

Leiria, Isabel (1998) “Falemos antes de verdadeiros amigos” in Paulo Feytor e Norimar Júdice (org.) *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Associação de Professores de Português, Edições Colibri, pp. 11-30.

FALEMOS ANTES DE “VERDADEIROS AMIGOS”

Isabel Leiria

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

O modo como vou abordar o ensino/aprendizagem do português a/por hispanofalantes pode parecer, no mínimo, desajustado no contexto desta publicação. No entanto, espero que compreendam o meu ponto de vista. O meu ponto de vista é o de quem ensina português a falantes de espanhol, mas também a falantes de árabe, de chinês, de hindí, de russo, e de outras línguas bastante afastadas do português. Línguas essas que impõem um sem número de restrições ao processo de aprendizagem do português que se traduz, entre outras coisas, no muito tempo e esforço que precisam de investir os seus falantes nativos até atingirem uma competência mínima em português. Por outro lado, é o ponto de vista de uma cidadã europeia que, quando vira as costas para o mar, fica de frente para uma Europa, não muito grande, mas linguisticamente muito variada.

1. RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO

“Parlez-vous français? ” Era esta a pergunta que, ainda até meados deste século, fazíamos sempre que queríamos comunicar com alguém que sabíamos não ter a mesma língua materna que nós. Nos tempos que correm, independentemente da nacionalidade do nosso interlocutor, disparamos frases em inglês, partindo do princípio de que ele tem, pelo menos, uma competência mínima nesta língua cada vez mais difundida. E é assim que se criam situações tão insólitas como um português a tentar alinhar umas palavras de inglês para falar com um espanhol ou com um

italiano, ou vice-versa. E, se uma das consequências desta opção é estarmos a abdicar do incomensurável fundo linguístico e cultural românico que temos em comum, outra, não mais negligenciável, é tudo aquilo que fica por dizer, excepto nos raros casos de os interlocutores serem falantes fluentes de inglês: são as modalizações do discurso que não são feitas, são os gestos, os olhares que são nossos, e que têm muito em comum, e que se perdem, é a pobreza da troca linguística e social, é a oportunidade que perdemos de encontrar o outro, de nos encontrarmos. E é pena, porque, quando se estabelece contacto entre grupos românicos, mesmo em situações linguística e socialmente desprivilegiadas, como é o caso da emigração, logo as diferenças se esbatem, facilmente se estabelece o diálogo e nascem relações de amizade e de solidariedade entre as pessoas deste grupo linguístico e cultural.

Felizmente, o mundo está cada vez mais pequeno e mais ao alcance da nossa mão. Um mundo humana e linguisticamente muito variado. E, se não é todos os dias que temos de produzir discurso numa língua que não é a nossa, diariamente somos confrontados com a necessidade, ou pelo menos com a curiosidade, de compreender informação que nos chega em línguas mais ou menos afastadas da nossa, no trabalho, na rua, em casa. Perante este desafio babilónico, podemos ter uma de duas atitudes: ou investir um enorme esforço a aprender várias línguas, ou, pelo contrário, pensar “para que quero eu uma ou duas, se há tantas outras que me seriam úteis?” e... desistir.

Mas há uma terceira via que a muitos linguistas já parece óbvia e inevitável: distinguir *reconhecimento* de *produção*. Ou seja, fornecer aos falantes de uma língua apenas as estratégias que lhe permitam, recorrendo ao conhecimento da sua língua materna, compreender outras que com ela sejam aparentadas, mesmo sem serem capazes de se exprimir nela. Bons exemplos de famílias nestas condições no espaço europeu são as línguas nórdicas e as línguas românicas¹.

A adopção desta estratégia terá efeitos imediatos para o falante enquanto ouvinte/leitor, ou seja, quando não se encontra em situações de comunicação face a face. Mas ela só se tornará verdadeiramente rentável quando os sistemas educativos dos vários países a puserem em prática, já que, em situações de interacção,

dependemos da competência do nosso interlocutor. Optar por esta via reduziria consideravelmente o tempo, o esforço e os gastos que costumamos dispendir e permitir-nos-ia investi-los no ensino/aprendizagem de línguas mais afastadas, nomeadamente no inglês. Por outro lado, não só nos daria a sensação de sermos donos de um espaço linguístico mais vasto, como seria a melhor maneira de defendermos e divulgarmos a nossa língua. E, contrariamente àquilo que pareço preconizar, não deixaríamos de aprender a falar as línguas dos nossos vizinhos, porque, no caso de falantes que mantivessem contactos muito frequentes com a outra língua, o conhecimento armazenado e o interesse rapidamente lhes permitiriam passar da compreensão à produção.

