfície” e em espanhol de um adjetivo com o significado português de sozinho. (Brown, 2011, p.28)

Carita (1999) apresenta uma classificação dividida em quatro grupos, idênticas à de Brown, onde destaco apenas o primeiro grupo que integra os FA no sentido mais completo da expressão, ou seja, este grupo é constituído por vocábulos que tendo, em ambas as línguas, a mesma grafia, apresentam, em cada uma das línguas, sentidos absolutamente diferentes, como por exemplo “aceitar” que em português significa “receber com agrado, admitir, estar conforme com” e, em espanhol, refere-se a “untar, banhar em azeite”.

Já o professor Hélder Montero atribui uma classificação bastante diferente, presente em vários artigos e também no *Diccionario de Falsos Amigos* da sua autoria. O autor dividiu os FA em dois grandes grupos. O primeiro é o dos: “1) Falsos Amigos Gráficos: palabras que coincidiendo en una y otra lengua en la ortografía, no coinciden o pueden no coincidir, sin embargo, en la pronunciación(...)” (Montero, 1994, p.191).

Temos como exemplo a palavra “polvo” que em português se refere a “molusco cefalópode com oito tentáculos”, ora já a mesma palavra, em espanhol, significa “pó, poeira”. “2) Falsos Amigos Fonéticos: Términos que, no coincidiendo en la ortografía, coinciden o pueden llegar a coincidir en la pronunciación debido a un deficiente conocimiento de la fonética de una u otra lengua(...)” (Montero, 1994, p.191)

Por exemplo a palavra “coelho” que em português faz referência a um “mamífero roedor” e em espanhol “pescoço, parte delgada que une a cabeça ao corpo”.

Para além destes dois grandes grupos, o autor acrescenta-lhe um terceiro, denominado de Falsos Amigos Aparentes: “aquellas palabras que, sin escribirse igual y sin posibilidades de llegar a pronunciarse igual, recuerdan, por su forma significados y sentidos distintos de los que posee en realidade.” (Montero, 1994, p.192)

A palavra “cadeira” que em português é um objeto para se sentar, parece-nos, à primeira vista, semelhante a palavra espanhola “cadera” que significa “anca, quadris”.

Uma outra classificação ligeiramente diferente surge-nos pela mão de Díaz Ferrero (*apud* Vaz da Silva, 2003, p.84-85) pode descrever-se em:

1. Diferente sentido e forma idêntica ou semelhante:
 - 1.1. Homógrafos: borracha, tela, vaso, garrafa, apagar, (...)
 - 1.2. Homófonos: talher, balcão, ninho, (...)
2. Diferente género gramatical: o nariz, a arte, a árvore, (...)
3. Diferente pronúncia: academia, embolia, sintoma, (...)
4. Diferente registo linguístico: dano, perdão, excelentíssimo, (...)
5. Diferente grafia: livro, cascavel, aprovar, (...). (Vaz da Silva, 2003, p.84-85)

Esta classificação está baseada nos aspetos internos e externos das palavras.

Para facilitar a compreensão do que é ou não é um FA, recorro a uma afirmação de Vaz da Silva, 2003, que esclarece muito bem a complexidade de ensinar as duas línguas peninsulares e que, enfim, resume os aspetos que irei abordar mais à frente.

Sobre a consideração daquilo que é ou não é um verdadeiro falso amigo recaem diversos fatores. Para além dos que já temos comentado anteriormente um dos mais conflituosos é o uso que o signo linguístico recebe por parte dos falantes. É evidente que a utilização social que se faz das palavras é determinante na sua semântica, atendendo a que, por vezes, é o próprio uso que acaba por desviar o termo para um determinado significado. Por isso, nem sempre é suficiente, no estudo dos falsos amigos, contar apenas com o significado, pois fora das disparidades ou afinidades semânticas que as lexias de duas Línguas possam apresentar, o desuso de uma dessas formas torna inexistente o par linguístico que constitui o falso amigo. (Vaz da Silva & Vilar 2003, p. 86)

4. A aprendizagem do léxico em língua portuguesa

A compreensão de uma dada LE é sempre favorecida quando existem semelhanças com

a LM.

Idiomas como o português (LE) e o espanhol (LM) são muitos parecidos, pois 85 % do vocabulário destas duas línguas é comum. Takeuchi (1980 *apud* Natel, 2002) afirma que estes dois idiomas possuem um pequeno número de palavras diferentes. Deste modo, os alunos espanhóis podem pensar que as palavras e os seus significados possuem o mesmo sentido em ambas as línguas.

El portugués suele considerarse lengua fácil. Cualquier hispanohablante, por el hecho de serlo, cree que al menos puede entender y hacerse entender al establecer un diálogo con una persona de lengua portuguesa. Este hecho, apoyado además por la facilidad con que se puede entender un texto escrito en portugués con muy pocas nociones que se tengan de este idioma, provoca un rechazo o un desprecio, si no por la lengua, si por su estudio profundo y sistemático. Cuando éste, finalmente, se emprende, las dificultades parecen insalvables y es fácil caer en el desánimo, especialmente a la hora de usar oralmente la lengua (hablarla y entenderla). (...) La similitud entre las lenguas española y portuguesa es, sin duda, una ventaja para el aprendizaje rápido. Sin embargo, es también un arma de doble filo, pues el hispanohablante encontrará multitud de formas similares a su lengua que poseen un uso y un significado completamente diferente. Deberá, por lo tanto, prestar más atención que cualquier otro estudiante a las particularidades del portugués y, en consecuencia, debe evitar guiarse sólo por las estructuras y el léxico del castellano sin cercionarse con anterioridad sobre su uso en portugués. (Carrasco González, 2001, p. 3)

Quando se trata de línguas cognatas, a proximidade é um dos fatores que favorece a aprendizagem, pois a fase inicial é um processo mais simples e fácil, o que se verifica no progresso rápido por parte dos alunos nessa mesma fase. Para Almeida Filho (1995 *apud* Natel, 2002, p.825), “hasta las personas poco ansiosas son capaces de arriesgarse, pudiendo avanzar y adquirir proficiencia más rápidamente en una lengua próxima de que lo harían con lenguas tipologicamente más distantes (...)”.

Como já vimos antes, é a semelhança entre os idiomas uma das fontes da formação de erros, visto que os alunos usam a LM de forma auxiliadora na aquisição da LE. Neste caso, o uso dos FA em contextos inadequados revela um conhecimento incorreto da língua objeto de estudo, pelo que devemos trabalhá-los em conjunto, para assim evitar usos impróprios. Grande parte das vezes, o uso incorreto de um FA não afeta a comunicação de modo negativo, mas causa reações cómicas por parte dos nativos e dos professores.

O processo de aprendizagem dos FA implica tanto para os falantes de português como de espanhol, a atribuição de um significado diferente ou parcialmente diferente a um mesmo significante, ou a um, em alguns casos, parecido. Torna-se um processo mais demorado, já que existe uma forte interferência das formas e significados da LM.

A partir de este momento, no meu estudo, passarei a fazer uma análise explicativa dos métodos de trabalho utilizados, da seleção de vocabulário problemático, aos resultados positivos, passando por todas as fases da aprendizagem dos cognatos, incluindo dicas e métodos que cativem a aprendizagem dos alunos. Serão apenas analisados os sistemas de língua peninsulares do Espanhol e do Português.

Capítulo 2. – Análise da Prática Docente

1. Contexto de estágio pedagógico

1.1. A Escuela Oficial de Idiomas de León

As *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EEOOI), em Espanha, fazem parte de uma vasta rede de centros oficiais de nível não universitário, dedicados ao ensino especializado de idiomas modernos. Oferecem à população adulta a possibilidade de aprender e aperfeiçoar, ao longo da vida, uma grande variedade de línguas estrangeiras em regimes especiais.

A primeira EEOOI foi fundada em Madrid a 1911 e aí era possível aprender Inglês, Francês e Alemão. Atualmente, mais de cem anos depois, os alunos têm acesso a um leque de 23 idiomas divididos por níveis de competências, desde os mais básicos, desde o nível A2 ao nível C2 do Quadro Comum de Referência para as Línguas, do Conselho Europeu.

A *Escuela Oficial de Idiomas* de León, em León, Espanha, instituição onde realizei o meu estágio pedagógico, é um centro público, que se fundou no ano letivo de 1986/87 como *Escuela Oficial de Idiomas* dependente do Ministério de Educação e Ciência e a partir do ano 2000/01, da Junta de Castela e León.

Atualmente são lecionados os seguintes idiomas: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Português e Espanhol para estrangeiros em sete níveis agrupados em A2, B1, B2 e C1 do Conselho da Europa. A oferta educativa estende-se também a outras modalidades mais flexíveis e adaptadas às necessidades da população como cursos intensivos, cursos específicos, inglês à distância, clubes de conversação, cursos de formação para professores, entre outras.

No ano de 2016/17, estavam matriculados oficialmente 3.255 alunos, sendo que 64% são mulheres. Esta instituição é fundamentalmente para adultos e adolescentes. Desse mesmo modo, só é possível fazer a inscrição depois de atingir os 14 anos de idade. A idade média dos alunos é entre os 20 e os 50.

1.2. Descrição do núcleo de estágio

Tendo feito estágio ao abrigo do Programa Erasmus +, realizei-o sozinha, isto é, sem outro colega estagiário.

Não obstante, a presença de um leitor português na escola fez com que houvesse partilha de conhecimentos, opiniões e sugestões de propostas de atividades a desenvolver com o grupo de alunos e, por vezes, atividades coletivas desenvolvidas de modo a promover a língua portuguesa em toda a comunidade escolar.

1.3. Caracterização da turma

O grupo com que trabalhei é chamava-se Avançado 2, correspondendo a um nível de B2.2, sendo o nível final de português na escola onde estive inserida.

Era um grupo composto por 12 alunos, 3 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos. Todos os alunos são de nacionalidade espanhola, à exceção de uma aluna com origem na Costa Rica, tendo todos como língua materna o Espanhol.

É um grupo muito homogéneo, pois quase todos os alunos têm estudos superiores em diversas áreas. Uma grande maioria fez Erasmus em Portugal ou no Brasil o que fomenta o interesse em aprender Português.

Tratava-se de um grupo participativo e ativo que mostra interesse em aprender o idioma e a cultura do país vizinho. Não existiram graves problemas no momento de aprender o idioma, a única questão prioritária que destacaria, como um problema, é a pronúncia correta do português já que o sotaque espanhol ainda está muito presente aquando momento da comunicação em aula. Outro fator que considero problemático é a falta de comparência às aulas, já que, sendo um grupo de pessoas que trabalham, nem sempre era possível que os alunos assistissem a grande parte das aulas.

Destaco a convivência entre os alunos e particularmente comigo, pois todos sempre foram muito educados e respeitosos tanto comigo como com o trabalho que eu desenvolvia em aula. Havia uma grande compreensão e apoio por parte deles ao trabalho de um professor estágio. Posso afirmar que são um grupo extremamente simpático e fácil de se relacionar.

2. Diagnóstico Inicial

2.1 Caracterização do inquérito inicial

Para a primeira aula que lecionei, optei por preparar um inquérito orientador para este relatório. Trata-se de um inquérito escrito individual que cada um dos 12 alunos, respondeu em aula na minha presença e da professora orientadora do estágio. Em nenhum momento os alunos deveriam colocar questões às professoras, nem aos colegas, pois o objetivo final era fazer um diagnóstico daquilo que os alunos sabiam acerca do tema e também potenciais falhas de aprendizagem nos níveis anteriores.

O inquérito era composto por exercícios e sete perguntas orientadoras (ver Anexo de 1 a 6), nas quais pretendia conhecer a experiência e o contacto dos alunos com a língua portuguesa e também com o tema dos FA. Em seguida, foi apresentado um conjunto de frases em que os alunos deveriam preencher o espaço em branco com a palavra correta inserida num quadro de palavras, onde existiam também muitos FA que podiam levar o aluno a cometer vários erros.

Nos dois exercícios seguintes, o objetivo era a tradução correta das frases. Inicialmente proponho a tradução do português para o espanhol de 8 frases; já no exercício seguinte, a tradução é inversa, ou seja, do espanhol para o português. Cada uma destas frases apresenta um FA cujo significado, muitas das vezes, não parece ser tão evidente.

No exercício final, os alunos devem fazer corresponder duas colunas de palavras, uma delas em português e outra em espanhol.

Os FA escolhidos neste inquérito não estavam divididos por categorias nem campo semânticos; foram escolhidas palavras mais frequentes no uso tanto no português como no espanhol, que surgem diversas vezes nas aulas, pois todas estão relacionadas com temas estudados nos níveis anteriores de ensino. Na totalidade, em todo o inquérito, foram inseridas 53 palavras Falsas Amigas.

O mesmo inquérito voltaria a ser usado no final do ano letivo para verificar se existiu ou não evolução por parte dos alunos. A seguir, passarei a analisar os resultados obtidos do dado inquérito.

2.2. Análise dos resultados obtidos no inquérito inicial

Neste ponto do meu estudo, passarei a analisar grande parte das respostas dos alunos e a focar-me nos aspetos em que têm maior dificuldade, afim de criar uma metodologia apropriada para superá-las nas aulas que iria lecionar.

Na primeira pergunta orientadora, fazia-se referência ao contacto que os alunos estabeleciam com o português fora de aula.

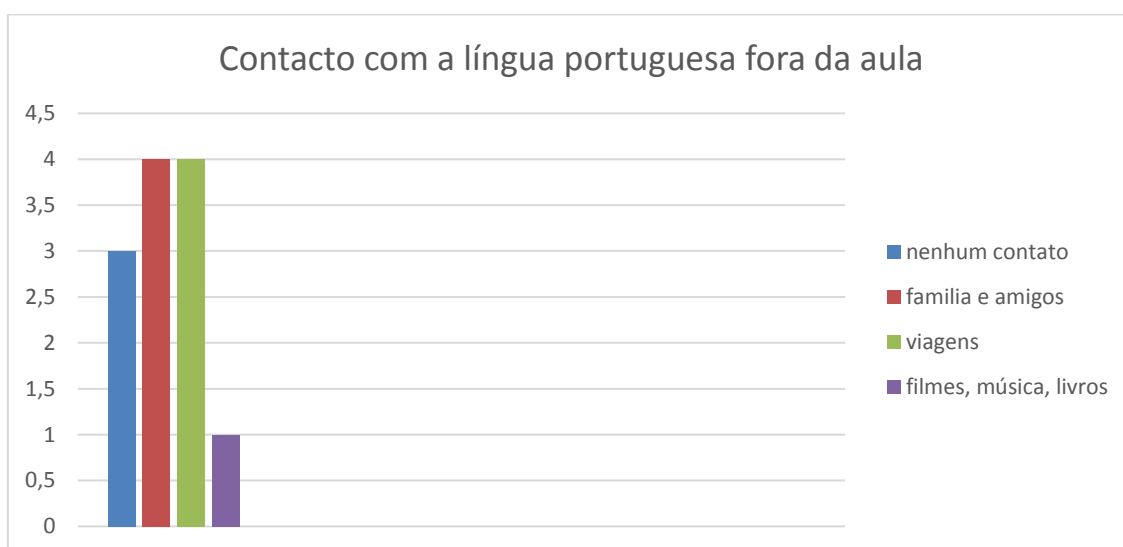


Gráfico 1: Contato com a língua portuguesa fora da aula

Podemos observar que, apesar da proximidade geográfica e do fácil acesso a informação, ainda existem 3 alunos que não estabelecem nenhum contacto fora da sala de aula com a LE.

Na segunda pergunta, queria saber qual a competência mais difícil aquando da aprendizagem do português como LE.

