

# **A aprendizagem do português por estudantes itálofonos: o papel do *transfer* linguístico**

**Matteo Migliorelli**

**Dissertação de Mestrado em Português  
como Língua Segunda e Estrangeira**

**Agosto 2017**

# **A aprendizagem do português por estudantes itálofonos: o papel do *transfer* linguístico**

**Matteo Migliorelli**

## **Resumo**

Ainda são raros os estudos específicos centrados no fenómeno das interferências entre os idiomas que Paul Teyssier definiu como “línguas românicas do sul” (italiano, francês, espanhol e português); o presente trabalho propõe-se definir o *transfer* e as suas características durante o processo de aprendizagem do português LE por estudantes universitários itálofonos, baseando-se numa análise contrastiva entre as línguas românicas do sul, numa análise de erros de um *corpus* e na hipótese da existência e influência da interlíngua em cada aprendente. Através de um estudo pormenorizado dos erros cometidos no *corpus*, classificarei, com a ajuda de gráficos, as línguas responsáveis pelo *transfer* e evidenciarei as zonas linguísticas mais afetadas por este fenómeno em cada língua em estudo.

## **Abstract**

*Studies concerning the phenomenon of linguistic interference among the Romance languages classified as “southern” by Paul Teysser (Italian, French, Spanish and Portuguese) are still uncommon. The present work aims at illustrating the concept of transfer (that is, crosslinguistic influence) and its features by focusing on the way in which italophone university students learn Portuguese. The research focuses on contrastive analysis of southern Romance languages and a close examination of the errors made by them. Through a systematic classification of these errors I will identify the languages patent in the transfer and I will underline the main linguistic areas affected by this phenomenon.*

**Palavras-chave:** Italiano como Língua Materna – Português como Língua Estrangeira – *Transfer* – Didática – Análise de Erros – Interlíngua.

## ÍNDICE

• <b>INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
• <b>CAPÍTULO 1: ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b>	<b>6</b>
• 1.1 ABORDAGEM FORMALISTA	11
• 1.2 ABORDAGEM DIRETA	12
• 1.3 ABORDAGEM ESTRUTURAL	13
• 1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA	15
• 1.5 ABORDAGEM HUMANÍSTICA-AFETIVA	16
• <b>CAPÍTULO 2: AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b>	<b>19</b>
• <b>CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E ANÁLISE DA INTERLÍNGUA</b>	<b>23</b>
◦ 3.1 O ERRO LINGUÍSTICO	23
◦ 3.2 O FENÓMENO DA TRANSFERÊNCIA	29
◦ 3.3 ANÁLISE CONTRASTIVA (AC)	34
◦ 3.4 ANÁLISE DE ERROS (AE)	37
▪ 3.4.1 Estratégias de Aprendizagem	41
◦ 3.5 ANÁLISE DA INTERLÍNGUA (AI)	41
• <b>CAPÍTULO 4: A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS AFINS: O CASO DO PORTUGUÊS POR ESTUDANTES ITALÓFONOS</b>	<b>50</b>
◦ 4.1 ITALIANO E PORTUGUÊS: DUAS LÍNGUAS AFINS	50
• <b>CAPÍTULO 5: O TESTE</b>	<b>55</b>
◦ 5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE	57
▪ 5.1.1 TRADUÇÃO DE FRASES ITALIANAS PARA O PORTUGUÊS	58
▪ 5.1.2 PRODUÇÃO ESCRITA	74
• <b>CAPÍTULO 6: CONCLUSÃO</b>	<b>81</b>
• <b>ANEXO 1: MÉTODOS DE ENSINO DA LE</b>	<b>85</b>
◦ O MÉTODO TRADICIONAL	85
◦ O MÉTODO DA LEITURA	86
◦ O MÉTODO DIRETO (MD)	86
◦ O MÉTODO ÁUDIO-ORAL (MAO)	88

○ O MÉTODO ÁUDIO-VISUAL (MAV)	91
○ O MÉTODO COMUNICATIVO	92
○ AS METODOLOGIAS DOS ANOS '70: A ABORDAGEM HUMANÍSTICA-AFETIVA	95
○ <i>COMMUNITY LANGUAGE LEARNING</i> (CLL)	96
○ <i>NATURAL APPROACH</i>	97
○ A SUGESTOPÉDIA	98
○ O MÉTODO DA RESPOSTA FÍSICA (TPR)	100
○ O MÉTODO DO SILÊNCIO	101
• <b>ANEXO 2: TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LE</b>	<b>104</b>
○ A PERSPETIVA BEHAVIORISTA	104
○ <i>THE ACCULTURATION MODEL</i>	104
○ A GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU)	105
○ O MODELO DO MONITOR	105
○ O CONEXIONISMO	108
○ A TEORIA SOCIOCULTURAL (TSC)	108
• <b>ANEXO 3: QUESTIONÁRIO INFORMATIVO</b>	<b>109</b>
• <b>ANEXO 4: TRADUÇÃO</b>	<b>112</b>
• <b>ANEXO 5: PRODUÇÃO ESCRITA</b>	<b>114</b>
• <b>BIBLIOGRAFIA PRIMÁRIA</b>	<b>115</b>
• <b>BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA</b>	<b>117</b>
• <b>OUTRAS REFERÊNCIAS</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce com o objetivo de destacar o papel do processo de *transfer* linguístico, a partir de situações concretas de contacto linguístico entre a LM (língua materna<sup>1</sup>) e a LE (língua estrangeira<sup>2</sup>), durante as fases de ensino, aprendizagem e produção.

Como constatarem vários estudos, o conhecimento linguístico está sujeito à influência de múltiplos fatores, que incidem em medidas diferentes no seu desenvolvimento, tornando a sua análise efetivamente complexa: ao longo deste trabalho, explorarei o processo do conhecimento linguístico, destacando a presença da transferência, positiva e negativa, na sua construção, dado que é origem de consideráveis problemas e dificuldades para o estudante de LE.

A prática do aprendente de transferir para a nova língua os hábitos linguísticos previamente adquiridos tem levado os linguistas a formular o conceito de *transfer* que será positivo nos casos em que as estruturas das duas línguas coincidem e negativo se, pelo contrário, se trata de dois sistemas divergentes.

Embora exista uma ampla bibliografia disponível à volta do assunto, cabe sublinhar que os trabalhos empreendidos neste âmbito, nomeadamente na relação entre o português e o italiano são escassos; o presente estudo constitui um primeiro tratamento das zonas mais afetadas pelo fenómeno do *transfer* linguístico em contexto românico, dentro do qual o português ocupa um papel essencial como LE aprendida por estudantes universitários italianos.

No primeiro capítulo apresentarei uma breve história do ensino das línguas estrangeiras e das abordagens didáticas, apresentadas detalhadamente nos anexos; no segundo exporei as teorias sobre a aquisição/aprendizagem das línguas estrangeiras, também elas aprofundadas nos anexos.

O terceiro capítulo tratará o conceito de “erro” e de três análises linguísticas, fundamentos teóricos da minha dissertação: Análise Contrastiva, Análise de Erros e Hipótese de Interlíngua. Segue o quarto capítulo, uma breve análise contrastiva de línguas afins, mostrando a proximidade e as divergências entre o português e o italiano, enquanto o quinto é o núcleo inovador do meu trabalho, que se compõe da análise de erros de um *corpus*<sup>3</sup> relevante nas zonas linguísticas mais afetadas pelo *transfer* na aprendizagem e produção do português por estudantes universitários italianos de níveis

1 Língua de partida.

2 Língua de chegada.

3 *Corpus inédito*, presente nos anexos desta dissertação.

B1 e B2.

Por fim, a dissertação conclui-se com alguns gráficos e as devidas reflexões finais, visando portanto elaborar dados que permitam a criação de material didático específico que torne mais profícuo o ensino e aprendizagem da língua portuguesa para estudantes universitários falantes de italiano.

# 1. ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS<sup>4</sup>

O ensino das línguas estrangeiras sofreu drásticas mudanças ao longo do século XX; antigamente considerava-se simplesmente como uma arte mas, dado o papel fundamental que as línguas desempenham hoje em dia graças ao fenómeno da globalização, este conceito mudou bastante, adquirindo cada vez mais um pendor científico. Os estudos sobre a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) tornaram-se de facto indispensáveis e contribuíram para as práticas de ensino; apesar das inumeráveis pesquisas dedicadas à descoberta dos processos da aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, ainda não temos a certeza científica de todas as circunstâncias responsáveis por este fenómeno.

Baseando-nos no livro de Claude Germain “*Evolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*”, descobrimos que as primeiras referências ao ensino de LE se encontram no povo acádico, o qual aprendia as línguas dos povos conquistados e adotou dos sumérios<sup>5</sup> o sistema de representação gráfica da língua.

A estratégia política e social da aprendizagem das línguas dos povos conquistados manteve-se presente também nos romanos; a partir do III século A.C., a língua grega era considerada de facto segunda língua (L2) do império, devido ao prestígio da civilização helénica, enquanto as línguas das povoações “bárbaras” (como o céltico e o germânico) eram ignoradas, classificadas como culturas sem valor nenhum.

No terceiro século D.C., nasceram os primeiros manuais de ensino/aprendizagem de LE; tratava-se de manuais bilingues, focalizados na prática do vocabulário e da conversação, dirigidos principalmente a falantes de latim que queriam aprender a língua grega.

Nas escolas da França do século IX a língua latina adquiriu o estatuto de língua estrangeira (língua culta) deixando ao francês o estatuto de língua materna (LM) (língua popular). O ensino do latim LE articulava-se do seguinte modo:

- Leitura → ensinada com uma metodologia progressiva; a partir da aprendizagem das letras singulares passava-se logo às sílabas e depois às frases.
- Gramática → ensinada através dos textos religiosos existentes; os alunos trauteavam vários poemas para aprenderem os casos e as declinações latinas.
- Vocabulário → o ensino baseava-se na memorização do maior número possível

4 O anexo 1 explica, de maneira mais detalhadas, os modelos mais famosos de ensino das LE.

5 A língua suméria, ensinada apenas na sua vertente escrita, dava acesso à religião e à cultura da época.

de palavras, tendo como ajuda apenas os glossários das traduções das palavras latinas mais frequentes na Bíblia.

A importância do latim continuou durante toda a Idade Média como língua da igreja, da cultura, do comércio e das relações internacionais; no entanto, as várias línguas vernáculas presentes na Europa do século XVI, tomaram cada vez mais espaço, tornando-se línguas populares e criando, em consequência, sociedades bilíngues. Assim, no período de transição da Idade Média à Renascença, as línguas vernáculas tornaram-se cada vez mais importantes na oralidade do que o latim, usado sempre menos; à medida que as línguas vernáculas adquiriam o papel de línguas de comunicação, era necessário ensiná-las. No plano metodológico, a metodologia usada no ensino do latim aplicava-se também ao ensino das línguas nacionais.

Pode-se considerar o século XVI como a fase do início dos estudos no âmbito da glotodidática como ciência de educação. Um claro exemplo pode ser o do décimo-sexto capítulo do primeiro livro dos Ensaios de Montaigne, verdadeiro tratado de pedagogia geral no qual se expõe a completa formação do jovem, seja nos aspetos da moral como da cura do corpo físico e também de outros estudos, onde se dá uma maior importância ao ensino da língua estrangeira sendo julgado no fim como ensino de uma determinada cultura, relevando assim um sentido de cidadania mundial, que diríamos quase moderno.

São também interessantes duas obras da primeira metade de 1500; a primeira é a obra de Roger Ascham, “The Schoolmaster”, que sublinha a importância dos elogios do mestre na didática, indispensáveis para incentivar o aprendiz no estudo e apoiá-lo nos momentos difíceis, e a segunda é “Giardino di Riconoscimento”<sup>6</sup> de Giovanni Florio, onde a língua italiana é ensinada através da prática de jogos (ténis e teatro) e do emprego dos provérbios.

Uma outra *Schoolmaster* que merece ser citada é a de Claude de Sainliens<sup>7</sup>, na qual o autor se preocupa com o aspeto deontológico do professor que cria o próprio material didático aproximando-se dos usos da língua como um verdadeiro falante bilíngue.

Data importante da história da didática das línguas é o ano de 1638, quando o checo Johann Amos Comensky, conhecido pelo nome latino de Comenius, publica a obra “Didática Magna” onde elabora o seu próprio método de ensino das línguas; com

6 Nomeadamente nos livros *I Primi Frutti* e *I Secondi Frutti*.

7 “The French schoolemaister. Wherein is most plainly shewed the true and perfect way of *pronouncing* the French tongue to the furtherance of those who desire to learn it” de 1612.



as suas famosas *oito regras de ouro para aprender com eficácia qualquer língua*, o manual marca sem dúvida o início da sistematização da pedagogia e da didática das línguas no Ocidente, realizando uma racionalização de todos os aspetos educativos, da teoria didática às questões do quotidiano na sala de aula. A última destas oito regras, a mais importante, é a que resume todas as outras:

Todas as línguas podem ser aprendidas com a prática, associada às regras mais simples, que se referem apenas aos pontos de divergência com a língua já conhecida, e através de exercícios relativos a alguns objetos familiares”<sup>8</sup>.

Segundo Comenius, a prática escolar deveria imitar os processos da natureza, enquanto o mestre, na posição de especialista profissional e não de missionário, deve sempre considerar as possibilidades e os interesses da criança. Ainda através deste pedagogo, encontramos uma primeira abordagem à psicolinguística aplicada à didática; de facto, Comenius ilustra brevemente o princípio da gradação da aprendizagem:

- A primeira idade é a infância balbuciante em que aprendemos a falar de forma confusa;
- A segunda idade é a juventude, em maturação, em que aprendemos a falar corretamente;
- A terceira idade é a adolescência madura em que aprendemos a falar elegantemente;
- A quarta idade é a virilidade vigorosa em que aprendemos a falar eficazmente.

A passagem gradual desses níveis mostra uma progressão de grande interesse, ainda provavelmente válida tanto no âmbito da LM como no da LE.

No século XVIII, figura de relevo no campo da glotodidática<sup>9</sup> é sem dúvida l'Abbé Pluche que, com a sua gramática de 1751 “*La Mécanique de toutes les langues et l'art de les enseigner*”, nos mostra a participação ativa da linguística no ensino das línguas.

O religioso analisa a língua como entidade composta por estratos: o primeiro, e o mais profundo, é identificado como a representação da estrutura do pensamento; o segundo, o intermédio, é representado por sons e articulações, enquanto o último, de acompanhamento, é constituído pela literatura. Das páginas 39 a 340<sup>10</sup>, l'Abbé Pluche

8 TITONE 1986: 73, tradução minha.

9 Uso o termo glotodidática embora seja mais aconselhável o termo proto-didática.

10 Chama-se Segundo Livro e tem como título *L'art d'enseigner les langues et de les apprendre par soi-*

afirma que a prática da memorização elevada ao extremo não tem nenhuma consequência positiva na aprendizagem das línguas, mas que unicamente uma imersão total do aprendiz na realidade linguística em estudo pode fornecer instrumentos úteis para a realização positiva deste processo. O entrecio da gramática e do estilo, com a ajunta do *génie*, *goût* e *savoir*, geram conexões lógicas (sempre ditadas pelo uso), que formam a verdadeira essência da língua.

Digno de nota foi também o jesuíta Ignatius Weitenauer que, no seu *Hexaglotton* de 1762, aplica pela primeira vez um protótipo de Análise Contrastiva suportada pela tradução interlinear, para aprender em breve tempo várias línguas<sup>11</sup>. Ignatius Weitenauer é considerado também o primeiro estudioso a tentar uma transcrição fonética, embora aproximativa e rudimentar, do sistema gráfico do latim, graças a um apêndice sobre pronúncia.

A partir do século XVIII, os estudos psicológicos originam uma nova ciência, a psicopedagogia (a “mãe” da psicologia moderna), que foi aplicada com sucesso no âmbito do ensino; a escola deve abrir-se à realidade do mundo, cortar com as metodologias baseadas nas tradições do passado e a criança deve ser considerada como um ser autónomo com as suas próprias características imprescindíveis, não como um pequeno adulto.

Mas não é apenas a psicopedagogia a surgir nesse século; de facto, não podemos esquecer o grande contributo oferecido à linguística, nomeadamente à didática das línguas, pelo Método Natural de aprendizagem das línguas, teorizado por François Gouin, em 1880<sup>12</sup>, e que se apoia no conceito de língua como comportamento. O autor francês apresenta um método de ensino de LE baseado na repetição dramatizada das frases, partilhando a ideia de que aprender uma língua significaria traduzir a própria pessoa, o próprio ser, a própria individualidade e não um autor ou um texto. A língua era dividida em Língua Objetiva, a que exprimia a realidade, o mundo à volta e o concreto, em Língua Subjetiva, a que exprimia o ser, a psique e a essência, e em Língua Figurativa, que exprimia o metafórico e o irreal. A gramática, enfim, era reduzida a três capítulos: o verbo, a preposição e as expressões modais.

Podemos considerar Gouin como o precursor da gramática pedagógica graças à sua “essencialização” da linguística e da didática.

*même à tout âge.*

11 Ele escreve em 12 línguas: francês, italiano, espanhol, grego, hebraico, caldeia (neo-aramaico), inglês, alemão, belga, latim, português e siríaco.

12 No artigo *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*.

Mais estudiosos complementaram com os seus trabalhos a construção do “método didático”, colmatando as carências de princípios sólidos teóricos necessários. O linguista Wilhelm Viëtor com o seu *pamphlet* “Der Sprachunterricht muss umkehren”, sublinha a necessidade de uma transformação profunda do ensino a favor das competências comunicativas; o abade Rousselot, em 1897, pioneiro da fonética experimental, foi o primeiro especialista no ensino das línguas a utilizar o fonógrafo para gravar as palavras, melhorando assim a aprendizagem da fonética francesa. Mais: Paul Passy, autor de *De la Méthode Directe dans l'Enseignement des Langues Vivantes* (1899) foi um dos primeiros a pôr em ação o “Método Direto”; ainda o inglês Harold Edward Palmer, com o seu *The Scientific Study an Teaching of Languages* (1917), e os padres do novo ensino das línguas nos EUA, ou seja, Leonard Bloomfield, com a Linguística Estrutural, e Charles Fries com Robert Lado e a Análise Contrastiva.

É portanto evidente que na formação dos professores de línguas devem estar presentes algumas noções de linguística, sempre apropriadas ao emprego na sala de aula<sup>13</sup>, em conjunto com três conceitos fundamentais:

- 1) A finalidade do professor de línguas é o ensino do uso correto da língua estrangeira e não da linguística; as várias teorias linguísticas existentes devem ser apenas um apoio para a prática do ensino;
- 2) O professor, ao contrário do linguista, pode adotar qualquer teoria linguística em qualquer momento para redigir os seus materiais didáticos, consoante as necessidades pedagógicas: trata-se, portanto, de aproveitar todos os recursos sem “se fossilizar” numa única visão que pode comprometer o trabalho;
- 3) O professor não tem como auxílio apenas a linguística, que analisa cientificamente a língua como matéria, objeto, mas também a pedagogia, que intervém nas estratégias de apresentação e receção da língua ensinada.

A seguir, apresentarei um breve panorama das principais abordagens e métodos<sup>14</sup> de ensino da LE, referindo os princípios fundamentais, as metodologias, o papel do professor e do aprendiz e os materiais didáticos empregues.

13 Chama-se então linguística aplicada.

14 É importante esclarecer alguma terminologia: *metodologia*, *método* e *abordagem*.

A *metodologia* é um conjunto de pensamentos construído por vários elementos como os objetivos do ensino, as teorias de referência, as situações na sala, os conteúdos e que, unidos, constituem um *método*, ou seja, uma série de materiais pedagógicos e didáticos para um ensino específico. Com o termo *abordagem* define-se o resultado dos pressupostos teóricos e de investigação de uma comunidade científica sobre um objeto de estudo; isto deixa-nos perceber que os termos *metodologia* e *abordagem* partilham significados, mas que o primeiro é o produto direto do que o professor efetivamente realiza em contextos reais de ensino e o segundo é fruto das reflexões científicas.

## 1.1 ABORDAGEM FORMALISTA

### *Contextualização histórica, características gerais, teorias e figuras de referência*

A abordagem formalista tem origem no século XVIII, na Europa, na Escola Alemã da Prússia, quando se dava valor à língua apenas na sua vertente escrita. Esteve em vigor como única abordagem possível até metade do século passado, sofrendo algumas mudanças.

As teorias de referência apoiavam-se na linguística descritiva tradicional, na gramática de Port Royal e nos estudos de Johann Seidenstücker<sup>15</sup> e de Karl Plötz<sup>16</sup>.

O desenvolvimento desta abordagem deve tudo à passagem do estatuto do latim de língua franca a língua morta; assim, o modelo de análise e de aprendizagem das línguas clássicas começou a ser aplicado também às línguas modernas, a par da estratégia da tradução interlinear.

O seu objetivo principal era fornecer aos aprendentes os conhecimentos linguísticos suficientes da LE para ter acesso à literatura relativa, através de um total domínio da gramática normativa e, enfim, fornecer uma boa competência escrita no âmbito da tradução.

### *Modelo de aprendizagem*

A aprendizagem era de tipo dedutivo; o professor fornecia as regras aos alunos, os quais deviam deduzir os comportamentos linguísticos associados. Sendo a língua estudada apenas como língua escrita, a única metodologia de aprendizagem possível era através do conhecimento da gramática e do seu uso. A estratégia de base desta abordagem era uma contínua ação de memorização das normas linguísticas e do vocabulário, que permitia passar frases da LM para LE; não existia nenhuma situação comunicativa concreta onde aplicar os conhecimentos linguísticos aprendidos.

### *Papel do professor e do aprendiz*

O professor era considerado uma autoridade, tendo sabedoria e poder. Ensinava através do uso da LM e regulava a aprendizagem com exercícios escritos. Limitava qualquer interação com o aluno, obrigava-o a ouvir e a obedecer, permitindo pouca margem de erro; em consequência, o aprendiz vivia num clima de tensão contínua, sem

15 Pedagogo alemão.

16 Autor de manuais escolares.

possibilidade alguma de se exprimir ou de experimentar os seus conhecimentos adquiridos, interiorizando apenas passivamente as regras.

### ***Métodos, técnicas e materiais didáticos***

Originados por essa abordagem, surgiram principalmente dois métodos; o mais famoso, o Método Gramático-Tradutivo (ou tradicional)<sup>17</sup> e o Método da Leitura<sup>18</sup>. As unidades curriculares de ensino eram divididas em lições centradas nos aspetos gramaticais e sintáticos da língua. Poucas eram as técnicas empregues; além da tradução contínua da LM à LE e vice-versa, também se utilizavam ditados e exercícios de reconstrução do texto. Os materiais empregues eram apenas textos literários, gramáticas e dicionários.

## **1.2 ABORDAGEM DIRETA**

### ***Contextualização histórica, características gerais, teorias e figuras de referência***

Esta abordagem ocorreu aproximadamente no fim de 1800 e continuou presente até à década de 40, na Europa Ocidental, sobretudo em França, Inglaterra e Suíça, e nos EUA. Esta abordagem é fruto da união da nova psicopedagogia com o ensino das línguas. A língua deve ser apresentada sem nenhuma mediação, na sua totalidade; só num segundo momento, por causa do seu carácter muito indutivo, os aprendizes começam a criar hipóteses do funcionamento linguístico das regras da língua. Vários foram os estudiosos que apoiaram esta abordagem, como Wilhem Vietor, Paul Passy, L. Sauveur<sup>19</sup>, M. Berlitz<sup>20</sup>. e Henry Sweet<sup>21</sup>.

### ***Modelo de aprendizagem***

Esta abordagem propõe uma metodologia didática baseada no princípio natural de aprendizagem das línguas; de facto, a LE devia ser aprendida segundo o mesmo processo da LM, sem esclarecimentos explícitos, nomeadamente os que pertencem ao aspeto gramatical.

17 Ou “clássica” ou “Prussian Method” nos Estados Unidos de América.

18 *Reading Method*.

19 O estudioso L. Sauveur (1826-1907) foi o primeiro a aplicar o princípio natural (*Natural Method*) das línguas numa aula de língua estrangeira, dando extrema importância à oralidade, limitando o uso da LM.

20 O Método Berlitz é um método indutivo muito parecido com o Método Natural de Sauveur; foi o mesmo Maximilian Berlitz a dar-lhe o seu nome para o seu emprego pessoal nas suas aulas.

21 Autor de *The practical study of languages*.

A dimensão oral da língua, aprendida através da imitação dos modelos apresentados pelo professor, era o foco dessa abordagem.

### ***Papel do professor e do aprendiz***

O professor mantinha sempre um papel central na aula, como modelo linguístico para imitar e fonte primária de informações; devia encorajar os alunos à interação, lançando *input* linguístico com diálogos e conversas dramatizadas que estimulavam o interesse e que treinavam a pronúncia. Outra função sua era a de *feedback*.

O aluno, que imitava o professor pelo léxico e pelas estruturas, era autónomo no seu percurso de aprendizagem, e obrigado a deduzir as regras e a entender os usos.

### ***Métodos, técnicas e materiais didáticos***

A abordagem direta dá origem a vários métodos, como o Método Direto, o Método Natural, o Método Oral e o Método Berlitz. A didática era suportada por exercícios de compreensão de texto e transformação a partir do mesmo, de gramática, substituições, preenchimentos com formas gramaticais adequadas, conversação e correção fonética; estas duas últimas metodologias, que trabalhavam a componente oral anteriormente ignorada, eram baseadas num sistema de perguntas/respostas como preparação para o exercício sucessivo proposto pelo professor.

O professor dramatizava as lições com uso de imagens, gravuras e gestos. O material didático não era bem estruturado nem gradual.

## **1.3 ABORDAGEM ESTRUTURAL.**

### ***Contextualização histórica, características gerais, teorias e personagens de referência***

A presença da abordagem estrutural no panorama dos estudos da didática das línguas é circunscrita entre os anos '40 e os anos '60, nos Estados Unidos. Pioneiros dessa abordagem foram Leonard Bloomfield<sup>22</sup> com a linguística estrutural e Frederic

22 Leonard Bloomfield é considerado o pai da linguística estrutural norte-americana; o seu estudo tem origem no processo indutivo e na observação, como pontos fundamentais na análise da linguagem. O falante age numa determinada situação traduzindo a sua intenção específica numa forma linguística à qual o destinatário responde interpretando-a, em princípio, ao nível auricular e depois ao nível cerebral, sem que a sua reação seja necessariamente linguística. Essa observação mostra as infinitas possibilidades do universo linguístico, relevando por um lado uma incapacidade de previsão de um comportamento específico e, por outro, uma possibilidade de generalizar os aspetos comuns, mais constantes em amplos grupos sociais.

Skinner com a psicologia behaviorista<sup>23</sup>. Relevância importante tiveram também as pesquisas antropológicas de Franz Boas e a análise contrastiva de Robert Lado.

O objetivo dessa abordagem era o desenvolvimento da comunicação linguística na sua vertente oral, baseando-se na relação entre *input* e *output* (mais reforço) de modelos fixos. A LM estava quase totalmente excluída.

### ***Modelo de aprendizagem***

O aprendiz era exposto continuamente a uma sequência de estímulos-respostas-reforços para consolidar o próprio mecanismo autônomo de aquisição. A língua era vista como um conjunto de regras que, combinadas entre si, geravam uma comunicação autêntica.

### ***Papel do professor e do aprendiz***

O professor tinha como função principal a de gerir o mecanismo de estímulos-respostas-reforços e ser modelo para imitação; vigiava e guiava o processo de ensino-aprendizagem, elogiando e encorajando os alunos sempre que possível. O seu ensino era sequencial, apresentando as estruturas uma de cada vez através da análise contrastiva; não se limitava apenas à apresentação das estruturas das línguas mas fornecia noções acerca da cultura do País onde aquela língua era falada. O aluno tinha um papel passivo na aprendizagem, sem criatividade alguma: devia reagir aos estímulos lançados pelo professor.

### ***Métodos, técnicas e materiais didáticos***

Os métodos surgidos a partir dessa abordagem foram: o Método ASTP<sup>24</sup>, o Método Áudio-Oral e o Método Áudio-Visual.

A abordagem estrutural introduziu novas técnicas e novos suportes didáticos, como o Laboratório Linguístico, secção didática fundamental para treinar a competência oral (seja produção seja compreensão), fitas para gravar, transmissões rádio e filmes. Os exercícios propostos aos aprendizes eram de tipo estritamente estrutural<sup>25</sup>, sendo a gramática apresentada por exemplos e analogias. O manual do aprendiz era raramente

23 Ou “psicologia comportamentalista”. Trata-se da observação do comportamento, nomeadamente das ocasiões em que uma determinada resposta tem com consequência uma recompensa. Segundo Skinner, este tipo de análise pode ser suficiente para explicar cada forma de aprendizagem, incluindo até a aprendizagem das línguas.

24 *Army Specialized Training Program*.

25 Chamados à *mitraille* ou *drills*.

usado, nunca nos níveis iniciais, contrariamente ao manual do professor que era sempre consultado porque continha a sequência da estrutura das lições.

## 1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

### *Contextualização histórica, características gerais, teorias e personagens de referência*

A abordagem comunicativa desenvolveu-se dos anos '50 até ao fim dos anos '80. Surge sobretudo como reação contrária e de rutura com o estruturalismo. Deve o seu nome à introdução do conceito de competência comunicativa por Dell Hymes<sup>26</sup> que revolucionará o ensino das LE.

As teorias de referência que deram origem a esta abordagem foram a antropolinguística de Firth e Halliday<sup>27</sup>, a sociolinguística de Hymes, a teoria mental de Chomsky<sup>28</sup>, a pragmatolinguística de Austin e Searle<sup>29</sup> e a Hipótese da Interlíngua de Corder e Selinker.

Nessa abordagem a componente comunicativa apresentava-se como meta final do percurso, como objetivo último, contrariamente às teorias precedentes que davam mais prioridade à competência gramatical.

26 O termo “competência comunicativa” foi elaborado pelo estudioso Dell Hymes em 1972, como resposta à distinção não apropriada entre “competência” e “performance” enunciada por Noam Chomsky; esta divergência não está ligada apenas à habilidade de aplicação de regras gramaticais na língua-alvo para criar enunciados, mas também ao reconhecimento do momento adequado no qual usar estes enunciados. Segundo Hymes, de facto, uma pessoa dotada de competências comunicativas sabe escolher *quando falar e quando se calar, sobre o que, a quem, onde e de que forma* e consegue extrapolar o maior número de informações possíveis compreendendo apenas poucas palavras, interpretando o contexto em que as frases se colocam e desfrutando uma sabedoria geral do mundo. O estudioso afirma que cada comunidade possui duas competências: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um saber elaborado por formas gramaticais e normas de uso.

27 Partindo do conceito-chave teorizado por Malinowsky, que atribui uma importância primária à situação ambiental e circunstancial na qual as palavras são pronunciadas, Firth e Halliday consideravam em consequência o contexto situacional fundamental no estudo da linguagem.

28 Chomsky considera a linguagem como uma complexa faculdade cognitiva originada em parte pela natureza e em parte pela cultura, cujo conhecimento se apoia nos princípios universais fixos para todas as línguas e nos parâmetros variáveis de língua a língua, mas sempre num limite de possibilidades. O conjunto dos princípios e dos parâmetros constrói a Gramática Universal (GU).

29 Teorias dos atos linguísticos. Existem dois tipos de enunciados: os constativos e os performativos.

Os primeiros descrevem um estado da coisa e podem ser verificáveis pela verdade ou falsidade, enquanto os segundos realizam ações e não são suscetíveis de serem julgados através da regra precedente. Depois de ter recebido várias críticas e de ter avançando nos estudos, J. L. Austin postula que todos os enunciados são performativos, sendo que, quando pronunciados, realizam um qualquer tipo de ação, que é a realização de um ato de fala. Para que isso aconteça, os autores identificam três atos simultâneos indispensáveis: o locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário.

-Ato locucionário (*locutionary acts*): ato de dizer algo, produção de sentido do enunciado, usando uma sintaxe correta e evitando qualquer ambiguidade.

-Ato ilocucionário (*illocutionary act*): a força, realização de um ato ao dizer algo.

-Ato perlocucionário (*perlocutionary act*): ato que produz efeitos e consequências no ouvinte.



### ***Modelo de aprendizagem***

A língua era reputada como veículo de comunicação, instrumento, ação social; sendo prevalecte e marcado o seu valor pragmático, era analisada de maneira indutiva para desenvolver a competência comunicativa e os aspetos sociopragmáticos, paralinguísticos e extralinguísticos.

### ***Papel do professor e do aprendiz***

Assim como no método estrutural, o professor não era apenas um guia, um especialista da língua, mas também da cultura do País da LE; a sua posição era externa, sugeria, fazia de orientador mas não influenciava a prática dos aprendizes, aliás, encorajava-os e suportava-os. Quem mantinha um papel central era essencialmente o aprendiz que era autónomo, livre das regras e normas, levado a descobrir sozinho as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, para que pudesse dominar a língua nas suas interações.

