A REGULAÇÃO GRADUADA DO LÉXICO NO ENSINO DO ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA*

GRADED REGULATION OF LEXICON IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ricardo Gaspar | Paulo Osório
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR, PORTUGAL
ricardogaspar79@yahoo.es | pjtrso@ubi.pt

Este artigo apresenta a operacionalização de um instrumento metodológico útil à planificação lexical do Espanhol, como Língua Estrangeira: o diagrama de regulação graduada. Através deste utensílio didático, queremos auxiliar o professor de E/LE a graduar temporalmente o vocabulário, partindo de campos semântico-lexicais. Neste âmbito, tendo como base de trabalho dois grupos de aprendentes, um de 7º e outro de 10º anos, ambos de nível A1, e diversas unidades do campo semântico-lexical *el cuerpo humano*, recolhidas através de um teste de desempenho linguístico, expomos atuações didáticas exemplificativas da graduação temporal. As respostas dos alunos, analisadas à luz do diagrama, permitirão, por um lado, efetuar a graduação lexical das unidades atualizadas e, por outro, chegar a várias conclusões – que apresentaremos – referentes às dificuldades sentidas por aprendentes de língua materna portuguesa que estudam o espanhol como língua estrangeira. Demonstraremos, ainda, como as afinidades linguísticas entre idiomas devem ser enquadradas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: campo semântico-lexical; graduação; léxico; metodologia; planificação

* O presente artigo retoma, reenquadrando-o e desenvolvendo-o, o diagrama de regulação graduada apresentado na Tese de Doutoramento intitulada *Ensinar o léxico espanhol a aprendentes de língua materna portuguesa: proposta metodológica para o ensino de espanhol língua estrangeira*, apresentada à Universidade da Beira Interior, em 2012, por Ricardo Gaspar.

This paper presents the usage of a methodological tool useful to lexical planning of Spanish as a Foreign Language: the diagram of graded regulation. Through this teaching tool, we want to help the teacher of Spanish as a foreign language to temporally grade vocabulary, from lexical-semantic fields. In this framework, based on two working groups of learners, one at 7th and another at 10th grade, both of A1 level, we worked with several units of the lexical-semantic field *the human body,* using the test of linguistic performance. We demonstrate model didactic actions of time grading. Student responses, analyzed in light of the diagram, show us, on the one hand, how to make the lexical grading of updated units and; on the other hand, they allow us to reach several conclusions, which we present, referring to the difficulties experienced by Portuguese mother tongue learners studying Spanish as a foreign language. We also show how the linguistic affinities between languages should be framed in the teaching-learning process.

Keywords: lexical-semantic field; grading; lexicon; methodology; planning

1. Introdução

O presente artigo enquadra-se no âmbito da linguística aplicada ao ensino do Espanhol Língua Estrangeira(1) a aprendentes de Língua Materna(2) Portuguesa e apresenta uma ferramenta metodológica delineada para tal contexto educativo, o diagrama de regulação graduada. No desenvolvimento da exposição textual, é nosso intuito fazer alusão, em primeiro lugar, à importância de graduar as unidades lexicais em conjugação com as afinidades linguísticas existentes entre o português e o espanhol, destacando as atividades de diagnóstico como apoio metodológico indispensável à regulação lexical.

Por outro lado, atendendo às produções escritas de alunos portugueses num teste escrito de desempenho linguístico, utilizaremos o diagrama de regulação graduada e procederemos à análise e graduação das unidades lexicais produzidas. Através da aplicação didática do referido diagrama, demonstraremos a necessidade do professor ensinar o léxico não apenas com base nas semelhanças existentes entre os dois idiomas, mas também no conhecimento linguístico dos aprendentes, fomentando assim uma aprendizagem significativa, onde, de acordo com Ausubel (1968) *apud* Trindade Natel (2002: 831), "un nuevo concepto será sentido si se relaciona

(1) Ao longo deste artigo, substituiremos as unidades lexicais *Espanhol Língua Estrangeira*, *Língua Estrangeira* e *Línguas Segundas* pelo acrónimo E/LE e pelas siglas LE e L2, respetivamente.