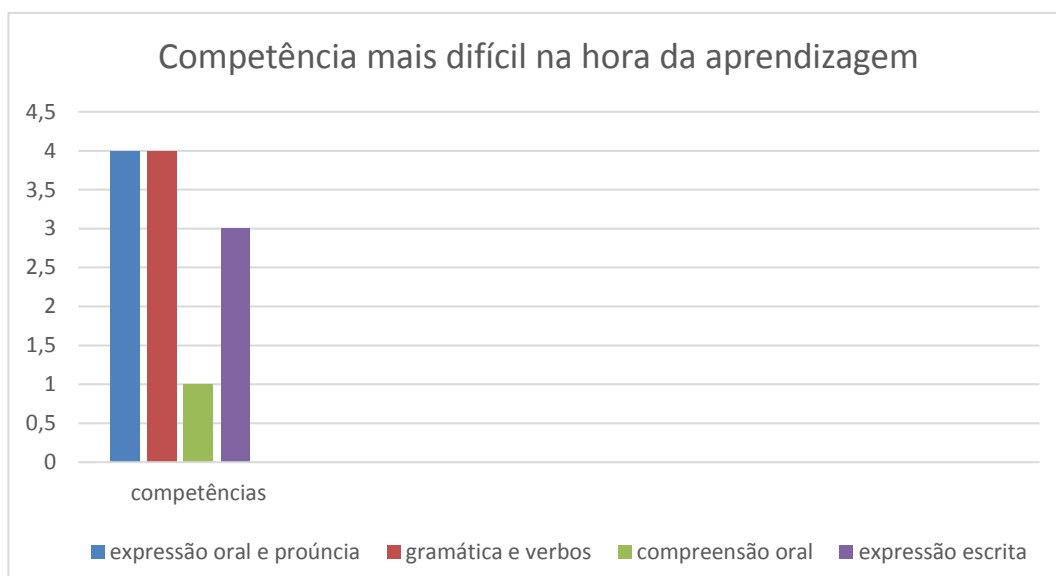


Gráfico 2: Competência mais difícil aquando da aprendizagem

A expressão oral e a pronúncia foi uma das competências mencionadas como uma das mais difíceis. Quando se trata de línguas próximas em que grande parte do vocabulário é igual, tem de existir um esforço extra do aluno para se aproximar o mais possível da pronúncia de um nativo. Deste modo, percebo o motivo de os alunos acharem esta competência mais difícil. Em relação à competência de gramática que também quatro dos alunos mencionaram, não posso ressaltar nenhum ponto em específico. Sabemos que a língua portuguesa tem uma gramática complexa, sobretudo na morfologia verbal, mas comparada com a LM dos alunos é bastante similar. Talvez a falta de conhecimentos nessa área na LM possa influenciar a aprendizagem da LE.

As restantes perguntas abordavam todas a experiência dos alunos com a língua portuguesa e em concreto com os FA. Através das respostas dadas por eles, posso ressaltar os seguintes pontos:

- Nenhum aluno passou por uma situação complicada ou embaraçosa devido a erros de comunicação com um nativo que tivesse sido influenciada por um FA;

- Grande parte dos alunos prefere aprender FA de uma maneira mais divertida, com jogos, anedotas, ou seja, uma maneira mais acessível para que possam relembrar facilmente a aprendizagem;

-Uma das formas de melhor memorizar um FA também é com listas de vocabulário nas duas línguas, pois, apesar de ser um método arcaico, os alunos ainda o utilizam aquando do estudo;

- A maioria dos alunos, quando ouve ou lê um FA não sabe automaticamente a que este se refere na LE;

- Nenhum dos alunos tem um método “caseiro” que utilize aquando de estuda os FA.

O primeiro exercício, já descrito no ponto acima, apresentou resultados bastante dispersos. Os FA que integravam este exercício eram os seguintes:

Português	Tradução para Espanhol	Tradução Errónea e Correspondente em português
Copo	Vaso	Copo (foco)
Presunto	Jamón	Presunto (suposto)
Assinatura	Firma	Asignatura (disciplina)
Sobremesa	Postre	Sobremesa (pano para pôr sobre a mesa)
Polvo	Pulpo	Polvo (pó, poeira)
Bolsa	Beca	Bolsa (saco plástico)
Propina	Matricula	Propina (gratificação por algum serviço)
Vaso	Florero	Vaso (copo)
Secretária	Escritorio	Secretaria (pessoa que trabalha em escritórios)
Manco	Cojo	Manco (pessoa que perdeu braço ou mão)

Rabanadas	Torrijas	Rebanadas (fatias de pão)
Ordenado	Sueldo	Ordenado (arrumado)

Tabela 1: Falsos amigos usados no exercício de completar espaços

Apenas dois dos doze alunos foram capazes de completar corretamente o exercício na totalidade. Destaco em seguida o caso mais problemático:

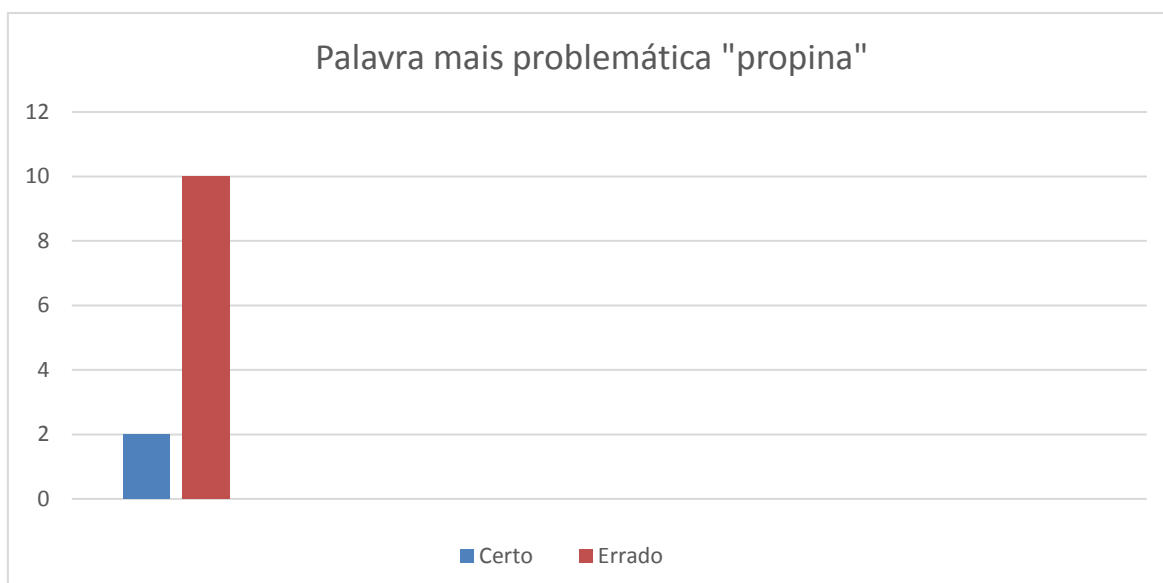


Gráfico 3: Palavra mais problemática “propina”

Em português, segundo o Priberam, dicionário online, propina significa:

(latim *propina*, -ae, alteração de *popina*, ae, taberna, tasca, estalagem)

substantivo feminino

1. Gorjeta, gratificação.
2. Quantia que se paga ao Estado para fazer uma matrícula, um exame, obter a equivalência de diplomas e outros actos.
3. Quantia paga para frequentar um estabelecimento de ensino superior.
4. [Pouco usado] Jóia que em algumas associações paga aquele que delas quer fazer parte.
5. [Brasil,Informal] Dinheiro ou bem que se oferece a alguém em

troca de favor ou negócio lucrativo, geralmente ilícito (ex.: *denunciado esquema da propina*). = SUBORNO

Já segundo a RAE, *Real Academia Española*, dicionário online, a palavra “propina” apresenta as seguintes aceções:

Del b. lat. *propina*.

1. f. Agasajo que sobre el precio convenido y como muestra desatisfacción se da por algún servicio.
2. f. Gratificación pequeña con que se recompensa un servicio eventual.
3. f. Colación o agasajo que se repartía entre los concurrentes a una junta, y que después se redujo a dinero.

Podemos observar que ambas as línguas apresentam a mesma origem derivada do latim e também a primeira aceção para a palavra, embora, na língua portuguesa, esta aceção esteja cada vez mais em desuso.

Destaco também as palavras que foram completadas com sucesso. Todos os alunos as realizaram de forma correta. Vejamos as diferentes aceções das palavras “presunto”, “polvo” e “manco”.

Segundo o Priberam, “presunto” significa:

pre·sun·to

(latim **presunctum*, alteração de **persunctum*, derivado de *sunctum*, alteração de *suctus*, -a, -um, particípio passado de *sugo*, -ere)

substantivo masculino

1. Perna ou espádua posterior do porco, depois de salgada e curada.
2. [Brasil] Carne de porco, geralmente de presunto cozido, preparada para ser comida fria. = FIAMBRE
3. [Informal] Corpo de pessoa morta, geralmente assassinada. = CADÁVER
4. [Agricultura] Variedade de pêra de Lamego.
5. [Portugal, Informal] Coxa ou perna.
6. [Portugal, Informal] Pé grande.

Segundo a RAE:

presunto, ta

Del lat. *praesumptus*, part. pas. de *praesumere*.

1. adj. supuesto.
2. f. desus. Presunción, orgullo.

A próxima palavra cujo significado não levantou dúvidas por parte dos alunos foi “polvo”.

Para o Priberam “polvo” é:

pol·vo |ô|
(latim *polypus*, -i)

substantivo masculino

[Zoologia] Molusco cefalópode com oito tentáculos guarnecidos de ventosas (octópodes), que vive nas covas dos rochedos, perto da costa, e que se alimenta de crustáceos, de moluscos, etc.

[Culinária] Prato confeccionado com esse molusco (ex.: *polvo assado*).

Para a RAE:

Polvo

Del lat. vulg. **pulvus*, y este del lat. *pulvis*.

1. m. Parte más menuda y deshecha de la tierra muy seca, que concualquier movimiento se levanta en el aire.
2. m. Residuo que queda de cosas sólidas, moliéndolas hasta reducirlas a partes muy menudas.
3. m. Porción de cualquier cosa menuda o reducida a polvo, que se puedetomar de una vez con las yemas de los dedos pulgar e índice.
4. m. Conjunto de partículas sólidas que flotan en el aire y se posan sobre los objetos.
5. m. coloq. coito. *ECHAR un polvo*.
6. m. jerg. En el lenguaje de la droga, heroína.
7. m. pl. Producto cosmético de diferentes colores que se utiliza para el maquillaje.

Como podemos ver, estas duas palavras, apesar da sua igual grafia e pronúncia não possuem nem a mesma origem nem nenhuma aceção comum.

De acordo com o Priberam, “manco” faz referência a:

man·co
(latim *mancus*, -a, -um, maneta, privado de mão ou de braço)

adjectivo e substantivo masculino

1. Que ou quem tem um membro, geralmente um dos membros

- inferiores, a menos ou o tem estropiado ou defeituoso. = ALEIJADO
2. Que ou quem tem um andar irregular. = CAMBADO, COXO
adjectivo
3. [Por extensão] Diz-se do móvel a que falta uma perna.
4. [Figurado] Imperfeito, defeituoso (por falta de parte necessária).
substantivo masculino
5. [Marinha] Peça curva entalhada nos gios.

De acordo com a RAE:

manco, ca
Del lat. *mancus*.

1. adj. Que ha perdido un brazo o una mano, o el uso de cualquiera de estos miembros. U. t. c. s.
2. adj. Dicho de una cosa: Defectuosa, falta de alguna parte necesaria. *Obra manca. Verso manco*.
3. adj. Mar. desus. Dicho de un bajel: Que no tiene remos.
4. m. coloq. Chile. caballo (|| mamífero).

Já a palavra “manco” tem a mesma grafia e pronúncia e também a mesma origem. Apesar de as palavras das duas línguas terem aceções diferentes, existe um consenso em que o seu significado pode ser similar, pois em ambas as línguas se refere a uma perda de uma parte do corpo.

O exercício de traduções foi um dos mais problemáticos, pois a dificuldade era maior e, mesmo com os FA incluídos em contexto de uso, existiram várias situações de erro. Os FA apresentados em português para tradução foram os seguintes:

Português	Tradução para Espanhol	Tradução Errónea e Correspondente em português
Salsa	Perejil	Salsa (molho)
À sorte	Al azar	Mala sorte (azar)
Armadilha	Trampa	
Escritório	Mesa de trabajo	Escritório (mesa,

		secretária)
Agriões	Berros	
Escova	Cepillo	Escoba (vassoura)
Talheres	Cubiertos	Taller (oficina de reparações)
Nota	Billete	Nota (anotação)

Tabela 2: Falsos amigos usados no exercício de tradução para o espanhol

Destaco as duas palavras mais problemáticas: “trampa” e “berros”.

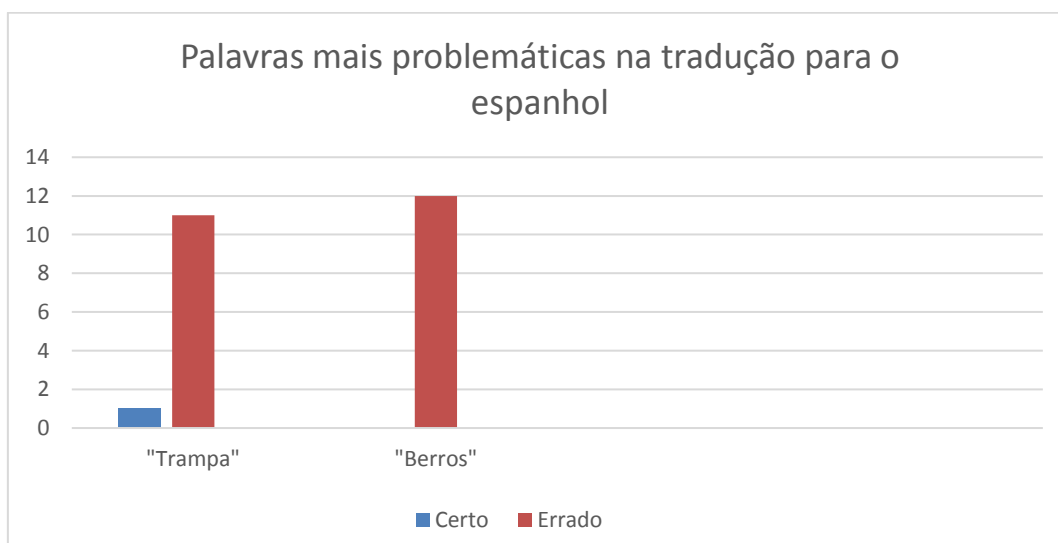


Gráfico 4: Palavras mais problemáticas na tradução para o espanhol

“Trampa” segundo o Priberam refere-se a:

tram·pa
(espanhol *trampa*)

substantivo feminino

1. [Informal] Excremento; sujidade.

2. [Informal, Figurado] Coisa sem importância, sem valor, sem qualidade. = BAGATELA, PORCARIA
3. [Antigo] Ação ou dito que pretende enganar ou prejudicar alguém. = ARDIL, ENGANO, ENREDO, MENTIRA, TRAMA, TRAPAÇA
4. [Antigo] Armadilha para pássaros. = ALÇAPÃO

Já segundo a RAE:

trampa

De la onomat. *tramp*, gemela de *trap*.

1. f. Artificio de caza que atrapa a un animal y lo retiene.
2. f. Puerta en el suelo, para poner en comunicación cualquier parte de un edificio con otra inferior.
3. f. Tablero horizontal, movable por medio de goznes, que suelen tenerlos mostradores de las tiendas, para entrar y salir con facilidad.
4. f. Tira de tela con que se tapa la abertura de los calzones o pantalones por delante.
5. f. Dispositivo que sirve para retener una sustancia separándola de otras.
6. f. Contravención disimulada a una ley, convenio o regla, o maner a deudirla, con miras al provecho propio.
7. f. Infracción maliciosa de las reglas de un juego o de una competición.
8. f. Ardid para burlar o perjudicar a alguien.
9. f. coloq. Deuda que se tarda en pagar.

A palavra portuguesa tem origem na palavra espanhola, mas apenas contém uma aceção comum, apresentada em último lugar e referida como sendo uma aceção antiga.

A segunda palavra mais problemática, que nenhum dos alunos foi capaz de identificar, foi “berros”, que o Priberam define como:

ber·ro |é|

substantivo masculino

1. Grito ou voz do boi e de outros animais.
2. Grito.
3. Rugido.
4. [Entomologia] Insecto que vive entre o pêlo dos bovídeos.

Já a definição na língua espanhola é a seguinte:

berro

Del celta **berŭro-*.

1. m. Planta de la familia de las crucíferas, que crece en lugares aguanosos, con varios tallos de unos 30 cm de largo, hojas compuestas dehojuelas lanceoladas, y flores pequeñas y blancas. Toda la planta tiene un gusto picante y las hojas se comen en ensalada.

Não existe nenhuma ligação entre as palavras, apenas a sua grafia é igual. Sendo estas duas palavras tão diferentes em termos de aceções, os alunos devem ter em atenção os seus significados distintos nas duas línguas, pois, como ainda vamos observar grande parte dos falsos amigos possuem algumas aceções comuns.

