

A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS / ADICIONAIS

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade

Este texto é uma versão do conteúdo da comunicação oral intitulada “*La interferencia en la forma, en el significado y en la distribución de unidades léxicas entre lenguas románicas*”, apresentada no *X Congreso Internacional Traducción, Texto e Interferencias: Procesos Interlinguales, Lenguas de Cultura Internacionales y Contextos Internacionales*, celebrado em Augsburg (Alemanha), nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2013 e do conteúdo do texto “Contribuições da Linguística Contrastiva para ensino e a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira / adicional no contexto brasileiro”, no prelo pela Revista Signo ELE.

Dedico este texto à Dr^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, uma profissional singular no contexto brasileiro, que sempre me inspirou academicamente, e que, de maneira generosa, indicou meu nome para a oportunidade ímpar de participar do “Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística”, na bela cidade de Foz do Iguaçu. Gesto inesquecível, pelo qual agradeço de coração.

Otávio Goes de Andrade é Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Licenciado em Letras com habilitação em português e espanhol (UNESP)

Resumo: No ensino e na aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, como no contexto das línguas românicas, o fenômeno da transferência materializa-se em diferentes níveis das estruturas dessas línguas-culturas. Partindo desta premissa, matizada por um paradigma estrutural-mentalista, pautaremos o presente texto nos pressupostos da Linguística Contrastiva, área do saber cujas significativas contribuições ao ensino e à aprendizagem de idiomas são evidentes. Nossa argumentação estará centrada nas especificidades da interferência, especialmente aquelas resultantes de transferências relacionadas à forma, ao significado e à distribuição de unidades léxicas que, frequentemente, ocasionam erros quando as línguas em presença são o português, em sua variante brasileira, e o espanhol como língua estrangeira / adicional no Brasil.

Palavras-chave: Linguística Contrastiva. Análise de Erros. Análise Contrastiva. Interlíngua. Desvios léxico-semânticos.

Summary: *In the teaching and in the learning of typologically close languages, as in the context of the Romance languages, the phenomenon of the transference is materialized at different levels of the structures of those languages-cultures. Starting from this premise, nuanced by a structural-mentalist paradigm, we will guide this text on the assumptions of the Contrastive Linguistics, the area of knowledge whose significant contributions to the teaching and to the learning of languages are evident. Our argument will be focused on the specifics of interference, especially those resulting from transferences, related to the form, to the meaning and to the distribution of lexical units that often cause errors when the languages regarded are Portuguese in its Brazilian variant, and Spanish as a foreign/additional language in Brazil.*

Keywords: *Contrastive Linguistics. Analysis of Errors. Contrastive Analysis. Interlíngua. Lexical semantic errors.*

INTRODUÇÃO

Para introduzir a problemática tratada neste trabalho, podemos dizer que, de forma geral, no contexto das línguas românicas, tanto no ensino como na aprendizagem, o fenômeno da transferência materializa-se em diferentes níveis das estruturas dessas línguas-culturas, já que são consideradas próximas. Partindo desta premissa, matizada por um paradigma estrutural-mentalista, pautaremos o presente texto nos pressupostos da Linguística Contrastiva, área do saber cujas significativas contribuições ao ensino e à aprendizagem de idiomas são evidentes. Tendo como base os conceitos relacionados ao referido campo do saber, centraremos nossa argumentação nas especificidades da interferência, especialmente aquelas resultantes de transferências relacionadas à forma, ao significado e à distribuição de unidades léxicas que, frequentemente, resultam em erros quando as línguas em presença são o português, em sua variante brasileira, e o espanhol como língua estrangeira / adicional.

A LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA COMO MARCO TEÓRICO

Os estudos contrastivistas se encaixam no âmbito da Linguística Aplicada¹ e um de seus mais conhecidos precursores foi Robert Lado, autor que estabeleceu as bases teórico-metodológicas da Linguística Contrastiva no famoso livro *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers* (1957)². De acordo com Durão (2007: 11), a Linguística Contrastiva “é a área que se centra na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de línguas estrangeiras [e adicionais] frente à sua língua materna, assim como de diferentes variantes de mesma língua”. Neste campo de investigação, o conceito de “transferência” é chave, pois, invariavelmente, o professor / estudante tende a transferir o conhecimento de sua língua materna, assim como de outras línguas que conhece³, à língua que está ensinando / aprendendo, o que pode resultar tanto em transferências

1 “La Lingüística Histórico-comparativa es un área de la Lingüística general y su estudio se centra en la comparación de lenguas para establecer relaciones de carácter genético entre ellas. Estudia, principalmente, los cambios fonéticos y se basa en el principio de la regularidad de dichos cambios. La Lingüística Contrastiva es un área de la Lingüística Aplicada. Esta ciencia no da cabida a la posible relación genética entre las lenguas que estudia, porque su objetivo es contrastarlas con el fin de predecir y facilitar las áreas que ofrecerán mayor dificultad de aprendizaje a los estudiantes (Durão 2004: 13)”.

2 Este livro tiene una versión em português intitulada “Introdução à lingüística aplicada” (Lado 1971) e uma versão em espanhol intitulada “Lingüística contrastiva: lenguas y culturas” (Lado 1973).

3 Como as línguas antes estudadas (Durão 2004: 37) que formam a “biografia linguística” do indivíduo (Baralo Ottonello 2004: 374-375).

positivas, isto é, aprendizagem, como em transferências negativas, ou erros; nos casos de transferência negativa, temos o que os teóricos denominam como sendo o fenômeno da “interferência” da língua materna na língua estrangeira / adicional. Para exemplificar, no processo de aprendizagem do espanhol por brasileiros, público com o qual trabalhamos nos cursos de graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o fenômeno da transferência é muito frequente, já que, em geral, o brasileiro é um “falso principiante” com um nível de conhecimento linguístico que não parte do zero, em virtude da proximidade entre as estruturas linguísticas do português e do espanhol.

Outro conceito muito importante da área é o de “interlíngua” (Corder 1967 y 1971, Selinker 1972), que pode ser caracterizado como um construto linguístico instável, o qual possui características da língua materna, da língua estrangeira / adicional e do próprio construto interlinguístico, que passa por avanços e retrocessos, assim como pela estagnação de estruturas errôneas, fenômeno conhecido como fossilização (Durão 2004 y 2007).

Ao longo dos últimos anos, a Linguística Contrastiva criou modelos de análise que foram sendo aperfeiçoados e utilizados com diferentes finalidades; entre estes modelos destacamos o “Modelo de Análise Contrastiva” e o “Modelo de Análise de Erros”, os quais se constituem como elos de uma mesma cadeia. Na maioria das vezes, esses modelos se complementam se seus pressupostos teórico-metodológicos forem trabalhados de forma conjugada em pesquisas dedicadas às “Análises de Interlíngua” de aprendizes de línguas (Andrade 2011 y 2012, Durão 2004 y 2007), como tentaremos demonstrar a seguir.