Entretanto, e enquanto esta alternativa não for posta em prática, convido-vos a reflectirem comigo sobre as implicações e as vantagens de operarmos, do ponto de vista teórico, com esta distinção. Ao longo deste texto, procurarei destacar alguns aspectos linguísticos e psicolinguísticos que regem os processos de aprendizagem de línguas próximas, como é o caso de falantes de espanhol a aprenderem português. Procurarei pôr em destaque o papel que a gramática e, sobretudo, o fundo lexical comum têm no rápido acesso à outra língua. Procurarei ainda uma explicação para o facto de, neste caso, certos aspectos relacionados com a fonologia e com a fonética serem os mais resistentes a uma produção com características próximas das da língua-alvo. E como indicia o que venho dizendo até aqui, defenderei uma prática pedagógica inicial que ponha a tónica nas semelhanças entre as duas línguas e na intercomunicabilidade que elas permitem. Ou seja, uma prática que nos torne confiantes, que acentue o carácter de “línguas verdadeiramente amigas”, cujas pequenas falsidades só a pouco e pouco iremos conhecendo.

2. O PAPEL DA L1

Muito provavelmente só por acaso, mais ou menos na mesma altura em que o francês começou a ceder ao inglês o lugar de língua veicular entre os europeus, os métodos de ensino/aprendizagem de línguas não maternas começaram a recorrer à

investigação da linguística e da psicologia para desenvolverem teorias que apoiassem a prática pedagógica. As línguas, ou o conhecimento delas, deixaram de ser vistas como blocos monolíticos, mas como entidades compósitas de que se poderia aprender certos aspectos em detrimento de outros, em função dos interesses e das necessidades de cada um.

A prática, e também mais recentemente a investigação em aquisição de L2, têm posto a tónica em dois aspectos: oral vs escrita e a importância da L1. No primeiro caso, privilegiando ora uma ora outra das competências, e no segundo atribuindo mais ou menos importância ao papel desempenhado pela L1 no processo de aquisição de uma L2.

Como é sabido, a análise contrastiva atribuía à L1 um papel decisivo na aquisição de uma L2. No entanto, muito cedo os investigadores se deram conta de que uma boa parte das produções não exibia as marcas de *transfer* positivo e negativo que a teoria previa. Daí que tivesse sido bem aceite a sugestão, inspirada nos estudos de aquisição de L1, segundo a qual a aprendizagem de uma língua é uma construção criativa. Assim começava, no início dos anos setenta, uma fase da investigação em que se procurava evidenciar semelhanças entre interlínguas de falantes de diferentes línguas a aprenderem uma mesma L2, com o objectivo de encontrar universais linguísticos e universais cognitivos. E é na sequência destes trabalhos que, em meados dos anos oitenta, quer os investigadores da área da gramática generativa (ou seja, aqueles que primeiro tinham chamado a atenção para a inadequação das previsões da análise contrastiva), quer os que combinam a linguística tipológica com a psicologia do desenvolvimento, começam a perceber que qualquer teoria de aquisição de L2 tem de integrar as propriedades construtivas e contrastivas da linguagem captadas pela linguística e pela psicolinguística (S Flynn, 1988:54). A L1 recupera assim um lugar que as posteriores teorias cognitivas têm vindo a reforçar.

Pit Corder, do mesmo modo que foi um pioneiro ao chamar a atenção para o peso excessivo que, na década de sessenta, se atribuía à L1, também o foi quando, em

meados dos anos oitenta, publica um texto (Corder1983) em que discute o papel da língua materna e discute também a utilização, segundo ele indevida, que se vem fazendo de termos como *transfer* ou *interferência*, já que, como refere, estes termos pertencem a uma teoria - a análise contrastiva - e, por isso, só devem ser usados depois de cuidadosamente redefinidos.