### ***Métodos, técnicas e materiais didáticos***

Nessa abordagem eram características o uso das novas tecnologias glotodidáticas, nomeadamente dos vídeos e dos livros acompanhados por cassetes-aúdio. Fundamentais eram as atividades de dramatização e *jeux de rôle* feitos em grupo para permitir e encorajar a comunicação livre entre os alunos. Não deixavam de existir também trabalhos individuais, como a leitura silenciosa de textos e trabalhos auto-gerados para desenvolver a capacidade de auto-aprendizagem e auto-correção dos alunos.

## **1.5 ABORDAGEM HUMANÍSTICA-AFETIVA**

### ***Contextualização histórica, características gerais, teorias e personagens de referência***

Esta abordagem é a última do quadro em ordem cronológica e a que fornece mais *feedback* positivo. Nasce nos anos '70 inicialmente nos EUA para se expandir num segundo momento na Europa, graças aos estudos de psicologia humanística de Maslow e Rogers, juntamente com as teorias da psicodidática relativas à importância do filtro afetivo na aquisição da LE em aprendizes de idade jovem, com a teoria dos Universais Gramaticais de Chomsky e com a Hipótese da Interlíngua<sup>30</sup>. Como na abordagem

30 Teoria que aprofundarei no segundo capítulo.

comunicativa, também nesse caso a língua é vista como instrumento de comunicação onde a perfeição formal é apenas uma característica secundária. Também a cultura do país da LE é fundamental e joga um papel importante na comunicação.

Esta abordagem sublinha a centralidade do aluno na atividade didática, focalizando-se na interação dinâmica e biunívoca entre o Eu e o mundo; de facto, nos métodos surgidos desta abordagem, o elemento chave da didática é o envolvimento total do aprendiz na sua vertente racional e emocional.

Objetivo dessa abordagem é o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal apesar da ideia de “perfeição formal da língua”; um outro objetivo ainda é fomentar e fazer crescer a autonomia dos alunos na aprendizagem da língua.

### ***Modelo de aprendizagem***

O percurso de aprendizagem é claramente de tipo indutivo; a língua é exposta na sua totalidade, mas o foco da questão centra-se na personalidade do aprendiz, na sua componente emotiva, que pode ser obstáculo ou estratégia na aprendizagem da LE; por esta razão, os percursos são individuais, personalizados segundo as exigências do aluno.

### ***Papel do professor e do aprendiz***

O professor é visto seja como um coordenador das atividades didáticas; com efeito, deve favorecer a aprendizagem através da motivação, criando um ambiente sereno e positivo na sala de aula, para baixar o filtro afetivo dos aprendizes. O aprendiz continua a ser o centro dos processos de ensino-aprendizagem; é estimulado, motivado, autónomo, sabe requer uma ajuda tanto quanto sabe dar apoio.

### ***Métodos, técnicas e materiais didáticos***

O curriculum didático é bem estruturado segundo as etapas dos processos naturais de aquisição de uma língua. Continuam a ser privilegiadas as atividades de dramatização, trabalhos de grupo, exposições orais livres, como também diagramas com cores, musicoterapia, vídeos, dança, linguagem corporal.

A abordagem humanística-afetiva é a que mais permite experimentar metodologias, técnicas, modelos novos; de facto, surgiram vários métodos como o *Community Language Learning (Community Counseling)*, o *Natural Approach*, a

Sugestopédia (ou Ipnopédia), Método da Resposta Física Total (T.P.R.) e o Método do Silêncio (*Silence way*)<sup>31</sup>.

31 Métodos consultáveis no anexo 1.

## 2. AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (SLA)<sup>32</sup>

Com o termo *SLA (Second Language Acquisition)* referimo-nos a um processo complexo e não uniforme, que envolve vários fatores correlacionados entre si, para adquirir/aprender uma língua estrangeira. Não se trata apenas de um percurso único para todos, sistematizado, rígido e facilmente explicável, mas de um produto variável e subjetivo, composto por um lado pelos parâmetros de aprendizagem do aluno e pelo outro pelas situações de aprendizagem<sup>33</sup>.

*Second Language Acquisition* não deve ser entendido em contraste com *Foreign Language Acquisition*; o acrónimo *SLA* é usado de maneira geral para designar seja a aquisição espontânea (aquisição), seja a aquisição orientada (aprendizagem), apesar de, às vezes, os processos serem diferentes. Por consequência, seguirei a ideia de semelhança de Ellis (1997), empregando em modo alternado seja o termo *aquisição* seja o termo *aprendizagem*.

É ainda importante definir uma dicotomia basilar, entre o uso do termo Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE). Os conceitos de L2 e de LE são normalmente diferenciados consoante o estatuto da língua e o contexto situacional de aquisição. Autores como Leiria (2004) afirmam que a L2 é adquirida com o recurso do ensino, da didática, e pode servir para a comunicação intercultural (Saville-Troike 2006); este último, afirma também que a L2 tem estatuto de *língua oficial ou dominante numa sociedade, necessária para a educação, emprego e outras funções básicas. É normalmente adquirida por um grupo minoritário ou por imigrantes*. A L2 de um aprendiz pode ser a língua oficial no seu País, onde as LM ainda não estão suficientemente definidas ou normalizadas, porém pode continuar a ser um dos idiomas do seu leque linguístico menos usado. Segundo Spinassé (2006), a LE e a L2 partilham o facto de serem desenvolvidas por indivíduos que já adquiriram uma outra língua, com pressupostos linguísticos e de organização do pensamento divergentes dos usados para a aquisição da LM.

Subjetivamente, e baseando-me nas teorias precedentes, o foco da questão há-de ser pesquisado na função que o aprendiz atribui à língua, destacando a necessidade que o indivíduo sente relativamente ao seu uso. É verdade que muitos investigadores não fazem distinção entre LE e L2, considerando o processo de aprendizagem equivalente

32 O anexo 2 explica de maneira mais detalhada algumas das mais importantes teorias de *SLA*.

33 Diferentes aprendizes em diferentes situações aprendem a LE de forma diferente.

para qualquer conhecimento linguístico não nativo; porém, tendo em conta que a ordem de aquisição não é um dado relevante e apoiando-me na equivalência descrita em Ellis (1997), utilizarei os termos L2 e LE<sup>34</sup> de maneira intercambiável, para designar qualquer língua aprendida depois da LM<sup>35</sup> (L1 ou LM) deslocada do contexto de aprendizagem e do estatuto.

Como referido anteriormente, vários são as teorias<sup>36</sup> e os processos correlacionados com os estudos do fenómeno da *SLA*, mas todos são o resultado de vários âmbitos interdisciplinares, como a linguística, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a neurolinguística.

Schumann (1976) dividia as teorias da *SLA* entre:

- *Cognitive process* → as que explicam os processos, as modalidades, as formas por que um aprendiz pode adquirir uma LE.
- *Initiating factors* → as que explicam os motivos, as razões, as causas que originam os processos de aquisição de uma LE.

Contudo, nenhuma fornece uma explicação completa sobre a aquisição, sendo ainda inexistente um consenso sobre a forma como a língua é adquirida.

J.L. González e M. Asensio em *Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras* de 1998 expõem um quadro bem detalhado de todas (o quase) as teorias da *SLA*, dividindo-as em três tipologias segundo o tipo de influência que determinados fatores exercem na aquisição. Começam falando das **teorias inatistas**, baseadas na hipótese da existência de uma faculdade inata presente em todos os humanos que permite a aquisição de qualquer língua, materna ou não, entre as quais se destacam as que “defienden un componente lingüístico que sea innato y universal”<sup>37</sup>, na vertente indutiva como a *Teoria dos Universais Gramaticais* de Greenberg (1966) e na vertente dedutiva como a *Teoria dos Universais Gramaticais* de Chomsky (1981). Teoria baseada na existência de um mecanismo especial e universal presente em todas as crianças é também a *Teoria do Monitor* de Krashen, equivalente ao *Language Acquisition Device (LAD)* de Chomsky. Fazem parte sempre das teorias inatistas as de perspectiva neurolinguística, como a *Hipótese do Período Crítico* de Lennenberg (1976)

34 Ou LS, *língua segunda*.

35 Ou L1.

36 Cerca de quarenta.

37 GONZÁLEZ E ASENSIO 1998: 51.

e o *Conexionismo*; estas últimas baseiam-se nas implicações da especialização cerebral na aprendizagem das línguas.

Depois das teorias inatistas, J. L. González e M. Asensio continuam com as *teorias ambientalistas*, as que atribuem ao contexto ambiental e social um papel fundamental para a aquisição da LE; faz parte dessa tipologia o *Modelo de Aculturação/Pidginização* de Schumann de 1976, que compara os primeiros processos de aquisição de uma LE em estudantes aos processos de criação e evolução das línguas *pidgin* em contextos naturais. Relacionado com esta teoria está o *Modelo de Nativização* de Andersen (1981), o qual propõe uma dimensão cognitiva do Modelo de Aculturação de Schumann adicionando dois processos à aquisição da LE: a nativização e a desnativização, os correspondentes de pidginização e despidginização. Sempre desse grupo faz parte a teoria da *Competência Comunicativa* de Hymes, baseada, como já mostrado anteriormente, na comunicação e no valor pragmático da língua. Outras teorias ambientalistas são o *Modelo de Acomodação do Discurso* de Giles (1982), baseado também ele nos estudos de Schumann, a *Sociolinguística Quantitativa* de Labov<sup>38</sup> de 1972, pai da Sociolinguística e estudioso da *comunidade de fala* como fator influente na aquisição LE, o *Paradigma Dinâmico* de Bickerton (1981), referente às mudanças linguísticas que se propagam como uma onda de falante a falante, e os *Estudos das Atitudes e Motivações* de Gardner e Lambert (1960) que se concentram na relação entre as atitudes dos alunos face à comunidade da LE em estudo.

A última tipologia é a das *teorias interacionistas*, as que têm em conta seja a componente inata do ser humano seja o contexto ambiental e social onde está inserido, como é exemplo máximo a *Teoria Sociocultural* de Vygotsky. Nesse grupo encontramos a *Teoria Tipológico-Funcional* de Givon (1979) e o *Modelo Multidimensional* do Grupo ZISA<sup>39</sup> (1981) os quais introduzem pela primeira vez o conceito de impossibilidade de aprender e de ensinar uma língua sendo superiores ao desenvolvimento do aprendiz, além de calcularem variáveis sociais e psicológicas nos processos psicolinguísticos que intervêm na aquisição da LE. Sempre interacionista é a *Teoria da Hipótese Interlíngua* de Selinker (1972), baseada na existência de uma língua intermédia entre a LM e a LE durante o processo de aquisição da LE, variável para cada sujeito e que funciona como estratégia didática. É também importante citar a *Teoria Cognitiva* de Bialystok (1978) e a *Teoria Cognitiva* de McLaughlin (1978) que contrariam a distinção entre o conceito de

38 Chamada também de *Laboviana* ou *Variacionismo*.

39 *Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*.

aquisição e de aprendizagem enunciado por Krashen, afirmando ao invés a existência de um *continuum* explícito/implícito para demonstrar a complexidade da aquisição de LE. Para concluir, a *Teoria Integrada* de Ellis (1990) tenta criar resultados práticos a partir da comunhão das teorias cognitivas com a linguística.

Rejeitar integralmente qualquer uma das teorias brevemente referidas anteriormente não seria um erro, sendo cada uma delas uma tentativa, um passo fundamental no avanço científico no âmbito da *SLA*; cada aprendizagem não é de todo um processo linear, nem facilmente previsível, porque é suficiente uma mínima divergência inicial para obtermos resultados bastante diferentes.

### 3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E ANÁLISE DA INTERLÍNGUA

Neste capítulo exporei os fundamentos teóricos necessários para a elaboração e compreensão do meu trabalho, a linha de investigação linguística na qual baseio o meu estudo, partindo necessariamente de uma breve história do erro e sua função.

#### 3.1 O ERRO LINGUÍSTICO

Em primeiro lugar, é necessário fazer uma distinção entre erros, faltas e lapsos; com base na teoria de J. Norrish (1983:7)<sup>40</sup> um erro é um desvio sistemático, uma falta é um desvio inconsistente e eventual e um lapso um desvio devido a fatores extralinguísticos, como a escassa concentração, memória a breve termo, etc. Stephen Pit Corder, pai da *Error Analysis* é o primeiro estudioso a fornecer uma nova perspectiva para o tratamento do erro linguístico, categorizando este fenómeno como a dicotomia entre os erros sistemáticos (erros linguísticos), chamados de *competence* e surgidos por falta de conhecimento suficiente das regras da LE, mas fundamentais para destacar e reconstruir as estratégias de aquisição, e os erros não sistemáticos (faltas)<sup>41</sup> chamados de *mistakes*<sup>42</sup>.

A partir dessa premissa de Corder muitos teóricos tentaram estabelecer uma definição mais objetiva do erro. Nickel (1971)<sup>43</sup> afirmava que o erro linguístico era o emprego de uma forma ou das suas combinações que, no mesmo contexto e nas mesmas condições de produção, não seriam de maneira alguma produzidas por falantes nativos; contudo, essa definição não fornece a real identidade do erro.

Chun (1982)<sup>44</sup> considera o erro linguístico como o uso de formas que, de acordo com os usuários fluentes da língua, revelam a aprendizagem como defeituosa ou incompleta; também esta afirmação não está totalmente correta porque não mostra quais possam ser os parâmetros objetivos que permitam estabelecer exatamente que uma aprendizagem esteja ou menos defeituosa ou incompleta.

40 Language Learner and Their Errors.

41 São artefactos accidentais do uso da língua e não refletem uma qualquer falta na competência linguística; normalmente damos conta de que isso acontece e tentamos corrigir. Os linguistas excluem dos estudos de *SLA* esta tipologia de erros.

42 Os erros de *competence* são de tipo interlinguístico, nascidos pela influência da LM ou de uma outra L2; os *mistakes* são de tipo intralinguístico, relacionados com as estratégias que geram a aprendizagem, no desenvolvimento de hipóteses erradas acerca das regras da LE.

43 DURÃO 2004: 51.

44 *Ibidem*.



Segundo Liski e Puntanen (1983)<sup>45</sup> o erro linguístico surge quando o aprendiz não segue o modelo standard ou a maneira de falar das pessoas educadas do País onde a língua em estudo é falada; é óbvio que esta afirmação é incorreta sendo o erro um fenómeno possível em qualquer produção, sem distinção de classe ou educação.

O estudioso Chaudron<sup>46</sup> em 1988 expõe duas visões do erro; a primeira vê o erro como o uso de formas linguísticas diferentes daquelas que um nativo usaria, enquanto a segunda caracteriza o erro como o emprego de qualquer forma identificada como necessitando de reformulação pelo professor. O primeiro ponto da teoria de Chaudron baseia-se nos parâmetros dos falantes nativos sem ter em conta que eles também podem cometer erros por fatores extralinguísticos, como o cansaço, a inibição, a raiva, etc. Além disso, o estudioso não considera que o uso das modalidades linguísticas varia conforme o tipo de situação social. O segundo ponto, ao invés, é um exagero; a atividade de elaboração não é sempre originada por um erro, aliás, às vezes o aluno fornece uma resposta correta sem passar pelo processo requerido e previsto pelo professor.

Podemos concluir que a definição de erro sem limitação é algo difícil e ainda em fase de estudo; concordo com Durão (2004: 53) em propor como ideia de erro o uso de elementos linguísticos ou pragmáticos que dificultam ou impedem a compreensão de uma mensagem.

Corder em 1967 fornece uma interessante visão do erro: apoiando-se na teoria de aprendizagem de Palmer<sup>47</sup> e na teoria inatista de Chomsky, afirma que os erros dos estudantes são um fenómeno inevitável na aprendizagem das línguas modernas e devem ser considerados elementos chave durante o processo de aprendizagem do aluno, do ensino do professor e também do estudo do investigador. O linguista continua expondo que os erros sistemáticos sublinham e caracterizam um sistema de língua que não é o da LM nem o da LS em exame e devem ser tratados como um comportamento linguístico<sup>48</sup>, como marcas úteis para o professor compreender, além dos conhecimentos ou das lacunas que o aluno tem, as hipóteses do aluno acerca de uso e formação da LE.

Al considerar los errores sistematicos como prueba de la existencia de un programa interno que es responsable de la toma de datos y, por tanto, de la competencia transitoria del alumno, Corder planta la semilla de lo que sera un area independiente de

45 *Ibidem.*

46 *Ibidem.*

47 No seu livro *The Principles of Language Study* de 1917, M. E. Palmer teoriza a hipótese que todos os seres humanos sejam dotados por natureza da mesma capacidade de aprendizagem das línguas.

48 SPOLSKY 1966 em GARGALLO 1993: 79.

investigacion: la de la adquisicion de principios que abre paso a la formulacion de la hipotesis de la interlengua<sup>49</sup>.

Segundo esta teoria, o erro tem um valor positivo e a sua existência torna-se fundamental para melhorar seja o ensino seja a aprendizagem; não obstante, há um grupo de linguistas que não concordam com Corder e continuam a defender a ideia de erro como aspeto negativo da aquisição da LE, considerando a teoria de Corder não plausível, visto que o aprendiz nunca chegará a falar corretamente a LE em objeto.

Desde sempre no campo da didática conviveram duas opiniões diferentes mas interligadas acerca do erro; a primeira, afirmava que o erro é testemunho da inadequação do ensino para aquela aprendizagem e/ou para aqueles aprendizes, enquanto a segunda, partindo da visão de um mundo imperfeito, atestava a existência eterna dos erros apesar dos nossos esforços para os evitar. Lembramos como era considerado negativo o erro nos primeiros métodos de ensino; no modelo gramático-tradutivo a existência de um erro era atribuível ao pouco exercício de memorização das regras gramaticais cumprido pelo aprendiz e da mesma forma era considerado nos métodos áudio-orais de Skinner, onde a aprendizagem da língua era efetuada através de imitações de hábitos. Agora, com as novas teorias linguísticas do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras e uma visão psicológica mais abrangente, os erros tornam-se em elementos básicos do processo de aquisição das LE, como os métodos surgidos através da abordagem comunicativa e da humanística-afetiva. O forte contributo que a linguística ofereceu ao estudo da *SLA* foi um imenso trabalho contrastivo dos sistemas das LM com os sistemas de LE, para criar um mapa linguístico das dificuldades que o aprendiz encontra na aprendizagem da língua estrangeira e nas quais o professor deve pôr mais atenção e ênfase para ajudar a superá-las.

Os erros dos alunos, como já exposto, são muitos significativos porque:

1. podem ajudar o professor a perceber os progressos e/ou regressões dos aprendizes na proficiência da LE e, por consequência, tentar uma abordagem de ensino mais adequada para aquele tipo de alunos;
2. permitem aos linguistas estudar os processos de aquisição das línguas e as estratégias em uso;
3. são um mecanismo de aquisição da LE do aluno, um modo para testar as próprias hipóteses sobre a natureza e o funcionamento de uma língua, avaliar o

49 LICERAS 1991: 12.

próprio nível de proficiência e ter consciência dos pontos fracos da própria aprendizagem.

Pelo que concerne a classificação dos erros linguísticos ainda não é possível determinar com certeza absoluta as causas que os originam, existindo na base uma complexidade de hipóteses não homogêneas.

Os principais representantes da Análise Contrastiva<sup>50</sup>, Charles Fries e Robert Lado, partindo de uma concepção negativa do erro, encontraram as causas da sua existência na transferência de algumas características da LM para o sistema da LE; segundo eles, o aprendiz assimila com mais facilidade e correção as formas que mais se aproximam à própria LM do as que se afastam, sendo as mesmas que depois transferem na aplicação da LE. Estudos sucessivos e perspectivas diferentes demonstraram que nem todos os erros são atribuíveis à interferência negativa da LM.

Corder consegue, nos anos 60, identificar outras causas para a ocorrência dos erros que não constituam problemas de transferência; o erro pode ser causado pela transferência, mas deve ser considerado sempre como parte integrante do sistema linguístico do aprendiz e fator determinante para melhorar a compreensão dos processos e das estratégias relacionadas. Essa definição teve o apoio de vários estudiosos, entre os quais Krashen que apurou um número mínimo de erros causados pelo *transfer negativo*<sup>51</sup> e considerou os erros de aquisição de LE idênticos aos cometidos pelas crianças durante a aquisição da LM.

Vários autores nos últimos cinquenta anos tentaram estabelecer uma escala hierárquica da gravidade do erro; segundo Olsson (1973)<sup>52</sup> os aspetos semânticos tinham mais valor que os sintáticos, aspetos sintáticos desvalorizados também por Johansson (1973)<sup>53</sup> que dava mais importância aos lexicais. Contrariamente pensavam Burt e Kiparsky (1974)<sup>54</sup> que atribuíam à sintaxe um papel fundamental para a compreensão global da comunicação.

Muitas foram as tipologias de erros propostas ao longo dos anos mas geralmente podemos distinguir cinco tipos de classificação válidos segundo diferentes critérios (baseando-nos em Gargallo 1993): **Critério Descritivo, Critério Pedagógico, Critério Linguístico, Critério Gramatical e Critério Comunicativo.**

O **Critério Descritivo** classifica os erros segundo a forma na qual a estrutura

50 Explicarei essa teoria mais à frente.

51 Fenómeno da transferência negativa.

52 GARGALLO 1993: 90.

53 *Ibidem.*

54 *Ibidem.*

superficial das locuções se altera. Distinguem-se 4 classes de erros:

1. Omissão → ausência de um elemento linguístico (vocábulo ou morfema) para que a frase seja bem formada. A omissão de morfemas gramaticais é menos significativa que a do léxico embora seja a mais frequente; a causa da sua existência é atribuída a um conhecimento incompleto das regras da gramática, enquanto a da omissão do léxico se deve à carência de vocabulário. Exemplos: *Vi as minha\_amiga\_ na praça central.* (Falta de concordância numérica do complemento direto) / *João gosta muito de ir de bicicleta.* (Falta do artigo determinativo masculino anteposto a um nome próprio)<sup>55</sup>.
2. Adição → contrário à omissão, é a presença de um elemento linguístico a mais (vocábulo ou morfema), que não forma corretamente a frase. São erros presentes normalmente nos níveis mais avançados da aprendizagem da língua quando o aprendiz se sente seguro a dominá-la; a causa deste erro é devida muitas vezes à hipercorreção linguística. Existem 3 subclasses:
  - Dupla marca = o aluno adiciona uma marca linguística desnecessária. Exemplo: *Vou comprarei.*
  - Regularização das regras = o aluno aplica uma regra de gramática a um vocábulo que faz exceção àquela regra. Exemplo: *Hoje é uma magnifica dia.* (Aplicação da regra da formação de género e da concordância quando as palavras que terminam em vocal "a" são consideradas femininas).
  - Simples adição = é uma simples adição, sem característica alguma que a possa definir e subcategorizar ou com dupla marca ou como regulação das regras. Normalmente é um vocábulo a mais que não deveria fazer parte daquela específica frase. Exemplo: *É um amigo que ele estuda medicina.*
3. Formação errónea → Uso de um vocábulo cuja forma gráfica seja errada. A causa desse erro normalmente é a insegurança do aluno ou a sua ignorância, privilegiando a possibilidade de "adivinhar" a forma correta utilizando falsas analogias no emprego de um sinónimo. Exemplo: *Aquela linda rapariga improvisamente tornou-se um diabo.* (O aluno tenta encontrar o termo correto através da analogia com o italiano).
4. Ordem incorreta → Colocação incorreta de um morfema, ou de um conjunto de

<sup>55</sup> Norma do português de Portugal; não seria considerado erro na variante do Brasil. Não obstante, o meu estudo centra-se na vertente europeia.

morfemas, que afeta a sintaxe da frase; este tipo de erro é mais frequente nas línguas com uma sintaxe mais rígida. Exemplo: *azul é muito o mar*.

O **Critério Pedagógico** baseia-se na distinção de Corder dos erros, entre os erros sistemáticos e os erros não sistemáticos:

1. Erros sistemáticos → Erros causados por um mau conhecimento das regras e que são difusos num grupo de estudantes. São erros típicos, atribuíveis ao fenómeno de transferência de caracteres das línguas já notas (LM e/ou L2) à língua estrangeira de estudo; a causa é a ausência de uma categoria ou estrutura na LM (ou nas L2 notas) do aprendiz. Exemplos baseados em estudantes italianos que aprendem português: *A João gosta ir de bicicleta* ou *ao João le gusta ir de bicicleta* (Errado uso da construção regente do verbo gostar)<sup>56</sup>.
2. Erros não sistemáticos → Erros circunstanciais, os que aparecem em determinadas fases do processo de aprendizagem e não são sistemáticos; são causados pelo ensino não totalmente adequado ao contexto ou pela ordem não correta de apresentação das estruturas de uma língua. Desaparecem com a contínua prática através de exercícios. Exemplo: *Os nossos computadores são feitos por os chineses* (não emprego da crase).

O **Critério Linguístico**<sup>57</sup> classifica os erros pela transferência linguística; segundo a sua direção encontraremos *erros interlinguísticos* e *erros intralinguísticos*.

- Erros interlinguísticos → Erros causados pela transferência da LM ou das L2 aprendidas em precedência<sup>58</sup>; este *transfer* é o conceito base da Análise Contrastiva e da Interlíngua. Exemplo: *vão fazer uma promenade* (Reparar no transfer no francês da palavra *promenade* na palavra passeio).
- Erros intralinguísticos → Erros cometidos na aprendizagem da LE. Exemplo: *Conheci-o em parco Eduardo VII*. (Falta do artigo e, em consequência, da aplicação da regra da crase).

O **Critério Gramatical** classifica os erros com base na categoria gramatical à qual pertencem, incluindo todos os níveis da gramática tradicional. É uma taxonomia frequente para avaliar a competência gramatical do estudante. Divide-se em:

56 Em italiano a frase seria *a Giovanni piace andare in bici* enquanto em espanhol seria *a Juan le gusta andar de bicicleta*.

57 Ou Etiológico-linguístico.

58 Deste assunto falarei mais à frente.

- Erros fonológicos;
- Erros ortográficos;
- Erros morfológicos;
- Erros sintáticos;
- Erros lexicais;
- Erros semânticos;
- Erros pragmáticos.

Esta metodologia é amplamente usada na Análise de Erros.

O **Critério Comunicativo** focaliza-se no efeito comunicativo produzido pelo erro na perspectiva do ouvinte, sendo os erros avaliados como obstáculos na transmissão correta da mensagem, podendo ser causados por vários fatores, entre os quais: aceitabilidade, adequação, compreensibilidade, inteligibilidade e irritação causada no ouvinte, entre outros. Corder estabelece dois tipos de erros neste critério: os locais e os globais.

- Erros locais → erros que afetam elementos individuais da mensagem, sem comprometer a comunicação. Exemplo: *Foi eu que o fiz!* (flexão verbal).
- Erros globais → erros que afetam toda a mensagem criando ambiguidade no sentido da mensagem, irritação no ouvinte e estigmatização no falante. Exemplo: *Agora nem consego pensar a ti porque tengo rabbia!* (transferência de vários línguas).

### 3.2 O FENÓMENO DA TRANSFERÊNCIA<sup>59</sup>

Antes de ilustrar as análises linguísticas de suporte à minha tese, é oportuno ilustrar o fenómeno da transferência como base do meu estudo.

Existe uma certa confusão e abstração à volta da natureza deste processo; sem dúvida a perspectiva psicolinguística nos oferece elementos de reflexão para contextualizar este fenómeno.

<sup>59</sup> Existe uma polémica terminológica à volta deste assunto; há autores que preferem o termo *transferência* em lugar de *interferência*, sendo este último conotado negativamente (o mesmo Corder aconselha os seus empregos com cautela tendo em conta o contexto). O autor dessa dissertação tem noção deste debate mas decide usar o termo *transferência* associado ao adjetivo "positivo" ou "negativo" consoante o contexto. A mesma situação envolve a palavra *transfer*. Alguns investigadores, como Sharwood-Smith (1983), preferem usar, em vez do termo *transfer* (que representa estratégias de compensação originadas pela falta de conhecimento da LE) o termo *cross-linguistic influence*, mais neutral e com a capacidade de evocar fenómenos existentes em contactos interlinguísticos, tais como: interferência, transfer positivo, estratégias de superprodução, empréstimos e a hipercorreção no uso de algumas formas linguísticas.

Autores como Di Pietro (1971), Ellis (1985)<sup>60</sup> e Martínez (2004)<sup>61</sup> descrevem a transferência linguística como um processo para entender a LE em estudo em relação com a LM, enquanto outros, como Schachter (1979) e Miletic (2001), afirmam que o único fator a influenciar as construções das hipóteses da nova LE de um estudante não é apenas o conhecimento da LM, mas também o das outras línguas já adquiridas anteriormente e da Interlíngua<sup>62</sup>. Do mesmo modo, Odlin (1989: 27) define a transferência como “influência que resulta das semelhanças e diferenças entre quaisquer outras línguas anteriormente adquiridas ou, ainda, que tenha sido aprendida de forma incompleta”.

Interessante é a descrição de Corder (1983)<sup>63</sup> que considera a transferência linguística como presença de características linguísticas semelhantes às da LM na produção de LE, as quais resultam incorretas face à gramática da LE em estudo.

Saville-Troike (2006) trata-a como um recurso do aprendiz nas fases iniciais de aprendizagem da LE, constituída pelo apoiar-se nos conhecimentos da LM; num estágio intermédio de aquisição da LE, a transferência torna-se um processo básico que ocorre a vários níveis, como o vocabulário, a pronúncia, a gramática e em todos os outros aspetos da estrutura e do uso da língua.

Isso demonstra como a transferência linguística pode ser por um lado um processo de aprendizagem, quando tem a função de selecionar e transformar as novas informações da LE e, por outro, um processo de produção quando colmata lacunas da LE.

Há um conflito mental no aprendiz entre os sistemas linguísticos já aprendidos e a LE em estudo, seja na produção ou na aprendizagem, sendo a causa da existência de determinados elementos e/ou estruturas pertencentes ao próprio leque linguístico prévio e à língua estrangeira alvo.

Deve-se apresentar a proposta de classificação da transferência de Meriö (1978)<sup>64</sup>: o autor trata a transferência por interferência e divide-a em três tipos<sup>65</sup>:

- Interferência direta: uso de elementos e/ou estruturas da LM ou L2 na produção da LE.

60 MARTÍNEZ 2004.

61 Segundo o autor “o conhecimento da língua materna é um elemento cognitivo que intervém na nova aquisição linguística (pp. 23)” e define a transferência como um “fenómeno linguístico que consiste simplesmente no emprego estratégico de recursos linguísticos disponíveis da língua nativa para suprir as deficiências ou limitações do conhecimento da língua objeto de estudo” (pp. 41).

62 SCHACHTER 1979 em MARTÍNEZ 2004: 40.

63 *Ibidem*.

64 MARTÍNEZ 2004.

65 Teoria da interferência direta- indireta-distante (DID).

- Interferência indireta<sup>66</sup>: confusão das regras do sistema da LE causada pela natureza não simétrica das traduções na LM ou L2.
- Interferência distante: confusão das regras dos sistemas da LE sem a intromissão da LM ou da L2.

Relativamente ao manifestar-se da transferência, Odlin (1989: 36-38)<sup>67</sup> caracteriza o fenómeno como positivo ou negativo; de facto, segundo o autor, “os efeitos das transferências positivas são determináveis através da comparação do sucesso de grupos de diferentes línguas”. Graças a esta comparação podemos perceber que as semelhanças entre o sistema linguístico de partida e o de chegada podem produzir diversos tipos de transferências positivas em vários âmbitos, como por exemplo o vocabulário semelhante que desenvolve a compreensão da leitura, simplificando a identificação dos significados das palavras, simplificação que ocorre também na fonética, quando sistemas de vogais parecidos facilitam a perceção e a armazenagem dos sons de vogais mais fáceis. Sempre no campo da leitura, sistemas gráficos parecidos podem contribuir para o surgimento de *transfer* positivos e as semelhanças entre estruturas sintáticas ajudam na aquisição da gramática.

A transferência negativa ocorre quando existem divergências entre as regras da língua de partida e as da língua-alvo; a sua identificação é evidente graças aos erros específicos cometidos pelos aprendizes, classificáveis desta forma<sup>68</sup>:

1. Erros de subprodução → São causados pelo facto de o aprendiz evitar usar determinadas estruturas, muitas das vezes inexistentes na LM ou L2 ou de difícil compreensão, comportando um uso excessivo de um padrão. Exemplo: o hábito dos italianos de evitar, quando possível, o emprego do Infinitivo Pessoal do português sendo um modo verbal inexistente no sistema linguístico deles.
2. Erros de superprodução → Por vezes, consequência da subprodução, são erros provocados pelo uso excessivo de uma determinada estrutura ou padrão. Exemplo: o emprego por parte dos italianos da perifrástica do futuro iminente com o verbo IR, no lugar do futuro do indicativo, mais complicado.
3. A interpretação errada → Erros de má compreensão da mensagem na LE derivados da influência de estruturas da LM que levam a deduções diferentes das produzidas pelos falantes nativos. Estas interpretações podem ter as causas nas

66 Ou provável.

67 Distinção de transferência partilhada também por outros autores, quais Brown (1994) e Romaine (1995) em MARTÍNEZ 2004.

68 Sempre segundo Odlin, baseado no Critério Pedagógico de Corder para classificar os erros.



percepções erradas dos sons, na diferença de sintaxe<sup>69</sup> entre a LM ou L2 e a LE, ou de suposições culturais.