Já no exercício de tradução inversa, do espanhol para o português, os resultados encontrados não foram muito diferentes. Apresento, de seguida, a lista de FA:

Espanhol	Tradução para o Português	Tradução Errónea e Correspondente em espanhol
Salsa	Molho	Salsa (perejil)
Refranes	Provérbios	Refrão (estribillo)
Tostón	Levar uma seca (col.)	Tostão (moneda portuguesa antiga)
Chimenea	Lareira	Chaminé (chimenea)
Anécdota	História	Anedota (chiste)
Ciruelas	Ameixas	Ceroulas (calzas)
Balcón	Varanda	Balcão (barra de bar)
Balón	Bola	Balão (globo)

Tabela 3: Falsos amigos usados no exercício de tradução para o português

As palavras que mais estranheza causaram aquando da tradução para o português foram “refranes”, “tostón” e “ciruelas”.

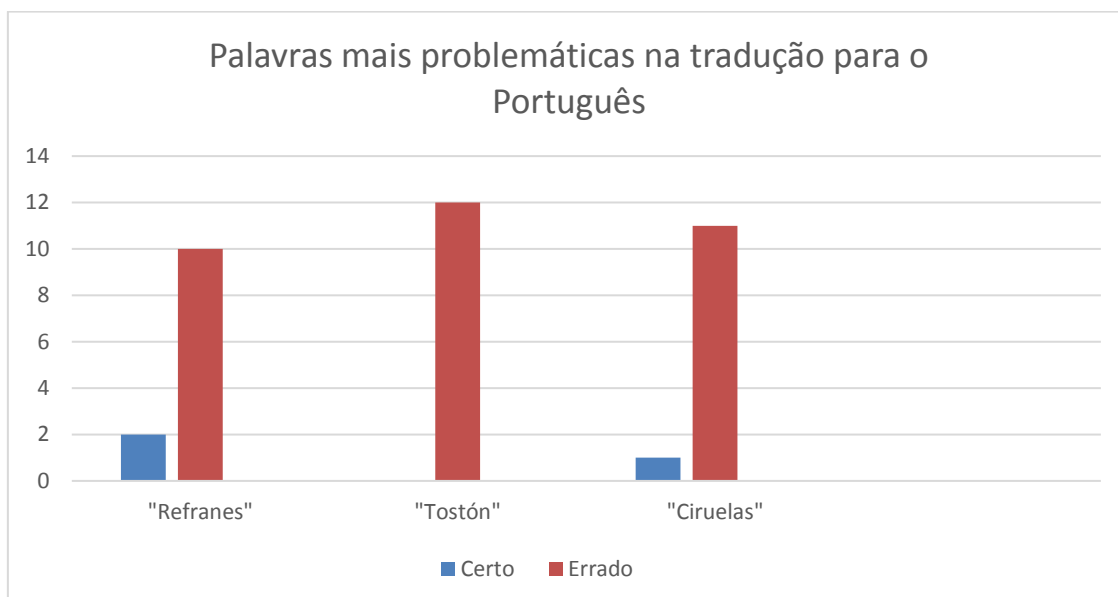


Gráfico 5: Palavras mais problemáticas na tradução para o Português

Observemos então os significados destas palavras e as suas origens.

Segundo a RAE:

refrán
Del fr. *refrain*.

1. m. Dicho agudo y sentencioso de uso común.

Já em língua portuguesa, segundo o Priberam:

re·frão
(espanhol *refrán*)

substantivo masculino

1. Verso ou versos que se repetem no fim de cada estrofe. =
ESTRIBILHO

2. Palavra ou expressão que se repete. = ESTRIBILHO
3. Frase, geralmente curta, que encerra uma moral ou um ensinamento
= ADÁGIO
4. [Música] Parte de certas peças musicais que se repete. = CORO,
ESTRIBILHO

Apesar de a palavra portuguesa ter origem na espanhola, as suas aceções não coincidem em nenhum momento, mas as grafias semelhantes podem levar o aluno ao erro.

Em relação à palavra “tostón”, a sua realidade não difere da palavra anterior, ou seja, têm parecenças na grafia, apesar de terem origens diferentes, mas, como podemos ver abaixo, as aceções são muito divergentes.

Para a RAE:

tostón

De *tostar*.

1. m. torrado.
2. m. Rebanada de pan tostado empapado en aceite nuevo, que se unta con ajo y se adereza con sal o azúcar y zumo de naranja.
3. m. Trozo pequeño de pan frito, generalmente en forma de cubo, que señañe a las sopas, purés, etc. U. m. en pl.
4. m. Cosa demasiado tostada.
5. m. Cochinillo asado.
6. m. Dardo hecho con una vara tostada por la punta para endurecer
7. m. coloq. Tabarra, lata.
8. m. coloq. Persona habladora y sin sustancia.

Para o Priberam:

tos·tão

(francês *teston*)

substantivo masculino

1. Antiga moeda portuguesa no valor de 100 réis ou de 10 centavos.
2. Moeda de ouro no valor de 1200 réis cunhada no tempo de D. Manuel I.
3. [Botânica] Planta herbácea também conhecida por erva-tostão.
4. [Informal] Dinheiro.

A última palavra que ressaltou deste exercício é “ciruela”, segundo a RAE:

ciruela

Del lat. *cereōla* [*pruna*]; literalmente '[ciruelas] de color de cera'.

1. f. Fruto del ciruelo. Es una drupa, muy variable en forma, color y tamaño según la variedad del árbol que la produce. El epicarpio suele separarse fácilmente del mesocarpio, que es más o menos dulce y jugoso ya veces está adherido al endocarpio.

Segundo o Priberam:

ce·rou·las
(árabe *sarawil*, calças)

substantivo feminino plural

Peça de roupa interior masculina que cobre as pernas separadamente, da cintura até aos pés, e que se veste por baixo das calças, para proteger do frio (ex.: *estava descalço e só de ceroulas*). = CEROILA, CEROULA

Tal como a palavra anterior, “ciruela” apresenta uma grafia e pronúncia semelhantes em ambas as línguas, no entanto não existe nenhuma origem comum entre as palavras.

Nas duas partes do exercício de tradução, apenas houve uma palavra (escritório) onde a taxa de correção foi de 100%, no entanto a palavra “à sorte”, “molho” e “lareira” foram as três onde a taxa de erros foi menor.

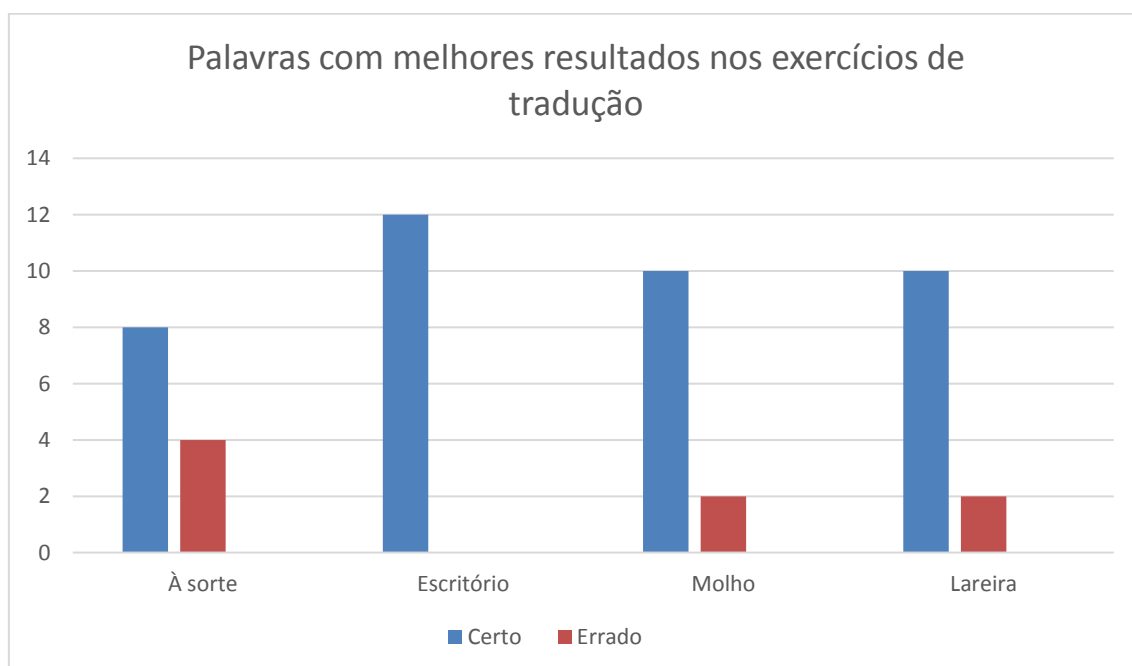


Gráfico 6: Palavras com melhores resultados nos exercícios de tradução

A palavra “escritório” igual em grafia e pronúncia nas duas línguas, é muitas vezes um erro frequente de principiantes no português, pois a sua semelhança é evidente, a origem parece ser comum, e contém apenas uma acentuação comum, acentuação essa que induz o erro.

Em português o Priberam define-nos como:

es·cri·tó·ri·o

substantivo masculino

1. Sala ou gabinete onde se escreve, se faz o expediente, se tratam negócios.
2. Gabinete de trabalho; secretária.
3. Móvel que era uma espécie de secretária ou escrivaninha.

Já em espanhol, segundo a RAE:

escritorio

Del lat. *scriptorium*.

1. m. Mueble cerrado, con divisiones en su parte interior para guardar papeles y, a veces, con un tablero sobre el cual se escribe.
2. m. Mesa de despacho.
3. m. Mueble de madera, comúnmente con embutidos de marfil, concha u otros adornos de taracea, y con gavetas o cajones pequeños para guardar joyas.

O último exercício, fazer correspondência entre uma coluna de palavras em espanhol e uma em português, teve um resultado bastante surpreendente. Tratava-se de um exercício de maior dificuldade, embora o método de correspondência seja simples, e os alunos não mostraram grandes dificuldades, encontrando assim um número generoso de respostas corretas em todos os alunos. Destaco aqui apenas uma palavra, pois foi a única cuja correspondência nenhum aluno fez corretamente: trata-se da palavra “vulto” que pode ser confundida com a palavra em espanhol “bulto”. Veremos, em seguida, as diferenças de significados de ambas as palavras

Em português, segundo o Priberam:

vul·to
(latim *vultus*, -us)

substantivo masculino

1. Rosto, semblante, face.
2. Corpo, figura.
3. Pessoa que não se conhece ou de que não se podem distinguir as feições.

Em espanhol, segundo a RAE:

bulto

Del lat. *vultus* 'rostro'.

1. m. Volumen o tamaño de una cosa.
2. m. Cuerpo indistinguible por la distancia, por falta de luz o por este recubierto.

Apesar da origem comum e de algumas aceções comuns, no caso concreto deste exercício era possível que os alunos caíssem em erro e fizessem corresponder a palavra portuguesa “Vulto” a “bulto”, mas contendo outras opções mais corretas e mais familiares por questões de uso, esta tradução deve ser considerada incorreta.

Neste exercício existiram várias respostas dadas corretamente por todos os alunos, entre elas são os FA, na sua forma em espanhol, “encargos”, “contestación”, “embarazo”, “grasa”, “embutidos” e “gracia”.

A média de erros cometidos neste inquérito inicial foi de aproximadamente 14 palavras. Relembro que faziam parte da testagem 53 palavras FA, sendo que houve uma percentagem de 26,4% de erro no grupo de alunos do nível B.2.2..

3. Metodologia adotada em aula

Sendo o tema dos falsos amigos, ainda pouco aprofundado nos cursos de PLE, dada também a falta de material nos manuais adotados pelos professores, foi de grande necessidade criar e encontrar novas formas de tornar está aprendizagem mais simplificada e ao mesmo tempo eficaz. Os FA que fizeram parte das diversas propostas de atividades realizadas em aula, não estão divididos nem por campos semânticos, nem por categorias,

pois depois de realizado o inquérito inicial e de verificar as dificuldades dos alunos, era necessário focar-me naquelas palavras que causam mais problemas de comunicação. Tratando-se também de um grupo de nível B.2.2, onde os conhecimentos sobre este tema ficaram um pouco aquém do resultado esperado, relembro que existiu em média uma percentagem de 26% de erros.

De seguida, descreverei em pormenor cada exercício feito em aula. Cada um apresentará, no final da explicação, uma tabela detalhada das palavras abordadas e com os seus distintos significados nas duas línguas.

Optei por realizar várias atividades onde punha à prova as variadas competências dos alunos, desde exercícios de completar espaços, a expressões orais e inclusive um exercício de compreensão oral de um programa humorístico, onde o nível de dificuldade era mais elevado.

3.1. Propostas de atividades

A primeira atividade que realizamos em aula, foi uma tradução de um texto 'La Presunta Abuelita' dos autores Guillermo Alvez de Oliveyra e María Eulalia Alzueta Bartaburu (HISPANIA EDITORA é a detentora dos direitos do texto) adaptado por mim ao espanhol peninsular, já que se tratava de uma variedade latina do espanhol.

Cada aluno deveria em primeiro lugar ler o texto com atenção, selecionando e sublinhando ao mesmo tempo os 36 FA nele presente. Este texto é uma espécie de conto infantil, onde a maioria das palavras era de dificuldade reduzida e de uso diário. Em seguida, cada aluno deveria traduzir o texto individualmente, sem recorrer a nenhum dicionário e sem questionar o professor em algum momento. O texto foi entregue para a correção *a posteriori*. Após a correção, foi devolvido aos alunos para verem quais os principais erros a nível de tradução em geral e também quais as palavras em que ainda apresentavam dificuldades.

De seguida, o texto que foi proposto aos alunos:

LA PRESUNTA ABUELITA

“Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne.

El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.

De repente apareció un hombre calvo con la chaqueta llena de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su nombre. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el apellido Pepe. El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se levantó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su chaqueta asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardias del bosque para contar todo lo que había sucedido.”

No anexo 7, encontra-se a respetiva proposta de tradução realizada por mim e, para além disso, algumas traduções dos alunos, devidamente corrigidas, nos anexos 8, 9, 10, 11 e 12. No geral, estas traduções foram bem conseguidas. Apresento apenas três delas, no entanto, ainda existe uma percentagem muito baixa de alunos que possuem um conhecimento muito deficiente sobre este tipo de palavras.

De seguida, apresento a lista completa dos FA presentes no texto e a sua tradução para o português.

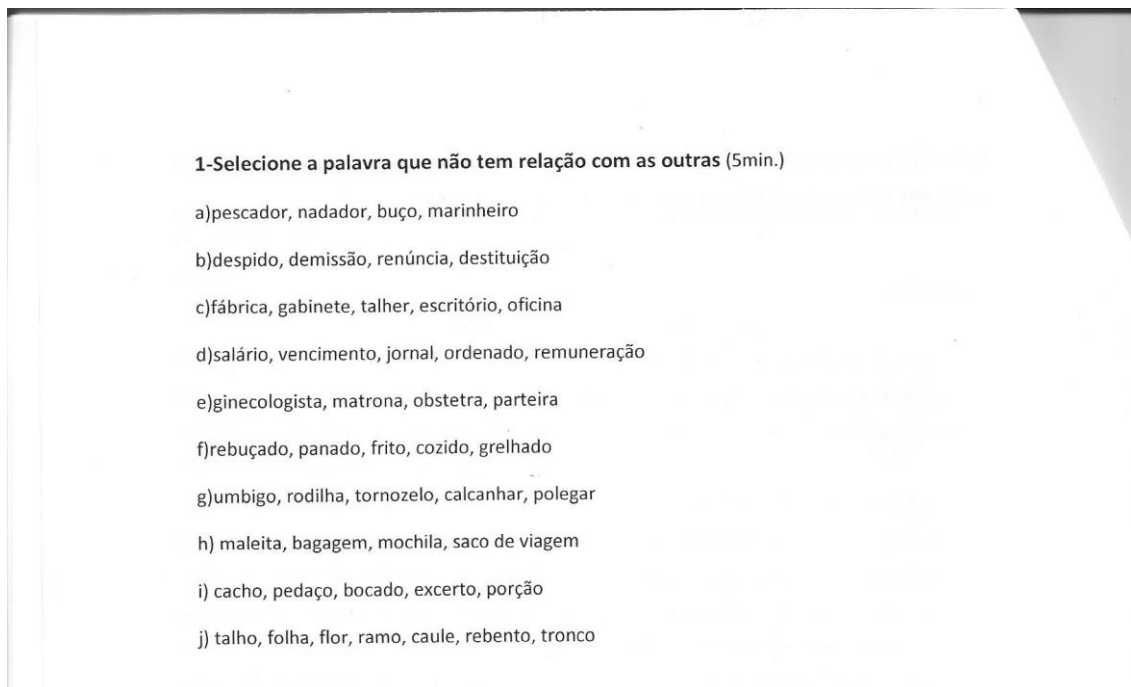
Falsos Amigos em Espanhol	Tradução em Português
Presunta	Suposta, presumível
Se acordo	Lembrou-se
Regalo	Presente
Pimpollos	Botões de rosa
Rojos	Vermelhos
Carpa	Tenda, toldo
Cachorros	Filhotes de animal
Latir	Bater, pulsar
Sitio	Lugar
Se acercó	Aproximou-se
Oso	Urso
Un rato	Um momento
Berro	Agrião
Bolsillo	Bolso
Estofado	Estufado, guisado

Ciruelas	Ameixas
Polvo	Pó
Cena	Jantar
Salsa	Molho
Exquisita	Deliciosa
Salada	Salgada
Vaso	Copo
Mareada	Tonta, com tonturas
Borracha	Bêbada
Largo	Longo
Pelo	Cabelo
Huellas	Pegadas
Zorro	Raposa
Sótano	Porão, cave
Borrando	Apagando
Cola	Cauda de animal
Escoba	Vassoura
Muela	Dente molar
Desquitar-se	Vingar-se
Tenazas	Alicates
Cerrojo	Fechadura

Tabela 4: Falsos amigos do texto “La presunta abuelita”

O exercício número um, apresentado abaixo, consistia em selecionar uma palavra errada segundo o contexto do grupo de palavras onde estava inserido.