(2) Doravante, a expressão *Língua Materna* será substituída pela sigla LM. Por motivos de fidelidade com os textos originais, a exceção verificar-se-á quando houver citações.

a las experiencias pasadas del aprendiz, es decir, si encuentra un armazón [cognitivo]estructural donde pueda instalarse".

Desta forma, com o objetivo de expor uma orientação metodológica ajustada à competência linguística do(s) aprendente(s), evidenciaremos que o docente de E/LE, ao planificar o léxico, não deve atender somente à proximidade linguística existente entre o português e o espanhol, mas é também conveniente que promova a realização de atividades diagnósticas, reflexo do conhecimento prévio e inconsciente dos aprendentes. Em nossa opinião e segundo Trindade Natel (2002:831), esse saber é "un medio facilitador de la comprensión y puede ayudar a la (re)estructuración del conocimiento linguístico". Assim, haverá uma rentabilização didático-linguística que harmonizará o conhecimento que o aprendente tem da sua LM, o português, e a língua em aprendizagem, o E/LE.

2. Graduação lexical e afinidades linguísticas

Ao principiar o ensino de uma unidade didática, é fundamental identificar os campos semântico-lexicais(3) que a integram e planificar o labor a desenvolver dentro e fora da sala de aulas(4), tendo em consideração o vocabulário específico da referida unidade. O professor de E/LE deve proceder à sequenciação metodológica de objetivos e, especialmente, de conteúdos, de

(3) Ao refletirem sobre o conceito de campo semântico, Ana Cristina Macário Lopes e Graça Rio-Torto (2007: 33-34) afirmam que esses "territórios lexicais encontram-se delimitados e organizados em função das relações que aquilo que as palavras denotam estabelecem entre si nos mundos reais ou ficcionais em que ocorrem. Ou seja, as áreas lexicais, cujos conteúdos e contornos são muitas vezes variáveis, são determinadas ontológico-referencialmente, e paralelamente também pelas representações mentais que fazemos do modo como os objectos e os seres se encontram organizados. Porque se trata de concepções formuladas com base nas situações experiencialmente e ancoradas nas redes de relações internas dessas situações, alguns campos lexicais têm geometria variável, que é tanto mais intensa quanto mais largo é o universo dos seus termos". Deste modo, as investigadoras elucidam-nos da abrangência nocio-funcional e, consequente, importância que o estudo organizado em campos semântico-lexicais tem na didática das línguas.

(4) Pela sua importância, fazemos referência, sobretudo, aos exercícios de consolidação que os aprendentes, sob a orientação do professor, efetuarão em espaços exteriores à sala de aulas. Neste âmbito, a pensar em formas de evitar o esquecimento lexical, María José Gelabert, Isabel Bueso e Pedro Benítez (2002: 57) propõem as denominadas *post-actividades*. Os autores sugerem diversos exercícios como "pedir al alumno que escriba frases con las nuevas palabras que ha aprendido en clase. También pueden preparar tarjetas con la palabra por delante y la definición y una frase que contextualice el término por detrás". Eles (2002: 58) fazem ainda referência à utilização de jogos didáticos como sendo instrumentos "muy productivos [que] motivan muchísimo". A realização de atividades lúdicas (loto, sopas de letras, palavras cruzadas, entre outras) é uma fonte de motivação que prende o interesse e atenção dos aprendentes.

forma a agilizar a sua atuação. Isto é, assume-se como sendo indispensável, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, atender às características do léxico alvo de estudo e realizar a sua estruturação temática.