Qual é então o papel que ele atribui à L1? A aprendizagem de uma língua não é, diz Corder, um processo cumulativo, como juntar objectos num armazém, é como um botão que vai desabrochando até se transformar em flor. O papel desempenhado pela L1 é bastante mais penetrante e subtil do que tradicionalmente se tem acreditado: tem um papel no início da aprendizagem, no processo de aprendizagem, e no uso da L2 na comunicação. E se há alguma coisa a que se possa, com propriedade, chamar *transfer* é à transferência de conhecimento implícito da estrutura mental da L1 para o conhecimento separado e com desenvolvimento independente da interlíngua. Ou seja, *transfer* é um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como uma estratégia comunicativa, e que, quando é bem sucedido, conduz à sua incorporação na interlíngua. O processo de aquisição consiste, assim, na criação de um corpo de conhecimento implícito, sobre o qual se baseiam as frases da interlíngua.

Como é sabido, há uma relação muito clara entre a velocidade de aquisição e a chamada “distância linguística”. Quanto mais distante da L1 é uma língua, mais tempo ela demora a ser aprendida; quanto mais semelhantes são a L1 e a L2 mais ajuda a L1 pode dar não só na aquisição mas também na performance da L2. Krashen diria que quanto mais próximas, maior é a quantidade de *input* compreensível que, por conseguinte, se pode transformar em *intake*. Corder diz que a sua é uma teoria declaradamente cognitiva. Outras se lhe seguiram.

Particularmente interessante do ponto de vista pedagógico é a de Rod Ellis (1994), já que é uma teoria de aquisição de L2 em ambiente formal e que tem como premissa central a distinção entre *conhecimento implícito* e *conhecimento explícito*². Ellis afirma que o sucesso em L2 depende do conhecimento implícito e que, para adquiri-lo, o sujeito usa o conhecimento de L1 e o conhecimento do mundo. E

acrescenta: “Conhecimento novo pode ser adquirido directamente na sua forma implícita. Isto é, com certeza, o que deve acontecer na maior parte da aquisição de uma L2 mesmo em situação de ensino formal. O processo de aquisição de uma língua seria impossível se cada uma das milhentas regras que constituem a sua gramática tivesse de ser previamente aprendida através de conhecimento explícito. É muito mais razoável assumir que se pode adquirir regras como conhecimento implícito na primeira instância”(Ellis 94:87).

Ellis cruza estes dois tipos de conhecimento com dois tipos de *processamento*: *controlado* e *automático*. É possível, deste modo, falar de quatro tipos de conhecimento de uma L2: (a) *explícito controlado* (uma regra nova é usada conscientemente e com deliberado esforço; (b) *explícito automático* (uma regra explícita antiga é usada conscientemente mas com relativa rapidez); (c) *implícito controlado* (uma regra implícita nova é usada inconscientemente mas o acesso a ela é lento); e (d) *implícito automático* (uma regra implícita perfeitamente aprendida é usada inconscientemente e sem esforço) (Ellis 94:85-6).

Esta teoria, aqui brevemente apresentada, é apenas um exemplo da importância que actualmente se reconhece aos conhecimentos prévios (L1, outra ou outras conhecidas pelo sujeito, conhecimento do mundo e hábitos de aprendizagem) no processo de aquisição e na performance de uma L2. Ela evidencia também a importância que tem a distância linguística na quantidade de conhecimento implícito transferível da L1 para a L2. Ou seja, **a proximidade entre duas línguas deve ser encarada como um factor mais facilitador do que inibidor da aprendizagem e este facto deve ser tido em consideração na prática pedagógica.** Além disso, os quatro tipos de conhecimento que propõe também nos podem servir como guia para uma reflexão sobre a distinção entre *recepção* e *produção*.