4. Substituições → Emprego de vocabulário da LM, não presente na LE, na produção da língua alvo. Exemplo: *Aquela mulher improvisamente tornou-se um diabo.*
5. Decalques → Erros que refletem claramente uma estrutura da LM. Exemplo: *Pode fazer uma foto?* (“Fazer uma foto” reflete a estrutura italiana *fare una foto* que significa em português “tirar uma foto”). Os decalques afetam também a sintaxe. Exemplo: *Te vi ontem*<sup>70</sup>. (Não correta posição do clítico; em italiano a frase seria *Ti ho visto ieri*).
6. Alterações das estruturas → Erros causados por hipercorreção; aplicar regras quando não são requeridas. Exemplo: *Estabeleci um pato com o diabo.* (Errada grafia da palavra português “pacto”: o aluno aprendeu a eliminar todas as consoantes não pronunciadas segundo o Novo Acordo Ortográfico, não lembrando que existem exceções, entre as quais a distinção entre a palavra “pato” e a palavra “pacto”. Em italiano “pacto” escreve-se *patto*)<sup>71</sup>.

O mesmo autor, sempre na sua obra “Language transfer: cross-linguistic influence in language learning” apresenta umas quantas questões relativas à transferência, algumas interessantes para o meu estudo:

1. A presença da transferência linguística encontra-se em todos os aspetos da língua (fonologia, sintaxe, semântica e léxico <sup>72</sup>).
2. A transferência linguística ocorre tanto num contexto informal quanto num formal.
3. A transferência linguística é comum a todos os aprendizes, embora se afirme que os adultos estão mais expostos ao fenómeno, apesar de não se conhecerem ainda as causas efetivas da relação entre a idade e o *transfer*.
4. A distância linguística é um dos fatores que mais influenciam a transferência, tendo vantagens e desvantagens. Muitos estudos e estudiosos<sup>73</sup> comprovaram que transformar as semelhanças entre a LM e a LE em objeto pode tornar-se

69 Na casuística do *transfer* sintático, Selinker (1992) adiciona uma outra tipologia de transferência, a de Transferência Neutral que pode ou não dar origem a erros, *porém não dominará de modo significativo* (MARTINEZ 2004: 51).

70 Erro de sintaxe no P.E. enquanto norma correta no P.B.

71 Os pontos 4, 5 e 6 fazem parte da categoria Erros de Produção.

72 Embora esteja menos presente na morfologia.

73 O autor desta dissertação partilha o mesmo pensamento.

uma boa estratégia de aprendizagem; quanto mais afastadas são a LM<sup>74</sup> e a LE em estudo, menor será a presença da transferência.

5. Às vezes a transferência envolve estruturas menos comuns.
6. As probabilidades da ocorrência da transferência linguística na aprendizagem da LE são determinadas também por fatores individuais não estruturais, como o nível de proficiência, a literacia e a consciência linguística.

Apesar de ser vasta a produção científica acerca do assunto, ainda não encontramos respostas certas sobre a forma como a LM pode influenciar a aprendizagem da L2 e até que nível pode chegar essa influência; o que está comprovado é que existem fatores inibidores e promotores da transferência, como a idade, o carácter, a motivação, a origem social educacional e cultural, a intensidade da exposição à LE e a distância entre a LM e a LE.

Murphy (2003: 7-14) adiciona também as seguintes variáveis:

- A proficiência. É óbvio que quanto mais baixo for o nível de proficiência mais altas serão as possibilidades da transferência, sendo o *transfer* uma estratégia usada pelos aprendizes, que se apoiam no conhecimento da LM (ou L2) para suprimir lacunas do léxico e sintaxe; não obstante, no caso das semelhanças entre as duas línguas, é possível que o aprendiz efetue transferências positivas também nos níveis mais avançados, tendo um conhecimento mais aprofundado da LE e da LM.

Llach (2010: 2) ilustra que os aprendizes de uma terceira língua não transferem necessariamente da LM ou da língua com maior proficiência, mas da língua que entendem como a tipologicamente mais próxima da língua alvo<sup>75</sup>.

- A quantidade de exposição à língua alvo e uso dessa língua. O autor defende que, quanto maior for o uso da LE alvo e a sua exposição<sup>76</sup>, menores serão as possibilidades de transferência.
- A consciência linguística. A consciência que o aprendiz tem do sistema linguístico, variável segundo o grau de proficiência e a exposição à língua; esse profundo conhecimento do sistema linguístico em exame repara-se nos domínios pragmáticos e sociais da língua.
- A idade. As crianças apresentam menos probabilidades de emprego da LM do

74 Ou L2 de partida.

75 No meu estudo notar-se-á que está "língua ponte" entre a LM italiano e a LE português (para muitos L3) será o castelhano.

76 E quanto menos o emprego da LM.

que os adultos.

- O grau de instrução. O grau de instrução bem elevado e literacia bem desenvolvida influenciam a transferência positiva na aquisição da L2.
- O contexto. Essa variável não é considerada pelo autor como influente no aprendiz apesar de desempenhar um papel determinante na transferência linguística; por exemplo, é notório que a transferência lexical é mais aceite em contextos bilíngues.
- Frequência. Quanto maior for a frequência de um termo no *input*, maior probabilidade haverá de transferência; os vocábulos básicos da língua, como artigos, preposições e conjunções são transferidos não intencionalmente nos primeiros estádios da aprendizagem da LE.

A transferência pode-se distinguir também pela direção do seu próprio fluxo; Thomason e Kaufman (1988)<sup>77</sup> classificam o fenómeno entre a **transferência de empréstimo** (*borrowing transfer*), que influencia a LM ou as outras línguas aprendidas partindo da LE em estudo, e a **transferência de substrato** (*substratum transfer*) que influencia com elementos da LM ou L2 a aquisição da LE<sup>78</sup>.

É evidente que um estudo aprofundado comparado de dois sistemas linguísticos se pode tornar uma estratégia de aprendizagem, como veremos nos casos da Análise de Erros e Análise Contrastiva, e como o fenómeno do *transfer* é a base da Análise da Interlíngua.

### 3.3 ANÁLISE CONTRASTIVA (AC)

O modelo de investigação linguística, chamado Análise Contrastiva, desenvolveu-se a partir dos trabalhos de Charles C. Fries e Robert Lado, professores da Universidade de Michigan, os quais propuseram a metodologia da comparação sistemática de dois sistemas de línguas (LM ou L2 como línguas de partida e LE como língua alvo da aprendizagem) como estratégia para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Fries em 1945 afirmava que os materiais didáticos das línguas estrangeiras se deveriam basear na descrição científica da LM e da LE; esta declaração orientou os estudos sucessivos de Robert Lado, que conseguiu desenvolver uma metodologia correspondente a esta afirmação com pressupostos behavioristas e estruturalistas<sup>79</sup>.

77 MARTÍNEZ 2004.

78 Wingfield e Byrnes no mesmo ano elaboraram uma distinção parecida, falando de Interferência Proativa (transferência de substrato) e de Interferência Retroativa (transferência de empréstimo) (MARTÍNEZ 2004).

79 O behaviourismo e o estruturalismo de facto levaram a um estudo descritivo das línguas.

A comparação sistemática dos dois sistemas linguísticos pode determinar os pontos de contacto (semelhanças) e os pontos de afastamento (divergências) entre as línguas, que permitem assim a individualização das áreas mais críticas da aprendizagem, prevendo onde os aprendizes enfrentarão mais problemas, e usando os resultados da análise para a correção e preparação do material didático e das estratégias de ensino:

prever e descrever quais estruturas causarão dificuldades na aprendizagem e,  
ao contrário, quais não o fazem, através [do contraste sistemático] entre a língua e a cultura objeto de aprendizagem e a língua e a cultura nativa do aluno<sup>80</sup>.

A AC é um estudo sincrónico e binário dos pontos de contacto e de afastamento de duas línguas, em níveis horizontais, com o objetivo de criar uma gramática contrastiva, baseada na descrição das semelhanças e divergências de dois sistemas linguísticos diferentes, e que pode hierarquizar as correspondências dos distintos níveis de uma gramática, com o fim último de classificar as dificuldades na aprendizagem e as possibilidades de interferência.

A comparação das línguas é analisada segundo esta ordem:

1. Descrição estrutural da língua de partida e da língua de chegada.
2. Confronto das descrições.
3. Elaboração de uma listagem preliminar de estruturas não afins.
4. Agrupamento das mesmas estabelecendo uma hierarquia de dificuldades.
5. Previsão e descrição das dificuldades.
6. Preparação dos materiais didáticos.

A AC surge, como já exposto, das teorias behavioristas e estruturalistas, reputando a aprendizagem de uma LE como a formação de hábitos; o hábito antigo (LM) facilita a formação dos novos (LE) de acordo com a distância interlinguística<sup>81</sup>. Segundo Lado, a influenciar a produção da LE não estão apenas hábitos da LM mas também os hábitos culturais; a falta de compreensão intercultural pode prejudicar a aprendizagem e produção da LE.

Conceito base desta análise é o *transfer* linguístico, que é analisado segundo os

80 LADO 1957.

81 Distância percebida entre a língua nativa e a língua meta; quanto mais distância existe mais difícil será a aprendizagem.

critérios de Interferência<sup>82</sup> Fonética, Interferência Morfológica, Interferência Sintática e Interferência Lexical. As hipóteses fundamentais da AC foram reformuladas em 1970 por R. Wardhaugh<sup>83</sup> que diferencia entre hipótese forte e hipótese débil; a primeira centra-se na possibilidade de previsão das problemáticas do aluno mediante a comparação dos dois sistemas, enquanto a segunda constata que é possível apenas explicar os erros cometidos. Não obstante, a primeira versão foi recusada, porque não aplicável sendo o erro um elemento de natureza variável e subjetiva.

A correção formal dos erros linguísticos desempenha uma função-chave desta análise; os estudos psicológicos negam o valor central da correção formal, sugerindo atividades de autocorreção onde o aprendiz pode ter uma maior noção das lacunas e das formas corretas, criando as suas hipóteses da aprendizagem, do funcionamento da língua em exame e, por consequência, do seu leque linguístico como afirmava Selinker (1992)<sup>84</sup>, “limpando” o erro da sua conotação negativa.

Na Europa, os estudos contrastivos deram origem a projetos muitos significativos, financiados pelo Centro de Linguística Aplicada de Washington D.C., tais como:

Projeto Jugoslavo: inglês e servo-croata.

Projeto Romeno: inglês e romeno.

Projeto Húngaro: inglês e húngaro.

Projeto PAKS: inglês e alemão.

Projeto Poznàn: inglês e polaco.

Os projetos Poznàn e PAKS tiveram uma perspectiva generativista, o Romeno encaminhou-se mais no sentido da Análise de Erros e do Psicolingüismo, o Húngaro foi o mais eclético mas o Jugoslavo teve a orientação mais prática criando até materiais didáticos<sup>85</sup>. Tinham como desafio publicar uma gramática contrastiva mas, com exceção do Projeto Poznàn<sup>86</sup> e do Jugoslavo, não houve nenhum resultado. A AC foi empregue também como modelo para a criação do método didático áudio-oral.

A partir dos anos 70, graça à perspectiva chomskyana, a AC tornou-se objeto de várias críticas; fator comum é a forte limitação prática do modelo. Não resulta completamente esclarecido até que ponto as divergências entre os dois sistemas

82 Sendo *transfer* negativo.

83 GARGALLO 1993.

84 *Ibidem*.

85 Após de dez anos, por volta de 1970, surgiram mais dois projetos de análise contrastiva, o *Projeto SECS*, entre o inglês e o sueco, e o *Projeto Mannheim* que agrupava alemão, inglês, espanhol e japonês.

86 Embora resulte apenas uma introdução à ideia de gramática introdutiva.

linguísticos podem gerar erros; em segundo lugar, a teoria de Lado não é completa, sendo as dificuldades de aprendizagem presentes também (e sobretudo) no estudo de línguas afins. De facto, não é possível prever todos os erros, cometidos ou não; estudiosos afirmam que a AC é mais eficaz em determinados níveis, como a fonologia, do que a sintaxe<sup>87</sup>.

Outras críticas direcionadas à AC foram a falta de decisão na escolha da teoria linguística em que vai operar<sup>88</sup>, confusão entre o plano teórico e o prático, exclusão da componente psicológica e pragmática e ambiguidade no conceito da tradução<sup>89</sup>.

Está comprovado que a interferência causa apenas 30%-50% dos erros (Gargallo 2004: 395); exemplo-chave é o resultado da análise de erros de falantes espanhóis durante a aprendizagem de inglês, segundo a qual apenas 5% dos erros resultavam de transferência da LM (Ellis 199:52). Mais relevante é a conclusão derivada de vários estudos sucessivos que demonstram, como o de Fernández (1997), que existe uma ocorrência da interferência com uma frequência maior nas línguas mais próximas, ao contrário do que postulava a AC.

A AC lançou as bases e deixou espaço à Análise de Erros (AE), que não se limita a investigar apenas a transferência mas também os erros ligados à própria LE.

### 3.4 ANÁLISE DE ERROS<sup>90</sup> (AE)

A Análise de Erros surgiu como ponte entre a Análise Contrastiva e a Análise da Interlíngua; o dicionário linguístico de David Crystal expõe esta metodologia de investigação como “a technique for identifying, classifying and systematically interpreting the unacceptable forms produced by someone learning a foreign language, using any of the principles and procedures provided by linguistics”<sup>91</sup>.

87 Como revela o estudioso Steven Schackne na sua produção *Language Teaching Research*.

88 A AC pode seguir a linha teórica:

- Estruturalista, que vê o aprendiz simplificar ou reduzir as regras interiorizadas da gramática da LE, segundo o modelo da própria LM.
- Generativista, onde a LM ou L1 não transferem estruturas de maneira mecânica, mas através de uma ação subtil e diversificada que leva o aprendiz a gerar hipóteses acerca das regras da LE.
- Psicolinguística, vertente que inclui a pragmática, ou seja, o conjunto de regras que regulam a interação linguística entre dois falantes. Esta vertente é suportada por parâmetros da psicolinguística, psicologia social e sociolinguística.
- Mista, que combina aos modelos estruturais e generativistas. Exemplo: O Projeto Jugoslavo.

89 A tradução era vista como uma boa estratégia de aprendizagem; isso é em parte verdade. A atividade de tradução da LM é uma estratégia apenas nos níveis iniciais, depois se torna obstáculo e fossilização.

90 A Análise de Erros e a sua dimensão didática nos processos de aprendizagem da LE estão já recolhidas na Enciclopédia Internacional da Educação (1989), fator que demonstra a sua influência na pedagogia moderna.

91 CRYSTAL 2008: 173 (técnica para identificar, classificar e interpretar sistematicamente as formas não aceites produzidas por um qualquer aprendiz na língua estrangeira, usando alguns dos princípios

Os primeiros estudos à volta desse modelo linguístico, chamado também de *Error Analysis* começaram em 1967, com a publicação do artigo de S. Corder intitulado “The significance of learner's errors”, no qual o autor, inspirado pela sintaxe generativista<sup>92</sup> de Noam Chomsky, questionava a teoria behaviorista de aquisição de uma língua, base científica da Análise Contrastiva: a hipótese da formação mecânica de hábitos como processo de aprendizagem das línguas foi substituída pela ideia de generalização inata de regras e estruturas da língua alvo, a partir das informações de que o aprendiz dispõe. Segundo o linguista britânico, a capacidade de aprender uma LE não tem nada a ver com a língua materna, nem com uma sua comparação, mas teria as mesmas fases de aprendizagem da LM. Não obstante, não rejeitou completamente a ideia da influência da LM na aquisição e produção da LE, redimensionando-a e classificando-a como possível estratégia linguística.

Corder crítica também o tratamento dos erros da Análise Contrastiva (além de constatar o facto de AC ser, em muitos casos, fragmentária e não totalmente apropriada), propondo uma nova metodologia para a investigação dos desvios produzidos pelos aprendentes de LE; o estudo dos desvios mantém-se necessário para compreender os processos de aquisição das línguas estrangeiras, para perceber a natureza do aparecimento dos erros e encontrar uma forma para os eliminar e para os conhecer.

O linguista constrói a AE apoiando-se a cinco elementos:

1. ***In-built Syllabus*** → Programa interno a cada indivíduo para o desenvolvimento linguístico, ativado quando o aprendiz seleciona a informação subjetivamente relevante para a sua aprendizagem, informação que nem sempre coincide com o que ensina o professor.
2. ***Input e Intake*** → O primeiro termo refere-se ao estímulo que o aprendiz recebe na LE, enquanto o segundo denomina toda aquela parte do *input* que o aprendiz consegue assimilar à própria competência linguística: por isso, é normal não encontrar todos o *input* produzidos pelo professor no *In-built Syllabus* de um aprendiz.
3. ***Errors e Mistakes*** → Distinção de Corder entre erros sistemáticos e erros não sistemáticos.

Como já foi expresso no princípio deste capítulo, Corder não tem apenas uma visão diferente do erro, que considera fundamental durante o processo evolutivo da  
e processos fornecidos pelos linguistas).

92 *Aspects of the Theory of Syntax* (1965).

aprendizagem e marca distintiva das hipóteses de exploração do novo sistema linguístico<sup>93</sup>, mas elabora sobre a dita distinção *competence vs mistake*, nem sempre de fácil percepção<sup>94</sup>.

4. ***Transitional Competence*** → (competência transitória). Sistema linguístico que o aprendiz constrói da LE com os dados já adquiridos e as hipóteses deduzidas. A competência transitória é caracterizada pela presença de erros.

Corder, em 1982, com base na classificação dos erros produzidos por aprendizes de LE dos autores Dulay, Burt e Krashen (erros explicados anteriormente, como os de omissão, de adição, de seleção e de ordem), sugeriu uma categorização dos erros em gráficos (referindo-se à produção escrita), fonológicos, gramaticais e léxico-semânticos, para facilitar a identificação e a correção. O seu estudo era composto por cinco etapas:

1. Recolha dos *corpora*.
2. Identificação dos erros, comparando a produção do aprendiz com a produção de um falante nativo no mesmo contexto.
3. Descrição dos erros, organizando-os por categorias e quantificando as suas ocorrências.
4. Explicação dos erros e determinação dos motivos pelos quais aparecem.
5. Avaliação dos erros, selecionando os mais relevantes para, logo, criar estratégias para os superar e evitar.

Também Gass e Selinker (2008: 103) propõem uma análise dos erros baseada em seis etapas e parecida com a de Corder: 1. Recolha dados, normalmente de produções escritas; 2. Identificação dos erros; 3. Classificação dos erros; 4. Quantificação dos erros; 5. Análise da origem dos erros; 6. Práticas para evitar os erros.

Através dos estudos da AE, Corder comprova que o número de erros causados pelo fenómeno do *transfer* com a LM é relativamente baixo, inferior ao que supunham os investigadores de AC. Contudo, os resultados evidenciaram a existência de um sistema linguístico a meio caminho entre a LM e a LE, que partilha com elas características, chamado pelo mesmo Corder de *Dialeto Idiossincrásico*<sup>95</sup> e apresenta as características seguintes.

93 *O erro é um modo para o aprendiz pôr em jogo as suas hipóteses acerca da natureza da língua que está a aprender (...) janela (...) no currículo incorporado do aprendiz.* (CORDER 1967: 11, tradução minha).

94 Contudo, Rod Ellis (1994) afirma que a distinção entre *competence* e *mistake* é permitida graças à frequência com que ocorrem: se a frequência for baixa, encontraremos *mistakes* (lapsos), ao invés de *competence* (erros).

95 Chamado também de *dialeto transitório*, *sistema de compromisso* ou *sistema aproximativo*. Este último termo será cunhado em 1971 por W. Nemser e será a base da *Interlíngua* de Selinker.



Tem uma gramática e um vocabulário próprio.

É instável, mutável.

É compreensível através de um conjunto de regras derivadas de um subconjunto das regras da gramática da LE e algumas da gramática da LM.

A produção deste sistema linguístico nunca estará errada, mas será apenas idiossincrásica.

É peculiar de um determinado aprendiz ou de um grupo com a mesma formação acadêmica.

Com estas caracterizações Corder comprova, mais uma vez, a sua teoria, segundo a qual o erro representa uma etapa inevitável quanto necessária na aprendizagem de LE: o aprendiz está a usar um sistema definido de língua em cada ponto do processo, portanto não é o da língua estrangeira e os erros do aprendiz são evidência deste sistema e são em si próprio sistemáticos<sup>96</sup>.

O Dialeto idiossincrásico desempenha o papel de língua individual, sempre em processo de aproximação à língua alvo, criada a partir das hipóteses que o aprendiz elabora acerca da estrutura da LE e dos *intakes* armazenados derivados dos *inputs* recebidos na LE; entre uma etapa e a outra da aprendizagem, o dialeto idiossincrásico mudará e surgirão obrigatoriamente erros, sendo que alguns desaparecerão com uma adequada correção e outros terão tendência à fossilização.

Constituem dialetos idiossincráticos também a linguagem dos poemas, os afásicos e a linguagem infantil.

Embora o seu papel seja importante nos estudos da SLA, a AE apresenta algumas limitações, destacadas a seguir<sup>97</sup>.

- Dificuldade em determinar a tipologia e/ou a origem de vários erros.
- O fenómeno de os aprendizes de evitarem certas estruturas com que têm dificuldade e, por consequência, não produzem erros, não é abordado pela AE de maneira exaustiva.
- Produz uma imagem parcial da competência dos aprendizes centrando-se apenas nos erros e não tendo em conta o que está correto.
- Ambiguidade na classificação dos erros.

Contudo, a AE continua a ser um pilar importante na didática das línguas; se

96 CORDER 1967: 1669.

97 Ellis (1994) crítica a AE atacando-a nos primeiros pontos, enquanto Saville-Troike (2006) adiciona também o ponto da ambiguidade de classificação.

devidamente organizada, pode ser aproveitada de uma forma vantajosa para o desenvolvimento da aquisição/aprendizagem da LE, como instrumento para desenvolver estratégias didático-pedagógicas que possam servir para superar e, ou, evitar as possíveis dificuldades.

### 3.4.1 Estratégias de Aprendizagem

Os erros, como já afirmado, são testemunhos do progresso ou regressão da aprendizagem do aluno; perceber a origem deles ajuda a conhecer os mecanismos usados nos processos de aquisição/aprendizagem.

A AE analisou não apenas o uso das estratégias cognitivas empregues pelo aprendiz, mas também as metacognitivas e sociais; de facto, parte de uma listagem de tendências divididas pelos níveis de aprendizagem.

Nos estádios iniciais, as estratégias linguísticas correntes são: estratégias de interlínguas, ou seja, recurso direto à LM ou à LE, neutralização de oposição, imitação de frases feitas, redução das marcas com menor carga semântica, estilo sintético, repetição para esclarecer e evasão ou mesmo abandono.

Nos estádios intermédios podemos observar o predomínio das estratégias de interlínguas entre as quais a generalização dos paradigmas das línguas, deduções, analogias e cruzamentos com formas próximas entre as línguas, hipercorreção e paráfrases. Algumas estratégias presentes no nível anterior persistem aumentando assim o risco de erros, originados também pela diversidade de registos linguísticos aprendidos.

Enfim, nos estádios avançados, as hipóteses linguísticas válidas do aprendiz acerca da LE em aquisição tornam-se cada vez mais parecidas com as que estão em posse do falante nativo; além disso, surge a tendência da autocorreção para evitar o fenómeno da fossilização.

### 3.5 ANÁLISE DA INTERLÍNGUA (AI)<sup>98</sup>

O conceito de *Interlanguage* aparece no panorama dos estudos linguísticos em 1969 por Larry Selinker e é elaborado mais tarde, em 1972, pelo mesmo autor, como

<sup>98</sup> Com este termo não me refiro à língua artificial, *Latino sine Flexione*, criada por Giuseppe Peano em 1903, nem à língua artificial criada em 1951 pela *International Auxiliary Language Association* (IALA).

definição atribuída à língua autónoma, individual<sup>99</sup>, em construção e mutável, que se cria no aprendiz durante o processo de aprendizagem de língua estrangeira e que, embora partilhe traços comuns, não é definível nem como LM nem como LE. Não obstante, o termo *Interlíngua* emprega-se também para denominar outros tipos de sistemas linguísticos em construção, como (segundo DURÃO 2007: 23) os das pessoas afásicas, os poéticos, os das crianças que aprendem LM, os de imigrantes que utilizam a língua nativa do País de acolhimento, os de falantes de um dialeto, os especializados, os de aprendizes de LE em grupos multilinguísticos ou com a mesma LM e o discurso típico de aula de LE<sup>100</sup>.

Segundo o "Diccionario de términos clave de ELE" "Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje".

A Análise da Interlíngua, como já afirmado, tem sólidas raízes na Análise Contrastiva e na Análise de Erros; de facto, a AI não se limita a prever os possíveis erros, como a AC fazia, nem a identificar usos linguísticos e comunicativos desviados, como a AE, mas tenta relevar aqueles elementos que subjazem às produções dos aprendizes de LE. Para além disso, a AI atraiu vários investigadores e, por consequência, várias abordagens que determinaram o uso de diferentes técnicas de recolha e análise de dados, além de várias propostas de paradigmas teóricos para a explicar; E. Tarone, no seu artigo de 1983<sup>101</sup> descreve três paradigmas teóricos fundamentais, que vou apresentar brevemente (mas sobre os quais não tomo partido).

A Competência Homogénea de Adjémiam → Esta competência pretende aplicar à AI a teoria linguística chomskyana da dicotomia entre *competence* e *performance*, para que a Análise da Interlíngua tenha como objetivo central a construção de um modelo linguístico do falante-ouvinte ideal. Adjémiam reputava que a interlíngua tinha o mesmo estatuto que as línguas naturais e por isso devia refletir os princípios dos universais gramaticais; por esta razão, os estudos de investigação deviam basear-se nas hipóteses gramaticais do aprendiz.

99 Apesar de cada aprendiz desenvolver a sua própria interlíngua, ele participa (o mais das vezes) no contexto de aprendizagem de grupo (multilinguístico ou não), onde se revelam as interlínguas dos outros aprendizes que as tenderão a incorporar com a própria.

100 Este trabalho examinará apenas a Interlíngua como sistema linguístico de aprendizes de LE.

101 *On the Variability of Interlanguage Systems*.

A Capacidade Contínua de Tarone → Este paradigma foi formulado por Dickerson em 1974 mas elaborado por Tarone em 1979; emprega para a AI a teoria do Paradoxo do Observador de Labov<sup>102</sup> e substitui ao termo “competência” de Adjémiam, o termo “capacidade”, porque compreende a ação de geração de hipóteses gramaticais sobre a LE e também o conhecimento implícito do comportamento linguístico. Tarone considera a “capacidade interlinguística” como uma sucessão heterogênea de estilos, que parte do “estilo vernáculo”, fala espontânea e descontrolada, ao “estilo cuidado”, fala standard da LE. O paradigma baseia-se em vários dados; de leitura de uma lista de palavras às conversações livres, de textos escritos aos exercícios gramaticais.

Conhecimento Dual de Krashen → Krashen em 1981 decide analisar a Interlíngua do ponto de vista da psicolinguística, apoiando-se na ideia da existência do sistema de conhecimento implícito subjacente ao sistema de conhecimento metalinguístico, e na distinção entre aquisição, processo inconsciente do aprendiz que assimila a própria língua materna, e aprendizagem, processo consciente de assimilação de uma instrução regularizada. Com estes pressupostos, o investigador recolhe os dados do conhecimento implícito através das produções orais e escritas dos aprendizes, quando eles dispõem de pouco tempo, não monitorizam a forma e estão conscientes de não conhecerem as regras gramaticais; num segundo momento, os dados relativos ao sistema do conhecimento metalinguístico surgirão a partir dos juízos de gramaticalidade acerca das produções realizadas interiormente.

A Análise de Interlíngua desenvolveu-se contemporaneamente em três âmbitos linguísticos diferentes: na Linguística Teórica com W. Nesmer e a noção de *sistema aproximativo*, na Sociolinguística com S. P. Corder e o *dialeto idiossincrático* e na Psicolinguística com L. Selinker, o qual define com as seguintes palavras o conceito de Interlíngua (1972: 214): “Um sistema linguístico separado sobre cuja existência

102 Com o termo *Paradoxo do Observador*, Labov põe à mostra um obstáculo importante nas investigações de linguística (e nomeadamente de sociolinguística): para obter dados fiéis à realidade acerca da fala de uma determinada comunidade, os investigadores devem necessariamente observar a comunicação de maneira sistemática. Contudo, esta observação sistemática provoca nos falantes em exame uma auto-monitorização das próprias produções, ou seja, um afastamento do vernáculo, que causa falhas nos resultados da pesquisa.

podemos projetar hipóteses no output de um estudante no intento de produzir a norma da língua alvo.”

Segundo Nesmer o sistema aproximativo é o sistema linguístico desviado, empregue pelo estudante com o intento de usar a língua alvo<sup>103</sup>; é um sistema híbrido, variável, que adquire elementos de LM e da LE em estudo, continuando sempre a diferir de uma e da outra, organizando e reestruturando progressivamente as informações derivadas da aprendizagem. A variabilidade desta linguagem é dada pela personalidade do aprendiz, pelo seu nível de proficiência e pelas experiências prévias de aprendizagem de línguas.

Para resumir, Nesmer vê a interlíngua apenas como um processo reestruturante e complexo da LE em estudo.

Interessante é o uso do adjetivo “desviado” utilizado por Nesmer; de facto, é uma palavra ausente nas definições de Corder e de Selinker, vendo a Interlíngua, antes de tudo, como um sistema linguístico autónomo e correto no seu ser único; o elemento de erro, com vertente negativa, não está minimamente incluído.

Corder considera a interlíngua como *relato pessoal* (de cada aprendiz) *das propriedades estruturais da LE em estudo* baseado nos *input* recebidos durante a aprendizagem, ou seja, os aprendizes continuamente geram, o maior parte das vezes de forma inconsciente, hipóteses acerca da LE em estudo, constituindo gramáticas pessoais e transitórias que necessitam sempre de confirmações. O autor sublinha quatro fatores que influenciam o desenvolvimento da interlíngua: 1) o nível de conhecimento da própria LM; 2) os vários *inputs* que o aprendiz recebe durante o processo de aprendizagem; 3) as estratégias de aprendizagem em uso; 4) a motivação do aprendiz. Esse último fator é, segundo Corder, fundamental: se o aprendiz perder a própria motivação no estudo da LE alvo, não gerará nenhuma hipótese acerca da língua, deixando assim surgir possíveis fenómenos de fossilização<sup>104</sup> da própria interlíngua.

O conceito de Interlíngua segundo Corder é, enfim, um *continuum* de complexidade linguística crescente.

O linguista Selinker, em 1972, elabora a teoria da Interlíngua, caracterizando-a como o resultado dos intentos da atuação significativa de um aprendiz adulto com a

103 NESMER 1971: 116.

104 Segundo o autor a fossilização é a necessidade urgente de comunicar ou, em certos casos, a necessidade de economia linguística.

intenção de exprimir, na língua em estudo, conceitos prévios. Com esta definição, o autor admite a existência de uma estrutura linguística latente da linguagem nos cérebros humanos que se ativa durante os processos de aprendizagem; esta componente mental deriva da Teoria da Maturação<sup>105</sup> de Lenneber (1967), que assumia a presença de uma *estrutura psicológica latente* na mente da criança, a qual, no processo de aquisição da LM, se tornava numa estrutura realizada de uma gramática particular. Esta teoria não supunha um inatismo, embora a estrutura psicológica latente seja parte integrante da Gramática Universal chomskyana, mas um mecanismo biológico constituído por várias etapas da maturidade do ser humano. A partir desta suposição do mecanismo biológico, Selinker postulou que apenas os adultos que reativam esta estrutura psicológica latente podem conseguir alcançar o nível linguístico de proficiência de um nativo na LE alvo.

Aproxima-se da ideia de Selinker a definição de Ellis (1997: 31), segundo a qual a interlíngua pode ser vista como um sistema de transição criado pelo aprendiz durante o seu processo de aquisição da LE e que se caracteriza pela interferência da LM.

Selinker define a interlíngua através de três elementos: o primeiro é a **permeabilidade**, no sentido de que as regras aprendidas não são fixas mas vulneráveis às alternâncias. O segundo elemento é o facto de a interlíngua ser **dinâmica**, sempre em mudança, reformulando-se progressivamente para se adaptar às novas hipóteses acerca da LE formuladas pelo aprendiz, mostrando, em consequência, a sua instabilidade. O terceiro, é a **sistematicidade**; apesar de a interlíngua ser um sistema instável, o aprendiz não escolhe acidentalmente as regras, mas de acordo com o seu conhecimento, criando uma ordem, até certo ponto previsível. O último elemento da interlíngua, segundo Selinker, é a **variabilidade**, notável no desempenho do aprendiz; em qualquer etapa do seu desenvolvimento emprega o sistema, de acordo com as regras que construiu.

Gargallo (1993: 23) descreve a interlíngua através de seis pontos-chave.

- Sistema linguístico diferente da LM, LE já adquiridas e LE alvo.
- Sistema completamente estruturado.
- Sistema dividido por etapas dispostas em ordem crescente.
- Sistema dinâmico, contínuo e mutável no respeitante ao processo criativo do aprendiz.

105 Uma das teorias da SLA.

- Sistema estabelecido por uma série de sequências internas.
- Sistema correto na sua própria idiossincrasia.