Vejam os exercícios, para facilitar a compreensão do mesmo.



1-Selecionar a palavra que não tem relação com as outras (5min.)

- a) pescador, nadador, buço, marinheiro
- b) despido, demissão, renúncia, destituição
- c) fábrica, gabinete, talher, escritório, oficina
- d) salário, vencimento, jornal, ordenado, remuneração
- e) ginecologista, matrona, obstetra, parteira
- f) rebuçado, panado, frito, cozido, grelhado
- g) umbigo, rodilha, tornozelo, calcanhar, polegar
- h) maleita, bagagem, mochila, saco de viagem
- i) cacho, pedaço, bocado, excerto, porção
- j) talho, folha, flor, ramo, caule, rebento, tronco

Em cada grupo de palavras, a palavra errada é um FA, estrategicamente colocado para testar a capacidade de concentração do aluno e verificar se a dificuldade passa ou não despercebida.

Para a realização deste exercício, cada aluno fez o seu trabalho individualmente durante um período de tempo anteriormente proposto. No final deste tempo, o exercício foi corrigido de imediato em aula, por todos os alunos. Não só deveriam dizer qual era a resposta correta, mas sim também o seu significado em português.

Os FA selecionados para esta atividade, sendo a alternativa correta em cada uma das frases, foram os seguintes:

Falso amigo em Português	Tradução para o Espanhol	Falso amigo correspondente em Espanhol	Tradução para o Português
---------------------------------	---------------------------------	---	----------------------------------

Buço	Bigote	Buzo	Mergulhador
Despido	Desnudo	Despido	Despedimento
Talher	Cubiertos	Taller	Oficina
Jornal	Periódico	Jornal	Salário de um dia de trabalho
Matrona	Madre de família	Matrona	Parteira
Rebuçado	Caramelo, gulosina	Rebozado	Panado
Rodilha	Rodete	Rodilla	Joelho
Maleita	Enfermedad	Maleta	Mala, bagagem
Cacho	Racimo	Cacho	Porção de algo
Talho	Carniceria	Tallo	Talo

Tabela 5: Falsos amigos presentes no exercício nº 1

A proposta seguinte tinha por base a mesma competência da anterior, mas neste caso foi apresentada aos alunos uma série de palavras e estes tinham de dividi-las em campos semânticos. A exigência deste tipo de exercícios é um pouco mais elevada que a do anterior, pois algumas destas palavras, além de terem significados diferentes na LE, pertencem a campos semânticos distintos.

2-Agrupe as palavras seguintes nos diferentes campos semânticos(5min.)

Seta	Toro	Carpete
Ceroulas	Topo	Balão
Estofado	Abrigo	Toca
Embutido	Paquete	Coche
Berros	Mola	Osso
Botequim	Estafa	Galheta

Objetos	Alimentos Cozinha	Meios de transporte	Corpo humano	Peças de vestuário	Outros

Tal como no exercício anterior, a correção foi efetuada no momento da aula, com a participação voluntária de todos os alunos que estavam sujeitos a explicar e definir oralmente cada palavra, pois desta forma podem criar o seu próprio método de estudo, criando um pequeno glossário, que, além das definições, contém exercícios onde os FA estão dentro de contextos, facilitando a sua compreensão.

Nesta atividade, estavam presentes os FA abaixo definidos na LM e na LE.

Falso amigo em Português	Tradução para o Espanhol	Falso amigo correspondente em Espanhol	Tradução para o Português
Seta	Flecha	Seta	Cogumelos
Ceroulas	Calzas	Ciruelas	Ameixas
Estofado	Tapizado	Estofado	Estufado
Embutido	Empotrado	Embutido	Enchidos

Berros	Gritos	Berros	Agriões
Botequim	Café, bar	Botíquin	Caixa de primeiros socorros
Toro	Cepa	Toro	Touro
Topo	Cumbre	Topo	Toupeira
Abrigo	Refugio	Abrigo	Casaco de inverno
Paquete	Barco ligero	Paquete	Embalagem
Estafa	Cansar	Estafa	Enganar, Roubar
Carpete	Alfombra, moqueta	Carpeta	Pasta de documentos
Balão	Globo	Balón	Bola
Toca	Madriguera	Toca	Touca
Coche	Carroza	Coche	Carro
Osso	Hueso	Oso	Urso
Galheta	Bofetada	Galleta	Bolacha

Tabela 6: Falsos amigos presentes no exercício nº2

Depois de corrigido o exercício, as palavras deveriam obedecer à seguinte divisão por campo semântico:

Objetos	Alimentos Cozinha	Meios de transporte	Corpo humano	Peças de vestuário	Outros
seta		paquete	Osso		Estofado Estafa
ceroulas		coche			Embutido Galheta
Mola abrigo					Berros Topo
Carpete Balão					Toro Botequim Toca

Tabela 7: Correção do exercício nº2

O exercício número 3, era um exercício com diversas frases, onde uma palavra estava sublinhada. A tarefa do aluno era substituí-la por um sinónimo, ou uma palavra o mais aproximada possível. Todas estas palavras eram, na verdade, de FA, que passavam despercebidos no conteúdo da frase, o que podia chegar a confundir o aluno aquando de escolher a palavra mais correta para fazer esta substituição, sem que, em nenhum momento, a frase perdesse o seu sentido original.

O exercício foi o seguinte:

3-Substitua a palavra sublinhada por outra ou outras com o mesmo significado

(10min.)

- a) Passou a noite toda acordada a embalar a criança.
- b) O quarto do meu filho cheira a chulé.
- c) O carro despistou-se e bateu de frente contra um camião.
- d) Compara a resposta com o teu colega de carteira.
- e) Deve transportar as bicicletas sobre as barras do tejadilho.
- f) Os jogadores fizeram a festa no balneário.
- g) Ficou aleijado depois da sua viagem.
- h) Ultimamente ele começou a acalantar a ideia de mudar de país e começar uma vida nova.
- i) O meu cão tem um faro muito apurado.
- j) Aquela beata pode ter causado o incêndio.
- k) Quando acordei senti-me muito tonto.
- l) A minha vida sem ti não presta.
- m) Acho que a Paula não vai conseguir decorar isto tudo, é muito texto!
- n) Ela era maltratada, todavia, continuava a apaixonada por ele.
- o) Muitos idosos acham que foram traídos pelos seus filhos, pois estes meteram-nos num lar.
- p) O ladrão pegou no carro e fugiu daquele local.
- q) Hoje vi um gajo a passear um porco na rua.
- r) Quando era criança, brincava na rua.

Grande parte deste grupo de palavras são FA parciais, ou seja, partilham algumas aceções, no entanto as definições que apresento de seguida, contemplam a aceção mais correta, de acordo com ao contexto de uso na frase apresentada no exercício.

Falso amigo em Português	Tradução para o Espanhol	Falso amigo correspondente em Espanhol	Tradução para o Português
Embalar	Bambolear	Embalar	Empacotar
Chulé	Maloliente	Chule	Moeda de 5 pesetas
Despistar	Despirtar	Despistar	Distrair-se
Carteira	Cartera	Cartera	Cartera
Balneário	Vestidor	Balneario	Banhos, Termas
Aleijado	Lisiado	Alejado	Alguém que está longe
Acalentar	Calmar	Calentar	Aquecer
Faro	Olfato	Faro	Farol
Beata	Colilla	Beata	Beata (pessoa muito devota)
Tonto	Mareado	Tonto	Parvo
Presta	(tener) utilidad	Prestar	Emprestar
Decorar	Memorizar	Decorar	Decorar, Adornar
Todavia	Sin embargo	Todavia	Ainda

(foram) traídos	(ser) traicionados	Traídos (traer)	Trazidos (trazer)
Pegou	Coger	Pegar	Bater
Gajo	Hombre, Tio	Gajo	Gomo (de fruta)
Brincavam	Jugar	Brincar	Saltar

Tabela 8: Falsos amigos presentes no exercício nº 3

As respostas dos alunos foram corrigidas segundo a proposta de correção abaixo apresentada.

- a) Passou a noite toda acordada a embalar a criança.- **baloçar/acalantar**
- b) O quarto do meu filho cheira a chulé.- **mau cheiro**
- c) O carro despistou-se e bateu de frente contra um camião.- **derrapar/desnortear**
- d) Compara a resposta com o teu colega de carteira.- **mesa/secretária**
- e) Deve transportar as bicicletas sobre as barras do tejadilho.- **capota/ parte superior**
- f) Os jogadores fizeram a festa no balneário.- **vestiário**
- g) Ficou aleijado depois da sua viagem.- **magoado/ferido**
- h) Ultimamente ele começou a acalantar a ideia de mudar de país e começar uma vida nova.- **sonhar com uma ideia**
- i) O meu cão tem um faro muito apurado.- **olfato**
- j) Aquela beata pode ter causado o incêndio.- **ponta de cigarro**
- k) Quando acordei senti-me muito tonto.- **com tonturas/zonzo**
- l) A minha vida sem ti não presta.- **não valer a pena**
- m) Acho que a Paula não vai conseguir decorar isto tudo, é muito texto!- **fixar/memorizar**
- n) Ela era maltratada, todavia, continuava a apaixonada por ele.- **contudo/porém/ainda assim**
- o) Muitos idosos acham que foram traídos pelos seus filhos, pois estes meteram-nos num lar.- **atraçados/falseados/enganados**
- p) O ladrão pegou no carro e fugiu daquele local.- **arrancou/conduziu**
- q) Hoje vi um gajo a passear um porco na rua.- **homem/indivíduo**
- r) Quando era criança, brincava na rua.- **divertir**

O seguinte exercício apresentado tinha como objetivo completar os espaços em branco

das frases, com uma das três palavras fornecidas. Quase a totalidade das palavras dadas eram comuns às duas línguas o que dificultava a realização da tarefa, no entanto os alunos não mostraram dificuldades na sua realização, podendo confirmar que todos os alunos responderam corretamente a todas as frases.

Eis o exercício e a sua correspondente correção, a opção sublinhada é a correta:

5-Escolha a opção mais adequada para completar corretamente as frases.

- a) Para fritares as batatas deves usar bastante _____ bem quente.
a) azeite **b) óleo** c) gordura
- b) Pus o ramo de flores que me deste _____ do meu quarto.
a) na jarra b) no vaso c) no copo
- c) Pela manhã bebo sempre um _____ de leite.
a) vaso **b) copo** c) jarro
- d) Sempre que me engano com o lápis, uso uma _____ para apagar.
a) esponja **b) borracha** c) goma
- e) Quando ponho a mesa esqueço-me sempre dos _____.
a) cobertos b) lençóis **c) talheres**
- f) Nesta receita vais precisar de _____ de aveia.
a) copos b) ovos **c) flocos**
- g) Não sei o que se passa com o meu carro, acho que o vou levá-lo _____.
a) à oficina b) ao talher c) à garagem
- h) Quando chegares de viagem, não te esqueças de _____ ao teu pai.
a) chamar **b) ligar** c) procurar
- i) Ontem a minha irmã deixou o carro mal estacionado e _____ levou-o.
a) a grua **b) o reboque** c) a polícia

O exercício que mais interessou e cativou os alunos, foi de compreensão oral. Consistia num *skecht* humorístico do programa Estado de Graça da televisão pública portuguesa,

RTP1, (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>) que tratava de uma consulta médica entre um médico cubano e uma paciente portuguesa com escassos conhecimentos da língua espanhola. Para além de ser um exercício em que os alunos deveriam estar com uma atenção especial, pois sendo um documento autêntico, o ritmo e a fluência com que se fala é bastante mais acentuado. A tarefa que eu propunha, consistia em preencher uma tabela com todos os FA que ouviam e, para além disso traduzi-los em português e identificar a palavra que percebeu equivocadamente a paciente. Os alunos divertiram-se, conseguiram perceber o vídeo na íntegra, o que acho fantástico pois para além da atividade em si, o facto dos alunos compreenderem todo o discurso já é um objetivo conseguido.

Apresento agora a transcrição do diálogo entre os dois atores:

“- Dá-me licença que me sente?

-Por favor. Hola! ¿Como estás?

-Olá, espanhol o doutor.

- No, yo no soy español, yo soy cubano.

- Ai Cuba, Cuba!

- De Habana.

- Ai abana, abana que faz lá tanto calor, não é? (tenta falar estrangeiro) um sonho que eu tenho, mas hei de ir. Senhor doutor vamos ao que interessa. Eu ‘tou aqui desde manhã, há horas, tinha consulta p’as 8 são 4 da tarde, ‘tou a ficar maluca!

- Perdón por ter esperado un ratito.

- Não, não isto já não é um ratito, é uma ratazana, ‘tou com uma galga senhor doutor, que eu estou aqui com um iogurte e um pêro bravo de esmolfe.

- Pero podías tener comido un bocadillo.

- Não, isso é que já não, eu não vou esperar mais nenhum bocadinho, senhor doutor eu gosto muito de si, mas olhe que eu já não ‘tou a ver bem.

- ¿No pone lentillas?

- Não lentilhas não posso. Grão, feijão, outras leguminosas, vá que não vá, lentilhas fazem uns gases que fico com uma barriga que parece sei lá o quê. Senhor doutor, desculpe eu 'tar a apressá-lo, mas vamos despachar isto que eu 'tou praticamente como lhe disse em jejum e ainda tenho pra'qui uma tontura que (...).

- ¡Ah! Usted está embarazada.

- Eu? Embarçada? Isso é que nunca senhor doutor, sou uma mulher muito à frente do meu tempo. Já percebi é p'ra me despir, vamos a isso! Cuecas e soutien?

- No, no, no la ... como se dice acá, la barriga, el vientre ¿tiene grasa?

- Não tem graça nenhuma, mas é que não tem mesmo graça nenhuma. Eu estou aqui por uma razão muito séria, senhor doutor.

- Ah, entonces no es un niño.

- Um ninho?! Aí este homem deve ter apanhado muito sol na cabeça lá em Cuba! Não senhor doutor. Senhor doutor, eu tenho uma dor aqui, lesionei-me.

- ¡Ah! Vale, vale.

- Não foi no baile, não foi no baile, com muita pena minha que isso é o que gosto, dançar salsa lá da sua terra. Não, isto foi a bater umas claras em castelo p'ra fazer um doce que eu faço, chamam-me da porta eu faço assim, mal faço assim, presa.

- ¡Ah el cuello!

- Ai, ai! Agora foi-me falar de uma coisa que eu não posso, eu odeio coelho, eu mesmo quando vou ao restaurante eles têm o cuidado de pôr a cabecinha da bicha p'ra ver se a gente sabe que é coelho, mas eu não, acho sempre que é gato. Não me gusta.

- Ah el conejo, usted está hablando del conejo, es muy exquisito ¿no?

- É exquisito não, é nojento.

- No, exquisito en castellano quiere decir muy sabroso.

-Ah em português saboroso, o meu marido diz que é muito saboroso a mim enoja-me.

- ¿Te molesta?

- Na, na, calma o meu marido é um homem como (...) casados há 35 anos, nunca me molestou porque quando é p'ra coiso, é p'ra coiso, a gente os dois queremos. Quando me dói a cabeça, respeita-se dói-me a cabeça, dói-me a cabeça, se ele me molestasse eu fazia queixa à polícia mas é que era logo.