3. RECEPÇÃO

Em grupos de estudantes linguisticamente heterogêneos quando, por isso mesmo, o professor não sabe a língua materna de cada um deles, a compreensão, oral ou escrita, de qualquer amostra da L2 só pode, quase sempre, ser testada com recurso à produção. O mesmo não acontece na maior parte das situações de aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste caso, o grupo é, por norma, linguisticamente homogêneo no que respeita a L1 e o professor costuma ter, pelo menos, um conhecimento suficiente da língua dos estudantes. É assim possível recorrer à L1 para avaliar o grau de compreensão do grupo e de cada um dos elementos que o constituem. Há, assim, quando se trata de duas línguas muito próximas, como é o caso do espanhol e do português, mesmo em situações de chamada iniciação absoluta (e que, nesse caso, é sempre uma falsíssima iniciação!...), um grande número de actividades, apoiadas em material linguístico autêntico, que podem ser realizadas. Actividades que não fazem mais do que levar para dentro da sala de aula, para reflexão, eventualmente para explicitação, materiais do tipo de outros a que o estudante até pode ter acesso no seu dia a dia e perante os quais costuma testar, individual e informalmente, a sua compreensão.

Disse há pouco que um hispanofalante é sempre um falso principiante no que respeita o português. Isto deve-se à proximidade entre as duas línguas e, portanto, à possibilidade de recurso a conhecimento implícito que rapidamente vai passando de controlado a automático. No entanto, a produção pressupõe um domínio bastante maior do sistema do que a recepção.

Ringbom (1985) diz que devemos assumir que o **conhecimento receptivo** tende a preceder o **conhecimento produtivo**, sendo o primeiro mais extenso em todos os estádios da aprendizagem. Para este autor, uma característica importante das competências receptivas é que a ênfase reside nos aspectos comunicativos, ou seja, o ouvinte/leitor concentra-se na compreensão da mensagem sem necessariamente ter de prestar muita atenção aos detalhes estruturais (prova disto é que raramente somos

capazes de repetir uma frase que ouvimos antes, somos capazes sim de repetir a ideia que ela continha...).

Ringbom põe duas questões sobre transferência de conhecimentos: a) que tipo e que quantidade de conhecimento automatizado de L1 pode ser usado na aprendizagem de uma determinada L2? e b) que quantidade de esforço controlado precisa o sujeito para se libertar das restrições impostas pela L1?

Com a primeira das questões, sobretudo nos primeiros estádios de aprendizagem, estão preferencialmente relacionados a **gramática** e o **léxico**. Como é sabido, a sintaxe das línguas românicas, em especial as do Sul, as que admitem sujeito nulo (o português, o galego, o espanhol, o catalão e o italiano), apresenta semelhanças que só podem ter aspectos facilitadores para a descodificação de qualquer mensagem. Também a estrutura morfológica desempenha um papel no acesso lexical, na medida em que as regras que governam os processos de formação de palavras em L1 restringem as hipóteses que os sujeitos põem sobre as regras lexicais da L2.

Mas a existência de um grande número de cognatos, como acontece no caso do espanhol e do português, constitui, sem dúvida, o maior factor de facilitação. No entanto, este fundo lexical comum pode ser obscurecido por características individuais do sujeito (que pode não ser capaz de relacionar cognatos óbvios) ou, e isto particularmente no caso do oral, por características fonéticas da variedade a que pertence a amostra de língua em causa.

No processo de compreensão *on-line*, Marsleen-Wilson e colegas (1995) defendem uma representação lexical altamente abstracta; os aspectos semânticos do léxico são activados muito cedo e interagem com processos de inferência fonológica para formarem a representação interna do conteúdo lexical do discurso³. Esta baixa especificação da forma lexical na mente do falante pode explicar a capacidade que temos para descodificar todo o leque de variação semântica e fonética (resultante do contexto linguístico, da variedade nacional ou regional e da variação individual) a que uma mesma forma pode estar sujeita. Esta elasticidade permite também a

descodificação de produções orais de línguas próximas e, mormente, as de variedades dessa língua com mais afinidades com a variedade da L1 do ouvinte.

