



HAL
open science

A utilização de hispanismos como estratégias de comunicação de alunos franceses de Português Língua Não Materna

Carolina Nogueira, Liliane Santos

► **To cite this version:**

Carolina Nogueira, Liliane Santos. A utilização de hispanismos como estratégias de comunicação de alunos franceses de Português Língua Não Materna. Alexandre do Amaral Ribeiro. Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação, descrição, Pontes Editores, pp.161-186, 2018, 978-85-2170-059-3. halshs-03647779

HAL Id: halshs-03647779

<https://shs.hal.science/halshs-03647779>

Submitted on 20 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

NOGUEIRA, C. & SANTOS, L. (2018) “A utilização de hispanismos como estratégias de comunicação de alunos franceses de Português Língua Não Materna”. In DO AMARAL RIBEIRO, A. (org.) *Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação, descrição*. Campinas (Brasil) : Pontes, p. 161-186.

A UTILIZAÇÃO DE HISPANISMOS COMO ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO DE ALUNOS FRANCESES DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Carolina NOGUEIRA¹
Liliane SANTOS²

RESUMO: O processo de apropriação de uma Língua Não Materna (LNM) comporta, como um de seus mecanismos essenciais, a utilização de *transferências* e *interferências linguísticas* (ver, entre outros, DEBYSER: 1970, pp. 31-61 e GASS & SELINKER: 2002, p. 94) – que podem provir da língua materna dos aprendizes ou de uma outra língua com a qual estiveram em contato (ver, por exemplo, CENOZ: 2008, p. 219 e GASS & SELINKER: 2002, p. 153). Tendo a noção de *interferência* como pano de fundo, num contexto de aprendizado de uma terceira língua, apresentamos, neste trabalho, um estudo sobre influências do espanhol na produção escrita de estudantes franceses de Português Língua Não Materna (PLNM) da Universidade Lille 3. Se, por um lado, a influência do espanhol no processo de aprendizagem pode facilitar a apropriação do português – tendo em vista a proximidade lexical e morfosintática entre os dois idiomas –, por outro, essas influências revelam-se negativas quando intervêm na produção dos aprendizes. Para realizar este trabalho identificaremos, primeiramente, os hispanismos presentes nos textos escritos pelos sujeitos de nosso estudo. Em segundo lugar, classificaremos as interferências de acordo com a classe gramatical à qual pertencem. Por fim, examinaremos sua utilização como *estratégias de comunicação* (TARONE: 1981, p. 286). Os resultados da análise mostram, entre outras coisas, que os hispanismos afetam quase todas as classes gramaticais, além de confirmarem a hipótese segundo a qual, apesar das interferências, alunos com um conhecimento prévio de espanhol apropriam-se mais rapidamente do PLNM.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Não Materna, interferência linguística, interlíngua, hispanismo, estratégias de comunicação.

RÉSUMÉ: Le processus d’appropriation d’une Langue Non Maternelle (LNM) implique l’utilisation de *transferts* et d’*interférences linguistiques* (voir, entre autres, Debyser: 1970, pp. 31-61 et Gass & Selinker: 2002, p. 94) qui peuvent provenir de la langue maternelle ou d’une autre langue avec laquelle nous avons été en contact (voir, par exemple, Cenoz: 2008, p. 219 et Gass & Selinker: 2002, p. 153). En prenant en compte la notion d’*interférence* dans l’apprentissage d’une troisième langue, nous présentons dans ce travail une analyse des influences de l’espagnol sur la production écrite d’étudiants français de Portugais Langue Non Maternelle (PLNM) de l’Université Lille 3. Si, d’une part, l’influence de l’espagnol sur le processus d’apprentissage du PLNM peut faciliter l’appropriation du portugais, au vu de la proximité lexicale et morphosyntaxique entre ces deux langues, d’autre part cette influence peut se révéler négative, lorsqu’elle intervient dans les productions des apprenants. Pour réaliser ce

¹ Mestranda do Departamento de Português da Universidade de Lille, Professora de Português da École de Mines de Douai, França. maria.nogueirafrancois@univ-lille3.fr.

² Doutora. Departamento de Português, Universidad de Lille, CNRS, UMR 8163 – STL – Savoirs Textes Langage, Lille, França. liliane.santos@univ-lille3.fr.

travail, nous identifions, en premier lieu, les hispanismes présents dans les productions écrites des sujets de notre étude et, deuxièmement, nous les classerons selon la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent. Enfin, nous examinerons leur utilisation en tant que *stratégie de communication* (Tarone: 1981, p. 286). Les résultats de l'analyse montrent, entre autres choses, que les hispanismes affectent presque toutes les classes grammaticales, ainsi que nous le suggèrent certaines de nos hypothèses initiales, en particulier celle selon laquelle les étudiants ayant une connaissance préalable de l'espagnol s'approprient plus rapidement le PLN.

MOTS-CLÉS: Portugais Langue Non Maternelle, interférence linguistique, interlangue, hispanisme, stratégies de communication.

0. Introdução³

Ao iniciarmos o processo de aprendizagem de uma língua não materna (LNM), estabelecemos, inconscientemente, as seguintes etapas: em primeiro lugar, construímos, mentalmente, um novo sistema linguístico (SELINKER, 1972, p. 209); em seguida, organizamos esse novo sistema em paralelo com outros: a Língua Materna (LM) e outras possíveis LNs aprendidas anteriormente. Em consonância com essa afirmação, Germain (1983, *apud* BESSE & PORQUIER: 1991, p. 200) afirma que a problemática fundamental do processo de aprendizagem de uma LNM diz respeito a três fatores: (i) “a obrigação de se ter em conta o que já existe”, (ii) “a impossibilidade de desestruturar o já adquirido”, e (iii) “a necessidade de sobrepor novas habilidades e conhecimentos”.

Neste contexto, já é amplamente aceito por especialistas do ensino-aprendizagem de LNs (ver, entre muitos outros, CENOZ: 2008, pp. 219-224 e GASS & SELINKER: 2008, pp. 151-155) que o novo sistema linguístico que o aprendiz constrói sofre influência não apenas de sua LM, mas também de outras LN já adquiridas ou, até mesmo, com as quais ele apenas esteve em contato. Dito isto, a proximidade entre as línguas pode constituir um fator positivo, ou até mesmo um elemento ativo no processo de construção mental do novo sistema linguístico, sobretudo se a língua-alvo apresenta algum tipo de proximidade com uma outra língua total ou parcialmente já internalizada.

Assim, tendo como pano de fundo a influência da LN previamente aprendida – no caso deste estudo, o espanhol –, investigamos de que modo aprendizes franceses de

³ Este trabalho prolonga e aprofunda a reflexão iniciada em Nogueira (2014).

PLNM, da Universidade Lille 3, utilizam *interferências* linguísticas, na forma de *empréstimos* e *decalques* do espanhol, como uma estratégia para se comunicar, em PLNM, em suas produções escritas. Toda influência linguística do espanhol na produção dos aprendizes será chamada, no presente estudo, de *hispanismo*.

1. Fundamentação teórica

Como mencionamos, ao iniciarmos o processo de aprendizagem de uma LNM, construímos mentalmente um sistema linguístico que representará essa nova língua. Este sistema, batizado de *interlíngua* por Selinker (1972), não é nem a LM do aprendiz nem a LNM alvo: é um sistema linguístico coerente, porém transitório e permeável. Em virtude dessa permeabilidade, a interlíngua pode sofrer influência de outros sistemas previamente internalizados. No que concerne a estes últimos, atualmente, no campo de pesquisas sobre aprendizagem de LNM, sabe-se que as influências não provêm apenas da língua materna, mas também de qualquer outra LNM com a qual o aprendiz já tenha estado em contato⁴.