O desenvolvimento da interlíngua tem um percurso diferente do da LE e do da LM, assim como os processos cognitivos em ação. Selinker lista cinco processos fundamentais, existentes na estrutura psicológica subjacente do aprendiz que provocam o fenómeno da fossilização:

1. *Transfer* linguístico (tradução literal, uso de palavras e/ou estruturas da LM);
2. *Transfer* de instruções (explicação formal de regras que após a aquisição podem ser empregues);
3. Generalização de regras (hipercorreção);
4. Estratégias de aprendizagem (assimilação e armazenagem dos *inputs* de LE recebidos);
5. Estratégias comunicativas (técnicas para manter a comunicação na língua-alvo e resolver problemas de transmissão).

Além do recurso ao *transfer*, como a listagem precedente demonstra, os aprendizes podem proceder à aprendizagem da LE e, então, à formação da própria interlíngua, desempenhando estratégias de aprendizagem ou estratégias de comunicação, estas últimas úteis para colmatar lacunas. Gargallo (1993: 140) descreve as estratégias de aprendizagem como tendência do aprendiz a reduzir o sistema da língua modelo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera necessárias, como os artigos, o morfema do plural, a flexão verbal, entre outras. Fernández (2005: 33) ilustra duas estratégias de aprendizagem interessantes: a memorização de fórmulas ou frases feitas e os processos que levam a uma linguagem criativa. As frases são assimiladas inconscientemente pelo aprendiz, sem qualquer tipo de análise; é uma estratégia empregue nos níveis iniciais de aprendizagem sendo ainda difícil para o aprendiz produzir usando as suas próprias palavras. Num segundo estágio, o aprendiz começa a analisar os elementos e a combiná-los para criar novas frases. Relativamente aos processos que levam o aprendiz a uma linguagem criativa, os investigadores encontram-se divididos; alguns atestam a ação de vários mecanismos, entre os quais a simplificação, imitação, generalização e dedução, enquanto para outros

as estratégias se limitam apenas à simplificação, onde, por vezes, incluem também a transferência e a generalização. Gómez et al (2002), classificam as estratégias de aprendizagem entre diretas e indiretas: as diretas, que envolvem a memória e a cognição, caracterizam-se pelo facto de serem empregues conscientemente pelo aprendiz, enquanto as indiretas levam os aprendizes a armazenar de maneira inconsciente os elementos linguísticos da LE. Entre as estratégias indiretas existem as metacognitivas, que permitem a auto-avaliação, as afetivas, que controlam as emoções, motivações e atitudes, e as sociais, que habilitam e regulam a interação com os outros, favorecendo clarificações, correções e o surgir do interesse para questões culturais da LE alvo.

Segundo Gargallo (1993: 141) as estratégias de comunicação são vistas como um processo cujo objetivo principal é capacitar os aprendizes a comunicarem da forma mais livre possível na língua alvo. A autora ilustra dois tipos de estratégias de comunicação, como se pode ver a seguir.

#### ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO

- Estratégias de redução formal → o aprendiz, para resolver um problema causado pela falha de material linguístico adquirido, utiliza apenas palavras e regras conhecidas.
- Estratégias de redução funcional, como evitar o tema, o abandono da mensagem e a substituição semântica → o aprendiz muda de temática para evitar o uso de estruturas e/ou palavras problemáticas. O aprendiz até pode tentar empregar palavras mais vagas.

#### ESTRATÉGIAS PARA OBTER SUCESSO

- Estratégia de compensação, como a mudança de código, a transferência interlinguística, a transferência intralinguística, as estratégias baseadas na interlíngua (generalização, paráfrase, reestruturação e criação de um vocábulo), estratégias de cooperação e estratégias não linguísticas → o aprendiz para contrastar a insuficiência dos seus recursos linguísticos, emprega estruturas ou palavras da LM ou de outras línguas já notas (mudança de código) e continua com transferências intralinguísticas ou interlinguísticas. A transferência da interlíngua faz sim com que o aprendiz possa generalizar regras, preencher as lacunas com palavras e parafrasear. As



estratégias de cooperação, presentes em contextos de interação social, levam os falantes a um acordo sobre um significado e as estratégias não linguísticas, ao invés, referem-se ao uso de outros suportes de comunicação, como gráficos, gestos, desenhos, imitação de sons e mímica.

- Estratégias de recuperação → estratégias que permitem ao aprendiz recuperar palavras que se encontram na sua interlíngua, desfrutando da semelhança formal ou empregues em outras línguas.

O conceito de interlíngua é absolutamente positivo e privilegia a dimensão do saber fazer do aprendiz contra a avaliação dos erros cometidos; a sua análise concentra-se sobre os elementos diagnósticos que podem ser sintomas de uma determinada fase de aprendizagem.

Selinker divide o desenvolvimento da Interlíngua em três fases principais<sup>106</sup>:

1. Fase pré-básica: o aprendiz tem à disposição uma gramática basilar e reduzida, porém eficaz, que garante uma compreensão e uma produção da LE em linhas gerais. O aprendiz limita-se ao uso e repetição de frases breves, construídas à volta de palavras-chave, ajudando, quando necessário, com gestos.
2. Fase básica: o aprendiz começa a organizar os *input* e a construir as regras linguísticas da LE. A morfologia e algumas construções sintáticas (causais e temporais sobretudo) envolvem-se apesar de o verbo continuar a não ser flexionado.
3. Fase pós-básica: a língua do aprendiz aproxima-se cada vez mais da língua alvo. As formas são todas flexionadas, a sintaxe é bem adquirida e o vocabulário é bastante rico.

O linguista Selinker atesta que, no geral, apenas 5% dos aprendizes de LE alcançam o nível de proficiência gramatical igual ao de falantes nativos e, adiciona, o fenómeno da fossilização não acontece durante o processo de aprendizagem da LE mas é ela a própria LE. O autor sustenta que a fossilização de erros pode ser causada pela

106 Corder (1973: 71), anteriormente, com respeito a Selinker, divide a interlíngua em quatro fases. 1) Pré-sistema = fase na qual os aprendizes têm apenas uma ideia vaga da estrutura da língua. 2) Emergente = fase onde os aprendizes aperfeiçoam a própria produção linguística em LE e começam a interiorizar alguns mecanismos nem sempre corretos; embora avancem continuam a repetir os erros do estágio anterior. 3) Sistemática = os aprendizes captam os erros e conseguem até corrigi-los, apesar de as regras não estarem ainda bem definidas. 4) Pós-sistemática (ou Estabilização) = fase da autocorreção.

abordagem de uma nova temática que pode deixar o aprendiz ansioso.

Gisbert (2006: 61) identifica as várias causas da fossilização: *Transfer* da LM<sup>107</sup>, erros de aculturação, simplificação do sistema, automatização de regras incorretas, desinteresse por reestruturar uma informação linguística conhecida, falta de *feedback* corretivo durante a correção dos erros, falta de interesse em relação a um *feedback* corretivo, falta de interesse em relação aos dados linguísticos devido à idade, falta ou perda de acesso a determinados ou todos os elementos da GU, limitações no processo linguístico, motivos sociais e psicológicos, pressão comunicativa prematura, satisfação das necessidades comunicativas, falta de atenção na observação das diferenças entre *input* e *output* e *input* agramatical em LE dos falantes nativos.

Schutz (2006) expõe algumas condições de aprendizagem que promovem o surgir e a evolução da interlíngua:

1. Qualidade do modelo: um *input* autêntico, de boa qualidade, criará menor interferência e menor probabilidade de formar a interlíngua.
2. Numero dos aprendizes do grupo: quanto mais numeroso for o grupo de aprendizes, menor será a exposição à L2 e maior o acesso à interlíngua.
3. Intensidade: quanto mais intensa a exposição à L2 mais rápida será a assimilação enquanto a duração da interlíngua será menor, tal como a probabilidade de fossilização.
4. Vulnerabilidade dos extrovertidos: a extroversão é importante na aprendizagem de línguas se associadas a *input* autênticos e intensos. Caso contrário, os aprendentes mais extrovertidos serão mais vulneráveis à formação da interlíngua e à fossilização dos erros.
5. Metodologia de risco: os métodos de ensino/aprendizagem não suficientemente autênticos e abrangentes quanto às situações reais de interação, podem provocar o surgir da interlíngua.

As maiores críticas feitas contra o estudo da IL acusavam uma demasiada concentração dos estudos no âmbito morfológico e sintático e o insucesso de desenvolver abordagens efetivas para facilitar os estudos empíricos.

107 A Interlíngua caracteriza-se pela interferência da LM até o aprendiz atingir uma suficiente fluência na LE.

## 4. A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS AFINS: O CASO DO PORTUGUÊS POR ESTUDANTES ITALÓFONOS

O foco principal desta dissertação constitui uma reflexão acerca do fenómeno do *transfer* linguístico que caracteriza a aprendizagem do português LE, na sua variante europeia, por estudantes universitários italófonos.

Utilizando um estudo contrastivo, principalmente entre as línguas italiana, castelhana e portuguesa, analisando segundo as teorias da AE os erros cometidos através de testes linguísticos mirados e centrando-se na teoria da existência da interlíngua durante cada aprendizagem de LE, mostrarei e explicarei as áreas mais afetadas pelo fenómeno do *transfer* e o papel da LM e da LS prévia na aprendizagem e produção de LE, para, no futuro, poder ampliar o estudo e analisar, em detalhe, os vários estados da interlíngua dos aprendizes. O *corpus* que permitiu o desenvolvimento desta análise é composto por exercícios de compreensão e de produção escrita, pensados para uma turma de B1 e uma de nível B2<sup>108</sup> segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, com o objetivo de redigir uma classificação tipológica e de frequência dos erros levantados.

### 4.1. ITALIANO E PORTUGUÊS: DUAS LÍNGUAS AFINS

O estudo da língua portuguesa no quadro do ensino italiano pode verificar-se apenas no âmbito universitário, numa altura em que, na bagagem linguística do aprendiz, cabe já pelo menos o conhecimento de uma outra LE, julgada como “útil”<sup>109</sup> pela sociedade de referência; de facto, na escola secundária italiana, o aluno pode entrar em contacto com o inglês, o francês (cujo ensino tem, em Itália, uma longa tradição), o alemão (mais recentemente) e com o castelhano (cuja situação mudou bastante nos últimos anos, sofrendo um incremento positivo da sua divulgação), língua esta que, até fora do contexto escolar e académico, é inequivocamente mais “familiar” do que o português. Por conseguinte, o estudo do português não pode ser uma escolha de tipo utilitário (ou pelo menos, não completamente); de acordo com Marc Spoelders (1975)<sup>110</sup>, em casos como esse entram em causa motivações integrativas que, juntamente com uma atitude positiva perante a comunidade onde se fala essa língua, deveriam

108 Não encontrando grandes divergências linguísticas entre a turma de nível B1 e a de nível B2, decidi fazer-lhes o mesmo teste, tendo sempre em conta o desnível durante a correção e redação da classificação dos erros.

109 CALVI 1982: 11.

110 *Extra-linguïstische factoren in vreemdetalenleren: Literatuurstudie en proeve van exploratorische benadering van de problematiek* (1975), tese de doutoramento, Universidade de Gent, 2 vols.

favorecer a sua aprendizagem.

O pensamento comum em ambientes de nível cultural mais baixo, pelo menos até há algum tempo, segundo o qual o português seria uma espécie de variante do castelhano, parece autorizar o estudante a resolver, num nível inconsciente, as dificuldades lexicais e sintáticas, baseando-se mais uma vez no seu conhecimento do castelhano que, todavia, na maioria dos casos, resulta inadequado. O aprendiz que possui um conhecimento superficial de ambas as línguas utiliza mais estratégias deste género, sem se dar conta de que, embora haja eficácia momentânea, com o tempo acabam por se revelar práticas nocivas que comprometem a aprendizagem e a competência linguística. Contudo, o entusiasmo inicial, devido às afinidades que o aprendente relewa entre a cultura portuguesa e a italiana, não chega para obter uma competência satisfatória.

Já em 1996 Paul Teyssier evidenciou um grau elevado de afinidade entre as ditas “línguas românicas do Sul” (quer dizer, francês, castelhano, português, italiano), separando em primeiro lugar o francês das outras três e, num segundo momento, o português, pelo seu conservadorismo morfossintático. Pelo que concerne à fonologia, e também à constituição diacrónica e diastrática de um texto, Paul Teyssier chega à conclusão de que o italiano e o castelhano se sentem como mais afins com respeito ao par italiano-português. Esta é, sem dúvida, uma das razões que levam o estudante itálofono de português a tomar como referência, sem outra razão aparente, o código da LM ou o do castelhano LE.

A percepção da simetria entre estes dois idiomas está marcada já desde o primeiro contacto do aprendiz itálofono com a LE português por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, partilham o mesmo sistema vocálico (embora a língua italiana tenha uma estrutura fonológica mais simples do que a portuguesa<sup>111</sup>) e em segundo lugar pelas *transparências lexicais*<sup>112</sup>, que permitem entender um texto, principalmente um texto escrito, mesmo sem conhecimentos específicos.

O português, como o italiano, é uma língua indo-europeia, derivada do latim e do subgrupo das línguas românicas; entre elas existem, no plano sincrónico, sons, vocábulos, formas gramaticais e sintáticas similares, resultado da origem comum e do percurso evolutivo<sup>113</sup>.

111 O italiano tem 7 vogais, enquanto o português tem 14, entre anteriores, nasais, indistintas e mudas.

112 Exemplo: «Bom dia, como te chamas?» = «Buongiorno, come ti chiami?».

113 O italiano mantém-se mais fiel ao latim com respeito às outras línguas românicas que sofreram influências de outras culturas com as quais tiveram contactos.

A distância percebida entre as duas línguas parece quase nula na compreensão escrita; para um italiano que não conheça o português<sup>114</sup> e vice-versa, captar as informações essenciais de um texto básico não parece ser uma ação demasiado complicada; propus um texto, muito simples, a um lusófono que nunca teve qualquer contacto com a língua italiana e, sempre o mesmo texto, a um itálofono que desconhece o português, pedindo para eles traduzirem.

Texto: Olá! Chamo-me Maria, tenho quinze anos e frequento o liceu. Vivo em Lisboa com os meus pais, a minha irmã e o meu irmão. Todos os dias vou à escola de autocarro e gosto muito de ler e de desenhar. Também gosto de fazer desporto: jogo na equipa de basquetebol do meu bairro. Tenho muitos amigos e gosto muito de comer pizza<sup>115</sup>.

As traduções foram as seguintes<sup>116</sup>:

- Falante nativo italiano<sup>117</sup> → Ciao! Mi chiamo Maria ho 15 anni vado a scuola. Vivo a Lisbona con (...). Tutti i giorni vado a scuola in macchina e mi piace molto leggere e disegnare. Mi piace molto anche fare sport: gioco in una squadra di basket (...). Ho molti amici e mi piace molto mangiare la pizza.
- Falante nativo português<sup>118</sup> → Olá! Chamo-me Maria, estou no quinto ano e frequento o liceu. Vivo em Lisboa com os meus (...), a minha sobrinha e o meu (...). Todos os dias vou à escola (...) e gosto muito de ler e desenhar. O meu gosto para o deporto: jogo em uma quadra de basquetebol do meu quarteirão. Eu tenho muitos amigos e gosto muito de comer pizza.

Graças a este exemplo podemos constatar que existe uma forte semelhança de base entre as duas línguas e que, pelo menos ao nível da compreensão escrita, apenas se encontram dificuldades na tradução daquelas palavras totalmente divergentes como, para ambos os falantes, “pais”, “irmã”, “irmão”, “autocarro” e “bairro”. As formas sintáticas diferentes, como a construção do verbo GOSTAR (*Piacere* em italiano), são entendidas sem esforço nenhum, assim como o significado do verbo TER (*Avere* em italiano) que não causa nenhuma dificuldade, embora exista em italiano o verbo *TENERE*, graficamente semelhante, mas com uma aceção diferente com respeito a este

114 Nem o castelhano.

115 Tradução italiana: «Ciao! Mi chiamo Maria, ho quindici anni e frequento il liceo. Vivo a Lisbona con i miei genitori, la mia sorella e il mio fratello. Tutti i giorni vado a scuola in autobus e mi piace molto leggere e disegnare. Mi piace anche fare sport: gioco in una squadra di basket del mio quartiere. Ho molto amici e mi piace molto mangiare pizza».

116 Os três pontos dentro dos parênteses representam as palavras não traduzidas, enquanto as sublinhadas relevam erros.

117 Mulher italiana de 26 anos, secretária; as suas LE são o inglês e o castelhano.

118 Homem português de 26 anos, operador de apoio ao cliente; as suas LE são o inglês e o castelhano.

contexto. Cabe notar que os erros são especulares, atestando mais uma vez esta proximidade linguística.

A nível fonético encontramos mais erros; além do sistema vocálico diferente (o leque reduzido que possui o italiano põe o aprendiz na condição de julgar obscura uma série ampla de pronúncias do português, especialmente do português europeu, devido à tendência dos falantes para pronunciarem as vogais de maneira bastante reduzida.), também os sons produzidos por combinações de letras refletem um maior afastamento dos dois sistemas causando, porém, erros não especulares. O falante português, pelo facto de não ter na sua língua o uso das consoantes duplas (com exceção do “S” e do “R” com função de mutação do som e não de reforço) não as considera e lê como se não as houvesse; também a consoante “C” quando em italiano adquire o valor de africada alvéolo-palatal coronal não-vozeada [tʃ] é pronunciada como uma fricativa pré-dorso-alveolar não vozeada [s]. O itálfono, ao invés, falando um idioma onde todas as letras são pronunciadas (feita exceção pela letra “H”), lê todos os grafemas presentes numa palavra, até os mudos, como a letra “U” da conjunção “ou” e, não existindo em italiano a consoante “J”<sup>119</sup>, produ-la como uma vogal oral alta fechada anterior não-arredondada, contrariamente à sua verdadeira articulação de fricativa pré-dorso-pré-palatal vozeada [ʒ]. Em italiano, diversamente do português, o som da consoante “S” nunca muda quando a seguir se coloca uma outra consoante, levando por isso o itálfono a não emitir o som [ʃ] (por exemplo na palavra “meus”), mas uma fricativa pré-dorso-alveolar não vozeada [s]. Completamente divergente é também o papel da letra “H” que, quando se combina com o “C” produz em italiano o som [k], enquanto em português o som [ʃ] (“chamo” → \*[Kamo] / “anche” → \*[anʃe]). Sempre em italiano, a letra “H” nunca se combina com as consoantes “L” e “N” para articular uma dorso-palatal, como faz ao invés o português produzindo os sons [ʎ] e [ɲ], sons que o italiano emite com os traços “GL” e “GN”<sup>120</sup>.

A distância linguística entre o português e o italiano torna-se enorme na compreensão oral; a evolução fonética das duas línguas é assim distinta, o que torna até uma compreensão parcial do texto lido por um falante nativo incompreensível.

Semanticamente estas duas línguas têm elementos tão próximos quanto distantes; o castelhano, por exemplo, tem mais palavras partilhadas com o vocabulário português em comparação com o italiano, como “burro” que, nas duas línguas da Península Ibérica indica um animal, enquanto em italiano significa “manteiga”. Isso

119 Apesar de ser vulgarmente conhecida como “*i lunga*”.

120 A palavra “gnomo” em português pronuncia-se [ˈɡnomu] enquanto em italiano [ˈɲomo].

leva-nos aos “falsos amigos” que, como reparei no meu teste, são causa de muitos erros, forte manifestação da sobrestimação da proximidade linguística e, algumas vezes, testemunhos de fossilização.

## 5. O TESTE

A minha investigação tem como objetivo constatar, analisar e explicar as zonas mais afetadas pelo fenómeno do *transfer* na aprendizagem do português por parte de estudantes itálofonos<sup>121</sup>; como apoio à didática, este teste evidencia estratégias de ensino e prevê possíveis áreas problemáticas entre as línguas e, como apoio aos estudantes, torna-os mais sensíveis acerca do erro, com a finalidade de reduzir a sua produção.

A teoria que se coloca na base da minha pesquisa é a Hipótese da Interlíngua, que inclui nela duas outras análises fundamentais, ainda que criticadas: a Análise Contrastiva e a Análise de Erros.

Os aprendizes que se prestaram à minha investigação foram os alunos itálofonos do último ano de licenciatura (16) e os alunos do primeiro ano de mestrado<sup>122</sup> (12) em Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Pisa<sup>123</sup>.

O *corpus* do meu teste<sup>124</sup> é composto por:

1. Um questionário informativo pessoal, em português, dividido em duas partes: a primeira, tem a finalidade de delinear o perfil do aprendiz, a sua idade, a sua formação académica e profissional, e relevar o seu leque linguístico, o percurso linguístico e os níveis das LE conhecidas. A segunda parte, ao invés, quer destacar o estudo da língua portuguesa, os contactos do aprendiz com o mundo lusófono, as motivações que o levaram a estudar esse idioma, de que forma, em que nível, com que meios, e as sugestões que tem em relação ao ensino e à aprendizagem (ideias para a didática, interesses, treino linguístico em casa, dificuldades e vantagens).
2. O teste efetivo, dividido numa produção escrita, com o máximo de 180 palavras e numa tradução de frases italianas para o português, todas construídas à volta das áreas linguísticas mais divergentes entre o italiano e o português, as mais vulneráveis pelo fenómeno do *transfer*<sup>125</sup>. A redação do teste baseia-se num estudo comparativo e

121 Escolhi a palavra itálofonos porque um dos aprendizes que preencheu o meu teste é bilingue castelhano.

122 O nível linguístico do português, segundo o QCER, da turma do último ano de licenciatura é o B1, enquanto o da outra é B2; apesar disso, observando anteriormente ambas as turmas, tendo em conta as noções linguísticas conhecidas e analisando alguns testes precedentes não reparei em nenhuma grande divergência de competência, tanto que julguei apropriado propor um único teste que fosse complementar e factível para ambas as turmas.

123 As turmas são guiadas pela Professora Doutora Monica Lupetti, professora associada e minha coorientadora, especialista em linguística e filologia portuguesa, na história das metodologias de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

124 Consultável nos anexos deste trabalho.

125 O nível linguístico do português, segundo o QCER, de uma turma, é o B1, enquanto o da outra é B2; apesar disso, observando anteriormente ambas as turmas, tendo em conta as noções linguísticas conhecidas e analisando alguns testes precedentes, não reparei em nenhuma grande divergência de



contrastivo da língua italiana e da língua portuguesa, com base em alguns exemplos de testes presente no site: [http://www.valico.org/Esercizi%20%20per%20LUSOFONI%20\(commentati\).pdf](http://www.valico.org/Esercizi%20%20per%20LUSOFONI%20(commentati).pdf).

Decidi empregar a produção escrita como recolha dados porque, não sendo sujeita a limites, oferece uma vasta escala de erros espontâneos de várias tipologias, e a tradução de frases específicas, porque visam a produção de erros já previstos.

O questionário pessoal é fundamental pelas seguintes razões:

- Como é sabido, a idade influi no fenómeno do *transfer*; de facto, os adultos empregam esta estratégias maiormente no respeitante às crianças.
- É fundamental conhecer o leque linguístico do aprendiz e os níveis de cada língua conhecida, porque todas podem influenciar a produção de português LE.
- Devem destacar-se os fatores extralinguísticos, como motivações, técnicas de ensino e aprendizagem, dificuldades e vantagens encontradas, formações, trabalho, essenciais na investigação sobre a *SLA*.

As faixas de idade das duas turmas coincidem mais ou menos com o ano de universidade no qual se encontram (entre os 21-22 anos para a licenciatura<sup>126</sup> e os 23-24 para o mestrado), com exceção para uma aprendiz de licenciatura de 60 anos.

Quase todos os aprendizes são apenas estudantes, não têm um emprego estável ou fixo, excluindo uma rececionista de hotel, uma empregada de caixa e uma professora de língua italiana.

Como é óbvio, a primeira língua estrangeira aprendida por todos os aprendizes foi o inglês, adquirida entre os 6 e os 8 anos na escola primária e que quase todos os aprendizes dominam num nível elevado seguida, como previsto, pelo castelhano<sup>127</sup> (12/16 de B1 e 10/12 de B2), francês (9/16 de B1 e 7/12 de B2), alemão (2/16 de B1 e 5/12 de B2) e, em última posição com igual mérito, o russo, falado apenas por um aprendiz de B1 e o chinês, falado por um aprendiz de B2.

Pelo que concerne à parte das informações sobre a aprendizagem do português, os resultados confirmam o que afirmei há pouco, ou seja, que todos os alunos o aprenderam na universidade. Sempre homogéneas foram também as respostas acerca das fontes da aprendizagem da LE português e dos canais de informações em língua, empregues pelos alunos para melhorarem a própria competência linguística; todos

competência, tanto que não julguei apropriado propor dois testes diferentes, mas criar um único que fosse complementar e factível para ambas as turmas.

<sup>126</sup> Há também uma aluna de 23 e uma de 24 anos.

<sup>127</sup> Castelhana.

afirmam que a maioria dos *input* em língua que recebem ocorre durante as aulas de português (literatura, linguística e leitorado) e que treinam frequentemente a língua através da música e dos livros, seguidos por vídeos e filmes e, para quem os tenha, através da comunicação virtual com amigos portugueses e brasileiros.

Todos os estudantes reclamam mais ou menos as mesmas dificuldades linguísticas: o afastamento linguístico entre a própria LM italiana e a LE portuguesa no âmbito da fonética e do léxico, a confusão com o português na sua variante brasileira (seja na leitura como na escrita), a influência negativa do castelhano na aprendizagem e produção e a ambiguidade da gramática portuguesa em alguns aspetos<sup>128</sup>. Os aprendizes todos partilham também as mesmas sugestões para uma melhoria da didática e um reforço ao próprio conhecimento linguístico, requerendo mais espaço para a interação oral, com momentos durante a programação da aula nos quais se inserem conversações livres entre todos os elementos da turma, o emprego de materiais didáticos audiovisuais como filmes e música e a possibilidade de participar em projetos no estrangeiro que permitam viver num país lusófono e frequentar os cursos universitários, imergindo totalmente no contexto sociocultural local.

Para concluir, posso confirmar o que disse anteriormente, ou seja, que todos os aprendizes itálofonos que se aproximam da língua portuguesa fazem-no exclusivamente por curiosidade da cultura lusófona na sua globalidade<sup>129</sup> (isto é, não apenas língua e cultura portuguesa, mas também brasileira, africana, timorense, etc...).

## 5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TESTE

A classificação tipológica de frequência do erro que realizei, baseada no Critério Linguístico, permite-nos refletir na variação do erro paralelamente à dos modelos de exercício oferecidos ao aprendente. Se, por um lado, pode parecer óbvio destacar como o erro causado por uma interferência se reduz de acordo com o incremento do nível de competência linguística do aprendiz, por outro lado é imprescindível notar como a melhoria, onde for caso disso, do nível de competência em castelhano como L2 e de português como L3 pode favorecer um *transfer* positivo e fomentar, portanto, no aluno, uma maior consciência (dado como óbvio o relacionamento das línguas em objeto) da autonomia da cada um dos sistemas linguísticos.

128 No detalhe, reclamam dificuldades na colocação dos clíticos e no emprego de tempos verbais inexistentes em italiano, como o Infinitivo Pessoal e o Futuro do Conjuntivo.

129 Feita exceção à aprendiz de 60 anos que estuda português para conversar com a família da sua filha que mora em Lisboa.

O meu trabalho de análise articula-se em 5 etapas: 1) identificação do erro, 2) classificação, 3) descrição, 4) explicação e 5) avaliação do tipo de *transfer*. Por fim, exporei qual língua e em que percentagem interfere na aprendizagem do português.

Os erros relevados foram subdivididos em:

- 1) Erros interlinguísticos → Erros causados pela transferência da LM ou das L2 aprendidas em precedência.
- 2) Erros intralinguísticos → Erros cometidos na aprendizagem da LE não provocados pelo *transfer*.

### 5.1.1 Tradução de frases italianas para o português

Trata-se de 19 frases italianas que visam o reconhecimento das zonas mais vulneráveis do *transfer*, das áreas linguísticas mais afastadas entre o português e o italiano, tocando os seguintes tópicos: Preposições, Verbos (tempos, modos, regências), Léxico (falsos amigos, mudança de género, ortografia) e Perifrásticas.

A primeira frase do teste é a que mais causou dificuldade nos aprendizes de nível B1 mas que, graças ao avanço da competência linguística, não suscitou muitos erros na turma de nível B2. Especificamente, a frase *Stavo giusto pensando a te*<sup>130</sup> reúne em si três zonas críticas de divergência entre o italiano e o português, ou seja:

- A perífrase verbal com valor de aspeto cursivo<sup>131</sup> *Stare + gerúndio* (estar a + infinitivo);
- O advérbio *giusto*;
- A preposição de regência do verbo “pensar”.

10 aprendizes de nível B1 e 3 de nível B2 erraram na construção da perífrase, traduzindo por “Estava pensando”. Este erro classificar-se-ia como erro interlinguístico, mas existe uma incerteza acerca da língua em ação que provocou o *transfer*; de facto, tanto o italiano como o castelhano produzem esta locução verbal utilizando “estar” como verbo auxiliar, seguido pelo gerúndio do verbo principal, o que nos leva a pensar nelas como línguas responsáveis pelo *transfer*; porém, 3 aprendizes entre os 13 que erraram não falam castelhano, deixando o italiano (LM) como única língua de transferência. Este pressuposto estaria correto se os aprendizes não estudassem diariamente também o português na variante brasileira ao lado do PE; como regra

130 “Estava mesmo a pensar em ti”.

131 Aspeto cursivo significa valor aspetual durativo. Um estado de coisas num dado intervalo de tempo é apresentado como estando em curso nesse intervalo de tempo. (Dicionário de termos linguísticos, vol. II, p. 54).

gramatical, o PB não utiliza a estrutura “estar a + infinitivo” mas a “estar + gerúndio”. Esta consideração cria ambiguidade na demarcação da língua de transferência, sendo o italiano LM e o português variante brasileira LS possíveis produtores deste *transfer*, não consentindo a sua classificação.

Pelo que concerne à tradução do advérbio italiano *giusto* aqui enfrentamos várias tipologias de erros; 13 aprendizes de B1 e 3 de B2 omitiram o advérbio enquanto 5 de B1 e 8 de B2 escolheram um termo não apropriado para o contexto. O erro de omissão deve-se considerar erro intralinguístico, causado pela distração ou pela ignorância e a escolha de um lexema não conforme ao contexto, deve ser analisado em detalhe; 3 dos 13 aprendizes que erraram utilizaram palavras completamente erradas, como “já” e “apenas agora”, mas que não se classificam como erros interlinguísticos. 7 aprendizes, ao invés, escolheram os lexemas “justo” e “próprio”<sup>132</sup>; de seguida, mostrarei em primeiro lugar a análise da palavra “justo” e depois a da palavra “próprio”.

- O termo português “justo” não tem função de advérbio, contrariamente à palavra italiana *giusto*.
- Também o inglês, o castelhano e o francês utilizam esse lexema com valor de advérbio (*just, justo, juste*).
- Todos os aprendizes são itálofonos e estudaram inglês desde crianças.
- O advérbio castelhano *justo* partilha o mesmo significante da palavra portuguesa “justo”.
- O som da palavra italiana *giusto* [ˈdʒusto] é o que mais se aproxima do som de “justo” português<sup>133</sup> [ˈʒustu].
- Uma dos aprendizes não fala nem castelhano nem francês e um outro classificou o seu nível de proficiência linguística da produção escrita do castelhano e do francês como apenas suficientes.

Todas estas considerações deixam-nos, mais uma vez, na ambiguidade de destacar a língua de *transfer*, embora seja mais plausível, cometendo o erro de generalizar por todos os aprendizes e omitindo a individualidade da aprendizagem de cada um deles, que a língua de transferência seja o italiano, LM.

Também a palavra “próprio” em português não tem o valor de advérbio<sup>134</sup> contrariamente ao italiano (*proprio*), categorizando-o assim como erro interlinguístico

132 4 aprendizes empregaram a palavra “justo” e 3 a palavra “próprio”.

133 Em inglês [ˈdʒʌst], em castelhano [ˈxusto] e em francês [ˈʒyst].

134 O inglês, o castelhano e o francês seguem a regra do português não dando um valor adverbial à palavra “próprio”.

provocado pelo *transfer* da LM italiana<sup>135</sup>.

No que diz respeito à regência da verbo “pensar”<sup>136</sup>, apenas 5 aprendizes de B1 não deram a resposta correta; um aprendiz empregou a preposição simples “por”, claramente erro intralinguístico, duas usaram a palavra *en*, lexema castelhano de significado idêntico a “em” mas com grafia errada, considerado erro interlinguístico com a LS castelhano (estas duas estudantes produziram o mesmo erro várias vezes ao longo do teste), uma utilizou a preposição simples “de” que, apesar de ser usada em inglês na mesma estrutura (*I was thinking of you*), reputo mais oportuno categorizar como erro intralinguístico, sendo produzido unicamente naquele contexto e nunca mais repetido em contextos similares<sup>137</sup>. Por fim, uma aprendiz empregou a preposição “a”, erro categorizado como interlinguístico, originado da transferência da LM italiana (*pensar a qualcuno*)<sup>138</sup>.