Através do estudo de campos semântico-lexicais e da organização graduada do léxico, atendendo às semelhanças entre o português e o espanhol, o aluno de E/LE pode fazer atualizações escritas e orais, conjugando as unidades lexicais detentoras de grandes afinidades linguísticas com as de afinidades médias e nulas (*infra* nota de rodapé 12). As unidades espanholas com características comuns são um apoio linguístico essencial à aprendizagem das que não detêm graus de semelhança. Na verdade, são elas que permitem, logo numa fase inicial de aprendizagem, efetuar atualizações notáveis e, assim, desenvolver, desde o princípio, uma competência de comunicação(5) assente em várias produções linguísticas corretas e adequadas ao contexto discursivo. Como afirma Trindade Natel (2002: 825), "Cuando se trata de lenguas cognatas, se sabe que la proximidad es un factor que favorece el aprendizaje, pues el proceso inicial es menos penoso y el avance de los aprendices en las primeras fases es notable.(6)" Também Sweet (1964) faz referência à facilidade de compreensão quando as línguas em causa são idiomas afins, destacando os pares português-espanhol, dinamarquês-sueco e inglês-escocês.

Na verdade, a proximidade linguística da LE é um dos fatores relevantes, o que, de certa forma, faz com que o aprendente de LM portuguesa tenha, ao iniciar a aprendizagem do E/LE, alguma competência para comunicar em diversas situações. Neste sentido, Camorlinga (1997: 5/19) afirma

> o português e o espanhol são línguas verdadeiramente afins, a ponto de serem consideradas "quase variantes dialetais uma da outra" (Paz de Almeida, l. c., p.15). Em virtude justamente dessa semelhança inexiste propriamente o aluno "principiante", na opinião do mesmo autor: "Na prática, todo falante de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua

(5) Giovannini et al. (2010: 29) consideram que a competência de comunicação engloba as subcompetências comunicativa, de aprendizagem, linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica e sociocultural.

(6) No entanto, é importante destacar que os avanços habituais numa fase inicial da aprendizagem de uma LE que partilha grandes afinidades com a LM do aprendente nem sempre são sinónimo de atualizações perfeitas nessa LE. Segundo Camorlinga (1997: 8/19), "a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa *interlíngua*, mais ou menos distante da meta. Facilmente a *fossilização* toma conta, inviabilizando qualquer progresso". Posteriormente, faremos alusão os conceitos de *interlíngua* e de *fossilização*, definindo-os (*infra* nota de rodapé 14).

> alvo e a língua de partida" (Id., ibid.). Obviamente, o mesmo pode-se afirmar a respeito do falante de Português que empreende o estudo do Espanhol.

A graduação lexical, em conjunto com o facto de o aluno aprender uma LE que partilha várias semelhanças (fonéticas, morfológicas, etc.) com a sua LM, constitui uma metodologia cumulativa. Por outras palavras, associa-se uma atuação didática, que tem em conta os diferentes graus de afinidade entre os dois idiomas, dedicando-lhes períodos temporais distintos (*infra* notas de rodapé 12 e 26), ao conhecimento linguístico que o aprendente tem da sua LM. Essas afinidades, de acordo com Aparecida Duarte (1998: 511) "representan una ventaja para el alumno lusohablante en el proceso de aprendizaje del español (…) puesto que le servirán de ayuda en la superación de situaciones de carência lingüística, sobre todo en los niveles elementales del aprendizaje". Desta forma, através da conduta metodológica e do saber linguístico advindo da LM, o professor de E/LE beneficia de um contexto assaz favorável ao aperfeiçoamento da competência de comunicação do aluno.

Ainda sublinhando o valor dos conhecimentos da LM e a forma como eles podem intervir na aprendizagem da LE, Alonso Rey (2011: 49) afirma que é necessário

> introducir en la teoría de aprendizaje la hipótesis de la transferencia como mecanismo gracias al cual, durante la adquisición, se aprovecharán todos los recursos y conocimientos disponibles para lograr los objetivos comunicativos (motivo por y para lo que se aprende una lengua) . Esta especificidad se traduciría por tanto en la existencia de "condiciones favorables" (conocimientos de L1 susceptibles de ser utilizados en L2) que hacen viable la transferencia positiva de dichos conocimientos.