De fato, as influências sofridas pela interlíngua do aprendiz podem ser positivas e/ou negativas. Neste estudo, para diferenciá-las, utilizamos a terminologia empregada por Debyser (1970, pp. 35-36): chamamos as influências positivas de um sistema linguístico sobre outro de *transferências*, uma vez que o aprendiz transfere o que é similar, da LNM já adquirida/conhecida, à LNM alvo; as influências negativas, quanto a elas, chamamo-las de *interferências*. Estas últimas ocorrem quando o novo sistema linguístico sofre “contaminação” de outros sistemas durante o processo de aprendizagem (ou seja, de construção da interlíngua). Assim, a influência de um sistema linguístico sobre outro parece ser inevitável na construção da interlíngua do aprendiz, uma vez que este último compara todo novo elemento linguístico da LNM alvo a dados já registrados na memória (cf. PORQUIER & PY: 2013, p. 21). Neste sentido, a aprendizagem de línguas consideradas próximas por provirem de uma mesma família linguística (como é o caso do português e do espanhol) tende a provocar transferências e interferências linguísticas durante a fase de construção da interlíngua. Isso ocorre por as duas línguas possuírem semelhanças lexicais e morfossintáticas evidentes (ver, por

⁴ Sobre o processo de aprendizagem de uma terceira língua, ver, por exemplo, Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001) e Gass & Selinker (2002, pp. 21-23).

exemplo, ALMEIDA FILHO: 1995, pp. 13-21; HENRIQUES: 2000, pp. 263-295 e KLINKENBERG: 1994, pp. 199-216).

Quanto à aprendizagem de línguas consideradas próximas, Debyser (1970, pp. 36-37) argumenta que tudo o que é próximo da LNM alvo é facilmente transferível, enquanto o que é diferente pode provocar interferências prejudiciais à aprendizagem dessa mesma LNM alvo. Logo, afirmar que “a apropriação de uma língua próxima é globalmente mais rápida do que a de uma língua mais distante” (PORQUIER & PY: 2013, p. 21) revela-se compreensível. Ellis (2000, pp. 51-54) corrobora esta afirmação ao argumentar que a influência de outras línguas no processo de aprendizagem de uma LNM é positiva, sobretudo se há alguma proximidade entre elas. Por outro lado, Dabène (1996, p. 395) evoca os inconvenientes do processo de aprendizagem de línguas transparentes do ponto de vista lexical, como o português e o espanhol. Segundo a autora, a língua quase ou totalmente internalizada impõe-se efetivamente no aprendizado da outra, principalmente na fase inicial da aprendizagem. Constrói-se então, segundo ela, uma grande distância entre compreensão e produção. Almeida Filho (1995, p. 15) vai mais além ao descrever a sensação de “quase falar” o português de seus alunos hispanofalantes, desencadeada pela proximidade entre as duas línguas. Essa sensação facilita a formulação de hipóteses sobre o funcionamento do português, a partir da utilização do espanhol como parâmetro. Todavia, se, por um lado, a interferência de uma língua sobre outra é considerada “negativa” pelos erros que provoca na língua-alvo, por outro lado pode ser avaliada como fazendo parte das *estratégias de comunicação* de um aprendiz.

Como se sabe, os aprendizes desenvolvem estratégias durante o processo de aprendizagem de uma LNM. Essas estratégias são tradicionalmente divididas em dois tipos: as estratégias de *aprendizagem* e as de *comunicação* (BROWN: 2000, pp. 122-129; DÖRNYEI: 1995, pp. 55-85; OXFORD: 2003, pp. 8-15; TARONE: 1981, pp. 285-295). No entanto, ainda não há consenso nem sobre a definição nem sobre os limites que separam esses dois tipos de estratégias. Se, por um lado, de acordo com Vilaça (2011, p. 45), “as estratégias de aprendizagem, como o próprio nome indica, visam a possibilitar, facilitar ou acelerar a aprendizagem duma língua, não havendo necessariamente aqui uma relação estreita com o uso comunicativo duma língua”, para Brown (2000, pp. 122-123), o foco das estratégias de aprendizagem aponta para o

recebimento, armazenamento e organização de dados da LNM alvo. Oxford (1990, *apud* VILAÇA: 2011), por sua vez, afirma que a linha entre esses dois tipos de estratégias é tão tênue que elas se confundem. Por essa razão, a autora prefere empregar a expressão “estratégias de aprendizagem”, para se referir tanto à aprendizagem quanto ao uso. Apesar disso, alguns autores afirmam que as *estratégias de comunicação* se referem ao emprego de mecanismos verbais e não verbais para a eficácia da comunicação, sobretudo quando a interlíngua ainda não está suficientemente formada. Neste sentido, Tarone (1981, pp. 285-291) propõe que as estratégias de comunicação são usadas para compensar alguma deficiência no sistema linguístico, tendo como objetivo explorar, de maneira alternativa, o que já se aprendeu, para a transmissão de uma mensagem. Na mesma direção, Dörnyei (1995, p. 56, nossa tradução, sublinhado por nós) explica as estratégias de comunicação da seguinte maneira:

Algumas pessoas podem se comunicar de forma eficaz numa L2⁵ com apenas 100 palavras. Como elas fazem? Usam as mãos, imitam o som ou movimento das coisas, misturam idiomas, criam novas palavras, descrevem ou utilizam circunlóquios para expressar algo cujo nome não sabem; em suma, *usam estratégias de comunicação*.

Para o autor, o recurso a outros idiomas e a criação de novas palavras para se expressar na LNM alvo são estratégias de compensação, uma subcategoria das estratégias de comunicação, por parte de um aprendiz que ainda não possui os instrumentos necessários, na interlíngua, para se comunicar (*op. cit.*, pp. 57-58). Assim, analisaremos os empréstimos lexicais e decalques linguísticos do espanhol utilizados na produção escrita de aprendizes franceses de PLNМ como estratégias de comunicação. Mas, antes de avançarmos, faz-se necessária uma breve explanação sobre esses tipos de interferência linguística.

Ao empregarmos uma língua B, a interferência de uma língua A pode realizar-se por *empréstimo lexical* ou *decalque*. Faraco (2001, p. 132) define o primeiro como a “incorporação [na língua alvo] de elementos lexicais de outras línguas”. O *decalque*, por sua vez, é privilegiado para expressar “um conceito novo chegado do exterior, e [quando] não se quer adotar a palavra estrangeira” (PISANI: 1967, p. 79). Em outras palavras, o decalque “consiste na aquisição de forma léxica ou locução estrangeira, através da substituição, por forma léxica vernácula, de significação equivalente criada

⁵ Para o autor, L2 é uma LNM.

para esse fim” (ASSUMPÇÃO Jr.: 1986, p. 109). Em nosso *corpus*, encontramos *decalques* não apenas no léxico, mas também na morfologia e na sintaxe.

Por fim, resta-nos definir o conceito de *hispanismo*, que, neste trabalho, será utilizado para designar toda palavra provinda do espanhol sem nenhuma modificação (*empréstimo lexical*) e toda alteração lexical ou morfossintática (*decalques lexicais e morfossintáticos*). Em outros termos, utilizaremos a definição dada pela *Infopedia*⁶, a saber, uma “palavra ou expressão própria ou adaptada da língua castelhana”.