- Bueno, entonces te duele la cabeza.

- Agora não me dói nada a cabeça, pois agora é que eu tava boa p'ra festa, senhor doutor. Dói-me o pescoço já lhe expliquei que tenho uma dor aqui, 'tou presa.

- Bueno, me equivoqué, necesito borrar.

- Ai credo, aqui? Ai nosssa senhora! Calma, senhor doutor agunte-se, agunte-se que eu tenho aqui um ultralevure que eu também sou muito dada (...).

- No, no, no necesito. Muestráme tus muñecas.

- Mau, há bocado perguntei-lhe se era cuecas e soutien, que não era preciso, agora quer-me ver as bonecas, eu não 'tou a gostar disto.

- Acá, acá las muñecas.

- Atão, 'tá-me a ver o pulso.

- ¿Usted es zurda?

- Não senhor doutor, eu não sou surda, se eu estou a falar um bocadinho alto é porque usted é estrangeiro.

- No, zurda es de quién escribe con la mano izquierda.

- Olhe, senhor doutor, escreva com a esquerda, escreva com a canhota, escreva com a direita, escreva-me é a receita com o remédio p'ra me tirar a dor no pescoço.

- Bueno, te vas a tomar esta pildura.

- Uma piltra?

- Si, dos veces al día com un vaso de agua.

- Um vaso d'água, mas como é que engulo tanta água senhor doutor, eu vou ficar atestada d'água, eu vou ficar..., mas pronto o que tem que ser tem muita força, é a piltra com um

vaso de água, não é? Pago a enfermeira?

- Y no te preocupes que el presunto torticol va a pasar.

- Mas agora isto paga-se em géneros? Ai, eu percebo, muita fominha em Cuba, não é? Pois, 'tá bem. Eu trago um presunto, trago-lhe um pata negra, deposito o presunto na enfermeira para o senhor doutor, 'tá bem?

- ¿Usted está hablando de jamón?

- Exatamente, é p'ra não haver dúvidas, fica o presunto em nome do doutor Ramón (...)
Adeus senhor doutor, muito obrigada.”

Como já referi acima, a atividade constava no preenchimento de forma correta de uma tabela com todos os falsos amigos, tal como a seguinte:

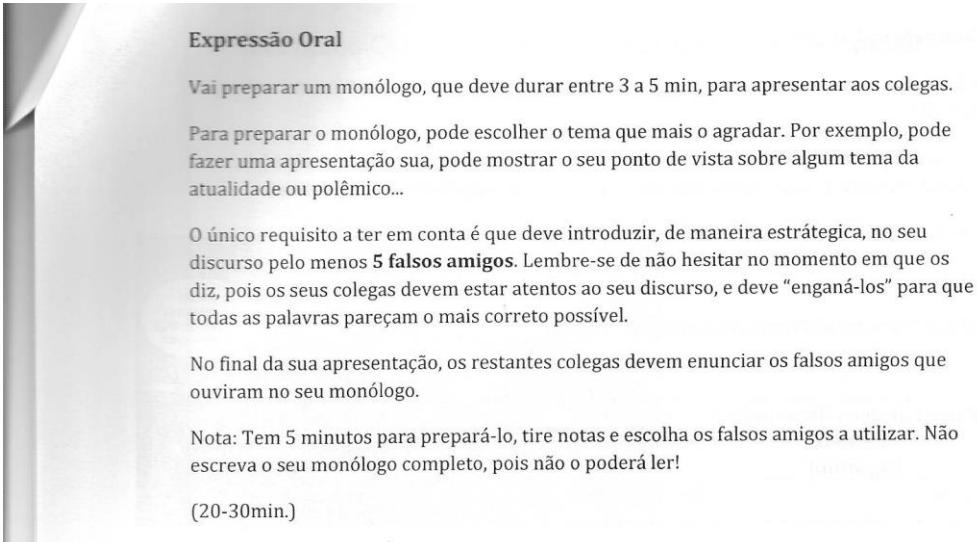
Falsos amigos ditos pelo médico Español	Tradução em Português	Com que palavra a paciente fez confusão?
Ratito	Bocado/ Um pouco	Rato/ratazana
Bocadillo	Sandes	Bocadinho
Lentillas	Lentes de contacto	Lentilhas
Embarazada	Grávida	Embaraçada
Grasa	Gordura	Graça
Niño	Bebé	Ninho
Vale	Ok, está bem	Baile
Cuello	Pescoço	Coelho
Exquisito	Delicioso	Esquisito
Molestar	Incomodar	Abusar
Borrar	Apagar	Sujar-se
Muñecas	Boneca / Pulsos	Bonecas (peito col.)
Zurda	Canhota	Surda
Pildura	Comprimido	Piltra (coloquial)
Vaso	Copo	Vaso

Presunto	Suposto	Presunto
-----------------	----------------	-----------------

Tabela 9: Falsos amigos presentes no exercício de compreensão oral

Surpreendentemente, este exercício não teve grandes falhas. Os alunos visualizaram o vídeo duas vezes à medida em que o iam completando e uma no final, depois de já corrigida a atividade com as respostas de todos.

Um dos meus objetivos na preparação destas atividades era conciliar as diversas competências e ao mesmo tempo integrar FA. A proposta de expressão oral, consistia na criação de um breve monólogo. A única exigência que fiz aos alunos foi que introduzissem nos seus discursos cinco FA de maneira. Deste modo, iriam pôr à prova os restantes colegas, já que o objetivo era detetar estas palavras nos discursos que iam ouvindo. Antes de os alunos partilharem o seu monólogo, foram corrigidas por mim as suas escolhas e foi verificado se estavam ou não bem enquadradas no contexto em que desejavam. O enunciado do exercício foi o seguinte:



Expressão Oral

Vai preparar um monólogo, que deve durar entre 3 a 5 min, para apresentar aos colegas.

Para preparar o monólogo, pode escolher o tema que mais o agradar. Por exemplo, pode fazer uma apresentação sua, pode mostrar o seu ponto de vista sobre algum tema da atualidade ou polémico...

O único requisito a ter em conta é que deve introduzir, de maneira estratégica, no seu discurso pelo menos **5 falsos amigos**. Lembre-se de não hesitar no momento em que os diz, pois os seus colegas devem estar atentos ao seu discurso, e deve “enganá-los” para que todas as palavras pareçam o mais correto possível.

No final da sua apresentação, os restantes colegas devem enunciar os falsos amigos que ouviram no seu monólogo.

Nota: Tem 5 minutos para prepará-lo, tire notas e escolha os falsos amigos a utilizar. Não escreva o seu monólogo completo, pois não o poderá ler!

(20-30min.)

Considero fundamental a questão da indicação do tempo de preparação neste tipo de exercícios os alunos, pois assim estão mais conscientes e preparados para os momentos de avaliação formal.

Todos os alunos criaram um discurso fluído e com coerência. Os FA que usaram não iam muito mais além daqueles que tinham visto nas atividades anteriores, por este motivo não foi difícil “enganar” os colegas, pois todos estavam atentos e detetaram os FA corretamente.

As palavras mais utilizadas nos discursos foram: galheta, roxo, borracha, vaso, berro, salsa, espantosa, talher, oficina, estafa, cena e férias.

Todas as atividades descritas até este ponto, foram realizadas em aula com um grupo de 12 alunos e sempre na companhia da professora supervisora, a fim de garantir que não passava uma mensagem errónea sobre o tema e que estava a guiar a aprendizagem de uma língua estrangeira da maneira mais correta. Durante as atividades, os alunos sempre foram conscientes do grau de dificuldade dos exercícios, e de facto tiveram uma melhor prestação, se compararmos com os resultados do inquérito inicial. Neste ponto do meu relatório, devo verificar se realmente estas atividades fomentaram a aprendizagem do léxico, pois durante as aulas não existiram grandes falhas.

No ponto seguinte, irei debruçar-me novamente sobre o inquérito inicial. Após a lecionação das aulas sobre os FA, voltei a pedir aos alunos para responderem ao inquérito, pois está aqui toda a base deste trabalho. Usei o mesmo material a que responderam no início das atividades letivas, já que o meu objetivo é averiguar se realmente as várias propostas de atividades que levei a cabo foram eficazes e se existem melhorias acentuadas nos resultados ou pelo contrário, se posso inclusive obter resultados que me mostrem que os exercícios não foram bem conseguidos.

4. Inquérito Final

Neste momento final, fiz uso do inquérito inicial, que já anteriormente descrevi no ponto 2.1. Neste último ponto do meu trabalho farei a avaliação final e verificarei a evolução do grupo de alunos em relação aos falsos amigos, tema que temos vindo a abordar ao longo deste relatório.

4.1. Análise dos resultados obtidos no inquérito final

Está última análise de resultados consiste em verificar a evolução da palavra destacada como problemática, na análise inicial e, também salientar novas palavras que deixaram de causar problemas aos alunos. Não voltarei a apresentar as tabelas com os FA, desse modo, sempre que necessário, farei menção à tabela correspondente a cada exercício presentes no ponto 2.1.

A primeira palavra a que fiz referência como problemática na análise inicial foi “propina”. Como podemos observar no gráfico abaixo, houve uma descida do número de erros para menos de metade.

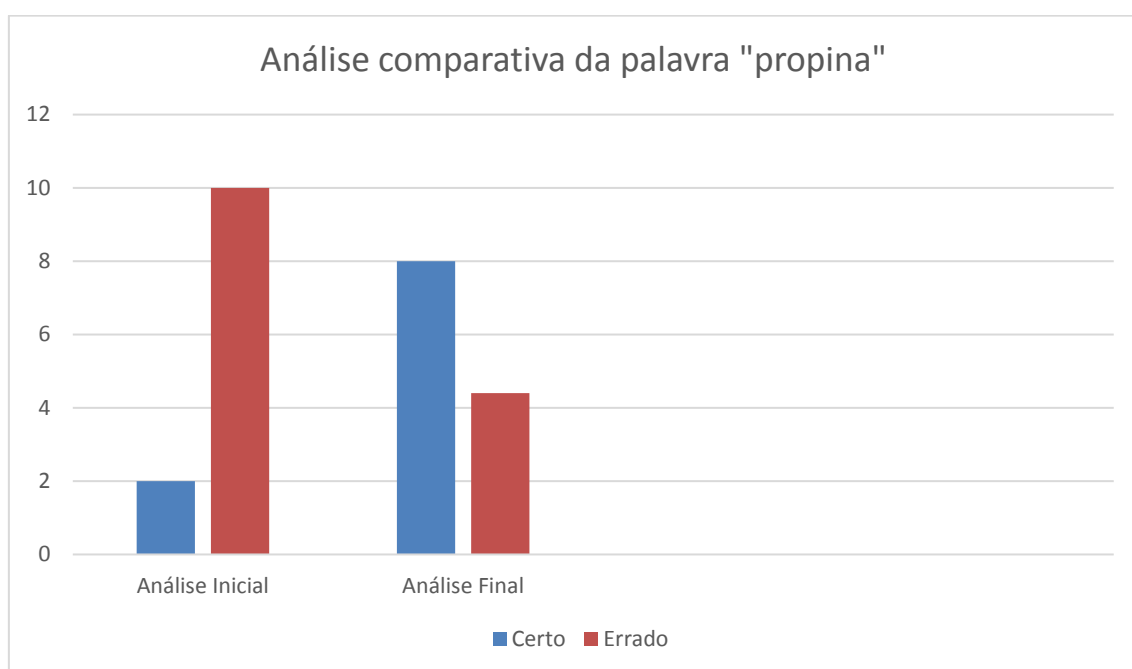


Gráfico 7 : Análise comparativa da palavra “propina”

A palavra “propina” foi a única nesta fase final que apresentou erros, as restantes palavras foram todas identificadas corretamente.

Destaco e analiso, de forma breve, algumas palavras deste exercício que deixaram de ser um problema.

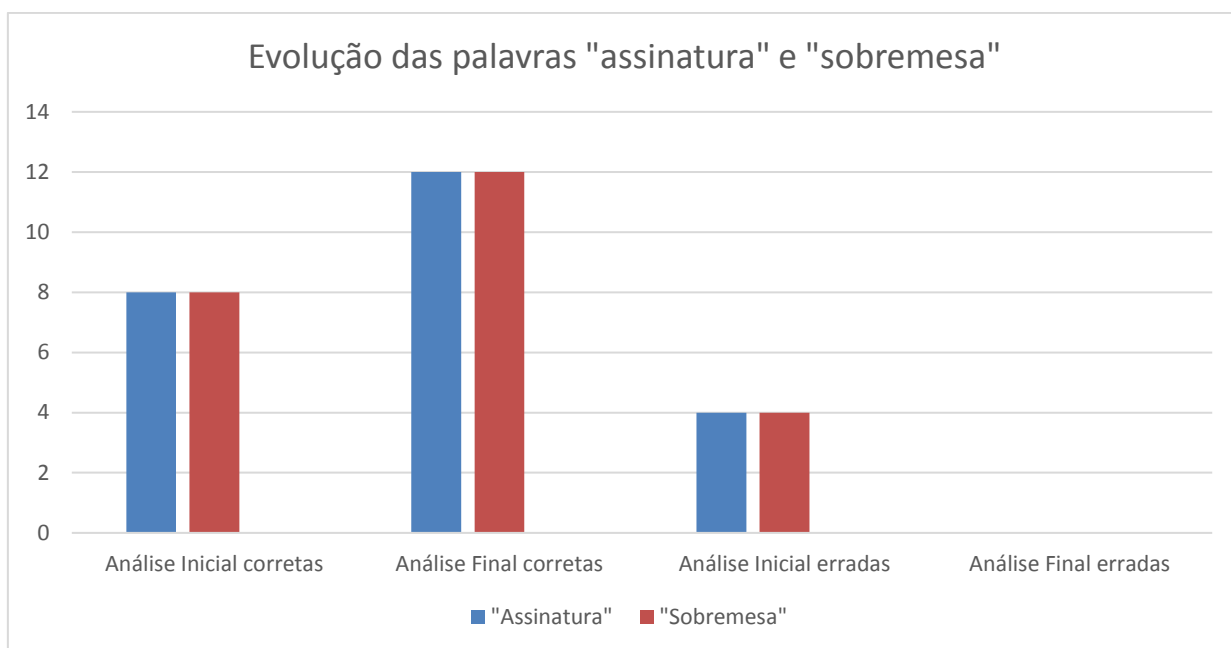


Gráfico 8: Evolução das palavras “assinatura” e “sobremesa”

Segundo o dicionário português utilizado, “assinatura” refere-se a:

as·si·na·tu·ra

substantivo feminino

1. Nome assinado.
2. Direito que se tem a alguma publicação ou comodidade mediante certo preço por determinado tempo. = SUBSCRIÇÃO
3. Acto de assinar.

Já a palavra espanhola, não tendo igual grafia, mas sim igual pronúncia, o que pode levar o aluno ao erro, significa:

asignatura

Der. del lat. *assignātus* 'signado', 'asignado'.

- f. Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman parte de un plan de estudios.

Outra palavra que salientei acima no gráfico foi “sobremesa”, uma palavra bastante comum e corrente, que por norma deve ser aprendida nos níveis mais básicos, mas que no inquérito inicial ainda causou bastante dificuldade.

Em português “sobremesa” pode definir-se por:

so·bre·me·sa |ê|

substantivo feminino

Doce, frutas, queijo, etc., que se comem no final de uma refeição; pospasto; postre.

No dicionário da Real Academia Española, podemos encontrar a seguinte definição da mesma palavra:

sobremesa

Tb. sobre mesa en acep. 4, p. us.

1. f. Tapete que se pone sobre la mesa por adorno, limpieza o comodidad.
2. f. Tiempo que se está a la mesa después de haber comido.
3. f. desus. Postre de una comida.
4. adv. de sobremesa (|| inmediatamente después de comer).

Podemos observar que a terceira aceção dada pela RAE é comum à aceção portuguesa, mas chamo a atenção para a nota do desuso desse mesmo significado.