Como se sabe, o português europeu (PE) e o português do Brasil (PB) seguiram caminhos que hoje os afastam mais do que no caso do castelhano de Espanha e do espanhol da América Latina. No entanto, como refere Paul Teyssier (1997), “esta deriva, paradoxalmente, aproximou o português do Brasil do espanhol americano”. Isto deve-se, fundamentalmente, à manutenção das vogais pré-tónicas no PB e à sua redução no PE. Um aspecto entre muitos outros, mas sempre referido pelos estudiosos, este de natureza morfossintáctica, e que também tem consequências no processamento da frase, diz respeito aos pronomes pessoais átonos e à sua colocação na frase. Este *continuum* formado por estas variedades das duas línguas - português europeu, português do Brasil, espanhol da América Latina e espanhol europeu - pode explicar porque é que os latino-americanos se entendem melhor entre si do que os vizinhos europeus. No entanto, até mesmo no caso das variedades mais afastadas do *continuum*, depois de algum tempo de exposição, o ouvinte/leitor tem acesso, ainda que eventualmente com alguns mal-entendidos, à maior parte da informação veiculada pelo texto. É claro que a compreensão começa por ser quantitativa e qualitativamente superior no caso do texto escrito pelas razões apontadas acima: a escrita não só isola cada um dos diferentes itens lexicais de uma sequência como é fonológica e não fonética; além disso, o texto escrito faculta “mensagens compreensíveis numa situação de baixa ansiedade” (Krashen 1993:23).

Ou seja, qualquer falante de espanhol, recorrendo ao conhecimento implícito da sua L1, combinado com estratégias de processamento controlado, que vai automatizando progressivamente, pode, até mesmo sem recurso a ensino formal, adquirir uma competência receptiva do português num curto espaço de tempo.

Qual pode ser então o papel do ensino formal no que respeita a aquisição da competência receptiva? Trabalhos de investigação realizados com sujeitos a aprenderem línguas próximas (Haastrup 85; Ringbom 85; Garcia 91; Hancin-Bhatt & Nagy 94, entre outros) concluíram que os estudantes podem não relacionar cognatos

óbvios e que, por conseguinte, a explicitação das semelhanças e o fornecimento de estratégias de inferência lexical são de grande utilidade. Como vimos antes, também a estrutura morfológica desempenha um papel no acesso lexical, por isso as semelhanças nesta área devem ser evidenciadas e as diferenças assinaladas. Deste modo, o estudo da morfossintaxe pode ocupar (e ocupa geralmente) uma parte dos primeiros tempos lectivos. No entanto, e se por sorte se tratar de grupos homogéneos de hispanofalantes, em início de aprendizagem, ele pode e deve ser feito sobretudo por inferência, recorrendo preferencialmente à observação de textos escritos. Quero com isto dizer que o professor não deve ter a preocupação de “esgotar” todos os tempos verbais, de todos os verbos irregulares, todos os possessivos, todas as conjunções e locuções conjuncionais e preposicionais. Deve sim ter em particular atenção os mais frequentes, os que aparecem nos materiais seleccionados para observação, e os que podem causar interpretações desviantes⁴. E, nesta perspectiva (ou noutra qualquer..), não se trata de esperar que saibam usar um para passar ao seguinte, mas sim de que sejam capazes de os descodificar.

4. PRODUÇÃO

Voltemos agora à segunda questão de Ringbom: de que quantidade de esforço controlado precisa o sujeito para se libertar das restrições impostas pela L1?

Vimos que, o ouvinte/leitor, estando sobretudo preocupado com a descodificação da mensagem, presta relativamente pouca importância à forma de que ela se reveste. Daí que o léxico e a sintaxe assumam um papel determinante e que fiquem em segundo plano a **fonologia** e a **pragmática**. Isto é, a dificuldade de adquirir uma competência receptiva básica nestas duas áreas é comparativamente restrita. No entanto, **o problema real consiste no desenvolvimento da capacidade para usar os sistemas fonológicos e pragmáticos em que a L2 assenta**. E estes, porque altamente automatizados, só podem ser modificados graças a um grande e muito controlado esforço (Ringbom, 85).

Um dos aspectos sempre trazidos ao debate, quando se fala de aquisição de uma L2, é a idade. A neurolinguística invoca factores biológicos para a progressiva diminuição das capacidades manifestadas pelos seres humanos à medida que a idade vai avançando: o aumento da camada de mielina (que cobre os neurónios e que retarda a velocidade dos impulsos electroquímicos), o endurecimento do corpo caloso e a especialização das diferentes zonas do cérebro para diferentes funções, seriam os responsáveis por este fenómeno (Long 1990:278). Vários momentos da vida, entre os cinco e os dezoito anos, têm sido avançados como prováveis para que isto ocorra. Nos anos mais recentes, os linguistas, nomeadamente os que se empenham em investigar se os princípios e parâmetros da Gramática Universal continuarão disponíveis na aquisição de uma L2, têm chamado a atenção para a natureza não-monolítica da aquisição da linguagem. Ou seja, a perda da capacidade para adquirir certos aspectos (tais como a sintaxe, a morfologia, ou a fonologia) pode diminuir em momentos diferentes da vida. Em relação à aquisição da fonologia, a maior parte dos estudos apontam para que, se os falantes mais velhos têm uma vantagem inicial, rapidamente a perdem.