Sempre neste exercício, relevei mais uma presença de *transfer*, que se envolve também noutras partes do teste, provocado pela LS castelhana; em detalhe, uma aprendiz conjuga os verbos da primeira conjugação no imperfeito do indicativo com a desinência castelhana, como no exemplo: *estaba* (estava).

Passando à segunda frase, *I nostri computer sono fatti da cinesi*<sup>139</sup>, construção passiva com dificuldades previstas na preposição de regência do complemento de agente e no lexema “computadores”, reparamos em mais erros interlinguísticos; um aprendiz de B1 e um de B2 traduziram a palavra *computer* pela palavra castelhana *ordenadores*, evidente erro de transferência, enquanto um aprendiz de B1 empregou o termo inglês *computer*, adotado também pela língua italiana, que cria confusão na identificação da língua de partida do *transfer*<sup>140</sup>.

Um outro erro relevado nesta frase<sup>141</sup> foi a omissão do artigo definido anteposto ao pronome possessivo; o acontecimento pode ter várias explicações que vou listar brevemente:

- Possível influência da LS inglesa ou da francesa ou ainda da castelhana (*my*

135 Apenas dois aprendizes, ambos de nível B2 cometeram esse tipo de erro.

136 Pensar em alguém.

137 Informo ainda que a aprendiz usou o verbo “achar” no lugar do verbo pensar, mudando assim as possibilidades das preposições de regência utilizáveis.

138 Podia também ser um *transfer* causado pelo francês (*Penser à quel'q'un*), mas a aprendiz não conhece esta língua.

139 Os nossos computadores são feitos por chineses.

140 Baseando-nos na teoria que refere que antes do emprego da(s) LS conhecidas(s), na aprendizagem e produção em LE age a interferência da LM, poderíamos classificar para este caso o italiano como língua do *transfer*.

141 2 de B1 e 4 de B2.

*computers, mes ordinateures, mi ordenadores*).

- Possível influência do português variante brasileira, que omite os artigos definidos antepostos aos pronomes.
- Possível erro provocado por outros fatores externos à aprendizagem.

De facto, analisando mais em detalhe os testes destes aprendizes, reparei que apenas uma continua a omitir o artigo à frente dos pronomes pessoais; por isso, os outros alunos cometeram um erro intralinguístico, enquanto a única aprendiz que insiste no erro, não falante de castelhano nem de francês mas com LS inglês falada em casa pela sua mãe (de língua materna inglesa) desde criança, cometeu um erro interlinguístico de *transferência* com o inglês, não se encontrando nenhum outro traço de PB durante todo o seu teste.

Um outro erro interessante, de natureza obviamente intralinguística, que produziram quase todos os aprendizes de B1 (14) e metade dos B2 (6) nesta frase, foi traduzir a preposição simples italiana *da* pela preposição articulada portuguesa “pelos”: é evidente que uma falha na concentração pode causar erros assim banais, cuja origem é detetável apenas no estado físico e mental daquele momento do aprendiz.

A terceira frase, *Abbiamo lezione di francese domani?*<sup>142</sup>, baseava-se no “falso amigo” português “aula” que em italiano significa “sala” e em que todos conseguiram acertar. No entanto, relevei dois erros interlinguísticos: uma aprendiz de B2 conjugou o verbo “ter” na primeira pessoa plural do presente do indicativo de forma igual ao verbo castelhano *tener* (*tenemos*). É evidente aqui o *transfer* com a LS castelhana, *transfer* que se verifica em todo o teste desta aprendiz. Trata-se sempre de *transfer* com o castelhano o erro cometido por um aprendiz de B2, o qual escreve repetidamente a palavra “inglês” e “francês” com o acento agudo no lugar do acento circunflexo, como os espanhóis (*inglés, francés*).

A quarta frase constrói-se no tópico da deixis e da regência verbal; a frase *Quella bella ragazza all'improvviso si è trasformata in un diavolo*<sup>143</sup>, suscitou muitas dificuldades nos aprendizes, muitas mais das quais estava à espera.

Dois estudantes de B1 e 3 de B2 não traduziram o determinante demonstrativo feminino na forma correta, mas três deles escolheram o determinante “essa” e um o determinante “esta”, apresentando uma lacuna no tratamento da *deixis* portuguesa, divergente em parte da italiana; por esta razão, os erros devem definir-se como sendo de carácter intralinguístico. Erro interlinguístico, ao invés, é o da outra aprendiz, a quinta

142 Temos aula de francês amanhã?

143 Aquela linda rapariga de repente tornou-se um diabo.

do grupo que errou, a qual utilizou a palavra *aquella*, exemplo claro de *transfer* com a LS castelhana.

Não previ nenhum erro da tradução da palavra *bella*; não obstante, um aprendiz de B1 escreveu o lexema *hermosa*, erro classificável como interlinguístico, sendo evidente a interferência do castelhano<sup>144</sup>, enquanto dois de B1 e um de B2 usaram o termo “boa”, erro intralinguístico já que empregaram um lexema com significante próximo ao português, mas não correto no contexto<sup>145</sup>.

A locução adverbial *all'improvviso* suscitou algumas dúvidas nos estudantes; 3 de B1 omitiram-no (erros intralinguísticos<sup>146</sup>), enquanto 3 de B1 e 3 de B2 empregaram-no com a palavra *improvisamente*, inexistente em português mas evidente *transfer* da LM italiana<sup>147</sup>. Ainda, um estudante de B1 mudou completamente a frase, traduzindo-a “Aquela bonita rapariga agora é um diabo”: aqui é óbvio que o erro está no facto de não ter respeitado fielmente a frase original mas gramaticalmente está bem construída<sup>148</sup>.

O verbo italiano *trasformarsi*, provocou algumas dificuldades. Seis aprendizes de B1 e 2 de B2 erraram a tradução; seis deles empregaram o verbo “mudar-se”, lexema com significado parecido ao verbo italiano, mas não apropriado para o contexto, classificando-o como erro intralinguístico. Erros intralinguísticos são também o uso do verbo “voltar-se” e o do lexema *\*trasformar-se*, cometidos pelos dois restantes aprendizes.

O elemento desta frase que mais suscitou erros foi a regência do verbo “tornar-se”; 9 estudantes de B1 e 10 de B2 empregaram a preposição articulada “num”. É verdade que o verbo “tornar-se” é pela maioria das vezes seguido pela preposição “em”, mas apenas quando quer sublinhar uma mudança física total, uma transformação que inclui todos os aspetos possíveis: neste caso, a mudança é apenas do espírito, do carácter e não do corpo, o que comporta a omissão da preposição simples, deixando apenas o artigo. Este erro deve-se catalogar como erro interlinguístico devido à interferência do italiano<sup>149</sup>.

144 Esta aprendiz é a mesma que errou na primeira frase, empregando no lugar de “em” a preposição *en*, típica do castelhano; o fenómeno do *transfer* com a LS castelhana é bastante evidente na sua produção e, por consequência, na sua aprendizagem.

145 Outro erro intralinguístico, causado pela distração, foi a tradução de *bella* em “loira” por um aprendiz de B2.

146 Um outro erro intralinguístico foi o uso da locução “por acaso”, cometido por um aprendiz de B2.

147 O termo *improvisamente* existe também em castelhano, mas é antigo e obsoleto; os estudantes de certeza não o conhecem ou não foi de certeza esse o termo que causou o *transfer*.

148 É necessário destacar alguns exemplos de *transfer* positivos entre as línguas quando os encontramos; apenas um aprendiz de B2 traduziu a locução italiana *all'improvviso* com o termo “súbito”, raramente usado na sala de aula portuguesa e clara transferência da LM italiana (*subito*).

149 Podia considerar-se até um *transfer* com o castelhano, mas nem todos os aprendizes que erraram

Para concluir, o lexema *diavolo*, foi traduzido por seis estudantes de B1 e um de B2 com a palavra *diablo*, erro interlinguístico de origem castelhana e de origem francesa (*diable*)<sup>150</sup>. Um estudante de B1 e um de B2 escreveram a palavra *diavo*, ambígua na sua colocação, já que pode ser cometido por uma distração entre a consoante “b” e a consoante “v”<sup>151</sup>, ou pelo *transfer* da LM italiana. Ao contrário, é evidente a interferência do italiano nas palavras *diávolo* e *diabolo*, produzidas erroneamente por dois aprendizes de B1<sup>152</sup>.

A quinta frase, *A cinque anni sapevamo a memoria tutta la Divina Commedia*<sup>153</sup>, joga exclusivamente na estrutura fixa “saber de cor”. Como previsto, 9 estudantes de B1 e 4 de B2<sup>154</sup> não utilizaram a estrutura correta, ou simplesmente a evitaram (3 de B1 e um de B2), omitindo-a (“sabíamos<sup>155</sup> toda a Divina Comédia): entre estes aprendizes, uma de B1 escreveu *à mente* (erro intralinguístico) e um de B1 e um de B2 empregaram a forma *de coração*, que muito se aproxima à forma castelhana *de corazón*<sup>156</sup>, tornando-o um erro interlinguístico. Erro interlinguístico é também a expressão produzida pelos restantes, com a forma *de memória*, evidente *transfer* do italiano LM. Esta frase sempre deu origem a muitos erros intralinguísticos, causados mesmo por distração: a quase totalidade dos aprendizes não prestou atenção ao verbo, conjugado na primeira pessoa do plural, empregando ao invés a primeira pessoa do singular ou até a terceira pessoa do singular.

A frase número 6, *A Giovanni piace molto andare in bicicletta*<sup>157</sup>, as zonas mais vulneráveis do *transfer* eram a construção do verbo “gostar” e a preposição da construção “ir de bicicleta”.

Na primeira erraram apenas 3 aprendizes de nível B1, como suspeitava, sendo um tópico aprendido no primeiro semestre do primeiro ano de universidade; apesar disso, utilizaram a mesma construção italiana “sujeito + v. *piacere* + complemento indireto”, realizando “A João gosta muito de ir”, “Ao João gosta muito ir” e “João gosta

conhecem o idioma.

150 De facto, há uma aprendiz que escreveu a palavra *diablo* e que conhece a língua francesa e não a língua castelhana.

151 Erros comuns nos aprendizes que têm também o castelhano como LS.

152 Evidencio aqui um outro *transfer* positivo feito por um aprendiz de B2, o qual utilizou o termo “demónio”, claro decalque da palavra italiana *demonio*.

153 Com cinco anos sabíamos de cor toda a Divina Comédia.

154 Preciso que houve também um aprendiz de B1 e um de B2 que utilizaram o verbo “conhecer” seguido pela estrutura “de cor”, emprego não considerado correto.

155 Três aprendizes de B1 empregaram o verbo conhecer no lugar de saber, produzindo um erro intralinguístico; a forma “saber de cor” é uma forma fixa.

156 Também o inglês e o francês utilizam formas parecidas com o castelhano: *by heart* e *par cœur*.

157 O João gosta muito de ir de bicicleta.



muito ir”, os primeiros dois erros interlinguísticos com a LM italiana e o último é um erro intralinguístico.

Interessante é constatar como grande parte das turmas não empregou o artigo definido masculino anteposto ao nome próprio “João”; esse tipo de erro é ambíguo porque pode ser causado por todas as línguas conhecidas pelos aprendizes, LM e LS, mas também pela variante PB, segundo a qual não seria considerado como erro (ou, simplesmente, pode ser provocado pela distração).

No que concerne à construção com o verbo “ir” mais um meio de transporte não específico, 7 de B1 e 4 de B2 empregaram a preposição “em”, cometendo um erro interlinguístico atribuível principalmente à LM, embora seja a preposição correta também no castelhano e no francês. Um de B2 escolheu uma combinação de preposição mais artigo definido *com a*, erro interlinguístico com a LM italiana (*andare con la bicicletta*).

A frase 7, ao invés, centra-se no uso do conjuntivo, embora não seja este contexto a zona mais afetada pelo *transfer*; a frase *Non credo che ci fosse speranza*<sup>158</sup> causou 8 erros na turma B1 e 5 na B2, todos de natureza intralinguística, originados pela ignorância, como “não acho que houve esperança”, “não acho que esteja esperança” ou ainda “não acho que estivesse esperança”<sup>159</sup>. Duas aprendizes da turma B1 e uma da turma B2 cometeram erros interlinguísticos: uma de B1 traduziu *não acho que fosse esperança*, uma outra escreveu “*não acho que hubiesse esperança*” e a de B2 empregou *não acho que havia esperança*. O primeiro erro é dado pelo *transfer* com a LM italiana<sup>160</sup>, o segundo com a LS castelhana<sup>161</sup> e o terceiro com a LS francesa<sup>162</sup>.

É importante também sublinhar um erro interlinguístico de uma aprendiz de B1, *não creo que*, evidente *transfer* da língua castelhana.

A frase 8 procurava atestar o conhecimento da estrutura “contar com”, sendo a preposição de regência verbal diferente da italiana, *Sapevo che potevo contare sui miei genitori*<sup>163</sup>; 9 de B1<sup>164</sup> e 4 de B2 foram os aprendizes que erraram a preposição, entre os quais 10 empregaram a preposição articulada “nos”, erro de tipologia interlinguística com o italiano sendo, muitas das vezes, a preposição portuguesa “em” traduzida com a preposição italiana *su*. Até se poderia considerar transferência com o inglês, o qual

158 Não acho que houvesse esperança!

159 Uma das aprendizes de B1 não traduziu a frase toda.

160 O italiano emprega o verbo *essere* (ser) na sua forma reflexiva no lugar de "haver".

161 *Hubiese*.

162 *Je ne crois pas qu'il y avait* (imperfeito do indicativo) *d'espérance!*

163 Sabia que podia contar com os meus pais.

164 Uma aprendiz não traduziu a frase toda e uma apenas o verbo.

utiliza a preposição *on*<sup>165</sup>, embora seja mais plausível uma transferência entre línguas da mesma área linguística.

Erros interlinguísticos com o italiano são também *contar sobre os meus pais e sabia que potesse contar*, produzidos ambos por dois aprendizes de B1. Muitos adotaram outras estratégias para traduzirem a frase, sendo a mais comum o emprego do verbo “confiar em alguém”.

No que concerne ao resto da frase, encontramos dois erros interlinguísticos de um aprendiz de B1, o qual escreveu *sabía que podía contar com os meus pais*, atestando uma forte influência da língua castelhana; sempre falando do verbo “saber” um estudante de B2 escreveu *savia*, mostrando um *transfer* da língua francesa (*je savais*).

Também a palavra “pais” causou problemas; um aprendiz de B1 usou o lexema “pães” e um outro “país”, enquanto uma de B2 escreveu *parentes*: os primeiros dois casos são categorizados como erros intralinguísticos (de ignorância e/ou de distração) e o terceiro como erro interlinguístico provocado pelo inglês<sup>166</sup>.

A nona frase, *Ho perso tutti i miei giocattoli di quando era bambino*<sup>167</sup>, constrói-se apenas na ambiguidade lexical da palavra *giocattoli*; 8 aprendizes de B1 e 3 de B2 não empregaram a forma correta<sup>168</sup>. Metade dos alunos de B1 e um de B2 traduziram a palavra *giocattoli* com um lexema inexistente mas de significante parecido ao correto, ou seja, “brinquedos”, denotando uma confusão a nível lexical, gerando um novo vocábulo da união da palavra “brinquedos” e de “brincadeiras”. Caso parecido foi o de um aprendiz de B2 com o lexema *joguetes*, que nos mostra a criação de um vocábulo a partir de uma palavra existente em português “jogos” (embora não seja a forma correta neste contexto preciso) mais um *transfer* com a língua francesa, com o lexema *jouet*, ou com a língua castelhana *juguetes*, que significa mesmo “brinquedos”.

Dois aprendizes de B1 substituíram a palavra certa “brinquedos” com “bonecas”, errando através de uma sinédoque, sendo as bonecas apenas um tipo específico do grupo dos brinquedos.

Uma aprendiz de B1 fez um erro interlinguístico, traduzindo a palavra *giocattoli* com *munheca*, claro *transfer* com a língua castelhana (*muñeca*), embora o significado desta palavra seja o correspondente de “bonecas”. Trata-se sempre de erro interlinguístico também o erro cometido por um aprendiz de B1 e um de B2, com o uso

165 *I count on my parents.*

166 A língua que gerou este tipo de *transfer* podia ser também o francês, porém a aprendiz não a conhece.

167 Perdi todos os meus brinquedos de quando era criança.

168 Além de dois de B1 e uma de B2 que não completaram a frase.

do lexema “jogo”, que sublinha dois fenómenos; ao lado do *transfer* com a palavra italiana *gioco*, cujo significado e emprego são os mesmos da palavra “brinquedos”, há uma má compreensão do uso deste vocábulo e da sua ambiguidade segundo o contexto no qual se insere.

Interessante, para concluir, é marcar o erro de uma aprendiz de B1 que usou o lexema “brincos”, erro intralinguístico originado pela influência da lembrança de uma parte da palavra certa (brinquedos) mas de significante mais fácil e mais ouvido no curso da sua aprendizagem.

A décima frase, *C'è un'aria strana in classe oggi*<sup>169</sup>, focaliza-se na mudança de género do lexema “ar” (feminino em italiano e masculino em português) e, conseqüentemente, também na mudança de género do artigo e do adjetivo; sempre na área do léxico, esta frase apresentava um “falso amigo”, *classe*.

Houve uma omissão da frase inteira e quatro do sintagma nominal, enquanto 7 aprendizes de B1 e uma de B2 escreveram lexemas diferentes:

*Uma aria*<sup>170</sup> → Erro interlinguístico, *transfer* com o italiano.

*Uma aire estranha*<sup>171</sup> → Erro ambíguo, sendo o substantivo claramente originado pelo *transfer* com o castelhano, mas que possui todavia o género masculino como o português (2 erros intralinguísticos e um interlinguístico).

*Um air* → Erro interlinguístico, *transfer* com o inglês.

Reparamos também nas estratégias de produção dos aprendizes; por exemplo, uma aprendiz de B1 cometeu um erro intralinguístico, “há algo estranho”, causado por uma má estratégia de simplificação, porém um seu colega e dois da turma de nível B2 empregaram positivamente uma outra estratégia, procurando uma alternativa ao obstáculo, escrevendo todos “há uma atmosfera estranha”, típico exemplo de *transfer* positivo da LM italiana.

Surpreendente, mas até previsível, foi o número dos que erraram na tradução do “falso amigo” *classe*; apenas um de B1 e um de B2 escreveram corretamente o lexema correspondente. Quatro de B1 omitiram-no por inteiro enquanto 11 da mesma turma e da B2 utilizaram o termo *aula*, provocando um erro interlinguístico de transferência do italiano; de facto, a palavra italiana *classe*, inserida neste contexto, significa “local onde se reúne uma turma para aprender”, traduzível em português com a palavra “sala”. A

169 Há um ar esquisito em sala hoje.

170 Três aprendizes de B1 e uma de B2 produziram esse erro.

171 Dois aprendizes de B1 produziram esse erro.

palavra portuguesa “aula”, usada pelos aprendizes significa “lição”/”classe”/”explicação” de qualquer matéria e não representa um local físico, como ao invés a palavra italiana *aula* faz, significando “qualquer sala relacionada com o ensino mas onde não estão obrigatoriamente estudantes a aprender”.

Quero também sublinhar, mais uma vez, o papel da condição mental dos aprendizes que influencia a produção em LE, cometendo erros intralinguísticos; na verdade, não há um aprendiz de ambas as turmas que tenha traduzido a preposição *in* (*in classe*) com o correspondente “em”, mas todos empregaram a preposição articulada “na” (“na sala”).

A frase 11, *Vanno a fare una passeggiata*<sup>172</sup>, abordava a questão da perífrase “ir + infinitivo” com valor de futuro e a construção “dar um passeio”; como imaginava, também esta frase causou problemas. 3 estudantes de B1 e 2 de B2 translinearam a estrutura perifrástica italiana “ir a + infinitivo” na tradução, cometendo um erro interlinguístico (*vão a dar / vão a fazer*). Mais erros foram cometidos na construção fixa “dar um passeio”; de facto, 12 de B1 e 6 de B2 produziram várias estruturas:

*Vão (a) camminhar*<sup>173</sup> → Erro interlinguístico: o aprendiz escolheu este lexema, com significante parecido ao verbo italiano *camminare* mas em português, “caminhar” tem uma acentuação diferente, não aplicável neste contexto. O maior testemunho do *transfer* com a LM italiano, é a grafia da palavra, que retoma as geminadas, inexistentes em português<sup>174</sup>.

*Vão a dar um passeio*<sup>175</sup> → Como demonstrado antes, este é um erro intralinguístico com o italiano: interessante é reparar que os dois aprendizes encontraram a estrutura correta (dar um passeio) mas enganaram-se com a estrutura da perífrase.

*Vão (a) fazer um passeio*<sup>176</sup> → Erro interlinguístico, sempre com o italiano: a estrutura italiana emprega o verbo *fare* com o substantivo *passeggiata*, que se reflete na produção em português dessa frase, embora o substantivo venha traduzido corretamente.

*Vão de caminho* → Erro intralinguístico, produzido por

172 Vão dar um passeio.

173 Dois aprendizes de B1 produziram este erro (um escreveu “caminhar” na sua forma correta).

174 Feita claramente exceção pelos tratos -ss e -rr, os quais, diferentemente das geminadas italianas, não representam uma duplicação consonântica, mas um som fonético diferente e autónomo.

175 Dois aprendizes de B2 produziram este erro.

176 Nove aprendizes de B1 produziram este erro.

desconhecimento.

*Vão passejar*<sup>177</sup> → Erro intralinguístico, produzido por desconhecimento; neste caso o aprendiz, de certeza, tentou basear-se no castelhano, mas não o escreveu corretamente (*pasear*).

*Vão (a) pasear*<sup>178</sup> → Erro interlinguístico com o verbo castelhano *pasear*, não com a construção perifrástica (no castelhano a perífrase do futuro iminente é construída da mesma forma que a portuguesa).

Passando à frase 12, *Scusi, mi fa una foto?*<sup>179</sup>, verifico, mais uma vez, a área das construções fixas de cada língua, uma das mais vulneráveis ao *transfer*. Deixando de parte o facto de que quase todos os aprendizes de ambas as turmas cometeram um erro intralinguístico não dando atenção à pessoa do verbo (*fa*) e conjugando-o na segunda pessoa singular, 13 aprendizes<sup>180</sup> utilizaram a forma *Pode fazer-me uma foto*, evidente erro interlinguístico, provocado pelo *transfer* com a LM italiana, enquanto 3 aprendizes<sup>181</sup> produziram a estrutura *Pode toma-me uma foto*, também este erro interlinguístico mas com o castelhano<sup>182</sup>.

Reparamos também em dois aprendizes (um de B1 e um de B2) que empregaram o verbo “tirar” mas no seu modo transitivo (“desculpe, pode tirar uma foto?”), provocando um erro intralinguístico; não obstante, é óbvio que a frase está correta, porém, o seu significado mudou ligeiramente, deixando entender que a foto que o ouvinte deve tirar é para algo ou alguém que não seja o falante, diversamente da frase original em italiano.

Enfim, dois aprendizes (um de B1 e um de B2) escreveram o lexema “foto” na grafia de *photo*, revelando um *transfer* com a língua inglesa.

A frase número 14, *Penso che la situazione nel mio paese sia critica*<sup>183</sup>, atesta uma zona bastante vulnerável do *transfer* entre as línguas românicas, ou seja, o uso do conjuntivo; como veremos, a confusão no uso deste tempo verbal tende a desaparecer com o avanço da competência linguística. De facto, 10 estudantes de B1 e 3 de B2 utilizaram o verbo “ser” no modo conjuntivo (“seja”), não lembrando que a regra portuguesa obriga ao uso do modo indicativo nas orações subordinadas quando o verbo da principal é um verbo de opinião na forma afirmativa. Entre as línguas faladas pelos

177 Dois aprendizes de B1 produziram este erro.

178 Um aprendiz de B1 e dois de B2 produziram este erro.

179 Desculpe, pode tirar-me uma foto?

180 8 de B1 e 5 de B2.

181 De B1.

182 Em castelhano usa-se seja a estrutura *tomar una foto* seja *sacar una foto*.

183 Penso que a situação no meu país é crítica.

estudantes, a única que não partilha esta regra na sua gramática é o italiano, evidenciando assim todos os erros interlinguísticos com a LM.

Uma estudante de B1 e um de B2 cometeram um erro interlinguístico muito evidente; escreveram *che* no lugar de “que”; de certeza a causa será a distração, sendo óbvio que os alunos em questão sabem a grafia correta da conjunção integrante relativa, mas podemos observar como é forte a influência do *transfer*, sobretudo a da LM.

A décima quinta frase, *Avete visto la partita di calcio ieri sera?*<sup>184</sup> andava à volta do “falso amigo”, tópico, como o do conjuntivo, muito vulnerável ao fenómeno do transfer sobretudo nos níveis iniciais. 10 estudantes de B1 e 4 de B2 traduziram a palavra *partita* com o lexema *partida/o*, demonstrando o conceito que acabei de exprimir, claro erro interlinguístico com a LM italiana.

Sempre nesta frase, uma aprendiz de B2 cometeu um outro erro interlinguístico de transferência da LM italiana, empregando a palavra *cálcio* para “futebol”.

A frase 16, *Si è sognato una bella donna bionda su una barca*<sup>185</sup>, provocou bastante erros, abordando alguns tópicos espinhosos, como o verbo “sonhar”, em português usado raramente na sua forma reflexiva e com uma construção divergente da italiana, a distância linguística entre a palavra *bionda* e a sua tradução portuguesa, e a ambiguidade das traduções portuguesas da palavra *barca*.

Partindo do verbo “sonhar”, 13 aprendizes de B1 e 5 de B2 não traduziram de forma certa o lexema:

11 aprendizes de B1 e 3 de B2 utilizaram o verbo “sonhar” sem a preposição adequada de regência (“com”), como *Sonhou uma linda mulher*, relevando um erro interlinguístico com o italiano<sup>186</sup>.

2 aprendizes de B1 e uma de B2 empregaram o verbo “sonhar” de modo reflexivo, não utilizado em português mas forma aceite em italiano, como *Sonhou-se uma linda mulher*, cometendo um erro interlinguístico com a LM italiano.

Um aprendiz de B2 redigiu a construção verbal com a preposição de regência correta, mas adicionou um elemento para que o verbo adquirisse um valor reflexivo: *Sonhou com si mesmo e uma linda mulher*: também

184 Viram o jogo de futebol ontem à noite?

185 Sonhou com uma linda mulher loira num barco.

186 O castelhano tem a construção idêntica à portuguesa (*soñar com*) enquanto o francês e o inglês partilham a construção verbo + *de/of* (*rêver de / to dream of*). Não considero as outras línguas (alemão, russo e chinês) sendo que estes erros foram cometidos por estudantes que não conhecem estes três idiomas.

este erro se deve considerar de carácter interlinguístico, devido à transferência com o italiano.

O substantivo “loira”<sup>187</sup> deu algumas complicações; a sua distância linguística com a palavra italiana *bionda* fez com que nem todos os aprendizes conseguissem lembrar e acertar o vocábulo. Um aprendiz de B1 e um de B2 usaram a perífrase “de cabelo claro”, um outro de B1, ao invés, escreveu “que tinha o cabelo dourado”, um seu colega “de cabelo amarelo” e um último, sempre de B1, “com os cabelos claros”; tudo isso nos comprova que, às vezes, a proximidade linguística não se torna uma vantagem. A palavra *bionda* foi até traduzida como *blonda* por dois aprendizes de B1: este emprego é de certeza ditado pelo transfer, mas discernir a sua origem é complicado. Em primeiro lugar, é evidente a influência da LM italiana *bionda*, mas não é a única língua com este tratamento; também a língua francesa, que ambos dominam a um nível intermédio, contém o lexema (*blonde*) assim como o inglês (*blonde*)<sup>188</sup>.

A palavra *barca* deu problemas; este lexema tem várias realizações possíveis na língua portuguesa, cada uma inserida no seu contexto específico e, às vezes, com uma mudança de género. De facto, *barca*, substantivo feminino singular em italiano com significado de embarcação genérica, traduz-se em português pela palavra “barco”, substantivo masculino singular, sendo a palavra “barca” substantivo feminino singular que designa um «navio à vela, de três mastros, inferior à galera»<sup>189</sup>. Além de um aprendiz de B1 que utilizou a palavra *nave*, lexema não conforme ao contexto e originado pelo *transfer* do italiano, 7 aprendizes de B1 e 3 de B2 empregaram a palavra “barca”, não respeitando o seu efetivo significado mas baseando-se primariamente na assonância de significante entre o vocábulo italiano e o português, produzindo assim um erro interlinguístico com a própria LM.

Para concluir é importante destacar alguns outros erros cometidos sempre nesta frase:

O uso do lexema *mujer* no lugar de “mulher”, óbvio *transfer* do castelhano.

O emprego da preposição italiana *su* para dizer “sobre” ou “em”, interferência do italiano.

O adjetivo *hermosa* para dizer “bonita” ou “formosa”, originado pela

187 Alguns aprendizes empregaram o sinónimo “loura”.

188 Não considero as outras línguas (alemão, russo e chinês) porque quem cometeu estes erros não conhece estes três idiomas.

189 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/barca> (consultado em 24-04-2017).

influência do castelhano.

A escolha do lexema “dona” como sinónimo de “mulher”, escolha bastante ambígua sendo “dona” um lexema existente em português que define uma figura feminina mas que possui, no entanto, um valor diferente e representa mais um estatuto social e cultural, tornando-o inadequado para este contexto específico; conseqüentemente, optarei por classificar este erro como interlinguístico dado pelo *transfer* com a língua italiana.

A frase *L'impero romano cadde nonostante fosse molto potente*<sup>190</sup>, a número 16, retoma o assunto do emprego divergente do conjuntivo entre a LM italiano e a LE português, porém, neste caso, completamente congruente; a dificuldade aqui apresentada, além da regra do conjuntivo, era o emprego correto do conector (“embora”, “não obstante” ou “apesar de”) que regula o modo verbal da subordinada. 3 aprendizes de B1 e um de B2 não completaram a frase, enquanto 3 aprendizes de B1 e dois de B2 erraram a construção subordinada. Dois de B1 utilizaram o conector, “porém”, não adequado ao contexto, seguido sempre pelo modo conjuntivo, num caso conjugado no tempo imperfeito, corretamente, e no outro no futuro, errando.

Uma aprendiz de nível B2 cometeu um erro intralinguístico, não lembrando que o conector “apesar de” requer sempre, na oração subordinada onde se localiza, o modo infinitivo pessoal e não *o império romano caiu apesar fosse muito potente*. Uma aprendiz de nível B1, pelo contrário, virou a frase deste modo: *além que o império romano for muito potente, caiu*. Não se trata de uma frase correta em português e releva lacunas no uso dos conectores e dos modos verbais associados.

Um outro erro, sempre intralinguístico, foi cometido por um estudante B2 o qual adicionou um relativo ao conector “embora” e conjugou o verbo da subordinada em pretérito perfeito do indicativo, resultando a frase assim: *O Império romano caiu embora que foi muito poderoso*.

Esta frase tinha como objetivo demonstrar que, como existem zonas divergentes entre as línguas afins, também existem zonas próximas caracterizadas por muitas congruências e, por isso, facilmente aproveitáveis como recursos estratégicos na aprendizagem, em *primis*, e em *secundis* (por consequência, diria) na produção de LE.

A décima-sétima frase, *Quando sarò grande mi comprerò un cavallo*<sup>191</sup>, examina os aprendizes no respeitante ao reconhecimento da estrutura da subordinada temporal

190 O império romano caiu embora fosse muito potente.

191 Quando for grande comprarei um cavalo.



portuguesa com o verbo conjugado no futuro do conjuntivo, tempo inexistente na língua italiana e de difícil assimilação por parte dos falantes itálicos. Efetivamente, além de 4 aprendizes de B1 e de um de B2 que não traduziram a frase toda, 11 aprendizes de B1 e 6 de B3 erraram a construção, redigindo estas frases:

*Quando vou ser maior (ter mais anos) (crescer) vou comprar um cavalo*<sup>192</sup> → Erro interlinguístico com a língua italiana; não obstante não sejam estruturas corretas em italiano (“vou ser”, “vou ter” e “vou crescer”), reparamos no uso desta perífrase para conferir um valor de futuro à frase, único tempo verbal utilizável neste contexto pela língua italiana.

*Quando serei grande (crescerei) vou comprar um cavalo*<sup>193</sup> → Erro interlinguístico com a língua italiana: nota-se o emprego do futuro simples do indicativo do verbo “ser” como utilizado na língua italiana. Também a língua francesa se comporta como o italiano (*quand je serai grand j'acheterai un cheval*), mas apenas três estudantes conhecem esse idioma (e, além disso, neste caso é muito mais provável uma interferência da LM que da LS).

*Quando seja grande comprarei um cavalo*<sup>194</sup> → Erro interlinguístico com a LS castelhana, que emprega o modo conjuntivo no tempo presente, nas orações temporais deste género.

*Quando ser grande comprarei um cavalo* → Erro intralinguístico ambíguo; neste caso o aprendiz pode ter-se lembrado da construção da temporal, mas ter esquecido a irregularidade do verbo “ser” no tempo do futuro do conjuntivo ou, simplesmente, enganou-se totalmente como os outros.