No exercício seguinte, o de tradução, os resultados obtidos também foram bastante diferentes. Vejamos os gráficos seguintes:

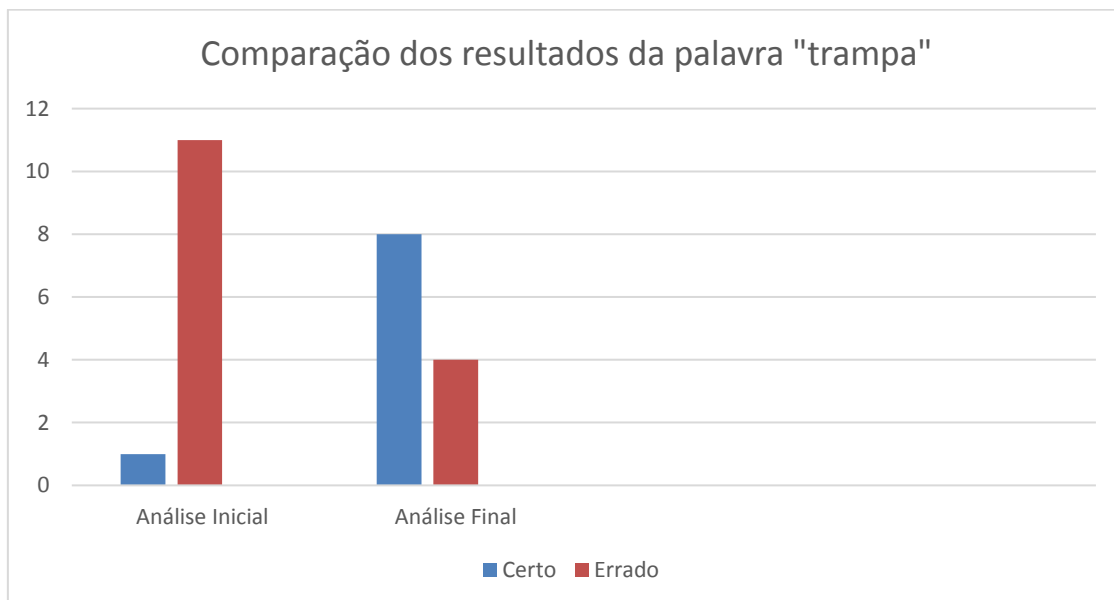


Gráfico 9: Comparação dos resultados da palavra “trampa”

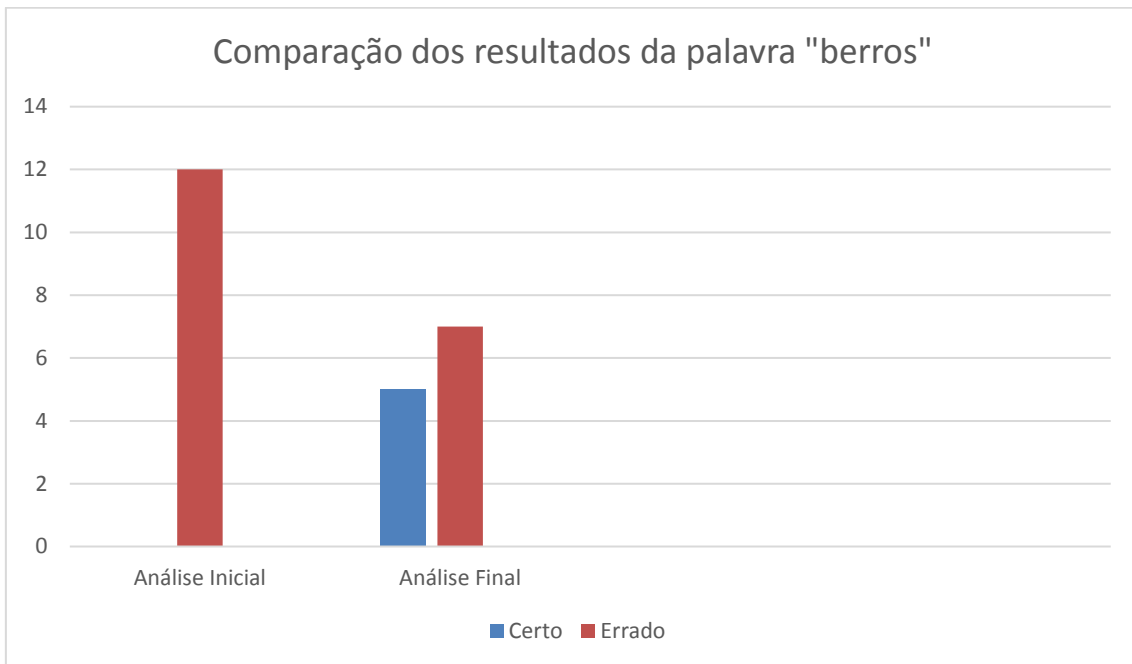


Gráfico 10: Comparação da evolução da palavra “berros”

Em relação à palavra “berros”, ainda existe um número significativo de resultados incorretos, mas em comparação com a análise inicial, penso que o valor de acertos deve ser valorizado.

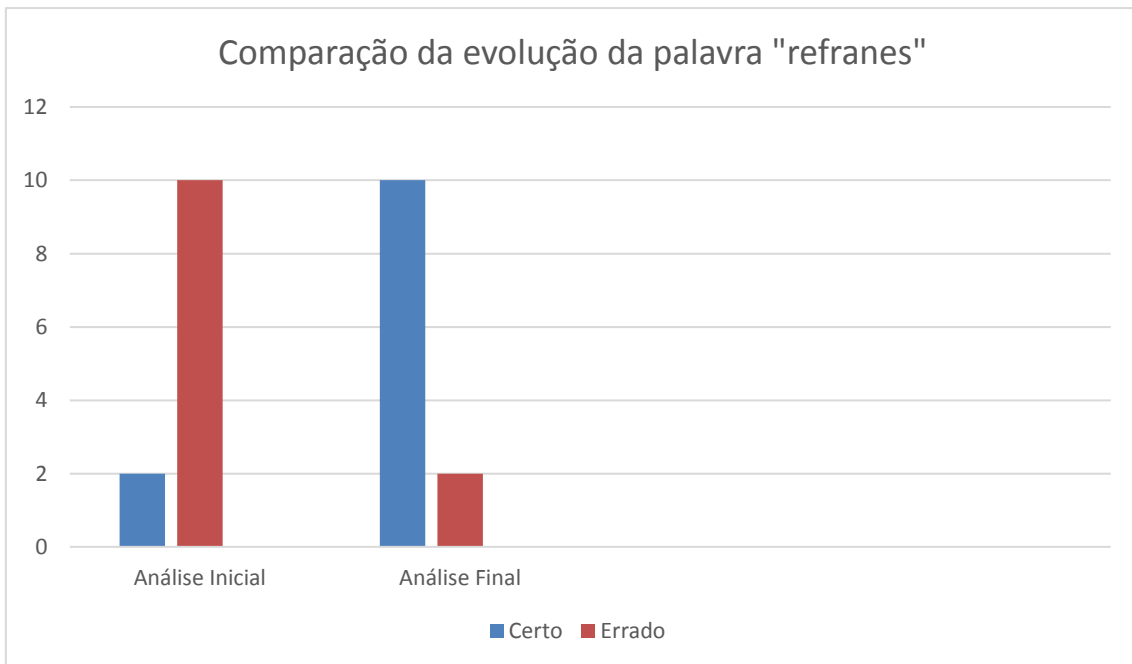


Gráfico 11: Comparação da evolução da palavra “refranes”

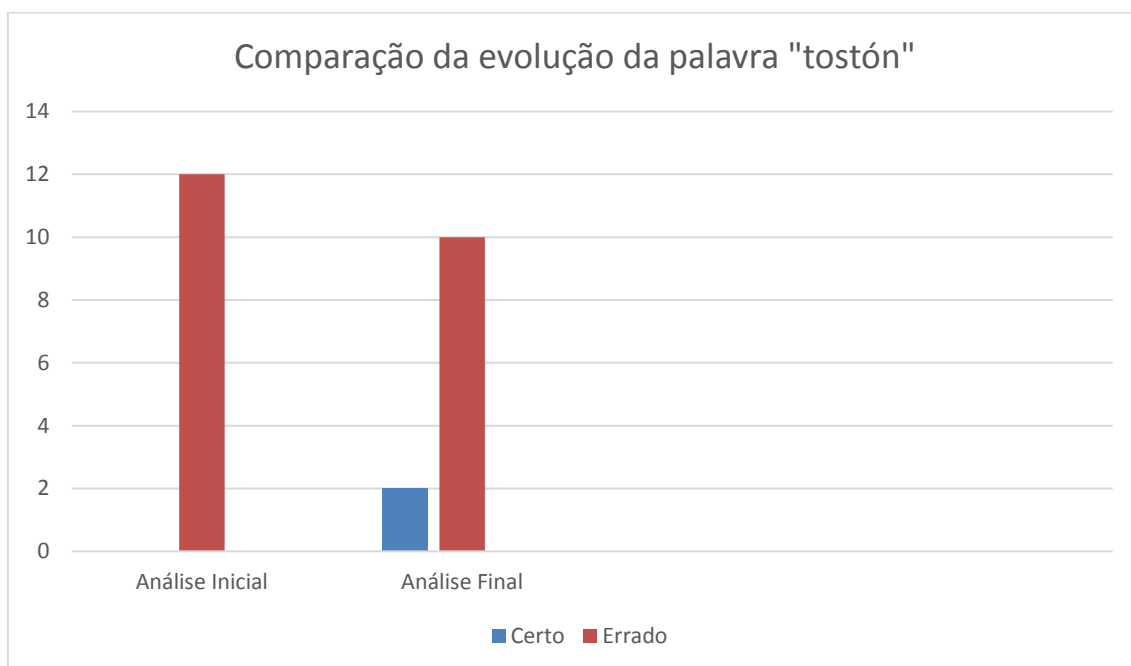


Gráfico 12: Comparação da evolução da palavra “tostón”

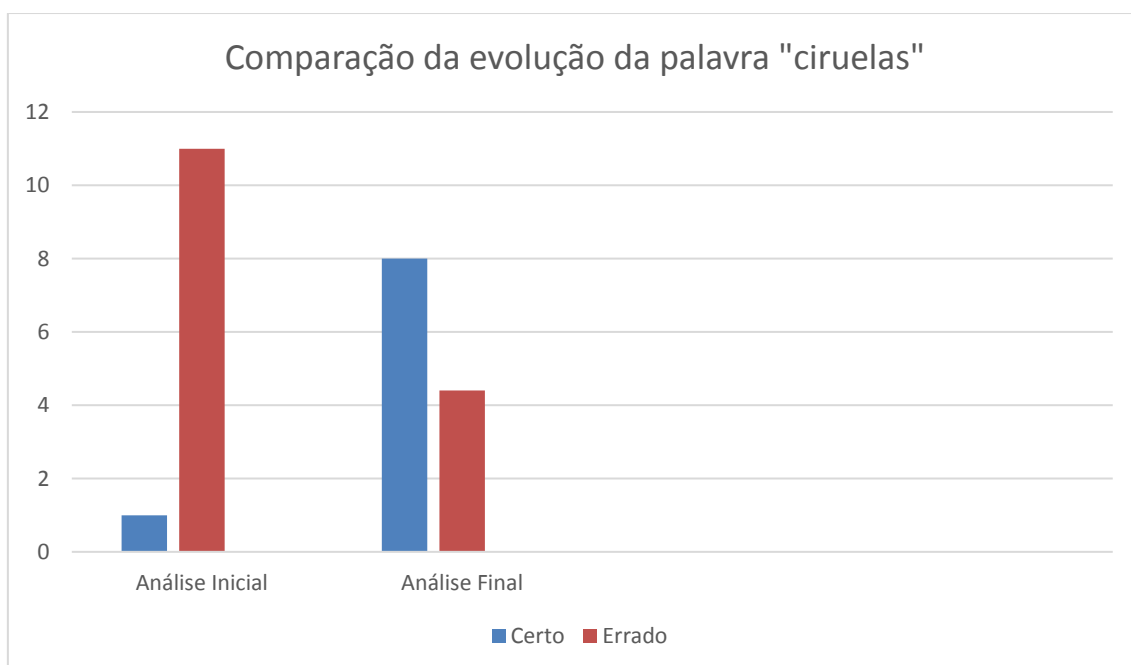


Gráfico 13: Comparação da evolução da palavra “ciruelas”

Podemos observar, nos últimos gráficos, que, na maioria das palavras, o número de erros desceu de forma acentuada. No caso das palavras “tostón” e “ciruelas”, tal não aconteceu, penso que este resultado está relacionado com pouco uso das palavras em questão em ambas as línguas, pois para o aluno torna-se mais fácil a aprendizagem de palavras relacionadas com o seu quotidiano e que usa repetidamente.

Neste mesmo exercício de tradução, resalto as palavras que obtiveram os melhores resultados, para além das já mencionadas no ponto 2.1.

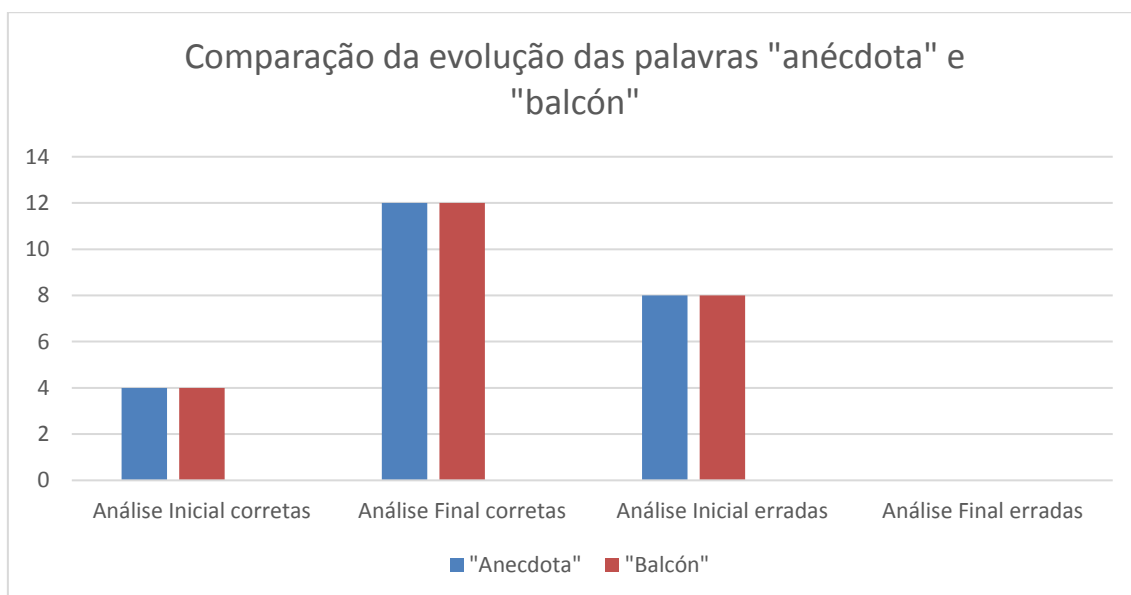


Gráfico 14: Comparação da evolução das palavras “anécdota” e “balcón

A primeira palavra “anécdota” segundo a RAE corresponde a:

anécdota

Quizá del fr. *anecdote*, y este del gr. *ἀνέκδοτα* *anékdota* 'cosas inéditas'.

1. f. Relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento.
2. f. Suceso curioso y poco conocido que se relata en una anécdota.
3. f. Suceso circunstancial o irrelevante. *Su intervención no pasó de la pura anécdota*

Já em português, com semelhante pronúncia e grafia, o Priberam define “anedota” como sendo:

substantivo feminino

Breve narração de caso verídico pouco conhecido; chiste.

Tal como “anécota”, a palavra “balcón” apresenta uma grafia e pronúncia parecida em espanhol e português.

A palavra espanhola, com origem no italiano, significa:

balcón

Del it. *balcone*.

1. m. Ventana abierta hasta el suelo de la habitación, generalmente con prolongación voladiza, con barandilla.
2. m. Hoja u hojas de madera o metal y de cristales con que se cierra un balcón. *Abre el balcón.*

Em português, apresenta algumas aceções comuns e outras bastante divergentes: é uma palavra em relação à qual o aluno deve ter atenção redobrada face ao contexto em que se insere.

bal·cão

substantivo masculino

1. Varanda de sacada.
2. Mostrador (de loja).
3. Comunicação, em forma de corredor coberto, que liga, por cima da rua, dois prédios fronteiros.
4. Galeria (no teatro) que forma uma como plateia alta.
5. Conjunto de escada exterior e do patamar que forma a entrada das casas da Beira.

Passamos assim à análise do último exercício do inquérito final, o exercício de correspondência.

A palavra mais problemática no inquérito inicial era “vulto”.