Todavia, convém termos presente que a proximidade da língua nativa à estrangeira pode levar a interferências entre as estruturas dos dois idiomas. Aparecida Duarte (1998: 512), corroborando as declarações de Santos Gargallo (1993: 110), realça a possibilidade de que as afinidades linguísticas se transformem em rotinas difíceis de eliminar, sobretudo em níveis avanzados, conduzindo o aprendente à generalização das semelhanças e, consequentemente, à produção de muitos erros. Neste contexto, as autoras afirmam ainda que embora a "similitud lingüística (…) de un dato favorecedor del aprendizaje, sobre todo en los contactos iniciales con la lengua extranjera, puede transformarse en un elemento perturbador para el aprendizaje y el dominio de la lengua".

A nossa proposta metodológica – a regulação graduada do léxico – surge, de certa forma, como uma ferramenta didática que, pelo seu uso (*infra* pontos 4., 4.1. e 4.2.), auxiliará tanto o professor como o aluno a trabalhar o léxico e a ultrapassar as possíveis interferências linguísticas entre a LM e a LE. Através dela, pelos erros cometidos nas produções, sobretudo escritas, dos alunos, procuramos identificar o que Vigón Artos (2004: 904) denomina de "zonas de interferência" e, de acordo com o autor, "organizar y estructurar los métodos de enseñanza donde se destacasen aquellos aspectos conflictivos en los que el docente tendr[á] que prestar una atención pedagógica especial". Esse cuidado particular é observado na análise das unidades lexicais produzidas pelas discentes, momento em que as referidas unidades são agrupadas em graus de afinidade linguística (*infra* notas de rodapé 12 e 23).

Ao sequenciarmos gradativamente o léxico espanhol, desenvolvemos uma estrutura de ciclos articulados que regula temporalmente o ensino lexical e tem em atenção o nível linguístico do aluno, assim como a natureza da sua LM, o português. A regulação temporal surge como ferramenta didática essencial à realização de um ensino promotor de aprendizagens mais eficazes e significativas. A sua utilização advém da necessidade de proceder à delimitação lexical das unidades alvo de maior ou menor estudo, uma vez que, no caso do português e do espanhol, existem imensas afinidades linguísticas (morfológicas, semânticas, etc.).

Neste âmbito, vemos a projeção estrutural e gradativa do léxico como parte elementar da base didática em que assenta a prática letiva, contribuindo em absoluto para o alcance dos objetivos delineados ao iniciar o estudo do E/LE. Através da graduação lexical, o professor dedica cargas horárias diferentes a cada unidade, simples ou complexa, baseando-se no resultado do diagnóstico efetuado ao aprendente e atendendo às semelhanças linguísticas já mencionadas. Estes são, em nosso entender, os alicerces a partir dos quais se poderá desenvolver o estudo do E/LE e, em consequência, aperfeiçoar de forma equitativa a competência de comunicação do aluno de LM portuguesa.

3. A diagnose como auxílio metodológico à regulação lexical

Ao ensinar E/LE, o professor deve ter presentes quatro aspetos elementares: as unidades lexicais que o aprendente conhece, seja ao nível fónico, morfológico, semântico e/ou outro, isto é, dar importância ao saber já aprendido; o vocabulário a ensinar; a circunstância mais significativa para o fazer e,

por último, a metodologia a adotar no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental atender aos conhecimentos que o aluno possui. Daí que consideremos indispensável proceder a atividades de diagnóstico e, partindo dos resultados obtidos, programar e organizar o ensino lexical. A realização de pré-atividades auxiliará de forma autêntica o docente, na medida em que lhe permitirá ter uma noção aproximada da competência linguística de cada aprendente. A diagnose lexical escrita e/ou oral, permitirá conhecer, em parte(7), o nível de conhecimentos dos alunos e constitui uma base real para planificar e graduar o vocabulário.

Através dos exercícios de diagnóstico, o professor de E/LE dispõe de um auxílio fiável, que o ajuda na ordenação lexical e regulamentação temporal do ensino. Nestes moldes, é possível estabelecer uma conceção genérica da apresentação do vocabulário, e, ao mesmo tempo, obter uma visão metodológica aplicável à execução da citada componente do ensino de E/LE em geral. A oportunidade concedida ao aprendente (de LM portuguesa) leva ao estabelecimento posterior de objetivos e atuações didáticas ajustadas(8). Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem é metodologicamente agilizado, pois verifica-se uma delimitação organizativa inicial baseada em competências lexicais já existentes(9).