*Quando crescer, vou comprar um cavalo* → Erro intralinguístico; embora a frase esteja gramaticalmente correta, o verbo “crescer” não é totalmente adequado ao contexto apresentado.

Este resultado mostra que o recurso à LM é uma estratégia absolutamente presente e inata nos aprendizes e que age quando temos uma falha linguística e, ou, quando o elemento linguístico que enfrentamos não tem nenhuma correspondência na nossa língua de partida.

192 Cinco aprendizes de B1 e um de B2 produziram esta frase.

193 Cinco aprendizes de B1 e dois de B2 produziram esta frase.

194 Dois aprendizes de B1 produziram esta frase.

Esta frase suscitou mais erros; a frase italiana apresentava o verbo “comprar” na sua variante reflexiva, não existente na língua portuguesa. 5 aprendizes de B1 e 4 de B2 não prestaram muita atenção à forma e traduziram o verbo mantendo a vertente reflexiva, originando em consequência esta forma *comprar-me-ei*, evidente *transfer* do italiano: os aprendizes trasladaram o verbo, ação raramente factível apenas em algumas zonas linguísticas congruentes e, normalmente, nos níveis iniciais.

Até a palavra “cavalo” suscitou erros interlinguísticos; 7 aprendizes de B1 e um de B2 escreveram o lexema *cabalo* ou *caballo*, ou até *cabalho*, denotando a influência do *transfer* com a LS castelhana e italiana, mais as tentativas de adequá-lo à língua portuguesa. Com isto quero dizer que o lexema *cabalho*, por exemplo, partilha em parte o seu significante entre o português, o castelhano e o italiano (embora não faça parte de nenhuma dessas línguas) e compõe-se da raiz *-ca*, comum entre os três idiomas e do um nexos final *-lho*, marca típica do português para a representação do som [ʎ], som existente na palavra castelhana *caballo*, palavra com grafia semelhante à italiana *cavallo*. Para resumir, o aprendiz possui, na sua LM, língua de partida, o vocábulo *cavallo*, que tem uma grafia parecida com a palavra castelhana *caballo* (LS conhecida e que age como uma ponte entre as línguas) mas não a pronúncia; tendo em conta que existem palavras em castelhano que diferem do italiano pela mudança da consoante italiana “v” em “b”, apoiando-se na proximidade linguística maior entre o castelhano e o português do que entre o italiano e o português, baseando-se na grafia da palavra da LM mas no som do castelhano, o aprendiz elaborou este lexema, interessante exemplo da existência e das características da interlíngua, sistema linguístico pessoal e mutável, presente em cada aprendiz.

A penúltima frase, *Comprammo alcuni vestiti cari per andare alla festa*<sup>195</sup>, diversamente das outras, não foi criada para apresentar erros interlinguísticos, mas sim comprovar como tópicos linguísticos distantes ou ausentes entre a LE e a LM, não são muitas vezes reconhecidos, deixando espaço à influência da língua materna ou das outras línguas conhecidas. De facto, apenas uma aprendiz de B2 empregou o infinitivo

195 Esta frase pode ser traduzida em 4 versões diferentes: o autor da dissertação considera gramaticalmente mais corretas a segunda e a quarta frase, ou seja, as que empregam o uso do infinitivo pessoal. A variação do complemento objeto da principal é causada pelo género do aprendiz; de facto, as mulheres interpretaram o vocábulo italiano *vestito* como um específico artigo de vestuário (“vestido”), enquanto os homens interpretaram o mesmo vocábulo como algo genérico, um conjunto de peças de vestuário, não sendo o vestido um objeto presente no próprio dia a dia.

1. Comprámos alguns vestidos caros para ir à festa.
2. Comprámos alguns vestidos caros cara para irmos à festa.
3. Comprámos alguma roupa cara para ir à festa.
4. Comprámos algumas roupa cara para irmos à festa.

peçoal no verbo da subordinada, modo inexistente em italiano e de difícil compreensão e produção para um itálofono, todavia indispensável e traço distintivo do português; os outros aprendizes utilizaram um infinito impessoal, como a própria LM e as próprias LS requerem (embora sejam corretas ambas as formas, sendo “comprámos” situada bastante perto do verbo “ir”, sublinhando já o sujeito da ação).

A última frase *Sei la ragazza più bella che abbia mai visto*<sup>196</sup> enfrentava a área do conjuntivo área bastante divergente entre o português e o italiano; o português diferencia-se do italiano pela conjugação do verbo da frase relativa no tempo pretérito perfeito do indicativo no lugar do presente do conjuntivo italiano. Outro obstáculo era a correta percepção do advérbio *mai*; começando por esta análise, relevamos que apenas dois estudantes de B2 traduziram com o advérbio correto “já” enquanto todos os outros erraram, traduzindo à letra com o advérbio “nunca” ou “jamais”, destacando uma incapacidade de reflexão linguística que não vá além do nível semântico, empregando apenas um automatismo da tradução.

Um ulterior automatismo da tradução é o emprego do conjuntivo na relativa; feita exceção para um aprendiz de B1 e três de B2, os restantes escreveram “És a rapariga (moça) mais bonita que nunca tenha visto” sublinhando uma lacuna no uso deste tempo, bem divergente da LM e empregue num número menor de casos a respeito do italiano. Este erro deve-se categorizar como erro interlinguístico, originado pelo italiano (em italiano, neste contexto, o uso do conjuntivo seria obrigatório).

### 5.1.2 Produção escrita

A produção escrita apresentada aos estudantes consistia na redação de um pequeno texto argumentativo acerca de uma temática à escolha entre várias possibilidades; 3 aprendizes de B1 decidiram pela pista número 1, a carta de apresentação a um curso de Turismo em Lisboa, os restantes aprendizes de B1 e 10 de B2 optaram pelo tópico da viagem, a número 5, um de B2 pela terceira proposta, a redação de uma queixa escrita para uma companhia aérea e o último de B2 discutiu um artigo de jornal a respeito de uma nova direta europeia do mundo do trabalho.

De seguida analisarei os erros encontrados e redigirei uma listagem com todos os erros interlinguísticos e as línguas responsáveis pela transferência.

*Esperiência* → Em PE correto “Experiência”, é o resultado da confusão da grafia do lexema. A língua de *transfer* é de certeza o italiano, língua que não possui no

196 És a rapariga mais bonita que já vi.

seu alfabeto a consoante “x” mas que a produz sempre e exclusivamente através da letra “s”.

*Eu cresci com l' amor* → Em PE “Eu cresci com o amor”, deriva do emprego de um lexema inexistente e da aplicação de uma regra linguística raramente (exceto alguns sofisticados contextos) utilizada em português. Este erro pode-se atribuir a influência do italiano, onde o artigo definido masculino singular apropriado para a palavra “amor” é *lo* (“o” em português), que sofre o fenómeno da elisão quando é seguido por um lexema que inicia com vogal, tornando-se em *l'*. Não obstante, o lexema *l'* é também artigo definido masculino singular elido no francês, que o aprendiz domina mas apenas a um nível principiante, o que reforça a minha primeira hipótese do *transfer* com o italiano.

*Nuovos lugares* → Em PE “Novos lugares”, é causado pelo uso impróprio do ditongo “uo”, de origem exclusivamente italiana (*nuovi luoghi*). Este erro foi repetido pela mesma aprendiz três vezes ao longo da produção escrita.

*Natureza* → Em PE “Natureza”, trata-se de uma transferência de um lexema castelhano, causada de certeza pela assonância da palavra entre as duas línguas.

*Fazer fotos* → Em PE “Tirar uma foto” é um erro interlinguístico que enfrentámos na tradução das frases e que tem origem na construção italiana *fare una foto*.

*Comencei* → Em PE “Comecei”, é dado pela presença da consoante “n”, visível no verbo correspondente italiano *cominciare* e no francês *commencer*; neste caso, as línguas responsáveis pela interferência podem ser duas, porém o aprendiz domina o francês apenas a um nível principiante, deixando como única opção a LM italiano<sup>197</sup>.

*Scozia* → Em PE “Escócia”, clássica transladação do nome italiano na LE.

*Língua inglesa* → Em PE “Língua inglesa”, grafia errada da palavra. Este erro repete-se por três vezes ao longo da produção. A língua de origem do *transfer* é o inglês, que a aprendiz domina como LM, ao lado do italiano (*english*).

*Laureada* → Em PE “Licenciada” é um erro interlinguístico provocado pela ignorância do termo; como exposto anteriormente, em caso de falha ou lacunas, a LM é a primeira língua que age, causando, às vezes (e como neste caso) erros.

*Gregos* → Em PE “Gregos” é um outro exemplo de transladação de um lexema da uma língua de partida para a língua alvo; neste caso a língua de partida é o italiano.

*Gostaria de ir na Grécia*<sup>198</sup> → Em PE “Gostaria de ir a Grécia”, erro

197 Este erro foi cometido também por outros dois aprendizes de B1, falantes também de francês, deixando difícil a percepção da língua influente.

198 Este erro foi cometido por mais dois aprendizes de B1.

interlinguístico ambíguo. O emprego da preposição “em” como preposição locativa é típica da língua francesa (*Je vais en Grèce*) e da língua italiana (*Vado in Grecia*); contudo, a aprendiz fala apenas o italiano e o inglês, por isso a língua influente neste caso será a LM italiano.

Prefero → Em PE “Prefiro” é um outro erro interlinguístico com o italiano (*preferisco*); de certeza a aprendiz não se lembrou da regra da mudança da vogal temática do verbo “Preferir”, trasladando a forma italiana.

Sculptura → Em PE “Escultura”. Neste caso é óbvio que a língua de *transfer* é o inglês (*sculpture*), língua que a aprendiz domina; além disso, é importante destacar que a aprendiz ensina latim na escola secundária, conhece a etimologia das palavras e, talvez, se apoie nesse idioma, “padre” das línguas românicas, propondo este nexos consonântico.

Islas → Em PE “Ilhas”. Este erro interlinguístico, a um primeiro impacto, pode ser considerado de origem castelhana (*Isla*); porém, a aprendiz domina apenas o inglês<sup>199</sup>, o qual exprime este vocábulo na grafia de “*Island*”.

Generalmente → Em PE “Geralmente”, é um claro *transfer* lexical do italiano.

Cidades → Em PE “Cidades”, é um erro ambíguo porque pode ser causado pela interferência do italiano (*Città*) ou do inglês (*Cities*), ambas línguas maternas para a aprendiz. Reparámos como tentou “aportuguesar” o lexema, retomando a palavra latina (língua que ensina na escola) *civitates* e transformando o nexos final em -des, traço distintivo da mutação do latim ao português.

Mundo → Em PE “Mundo”, erro interlinguístico com o italiano, transladação total da palavra<sup>200</sup>.

Dia → Em PE “Dia”, erro interlinguístico provocado pela LS castelhana, bastante frequente nesta aprendiz (o erro repete-se várias vezes ao longo da produção)<sup>201</sup>.

Mi → Em PE<sup>202</sup> “Mim”, erro interlinguístico ambíguo, que pode ter origem no castelhana, idioma que a aprendiz domina a um nível avançado, como no italiano, sendo homógrafas e homófonas em ambas as línguas.

Ruso → Em PE “Russo”, *transfer* com o castelhana, transladação total da

199 Embora eu não tenha dúvida de que já ouviu esse termo anteriormente.

200 Este erro foi cometido também por uma aprendiz de B2.

201 Este erro foi cometido também por uma aprendiz de B2.

202 O autor desta dissertação tem noção de que no português europeu antigo, o clítico *mim*, tinha a grafia *mi*, fator que não se pode ter em conta neste caso.

palavra.

Mosca → Em PE “Moscovo”. Este erro é mais um testemunho da ação da LM para colmatar as lacunas devidas à ignorância, como neste caso, sendo a mesma palavra italiana.

Imparar → Em PE “Aprender”, *transfer* lexical do italiano, com a palavra *imparare*.

Aprendimento → Em PE “Aprendizagem”, transladação do lexema italiano.

Estudo em Pisa desde o 2002 → Em PE “Estudo em Pisa desde 2002”, emprego do artigo definido anteposto a uma data, a um ano específico. Esta regra linguística existe em italiano e em castelhano; não obstante, o aprendiz conhece apenas o seu idioma, deixando a certeza de que este erro se deve considerar interlinguístico com a LM italiano.

Viajem → Em PE “Viagem”; troca da consoante do substantivo “viagem”. O aprendiz cometeu o mesmo erro várias vezes ao longo do texto, relevando um *transfer* com a língua castelhana (*viaje*) e uma tentativa de aportuguesar o lexema (consoante “m” final).

Personais → Em PE “Pessoais”: este erro pode ter origem na palavra castelhana *personal* ou na italiana *personale*. Os estudos demonstram que a LM é, na maioria dos casos, a língua mais influente, a que empregamos primariamente a respeito das outras LS; não obstante, os testes feitos aos estudantes itálofonos que aprendem português e que têm o castelhano como LS, constatam que não é sempre assim, que por causa da proximidade linguística entre as duas línguas ibéricas, às vezes a língua mais responsável pelo *transfer* é mesmo a língua “ponte” castelhana. Corrigindo o teste, relevo que a maioria dos erros interlinguísticos desta aprendiz são por influxo do castelhano, o que me deixa pensar que também este específico pode fazer parte desta categoria<sup>203</sup>.

Acho que seja muito importante → Em PE “Acho que é muito importante”. O emprego do conjuntivo nas orações subordinadas quando o verbo da principal é de opinião e na forma afirmativa é típico da língua italiana<sup>204</sup>.

Vivir → Em PE “Viver”; transladação do lexema castelhano *vivir*. Como exposto anteriormente, às vezes a LS castelhana é mais influente que a mesma LM em

203 Um outro exemplo de ambiguidade na identificação das línguas responsáveis do *transfer* e da prevalência da LS castelhana na LM italiana foram estes outros erros, sempre cometidos pela mesma aprendiz: “porque *comprende* várias coisas” (cas: *comprender* e ita: *comprendere*) e “*dificiles*” (cas: *dificiles* e ita: *difficili*).

204 Este erro foi cometido também por um outro aprendiz de B1.

estudantes itálofonos, e este é um exemplo: o aprendiz empregou um verbo castelhano baseando-se na proximidade linguística com o PE, sem utilizar a própria LM que contém o verbo graficamente parecido ao português (*vivere*)<sup>205</sup>.

*Difficuldade* → Em PE “Dificuldade”, *transfer* do italiano causado pelo emprego das consoantes geminadas, fenómeno ausente em português<sup>206</sup>.

*Uma língua (...) desconhecida para me* → Em PE “Uma língua (...) desconhecida para mim”; o clítico escolhido tem grafia italiana (*una lingua sconosciuta per me*).

*Isto permite de trabalhar* → Em PE “Isto permite trabalhar”; o facto de adicionar a preposição simples “de” como regência do verbo “permitir” é uma regra do italiano (*ciò permette di lavorare*) e do francês (*ça, permettre de travailler*), que a aprendiz domina a um nível elevado. Também neste caso é difícil distinguir a língua de transferência<sup>207</sup>.

*Estrangeiros* → Em PE “Estrangeiros”; a ausência da consoante “s” entre as letras “e” inicial e “t”, reflete o influxo do francês na produção em português (*étrangères*). Não se pode considerar como erro intralinguístico, mas apenas uma distração do aprendiz, porque o erro se repete várias vezes ao longo de toda a produção.

*Voluntariado* → Em PE “Voluntariado”. *Transfer* do italiano com o lexema *volontariato* e a marca portuguesa da mutação do nexos final latim -ato em -ado.

*Procurar um piso sozinha* → Em PE “Procurar um quarto sozinha”; a palavra *piso* é o lexema castelhano para dizer “quarto”.

*No ano pasado* → Em PE “Passado”; a ausência da geminada, nesta palavra, é um traço do castelhano, língua que a aprendiz domina a um nível avançado.

*Tenemos* → Em PE “Temos”: *tenemos* é o correspondente castelhano de “temos”, conjugação da primeira pessoa plural do tempo presente, modo indicativo, do verbo *tener* (em português “ter”).

*Não está possível a causa de problemas* → Em PE “Não está possível por causa de problemas”. O emprego da preposição simples “a” como regência do complemento de agente está presente apenas em italiano (*Non è possibile a causa di problemi*).

*Lejos* → Em PE “Longes”; transladação do lexema castelhano.

*Tuve* → Em PE “Tive”; o aprendiz conjugou o verbo “ter” como em castelhano. *Tuve* é a primeira pessoa singular do pretérito perfeito do indicativo, o correspondente

205 Este erro foi cometido também por uma aprendiz de B2.

206 Embora, como já explicado anteriormente, as consoantes “s” e “r” possam ser geminadas.

207 Erro cometido também por uma aprendiz de B2.

de “tive”.

Spanhol → Em PE “Espanhol”. A ausência da vogal “e” inicial, suporte de -sp que sozinho nunca se encontraria no começo de palavras portuguesas, é uma óbvia marca do italiano (*spagnolo*); não se pode considerar erro intralinguístico, sendo devido a uma distração porque foi repetido várias vezes ao longo da produção.

Leer → Em PE “Ler”; este é um outro exemplo da maior influência do castelhano LS (*Leer*) no respeitante ao italiano LM (*Leggere*).

Esviluppo → Em PE “Envolvimento”; este erro interlinguístico tem origem na palavra italiana *sviluppo*, que o aprendiz aportuguesou, mostrando conhecimento de morfologia, adicionando a vogal antes de -sv e eliminando uma das duas consoantes geminadas.

Natura → Em PE “Naturaleza”; embora o lexema “natura” exista, numa linguagem poética, é evidente aqui o decalque da palavra italiana *natura*.

Consumistico → Em PE “De consumo”; esta palavra não existe em português, realizando-se com o emprego de uma preposição mais o substantivo, diversamente do italiano que tem este vocábulo.

Quando serei desintoxicado → Em PE “Quando me for desintoxicado”. Como apresentado na correção da tradução das frases italianas, o emprego do futuro do indicativo no lugar do futuro do conjuntivo é devido ao fenómeno do *transfer* que pode ser causado pela língua italiana (*Quando mi sarò disintossicato*) ou pela língua castelhana (*Cuando me seré desintoxicado*) ou ainda pela língua francesa (*Quand je me serai désintoxiqué*), deixando ambígua a sua origem.

È descobrir → Em PE “É descobrir”: o português não possui como sinal gráfico o acento grave; apesar disso, apenas no italiano o verbo ser (*essere*) conjugado na terceira pessoa singular se escreve desta forma e com o acento grave. Não se pode considerar erro intralinguístico porque é repetido ao longo de toda a produção.

Creo que seja → Em PE “Creio que é” é um exemplo de como o fenómeno do *transfer* possa ser causado por várias línguas em simultâneo, segundo as zonas linguísticas mais afastadas entre a LM e a LE; neste caso reparamos na forma *creo*, primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo castelhano *crear*<sup>208</sup>, erro repetido várias vezes ao longo do texto e na construção da subordinada com o verbo no conjuntivo, típica do italiano (*Credo che sia*).

Impenho → Em PE “Empenho”, *transfer* da palavra italiana *impegno*, na forma

208 Este erro foi cometido também por uma aprendiz de B2.



aportuguesada (-nh final no lugar do -gn italiano; ambos produzem o mesmo som).

Bem-stare → Em PE “Bem-estar”; outro exemplo de *transfer* com o italiano *stare*.

Anriqueamento → Em PE “Enriquecimento”; este erro lexical tem origem na palavra italiana *arricchimento*; reparamos no uso do “n” posto entre a vogal inicial “a” e o “r”, que marca uma tentativa da aprendiz de chegar à forma portuguesa, lembrando, em parte, que às vezes o prefixo italiano -arr se traduz em português com -en.

Viver i de saber .. Em PE “Viver e de saber”; influência do castelhano com a sua conjunção *y*; este erro foi repetido ao longo do texto.

Cosas → Em PE “Coisas”; a aprendiz (que reproduziu este erro várias vezes na produção) fez uma transferência com a língua castelhana ou com a língua italiana; em ambos os casos as palavras são homógrafas.

Baja ejercitação → Em PE “Baixa exercitação”; *transfer* com a língua castelhana, reconhecível através do emprego da consoante “j” no lugar do “x”, mudança distintiva da divergência linguística entre o castelhano e o português.

Ingles, frances → Em PE “Inglês, francês”; omissão do acento circunflexo, marca do português. As palavras escritas pelo aprendiz são uma transladação do castelhano *inglés, francés*.

Dificultades → Em PE “Dificuldades”; *transfer* com o castelhano.

Intervenir → Em PE “Intervir”; erro interlinguístico, verbo trasladado, causado pela influência do castelhano.

Esótico → Em PE “Exótico”; o aprendiz não lembrou o emprego da consoante “x” no lugar do “s” nas palavras morfologicamente próximas da forma latina, como neste caso. A influência é da LM italiano que não contém no seu alfabeto este grafema.

Licenciada → Em PE “Despedida do trabalho”; aqui estamos à frente de um erro interlinguístico provocado por um “falso amigo”: a palavra italiana *licenziata* tem um significante parecido com a palavra portuguesa “licenciada”, mas o seu significante traduz-se em português como “despedida do trabalho”.

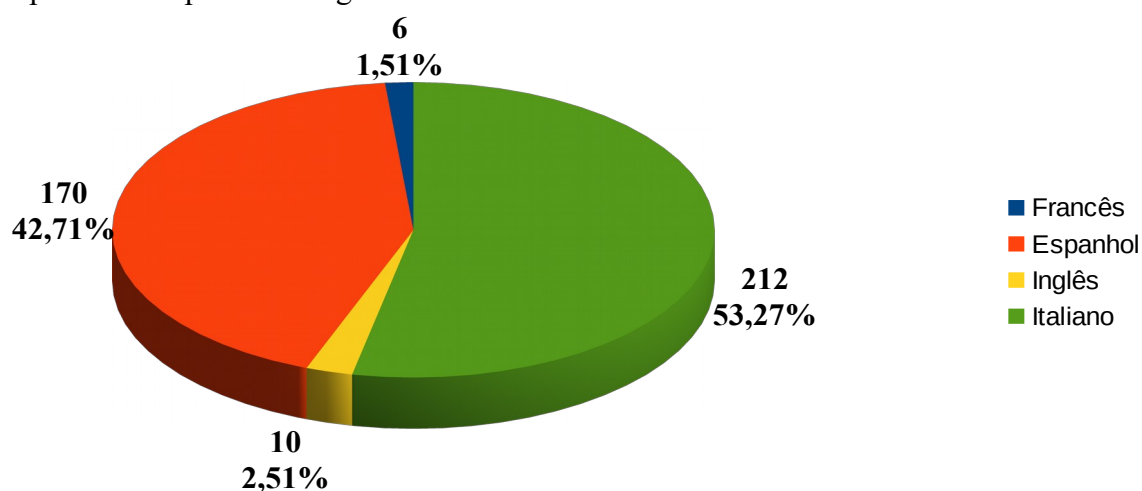
Vente dois anos → Em PE “Vinte dois anos”; o número *vente* é a grafia de “vinte” em italiano.

As aulas serão de manhã o por todo o dia? → Em PE “As aulas serão de manhã ou por todo o dia?”. A errada grafia da conjunção adversativa “ou”, repetida por toda a produção, pode ter origem no castelhano ou no italiano, tendo ambas igual lexema.

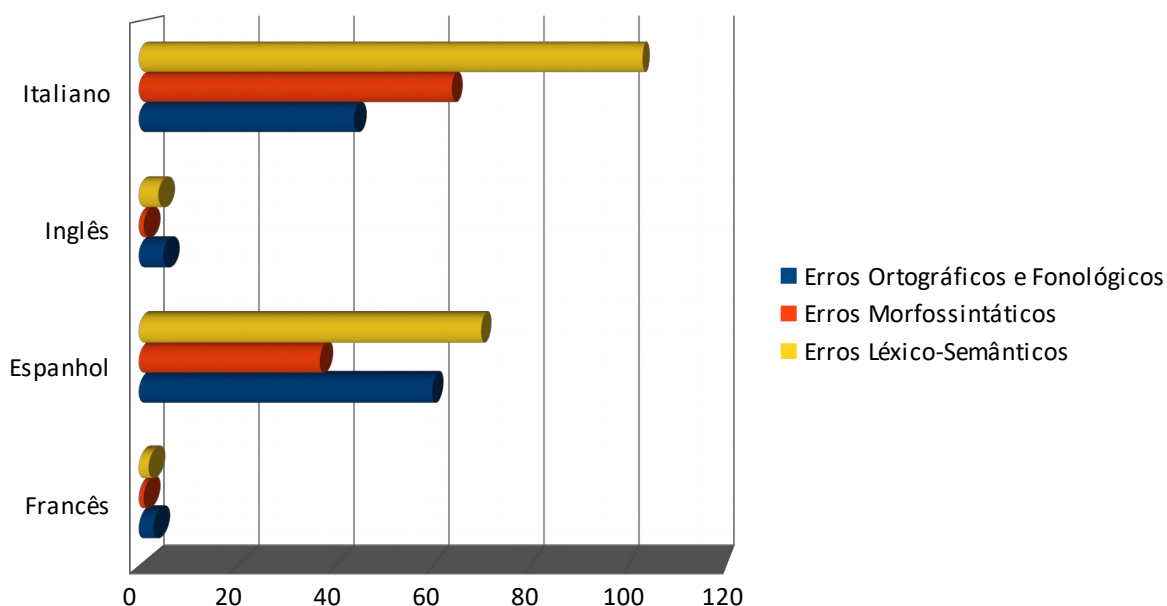
## 6. CONCLUSÃO

O objetivo da presente investigação era investigar o papel das línguas românicas na aprendizagem do português por italo-fonos, baseando-se no estudo das fases da Interlíngua dos estudantes, da sua existência e influência, através da Análise de Erros.

Acho útil reportar dois gráficos para ilustrar, de forma clara e imediata, as respectivas ocorrências de *transfer* negativo das línguas faladas pelos aprendizes, cujos traços relevámos no estudo dos erros. Neste primeiro gráfico mostro o número de erros de *transfer* provocados por cada língua:



Depois de ter analisado cada um erro interlinguístico encontrado<sup>209</sup>, cataloguei-o, por cada língua, segundo a taxonomia apresentada em DURÃO 2004 (94):



209 398 erros interlinguísticos em 917 erros totais.

1. Erros Ortográficos e Fonológicos → Problemas ortográficos e confusões entre fonemas próximos, causados por oposições fonológicas que não existem ou que se confundem com os da LM ou das LS, na aprendizagem do português. As suas subcategorias são: erros de acentuação (*\*tinhamos, \*sabía*), omissão de til (*\*opiniaio*) e confusão de fonemas (*\*prefero, \*vivid, \*mondo*<sup>210</sup>).
2. Erros Morfosintáticos → Erros morfológicos e sintáticos. Articula-se em: uso incorreto dos demonstrativos (*\*Aquele garrafa aqui, ao meu lado*), emprego da elisão nos casos não requeridos (*\*l'amor*), uso incorreto dos pronomes (uso redundante do pronome *\*eu fui cozinhar, depois eu li antes de eu ter lavados os meus dentes* ou omissão/uso incorreto *conhece-nós*), uso incorreto das preposições (*\*Estava mesmo a pensar a ti, \*amanhã vou em Espanha, \*vou por a cidade, \*em esta casa nasceu Magalhães*), erros no paradigma nominal e erros no paradigma verbal. As subcategorias do Paradigma Nominal são: mudança de género (*\*a ar, \*a barco*), cambio de número (*\*o meu pais, \*os meus brinquedo*) e uso incorreto dos artigos (*\*uma cidade do Portugal, \*O Camões*<sup>211</sup>). As subcategorias do Paradigma Verbal são: mudança de significado (*\*que ele vive, eu vim um amigo*), mudança entre a primeira e a terceira pessoa singular (*\*eu comeu, \*ele fiz*), não reconhecimento dos paradigmas (*Comprámos roupa cara para ir à festa, \*Quando serei grande*).
3. Erros Léxico-Semânticos → Os erros desta categoria produzem-se em relação com o significado e geram uma confusão tal que obrigam o leitor a uma ulterior leitura, prestando mais atenção. As subcategorias são: os “falsos amigos”, palavras com mesma grafia nas duas línguas mas com alteração semântica (*\*Licenciado do trabalho*<sup>212</sup>, *\*Partido de futebol*<sup>213</sup>), erros de transferência lexical, originados pelo *transfer*, como (*\*viajem, \*ele è um bom menino, \*cidades*). Como apuramos a partir do primeiro gráfico, as línguas mais presentes na aprendizagem do português em estudantes universitários itálofonos são o italiano LM e o castelhano LS; reparamos também na presença das outras línguas, o inglês e o francês, embora bastante reduzida, sendo que o inglês não pertence às línguas românicas e o francês é conhecido por poucos alunos.

Interessante é notar que os erros de *transfer* originados pelo francês e pelo inglês

210 Com significado, atribuído pelo aprendiz, da palavra “mundo”.

211 Como personagem histórico celebre, não como instituição.

212 Quer dizer: “despedido do trabalho”.

213 Quer dizer: “jogo/encontro de futebol”.

são, na maioria, erros ortográficos e fonológicos, diversamente dos casos do castelhano e do italiano, cujo *transfer* é mais marcado nos erros léxicos-semânticos. Além disso, existe também uma diferença entre a interferência do castelhano e do italiano; de facto, é curioso atestar que os erros morfossintáticos são mais frequentes na língua italiana do que na língua castelhana, onde prevalecem, logo a seguir aos erros léxico-semânticos, os erros ortográficos e fonológicos.

As dificuldades mais frequentes têm que ver com os paralelismos e as simetrias existentes entre o castelhano e o português, os quais tanto produzem *transfer* positivo como claramente *transfer* negativo. Na maioria dos casos trata-se todavia de interferências que se podem contrariar facilmente por meio de uma duradoura exposição à língua ou com o uso constante de materiais audiovisuais; de facto, o número dos erros cometidos pela turma de nível B2 é fortemente inferior ao da turma de B1, sobretudo na produção escrita. Notamos ainda que a língua castelhana volta a aparecer cada vez que o estudo do português não está completamente estável ou contínuo; isto deve-se à importância hierárquica atribuída pelo aprendente à língua que estuda e pela ideia da distância que permanece, todavia, também quando o obstáculo é ultrapassado. Contudo, é preciso afirmar que muito dificilmente se vai além de um nível de conhecimento do português classificado como “medianamente satisfatório”, por causa de um estudo superficial e, ou, pela fossilização nas influências das línguas conhecidas, elemento este que explica a permanência das interferências nas produções escritas e orais.

Apesar de reconhecer um determinado valor ao elemento de natureza cultural e admitindo que é possível falar de hierarquia linguística, acho que, da mesma maneira, é possível afirmar que, no caso do triângulo italiano-português-castelhano, a interlíngua que se gera não é apenas o resultado de uma espécie de classificação hierárquica que cada aprendente intimamente organiza, mas que se pode, pelo contrário, atribuir a fatores de natureza cognitiva que legitimariam aquela referência conhecimento de castelhano, por ter sido ela própria adquirida por meio dos mecanismos de uma L2, que divergem notavelmente dos que marcam a aquisição de uma LM.

Contudo, as interferências não constituíram a única causa dos erros produzidos; em muitos casos incidiram na ignorância de algumas regras linguísticas, da sobrevalorização, não reconhecimento dos tempos verbais inexistentes em italiano, o cansaço e o stress.

Para concluir esta breve investigação, podemos confirmar que o estudante, ao longo da aprendizagem, tenta confrontar os *input* recebidos com os conhecimentos

prévios; isso determina um papel fundamental da experiência na fase da aquisição/aprendizagem. O *transfer* negativo pode ser considerado como uma estratégia de comunicação, um mecanismo para enfrentar e superar os obstáculos comunicativos.

É verdade que os estudantes itálofonos, sobretudo os que têm como LS o castelhano, se aproximam da língua portuguesa numa abordagem não construtiva porque baseados na forte transparência lexicla e na partilha de muitas regras gramaticais entre as línguas românicas da Península Ibérica.

Cabe destacar que também a competência linguística do docente desempenha um papel fundamental, já que permite localizar com mais facilidade os erros mais frequentes devidos ao *transfer* das línguas românicas (pelo menos), baseando-se numa recolha de dados que prevejam os erros.

Poucos são até agora os instrumentos didáticos pensados como suporte para a gradual eliminação dos erros provocados pela interferência, material para uma reflexão pragmática acerca das áreas críticas partilhadas pelos falantes românicos “meridionais”<sup>214</sup> e, ainda mais, para a preparação de material didático contrastivo italiano/português/castelhano específico para o tratamento das áreas linguísticas mais sujeitas à interferência. Para alcançar este objetivo será fundamental utilizar as tipologias de exercícios mais específicas e motivadoras para reforçar as áreas linguísticas mais próximas nas LM/LS e na LE, evidenciando a distância que existe em cada caso entre a estrutura portuguesa e, respetivamente, a italiana e a castelhana. Só assim o aprendiz itálofono poderá ir adquirindo não apenas uma maior capacidade linguística, mas também uma maior segurança na gestão das ferramentas interiorizadas.