Long (1990) é um dos que defendem que provavelmente não há um “período sensível” para a aquisição da linguagem, mas vários. Os limites precisos deste período são, pelo menos por enquanto, difíceis de estabelecer, e podem ter alguma variação individual. Os estudos disponíveis sugerem que, para a maior parte dos falantes, a exposição à L2 tem de ocorrer até aos seis anos para que se possa obter uma competência fonológica igual à dos falantes nativos, e para os restantes, nunca depois dos doze anos; no que respeita a morfologia e a sintaxe, os dados apontam para um período entre os dez e os quinze anos; e, embora haja menos trabalhos experimentais na área do léxico e da pragmática, os resultados preliminares apontam também para esta faixa etária. Trabalhos mais recentes têm chamado a atenção para a interacção entre diversos factores específicos de cada uma das áreas da língua na aquisição de uma delas; ou seja, a aquisição de aspectos de carácter fonológico, por exemplo, pode depender de factores do domínio sintáctico ou lexical. Do mesmo modo, a aquisição de certos aspectos linguísticos pode reflectir capacidades biológicas (por exemplo, o

reconhecimento de certos contrastes fonológicos) enquanto que a de outros podem depender de características do material linguístico em causa (o acento, por exemplo)⁵.

4.1. Produção e léxico

Ao longo deste texto, tenho procurado pôr em evidência as condições de ordem linguística e psicolinguística que, do ponto de vista dos hispanofalantes, facilitam a compreensão do português e aquelas que criam dificuldades (muito relativas, quando comparadas com falantes de outras línguas...) a uma produção com características próximas das da língua-alvo. Para isso, chamei particularmente a atenção para o papel desempenhado pela sintaxe e pelo fundo lexical comuns na compreensão do português; e, no que respeita a produção, salientei o factor idade sobretudo nas restrições impostas à aquisição de certos aspectos fonológicos. Corder (1983:23) recorda-nos que a aquisição da pronúncia consiste numa reestruturação progressiva do sistema fonológico da L1 em direcção à língua-alvo e Ringbom (1985:17), como vimos, afirma que esse é um sistema altamente automatizado e, por isso, só modificado graças a um grande e controlado esforço.

Operei no âmbito de teorias que consideram que o sucesso, na aquisição de uma L2, depende de conhecimento implícito e que o transfer da L1 não é qualquer coisa que deva ser vencida, mas um processo inevitável na construção desse conhecimento (R.Ellis1994:102). Minimizei, assim, o papel que esse fundo lexical comum pode desempenhar na criação de *transfer* negativo. Mas, de facto, um dos temas repetidamente abordados na literatura sobre ensino/aprendizagem do português por falantes de espanhol, e vice-versa, diz respeito aos chamados “falsos amigos”.

Saber uma palavra significa dispor de de um conjunto de informações - estrutura fonológica, classe gramatical, flexão, propriedade sintácticas e significado - a que se junta informação enciclopédica e sociolinguística, variantes fonéticas e relações paradigmáticas e sintagmáticas com outras palavras (Aitchison & Lewis, 1995). E, no caso de sujeitos alfabetizados, desse conhecimento também faz parte

uma representação gráfica de acordo com o sistema de escrita da língua. Assim, quando um falante, de L1 ou L2, declara saber uma palavra, ele possivelmente só dispõe de uma parte deste conjunto de informações. E, mesmo no caso de falantes nativos, a representação pode variar de indivíduo para indivíduo, em função da sua variedade nacional, regional e social.