A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA NO CONTEXTO BEHAVIORISTA SKINNERIANO: O MODELO DE ANÁLISE CONTRASTIVA

Skinner (1976) considerava a linguagem como uma forma de conduta que, assim como outros tipos de condutas humanas, era moldada mediante um esquema tríptico constituído pelo estímulo, pela resposta e pela recompensa. Durante a primeira metade do século XX, essa era a teoria psicológica acerca da aprendizagem linguística que desfrutava de prestígio, praticamente irrestrito, entre os teóricos da linguística estruturalista norte-americana. Foi nesse contexto que se inaugurou o primeiro modelo de análise

da Linguística Contrastiva, o modelo de Análise Contrastiva, que tinha um desafio ingênuo e utópico, porém coerente com as doutrinas behavioristas: evitar que se materializassem erros na produção linguística dos estudantes de línguas estrangeiras / adicionais. Para alcançar um desafio de tal magnitude, os linguistas contrastivos acreditavam, por um lado, que as análises contrastivas realizadas eram suficientes para prever os erros que cometeriam os estudantes, já que aqueles teóricos partiam da idéia de que era parecido entre as estruturas contrastadas não seria causa de erros; nessa mesma perspectiva, por outro lado, para os investigadores contrastivistas daquele momento, as estruturas diferentes entre as línguas contrastadas seriam as únicas causas de aparecimento de erros na produção linguística dos estudantes. Foi esse pressuposto que levou o modelo de Análise Contrastiva a uma queda depois de receber inúmeras críticas, uma delas justamente relacionada ao fato de que, a partir dos contrastes realizados, os estudantes não se equivocavam nos elementos diferentes entre a língua materna e a língua estrangeira, e sim nos elementos que eram parecidos, o que deixava visível a contradição e a debilidade do princípio que norteava as análises contrastivas (Durão 2004 y 2007, Santos Gargalho 1993 y 1999). Tal contradição gerou um significativo questionamento: se as análises contrastivas baseadas na língua materna do aluno e na língua estrangeira / adicional não são suficientes para prever os problemas derivados da proximidade entre essas línguas, como, então, explicar e tratar os erros dos aprendizes? A resposta a essa pergunta começou a ser gerada a partir de uma revolução na linguística nascida do pensamento de um jovem investigador: Noam Chomsky.

A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA NO CONTEXTO MENTALISTA CHOMSKYANO: O MODELO DE ANÁLISE DE ERROS

Chomsky iniciou seus estudos na área da linguística no final da primeira metade do século XX, em um contexto de hegemonia teórica do behaviorismo e sob a orientação de um reconhecido linguista estruturalista, Zellig Harris. Não obstante ao panorama teórico do contexto histórico e a influencia de seu orientador, muito cedo, Chomsky (1957 y 1965) percebeu que a aquisição de uma língua não poderia ser reduzida a um mero processo de estimulação externa, já que o ser humano não é uma *tabula rasa*. Esse grande autor⁴ começou a defender o princípio de que a linguagem é o

4 Noam Chomsky possui um site oficial por meio do qual se pode ter uma idéia do desenvolvimento de sua obra política e linguística, além de oferecer os seus textos de forma gratuita: <www.chomsky.info>.

fruto de uma dotação genética do ser humano e que seu desenvolvimento baseia-se em um complexo sistema mental de regras, o qual permite a cada falante, a partir de meios finitos, compreender e criar um número infinito de preposições, muitas das quais nunca antes ouvidas, hipótese que tira o protagonismo do ambiente no fomento e desenvolvimento da linguagem. Em muitos de seus textos, Chomsky (1959 y 1971) refutou todos e cada um dos argumentos teóricos behavioristas, e isso abriu espaço para que, pouco a pouco, mas de forma irrefutável, uma nova teoria acerca da aprendizagem se consolidasse a partir de suas ideias: o mentalismo, cujo impacto não se limitou somente à Linguística, e sim a outros campos, redundando em uma efetiva revolução teórica e metodológica a partir dos anos 50⁵.

Com o incremento da importância do estudo da mente em diferentes áreas do saber, vários investigadores passaram a compreender a aprendizagem de línguas não a partir da perspectiva de que a expressão linguística seria um produto, e sim que esse construto representava muito mais o resultado de um processo que se desenvolve sobre ao longo do processo de aprendizagem, cujas características se poderiam inferir a partir do estudo dos erros sistemáticos na interlíngua dos aprendizes, assim como a partir do estudo de suas características psico-afetivas e socioculturais.

Com suas novas perspectivas, o paradigma mentalista dá um novo fôlego à Linguística Contrastiva, cujos adeptos abandonam a visão negativa acerca do erro, na qual se baseava o modelo de Análise Contrastiva desde suas origens, e passam a valorizar os erros dos estudantes de línguas estrangeiras / adicionais como importantes sinais de um processo de alta complexidade; partindo de uma visão positiva acerca do erro, nasce o modelo de Análise de Erros que explica muito mais efetivamente alguns dos problemas

5 Sobre la revolución ocasionada por Chomsky y Anderson (2001) plantea que “[...] *perhaps the central insight of ‘generative revolution’ which Noam Chomsky initiated in the late 1950s, especially through his critique of Skinnerian behaviorism, (Chomsky 1959), was a shift in our conception of the object of study in linguistics. Chomsky stressed that the basic problem is not one of characterizing what people do: it is rather one of characterizing what they know. The central reality of language is the fact that we call someone a speaker of, say, Chinese, because of a certain kind of knowledge that he or she has. If that is the case, linguistics need to find a way to study the structure of this knowledge, and while the things people say and do can constitute important evidence, that is not all there is.*” Otro autor que trata explícitamente acerca de la contribución de las ideas de Noam Chomsky para diversas áreas del saber es Peregrín Otero (1971: 73), al sostener que “[...] la revolución chomskiana tiene [...] un radio mucho más amplio, el radio de lo humano, ya que verdaderamente nada humano le es ajeno. Ni siquiera sus implicaciones para la filosofía y la psicología del lenguaje [...], para la pedagogía [...] y para otros saberes (sin olvidar, naturalmente, los lógicos, metodológicos y matemáticos) alargan lo suficientemente el radio de su alcance [...] Hay que destacar, por tanto, con trazos muy gruesos, que la concepción chomskyana del lenguaje, como la de Humboldt, sólo puede ser bien calibrada y proyectada sobre el telón de fondo de sus escritos políticos y sociales y del concepto de naturaleza humana que los subyace”.

relacionados ao citado processo que o modelo de Análise Contrastiva em sua versão clássica⁶, também conhecida “versão forte”, “versão a priori” ou “versão preditiva” (Durão 2007: 13).

A LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA NA CONTEMPORANEIDADE: AS ANÁLISES DE INTERLÍNGUA

O conceito de interlíngua surge a partir das ideias de Selinker (1972) e, de acordo com Durão (2004: 59), foi o termo interlíngua que se destacou entre outras denominações, como as que compõem o seguinte quadro:

Quadro 1: Denominações relacionadas à interlíngua de aprendizes de línguas.

DATA	CONCEITO	AUTOR(ES)
1967	competência transitória	Corder
1971	dialeto idiossincrático	Corder
1971	sistema aproximativo	Nemser
1982	construção transitória	Dulay, Burt y Krashen
1990	contínuo em reestruturação	McLaughlin

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Durão (2004).

Cabe ressaltar que o termino interlíngua pode se referir a outros conceitos, e não somente à expressão linguística de aprendizes de línguas estrangeiras / adicionais (Durão 2007: 27). Os trabalhos dedicados às Análises de Interlíngua que se vieram fazendo no Brasil ao longo dos últimos anos seguem os ditames teórico-metodológicos dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros (de maneira separada ou conjugada), no entanto, observamos que os referidos trabalhos foram enriquecidos, além disso, com contribuições psicológicas, antropológicas e sociológicas,

6 Wardhaugh (1970) “[...] creía que ese modelo sólo tenía un problema: intentar hacer predicciones de errores sin que se compararan las producciones de los aprendices con las predicciones hechas. Ese teórico llamó a la primera versión del AC versión fuerte [también denominada ‘versión a priori’ o ‘versión predictiva’] y, para sustituirla, propuso una nueva, a la que denominó versión débil [también denominada ‘versión a posteriori’ o ‘versión explicativa’], la cual, en vez de predecir in abstracto, como la versión anterior, partía de la observación del producto lingüístico de los estudiantes, postulando que los AC deberían ser realizados a posteriori. El propósito de esa nueva versión era explicar la conducta de los aprendices y no predecirla, lo que en sí era ya un gran avance al compararlo con los fines predictivos de la versión fuerte, pese a que la versión débil también presentaba limitaciones importantes. Una de ellas era el hecho de que su labor sintetizaba el intento de confirmar si los errores eran o no producto de una transferencia. Otra limitación era que, como la versión fuerte, la versión débil partía del supuesto de que la LM afectaba la LE de modo positivo, cuando un aspecto coincidía con el correspondiente a aquella lengua y, de forma negativa, cuando eran contrastivos, con lo cual, tanto una versión como la otra vislumbraban una fuente exclusiva de dificultad: la interferencia de la LM en la LE” (Durão 2007: 12-13).

fato que, particularmente, acrescenta importantes informações acerca das características da interlíngua do brasileiro, assim como sobre sua influência na tradução, no ensino e na aprendizagem de línguas próximas em suas estruturas, como são o português e o espanhol.

À INTERFERÊNCIA NA FORMA E NO SIGNIFICADO: OS FALSOS AMIGOS E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

FALSOS AMIGOS

Nos estudos de Prado (apud Sabino 2006: 253) afirma-se que desde que Koessler e Derocquigny publicaram no trabalho titulado *Les Faux Amis*, o termo ‘falsos amigos’ (FA) serviu para designar as unidades léxicas de duas línguas que são iguais ou parecidas em sua forma, porém consideravelmente diferentes em seus respectivos significados e/ou no uso que os falantes nativos fazem delas.

Os FA podem ser estudados sob diferentes tipos de classificação. Por exemplo, Bechara e Moure (apud Andrade 2011: 62) classificam os FA no par de línguas português-espanhol separando-os em três grupos, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2: classificação dos FA por Bechara e Moure.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Formas semelhantes ou idênticas na língua materna e na língua estrangeira / [adicional], com significados diferentes na LE.	Formas semelhantes na língua materna e na língua estrangeira / [adicional], com um ou mais significados semelhantes e outros ou vários diferentes.	Formas semelhantes com significados diferentes no uso atual.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Andrade (2011).

Outra classificação dos FA provém do trabalho de Torijano Pérez (2003: 391-392), que trata dos falsos amigos “de uso” como “*binomios de significante equivalente o parecido y significado mantenido idéntico, pero no así su uso pragmático-comunicativo, lo que, en buena medida, es también una separación del camino común*”, isto é, mesmo que existam unidades léxicas na língua materna e na língua estrangeira / adicional com a mesma forma e sentido, o uso destas unidades pode diferir nas duas línguas.

Andrade, ao escrever o prefácio da obra de Feijóo Hoyos (1998) também discorre sobre a temática exemplificando sua explanação com as unidades léxicas *torpe* do espanhol e *torpe* do português, respectivamente, como se pode observar no trecho a seguir:

A veces el problema es más una cuestión de frecuencia de uso: el adjetivo torpe, por ejemplo, en español es más usado con el valor de ‘falta de habilidad, que se mueve con dificultad’ y, en portugués, con el de ‘impúdico, deshonesto, infame, vergonzoso’; eso no significa que en una de estas lenguas esa palabra no tenga, en raros casos, los mismos valores que son predominantes en la otra (Feijóo Hoyos 1998: 5).

A literatura que trata dos FA entre o português e o espanhol é unânime ao afirmar que sua existência pode incidir negativamente tanto no processo de decodificação como de codificação desses idiomas estudados como língua estrangeira / adicional, dificultando tanto a comunicação oral como a escrita. No caso de aprendizes brasileiros de espanhol, vários estudos corroboram o fato de que a produção linguística desses estudantes está permeada por uma grande quantidade de desvios no uso de FA, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita (Andrade 2011, Durão 2004).

Em uma investigação realizada no ano 1965 por Richman (apud Leiva y Henriques 1995: 71), esse autor concluiu que, entre as línguas românicas investigadas em seu trabalho, o português e o espanhol formam o par mais próximo [sublinhado nosso]. Essa conclusão se baseou em dados que indicavam que esses dois idiomas compartilham mais de 90% de unidades léxicas, das quais 60% são cognatas não idênticas. Tomando os resultados do trabalho de Richman por base, Henriques (2000) desenvolveu sua própria investigação com o léxico na perspectiva do falante de português como língua materna e do falante de espanhol como língua materna, respectivamente, aprendizes de espanhol e de português, confirmando os dados de Richman (Henriques 2000: 266) ⁷.