2. Metodologia

Apresentaremos, primeiramente, os sujeitos e o objeto de nosso estudo. Em seguida, exporemos a metodologia da coleta e da análise dos dados.

2.1. Os sujeitos de estudo

Utilizamos um *corpus* constituído de 380 produções escritas de 37 alunos franceses de PLNM, com idades entre 17 e 33 anos – 86% dos quais entre 17 e 22 anos. Estão distribuídos entre o primeiro e o último ano de graduação⁷ e, apesar de todos serem de nacionalidade francesa, 49% são de origem portuguesa.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CONSELHO DA EUROPA: 2001) constitui a base a partir da qual dividimos as competências em língua portuguesa de nossos sujeitos⁸. Se a maioria (60%) dos aprendizes se encontra no nível A1 (iniciante) uma parte significativa (16%) está no nível B2 (intermédio superior), enquanto os demais estão distribuídos de maneira equitativa entre os níveis A2, B1 e C2 (8% para cada nível). Não encontramos aprendizes de nível C1⁹.

⁶ *Dicionários Porto Editora on line*, 2003-2015. Disponível em <<http://www.infopedia.pt/dicionarios>>. Acesso em 15 nov. 2015.

⁷ Convém observar que a graduação, na França (como em toda a União Europeia), constitui um ciclo de três anos de estudo.

⁸ O *Quadro Europeu* divide o domínio de línguas estrangeiras em três níveis, cada um com dois subníveis: A1 e A2 (iniciante), B1 e B2 (intermédio) e C1 e C2 (avançado).

⁹ Estes dados nos foram comunicados verbalmente pelos professores, que pediram aos aprendizes que fizessem o teste de nivelamento *Dialang* (*on line*). Disponível em <<http://dialangweb.lancaster.ac.uk/>>. Acesso em 15 nov. 2015.

2.2. O objeto de estudo

As produções escritas dos aprendizes franceses são textos com diferentes finalidades: relatórios de atividades, auto avaliação de aprendizagem, resumos de leitura, entre outros, redigidos entre 2005 e 2012.

2.3. Metodologia da coleta e da análise dos dados

Após a leitura das produções escritas, identificamos, primeiramente, os hispanismos e, em segundo lugar, classificamos as ocorrências de acordo com sua natureza, em diferentes categorias que serão apresentadas mais adiante. Essa classificação levou em consideração os seguintes critérios: (i) a ocorrência de um item do léxico do espanhol, sem nenhuma alteração, é considerada *empréstimo lexical*; e (ii) uma construção desenvolvida a partir de estruturas lexicais, morfológicas ou sintáticas do espanhol, mas não idêntica a uma construção da língua espanhola, é classificada como *decalque* (lexical ou morfossintático).

3. Análise

Como mostraremos, os sujeitos deste estudo provavelmente já possuíam algum conhecimento do espanhol antes de iniciarem o processo de aprendizagem da língua portuguesa¹⁰. Esse conhecimento prévio permite-lhes formular hipóteses sobre o funcionamento do português a partir de uma similaridade suposta ou constatada entre as duas línguas. Assim, parece-nos plausível supor que, ao estudar o português, esses alunos constroem sua interlíngua – pelo menos em parte e, sobretudo, nas fases iniciais de aprendizado – tendo o espanhol como parâmetro. É importante notar que a LM dos aprendizes, o francês, frequentemente reforça as hipóteses sobre o funcionamento do português, formuladas a partir do espanhol. Essas hipóteses influenciam a aprendizagem e, por conseguinte, a construção da interlíngua, constituindo, assim, o que identificamos como hispanismos.

Nossa primeira constatação, com relação aos hispanismos produzidos pelos sujeitos, aponta para o fato de que se trata, como já indicamos, de um mecanismo que afeta quase todas as classes gramaticais do português. Para apresentar uma análise mais

¹⁰ Essa hipótese apoia-se não somente na análise do *corpus*, mas também no fato de que o espanhol é a segunda língua estrangeira mais frequentemente ensinada no ensino secundário francês.

detalhada, classificamos as diferentes ocorrências de hispanismos em nosso *corpus* nas seguintes categorias¹¹:

- i. *empréstimo lexical*;
- ii. *decalque lexical*;
- iii. *decalque morfossintático*:
 - o contração de preposições;
 - o emprego da preposição *a*;
 - o concordância de gênero.

Como dissemos, há *empréstimo lexical* quando um item lexical do espanhol é utilizado sem nenhuma alteração num texto em português. O *decalque lexical*, por sua vez, corresponde à criação de termos híbridos que resultam da associação entre o português e o espanhol (criação esta que pode ser reforçada pelo francês), inexistentes em ambas as línguas. Por seu turno, o *decalque morfossintático* altera a morfossintaxe do português, a partir da morfossintaxe do espanhol. O Gráfico 1, abaixo, apresenta a distribuição das três categorias de hispanismos presentes em nosso *corpus*, segundo a porcentagem de ocorrências.

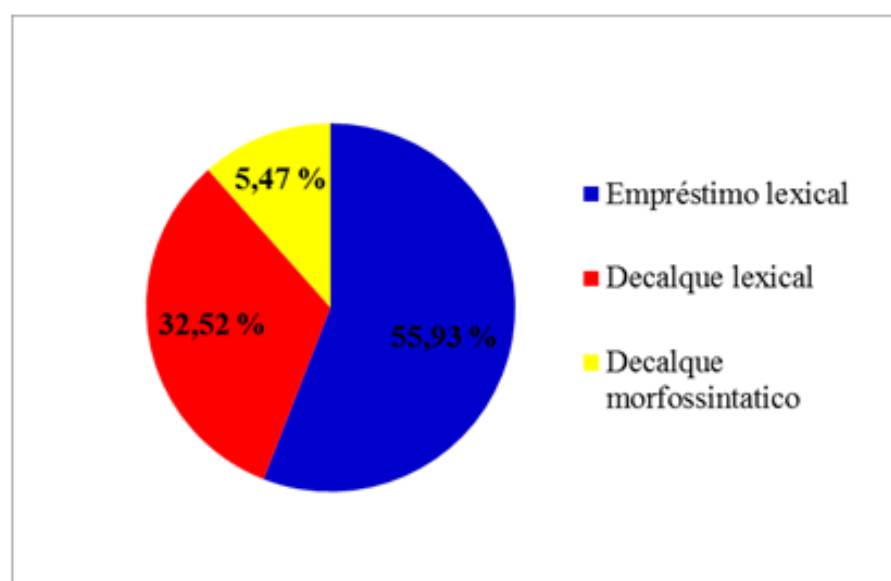


Gráfico 1: Distribuição das categorias de hispanismos

De um total de 329 ocorrências de hispanismos, os *empréstimos lexicais* representam a categoria mais numerosa, com 184 casos. Os *decalques lexicais*

¹¹ As categorias são apresentadas em ordem crescente do número de ocorrências.

(reforçados ou não pelo francês), contabilizam 107 ocorrências. Quanto aos *decalques morfosintáticos*, observamos sua influência na contração de preposição 18 vezes, doze das quais se referem unicamente à preposição *a* para introduzir um complemento verbal. Por fim, a concordância de gênero do espanhol influencia oito vezes a do português. Passaremos a uma análise mais em detalhe dessas ocorrências, começando pela categoria mais numerosa, a dos *empréstimos lexicais*.