214 Citação de Paul Teyssier (1996), falando de “línguas românicas do sul” (francês, castelhano, português, italiano).

## ANEXO 1 - MÉTODOS DE ENSINO DE LE

### O MÉTODO TRADICIONAL (MT)

Chamada também de “gramática-tradução”<sup>215</sup> é a primeira metodologia moderna do ensino das línguas, empenhada, num primeiro momento, no ensino das línguas clássicas<sup>216</sup>. Foi teorizada na Prússia, na Escola Alemã, por volta do ano de 1840 e esteve em vigor como única metodologia possível até à metade do século passado, sofrendo algumas mudanças.

Vários foram os seus expoentes, tais como Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendorf e Johann Meidinger.

O seu objetivo principal era fornecer aos estudantes os conhecimentos linguísticos suficientes da LE para ter acesso à literatura respectiva, através de um total domínio da gramática normativa; a dedicação completa à gramática, exposta sob forma dedutiva<sup>217</sup> era fundamental para aprender as regras vigentes que, num segundo momento, eram aplicadas à prática da tradução.

A abordagem desta metodologia era de carácter formalista; a língua era percebida como corpus estático, analisável através de um conjunto de regras e de exceções, mas sem produzir nenhuma competência linguística no aprendente.

Esta metodologia dividia-se em quatro etapas: inicialmente havia uma apresentação das regras gramaticais que, sucessivamente, eram ilustradas e aprofundadas. O professor depois passava à listagem do vocabulário presente no texto em exame, sempre com a tradução interlinear e, para concluir, os alunos trabalhavam com exercícios de tradução.

A atividade base desta metodologia era claramente uma ação contínua de memorização de normas linguísticas e de vocabulário, treinada através de exercícios gramaticais, ditados, traduções e versões.

A língua de referência na sala de aula mantém-se sempre a língua materna (LM) dos alunos, para treinar apenas, e de maneira não consolidada, a competência da escrita e da leitura.

215 Ou “clássica” ou “Prussian Method” nos Estados Unidos Americanos.

216 Segundo GERMAIN (1993), o estudo de uma língua morta, como o latim e o grego, era fundamental para formar no aprendente o espírito e o modelo necessário para a aprendizagem das línguas vivas.

217 Ou seja, as regras são expostas e o aluno deve deduzir os comportamentos linguísticos consequentes..

O professor era considerado uma autoridade, tendo sabedoria e poder, limitando qualquer interação com o aluno, obrigando-o a ouvir e obedecer, com pouca margem de erro permitida; por consequência, o aprendente vivia num clima de tensão contínua, sem possibilidade alguma de se exprimir ou de experimentar os conhecimentos adquiridos<sup>218</sup>.

O material didático era organizado em lições focadas nos aspetos gramaticais e sintáticos da língua. O vocabulário era cuidadosamente selecionado consoante os textos utilizados na sala e sempre pesquisado a partir de frases soltas, isoladas.

Os suportes didáticos utilizados eram o dicionário, o livro de gramática e o livro de literatura.

### **O MÉTODO DA LEITURA**

O *Reading Method* (método da leitura), é uma variante do método Gramático-Tradutivo; difundiu-se entre os anos '20 e '30 nos Estados Unidos, e tinha como objetivo fornecer conhecimentos adequados para perceber e interpretar textos literários e científicos.

A nova metodologia baseava-se inteiramente no desenvolvimento da competência da leitura; a compreensão escrita era a única habilidade linguística trabalhada.

A gramática era muito reduzida assim como o vocabulário; para perceber um texto escrito utilizava-se apenas a tradução.

O professor, visto como um guia na aprendizagem da leitura, da compreensão/interpretação e da tradução do aluno, não devia necessariamente ter ótimas capacidades orais na LE sendo o ensino feito na LM dos aprendentes.

### **O MÉTODO DIRETO (MD)**

A grande revolução no ensino das línguas ocorreu aproximadamente no fim de 1800 e continuou a ter destaque até à década de '40, na Europa Ocidental, sobretudo em França, em Inglaterra, na Suíça e nos EUA conforme as novas necessidades da sociedade em criação; essa inovação chama-se “método-direto”<sup>219</sup>, completamente em ruptura com o Método Tradicional.

Personagens importantes na formação desta metodologia foram Victor, Passy, Sauver, Belitx, Sweet, Jones e Jaspersen.

218 Ausência de situações comunicativas concretas.

219 Ou metodologia direta (MD).

O MD, fruto da união da nova psicopedagogia com o ensino das línguas, propõe uma metodologia didática baseada no princípio natural de aprendizagem das línguas<sup>220</sup> e na constante participação ativa do aluno no uso da língua estrangeira na aula. De facto, a língua era apresentada na sua globalidade, excluindo assim o uso da língua materna e de qualquer tipo de mediação; o seu carácter fortemente indutivo tornava o aprendiz capaz de entender as regras que constroem a língua apenas num segundo momento. A língua estrangeira devia ser aprendida como a língua materna, sem esclarecimentos explícitos, tampouco os que pertencem ao aspeto gramatical.

A comunicação verbal em língua estrangeira era suportada, sobretudo no ensino do vocabulário, também por gestos, fotos, simulações e gravuras para facilitar a compreensão e evitar o processo automático de tradução na LM; desta forma, o aprendiz encontrava-se no início sujeito à língua para depois sistematizá-la com ordem.

A abordagem direta originava algumas teorias, como o Método Natural, o Método Oral, o Método Berlitz<sup>221</sup> e os Métodos Áudio-oral e Áudio-visual. A didática era suportada por exercícios de compreensão de texto e transformação a partir do mesmo, de gramática, substituições, preenchimentos com formas gramaticais adequadas, conversação e correção fonética; estas duas últimas metodologias, que trabalhavam a componente oral anteriormente ignorada, eram baseadas num sistema de perguntas/respostas como preparação do exercício posteriormente proposto pelo professor.

O professor mantinha sempre um papel central na aula, como modelo linguístico a imitar; exclusivamente usando língua estrangeira com respeito aos alunos, devia encorajá-los à interação, lançando *input* com diálogos e conversas dramatizadas que estimulavam o interesse e que treinavam a pronúncia. O aluno, que imitava o professor pelo léxico, era autónomo no seu percurso de aprendizagem, obrigado a deduzir as regras e a entender os usos.

Como é evidente, o MD tem falhas no seu sistema; a interdição do recurso a LM na aprendizagem da LE, sobretudo nos primeiros anos de estudo, complicando assim a compreensão e as explicações, desviou o foco do ensino-aprendizagem do aluno para o professor, como único detentor do conhecimento linguístico. Faltavam organização e

220 O estudioso L. Sauveur (1826-1907) foi o primeiro a aplicar o princípio natural (*Natural Method*) das línguas numa aula de língua estrangeira, dando extrema importância à oralidade e a limitar o uso da LM.

221 O Método Berlitz é um método indutivo muito parecido com o Método Natural de Sauveur; foi o mesmo Maximilian Berlitz a dar-lhe o seu nome para o seu emprego pessoal nas suas aulas.



graduação na composição do material didático e o aprendente sentia-se frustrado ao observar a perfeita performance oral do professor. Ainda podemos relevar uma falta de rigor na apresentação dos conteúdos do curso e na sua progressão,<sup>222</sup> permitindo considera-lo mais como uma *abordagem pedagógica do que um verdadeiro método de ensino de línguas*<sup>223</sup>.

### **O MÉTODO ÁUDIO-ORAL (MAO)<sup>224</sup>**

Com a publicação de Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure em 1916, houve na Europa uma viragem, não apenas no campo da linguística mas também (e por consequência), no campo da didática das línguas. Saussure mostrou que a língua deve ser analisada como um sistema de regras composto por elementos lexicais, gramaticais e fonológicos, organizados em níveis hierarquizados, onde cada elemento está determinado em função das suas combinações com o nível superior, orientando a linguística na direção do Estruturalismo.

Em plena Segunda Guerra Mundial, o governo dos EUA decretou a necessidade de formar rapidamente falantes fluentes das línguas dominantes nos palcos de operações de guerra; por isso, em 1943, desenvolveu-se um novo programa didático, chamado ASTP (*Army Specialized Training Program*), hoje em dia chamado “áudio-oral”, adaptado ao esquema didático do método de imitação-memorização. O ASTP combinava metodologias do Método Direto, teorias do Estruturalismo e um método antroponinguístico desenvolvido a partir dos estudos de idiomas indígenas<sup>225</sup>, comprovado por Bloomfield; foram ensinadas aos militares mais de 50 línguas através deste método<sup>226</sup>.

Foram tão clamorosos o sucesso e a propaganda do ASTP que os estudiosos o começaram a adaptar para ser empregue em contextos extra-militares, ou seja, para um público genérico; foi dessa forma que surgiu, nos anos '50, o Método Áudio-Oral.

222 O seu funcionamento deu resultados interessante apenas nas escolas privadas, tornando-se ineficaz nos cursos de LE nas escolas secundárias.

223 GIRARD 1975: 45.

224 Chamada também de “audiolingual”.

225 *Language* (1933).

226 Grande parte do sucesso do ASTP resulta das peculiaridades de sua aplicação; as aulas duravam de 8 a 12 horas para 8 a 10 semanas nas quais os soldados, divididos em turmas de 8 alunos, não faziam outra coisa senão aprender a língua. Enfatizava-se principalmente a conversação com respeito à leitura e à escrita. Os professores eram sempre nativos e dispunham de diferentes materiais como filmes estrangeiros e emissões rádio. Só eram admitidos no curso alunos com experiência na língua estrangeira num mínimo já adquirida e com um alto nível de inteligência. Outro ponto motivador foi a promoção que os militares recebiam após a conclusão do curso.

Esta nova metodologia tinha raízes nos princípios da psicopedagogia vigente nos Estados Unidos, nomeadamente na psicologia behaviorista de Skinner<sup>227</sup> e na linguística estrutural de Bloomfield<sup>228</sup>; com base nisso, o foco do MAO direcionava-se para a compreensão e produção oral e para a visão da língua como um conjunto de hábitos geridos da relação entre *input* e *output*.

Segundo o psicólogo e linguista J. B. Carroll, a metodologia áudio-oral baseia-se em 4 pontos:

1. Os elementos linguísticos são apresentados antes na forma oral, através de diálogos, e num segundo momento na forma escrita.
2. A análise científica dos contrastes entre a língua do aluno e a língua estrangeira tem um papel fundamental.
3. A aprendizagem é suportada por meio de exercícios estruturais sistemáticos.
4. Recrear na sala de aula situações de comunicação linguística o mais possível parecidas com a vida corrente, para treinar as reações do aprendente.

O primeiro ponto expõe claramente a ordem da aprendizagem da metodologia: ouvir e compreender > falar > ler > escrever. O terceiro ponto obriga o professor a reduzir o vocabulário para que as estruturas gramaticais se fixem.

No terceiro ponto demonstra-se como o ensino pode ser gradual, suportado por meio de exercícios estruturais<sup>229</sup>; sendo a gramática apresentada por exemplos e analogias (modelo indutivo), o vocabulário era selecionado e extraído de frases completas e não de listas. A literatura já não era o objetivo do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

O último ponto parece incentivar o diálogo, treinar a componente da interação oral, mas geralmente o MAO privilegia uma conversação planeada como estudo

227 Ou “psicologia comportamentalista”. Trata-se da observação do comportamento, nomeadamente, das ocasiões em que uma determinada resposta tem como consequência uma recompensa. Segundo Skinner, este tipo de análise pode ser suficiente para explicar cada forma de aprendizagem, incluindo até a linguística.

228 Leonard Bloomfield é considerado o padre da linguística estrutural norte-americana; o seu estudo tem origem no processo indutivo e na observação, como pontos fundamentais na análise da linguagem. O falante age numa determinada situação traduzindo a sua intenção específica numa forma linguística à qual o destinatário responde interpretando-a, em princípio, ao nível auricular e depois ao nível cerebral, sem que a sua reação seja necessariamente linguística. Essa observação mostra as infinitas possibilidades do universo linguístico, relevando por um lado uma incapacidade de previsão de um comportamento específico e, por outro, uma possibilidade de generalizar os aspetos comuns, mais constantes em amplos grupos sociais.

229 Chamados de *à mitraille* ou *drills*.

sistemático das estruturas e não como diálogo livre onde se podem apresentar as estruturas de modo natural; adquirir uma boa pronúncia era fundamental.

O segundo ponto promove o estudo contrastivo mas a respeito da elaboração dos materiais e da formação do professor e não da orientação pedagógica na aula<sup>230</sup>; o método áudio-oral estava quase privado de traduções entre a LM e a LE.

Caraterística importante desta metodologia residia na grande preocupação do aluno em evitar o maior número de erros; por isso o professor era obrigado sempre a reforçar as respostas corretas dadas pelos alunos e a limitar ao máximo a intromissão da língua materna.

A repetição oral das estruturas apresentadas na sala de aula, chamada “laboratório de línguas”, era um exercício de primeira importância para a memorização e o desenvolvimento do processo de automatização (hábitos linguísticos) da língua.

O papel do professor continuava a ser central, vigiando e guiando o processo de ensino-aprendizagem, elogiando e encorajando o aluno quanto possível. O seu ensino devia ser sequencial, apresentando as estruturas uma de cada vez através da análise contrastiva.

Os materiais didáticos eram inovadores; além do “laboratório de línguas”, eram utilizados recursos visuais, como filmes em língua original, fitas e recursos auditivos, como os programas radiofónicos. O manual do estudante era raramente usado, nunca nos níveis iniciais, contrariamente ao manual do professor que era sempre consultado porque continha a sequência da estrutura das lições.

Embora alguns aspetos desta metodologia sejam ainda hoje utilizados (como o uso dos recursos visíveis e auditivos, e o “laboratório de línguas”), o MAO recebeu algumas críticas; a principal focalizava-se nos exercícios estruturais que aborreciam os alunos, diminuindo-lhes o interesse e a motivação pelo estudo, ignorando a sua autonomia própria, obrigados a repetir e nunca a produzir espontaneamente, fossilizando assim o ensino numa rotina de automatismos sem espaço para a expressão individual<sup>231</sup>. A memorização limitava o desenvolvimento da proficiência sendo a língua não apenas formadas por hábitos. Uma outra crítica ao método áudio-oral estava nos

230 deias retomadas por Fries e Lado como base da Análise Contrastiva.

231 O ensino sistemático da gramática através de exercícios estruturais não é um ensino implícito da língua, mas um ensino implícito das regras descritivas da gramática da língua em objeto (BESSE e PORQUIER: 1984).

resultados da compreensão oral dos alunos que não eram superiores aos das metodologias anteriores.

## **O MÉTODO ÁUDIO-VISUAL (MAV)**

Nos anos 50, Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb, num congresso de Línguas Vivas, apresentou os pontos principais de uma nova metodologia, chamada “áudio-visual” ou “método SGAV” (estruturo-global audiovisual), que se apresenta como prolongamento do Método Direto sendo o resultado das soluções dos problemas com os quais se defrontaram os defensores dessa metodologia 10 anos antes.

O MAV suscitou bastante interesse no mundo académico europeu<sup>232</sup>, sobretudo em França cuja língua estava a perder poder contra o inglês. Podemos dividir os cursos audiovisuais em três fases<sup>233</sup>: os primeiros dos anos '60, muito parecidos com os do MAO, os segundos dos anos '70 delineados mais para contextos escolares e os terceiros dos anos '80, os que revelam as novas tendências didáticas na abordagem comunicativa.

Os métodos audiovisuais rompem o quadro rígido da metodologia direta, retomam os vários métodos positivos adotados pela MAO (como os exercícios mecânicos de memorização e dramatização e os exercícios estruturais), incentivam a comunicação espontânea em situações verossímeis e prolongam por várias sessões as diferentes passagens da aprendizagem; mas a inovação está no readquirido papel central da imagem, não como mera ilustração, mas como elemento-chave que dá acesso imediato ao sentido da palavra ou da situação, sempre suportada pelo som gravado correspondente, sem qualquer interferência da LM.

Sendo a metodologia áudio-visual um resultado da metodologia áudio-oral, partilham os mesmos quatro pontos base, dando, porém, mais importância à necessidade de ensinar reações linguísticas a situações de vida corrente, o que é bem desenvolvido pelo uso da imagem e do som gravado. O diálogo, portanto, torna-se um ponto de partida e não um objetivo final da aprendizagem; os alunos devem criar situações nas quais se podem exprimir de forma livre, sair progressivamente dos limites impostos pelo conteúdo e finalmente criar uma linguagem própria.

A oralidade continua a ser privilegiada em relação à escrita, como continua a ser válida a aprendizagem das estruturas gramaticais com base em exercícios sistemáticos;

232 Esta metodologia era praticamente desconhecida nos EUA, mesmo pelos especialistas.

233 PUREN 1988.

por outro lado, a análise contrastiva prévia entre LM e LE perde importância, sendo às vezes os métodos áudio-visuais dirigidos para um público alvo universal e genérico.

Também esta metodologia recebeu algumas críticas; em particular, foram apresentados os obstáculos presentes no emprego combinado da imagem e do som gravado<sup>234</sup>. Efetivamente, o aprendiz inserido nesta metodologia, enfrentava uma sobreposição de dois significantes do mesmo sinal linguístico<sup>235</sup>; o significante sonoro, produzido pelo som gravado em língua estrangeira, e o significante visual, fornecido pela imagem projetada no ecrã, representando uma situação extra-linguística. O problema surge quando estes dois significantes não coincidem perfeitamente, ou seja, quando a situação extra-linguística representada pela imagem, extraída do contexto semio-cultural da língua estrangeira ensinada, se afasta muito da mesma situação extra-linguística no contexto semio-cultural da língua materna do aprendiz; quanto maior for a distância cultural, geográfica e religiosa entre as duas comunidades (línguas) mais difícil será a sobreposição dos significantes. (Todavia, o afastamento cultural entre as duas comunidades linguísticas não é sempre assim vasto e pode-se utilizar como estratégia os universais culturais)<sup>236</sup>.

## **O MÉTODO COMUNICATIVO (MC)**

A abordagem comunicativa nasceu nos anos '60 na Europa e monopolizou toda a cena da glotodidática até aos anos '80. Focaliza-se no ensino da língua estrangeira em situações de comunicação; de facto, trata-se de ensinar o aluno a exprimir-se em língua estrangeira até adquirir uma sólida “competência comunicativa”.

Nasce como reação contra o Estruturalismo de Bloomfield e foi manifesto do conceito de língua como fator de interação e comunicação. As teorias de referência deste método foram: a antropolinguística de Malinowsky, Firth e Halliday, a sociolinguística de Hymes, a teoria mentalista de Chomsky, a pragmalinguística de Austin e Searle e a Hipótese da Interlíngua de Corder e Selinker.

O termo “competência comunicativa” foi elaborado pelo estudioso Dell Hymes em 1972, como resposta à distinção não apropriada entre “competência” e “performance” enunciada por Noam Chomsky; isso não está ligado apenas à habilidade de aplicação de regras gramaticais na língua alvo para criar enunciados, mas também ao

234 A qualidade do som era de extrema importância para se ter um bom resultado.

235 Dicotomia entre *Langue* e *Parole* do facto linguístico de F. Saussure.

236 Para evitar esta problemática, escolhiam-se imagens, nomeadamente desenhos fixos em branco e preto; com o passar do tempo optou-se por as substituir com materiais parcialmente áudio-visuais.

reconhecimento do momento adequado no qual usar estes enunciados. Segundo Hymes, de facto, uma pessoa dotada de competência comunicativa sabe escolher *quando falar e quando se calar, sobre o quê, a quem, onde e em que forma* e consegue extrapolar o maior número de informações possíveis compreendendo apenas poucas palavras, interpretando o contexto em que as frases se colocam e desfrutando uma sabedoria geral do mundo. O estudioso afirma que cada comunidade possui duas competências: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um saber elaborado por formas gramaticais e normas de uso.

No caso da LM, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e implicitamente; a partir desta visão de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada na didática dos anos '80.

Segundo o estudo *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* de Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é composta por quatro dimensões:

1. Competência gramatical → Reconhecimento dos sinais linguísticos no âmbito lexical, morfológico, sintático, semântico e fonológico. Além disso, a competência gramatical requer também o conhecimento e a aplicação das regras gramaticais da língua alvo.
2. Competência sociolinguística → Trata-se da percepção do contexto social onde se encontra a comunicação da LE.
3. Competência discursiva → Aplicação das regras do discurso, como as da coesão e da coerência.
4. Competência estratégica → Esta competência contém as estratégias verbais e não-verbais empregues na comunicação e na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Nos processos da aprendizagem de uma língua estrangeira a componente comunicativa desloca-se como meta final do percurso, como objetivo último, em contraposição às precedentes posições que davam prioridade à competência gramatical.

O estudioso Nunan (BROWN 200: 85) descreve cinco características da abordagem comunicativa:

1. Importância da ênfase na aprendizagem da LE através da interação com a língua alvo.
2. Uso de textos autênticos como materiais de aprendizagem;
3. Provisão de oportunidades para os alunos, seja na linguagem, seja no processo de aprendizagem;
4. As experiências pessoais do aluno desenvolvem um papel central na aprendizagem em sala de aula;
5. Ligação contínua entre a aprendizagem da língua em sala de aula e o uso da mesma em contextos extra-escolares.

A metodologia comunicativa não dá um valor elevado às formas da língua descritas nas gramáticas para o ensino da LE, embora não deixe de existir a possibilidade de criar na sala de aula explicações a partir das regras mecânicas da gramática. Os exercícios formais e repetitivos tornaram-se exercícios interativos de comunicação real ou simulada.

Focalizava-se nos interesses e necessidades do aluno, para que pudesse dominar a língua nas suas interações; o aluno era autónomo, livre das regras e normas, levado a descobrir sozinho as regras de funcionamento da língua através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação sua no processo de aprendizagem.

A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula; qualquer produção em língua estrangeira é fundamental e amplamente favorecida pelos professores, necessária para vencer possíveis bloqueios.

Várias são as estratégias e os materiais didáticos utilizados na MC, como o trabalho em grupo, que permite a comunicação entre os alunos, métodos de criatividade e dramatização (*jeux de rôle*) que permitem uma expressão mais livre, leitura silenciosa de textos autênticos e também o trabalho individual auto-gerado, como meio para desenvolver a capacidade de auto-aprendizagem. Importantes são também os vídeos que mostram o quotidiano e as áudio-cassetes, para acompanhar os livros.

O erro é visto de maneira positiva, como marca de uma contínua tentativa de formulação de hipóteses que o aprendente coloca sobre a língua<sup>237</sup>.

237 Princípio base da Interlíngua.

O professor já não ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem mas desenvolve o papel de orientador e de participante na comunicação em sala de aula; é um tutor que apresenta ao lado da língua também a cultura e as regras sociais do País onde a língua é falada.

Um outro fator relevante na MC é a atmosfera que reina na classe; um ambiente caloroso, familiar, tolerante e flexível é necessário para inspirar confiança nos alunos e baixar assim o filtro afetivo favorecendo, em consequência, a aprendizagem. Por estas razões é considerado o melhor método didático até agora.

### **AS METODOLOGIAS DOS ANOS '70; A ABORDAGEM HUMANÍSTICA-AFETIVA**

Em 1957, Noam Chomsky critica as teorias linguísticas baseadas na concepção de língua como conjunto de estruturas<sup>238</sup>, promovendo uma nova teoria que explicitasse os mecanismos por trás do aspeto criativo da linguagem e formulando as regularidades universais subjacentes. Segundo o linguista, é fundamental entender a realidade mental subjacente ao comportamento linguístico para determinar o sistema de regras que permitam ao ser humano produzir e compreender um número infinito de orações; mas os seus estudos receberam interesse no campo de ensino das línguas apenas no final dos anos 70.

Contemporaneamente, vários psicólogos relevaram que o fator afetivo e as relações de natureza interpessoal desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, originando uma nova tomada de direção nos estudos de didática das línguas.

A abordagem humanística-afetiva nasce nos anos '70, inicialmente nos EUA, das influências das teorias da psicologia humanística de Maslow e Rogers, em conjunto com as teorias da psicodidática relativas à importância do filtro afetivo na aquisição da LE em aprendentes de idade jovem e da teoria dos Universais Gramaticais de Chomsky.

Esta abordagem sublinha a centralidade do aluno na atividade didática, focalizando-se na interação dinâmica e biunívoca entre o Eu e o mundo; de facto, nos métodos surgidos desta abordagem, o elemento-chave da didática é o envolvimento total do aluno na sua vertente racional e emocional.

238 Estruturalismo Norte-Americano.



O percurso de aprendizagem da LE é de tipo indutivo; a língua é considerada apenas como um instrumento pragmático onde a perfeição formal é uma característica secundária.

O professor é um guia, um diretor da sala e assume a carga do suporte moral devendo encorajar a aprendizagem; tem como objetivo o de criar na sala um ambiente pacífico, relaxante, onde o aluno, protagonista do ensino, estimulado e motivado, possa desenvolver autonomamente a comunicação verbal, sem ter conta dos possíveis erros.

De seguida ilustro algumas das mais célebres metodologias de carácter humanístico-afetivo desses anos, como o **Community Language Learning** (*Community Counseling*), o **Natural Approach**, a **Sugestopédia** (ou *ipnopédia*), o **Método da Resposta Física Total** (T.P.R.) e o **Método do Silêncio** (*Silence way*).

### **COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL)**

Trata-se de uma aplicação direta da psicologia humanista, nomeadamente dos trabalhos de psicologia de Rogers, focalizada na interação entre os alunos, graças ao trabalho cooperativo; desta forma eliminava-se a competitividade, perdiam força os fatores afetivos e criava-se um ambiente sem ameaças psicológicas.

Entra na cena mundial do ensino nos anos '70, graças ao psicólogo jesuíta americano Charles A. Curran, que transpôs para a didática os modelos da consulta psicoterapêutica aos grupos. O método de Curran concentra as suas atenções em 5 elementos-chave, chamados S.A.R.D<sup>239</sup>:

S → *Security* → O professor deve criar um ambiente seguro e suscitar confiança e segurança no aluno.

A → *Attention e Aggression* → O professor deve evitar suscitar falta de atenção nos alunos; a agressão, ao invés, é a demonstração do que foi ensinado na aula por parte dos alunos.

R → *Retention e Reflection* → Com o primeiro termo entende-se o argumento que vai se tornar parte integrante da vida do aluno; a reflexão é indicada como o momento de silêncio no qual o estudante armazena e elabora os conteúdos da aula.

D → *Discrimination* → Capacidade do aluno de separar em categorias os conhecimentos que se tornarão úteis no futuro.

239 CURRAN 1972: 11-12.

O processo do ensino segundo o método CLL partia da formação de um círculo por parte do grupo dos estudantes enquanto o professor ficava sentado no exterior do círculo. Criado o ambiente, cada aluno sussurrava, na LM, uma frase que o professor traduzia na LE; logo, o mesmo aluno, tinha o trabalho de repetir a frase na LE no gravador de cassetes, gerando assim um diálogo com os colegas. Isso sublinha uma maior atenção da componente da fala em relação à escrita, não obstante as gravações serem transcritas em papel num segundo momento.

O professor é um "conselheiro" que fornece respostas e segurança ao aluno, ou seja, ao "cliente", que aprende a língua como autodidata em grupo, num ambiente pacífico e que escolhe as temáticas, os argumentos, do curso. No fim de algumas aulas, o professor avalia o grupo e cada elemento avalia o professor.

Os métodos mais usados eram as traduções, trabalhos em grupo, gravações, transcrições, observação e conversações livres.

Embora haja recensões positivas recebidas, o método não é adaptável a todos os alunos; os estudantes devem ter bastante maturidade e capacidade de aprendizagem. Além disso, o método concentra-se bastante nos sentimentos, o que não é nada positivo; os alunos devem ter consciência dos próprios limites e dos limites do ensino.

## **NATURAL APPROACH**

O *Natural Approach* nasce nos anos '70 nos EUA das várias pesquisas no âmbito da aquisição da LE por Stephen Krashen.

Fortemente influenciado pelas teorias de aprendizagem de Chomsky e pelos resultados dos *morpheme studies*<sup>240</sup> este método compara o percurso de aprendizagem de uma LM com o da L2, descobrindo a existência de uma ordem natural de aprendizagem comum seja pela LM ou pela L2.

Isso levou o linguista a julgar desnecessária na aprendizagem de uma LE uma instrução formal na língua estrangeira e o conseqüente desenvolvimento da competência metalingüística; o único objetivo do ensino, segundo Krashen, era fornecer *inputs* compreensíveis, *inputs* que poderiam não estar disponíveis fora de um contexto didático formal.

<sup>240</sup> Os *morpheme studies* foram estudos conduzidos nos EUA na década de '70, para determinar o desenvolvimento da morfologia inglesa; o resultado comprovou que as sequências de aprendizagem da LM refletem as da LE. Os *morpheme studies* conseguiram demonstrar sequências de aprendizagem em grande parte universais sendo o desenvolvimento da morfologia independente da língua de partida e da idade dos aprendentes.

Com estes princípios elaborou, em conjunto Tracy Terral, o “método natural”, caracterizado por uma abordagem dedutiva à gramática, sendo possível desenvolver a competência gramatical também em ausência de uma cuidadosa atenção à forma e pondo um maior interesse nas atividades comunicativas<sup>241</sup>. Este método aproxima-se muito das hipóteses da aquisição da linguagem enunciadas pelo mesmo Krashen; a aprendizagem linguística é influenciada por fatores ambientais, externos ao aluno e por fatores internos, nomeadamente por três dinâmicas mentais, como o filtro afetivo, filtro organizador e *monitor*.

O método natural, como todos os outros métodos humanístico-afetivos, atribui um papel fundamental à compreensão oral, atrasando a produção até que o aluno se sinta capaz e seguro, ou seja, até que surja espontânea a necessidade de falar na LE.

A LE era empregue inicialmente apenas pelo professor, o qual deixava ao estudante o uso da LM até não se sentir suficientemente preparado para fornecer *output* em língua estrangeira.

Como afirmado anteriormente, as explicitações gramaticais e os exercícios estruturais cognitivos realizavam-se depois da aula; durante a lição, a partir do momento em que o aluno é capaz de utilizar a LE em exame sem obstáculos ou inibições, as atividades didáticas tornam-se atividades mais comunicativas, com uma forte atenção à dimensão fonológica.

Os materiais utilizados na apresentação do vocabulário e das estruturas da língua eram vários e favoreciam o desenvolvimento natural da competência comunicativa inconsciente.

O aspeto negativo deste método<sup>242</sup> residia na dificuldade de adaptação ao ensino em classe por causa da necessidade de alcançar objetivos e pelos diferentes processos cognitivos dos aprendizes.

## **A SUGESTOPÉDIA**

O método da sugestopédia<sup>243</sup> nasceu na Bulgária nos anos '70, graças aos trabalhos do médico, educador e psicoterapeuta Georgi Lozanov; o nome atribuído a este método deriva do inglês “*suggest*” na sua aceção de sugerir, propor ou oferecer, não no sentido de manipulação.

241 Focus on meaning.

242 O mesmo Krashen sublinhou-o.

243 Ou Ipnopédia.

Esta metodologia bastante incomum tem origem nas técnicas de psicologia clínica, nas pesquisas soviéticas de percepção extra-sensorial e no ioga; o objetivo principal era modelar a criança para a tornar num adulto relaxado e bastante estimulado positivamente para que pudesse empregar a sua global capacidade recetiva entre o consciente e o subconsciente.

Os pilares científicos da sugestopédia eram três:

1. O estudo psico-físico dos hemisférios cerebrais
2. O estudo do efeito do stress
3. O estudo do efeito psicológico do relaxamento.

Fator na base da sugestopédia era a aprendizagem multi-sensorial (na perspectiva visual, auditiva, cinestésica, olfativa e gustativa) possível apenas numa atmosfera positiva, calma, relaxante<sup>244</sup> onde fosse possível reduzir bastante o filtro afetivo dos alunos, enorme obstáculo da aprendizagem, e favorecer assim os recursos inatos dos aprendizes. Este método apoiava-se na teoria de que o cérebro dispusesse de um enorme potencial e tivesse a capacidade de armazenar informações através da sugestão; portanto, o relaxamento era uma técnica usada pela memorização dos novos conceitos.

A sugestopédia era dividida em 4 fases:

1. Preparação do *training* → criação da atmosfera positiva para suscitar o estado físico e psíquico necessário.
2. Concerto Ativo de aprendizagem (*Aktives Lernkonzert*) → O professor ilustra uma quantidade massiva de argumentos através de uma apresentação, inserindo-a numa representação teatral ou numa história oral (*Ouverture*); a seguir, o professor continua lendo o texto anteriormente recitado com o auxílio da música. Os alunos recebem o texto com a tradução ao lado para o lerem em tom baixo.
3. Concerto Passivo de aprendizagem (*Passives Lernkonzert*) → Receção e memorização das informações no estado de calma.
4. Fase ativa → Fase importante<sup>245</sup> do processo da aprendizagem; o seu papel é favorecer nos aprendizes, através do jogo, das conversas e do ioga, a experimentação do uso da língua.

244 Lozanov demonstrou que no estado de relaxamento a velocidade de aprendizagem aumenta.

245 Esta fase ocupava quase 80% do dia.

A música, como ilustrado antes, desempenha um papel essencial neste método: o ritmo é o instrumento utilizado pelo professor para recriar o ambiente propedêutico e para buscar a harmonia entre a ação e o relaxamento, entre recepção passiva e atividade, respeitando as necessidades dos alunos através da observação da atenção prestada. Por esta razão, era utilizada na sala de aula a música barroca para que os alunos alcançassem este estado.