Outro trabalho que segue essa mesma linha de entendimento, porém diferenciando por tratar somente da direção português-espanhol, diz o seguinte:

7 “Verificamos, assim, que, nos textos analisados, existe uma alta porcentagem de palavras cognatas (90.8%). O restante está assim distribuído: vocábulos heterossemânticos (4.7%), empréstimos de outras línguas (2.3%), FCs [falsos cognatos] (1.6%) e termos científicos (0.76%). Verificamos, portanto, que houve correspondência entre os resultados de Richman e os nossos, apesar de os textos usados em cada pesquisa terem sido de natureza diferente” (Henriques 2000: 266).

[...] el desconocimiento del sentido de los falsos cognados [falsos amigos] puede trastornar el proceso de comprensión lectora, especialmente si las lenguas en presencia son tipológicamente cercanas. Cuanto más cercana de la LE, más la LM influye en la forma como se adquiere el vocabulario y en la forma como se procesa esa recuperación. Con ello, queremos indicar que si los aprendices no tienen acceso a esa información de modo explícito o si no tienen una exposición suficiente a esas palabras a lo largo del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua española, pueden no percatarse de que existe la posibilidad de que formas parecidas compartan sólo la estructura física, no el valor connotativo y no ver la necesidad de empeñarse por aprender ese conocimiento (Durão 2002: 13-28).

Claramente se denota da leitura de Durão (2002) que a facilidade de transferir dados da língua materna para a língua estrangeira / adicional diminui ao longo do trajeto de aprendizagem, mas, por outro lado, também fomenta uma série de erros léxicos relativos ao uso dos FA, como também acrescenta Henriques (2000: 266):

[...] existem também os fatores dificultadores, que são aqueles que interferem na compreensão. Apesar de se constituírem, em média, em apenas 10%, sua importância pode ser crucial. Por exemplo, a compreensão da parte essencial de um texto (ou de uma parte dele) pode depender de falsos cognatos. A não-compreensão destes, certamente, compromete a compreensão do texto como um todo. Tomemos, como exemplo, a frase “La niña vio unos lindos pimpollos a la izquierda de un escritorio.” Um falante de português poderia entender que havia algumas crianças à esquerda de um escritório quando, na verdade, o que havia eram botões de rosa à esquerda de uma escrivaninha.

Poulisse e Bongaerts (1994) também figuram entre os autores que acreditam que, quando estão expostos a novas unidades léxicas, os aprendizes de línguas estrangeiras / adicionais comparam as unidades léxicas de sua língua materna com as unidades léxicas da língua que estão estudando, gerando, como consequência de suas tentativas de se comunicar, diferentes tipos de transferência. Por outro lado, no processo de ensino e aprendizagem de brasileiros que estudam espanhol, os FA dificultam o pleno desenvolvimento desse processo na medida em que, ao recorrer à língua materna, esses estudantes podem trazer à língua estrangeira / adicional correspondências que não existem em seu contexto de uso.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Outra importante fonte de desvios na produção de aprendizes de línguas estrangeiras / adicionais está relacionada às expressões idiomáticas (EI). Xatara (1998: 149) define EI como uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural. Essa autora ressalta que as EI se revistem de quatro marcas características que tornam especialmente complexa a configuração de seu uso: a frequência de uso, o espaço, o tempo e o espaço social. Outro autor, Gómez Molina (2004), ressalta que os significados das unidades léxicas refletem o modo de vida e a visão de mundo da comunidade que as utilizam:

[...] el significado cuenta de dos ingredientes: uno, interno (mente), y otro, externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad). Siguiendo este razonamiento, es obvio que ninguna lengua puede eludir ser la expresión del modo de vida de la comunidad que la utiliza, y de ahí la importancia contrastiva entre las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el aprendiz y se ha producido su aprendizaje, y las de la lengua meta (Gómez Molina 2004: 492).

Às quatro características descritas por Xatara e ao aludido por Gómez Molina se pode acrescentar outro ponto: a morfologia das EI. Dependendo de sua estrutura morfológica, as EI, como bem lembram Durão e El-Hassani (2005), podem ser opacas ou transparentes. Se as EI estão compostas por estruturas em bloco que permitem a dedução de seu significado a partir da compreensão das acepções das palavras que as integram, essas EI serão ‘transparentes’; ao contrário, se não se pode deduzir o significado das EI por meio da soma de acepções das palavras que as compõem, essas EI serão ‘opacas’. Poderíamos apresentar como exemplos de EI transparentes e opacas entre o português e o espanhol, respectivamente, “*cada loco con su tema*” e “*no haber dos sin tres*”, as quais significam “cada louco com a sua mania” e “desgraça pouca é bobagem”.

Ampliando um pouco mais a característica das EI, segundo Zuluaga (apud Fernández et al. 2004: 6-7), podemos dizer que as EI possuem 10 características, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Caracterização das EI segundo Zuluaga.

CARACTERÍSTICA 1
Son parte del saber lingüístico de una comunidad.
CARACTERÍSTICA 2
Están institucionalizadas, estandarizadas y convencionalizadas.
CARACTERÍSTICA 3
Son fijadas arbitrariamente por el uso repetido en la comunidad lingüística respectiva, es decir, son reproducidas en el habla como construcciones previamente hechas.
CARACTERÍSTICA 4
Las define alguna forma de fijación, o sea, en las unidades fraseológicas está suspendida alguna regla de combinación de los elementos del discurso.
CARACTERÍSTICA 5
Se destacan por su estructura material, por su iconicidad y por sus rasgos semánticos peculiares, por comentarios metalingüísticos y por emplearse en forma recortada.
CARACTERÍSTICA 6
Son empleadas, alteradas o modificadas en su estructura interna o en su combinación con otros elementos del discurso.
CARACTERÍSTICA 7
Al sufrir variaciones, ocasionan lo que se ha llamado desautomatización y se ha considerado como prueba fidedigna de su fijación fraseológica.
CARACTERÍSTICA 8
Son construcciones cortas.
CARACTERÍSTICA 9
Dan relieve al mensaje, al texto o al segmento de texto en el que se empleen.
CARACTERÍSTICA 10
Presentan un contenido mediante una imagen concreta de orden visual. Tienen, pues, un sentido literal – la imagen – y un sentido metafórico – idiomático o semi-idiomático.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fernández et al. (2004).

Pastor Cesteros (2003: 261) argumentou, com base em um trabalho de Larsen-Freeman e Long de 1991, que uma das características da fala para estrangeiros é a baixa frequência de EI, características esta que, a partir de nossa experiência de trabalho, acreditamos ser a mesma na fala de professores de línguas, seja pela necessidade didática de simplificar a fala para deixá-la mais inteligível para o estudante, pelo o próprio desconhecimento dos

professores diante deste aspecto da língua que ensinam, pelas limitações do material didático utilizado na sala ou pela falta de capacidade do próprio estudante para perceber as EI como tais. Nesse sentido, Laufer (2004: 151) afirma que “[...] both teachers and learners will admit that expressions are much more difficult to understand and learn to use than their non-idiomatic meaning equivalents” e também que “idiomatic seems to present a difficulty even when the two languages, L1 and L2, are similar in the use of idiom”.