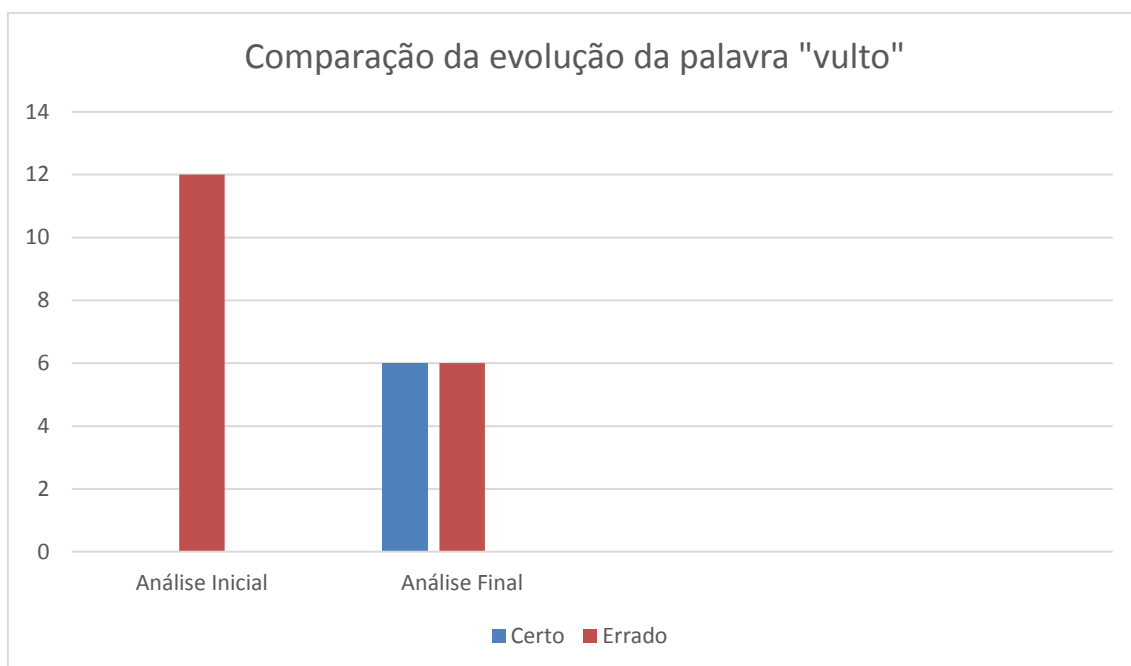


Gráfico 15: Comparação da evolução da palavra “vulto”

Apesar do elevado número de incorreções, metade dos alunos já foi capaz de fazer uma tradução correta deste FA.

Para terminar, tal como nos casos anteriores faço um levantamento das palavras onde a percentagem de correção, na análise final, foi de 100%.

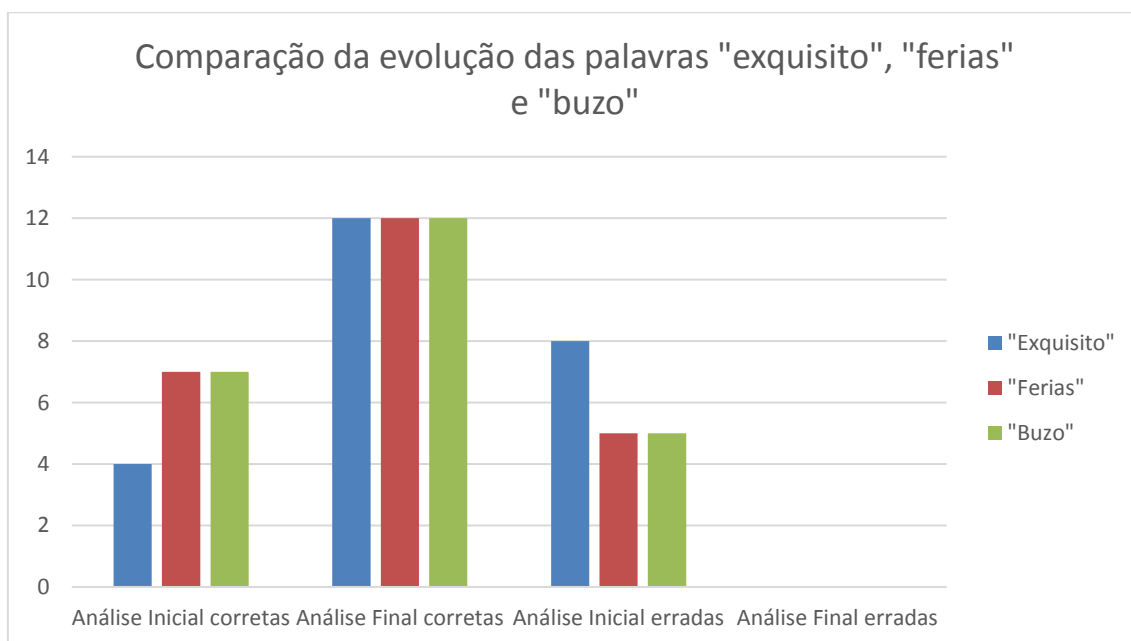


Gráfico 16: Comparação da evolução das palavras “exquisito”, “ferias” e “buzo”

Vejamos agora os diferentes significados de cada uma destas palavras nas línguas em estudo.

Na língua espanhola, segundo a RAE, *exquisito*:

Del lat. *exquisītus*.

adj. De singular y extraordinaria calidad, primor o gusto en su especie.

Em português, segundo o Priberam:

(latim *exquisitus*, -a, -um, escolhido, apurado, distinto, elegante, requintado)

adjetivo

1. Delicado, bem acabado.
2. Muito bom.
3. Que não se encontra com facilidade; que não é vulgar. = PRECIOSO, RARO
4. Que se destaca da maioria; que não é vulgar. = EXCÊNTRICO, EXTRAVAGANTE, SINGULAR
5. Que desperta uma sensação de estranheza (ex.: *ouviu uns sons esquisitos*). ESTRANHO
6. Impertinente, inoportuno.
7. Que tem aparência estranha ou desagradável (ex.: *animal esquisito*).

No caso em especial destas duas palavras, com grafia semelhante, pronúncia e origem igual, podemos verificar que quase na totalidade possuem o mesmo significado, no entanto, na língua portuguesa, esta palavra tem por norma uma conotação negativa, o que representa o contrário na língua espanhola, já que, nessa língua, qualifica sempre pela positiva algo.

A segunda palavra que vemos no gráfico acima é “*feria*”, na definição espanhola consiste em:

Del lat. *feria*.

1. f. Mercado de mayor importancia que el común, en paraje público y días señalados
2. f. Fiestas que se celebran con ocasión de una feria (|| mercado).
3. f. Paraje público en que están expuestos los animales, géneros o cosas para su venta. *Voy a la feria. En la feria hay mucha gente.*

4. f. Concurrencia de gente en una feria (|| paraje público para exponer géneros a la venta).
5. f. Conjunto de instalaciones recreativas, como carruseles, circos, casetas de tiro al blanco, etc., y de puestos de venta de dulces y dechucherías, que, con ocasión de determinadas fiestas, se montan en las poblaciones.
6. f. Instalación donde se exponen los productos de un solo ramo industrial o comercial, como libros, muebles, juguetes, etc., para supromoción y venta.
7. f. En el lenguaje eclesiástico, cualquiera de los días de la semana, excepto el sábado y domingo; p. ej., la segunda feria es el lunes; la tercera, el martes, etc.
8. f. Descanso y suspensión del trabajo.
9. f. Trato, convenio.

fé·ri·a

(latim *feria*, -ae, singular de *feriae*, -arum, dias de descanso, dias feriados, férias)

substantivo feminino

1. Salário diário.
2. Soma dos salários de uma semana ou de uma quinzena.
3. Rol semanal ou quinzenal de salários. (Também se diz folha de férias.)
4. [Pouco usado] Dia da semana.

férias

substantivo feminino plural

5. Tempo durante o qual não funcionam aulas, tribunais, etc.
6. Interrupção relativamente longa de trabalho, destinada ao descanso dos trabalhadores.

Grafia, pronúncia e origem não significam que tenham aceções comuns e a palavra “feria” é um dos melhores exemplos. Uma palavra estudada em PLE desde as primeiras aulas dos níveis mais básicos e que rege os alunos a decorarem e fazerem o seu uso correto desde o primeiro momento.

Por último, apresento a definição da palavra “buzo”, que na língua espanhola significa:

Del port. *búzio* 'caracol', y este del lat. *bucīna* 'cuerno de boyero'.

1. m. _____ y
- f. Persona que hace inmersiones bajo el agua con un equipo adecuado para respirar.
2. m. mono (|| prenda de vestir).

3. m. Prenda de abrigo con capucha para niños pequeños, que cubre to doel cuerpo.

A palavra “buzo” é um bom exemplo da falsa amizade entre estes dois idiomas, pois apesar de apresentar origem numa palavra portuguesa, não existe nenhuma semelhança nos seus significados.

O falso amigo correspondente, com semelhante grafia e pronúncia é “buço” que o Priberam define como:

substantivo masculino

1. O bigode (ao despontar).
2. Penugem no lábio superior da mulher.

Neste inquérito final os resultados obtidos foram bastante diferentes do anterior: a média de palavras erradas foi de 4 palavras, o que se reflete numa percentagem de 7,5% de erros.

Conclusões

O desenvolvimento deste relatório teve como foco consciencializar tanto os professores como os alunos de PLE para as diferenças e semelhanças de léxico, em especial entre as línguas portuguesa e com a língua castelhana.

Através das reflexões teóricas iniciais, que marcaram o ponto de partida deste estudo, pode-se concluir que a proximidade entre a LM e a LE facilitam a compreensão da LE e, conseqüentemente a aprendizagem mesmo nos níveis iniciais. No entanto, a proximidade entre as línguas não traz apenas vantagens.

Os dados deste estudo podem, e devem orientar-nos para uma didática diferente que tenha em conta os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que tais conhecimentos, incluindo o da LM, facilitam a estrutura mental no momento da aprendizagem.

Podemos perceber que grande parte dos erros produzidos derivavam de uma IL, no momento em que o aluno recorre à sua LM para descodificar e entender a LE.

Nestes momentos de recurso à LM surgem, grande parte das vezes, os FA, tema central deste estudo.

Os FA, como vimos ao longo do estudo, ocorrem da afinidade histórica e da origem comum entre o português e o espanhol.

Com base nos inquéritos realizados e depois de verificados os resultados obtidos havia uma necessidade de criar propostas didáticas que fossem ao encontro das falhas dos alunos e, dada a falta de materiais disponibilizados tanto nos manuais como na internet, cabia-me a mim idealizar e criar toda a metodologia que iria propor ao grupo de estágio. Estando com um grupo de alunos espanhóis, o cuidado em abordar este tema foi redobrado devido à proximidade entre os idiomas e ao vocabulário comum, incluindo aquele que causa problemas de aprendizagem.

Criados os exercícios, o tempo de pô-los em prática na sala de aula foi reduzido, mas posso afirmar que bastante proveitoso, pois, como podemos verificar nos últimos pontos abordados, onde faço uma análise aprofundada dos resultados obtidos no inquérito final, houve uma evolução por parte dos alunos bastante notória.

Com exercícios adequados ao contexto de ensino e às necessidades do grupo, foi possível verificar uma evolução nos conhecimentos lexicais sobre os falsos amigos. No final do

percurso, eram capazes de identificá-los e de defini-los de maneira correta, sem que existisse interferência da língua espanhola.

Pusemos de lado as tão faladas listas de palavras e demos uma nova vida aos FA, com exercícios mais atrativos e em contextos reais que facilitavam assim a compreensão e não apenas a memorização dos mesmos.

Pude concluir que era necessário criar no aluno uma distância psicológica entre os idiomas, ou seja, o aluno deve estar consciente de que, embora a sua LM e a LE tenham a mesma origem, testemunham pontos de vista por vezes diferentes do mundo. Deste modo, a LM deve deixar de ser um suporte para que o aluno possa testar os seus conhecimentos e assim acabe por cometer erros, até que atinja um nível o mais próximo possível ao de um falante nativo da língua alvo.

Quanto aos pontos fortes deste relatório, penso que seja do interesse dos professores de PLE conhecerem, num determinado contexto, as dificuldades que os seus alunos vão encontrar no momento da aprendizagem. Destaco também a correção, em aula, das propostas de atividades, desse modo, os alunos ficam conscientes dos erros que cometeram. A realização de uma atividade de tradução é uma mais valia para os alunos, pois obriga-os a pensarem na LE e a fazerem o contraste entre as duas línguas.

Quanto aos pontos fracos na realização deste relatório, destaco apenas a pouca bibliografia recente existente. Quase todos os materiais utilizados são bastantes antigos, o que nos sugere que existe uma grande lacuna no estudo e atualização de temas como este.

Partindo deste relatório, penso que poderia ser feito um desenvolvimento sobre o tema e em particular poder-se-ia criar novas propostas de atividades, ou seja, seria de uma grande utilidade desenvolver um manual que acompanhasse os alunos ao longo da sua aprendizagem do português. Um manual, dedicado aos alunos hispano falantes, com exercícios adequados a cada nível de aprendizagem, com contextos específicos que facilitassem a compreensão, onde estariam incluídos pequenos glossários de fácil acesso. Eis um projeto que deve ser posto em prática por um professor que domine ambas as línguas e conheça as dificuldades que estão em causa aquando da aprendizagem do léxico falso amigo.

Referências bibliográficas e outras leituras

Brown, A. (2011). “Estoy embarazado”: Falsos amigos entre el portugués y español a la luz de su frecuencia y etimología. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*.(pp. 13-36). Madrid: Consejería de Educación.

Carita, M. L. (1999). Heterossemânticos-heterosemânticos, falsos amigos entre o português e o espanhol. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional-Ministério da Educação.

Carrasco González, Juan Manuel (2001). Manual de Iniciación a la Lengua Portuguesa. Ariel Lenguas Modernas. Barcelona.

Ceolin, R. (2003). Falsos Amigos Estruturais entre o Português e o Castelhana. Institut fur Romanistik-Universitat Salzburg. Salzburg.

Cook, Vivian (2001). Second Language Learning and Language Teaching. Oxford University Press.

Corder, S.P. (1967). The significance of learners`errors. Em: IRAL 5, PP. 161-169.

Corder, S.P. (1981). Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (1996). Porto. Lello Editores. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/>. [consultado em 23-08-2017, 26-08-2017].

Diccionario de lengua española. Disponível em: <http://dle.rae.es/?w=>. [consultado em 23-08-2017, 26-08-2017].

Diccionario de términos clave de ELE (2008). Centro Virtual Cervantes. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [consultado em 26-07-2017].

Domingos de Almeida (2013). *Amigos, Amigos, Significados à Parte! Ensino dos Falsos Amigos entre o Português e o Espanhol: Propostas de atividades* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.

Fernandes, C. A. C. (2013). *As interferências lexicais entre o português e o espanhol: os falsos amigos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.

Frias, M. J. (1992) *Língua Materna- Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto Editora. Porto.

Gargallo, I. S. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Sintesis.

Gómez Bautista, A. (2011). *Sobre la proximidade léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos*. In: *Actas IV Congreso Évora*. (pp. 80- 88). Universidade de Aveiro. Aveiro.

Gonçalves, D. P. (2013). *A interferência linguística no uso de heterossemânticos por brasileiros aprendizes de espanhol*. In: *Revista de Letras, Goiânia, v.2, n.2, pp. 50-70*.

Grelo, C. S. (2012). *Estúdio Descritivo de la Didáctica y Organización del Español como Lengua Extranjera en la Escuela Superior de Educación de Portalegre (ESEP), Portugal* (Tese de Doutoramento). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Granada.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press (trad. Al español *Lenguas y Culturas*, Madrid, Paraninfo).

Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid.

Montero, H. (1996). La incidència de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes. In: *Actas del 1º Congreso Internacional Luso- Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (Cáceres, 1 al 3 de diciembre de 1994), (pp.189-277). Cáceres: Universidad de Extremadura. Tomo II.

Montero, H. (2011). *Diccionario de falsos amigos: português- espanhol, español- portugués*. Luso- Española de Ediciones.

Natel, T. B. T. (2002). La proximidade entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?. In: *ASELE. Actas XIII. Centro Virtual Cervantes*. Disponible em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf [consultado em 2-05-2017].

Silva, L. P. (2016). *Os falsos amigos- de heróis a traidores: Algumas propostas didáticas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.

Torras, M. R. (1994). La interlengua en los primeiros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera. In: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp.49-62. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Vaz da Silva, A.M. & Vilar, G. (2003). Os falsos amigos na relação espanhol português. In: *Cadernos de PLE 3*. (pp.75-96). Universidade de Aveiro. Aveiro.