Partindo do diagnóstico, o docente usufrui de um auxílio orientador que lhe permite enquadrar e harmonizar o ensino lexical, respeitando o nível de conhecimentos linguísticos do aluno, muitas vezes resultante das afinidades entre a sua LM, o português, e o E/LE. Por seu lado, o aprendente não vê ignorado o saber já adquirido (LM) e/ou aprendido (E/LE), facto extremamente valioso para evitar a desmotivação e tornar a aprendizagem da LE mais significativa. Fazendo parte substancial da comunicação oral e escrita, esse léxico, com mais ou menos afinidades, tem presença habitual na sala de aula e é importante graduá-lo temporalmente.

---

(7) Qualquer atividade de diagnóstico terá sempre limitações próprias da sua natureza e estará continuamente dependente de inúmeros fatores intra e extra-sociais (focos de motivação, interesses, horários escolares, perspetivas de carreira, etc.).

(8) Como é normal, a heterogeneidade das turmas influencia o desempenho docente e a aprendizagem de cada aluno, daí ser primordial a diagnose, a fim de tomar decisões metodológicas adequadas às especificidades de determinada situação. Salientar/rever conteúdos já estudados; focalizar a análise didática em aspetos fonológicos, semânticos, culturais, entre outros; utilizar materiais genuínos (*realia* 'objetos/produtos autênticos') e/ou elaborados, assim como promover o trabalho individual, em pares ou grupos alargados são condutas possíveis, depois de conhecer as necessidades linguísticas reais do aprendente.

(9) Tendo um suporte concreto baseado no domínio lexical que o aluno possui da língua em aprendizagem, o professor consegue estabelecer mais facilmente, desde o início do processo, metas e atividades ajustadas ao conhecimento de cada aluno ou turma.

Como bem se entende, a diagnose lexical desempenha uma função iniciática no processo de ensino-aprendizagem da língua em estudo. Ao realizá-la, o professor conhece, numa primeira fase, o léxico que o aprendente domina, sobretudo, aos níveis morfológico e semântico, facto que lhe permite graduar as unidades lexicais e regular o ensino a desenvolver em cada unidade didática. Esta etapa inicial é, indubitavelmente, orientada para a ação pedagógica ajustada à circunstância específica, na medida em que permite harmonizar o trabalho do professor em função do saber do aprendente, e, além disso, estabelece linhas de atuação (técnicas e estratégias) a empregar ao longo do processo didático.

4. O diagrama de regulação graduada – ferramenta e diretriz metodológicas

Ao realizar a planificação do léxico espanhol, ou seja, no momento de preparar o seu ensino, é fundamental que o professor tenha consciência das afinidades linguísticas (fonéticas, morfológicas, etc.) entre o português e aquele idioma. Tal reconhecimento poderá ser resultado da atividade diagnóstica e deverá levar o docente de E/LE a investir diferentes períodos temporais de acordo com a(s) unidade(s) lexical(is) em estudo[(10)], regulando, assim, o ensino do léxico. Para efetuar essa organização, o diagrama de regulação graduada revela-se um utensílio base a partir do qual se orientará o escalonamento temporal do léxico. Regular gradativamente o léxico revelar-se-á sempre uma técnica útil à preparação (seriação e previsão temporal, de acordo com as dificuldades/erros do aluno) do processo de ensino e aprendizagem lexicais.