Na ideia aludida na citação anterior, se encaixa o caso de brasileiros aprendizes de espanhol, cuja língua materna é muito similar estruturalmente à língua estrangeira / adicional que estudam. Devido à semelhança e a complexidade anteriormente mencionada, Durão e Rocha (2005: 132) afirmam que os estudantes de espanhol podem (e devem) ser expostos a um vocabulário que inclua as EI desde os primeiros níveis de ensino do idioma, com o objetivo de que se familiarizem com essas estruturas e as incorporem. No entanto, chamamos a atenção para a necessidade de que tais unidades léxicas sejam trabalhadas em contextos completos para uma efetiva incorporação dessas estruturas no léxico mental dos estudantes. Nesse sentido, Meara (2002)⁸ cita o pesquisador Read, para quem a ideia de vocabulário em contexto é um conceito crucial, ideia que corroboramos e encampamos cotidianamente em nosso contexto de trabalho.

À INTERFERÊNCIA NA DISTRIBUIÇÃO: AS COLOCAÇÕES

COLOCAÇÕES

Assim como acontece com muitos dos conceitos da Linguística, não há uma definição de validade universal para o termo colocações (CL). Muito pelo contrário: há muitas visões sobre o assunto. Vašcková (2009: 58-59) ao narrar a proposta de criação de um dicionário de colocações na direção checo-português, disse que a comunicação nas línguas naturais consiste no uso de construções pré-fabricadas e clichês em larga escala. Essa mesma autora afirma que as colocações se consubstanciam como um fenômeno

8 “Read argues that the idea of vocabulary context is a crucial concept. Words do not have meanings in isolation, only in relation to other words that they appear with. Context can radically change the meaning of words, making familiar words opaque, and unfamiliar words completely transparent. Any approach to vocabulary testing that fails to appreciate this is missing out on a fundamental aspect of word meaning: the fact that meanings are not given, but have to be negotiated (Meara 2002: 400).”

linguístico que, a pesar de ter chamado a atenção de numerosos autores, permanece sem ser descrito de forma satisfatória porque vários autores propõe diferentes classificações, algumas delas inclusive contraditórias (Vašícková 2009: 68).

Procurando definir CL, Cop (1991 apud Beneduzi 2008: 15), por exemplo, disse que as CL são “combinações léxicas situadas entre a combinatória livre e as expressões idiomáticas”. Hausmann (1989 apud Beneduzi 2008: 15), acrescenta:

[...] como traços definitórios desse fenômeno seu caráter transparente (em oposição à opacidade semântica das expressões idiomáticas) e sua combinalidade restrita (em oposição à combinatória livre, regida unicamente pelos princípios da gramaticalidade, seja ela formal e/ou semântica, e da aceitabilidade).

Corpas Pastor (1996: 66), uma destacada referencia na área da fraseologia espanhola, por outro lado, define as CL como sendo:

[...] unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

Se por uma parte Ruiz Gurillo (2001) ressalta que a aprendizagem dos elementos colocados é especialmente difícil, por outra parte essa autora reforça a ideia de que, para saber efetivamente uma língua estrangeira / adicional, o estudante deve dominar e manusear as diferentes unidades fraseológicas que pertencem a esse idioma, asserção com o qual concordamos plenamente. Essa também é a opinião defendida por García (2005: 481)⁹. Em outro trabalho seu, essa mesma autora defende, ademais, a ideia de que os blocos linguísticos semiconstruídos devem ser memorizados e incorporados à fala (Higuera Garcia 2006: 15-16).

9 “[...] el aspecto colocacional es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua separa al no nativo de las producciones del nativo [...]. A través de las colocaciones, se puede determinar el grado de conocimiento que posee un hablante y, por ello, su enseñanza no debe limitarse a los niveles intermedios y superiores, sino que debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua”.

Do que foi mostrado anteriormente, não restam dúvidas de que a tarefa de ensinar e de aprender as CL é muito complicada, porém, a dificuldade não pode se transformar em uma barreira para o aperfeiçoamento do idioma de estudo. Tendo isso em conta e buscando uma saída para a problemática, Beneduzi (2008) inclui em seu trabalho exemplos de combinações como maioria esmagadora / *mayoria aplastante*, próximo ano / *año próximo*, erro crasso / *crasso error*, entre outros, que revela a grande contrastividade existente entre o português e o espanhol, o que lhe serve como justificativa para argumentar em prol da necessidade do estudo das CL à luz dos princípios teórico-metodológicos da Linguística Contrastiva. Beneduzi (2008: 142) também argumenta que a utilização dos procedimentos do modelo de Análise Contrastiva permite delimitar o que é ou não uma CL. Também explica que a semelhança tipológica entre as estruturas do português e do espanhol não facilita o aprendizado das CL por parte de alunos brasileiros que estudam espanhol¹⁰.

Nessa mesma linha de pensamento, Castillo Carballo (2004: 74) ressalta que um falante nativo enriquece seu vocabulário com uma nova unidade léxica a partir do momento que este tem uma clara consciência dos limites que essa unidade léxica possui na combinatória de seus elementos e, por isso, a transferência de padrões da língua materna deveria ser evitada. A partir do nosso ponto de vista, e de acordo com as idéias dos autores com as quais fomos entrelaçando nossa argumentação, a Linguística Contrastiva pode contribuir para que se evite a transferência de tais padrões a partir dos resultados de suas investigações, como ilustraremos no próximo tópico.

10 “[...] como essas combinações correspondem à estruturas idiossincráticas, cada língua seleciona um colocado específico para [se] combinar com determinado vocábulo, o que independe da proximidade dos idiomas que estão em contraste, dificultando, assim, a seleção léxica adequada por parte dos aprendizes. Em vista disso, consideramos que a semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola não será um fator relevante para auxiliar o estudante na escolha do colocado adequado e, conseqüentemente, facilitar sua produção na língua estrangeira. Pelo contrário, a proximidade entre as línguas pode levar os aprendizes a transferir as estruturas de sua língua materna para a língua estrangeira. [...] no caso específico das combinações entre o português e o espanhol, ainda que essas duas línguas apresentem vocábulos equivalentes [...], eles podem não ser igualmente utilizados para formar uma colocação com uma base específica. A semelhança entre os dois idiomas pode, então, causar equívocos por parte dos estudantes, que tendem a realizar uma simples transposição do elemento equivalente entre as línguas, sem uma preocupação de se essa é a combinação realmente utilizada na língua estrangeira. Em vista disso, consideramos que um estudo contrastivo das combinações entre as línguas portuguesa e espanhola seja fundamental para identificar as construções que podem apresentar uma maior dificuldade para os aprendizes [...]” (Beneduzi 2008: 118-119).

A LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DO ESPANHOL A ESTUDANTES BRASILEIROS: LIVROS DIDÁTICOS CLARAMENTE CONTRASTIVOS

Do universo de materiais didáticos dos que atualmente disponibilizamos para o ensino do espanhol como língua estrangeira / adicional voltados para o público brasileiro, descreveremos duas coleções: uma destinada ao espanhol geral e outra projetada para o ensino do espanhol usado no mercado de trabalho relacionado ao Secretariado. Ambas as coleções foram concebidas com base nos resultados de investigações teóricas e aplicadas dedicadas ao par de línguas português-espanhol, levadas a cabo sob o marco teórico-metodológico da Linguística Contrastiva.

ESPAÑHOL – CURSO DE ESPAÑHOL PARA FALANTES DE PORTUGUÊS

*Espanhol*¹¹, de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, María Cibele González Pellizzari Alonso, María Eugenia Olímpio de Oliveira, Rafael Fernández Díaz e María Antonieta Andión Herrero, é uma coleção dirigida à falantes de português. Em sua elaboração se levou em conta a relação e a proximidade existente entre as línguas portuguesa e espanhola. A coleção foi pensada para o seu uso no Brasil, ou com a estudantes brasileiros, principalmente. Para isso, intervieram especialistas do Brasil, Espanha e Hispanoamérica. Seus conteúdos se ajustam ao que foi estabelecido no Brasil para o ensino de idiomas estrangeiros / adicionais nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (Ensino médio, que abarca jovens entre 15 e 17 anos). Os temas tratados e a apresentação dos conteúdos têm como referencia constante as características, as necessidades e o contexto do Brasil, assim como a forma de entender o mundo que têm os brasileiros.

11 Disponível em: <http://www.arcomuralla.com/listado_libros.php?seccion_actual=Serie Español&SectionsId_=39>. Acesso: 16 maio 2013.

Quadro 4 - Coleção *Español: curso de español para hablantes de portugués*

Libros del alumno		Guías didácticas	
			
			
			

Fonte: Elaborado pelo autor com base no catálogo *on-line* da Editora Arco / Libros.

Español pode ser utilizado tanto nos cursos de idiomas estrangeiros / adicional do sistema educativo brasileiro, como nos cursos de diferentes níveis que se oferecem nas escolas de idiomas. Os objetivos gerais da coleção são:

- a) O desenvolvimento da capacidade comunicativa oral em espanhol;
- b) O domínio dos registros escritos da língua;
- c) O conhecimento e do domínio de documentos reais escritos em espanhol;

- d) A presença de aspectos culturais e linguísticos relevantes no mundo hispânico.

A coleção está organizada em três níveis de dificuldade (Básico, Avanzado e Superior), os quais estão divididos em dois subníveis. Cada nível pode ser desenvolvido ao longo de 96 horas de aula. Os princípios que fundamentam a coleção *Español* se amparam na linha chamada nacional-funcional, não obstante, existe lugar para a prática de exercícios estruturais, assim como de tarefas relacionadas às necessidades comunicativas dos estudantes. As unidades de cada um dos livros que compõem a coleção incluem:

- Textos escritos e sonoros
- Exercícios de compreensão escrita e oral
- Informação cultural, comunicativa e gramatical
- Explicações contrastivas português-espanhol
- Práticas linguísticas e comunicativas
- Atividades complementares
- Resumos de conteúdos funcionais, gramaticais e temáticos
- Vocabulário diferencial português-espanhol
- Tarefas comunicativas

No que se refere à estrutura física da coleção, *Español* apresenta dois livros do aluno para cada nível, dois livros para o professor (intituladas guias didáticas), também por cada nível, e com o material sonoro correspondente aos diálogos e exercícios relativos a todos os níveis da coleção.

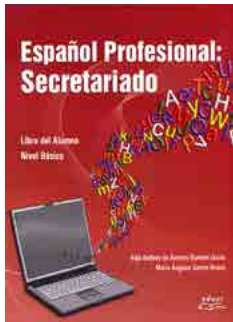
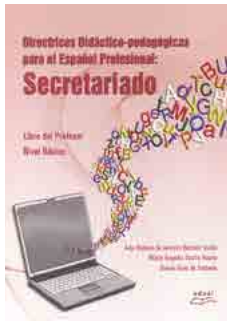
ESPAÑOL PROFESIONAL: SECRETARIADO

A obra *Español profesional: Secretariado*¹², de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e Maria Angeles Satre Ruano, é uma coleção didática para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira / adicional que faz frente ao desafio que representa aprender a língua como instrumento de trabalho. Além do livro do aluno, a coleção oferece o livro do professor, as *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado*, que foram idealizadas por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Maria Angeles Satre Ruano e Otávio Goes de Andrade para funcionar como um recurso

12 Disponível em: < <http://www.uel.br/editora/portal/index.php?content=.%2Fcatalogo%2Fcatalogo-online.php&status=0&ordenar=1&area=Lingu%EDstica>>. Acesso: 16 maio 2013.

que permite ao professor adaptar com facilidade o livro *Español profesional: Secretariado* às características de seus alunos de modo que considere mais eficaz para organizar suas atividades docentes em sala.

Quadro 5 - Coleção *Español Profesional: Secretariado*

Libro del alumno	Libro del profesor
	

Fonte: Elaborado pelo autor com base no catálogo *on-line* da Eduel.

A obra está estruturada em dois níveis, o nível básico (já publicado) e o nível de consolidação (ainda não publicado), e oferece, além disso, alguns complementos:

- Livro do aluno (Nível básico)
- Livro do aluno (Nível de consolidação)
- Diretrizes didático-pedagógicas para o *Español Profesional: Secretariado* (Nível Básico)
- Diretrizes didático-pedagógicas para o *Español Profesional: Secretariado* (Nível de Consolidação)
- Áudio CD
- Glossário Bilingue

No que se refere à estrutura do conteúdo na coleção, o nível básico apresenta os seguintes elementos:

- Situações dialogadas características do campo do Secretariado
- Repertórios de funções comunicativas e atos de fala
- Fichas de gramática



- Tópicos contrastivos entre o português e o espanhol
- Atividades gramaticais
- Principais questões ortográficas do espanhol
- Textos e documentos similares aos existentes em situações profissionais reais
- Exercícios de pronúncia dos sons do espanhol frente aos do português
- Abreviaturas frequentes no campo do Secretariado

Os elementos anteriormente listados demonstram que os autores utilizaram os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Contrastiva ao propor os tópicos estruturais contrastivos entre o português e o espanhol, assim como para propor os exercícios de pronúncia dos sons do espanhol frente aos sons do português.