Vita, P. (2005). A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos” (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Anexo 1

Inquérito orientador à tese de mestrado sobre o Ensino/Aprendizagem de Falsos Amigos em Línguas com a mesma Origem

Nome(opcional):

Idade:

Habilitações académicas:

Nível de português:

- 1) Qual o contacto que mantém com a língua portuguesa fora da sala de aula? (tem amigos ou família que fale português, férias em países lusófonos, no local de trabalho, etc)

- 2) Qual considera ser a competência mais difícil e a a mais fácil de adquirir durante a aprendizagem do português?

- 3) Alguma vez passou por alguma situação complicada e/ ou divertida ao usar o português como língua estrangeira? Um erro de comunicação causado pela semelhança lexical e lingüística das duas línguas? Conte a sua experiência.

Anexo 2



Mónica Filipa Martins Guedes

Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua estrangeira

4) Qual considera a melhor maneira de aprender e reter um falso amigo?

5) Alguma vez lhe foram explicados falsos amigos de uma maneira que achou fácil? Ou difícil?

6) Quando ouve ou lê uma palavra que seja um falso cognato, consegue visualizar automaticamente ao que se refere?

7) Tem algum método “caseiro” para aprender de forma eficaz os falsos amigos?

Anexo 3

A) Completar espaços em branco

Complete as frases com as palavras adequadas, segundo o contexto

bolsa	escritorio
presunto	polvo
pulpo	sueldo
torrijas	propina
secretária	gorjeta
firma	bolso
rebanadas	sobremesa
postre	vaso
beca	copa
ordenado	assinatura
copo	polvo
cuello	matrícula
floreira	manco
arrumado	salário

- Quando me senti mal deram-me um/a _____ de água.
- Em minha casa, no natal, comemos _____.
- Precisamos da sua _____ nos papéis do banco.
- Depois de um bom jantar, sirvo sempre uma _____ leve.
- A minha avó cozinhou _____ com batatas.
- Se não tivesse uma _____ não podia pagar a _____ da universidade.
- A minha mãe tem sempre bonitas rosas num/a _____.
- Quando paguei a conta no restaurante deixei uma _____ ao empregado.
- Saí com tanta pressa da aula que ^{me}esqueci-me do livro no/a _____.
- O João caiu na escola e agora anda _____.
- No Natal engordei porque comi muitas _____.
- Este mês o meu chefe deu-me mais 100€ de _____.
- Quando chegar a casa quero ver o teu quarto _____!

Anexo 4

Tradução

Traduz as frases seguintes para espanhol.

- Mistura os ingredientes e junta a salsa.

- Escolhi um número à sorte e ganhei a lotaria.

- Eu caí na armadilha.

- Cheguei tarde ao escritório porque estava muito trânsito.

- A minha mãe põe sempre agriões na sopa.

- Onde está a minha escova de cabelo?

- Dá-me os teus talheres!

- A minha mãe deu-me uma nota de cinco euros.

Traduz as frases seguintes para português.

- ¡Qué rica está la salsa!

- Me gustan mucho los refranes españoles.

Anexo 5

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Mónica Filipa Martins Guedes
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua estrangeira

- Mi novio me dio un tostón.
- En las navidades en casa de mi abuela siempre está la chimenea encendida.
- Mi padre siempre me cuenta una anécdota antes de acostarme.
- Me gusta mucho comer ciruelas.
- Estaba en el balcón mirando a un perro.
- Me han robado mi balón rojo.

5

Anexo 6



Mónica Filipa Martins Guedes

Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua estrangeira

Correspondência

Relaciona as palavras das duas colunas (cada palavra da coluna A apenas tem um significado correto na coluna B).

A	B
ESPAÑOL	PORTUGUÉS
a) Bulto _____	1) Cadeira
b) Buzo _____	2) Graça
c) Facha _____	3) Grávida
d) Lentillas _____	4) Delicioso
e) Colmo _____	5) Anca
f) Ferias _____	6) Enchidos
g) Encargos _____	7) Algemas
h) Concha _____	8) Resposta
i) Contestación _____	9) Embaraçada
j) Embarazada _____	10) Esquisito
k) Esposas _____	11) Gordura
l) Grasa _____	12) Esposas
m) Embutidos _____	13) Férias
o) Cadera _____	14) Faixa
p) Avergonzada _____	15) Búzio
q) Exquisito _____	16) Lentes de contacto
r) Silla _____	17) Cúmulo
s) Raro _____	18) Encomendas
t) Gracia _____	19) Vulto
u) Mujeres _____	20) Aparência
v) Figura _____	21) Volume
w) Banda _____	22) Mergulhador
x) Vacaciones _____	23) Feiras

Anexo 7

Tradução “LA PRESUNTA ABUELITA”:

A suposta avozinha

Era uma vez uma menina que estava a caminhar na floresta. De repente, ela lembrou-se de que não tinha comprado nenhum presente para a sua avó.

Passou por um parque e arrancou uns lindos botões de rosa vermelhos. Quando ela chegou à floresta viu uma barraca/toldo/tenda entre as árvores, com alguns filhotes de leão por perto, a comer carne.

O coração começou a bater –lhe muito forte.

Quando passou, os leões pararam e começaram a andar atrás dela. Ela procurou algum lugar para se proteger, mas não encontrou. Isso pareceu-lhe terrível.

À distância, ela viu um vulto em movimento e achou que havia alguém que lhe podia ajudar. Quando se aproximou, viu um urso de costas. Ela ficou em silêncio por um tempo até que o urso desapareceu e, em seguida, como começava a anoitecer, decidiu acender um fogo/fazer uma fogueira para cozinhar um bolo de agrião que estava na sua mala. Ela começou a preparar o estufado/guisado e também lavou algumas ameixas.

De repente, apareceu um homem careca com o casaco cheio de pó, e pediu-lhe para partilhar o jantar com ela. A menina, apesar de muito assustada, perguntou-lhe o nome. Ele respondeu que o seu nome era Gutiérrez, mas ele era mais conhecido pelo apelido de Pepe.

O Senhor disse-lhe que o molho do estufado estava delicioso, mas um pouco salgado. O homem deu-lhe um copo de vinho e quando ela se levantou sentiu-se um pouco tonta.

Gutierrez, ao vê-la bêbada, ofereceu-se para levá-la a casa da sua avó. Ela penteou o seu cabelo longo e, de braço dado, eles foram para a casa da floresta.

Enquanto caminhavam, viram algumas pegadas que pareciam ser de raposa, e foram para o porão/cave. O cheiro de um molho delicioso chegou à porta. Quando entraram, tiveram uma má impressão: a avozinha, de costas, estava a apagar algo numa folha, sentada à mesa/ secretária. Com espanto, viram que debaixo do casaco dela, aparecia uma cauda peluda. O homem pegou numa vassoura e atingiu/ bateu na suposta avó, partindo-lhe um dente/cachal/molar. A menina, ao ver-se enganada pelo lobo, quis vingar-se aplicando-lhe vários golpes.

Enquanto, a avó, que estava amordaçada, começou a golpear a porta do porão/cave para que a tirassem dali. Ao descobrirem de onde vinham os golpes, conseguiram/encontraram um alicate para abrir a fechadura que estava enferrujada. Quando a avó saiu, com a roupa toda empoeirada/ suja de pó, chamaram os guardas florestais para contar tudo o que tinha acontecido.

Tradução de: Mónica Guedes

Anexo 8

A SUPOSTA AVÓ

Era uma vez uma menina que foi passear ao bosque. De repente lembrou-se de que não ~~lhe~~ tinha comprado nenhum presente para a sua avó. Passou num parque e apanhou uns lindos botões de rosas vermelhas. Quando chegou ao bosque viu uma tenda entre as árvores e em redor uns filhotes de leão a comerem carne.

O coração começou ~~lhe~~ a bater ^{lhe} muito forte. Enquanto ^{começaram} ~~esperaram~~ quanto passou, os leões ~~se~~ pararam e a caminhar atrás dela. Procurou algum sítio para se refugiar mas não o encontrou. Isso pareceu-lhe horrível. Ao longe viu um ~~vulto~~ ^{vulto} que se mexia e pensou que havia alguém que ^{a pudesse ajudar} ~~podia ajuda-la~~. Quando se aproximou viu um urso de costas. Ficou em silêncio um bocadinho até que o urso desapareceu e depois, como "entardecia", decidiu ~~se~~ ^{fazer uma} ~~acender~~ ^{fogueira} para cozinhar um pastel de agrião que tirou dos sacos. Começou a preparar o estufado e lavou também umas ameixas.

De repente apareceu um homem careca ^{com o} ~~de~~ casaco cheio de pó que lhe disse se podia ^{partilhar} ~~compartil~~ o jantar com ele. A menina, embora muito assustada, ~~lhe~~ ^{lhe} perguntou ~~o~~ nome. Ele respondeu-lhe que o seu apelido era Gutiérrez, mas que era mais conhecido pelo apelido Pepe.

O homem disse-lhe que o molho do estufado estava excelente embora um pouco salgado. O homem

Anexo 9

deu-lhe um copo de vinho e quando ela se levantou sentiu-se um pouco (enjoada). **tonta / com tonturas**
O senhor Cotierrez, ao vê-la bêbada, **ofendeu-se para a levar a casa da sua avó**. Ela penteou o seu cabelo com medo, e agarrados pelo braço, partiram rumo à **casinha** do bosque.

Enquanto caminhavam viram umas pegadas que pareciam de ~~terro~~ **na poça que iam em** a direção ~~da~~ **a** cave da casa. O cheiro de um saboroso molho chegava até a porta. Ao entrar **tiveram um mau pressentimento** sentiram uma má impressão: a avó, de costas, estava **a apagar** algo numa folha, sentada **em** à mesa. Com horror viram que **de** ~~de~~ **baixo** do casaco saía **uma** ~~cauda~~ **cauda** peluda. O homem **pegou** ~~agarrado~~ numa **vassoura** e bateu ~~lhe~~ **na** suposta avó partindo-lhe um dente. A menina, ao ver-se enganada pelo lobo, **quis vingá-lo e aplicou-lhe golpes diferentes**. Entretanto, a avó que estava **amondoadada** começou a bater na tampa da cave para que a tirassem de ali. Ao descobrirem de onde é que vinham os **golpes**, conseguiram **pegaram** num **alicate** umas tenazas para poderem abrir a **fechadura** que estava **toda** ferrugenta. Quando a avó saiu, com a roupa toda suja de pó, chamaram **aos** guardas do bosque para contar tudo o que tinha sucedido.

Anexo 10

A SUPOSTA ANZINHA:

Era
Havia uma vez uma menina que foi passear à floresta. De repente lembrou-se de que não lhe tinha comprado nenhum presente à sua avózinha. Passou por um parque e apanhou umas ^{balões de rosa} lindas flores vermelhas. Quando chegou à floresta viu uma tenda entre as árvores e ao redor uns bôzinhos a comer carne.

O coração começou-lhe a palpitar muito forte em quando passou, os bôzinhos pararam-se e começaram a caminhar atrás dela. Procurou algum lugar para se ^{refugiar} guardar e não o encontrou. Isso pareceu-lhe horrível. Ao longe viu um ~~barco~~ ^{haver sem} que se movia e pensou que ^{se aproximou} ~~estava perto~~ alguém que poderia ajudá-la. Quando ~~estava perto~~ viu um uso de costas. Ficou em silêncio um tempo até que o uso desapareceu, e depois, como a noite estava a chegar, decidiu-se ^{fazer uma fogueira} a acender um fogo para cozinhar um bocado de grão-de-bico que tinha no ~~seu~~ saco. Começou a preparar o estufado e levou também umas ameixas.

De repente, aparece um homem caçador com um saco cheio de pó que lhe disse se podia partilhar o jantar com ele. A miúdo, apesar de estar muito assustado, perguntou-lhe o seu nome. Ele respondeu-lhe que o seu ^{mais} sobrenome era Gutierrez, mas que era conhecido pelo ^{apelido} sobrenome Pepe.

O senhor disse-lhe que o molho do estufado estava delicioso, mas um bocado salgado. O homem deu-lhe um copo de vinho e quando ele se levantou ^{sentiu-se} ~~sentiu-se~~ um pouco enjoado. ^{tonta/com tonturas}

Anexo 11

O senhor Gutierrez, quando a viu bêbada, ofereceu-se a levá-la até a casa da sua vizinha. Ela perdeu o controle e, amarrada ^{agarrada} pelo braço, ^{foram} tomaram rumo à cozinha do bosque.

Quando começaram a andar, viram umas pegadas que pareciam de raposa e ^{que iam} ~~estava~~ em direção à cave da casa. O direito de um bom ^{malho} chegou até a porta. Quando chegaram ^{tiveram} um mau ^{pressentimento} a vizinha, de costas, estava ^{a apagar} apagando alguma coisa numa folha, ^{em} ~~sentada~~ ^{trazendo} à secretária. Com medo viram que ^{debaixo} do seu ^{casaco} ~~aparecia~~ ^{aparecia} uma cauda peluda. O homem ^{pegou} ~~aproveitou~~ ^{aproveitou} numa vaselina e bateu à suposta vizinha ^{partindo-lhe} um molar. A menina, quando se viu engarrafada pelo braço, quis bater-lhe.

Nesse momento, a vizinha que estava amarrada, começou a bater na ^{porta} da cave para sair de ali. Quando descobriram de onde vinha o barulho, conseguiram um ^{alicate} ~~trinquete~~ ^{fechadura} para poder abrir a ^{escondido} ~~escondido~~ que estava ^{enfermeira} ~~fechada~~ ^{fechada}. Quando a vizinha saiu, com a roupa toda suja de pó, ligaram aos guardas do bosque para contar tudo o que se ^{tinha} ~~havia~~ ^{passado}.

Anexo 12

Era uma vez uma menina que foi passear ao bosque. De repente lembrou-se que não tinha comprado nenhum presente para a sua avó.

Passou por um parque e arrancou uns lindos hímpolhos verdes. Quando chegou ao bosque viu uma coisa entre os arbustos e há volta uns cães de leão comendo carne.

O coração começou a ladrar muito forte. Enquanto passou, os leões pararam e começaram a caminhar atrás dela. Procurou algum sítio para estar/dormir e não encontrou. Isso parece impressionante. Algures vi um outro que se movia e pensou que havia alguém que ela poderia ajudar. Quando se aproximou viu um urso de costas caiu um silêncio um bocadinho até que o urso desapareceu e logo, como deitava a noite, decidiu acender o fogo para cozinhar um pastel de aguião que tirou do bolsol. Começou a preparar o estufado e lavou também umas ameixãs.

De repente apareceu um homem cabano com uma saca cheia de folas que lhe disse se podia partilhar com ela o jantar com ele. A menina, ainda que estava muito assustada, perguntou-lhe seu nome. Ele respondeu que o seu apelido era Gutiérrez, mas era mais conhecido pelo apelido Pepe.

O senhor disse que o molho do estufado estava delicioso exquisito quando se estava um pouco salgada. O homem deu-lhe um copo de vinho e quando ela se levantou se sentou um pouco confusa.

O senhor Gutiérrez, a vela bebedeira deixou-se para levá-la a casa de sua avó.

Ela pendeu o pescoço longo do homem, agarrados do braço, foram rumo a casa do bosque.

Enquanto caminhavam viram umas pedras que pareciam de raposa que iam em direção à rotina da casa.

Anexo 13

O cheiro de uma ^{delicioso} rica molho chegou
a ^a porta. Os entres tiveram uma má impressão:
a arvo, ^{de costas}, estava ^a ^{apagando} algo em uma ^{base} ^{folha}
sentada a frente do ^{secundário} ^{estribório}. Com ~~uma~~ estante
viram que ^{deleiros} do casal ^{apareceu} ^{além} ^{uma} ^{cauda}
peluda. O homem agarrou uma ^{versão} ^{estrela} e ^{bateu}
^{suposta} arvo partindo uma ^{dente} ^{mulha}. A menina, ^{ao} ^{ver}
enganação por um ^{lobo}, quis vingar-se aplicando
vários golpes.

Entre tanto, a arvo que estava ^{amontoadada}
começou a ^{de} ^{golpes} na ^{tempada} ^{cauda} pra que a ^{tinhassem}
^{saíram} ^{de} ^{dali}. Ao descobrir de onde ^{viam} os
^{batimentos} ^{golpes} conseguiram umas ^{alicates} ^{tenajas} para ^a ^{loder} ^{abrir}
a ^{fechadura} ^{coisa} que estava ^{com} ^{lançados} ^{em} ^{chumbado}. Quando a
arvo saiu, com a roupa cheia de ^{fo}, chamaram
os guardas do bosque para contar tudo o que
tinha acontecido.