(10) Devemos ter em consideração que a unidade lexical pode ser univerbal ou pluriverbal. Nas palavras de Gómez Molina (2008: 497), "la unidad léxica (lexical item) [es] (…) la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras (cabeza, paraguas, dinero negro, a la chita callando, tomar el pelo, no hay más cera que la que arde, etc.)". Entre as unidades lexicais constituídas por uma palavra, simples ou composta, o investigador (2004: 29) faz referência a "coche, agridulce, camposanto", enquanto para os exemplos que se relacionam com as unidades pluriverbais utiliza expressões como "buenos días, encantado de conocerte, llover torrencialmente, odio mortal, hora punta, pedir la mano, por la boca muere el pez". Com base nestes princípios, consideramos *la mano* ['a mão'] (primeiro número da alínea a) do teste linguístico – *infra* p. 294) uma unidade lexical (determinante artigo definido + nome ou substantivo) e será atendendo a esse conjunto lexical que faremos a contagem das unidades produzidas pelos alunos. Assim, um conjunto lexical é igual a uma unidade (que é igual a uma resposta). (*infra* pp. 295 e ss).

O diagrama desempenhará o inegável papel de diretriz metodológica, que facilita o delineamento da(s) atuação(ões) a eleger(11). Subdividindo cada unidade didática em ciclos dedicados ao ensino do vocabulário(12), fatores como a seletividade, a graduação e a normalização permitem agilizar todo o processo. A criação dos ciclos atende à existência de vários campos semântico-lexicais, representados no diagrama pelo conjunto de traços verticais abrangidos por cada chaveta, que serão alvo de estudo durante um período temporal concreto.

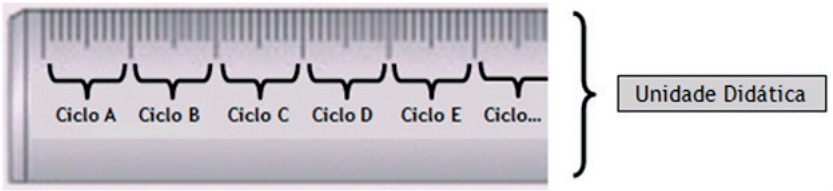


Figura 1 - Diagrama de regulação graduada

(11) Esta é a primeira das três etapas que formam a nossa proposta metodológica para o ensino, aprendizagem e consolidação do E/LE (Gaspar, 2012). As restantes etapas (duas) são constituídas pelo modelo em espiral – ferramenta didática dedicada ao ensino das unidades lexicais, abordando vários domínios (designativo referencial, pronunciação e ortografia, tradução, categorização, estruturas sintáticas e conexões operantes, relações semânticas, genolexicalização, dimensão pragmática, variedades e variação linguísticas, valor cultural e atualização discursiva); é sobretudo um auxílio para o trabalho do professor – e pelo método reflexivo-projecional que constitui uma conduta útil ao desenvolvimento da capacidade reflexiva do estudante e da sua autonomia, ajudando-o a ser um agente responsável pela própria aprendizagem. A estrutura orgânica do método reflexivo-projecional é formada por cinco pontos (sensibilização, consciencialização, seleção lexical, uso experimental e atualização discursiva).

(12) Os ciclos de ensino do vocabulário, em que se subdivide cada unidade didática, representam os diversos campos semântico-lexicais a estudar nessa unidade e a sua duração é determinada pelas afinidades linguísticas entre o português e o espanhol, pela qualidade linguística das produções dos aprendentes quando sejam realizadas atividades de diagnóstico e/ou pelo tempo curricular (natureza bienal ou trienal da disciplina) dedicado à aprendizagem do espanhol. Neste contexto, é importante realçar que será dedicado mais tempo de estudo às unidades lexicais que apresentem menos semelhanças com o português e/ou onde o aprendente sinta mais dificuldades (de tradução, por exemplo). Em sentido inverso, às unidades com grandes afinidades com a língua portuguesa e/ou onde o aluno apresente menos incorreções será concedido um período temporal menor. Há ainda a referir que a uma maior extensão do(s) traço(s) de cada ciclo do diagrama corresponderá mais tempo de ensino e aprendizagem lexical, inversamente ao(s) traço(s) mais curto(s). O traço(s) médio(s) enquadra(m)-se entre os dois anteriormente referidos e coincide(m) com o estudo das unidades lexicais de grau médio de afinidades linguísticas. Na figura 1, os ciclos aparecem igualmente distribuídos, porque apenas têm a função de ilustrar os múltiplos campos semântico-lexicais próprios de cada unidade didática.