BUSCANDO OUTROS CAMINHOS PARA TRABALHAR COM O CONTRASTE: É POSSÍVEL UMA LEXICOGRAFIA BILÍNGUE CONTRASTIVA?

A resposta a este questionamento é dada por meio de uma das características da Linguística Contrastiva, a qual foi herdada da Linguística Aplicada: é a possibilidade de que a Linguística Contrastiva combine seus pressupostos teórico-metodológicos com os de outros campos do conhecimento, dependendo dos objetivos da investigação que se pretende desenvolver. Dessa forma, dada a necessidade de se aprofundar a discussão teórica sobre a aprendizagem do vocabulário de línguas estrangeiras / adicionais, além da necessidade da criação e do uso de obras lexicográficas voltadas para públicos específicos, viram a luz três importantes propostas: “Por uma Lexicografia bilíngue contrastiva” (Durão 2009), “Vendo o dicionário com outros olhos” (Durão, 2010) e “Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas” (Durão y Mota 2011):

Quadro 6 – Livros dedicados à Lexicografia bilingue contrastiva.

(2009)	(2010)	(2011)
		

Fonte: Elaborado pelo autor.

O livro “Por uma Lexicografía bilingue contrastiva” (Durão 2009) nasce da reflexão de estudiosos (alguns deles renomados especialistas da área e outros estudantes de pós-graduação) vinculados ao projeto de pesquisa “Dicionário Bilíngue Contrastivo Português-Espanhol” (DiCoPoEs), cuja meta é ampliar discussões no campo da lexicografía bilingue. Nos dez capítulos que compõem esse material, os autores abordam questões referentes:

- à lexicología e à lexicografía;
- à discussão da aquisição do léxico e dos desvios léxicos típicos de aprendizes brasileiros de espanhol;
- à problemática da equivalência em dicionários bilíngues;
- ao tratamento dos falsos amigos em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos;
- à ponderação sobre o lugar que as locuções devem ocupar em dicionários bilíngues;
- aos procedimentos a serem seguidos para a inclusão e a descrição das locuções em dicionários bilíngues;
- à inclusão das expressões idiomáticas na construção do DiCoPoEs;
- à ideologia subjacente ao discurso dos dicionários;
- à apresentação da teoria contrastiva adotada no DiCoPoEs.

Tendo em conta os tópicos antes mencionados, os textos do livro “Por uma Lexicografia Bilíngue Contrastiva” são um esboço daquilo que seus autores entendem ser um novo caminho para a elaboração de dicionários bilíngues.

“Vendo o dicionário com outros olhos” (Durão 2010)¹³ é o resultado paralelo de algumas das reflexões que se realizam no âmbito do projeto de pesquisa DiCoPoEs. A organizadora do volume escreveu parte dos capítulos em coautoria com estudantes de pós-graduação que desenvolvem investigações sobre sua orientação no contexto do referido projeto de pesquisa. Os trabalhos que deram origem aos dez capítulos do livro se relacionam à aquisição do léxico e ao uso / limitações do dicionário como ferramenta de apoio para o ensino e a aprendizagem de línguas.

É fato que durante muitos anos o vocabulário foi visto como algo secundário nas salas de aulas, entretanto, atualmente, o vocabulário passou a ocupar o posto de elemento central no conjunto de processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais. Nesse novo contexto, o livro “Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas” (Durão y Mota 2011) refaz esse caminho de mudança de perspectiva sobre o vocabulário ao apresentar à comunidade científica uma contribuição para a discussão sobre seu ensino e sua aprendizagem. O conjunto formado pelos nove textos que compõem o volume consolida a ideia de que o dicionário não é somente um material complementar no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e sim uma ferramenta imprescindível para que esse processo seja levado a cabo com êxito: os quatro primeiros capítulos exploram a questão do ensino e da aprendizagem do vocabulário; o quinto apresenta uma análise de erros no campo da formação de palavras; e os quatro últimos capítulos se centram no dicionário, explorando seu potencial como instrumento pedagógico e como objeto de investigação.

Em virtude do panorama muito limitado que acabamos de traçar, estamos conscientes de que esta parte de nosso texto serve somente como um breve exemplo para esclarecer que há muitos caminhos que podem ser encontrados para se trabalhar com os contrastes inter e intralinguísticos, e um desses caminhos é o da Lexicografia Bilíngue Contrastiva (Durão 2009, Werner 1997 y 2006).

13 Com prefácio escrito por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (*Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC*), prólogo escrito por Simone Reis (*Universidade Estadual de Londrina- UEL*) y posfácio escrito por Márcia Sipavicius Seide (*Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transferência é um fenômeno inerente aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Se por um lado o fenômeno da transferência pode aperfeiçoar esses processos, por outro lado pode dar lugar à geração de interferências da língua de partida em diferentes níveis das estruturas da língua de chegada, se esses idiomas são próximos, e se tal proximidade resultar do emparentamento linguístico de tempos passados, como ocorre com as línguas românicas, em especial o português e o espanhol, línguas com as que trabalhamos em nosso meio de trabalho. Como vimos, esse par de línguas compartilha cerca de 90% de suas unidades léxicas, tanto monoverbais como pluriverbais, e a proximidade geográfica dos países que as têm como língua oficial na Iberoamérica e na Europa, assim como o desenvolvimento social e histórico dos países que se inserem nesses continentes, faz com que se acentuem as coincidências nas estruturas entre o português e o espanhol, posto que as línguas, entre outras coisas, carregam marcas geográficas e culturais das pessoas que as utilizam, além de se nutrir dos acontecimentos sociais e históricos que nos quais se enquadram.

É muito comum que as coincidências geográficas, culturais, sociais e históricas que unem o português e o espanhol sob uma mesma família linguística sirvam de argumentos, enganosos, claro está, para afirmar que esses idiomas são fáceis e que, por tanto, não precisam de uma aprendizagem sistemática para o que alguém se aprofunde em seu conhecimento. O que surge dessa maneira de pensar é o “portunhol”, uma tipo de expressão linguística muito precária que se materializa na interlíngua de estudantes com uma quantidade importante de estruturas fossilizadas na expressão oral e escrita.

Na atualidade, o incremento dos intercâmbios entre países lusofalantes e hispanofalantes faz com que os usuários do português e do espanhol necessitem de materiais de apoio que sejam adequados ao seu perfil de falantes que transitam entre idiomas parecidos, seja como professores ou aprendizes. Se compreendermos que os livros didáticos e os dicionários bilíngues são ferramentas imprescindíveis nesse contexto, não se pode perder de vista em sua concepção as potenciais interferências na forma, no significado e na distribuição das unidades léxicas compartilhadas por línguas com alto grau de contraste, a exemplo do português e do espanhol, como tentamos demonstrar ao longo do presente texto. É nesse sentido que, sem dúvidas, e com plena convicção, defendemos a posição de que a Linguística

Contrastiva com seu arcabouço teórico-metodológica pode contribuir de forma substantiva ao entendimento do fenômeno da interferência e seu tratamento no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, Stephen R (2001): "Why linguistics needs the cognitive scientist." *Psychiatry*, V. 64, Nº 1: 11-13, 2001. URL http://bloch.ling.yale.edu/Files/Psychiatry_Sapir.pdf

ANDRADE, Otávio Goes de. *Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*. Londrina, EDUEL, 2011.