Diversas áreas de investigação, nomeadamente a neuropsicologia, revelam que uma parte desse conjunto de informações é adquirido por aprendizagem implícita e outra por aprendizagem explícita. Nick Ellis (1994) defende que os aspectos que dizem respeito ao reconhecimento e produção de vocabulário, como pronúncia e representação ortográfica, dependem de aprendizagem implícita e que, tal como acontece com outras capacidades sensoriais e motoras, vão sendo automatizados com a prática. Mas o significado e outros aspectos semânticos e conceptuais dependem de processos que envolvem aprendizagem explícita.

Assim, para qualquer falante nativo, confrontado com amostras quer da sua variedade, quer de outra (pensemos num falante de português europeu face ao português do Brasil, por exemplo), há um grande número de palavras, sobretudo palavras de baixa frequência, em relação às quais dispõe de um conhecimento receptivo mas não produtivo. O mesmo acontece com os falantes de uma L2.

Dentro da família românica uma palavra formalmente igual pode cobrir um espaço semântico igual, relativamente diferente ou completamente diferente. O falante de L2, posto perante uma palavra cognata ou semi-cognata fornecida em contexto linguístico, tem muitas possibilidades de a interpretar. Quando se trata de um “falso amigo”, essas possibilidades diminuem com certeza, mas em muitos casos ele é capaz de ajustar a representação mental disponibilizada pelo conhecimento implícito da sua língua graças ao contexto linguístico e situacional. No entanto, ele tem de aprender por via explícita o significado de cada um desses casos. E o problema está no facto de a relação semântica entre palavras da L1 e da L2 poder variar entre ser totalmente diferente num certo contexto e ser equivalente noutros contextos. É isto que cria insegurança e desvios na produção.

Stevick, falando da memória, disse: “se queres esquecer uma coisa, põe-na numa lista”. Esta afirmação deve fazer-nos reflectir sobre a melhor forma de tratarmos o léxico, na sala de aula⁶. Além disso, devemos ter em atenção que a maior parte do discurso produzido pelos falantes nativos é constituído por “*chunks* prefabricados” (Nattinger & DeCarrico 1992). Ou seja, aquilo a que chamamos idiomaticidade de uma língua abrange muito mais sequências lexicais do que aquelas que costumamos tratar como tal. E é exactamente a fuga a essas sequências que, do ponto de vista do falante nativo, torna o discurso produzido pelo falante de L2 como desviante, mesmo que a morfossintaxe já não tenha nada que se lhe diga⁷.

5. CONCLUSÃO

Embora a situação de aprendizagem do português por falantes de espanhol, quando confrontada com outras, deva ser vista como muito facilitada, ela apresenta certas condicionantes que se fazem sentir sobretudo ao nível da produção de discurso. Uma prática pedagógica que ponha a tónica na recepção, antes de passar à produção, será muito vantajosa. Ela permitirá ao falante armazenar informação suficiente acerca do novo sistema, que o conduzirá a uma produção mais próxima da língua-alvo. De qualquer modo, no que respeita à produção, a relação entre fluência e correcção tem sido outro dos debates centrais no ensino de L2. Essa relação é hoje encarada numa perspectiva variacionista; ou seja, o mesmo falante usa um *continuum* de estilos, umas vezes mais próximos de um dos extremos, outras vezes do outro. Tenhamos também este facto presente na nossa prática pedagógica, seleccionando para correcção os desvios em função da sua natureza e oportunidade.