Ao colocar em prática o diagrama de regulação graduada e, mais especificamente, quando se pretende delimitar um ciclo, guia do trabalho docente, o professor de E/LE deve basear-se nas produções lexicais escritas (e/ou orais) do aprendente[13] e estabelecer os objetivos a atingir e qual o vocabulário em que será focada maior atenção. Na análise dos conteúdos lexicais, assume-se como indispensável ter a verdadeira consciência de que a língua espanhola apresenta, entre outras, semelhanças formais e de significado relativamente à língua portuguesa, que não se verificam comparando esta com LE diferentes daquela. Neste sentido, Takeuchi (1980) *apud* Trindade Natel (2002: 825) considera que "las lenguas portuguesa y española poseen un pequeño número de palabras diferentes y una gran variedad de vocablos comunes", facto que, no geral, beneficia a aprendizagem do aluno de LM portuguesa, nomeadamente, nas fases iniciais (*supra* pp. 286 e 287).

Todavia, segundo Pérez Pérez (2007: 32) embora a proximidade lexical esteja presente em imensas unidades que, devido às suas características (fonológicas, morfológicas, semânticas…), levam o aluno a partir "de su lengua hacia el aprendizaje de outra [, poniendo] en juego diversos mecanismos como el del contraste o la traducción para realizar hipótesis acerca del grado de similitud de las estructuras gramaticales, léxicas, etc.", no nível intermédio, de acordo com Brabo Cruz (2004: 632), "Los aprendices empiezan la toma de conciencia (…) y pasan a considerar la dificultad que se encierra en las falsas semejanzas". A essa ambiguidade proximidade--distância corresponderá o binómio facilidade-dificuldade (Camorlinga, 1997: 6/19), sendo, por isso, conveniente regular o léxico de acordo com os diferentes graus de afinidade linguística, o que acarreta vantagens e inconvenientes.

Tanto para o docente, como para o aluno, os benefícios lexicais que resultam de tal circunstância são evidentes. No primeiro caso, não haverá a necessidade de dispensar longos períodos temporais para o ensino de cada unidade lexical, por exemplo. Em relação ao segundo, a aprendizagem realizar-se-á mais rapidamente, criando uma motivação e interesse contínuos. Quanto aos inconvenientes, podemos assinalar o facto de o professor acreditar na competência linguística que o aprendente desenvolveu na aquisição da LM – realidade volátil e, muitas vezes, enganadora –, diminuindo

(13) Neste caso, a análise incidirá apenas em produções escritas. Das 24 unidades lexicais alvo de tradução (na figura 2, há 24 subalíneas, correspondendo uma unidade a uma subalínea – *infra* p. 294), há a possibilidade de resultarem 528 unidades (número resultante da multiplicação do total de unidades – 24 – pelo número de alunos – 22) na turma de 7º ano, nível A1, e de 336 na turma de 10º ano, nível A1.

assim a dedicação temporal ao ensino do léxico estrangeiro. Relativamente ao estudante, destacamos a possibilidade de fossilização lexical(14), caso este não se empenhe no aprofundamento gradativo da sua aprendizagem nas diversas áreas linguísticas (morfologia, semântica, sintaxe, etc.). Neste âmbito, uma das áreas sobre a qual deve recair a atenção cuidada do professor é a semântica, pois, como afirma Gómez Molina (2008: 499), o vocabulário da LM pode influenciar os significados da LE e a semelhança lexical levará o estudante a classificar esses significados "primeramente según su lengua materna y se opera un movimiento de significados que puede dar lugar a las interferencias". Por isso, os denominados falsos amigos constituem um ótimo exemplo do léxico causador de dificuldades à evolução da aprendizagem lexical.