3.1. Empréstimos lexicais

Como acabamos de indicar, os *empréstimos lexicais* representam a maior parte de hispanismos encontrados em nosso *corpus* e, para maior clareza da análise, julgamos importante dividi-los nas seguintes subcategorias:

- (i) aqueles que consideramos “puros”: os que são influenciados somente pelo espanhol, tornando o hispanismo imediatamente reconhecível;
- (ii) aqueles que podem ter uma explicação fonética. Em outras palavras, trata-se daqueles cuja pronúncia, por locutores nativos do português, pode tê-los aproximado do espanhol;
- (iii) aqueles que podem ter uma dupla explicação: além da influência do espanhol, podem ter sido reforçados pela língua francesa.

Do total de 184 ocorrências de empréstimos lexicais, a maioria (127) pertence à primeira subcategoria. A segunda subcategoria mais numerosa, com 38 ocorrências, contém empréstimos em que a fonética pode ter exercido influência no léxico, enquanto os empréstimos possivelmente reforçados pelo francês correspondem a 19 ocorrências.

3.1.1. Empréstimos “puros”

Apresentamos, abaixo, os exemplos mais frequentes de empréstimos “puros”¹²:

Espanhol	por	Português	Exemplo
<i>empleo</i>	→	<i>emprego</i>	Tratamos do <i>empleo</i> de você
<i>moneda</i>	→	<i>moeda</i>	Somos uma mina inesgotável de <i>moneda</i>
<i>hombre</i>	→	<i>homem</i>	Um <i>hombre</i> estava em pé (...)
<i>mientras</i>	→	<i>enquanto</i>	(...) <i>mientras</i> que os Franceses têm um estilo bastante definido.
<i>cielo</i>	→	<i>céu</i>	Posso ver a montanha, o <i>cielo</i> .
<i>decir</i>	→	<i>dizer</i>	Posso <i>decir</i> que gosto do Tim Burton.
<i>tenemos</i>	→	<i>ter</i>	Se não <i>tenemos</i> microfone não falamos.

Tabela 1: Exemplos de empréstimos lexicais “puros”

No caso dos empréstimos “puros”, o conhecimento prévio do espanhol se revela inegável. De acordo com Corsereanu (2002, p. 7), não é necessário dominar uma língua para que ela influencie a construção da interlíngua de uma outra LNM: basta ter entrado em contato com uma língua para que sua influência ocorra. No entanto, podemos notar que certos empréstimos “puros” podem evidenciar o nível de conhecimento de espanhol do aprendiz, como observamos nos exemplos abaixo:

- (1) *Gran* dicionário da língua portuguesa
- (2) Compreensão completa do *primer* vídeo da secção.

A apócope¹³ da última vogal dos adjetivos *grande* e *primeiro*, que os transforma em *gran* e *primer*¹⁴, revela um conhecimento de (no mínimo) nível A2 do Espanhol. A utilização de *mientras* figura como outro exemplo.

Todavia, o inverso também pode acontecer. Há certos empréstimos, por exemplo, que não indicam necessariamente um conhecimento do espanhol, mas

¹² A fim de guardar a autenticidade de nosso *corpus*, reproduzimos as produções sem nenhuma alteração.

¹³ De acordo com o dicionário *Larousse on line* (disponível em <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apocope/4525?q=apocope#4509>>. Acesso em 15 nov. 2015), a *apocope* é a “queda de um ou mais fonemas no fim da palavra, como consequência de uma evolução fonética” (nossa tradução). Em nosso caso, utilizamos o conceito para nos referirmos a um fenômeno ortográfico que reflete um fenômeno fonético.

¹⁴ Notemos que, neste caso, um outro mecanismo fonético – a *monotongação* – está igualmente em questão. Para a *monotongação*, ver mais adiante.

possivelmente o “esquecimento” de uma consoante – o |s|¹⁵, nas ocorrências em questão – que, na ortografia do português, deve ser repetido¹⁶. É o caso, por exemplo, de *interesante, pasado, sesenta* ou *profesora*. A Tabela 2 mostra os empréstimos mais frequentes em nosso *corpus*:

Espanhol	→	Português
<i>artículo</i>	→	<i>artigo</i>
<i>estud-i- -ar/ -o/ -am/ -amos/ -ante(s)</i>	→	<i>estud- -ar/ -o/ -am / -amos /-ante(s)</i>
<i>algun- -o(s)/ -a(s)</i>	→	<i>algun- -a(s)/ -uns</i>
<i>person- -a(s)/ -al</i>	→	<i>pesso-a(s)/ -l</i>
<i>Francia</i>	→	<i>França</i>
<i>pregunt- -a(s)/ -an</i>	→	<i>pergunt- -a(s)/ -am</i>
<i>sol- -o(s)/ -a(s)/ -a-mente</i>	→	<i>so- -zinh- -o(s)/ -a(s)/ -mente</i>
<i>lengua</i>	→	<i>língua</i>
<i>conocid- -o(s)/ -a(s)</i>	→	<i>conhecid- -o(s)/ -a(s)</i>

Tabela 2: Empréstimos “puros” mais frequentes

Na primeira posição da Tabela 2, o substantivo *artículo* é o empréstimo “puro” mais recorrente, sendo utilizado 52 vezes nas produções escritas. Por sua vez, a base espanhola *estud-i-* é utilizada quinze vezes, tanto para conjugar o verbo *estudar* (“estudar”), quanto para construir o substantivo *estudiante* (“estudante”). *Algun-* substitui *algun-* por nove vezes. Observamos, igualmente, que a base espanhola *person-* aparece oito vezes, enquanto o nome próprio espanhol *Francia* é utilizado sete vezes no lugar de *França*. Quanto à base verbo-nominal espanhola *pregunt-*, ela é utilizada no lugar de *pergunt-* em seis ocorrências; o mesmo acontece com a base espanhola *sol-*, no lugar da base *so-* (como em “solamente”) e com o substantivo espanhol *lengua*, empregado no lugar de *língua*. Por fim, a base espanhola *conocid-* é utilizada ao invés de *conhecid-* em cinco casos.

¹⁵ Por convenção, utilizaremos barras verticais para identificar *letras*, diferenciando-as, assim, de *fonemas*, que serão apresentados entre colchetes.

¹⁶ Em espanhol, a repetição de consoantes somente é possível nos seguintes casos: |c|, |r|, |ll|, |n|.

3.1.2. Empréstimos influenciados pela fonética

A influência da fonética pode ser igualmente invocada como um elemento responsável por certos empréstimos em nosso *corpus*. Diferentes formas de contato com o português falado (a expressão oral dos professores ou de outras pessoas cuja língua materna é o português, ou ainda filmes e músicas a que os sujeitos deste estudo foram expostos¹⁷) podem estar na origem de certos empréstimos lexicais. É importante observar que os sujeitos de nosso estudo foram expostos tanto à norma europeia do português (PE) quanto à norma brasileira (PB), uma vez que tinham tanto professores portugueses como brasileiros. Desta forma, suas produções, orais como escritas, podem ter sofrido influência das duas normas. No entanto, como sabemos, a língua escrita e a língua falada são dois sistemas distintos. Por conseguinte, um não reflete inteiramente o outro: é o que pode induzir certos sujeitos a produzir itens lexicais de uma língua com a aparência daqueles de outra: devido a certas similaridades fonéticas.