A comunicação era sempre em LE, sendo o objetivo do ensino criar e fortalecer a competência comunicativa; as estruturas gramaticais tornam-se *tools*, meios para alcançar o objetivo e não focos da língua. O vocabulário adquiria muita importância e era introduzido por métodos “diretos”.

A LM é cada vez mais reduzida, relacionando-se com o grau de proficiência proposto; é apenas usada pelo professor para esclarecer o significado dos diálogos.

A figura do professor era autoritária, requerendo confiança e respeito por parte dos estudantes, para reduzir o filtro afetivo e as inibições.

Os erros eram corrigidos no fim da aula quando o professor entregava aos alunos as versões corretas.

As técnicas mais usadas eram a visualização, escolha de nova identidade e dramatização, atividades que interessavam a todo o grupo, mas existiam também trabalhos individuais, de par ou de pequenos grupos.

Os materiais didáticos usados eram vários; diagramas com cores, vídeo e áudio cassetes, projetor, rádio, textos teatrais, música e instrumentos musicais.

### **O MÉTODO DA RESPOSTA FÍSICA (T.P.R).**

O Método da Resposta Física foi o resultado dos estudos do americano James Asher, nos anos '70, teorizando o envolvimento total, psíquico e físico durante o processo de aprendizagem. Compõe-se também de alguns métodos diretos para criar ênfase nas experiências recetivas; o aluno, motivado na aprendizagem, coloca-se numa posição central, num ambiente seguro, guiado pelo professor no seu percurso de auto-realização.

Essa metodologia focaliza-se na importância do processamento cerebral no hemisfério direito para a aprendizagem da língua materna; Asher afirmava que não diferencia a aprendizagem da LE por parte de um adulto e a da LM por parte de uma

criança. De facto, a criança na infância desenvolve como primeira competência a compreensão oral, para responder com estímulos físicos aos comandos dos pais; quando esta competência se estabelece e se fortalece, a competência da fala nasce autonomamente.

Na sala de aula, em consequência, a produção oral segue a compreensão oral deixando liberdade absoluta aos alunos para falarem apenas quando estiverem prontos, partilhando os estudos de aquisição da LM que provaram que a criança passa por um período de silêncio antes de falar.

A língua é considerada como prolongamento de um estímulo físico; o professor fornece *inputs* verbais e outros, que são adquiridos num ambiente concebido para minimizar as situações frustrantes e ansiosas<sup>246</sup>. O progresso da aquisição dos *inputs* é lento e procede através de simples ordens (no caso verbal, são amplamente empregados os verbos no modo imperativo) a sequências de comportamentos diferentes. A abordagem funda-se na ligação palavra-ação, suscitada sobretudo com o jogo: a cada estímulo verbal (Sv) resulta um movimento de resposta (R)<sup>247</sup>.

O professor é o diretor da aula, encoraja os alunos e fornece estímulos que o aluno recebe, elabora e responde.

O vocabulário é apresentado sempre com um número constante de elementos, introduzidos a pouco, enquanto a gramática continua a ser indutiva.

Interessante é o uso das atividades cinestéticas na ativação do lado esquerdo do cérebro; os manuais, ao invés, eram raramente usados.

O T.P.R tem um limite: em turmas numerosas o uso do imperativo pode parecer demasiado repetitivo e cair na monotonia e na perda de atenção.

## **O MÉTODO DO SILÊNCIO**

O psicólogo, educador e filósofo Jerome Bruner distingue duas tradições de ensino:

1. *Expository mode* → O professor expõe na sua posição elevada os argumentos aos alunos, os quais devem ouvir e reagir.
2. *Hypothetical mode* → A posição do professor é a mesma do estudante e em conjunto cooperam na exposição dos argumentos.

<sup>246</sup> Redução do filtro afetivo para os alunos não ficarem inibidos durante a comunicação.

<sup>247</sup> (Sv → R).

O Método do Silêncio baseia-se na segunda ótica de ensino do Jerome Bruner, na ideia de uma aprendizagem por descobertas; esta metodologia caracteriza-se pela ausência de interferência direta por parte do professor na sala de aula, pelo seu silêncio. O idealizador desse método foi o americano Caleb Gattegno, nos anos '60, o qual dava bastante poder à concentração máxima na sala de aula; de facto, o papel do professor fundava-se na sua não intromissão na aula, mantendo o seu silêncio e limitando-se a fornecer *input* (gestão dos recursos de ensino, como o gravador) e a dar instruções, corrigindo trabalhos com gestos convencionais sem usar a palavra, deixando os alunos autónomos na investigação da língua.

As lições seguiam uma ordem absolutamente indutiva, marcada pelo grau de complexidade gramatical. O vocabulário era introduzido com muita calma e exposto com o auxílio de suportes reais e visíveis, e dividia-se em:

- *Semi-luxury Vocabulary* → vocabulário das expressões usadas no quotidiano.
- *Luxury Vocabulary* → vocabulário mais específico, empregado para falar de si próprio e exprimir ideias e opiniões<sup>248</sup>.

É importante reparar no processo de autocorreção desempenhado pelos aprendentes, que assumem o conceito de responsabilidade.

O professor é apenas uma figura que mostra o caminho da aprendizagem, um orientador externo; limita-se a fornecer os modelos da língua e a corrigir os alunos apenas através de leves acenos dos dedos<sup>249</sup>. As únicas intervenções consentidas servem apenas para encorajar os alunos a falar o mais possível em regime de completa liberdade.

O aluno aprende a LE num ambiente não competitivo, minimizando assim a ansiedade e favorecendo as relações interpessoais nascidas na turma, para adquirir mais consciência dele próprio. A plena liberdade de expressão vigente na sala é de extrema importância para que os alunos possam traçar hipóteses acerca do uso e do funcionamento da língua.

248 Segundo Gattegno este tipo de vocabulário era o mais importante para perceber o “*spirit of language*”.

249 Finger Correction.

A metodologia do silêncio enfatizava bastante a correção da pronúncia<sup>250</sup> e construía-se no processo de criação de cadeias de frases; cada frase retomava elementos da outra e adicionava-lhe novos, procedendo em ordem crescente segundo o grau de dificuldade, gerando assim diálogos densos de vocabulário mas carentes de verbos.

Eram usados como suportes didáticos painéis de várias cores e diagramas de códigos para marcar a memória visual; este método baseia-se no fenómeno da associação de imagens.

250 *The Fidels* eram diagramas de pronúncia de diferentes línguas que continham símbolos: cada símbolo representava o som de uma vogal ou de uma consoante numa determinada língua. Os símbolos tinham um código de cores para a pronúncia; assim o aluno conseguia pronunciar cada som de cada língua, graças ao conceito de partilha do sistema fonético das línguas.



## **ANEXO 2 - TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LE**

### **A PERSPETIVA BEHAVIORISTA.**

Uma das primeiras teorias no campo da aquisição das línguas é o behaviourismo. Esta teoria, concebida pelo linguista Leonard Bloomfield, baseava-se na conceção de língua como estrutura de hábitos, criada através de uma contínua ação de estímulos-respostas-reforços positivos ou negativos. No que concerne à aprendizagem da LE, os behavioristas, que ignoravam qualquer mecanismo interno ressaltando ao invés a importância do ambiente linguístico, defendiam a ideia do *transfer* da LM, positivo e negativo, na formação de hábitos da LE: atestavam que aprender uma língua estrangeira consistia em superar as divergências entre a LM e a LE. Isso implicava necessariamente uma comparação dos dois sistemas, atividade que Fries e Lado chamam de Análise Contrastiva (AC)<sup>251</sup>; esta comparação permitia ilustrar os pontos mais próximos e os mais afastados das duas línguas, prevendo assim as zonas onde os alunos encontram menor ou maior dificuldades no processo de aprendizagem, permitindo a criação de materiais adequados ao ensino específico.

Os behavioristas apoiavam uma prática constante, através de exercícios de memorização e repetição de estruturas de conversação e exercícios de substituição e preenchimento para reduzir o fenómeno da transferência negativa; a aprendizagem era considerada como um comportamento observável construído através da repetição de *input* e *output*.

A perspetiva behaviorista não oferecia explicações específicas satisfatórias para a *SLA*<sup>252</sup>, mas princípios linguísticos e psicológicos para descrever as línguas.

### **THE ACCULTURATION MODEL**

Elaborado pelo sociolinguista John Schumann, em 1978, o modelo de aculturação atribui um papel fundamental aos fenómenos sociais (fatores externos) e às condições afetivas do aprendiz; a aprendizagem de uma LE é vista como um processo de aculturação, uma integração psicológica e social na comunidade da língua alvo.

Segundo Schumann, este modelo acelera e favorece as aprendizagens da LE pelo estudantes que alcançam uma menor distância psicológica e social com os falantes da

251 Não entro em detalhe sobre AC sendo uma parte importante do meu trabalho, exposto e suficientemente esclarecido no segundo capítulo desta dissertação.

252 Feita exceção pela pronúncia e pela memorização mecânica.

LE alvo. Os seus estudos apoiavam-se na formação dos *pidgin* e em situações de imigração, onde o sujeito não está inserido em contextos de uso da língua local.

Andersen (1980) junta a esta teoria uma dimensão cognitiva<sup>253</sup>, considerando a *SLA* como resultado da assimilação e da adaptação: graças à assimilação o aprendiz interioriza o *input* ajudando-se com o seu conhecimento prévio da LM ou das outras línguas (pidginização) e, entretanto, com a adaptação regula o seu sistema interior, modelando-o ao *input através de* estratégias inferenciais que originam uma interlíngua (*despidginização*).

Este modelo trata apenas questões de integração social e psicológica na comunidade da língua alvo, sem se ocupar dos contextos onde a LE não é falada.

### **A GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU)**

Como já vimos, contraposta à perspetiva ambientalista surge a teoria inatista de Chomsky baseada na existência de uma predisposição natural (LAD)<sup>254</sup> no cérebro das crianças, para a aquisição da LM e chamada de Gramática Universal: a teoria da GU considera insuficiente para explicar os processos de aquisição de uma língua, os simples *inputs* derivados do ambiente.

Apesar de Chomsky não se ocupar diretamente de teorias da *SLA*, embora acreditasse que alguns contextos fossem multilíngues, a sua teoria influenciou vários investigadores, como White (2003: 22), o qual afirmou que *se o aprendiz de LE adquire propriedades abstratas que não poderiam ter sido induzidas por input, isso é uma indicação forte de que os princípios da GU interferem nas gramáticas das interlínguas de forma semelhante à situação de aquisição de L1*<sup>255</sup>.

Como mostrado, a partir dos anos oitenta muitos autores começaram a aplicar a GU de Chomsky aos processos de aquisição da L2, mas sem darem mais explicações sobre os procedimentos da *SLA*. A teoria da GU determina dois pontos; o primeiro refere-se à aprendizagem do conteúdo gramatical de uma determinada língua e o outro às estruturas encontradas em todas as línguas, ou seja, às estruturas universais da língua.

### **O MODELO DO MONITOR**

Stephen D. Krashen, em 1978, influenciado pelos estudos de Chomsky à volta da faculdade inata de aquisição de línguas presente nos seres humanos, desenvolveu

253 Chamado de *Modelo de Nativização*.

254 *Language Acquisition Device*.

255 <http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf> (consultado no dia 05/04/2017).

uma sua proposta de *SLA*, chamada Modelo do Monitor; a sua denominação não foi causal, colocando a sua pesquisa na dicotomia entre o processo de aprendizagem, fenómeno consciente, e o processo de aquisição, fenómeno inconsciente. Mais tarde (1985), o mesmo autor mudou o nome da teoria, chamando-a de **Hipótese de *output***, para sublinhar a importância das respostas dos aprendizes aos estímulos da LE e ultimamente (2004) nomeou-a de **Hipótese da compreensão**, dando relevância ao processo mental durante a aquisição de LE.

Este modelo inclui cinco hipóteses:

1. Distinção entre aquisição e aprendizagem
2. Ordem natural
3. Monitor
4. *Input*
5. Filtro afetivo.

A primeira hipótese (*the acquisition-learning hypothesis*) trata os procedimentos distintos de assimilação de uma língua: a aquisição é um resultado natural, um processo involuntário que acontece quando a LE é aprendida inconscientemente, sem tomar conta das regras, e cujo desenvolvimento tem congruências com a aquisição da LM, enquanto a aprendizagem tem características de um processo consciente, baseado num estudo sistemático das regras, e com o objetivo final de produzir enunciados linguisticamente corretos. Krashen afirma que a aquisição desenvolve um papel mais importante com respeito à aprendizagem, sendo possível comunicar de forma fluente apenas através da língua adquirida: ao contrário, a aprendizagem não se pode tornar em aquisição. O objetivo do ensino portanto deverá ser desenvolver as condições úteis para favorecer a aquisição.

A segunda hipótese (*the monitor hypothesis*) expõe um mecanismo interno no ser humano (*monitor*), acionado graças à interação do aprendiz com os *inputs* recebidos, para regular as próprias produções linguísticas, a partir do conhecimento adquirido; pode ser acionado antes ou depois que a elocução seja efetivamente produzida, e após regularizada. Krashen defende que a fluência na LE é concernente aos processos de aquisição, os quais permitem igualmente julgamentos de correção, enquanto a aprendizagem permite apenas atuar como monitor, alterando o que já foi adquirido. Há três condições para que se ative o monitor; disponibilidade de tempo suficiente; foco na forma e não no significado; conhecimento estável das regras linguísticas. O monitor

varia conforme a idade, estilo cognitivo e modalidade de aprendizagem de LE. Segundo Mitchell e Myles (1998), existem três categorias de utilizadores de monitor: os sub-utentes, que não se importam com os erros cometidos, os super-utentes, que não gostam de errar e que controlam constantemente a própria produção e os ótimos-utentes que usam o monitor apenas nos momentos apropriados, sem interferir na comunicação.

Na hipótese da ordem natural (*the natural order hypothesis*), válida apenas pelos processos de aquisição estando o aluno consciente das mesmas, Krashen afirma que existe uma ordem natural da aquisição das regras gramaticais da LE, sequencialmente previsível, como a da LM; discorda de que os alunos aprendam primeiro estruturas e depois as usem no discurso.

A quarta hipótese (*the input hypothesis*) afirma que os processos de aquisição de uma LE são possíveis unicamente por meio da exposição a *inputs* compreensíveis, propostos de maneira gradual segundo o nível linguístico atestado e o sucessivo; a existência deste permite a aquisição automática da gramática.

A última hipótese (*the affective filter hypothesis*), a do filtro afetivo, evidencia a presença de uma “barreira psicológica” composta por emoções, atitudes, motivações, ansiedades que condiciona negativamente o influxo dos *inputs* na aquisição de LE, limitando a aprendizagem. Um filtro afetivo baixo, num ambiente pacífico, permite uma maior e melhor passagem dos *inputs*. Segundo o investigador, as diferenças na aprendizagem entre crianças e adultos podem ser explicadas através do filtro afetivo.

As hipóteses de Krashen foram bastante influentes na formação da abordagem comunicativa; contudo, como as teorias anteriores, a sua proposta não vai além da aquisição de estruturas gramaticais. O modelo do monitor recebeu várias críticas, nomeadamente pela falta de documentação e de explicações acerca da relação entre o conhecer implícito e explícito de uma língua.

Quanto à hipótese do Monitor, segundo Mitchell e Myles, faltavam vários elementos para a testar; da mesma forma é impossível testar a inteligibilidade dos *input* e o verdadeiro papel do filtro afetivo. Estas teorias parecem ter implicações imediatas na prática, mas alguns estudiosos consideram difícil comprovar que os fatores afetivos sejam os mesmos responsáveis pelas diferenças evidentes nos processos de aquisição da LE entre alunos do mesmo programa de aprendizado.

## **O CONEXIONISMO<sup>256</sup>**

O conexionismo, teoria da neurolinguística, rejeita as teorias inatas vigentes, embora aceite que existem comportamentos universais mas que não fazem parte dos nossos genes, e tenta dar explicações à *SLA* em termos de representações mentais e de processamento de informações. Qualquer aquisição/aprendizagem deriva da conexões de redes neurais que vêm fortalecidas através da experiência e da repetição. Contudo, as experiências de LM prévias podem enfraquecer, ou até bloquear, estas conexões de LE. Contrariamente à perspectiva behaviorista, segundo o conexionismo a aprendizagem não se desenvolve em etapas sequenciais mas de forma paralela, simultaneamente, em diferentes partes do cérebro.

## **A TEORIA SOCIOCULTURAL (TSC)**

Esta teoria baseia-se na ótica de Vygotsky, que vê a língua como um artefacto cultural com o papel de mediação das atividades psicológicas e sociais, atividades entre as quais reside a aprendizagem das línguas.

Sendo um fenómeno sociocultural, a aprendizagem pode surgir em contextos de atividades colaborativas inseridos na cultura falante da língua-alvo, sendo no mundo social que os alunos de LE observam os usos e os modos da língua, imitando-os. A comunidade falante da LE em estudo motiva o aprendiz, diminuindo a dificuldade da tarefa da aprendizagem, estimulando a prosseguir, sublinhando pontos interessante, dando apoio moral para reduzir frustrações e buscando soluções para as diferentes ocorrências.

256 Teoria surgida dos estudos de neurolinguística de Lamendella.

### ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

#### I. Informações pessoais

1. NOME:

2. IDADE:

3. SEXO

4. LÍNGUA MATERNA

5. QUE LÍNGUA(S) FALA EM CASA?

6. EM QUE LÍNGUA(S) FEZ A ESCOLARIDADE ANTERIOR AO ENSINO UNVERSITÁRIO?

7. QUAL FOI A PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA QUE APRENDEU?

7a QUE IDADE TINHA QUANDO APRENDEU A SUA 1ª LÍNGUA ESTRANGEIRA?

8 QUE OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DOMINA?

9a. QUAL É O SEU NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM CADA UMA DESSAS LÍNGUAS

(Muito bom / bom / suficiente)?

LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:
Produção oral	Produção oral	Produção oral	Produção oral	Produção oral
Produção escrita	Produção escrita	Produção escrita	Produção escrita	Produção escrita
Interação oral	Interação oral	Interação oral	Interação oral	Interação oral
Compreensão oral	Compreensão oral	Compreensão oral	Compreensão oral	Compreensão oral
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura

\*Competências redigidas pelo QECR.

9b. QUAL É O CONTEXTO EM QUE APRENDEU CADA UMA DESSAS LÍNGUAS?

LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:	LÍNGUA ESTRANGEIRA:
Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
Imersão	Imersão	Imersão	Imersão	Imersão
Outros:	Outros:	Outros:	Outros:	Outros:

10. QUAL É A SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA?

11. QUAL É A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

## II. Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE)

12. QUE IDADE TINHA QUANDO COMEÇOU A APRENDER PORTUGUÊS?

13. EM QUE CONTEXTO INICIOU OS SEUS ESTUDOS DE PORTUGUÊS (escola, universidade, imersão, outros)?

14. JÁ ESTEVE EM PORTUGAL COM O OBJETIVO DE ESTUDAR PORTUGUÊS?

14a. SE SIM;

1<sup>a</sup> vez QUANDO? \_\_\_\_\_ DURANTE QUANTO TEMPO?

\_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> vez QUANDO? \_\_\_\_\_ DURANTE QUANTO TEMPO?

\_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> vez QUANDO? \_\_\_\_\_ DURANTE QUANTO TEMPO?

\_\_\_\_\_

15. POR QUE RAZÃO COMEÇOU A ESTUDAR PORTUGUÊS?

16. QUAIS FORAM E QUAIS SÃO AS SUAS MAIORES DIFICULDADES COMO ALUNO DE PORTUGUÊS?

16a. COMO EXPLICA A NATUREZA DESSAS DIFICULDADES?

17. DURANTE O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS, COM QUE FREQUÊNCIA COMUNICA(VA) (EM MÉDIA) COM FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS:

- 1) nunca
- 2) raramente
- 3) mensalmente
- 4) semanalmente
- 5) diariamente

17a. COMO ALUNO, COM QUEM COMUNICA(VA) EM PORTUGUÊS?

- 1) leitor de português
- 2) amigos falantes nativos de português
- 3) professores
- 4) colegas de turma
- 5) família de acolhimento (se já viveu em Portugal)
- 6) serviços – banco, lojas, restaurantes, etc. (se já viveu em Portugal)

18. COMO ALUNO, A QUAIS CANAIS DE INFORMAÇÃO RECORRE PARA MELHORAR A SUA PERFORMANCE EM PLE E EM QUE MEDIDA? (Nunca / Raramente / Frequentemente)

1. televisão/filmes em língua portuguesa
2. jornais/revistas em língua portuguesa
3. literatura em língua portuguesa
4. música portuguesa

Outros:

19. NA SUA OPINIÃO, QUAIS FORAM OS MÉTODOS/MATERIAIS/EXPERIÊNCIAS QUE MAIS O MARCARAM COMO ALUNO DE PLE E QUE MAIS O FIZERAM EVOLUIR?



## ANEXO 4 - TRADUÇÃO

- 1) Stavo giusto pensando a te.
- 2) I nostri computer son fatti da cinesi.
- 3) Abbiamo lezione di francese domani?
- 4) Quella bella ragazza all'improvviso si è trasformata in un diavolo.
- 5) A cinque anni sapevamo a memoria tutta la Divina Commedia.
- 6) A Giovanni piace molto andare in bicicletta.
- 7) Non credo che ci fosse speranza!
- 8) Sapevo che potevo contare sui miei genitori.
- 9) Ho perso tutti i miei giocattoli di quando ero bambino.
- 10) C'è un'aria strana in classe oggi.
- 11) Vanno a fare una passeggiata.
- 12) Scusi, mi fa una foto?
- 13) Penso che la situazione nel mio paese sia critica
- 14) Avete visto la partita di calcio ieri sera?
- 15) Si è sognato una bella donna bionda su una barca.
- 16) L'impero romano cadde nonostante fosse molto potente.

17)Quando sarò grande mi comprerò un cavallo.

18)Comprammo dei vestiti cari per andare alla festa.

19)Sei la ragazza più bella che abbia mai visto.

## ANEXO 5 - PRODUÇÃO ESCRITA

- 1) Escreva uma carta de participação num curso de verão de alta formação em Turismo Internacional, pedindo mais informações ao responsável da formação (ex: taxas, alojamento, bolsas de estudo, atividades formativas, etc...); indique os seus dados pessoais e faça uma breve descrição do seu curriculum (MÁX 180 palavras).
- 2) Uma revista de arte e cultura abriu um concurso titulado "O mundo que queria", para incentivar a criação de invenções curiosas e originais. Escreva a sua candidatura neste projeto e ilustre, em linhas gerais, a sua ideia criativa (MÁX 180 palavras).
- 3) Vários problemas técnicos fizeram atrasar 10 horas a descolagem do seu voo de regresso a casa. Escreva uma carta à companhia aérea em que pretende um reembolso pelos danos causados e pelo mau serviço (MÁX 180 palavras).
- 4) O governo Português está a elaborar um projeto de lei que visa a introdução do crime de danificação dos bens culturais e paisagísticos, com um agravamento das penas até seis anos de reclusão. Qual é a sua opinião acerca do argumento e qual é a situação no seu país? (MÁX 180 palavras).
- 5) As motivações que nos levam a viajar podem ser infinitas: ampliar os próprios horizontes, conhecer lugares e pessoas, admirar belezas escondidas, descobrir os sabores locais. Qual é a sua ideia de viagem? Onde queria ir e porquê? (MÁX 180 palavras).
- 6) Escreva uma carta a um jornal local dando a sua opinião acerca do seguinte tema; UE admite 65 horas de trabalho por semana “A União Europeia chegou esta madrugada a um acordo que permite alargar o horário de trabalho até às 65 horas semanais. A diretiva tem a oposição de cinco Estados membros, que fizeram uma declaração de voto considerando o texto um "retrocesso social". (MÁX 180 palavras).

## Bibliografia primária

- CAMBIAGHI B., BOSISIO C., GUARAGNELLA P., RUGGIERO R., (s.d), *Approcci e metodi glottodidattici*, disponível no site: [http://reteintegrazione.xoom.it/in\\_rete02/I%20materiali/mod\\_10\\_approcci\\_metodi\\_glottodidattici.pdf](http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_10_approcci_metodi_glottodidattici.pdf) (consultado no dia 10/03/2017).
- CESTARO, S. A. M., (s.d), *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*, Univ. Fed. Rio Grande do Norte/ USP, disponível no site: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> (consultado no dia 08/02/2017).
- CORDER, S. P., (1967), *The significance of learner's errors*, International Review of Applied Linguistics, 5, 161 – 170, disponível no site: <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf> (consultado no dia 29/03/2017).
- \_\_\_\_\_ (1974), Error analysis. In: Allen, J. P. e Corder, S. P. (orgs.), *Techniques in Applied Linguistics*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 3, Oxford University Press, Oxford.
- \_\_\_\_\_ (1982), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- COSTA I. M. F., VIEIRA D. D. S., VILAS BOAS, (s.d), *Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira*, Escola de Administração do Exército, Salvador, disponível no site: [http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo\\_edu\\_metodos.pdf](http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf) (consultado no dia 16/02/2017).
- CRYSTAL, D., (2008), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 6º ed., Blackwell Publishing, Oxford, disponível no site: [http://www.mohamedrabee.com/books/book1\\_3891.pdf](http://www.mohamedrabee.com/books/book1_3891.pdf) (consultado no dia 29/03/2017).
- DURÃO, A. B. A. B., (2004), *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños-aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, ed. 2, Eduep, Londres.
- \_\_\_\_\_ (2007), *La Interlengua*, Arco Libros S.L., Madrid.
- ELLIS, R., (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- \_\_\_\_\_ (2012), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford

University Press, Oxford.

- FERNÁNDEZ L. S., (1997), *Interlengua y Análises de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
- GARGALLO S. I., (1993), *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid.
- GERMAIN C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Col. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris.
- GIRARD D., (1975), *Linguística aplicada e didáctica das línguas*, Editorial Estampa, Lda, Lisboa.
- LADO R., (1957), *Linguistic across cultures*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- \_\_\_\_\_ (1972), *Introdução à lingüística aplicada*, Editôra Vozes LTDA, ed. 2, Petrópolis RJ.
- LEIRIA I., (2004), *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino, em Idiomático*, nº3, Centro Virtual do Instituto Camões, Lisboa.
- LUPETTI M., (2014), *Sulle interferenze linguistiche: il ruolo dello spagnolo L2 come fattore di complessità nell'apprendimento del portoghese L2*, em Franz-Joseph Meisner, Helene Martinez, Sophie Wauquier (eds), *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 Juillet 2013). Section 12: Acquisition et apprentissage des langues, psycholinguistique*, disponível no site: [www.atilf.fr/cilpr2013/actes.php](http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes.php). (consultado no dia 20/04/2017).
- MARTÍNEZ A. J. D., (2004), *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Colección didáctica 44, GEU, Granada.
- MATEUS, M. et al, (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa.
- MYLES, F. HOOPER J. e MITCHELL R., (1998), *Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning*, em *Language Learning*, 48(3), pp 323-363.
- ODLIN, T. (1989), *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

- RICHARDS J. C., RODGERS T. S., (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SAVILLE-TROIKE, M., (2006), *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- SELINKER L., (1972), *Interlanguage*, *IRAIL* 10, pp. 209–231.
- TARONE E., (1983), *On the Variability of Interlanguage Systems*, *Applied Linguistics* 4, ed. 2, pp 143 – 163, disponível no site:  
[https://www.researchgate.net/publication/249237763\\_On\\_the\\_Variability\\_of\\_Interlanguage\\_Systems](https://www.researchgate.net/publication/249237763_On_the_Variability_of_Interlanguage_Systems) (consultado no dia 04/04/2017).
- TAVERA C., (2014), *Aquisição do Português Língua Não Materna: Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas*, Tese de Mestrado, disponível no site:  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3457/1/TMPLNM\\_CIC3%AludiaTaveira.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3457/1/TMPLNM_CIC3%AludiaTaveira.pdf) (consultado no dia 05/04/2017).
- TOCCO V., (2004), *Lingue e culture a contatto: italiano e portoghese: osservazioni preliminari con esercizi*, Pisa, TEP .
- VYGOTSKY L., (1962), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge.
- WHITE L., (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.

### **Bibliografia secundária**

- ANDERSEN R., (1983), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Newbury House, Rowely.
- BESSE H., PORQUIER, R., (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Crédif, Paris.
- BLOOMFIELD L., (1933), *Language*, Henry Holt and Co. New York.
- BROWN H. D., (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, New York.
- CALVI M. V., (1982), *Interferenze delle altre lingue straniere studiate*

nell'apprendimento dello spagnolo, em *Didattica della Lingua e delle Lingue Iberiche*, Atti del Convegno dell'Associazioni Ispanisti Italiani, L'Aquila 14-15 settembre 1981, Pironti, Napoli.

- CANALE M., SWAIN M., (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics, V.1, p. 1-47, disponível no site: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf> (consultado no dia 14/02/2017).
- CARROLL J. B., (1963), *Research on Teaching Foreign Languages*, em N. Gage, *Handbook of research on Teaching*, Rand McNally & Co., Chicago.
- CURRAN C. A., (1972), *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*, Grune and Statton, New York.
- ELLIS R., (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- FERNÁNDEZ L. S., (1995), Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera, em *Didáctica 7*, pp 203 – 2016, UCM, Madrid.
- GASS, M. S., SELINKER, L., (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 3 ed., Routledge, New York, disponível no site: <http://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Aquisition.pdf> (consultado no dia 29/03/2017).
- GISBERT J. E IGLESIAS J., (2006), *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*, Hispano Lusa de Ediciones, Salamanca.
- GÓMEZ P. SÁNCHEZ J. e GARGALLO I., (2002), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid.
- GONZÁLEZ, J. L. ASENSIO, M., (1998), *Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras*, Estudios de Psicología 60, pp 49-67.
- KRASHEN, S. D., (1985), *The input hypothesis: issues and implications*. Longman, London.
- \_\_\_\_\_ (2004), *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, Taipei, disponível no site:

[http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta\\_paper.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf) (consultado no dia 05/04/2017).

- LLACH P., (2010), *An overview of variables affecting lexical transfer in writing: A review*, International Journal of Linguistics. v. 2, n 1, disponível no site: [www.macrothink.org/ijl](http://www.macrothink.org/ijl) (consultado no dia 23/03/2017).
- MILETIC, R., (2004), *Hipóteses de Transfer na Aquisição da Língua Segunda Através da Análise de Erros, Estudo de Caso*, Revista Digital de Didáctica de PLNLM, Centro Virtual Camões.
- MURPHY S., (2003), Second Language Transfer during Third Language Acquisition, in *Tesol/AL*, v. 3, n° 2, disponível no site: <https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.-Murphy-2003.pdf> (consultado no dia 23/03/2017).
- NEMSER W., (1971), *Approximate System of Foreign Language Learners*, IRAL 9, pp. 115 – 123.
- NORRISH J., (1983), *Language Learner and Their Errors*, Macmillan Press, Londres.
- PALMER H.E., (1917), *The Scientific Study an Teaching of Languages*, George G, Harrap, Londres.
- PASSY P., (1899), *De la Méthode Directe dans l'Einsegnement des Langues Vivantes*, A. Colin, Paris.
- PUREN C., (1988), *Histoire des méthodologies*, Col.Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris.
- ROUSSELOT J.P., (1987), *Principes de Phonétique Expérimental*, H. Didier Editeur, Paris.
- SCHACKNE, S., (2002), Language Teaching Research, em *Journal of Language and Linguistics*, v. 1, n° 2.
- SCHUMANN J. H., (1976), Second Language Acquisition Research: Getting a More Global Look at the Learner, em H. D. Brown, *Papers in Second Language Acquisistion*, número especial de "Language Learning".
- SCHUTZ R., (2006), *Interlíngua e Fossilização. English Made in Brazil*, disponível no site: <http://www.sk.com.br/sk-nterfoss.html> (consultado no dia



04/04/2017).

- SHARWOOD SMITH M., (1983), Crosslinguistic aspects of second language acquisition, em *Applied Linguistics* v. 4, nº 3, pp. 192 – 199, Utrecht.
- SELINKER L., (1969), *Language Transfer*, *Generals Linguistics* 9, pp. 67 – 92, University Park, Philadelphia.
- TEYSSIER P., (1996), Especificidade do Português, em *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Associação Portuguesa de Linguística, Colibri, Lisboa.
- TITONE R., (1986), *Teaching Foreign Language: An Historical Sketch*, Georgetown University Press, Washington, D.C.
- VIETOR W., (1886), *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*, Heilbronn Verlag von Gebr Henninger, disponível no site: <https://archive.org/details/dersprachunterr00vigoog> (consultado no dia 24/01/2017).

### **Outras Referências**

- *Cambridge English Dictionary*, <http://dictionary.cambridge.org>.
- *Diccionario de la lengua española*, <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm).
- *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]*, 2008-2013, <https://priberam.pt/dlpo/impacto>.
- *Dictionnaire Larousse*, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.
- *Infópedia, dicionários Porto Editora*, <https://www.infopedia.pt>.
- *Vocabolario Treccani*, <http://www.treccani.it>.