_____. *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*. 2. ed. Londrina, EDUEL, 2012.

BARALO OTTONELLO, Marta. La interlengua del hablante no nativo. En: SÁNCHEZ LOBATO y Isabel SANTOS GARGALLO (Org.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, 2004: 369-389.

BENEDUZI, Renata. *Colocações substantivo+adjetivo: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora. La información colocacional en los diccionarios para L2. En: PRADO ARAGONÉS, Josefina y María Victoria GALLOSO CAMACHO. *Diccionario, léxico y cultura*. Universidad de Huelva, Huelva, 2004: 71-83.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. Mouton, The Hague, 1957.

_____. (1959): A review of B. F. Skinner's verbal behavior, *Language*, V. 35, Nº 1: 26-28.

_____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.

_____. The case against B. F. Skinner. *The New York Review of Books*, December 30, 1971.

CORDER, S. Pit. (1967): The significance of learners errors, *IRAL*, Heidelberg, V. 5, Nº 4: 161-70.

_____. (1971): Idiosyncratic dialects and error analysis, *IRAL*, Heidelberg, V. 9, Nº 2: 147-160.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Gredos, Madrid, 1996.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. ed. Londrina, EDUEL, 2004.

_____. (2002): ¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español?. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, N.12: 13-28.

_____. *La interlengua*. Madrid, Arco Libros, 2007.

_____. *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina, EDUEL, 2009.

_____. *Vendo o dicionário com outros olhos*. Londrina, EDUEL, 2010.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Sâmia Maria do Socorro Pontes EL-HASSANI. ¿Cómo errores artificialmente propuestos pueden concienciarnos sobre una de las dificultades típicas de aprendices brasileños de español? En: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, Otávio Goes de ANDRADE y Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos REIS. (Org.). *Vários olhares sobre o espanhol: língua e literatura*. Londrina, Moriá, 2005: 113-129.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Camila Maria Corrêa ROCHA. Expressões idiomáticas do espanhol: um osso duro de roer! En: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, Otávio Goes de ANDRADE y Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos REIS (Org.). *Vários olhares sobre o espanhol: língua e literatura*. Londrina, Moriá, 2005: 131-166.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri y Mailce Borges MOTA. *Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FEIJÓO HOYOS, Balbina Lorenzo. *Diccionario de falsos amigos*. Español-portugués / Português-español. São Paulo, Enterprise, 1998.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres et al. (Coord.). *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo, Ática, 2004.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. La subcompetencia léxico semántica. En: SÁNCHEZ LOBATO, Jesus y Isabel SANTOS GARGALLO (Org.). *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 2004: 491-510.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro (2000): Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *DELTA*, São Paulo, V. 16, N° 2, URL http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200003&lng=en&nrm=iso

HIGUERAS GARCÍA, Marta. Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendices de ELE. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15., 2004, Sevilla. *Actas...* Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005: 480-488.

_____. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga, ASELE, 2006. (Colección Monografías, n. 9).

LADO, Robert. (1957) *Introdução à lingüística aplicada*, Petrópolis, Vozes, 1971.

_____. (1957) *Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*, Madrid, Ediciones Alcalá, 1973.

LAUFER, Batia. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En: SCHMITT, Norbert y Michael MCCARTHY (Ed.). *Vocabulary: description acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004: 140-155.

LEIVA, Myrian J, Serey y Eunice Ribeiro HENRIQUES (1995): Para uma caracterização dos falsos cognatos em português e espanhol. *Revista de la APEESP*, São Paulo, V.4, N° 6: 71-81.

- MEARA, Paul. (2002): The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research*, London, V. 18, N° 4: 393-407.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2003): El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *Resla: Revista Española de Lingüística Aplicada*, Madrid, N° 16: 251-271.
- PEREGRÍN OTERO, Carlos. Introducción a Chomsky. En: CHOMSKY, Noam. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1971: 17-76.
- POULISSE, Nanda y Theo BONGAERTS (1994): First language use in second language production. *Applied Linguistics*, Oxford, V. 15, N° 1: 36-57.
- RUIZ GURILLO, Leonor. *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros, 2001.
- SABINO, Marilei Amadeu (2006): Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *Alfa*, São Paulo, V. 2: 251-263.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999.
- _____. *Análisis contrastivo, análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis, 1993.
- SELINKER, Larry (1972): Interlanguage, *IRAL*, Heidelberg, V. 10, N° 2: 209-231.
- SKINNER, Burrhus Frederic. O difícil e tortuoso caminho que conduz à ciência do comportamento. En: HARRE, R. et al. *Problemas da revolução científica: incentivos e obstáculos ao progresso das ciências*. São Paulo, Itatiaia, 1976: 75-89.
- TORIJANO PÉREZ, José Agustín. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2: expresión escrita*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.
- VAŠÍCKOVÁ, Alena (2009). *Colocações*, 2009, URL http://is.muni.cz/th/110067/ff_m/colocacoes.doc.
- WARDHAUGH, Ronald (1970): The contrastive analysis hipótesis, *TESOL Quarterly*, Washington, N° 4: 123-136.
- WERNER, Reinhold. Algunos elementos de una teoría del diccionario bilingüe. In: CICLE DE CONFERÈNCIES 95-96. LÈXIC, CORPUS I DICCIONARIS. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997: 113-131.
- _____. (2006): El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, V. 9, N° 1: 205-238.
- XATARA, Cláudia Maria (1998): O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, V. 42: 147-159.

Livros didáticos

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Español: básico 1*, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: básico 1*, guía didáctica, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: básico 2*, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: básico 2*, guía didáctica, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: avanzado 1*, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: avanzado 1*, guía didáctica, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: avanzado 2*, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: avanzado 2*, guía didáctica, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros: 2001.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SASTRE RUANO, María Ángeles. *Español profesional: Secretariado*. Londrina: Eduel, 2008.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SASTRE RUANO, María Ángeles; ANDRADE, Otávio Goes de. *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado*. Londrina: Eduel, 2008.

FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael; ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. *Español: superior 1*. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: superior 1*, guía didáctica. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: superior 2*. Madrid: Arco Libros: 2001.

_____. *Español: superior 2*, guía didáctica. Madrid: Arco Libros: 2001.