Contabilizamos 38 ocorrências de *empréstimos lexicais* (sem contar suas repetições) que podem ter sido influenciados pela fonética. Dentre estes, os mais frequentes são:

Empréstimos	Número de ocorrências
<i>otr- -o(s)/ -a(s)</i>	22
<i>primer- -o(s)/ -a(s)</i>	21
<i>poco</i>	12
<i>manera</i>	5
<i>descubr- -i- -r</i>	4

Tabela 3: Empréstimos lexicais mais influenciados pela fonética

O fenômeno fonético que explica a maior parte das ocorrências indicadas na Tabela 3 é a *monotongação*: a supressão da semivogal de certos ditongos. Extremamente frequente em diferentes regiões do Brasil – e não somente em registros informais –, a transformação dos ditongos [ow] e [ej]¹⁸ respectivamente em [o] e [e] é, para certos autores, “praticamente categórica” (HENRIQUE & HORA: 2013, p. 108).

¹⁷ Assistir a vídeos e ouvir gravações em português fazem parte de atividades do programa de aprendizagem desses alunos.

¹⁸ [ow] e [ej] correspondem à representação fonética dos ditongos [ou] e [ei].

Em Portugal, esse mesmo fenômeno é responsável pela oposição dialetal entre as regiões centro-sul e norte, tendo sido documentado desde o período arcaico da língua (CARVALHO, 2008). Estes elementos permitem-nos afirmar que os aprendizes estiveram, provavelmente, expostos a dialetos em que a monotongação é comum. Assim, o pronome indefinido *outro* (e suas variações de gênero e número), – ao ser pronunciado [o.tru] –, torna-se idêntico a seu equivalente espanhol, *otro* (esta forma aparece 22 vezes). Pronunciado [pri.me.ru], o numeral espanhol *primero* (e suas variantes em gênero e número) substitui 21 vezes *primeiro*. De modo similar, *poco* é utilizado no lugar de *pouco* doze vezes. O mesmo fenômeno se reproduz em *manera* no lugar de *maneira* (cinco vezes).

A base espanhola *descubr-*, por sua vez, não constitui um caso de monotongação, mas, sobretudo, um caso de alçamento da vogal semifechada posterior arredondada [o], que se torna uma vogal alta posterior arredondada [u]. É assim que *descobr-* torna-se *descubr-* quatro vezes. Trata-se de um processo bem documentado em português¹⁹, que afeta as vogais pretônicas.

3.1.3. Empréstimos reforçados pela LM

Como podemos ver, embora os aprendizes ainda não dominem o português, constroem hipóteses baseadas no funcionamento da língua mais próxima que conhecem – o espanhol –, para se comunicar na língua que ainda estão aprendendo. O francês, frequentemente, confirma ou descarta tais hipóteses. Assim, identificamos um certo número de termos que podem ter sido influenciados pelo espanhol e/ou reforçados pelo francês. A título de exemplo, a palavra *presentar* tanto pode ter sido inspirada pelo verbo espanhol *presentar*, quanto pelo verbo francês *présenter*. Da mesma forma, os plurais *normales* e *utiles* podem ter sido desencadeados por uma, por outra ou por ambas as línguas.

3.2. Decalques lexicais

Reunimos na categoria *decalques lexicais* exemplos que não encontramos em espanhol nem em francês, mas que podem ser explicados pelo espanhol e, em certos

¹⁹ Ver, entre outros, Collischon (2006) para o PB e Marquilhas (2003) para o PE.

casos, reforçados pelo francês²⁰. Para maior clareza da apresentação, os exemplos estão divididos em dois subtipos: (i) os casos que mostram uma possível influência somente do espanhol e (ii) aqueles que podem ter sido reforçados pelo francês. Identificamos 107 casos de *decalques lexicais*, sem contar suas repetições: 89 provavelmente provocados pelo espanhol e 18 possivelmente reforçados pelo Francês. É o que ilustra o Gráfico 2:

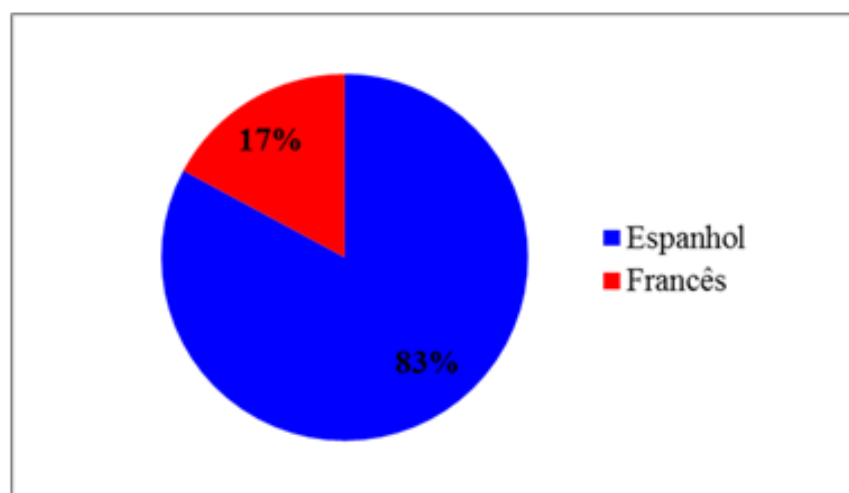


Gráfico 2: Distribuição das ocorrências de *decalques lexicais*

3.2.1. Decalques lexicais explicáveis pelo espanhol

Os termos em que percebemos uma influência do espanhol são aqueles que se aproximam do vocabulário desta língua, sem que haja aproximação com o francês. É o caso, por exemplo, da base verbal espanhola *ocurr-* (do verbo *ocurrir*), que é usada, no lugar de *ocorrer*, e pode combinar-se com morfemas indicadores de tempo, modo, pessoa ou número (dando origem a formas como, por exemplo, *ocure*, *ocurem*, *ocureu*, *ocuriu*, *ocurou*, *ocurirem*, *ocurarão*)²¹. A utilização da base *ocurr-*, para conjugar o verbo *ocorrer* em português aparece nove vezes em nosso *corpus*.

Deve-se notar, aliás, que tais exemplos mostram que esses aprendizes se encontram num estágio de aprendizagem em que começam a incorporar elementos linguísticos próprios à língua portuguesa. De fato, o emprego de terminações verbais do português (*-e*, *-em*, *-eu*, *-ou* *-irem* e *-arão*) revela que os aprendizes não se limitam à simples transferência de itens de uma língua à outra. Observações similares podem ser

²⁰ É importante frisar que, por não termos como medir a intensidade de tais influências, o oposto pode ter igualmente ocorrido. Em outras palavras, algumas criações lexicais podem ter sido influenciadas pelo francês e reforçadas pelo espanhol.

²¹ Convém lembrar que a base *occur-* existe também em francês. Essa base lexical dá origem ao nome *occurrence* (“ocorrência”), mas não forma verbo.

feitas com relação à associação do verbo espanhol *conocer* com seu correspondente *conhecer*, pois encontramos formas híbridas como *conhocer*, *conhocem* e *conhocido*. Se nossos sujeitos já tiveram contato com a estrutura do verbo dessas duas línguas, é provável que a criação lexical *conhoc-* (presente nos textos em nove ocasiões) seja o resultado da associação entre os verbos *conocer* e *conhecer*.

Este último exemplo é extremamente interessante, na medida em que mostra diferentes níveis de análise que se interpenetram: a fonética e sua representação ortográfica, com a utilização do digrama |nh| para representar o fonema [ɲ] – que em espanhol é representado por |ñ| –; a morfologia, com a utilização da vogal temática -e-, e o uso de terminações verbais adequadas, além do léxico, com a criação da base *conhoc-*. Podemos argumentar, aqui também, que os sujeitos se encontram num estágio em que começam a ultrapassar a transferência ingênua de elementos linguísticos.