No entanto, tendo em consideração as actuais facilidades de comunicação entre os povos, seria bastante pertinente uma política linguística concertada entre os vários países onde se falam línguas românicas que, pondo em destaque as semelhanças entre todas elas e assinalando as especificidades de cada uma, fomentasse a intercomunicabilidade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. & D. Lewis** (1995) How to handle wimps: Incorporating new lexical items as an adult, *Folia Linguistica* XXIX: 8-20.
- Blanche-Benveniste, C & A. Valli** (1997) (coord.) L'intercompréhension: le cas des langues romanes, n° especial de *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*.
- Coady, J & T. Huckin** (1997) (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.
- Corder, S. P.** (1983) A role for the mother tongue, S. Gass & L. Selinker (eds.): 85-97 (reedição: Amesterdão, J. Benjamins).
- Ellis, N.** (1994) Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation, N. Ellis (ed.): 211-281.
- Ellis, N. (1994) (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Londres, Academic Press.
- Ellis, R.** (1994) A theory of instructed second language acquisition, N. Ellis (ed.): 79-114.
- Flynn, S.** (1988) Second language acquisition and grammatical theory, *Linguistics: The Cambridge Survey II*, Cambridge, CUP:53-72.
- Garcia, G.** (1991) Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic students, *Reading Research Quarterly* 26:371-392.
- Gass, S. & L. Selinker** (1983) (eds) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House (reedição: 1994, Amesterdão, J. Benjamins).
- Haastrup, K.** (1985) Lexical inferencing - A study of procedures in reception, *Scandinavian Working Papers in Bilingualism* 5: 63-86.
- Hancin-Bhatt & W. Nagy** (1994) Lexical transfer and second language morphological development, *Applied Psycholinguistics* 15: 289-310.
- Krashen, S.** (1993) *The Power of Reading*, Inglewood, CA, Libraries Unlimited.
- Marsleen-Wilson, W. & A. Nix & G. Gaskell** (1995) Phonological variation in lexical access: Abstractness, inference and english place assimilation, *Language and Cognitive Processes* 10: 285-308.

- Leiria, I.** (1991) A aquisição por falantes de português europeu, língua não materna, dos aspectos verbais expresos pelos pretéritos perfeito e imperfeito, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Long, M. H.** (1990) Maturational constraints on language development, *Studies in Second language Acquisition* 12: 251-285.
- Nattinger, J, & J. DeCarrico** (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, OUP.
- Ringbom, H.** (1985) The influence of Swedish on the English of finnish learners, H. Ringbom (ed.): 39-71.
Ringbom, H. (1985) (ed.) *Foreign Language Learning and Bilingualism*, Åbo Akademi
- Singleton, D. & Z. Lengyel** (1995) (eds.) *The Age Factor in Second language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Teyssier, P.** (1997) L'Amérique latine: perspective géolinguistique, C. Blanche-Benveniste & A.Valli (coord.): 83-94.
- Zimmerman, C.** (1997) Historical trends in second language vocabulary instruction, J. Coady & T. Huckin (eds.): 5-19.

Notas:

¹ As Universidades de Aix-en-Provence, Lisboa, Salamanca e Roma desenvolveram um projecto (EUROM4) que tem como objectivo realçar a intercompreensão entre línguas aparentadas. A equipa portuguesa, de que fiz parte, foi coordenada por M. Antónia Mota. Um número especial de *Le Français dans le monde*, de Janeiro de 1997, intitulado “L’intercompréhension: le cas des langues romanes” dá conta desta experiência. Os materiais didácticos resultantes serão publicados brevemente em Florença (Nuova Italia Editrice). Outras duas equipas desenvolvem projectos semelhantes (em Grenoble e em Aarhus).

² Explicitação refere-se ao uso que o professor faz de metalinguagem linguística. Esta explicitação pode ir desde a apresentação de um exemplo até à formulação de uma regra (Ellis 1994:82).

³ Levelt (1989) aborda a questão de outro modo, e sugere que, no que respeita a representação mental do léxico, um falante dispõe de três níveis de informação a que pode aceder: conceitos, lemas e lexemas. Os primeiros seriam configurações de sentido, os lemas conteriam informação semântica e sintáctica e os lexemas informação morfofonológica .

⁴ A fase experimental do projecto EUROM4 mostrou-nos que as dificuldades evidenciadas por um falante de uma das quatro línguas, quando confrontado com textos escritos de uma outra que não conhecesse, eram motivadas por um número relativamente reduzido de itens lexicais (não cognatos e “palavras pequenas” de alta frequência) e pelas diferentes opções ortográficas de cada língua.

⁵ Para informação actualizada e mais detalhada sobre o factor idade ver Singleton & Lengyel (1995) (eds).

⁶ Zimmerman (1997) apresenta a história do tratamento dado ao léxico pelos diferentes métodos de ensino de L2.

⁷ A observação informal de dois *corpora* escritos que reuni (Leiria 1991 e um outro em preparação) permitem-me concluir que a maior parte dos desvios produzidos por falantes de espanhol L1 depois de um período de ensino semi-formal de quatro meses se restringem quase exclusivamente a duas áreas: fonologia e léxico (formações e sequências desviantes). Esta observação não tem em consideração estratégias de “avoidance”.