Um terceiro exemplo, similar, pode ser identificado na criação do verbo *escreber* a partir do verbo espanhol *escribir*. O mesmo acontece para os derivados de *escrever*, tais como *descreber* (*describir*) para *descrever*. Em nosso *corpus*, a substituição de |v| por |b| ocorre em quatro ocasiões. É importante sublinhar que essas duas consoantes são pronunciadas da mesma forma na maior parte dos países hispanofalantes e em algumas regiões de Portugal²², o que pode reforçar certas hipóteses sobre o português.

3.2.2. Decalques lexicais reforçados pelo francês

Contamos 18 casos de decalques lexicais do espanhol que podem ter sido reforçados pelo francês. O verbo *começar*, em português, por exemplo, aparece doze vezes no *corpus* com |n| após a vogal |e|, o que pode ter sido engendrado tanto pelo verbo espanhol *comenzar*²³, quanto pelo verbo francês *commencer*. Similarmente, a criação do adjetivo *enteira* pode ter sido provocada pelo espanhol *entera*, mas também pelo francês *entière*. Quanto a *libertade*, sua ocorrência pode ter sido provocada tanto

²² Mesmo se não se trata da pronúncia padrão.

²³ Cabe observar, porém, que *empezar* é mais comumente utilizado pelos nativos do que *comenzar*. Essa observação leva-nos a propor a hipótese de que talvez se trate de um caso de uma influência do francês, pois *commencer* pode ser a base tanto para a utilização de *comenzar* quanto de *começar*. Neste caso, a existência de *comenzar* agiria como reforço para a hipótese da existência de *começar*. Note-se, ainda, que essa mesma hipótese pode ser formulada com relação aos demais exemplos apresentados nesta seção. No entanto, essa é uma discussão que escapa aos limites deste trabalho, razão pela qual não a aprofundaremos.

por *libertad*, quanto por *liberté*. Do mesmo modo, *obligação* pode ter sua origem em *obligación* ou em *obligation*²⁴.

Note-se que a associação de regras ortográficas das três línguas engendra a criação de termos que não existem em nenhuma delas. Mas, em tais casos, é possível afirmar que se trata de uma etapa necessária na aprendizagem do PLN, pois, sobretudo quando são orientados, os aprendizes ultrapassam rapidamente essa fase, tornando-se mais competentes na escrita do português.

3.3. Decalques morfossintáticos

Para Ellis (2003), a semelhança lexical e morfossintática entre duas línguas facilita a apropriação de uma LNM. No entanto, essas mesmas características podem originar certos problemas. Desta forma, podemos afirmar que os aprendizes formulam frases com base na estrutura da frase espanhola. Identificamos, assim, três principais tipos de construção em que se verifica a influência do espanhol, influência que, em alguns casos, pode ter sido reforçada pelo francês:

- (i) a não contração da contração da preposição *de*, *por* e *em*,
- (ii) a utilização da preposição *a* para introduzir complementos de verbos transitivos diretos,
- (iii) a concordância de gênero de acordo com as regras do espanhol.

Do total de 38 exemplos, a não contração de preposições segue as regras do espanhol, com reforço ou não do francês, por 18 vezes. A preposição *a* é utilizada doze vezes para introduzir complementos verbais e a concordância de gênero segue as regras do espanhol por oito vezes. O Gráfico 3 apresenta esses elementos, expressos em porcentagem.

²⁴ Notemos que a língua portuguesa é a única, dentre as línguas românicas, a conhecer o fenômeno de *rotacismo* (segundo o dicionário *Larousse*, “substituição da consoante [r] pelas consoantes [z], [d] e [l]”, nossa tradução). Neste sentido, desde a sua formação, o português utiliza – embora de forma não sistemática – o fonema [r] em posição de segunda consoante da sílaba, enquanto as outras línguas da família utilizam [l]. E o caso de *obligación/obligation/obrigação*, de *iglesia/église/igreja* ou ainda de *playa/plage/praias* (ver BAGNO: 1997, pp. 38-43).

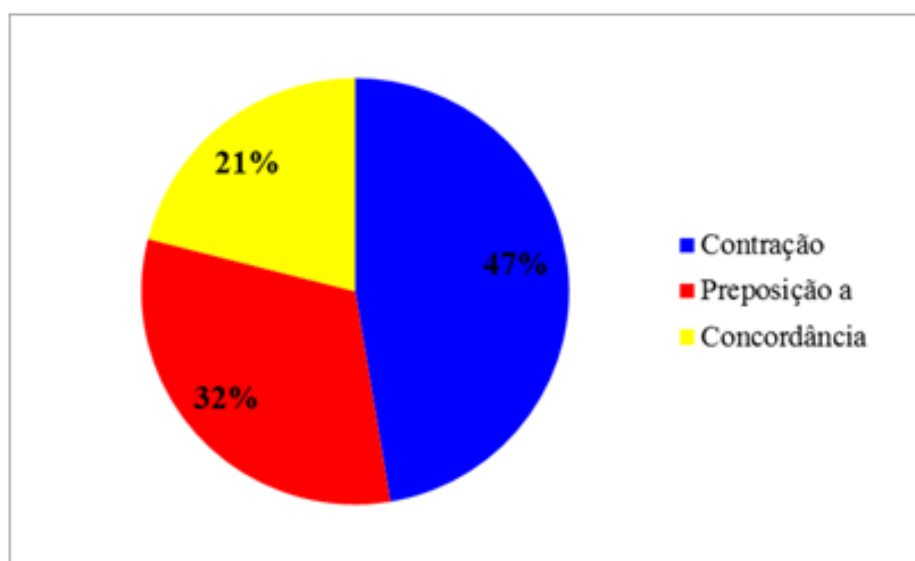


Gráfico 3: Distribuição das ocorrências de hispanismos morfossintáticos

3.3.1. Não contração de preposições

Como se sabe, em português, certos grupos de palavras constituídos por uma preposição (*a, de, em, por*) seguida de um pronome, de um artigo ou de um advérbio devem, obrigatoriamente²⁵, sofrer um processo de contração, formando assim uma só palavra. Como indicamos acima, encontramos a contração construída como em espanhol em 18 casos (com as preposições *por, de e em*). No entanto, o funcionamento do francês, ao se assemelhar ao do espanhol para esse tipo de regra, pode também reforçar esse tipo de produção. A título de exemplo, vejamos a seguinte ocorrência:

(3) ... falado *por a mulher*...

Notemos que a existência de *por la* em espanhol pode estar na origem da hipótese segundo a qual as duas línguas constroem esses grupos de palavras da mesma maneira. Notemos igualmente que a existência *pour la*, em francês, pode intensificar essa hipótese²⁶. Mas constatemos, enfim, que o emprego do artigo definido feminino singular português *a* mostra que o estudante se encontra a meio caminho de sua aprendizagem do português, pois, se ainda não mostra um domínio completo do processo morfossintático que rege a contração das preposições, mostra que já conhece

²⁵ Mais raramente, a contração também pode vir a acontecer quando uma preposição for seguida de outra (*dentre*) e a não contração é obrigatória, em português padrão, quando a preposição anteceder sujeito de infinitivo começado por vogal.

²⁶ Podendo também, como indicamos na seção 3.2.2, estar na origem dessa hipótese.

os elementos a serem reunidos. Uma observação similar pode ser feita sobre o exemplo (4):

(4) ... a causa *de isso*...

A existência de *de eso* em espanhol e de *de ça/cela* em francês pode explicar a utilização de *de isso* pelos aprendizes. Encontramos também esse tipo de ocorrência com o pronome *ele*, como podemos ver abaixo:

(5) Jessica gosta *de ele*.

Além de o grupo *de él* poder estar na origem de *de ele*, convém observar, em relação a este exemplo, que seu autor já incorporou a regra segundo a qual o verbo *gostar* deve ser seguido da preposição *de*. Isto é um índice de uma aprendizagem que se encontra num estágio não inicial, tendo em vista que a maioria dos alunos iniciantes utiliza o verbo *gostar* sem a preposição, fazendo um *decalque sintático* da regência do verbo francês *aimer*. Mas, na medida em que uma discussão sobre os decalques provenientes do francês escapa ao tema de nosso trabalho, não iremos mais longe e passaremos ao exame da utilização da preposição *a*.

3.3.2. Uso da preposição *a*

Como já indicado, nas produções escritas sob exame, observamos o uso da preposição *a* à maneira do espanhol, isto é, para introduzir complementos de verbos transitivos diretos, como podemos ver em (6):

(6) ... adorou *a* esta esplendida cidade...

Sendo verbo transitivo direto em português, *adorar* não exige preposição. Contudo, tendo em vista que, em espanhol, a preposição *a* é frequentemente utilizada para introduzir o complemento de verbos transitivos diretos, aplicar essa regra do espanhol para construir grupos verbais em português pode parecer plausível. A aplicação dessa hipótese dá origem a construções similares àquelas que a gramática

tradicional do português considera como “complementos de verbos transitivos diretos preposicionados”²⁷. Esse tipo de construção ainda se encontra no exemplo (7):

(7) ... ver *a* este menino...,

que não comentaremos devido à semelhança com o exemplo anterior. Ao invés disso, passaremos, agora, ao exame do último caso de hispanismo morfossintático encontrado em nosso *corpus*: a concordância nominal.

3.3.3. Concordância de gênero

Nosso *corpus* mostra que, por diversas vezes, os aprendizes se baseiam na morfologia espanhola para construir grupos nominais e, mais particularmente, para construir a concordância de gênero. Assim, a atribuição de gênero aos substantivos e adjetivos do português, em nosso *corpus*, mostra a seguinte distribuição:

- (i) a desinência *-a* para o feminino;
- (ii) a desinência *-o* para o masculino.

Convém observar, primeiramente, que se trata das mesmas regras que utilizam os locutores nativos do português²⁸, e que a generalização dessas regras é frequente, sobretudo em fase de aquisição. Todavia, mesmo se o funcionamento geral de atribuição do gênero nas duas línguas se assemelha, em português, como se sabe, há palavras masculinas que terminam em *-a* (*o papa, o clima, etc.*). De modo semelhante, as palavras que terminam em *-e* podem ser femininas ou masculinas (*o dente, a lente, entre outras*). Em outros termos, o gênero não é atribuído de forma idêntica nas duas línguas. Assim, identificamos oito possíveis interferências do espanhol na construção da concordância em português, sendo que algumas podem ter sido reforçadas pelo francês. Vejamos um primeiro exemplo:

(8) ... Há alguns anos sofrendo de *dores físicos*...

Neste caso, a interferência do espanhol é evidente, pois *dolor* é palavra masculina. Contrariamente a outros exemplos, não é possível imputar esta construção a uma influência do francês, pois o correspondente francês de *dor – douleur* – é feminino.

²⁷ Trata-se de construções do tipo *Ofendeu a todos* ou *Aprovei a ambos* (KURY: 1986, pp. 45-46).

²⁸ A descrição linguística do português considera que o *masculino* é uma forma não marcada quanto ao gênero, desprovida de flexão, sendo o *feminino* a categoria marcada (CÂMARA Jr.: 1972, p. 119).

Podemos observar uso similar no exemplo (9), que não comentaremos por apresentar as mesmas características de (8):

(9) ... No momento de contratar uma pessoa, *o origem étnico*...

Isto não significa, contudo, que o francês não reforce as hipóteses formuladas quanto ao gênero dos substantivos em português, pois muitas vezes palavras correspondentes podem ter o mesmo gênero em espanhol e em francês, o que parece confirmar a hipótese de que teriam a mesma característica em português. É o que podemos ver em (10), que ilustra o caso do substantivo *arte*, cujos correspondentes são masculinos em espanhol (*el arte*) e em francês (*l'art*):

(10) ... Porque *o arte* torna-se acessível para toda a gente...

Além disso, nosso *corpus* permitiu-nos identificar um fenômeno que, mesmo não possuindo relação direta com os hispanismos, encontra sua origem, sem dúvida, no mecanismo de atribuição do gênero exposto no início desta seção e que provoca problema nas produções escritas dos aprendizes, por dez vezes: a concordância de gênero influenciada pela vogal final da palavra. Como indicamos, a regra geral (e intuitiva) da concordância (muitas vezes utilizada de maneira ingênua), em português, consiste na marcação do gênero feminino pela vogal *-a* e do masculino pela vogal *-o*. Mas, como indicamos acima, nem todas as palavras seguem essa regra geral e, mais especialmente, as que terminam em *-e*. Do mesmo modo, há aquelas que, mesmo terminando em *-a*, são masculinas (o que significa dizer, como se sabe, que o gênero é atribuído de maneira arbitrária). Essas palavras podem estar na origem de uma certa perturbação, como mostram os casos em que o gênero é atribuído de acordo com a vogal final (quando se trata de um *-a*), ou pela alteração da vogal final (quando se trata de um *-e*). Vejamos três exemplos:

(11) ... a segunda problema...

(12) ... As temas tratadas eram muito diferentes...

(13) ... como o filme step up, por exemplo.

No que se refere a (12), é interessante observar que, embora o grupo nominal sujeito se veja atribuir o gênero feminino, a partir do gênero suposto de seu núcleo (o nome *temas*), isto não afeta o adjetivo *diferentes*²⁹.

Tendo exposto e examinado os principais casos de hispanismos encontrados em nosso *corpus*, apresentaremos, em seguida, nossas considerações finais.

4. Considerações finais

Como pudemos observar, em sua aprendizagem do português escrito, os sujeitos de nosso estudo partem da hipótese geral de que a língua portuguesa funciona frequentemente do mesmo modo que a língua espanhola. Por essa razão, encontramos na interlíngua desses sujeitos diversas formas de hispanismos, que utilizam como estratégias para se comunicar em português.

As semelhanças lexicais e morfossintáticas do português e do espanhol podem originar a ideia de que as duas línguas funcionam da mesma maneira. Note-se, entretanto, que, em muitas produções encontradas no *corpus*, em todos os itens destacados abaixo o francês pode ter reforçado as hipóteses formuladas pelos aprendizes, hipóteses que consistem em:

- (i) utilizar *empréstimos lexicais* do espanhol;
- (ii) apoiar-se na ortografia do espanhol para deduzir a ortografia do português;
- (iii) construir itens lexicais em português a partir do léxico do espanhol;
- (iv) formar grupos de palavras a partir de construções do espanhol;
- (iv) atribuir o gênero aos substantivos do português de acordo com a morfossintaxe do espanhol.

Como vimos, os *empréstimos lexicais* correspondem à categoria de hispanismos mais numerosa na produção escrita dos sujeitos de nosso estudo. Dito isto, parece-nos possível considerar que este fato explicaria também a rapidez com que aprendem o PLNM, tendo em vista que o léxico representa, frequentemente, a porta de entrada de uma LNM.

²⁹ Isso se dá muito provavelmente porque os adjetivos femininos correspondentes, em espanhol (*diferente*) e em francês (*différente*) também se terminam em *-e*.

Vimos igualmente que, em todos os casos, algumas das hipóteses podem ser reforçadas pelo francês. Além disso, a análise de nossos exemplos permitiu-nos ver a integração de elementos próprios do português nas produções escritas, o que significa um sinal forte de aquisição de uma competência autônoma.

Lembremos que o objetivo principal deste trabalho é averiguar de que maneira funcionam as interferências da língua espanhola na interlíngua de alunos franceses que aprendem o PLNM e de que maneira essas interferências se manifestam em suas produções escritas. A compreensão desse mecanismo serviu-nos de base para a apreensão do caminho que percorrem os aprendizes ao longo da apropriação da língua portuguesa, em direção a uma competência cada vez mais autônoma. Em outros termos, trata-se, para nós, de confirmar a hipótese de que a utilização de hispanismos por alunos de português significa, principalmente, a utilização de *estratégias de comunicação* na língua portuguesa.

A análise de nossos dados mostrou-nos que se tratava de um grupo de aprendizes heterogêneo e, sobretudo, que já tinham tido contato com a língua espanhola. Esse elemento serviu-nos de base para confirmarmos a hipótese central deste trabalho, a saber, que a língua espanhola lhes serve como porta de entrada para a língua portuguesa.

Ao analisar as produções escritas que constituem nosso *corpus*, pudemos constatar que os hispanismos afetam quase todas as classes gramaticais do português, tendo em vista que foram identificados nos substantivos, determinantes, adjetivos, advérbios, verbos e pronomes. Nossa classificação das ocorrências em classes gramaticais permitiu-nos uma melhor percepção das hipóteses formuladas pelos aprendizes sobre o funcionamento da língua portuguesa e as estratégias utilizadas por eles, mas, sobretudo, revelam-nos o caminho que percorreram em direção à apropriação da língua que estudam.

Neste sentido, os resultados de nossa análise mostram que o contato prévio dos aprendizes com o espanhol lhes dá uma vantagem incontestável, principalmente nas primeiras fases da aprendizagem da língua portuguesa. A proximidade entre as duas línguas retira a caráter “estrangeiro” do português, tornando-o próximo de uma estrutura linguística com a qual já estão familiarizados. A partir dessa etapa, então, e graças a ela, começam a se dar conta de que se trata de dois sistemas linguísticos diferentes e as interferências tendem a desaparecer. Além disso, a tomada de consciência por parte do

aprendiz pode se desencadear bastante cedo no processo de apropriação, quando é resultado do *feedback* do professor.

Tendo em vista os resultados deste estudo, seria interessante – e pertinente, em nossa opinião – proceder a uma pesquisa sobre a interferência da língua espanhola na produção oral em PLNM. Os aprendizes utilizariam as mesmas estratégias de comunicação na produção escrita na produção oral? Mas esse é um tema para um outro trabalho.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português Para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

ASSUMPTÃO Jr. A. Pio de. **Dinâmica Léxica Portuguesa**. Rio de Janeiro: Presença, 1986 (Coleção Linguagem, 25).

BAGNO, M. **A Língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.

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

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, M. J. Breve Contribuição para o Estudo da Gênese e Formação dos Dialectos Centro-Meridionais Portugueses. Textos Seleccionados. **XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, pp. 93-103, 2008.

CENOZ, J., HUFSEIN, B. & JESSNER, U. (eds.). **Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition**. Psycholinguistic Perspectives. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters, 2001.

CENOZ, J. The Acquisition of Additional Languages. **ELIA: Estudos de Lingüística Inglesa Aplicada** 8, pp. 219-224, 2008. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/28249603_The_acquisition_of_additional_languages>. Acesso em 18 jan. 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas (QECR)**. Porto: Asa, 2001 (Colecção Perspectivas Atuais: Educação).

COSEREANU, E. Transferts Interlinguistiques dans des Tâches d'Écart d'Information chez des Apprenants de FLE. **Les Cahiers de l'Acedle**, v. 7, n. 2, 2010. Disponível em <<https://journals.openedition.org/rdlc/2111>>. Acesso em 20 jan. 2014.

DABÈNE, L. Pour une Contrastivité Revisitée. **Études de Linguistique Appliquée**, Revue de Didactologie des Langues-Cultures, 104, Didier, pp. 393-400, 1996. Disponível em <<http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dabene%20contrastivite%281%29.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2015.

DEBYSER, F. La Linguistique Contrastive et les Interférences. **Langue Française**, n. 8, pp. 31-61, 1970. Disponível em <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527>. Acesso em 15 nov. 2015.

DÓRNYEI, Z. On the Teachability of Communication Strategies. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, pp. 55-85, 1995. Disponível em <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587805>>. Acesso em 15 jan. 2014.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARACO, C. A. Empréstimos e Neologismos: uma Breve Visita Histórica. **ALFA: Revista de Linguística**. São Paulo, pp. 131-148, 2001. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4190>>. Acesso em 14 jan. 2014.

GASS S. & SELINKER L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course**. New York: Routledge/Taylor Francis, 2008.

HENRIQUE, P. F. de L. & HORA, D. da. Da Fala à Escrita: A Monotongação de Ditongos Decrescentes na Escrita de Alunos do 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, pp. 108-121, 2013. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/issue/view/675>>. Acesso em 3 mar. 2014.

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e de Espanhol. São Paulo: **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 16, n. 2, pp. 263-295, 2000. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39901>>. Acesso em 13 jan.2014.

KLINKENBERG, J-M. **Des Langues Romanes**. Louvain-la-Neuve (Bélgica): Duculot, 1994.

KURY, A. da G. **Novas Lições de Análise Sintática**. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUILHAS, R. Mudança Analógica e Elevação das Vogais Pretônicas. In CASTRO, I. & DUARTE, I. (orgs.) **Razões e Emoção. MISCELÂNEA de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus**, 2. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 7-18, 2003.

NOGUEIRA, C. **L'Utilisation des Hispanismes en tant que Stratégie d'Apprentissage du Portugais par des Étudiants Francophones de Portugais Langue Étrangère**. 2014. 52 f. Dissertação (Master 1 em Português), Universidade Charles de Gaulle – Lille 3, Lille, 2014.

OXFORD, R. L. Language Learning Styles and Strategies. **GALA**, pp. 1-25, 2003. Disponível em <<https://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2014.

PISANI, V. **Linguistica Generale e Indeuropea**. Torino (Itália): Rosenberg & Sellier, s.d.

PORQUIER, R. & PY, B. **Apprentissage d'une Langue Étrangère: Contextes et Discours**. Mayenne (França): Didier (Collection CRÉDIF), 2013.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, pp. 209-231, 1972. Disponível em <https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage>. Acesso em 13 jan. 2014.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de Estratégias de Aprendizagem de Línguas: Critérios, Abordagens e Contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 36, pp. 43-56, 2010. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1921>>. Acesso em 14 fev. 2015.

SWEET, H. **The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners**. New York: Henry Holt & Co, 1900.

TARONE, E. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. **TESOL Quarterly**, v. 15, n. 3, pp. 285-295, 1981. Disponível em <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3586754>>. Acesso em 20 jan. 2014.