4.1. Unidades lexicais a graduar – amostras recolhidas

Partindo do campo semântico-lexical *el cuerpo humano*(15), facilmente se compreende a necessidade e, em paralelo, a importância de efetuar a regulação graduada temporal de unidades lexicais que o compõem. Num contexto letivo, este instrumento didático poderá ser utilizado pelo docente de E/LE no início da unidade didática objeto de estudo ou numa abordagem prévia a cada campo semântico-lexical. Para realizar este estudo, as atividades de escrita orientada (tradução de várias unidades lexicais e elaboração de uma frase, usando uma das unidades antes apresentadas) propostas aos alunos de 7º e de 10º anos, nível A1, assentaram nas unidades lexicais que apresentamos no teste de desempenho linguístico (figura 2). Quanto às respostas obtidas, elas são expostas nas tabelas 1 e 2.

---

(14) Larry Selinker e Usha Lakshmanan (1994: 197-198) consideram fenómenos linguísticos fossilizáveis "(Of a linguistic form, feature, rule, etc.) to become permanently established in the interlanguage[*1] of a second-language learner in a form that is desviant from the target-language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language".
*1De acordo com Barbieri Durão (2007: 23), a interlíngua "es, sintéticamente, un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)".

(15) As unidades lexicais apresentadas são produções escritas de alunos matriculados no 7º (22, turma C) e no 10º (14, turmas CT1 e CT2) anos de escolaridade, nível 1, a frequentar o AEF e foram obtidas através de um teste de desempenho linguístico aplicado nos dias 13 e 14 de janeiro de 2014. O referido teste é constituído por uma questão que propõe a tradução lexical de unidades isoladas pertencentes ao campo semântico-lexical *el cuerpo humano* e a elaboração de uma frase contendo uma unidade lexical do referido campo.

Traduce al portugués las siguientes unidades léxicas, después elije una y, utilizándola, escribe una frase.

Campo léxico-semántico '**el cuerpo humano**' ['Campo semántico-lexical o corpo humano']	
1) la mano ['a mão'] _____	13) el talón ['o calcanhar'] _____
2) la garganta ['a garganta'] _____	14) el hígado ['o fígado'] _____
3) el corazón ['o coração'] _____	15) el pelo ['o cabelo'] _____
4) el dedo ['o dedo'] _____	16) la muñeca ['o pulso'] _____
5) el hombro ['o ombro'] _____	17) el pie ['o pé'] _____
6) la pierna ['a perna'] _____	18) la espalda ['as costas'] _____
7) el estómago ['o estômago'] _____	19) la cadera ['a anca'] _ _____
8) el riñón ['o rim'] _____	20) la rodilla ['o joelho'] _____
9) el tobillo ['o tornozelo'] _____	21) la ceja ['a sobrancelha'] _____
10) el codo ['o cotovelo'] _____	22) el brazo ['o braço'] _____
11) el cuello ['o pescoço'] _____	23) respirar ['respirar'] _____
12) la boca ['a boca'] _____	24) estornudar ['espirrar'] _____
Frase: _____	

Figura 2 - Campo semântico-lexical *el cuerpo humano*

Tabela 1. Respostas dos alunos de 7º ano, nível 1

Campo léxico-semántico '**el cuerpo humano**' ['Campo semántico-lexical o corpo humano']	
1) la mano ['a mão'] – **a mão** (17[16]), **mão** (2) 2) la garganta ['a garganta'] – **a garganta** (17), **garganta** (3), **a carganta** (1) 3) el corazón ['o coração'] – **o coração** (17), **coração** (1), **corazão** (1), **o corasão** (1), **o coracão** (1), **o coragão** (1) 4) el dedo ['o dedo'] – **o dedo** (20), **dedo** (2) 5) el hombro ['o ombro'] – **o ombro** (11), **ombro** (1), **o hombro** (4), **o onbro** (1), **honbro** (1), **o honbro** (3) 6) la pierna ['a perna'] – **a perna** (19), **perna** (2), **a pierna** (1) 7) el estómago ['o estômago'] – **o estômago** (5), **o estomago** (11), **o estógamo** (2), **estômago** (1), **estomago** (1), **o estonago** (1), **o estônago** (1) 8) el riñón ['o rim'] – **o** (1), **o rin** (5), **o rín** (1), **o rim** (7), **rins** (1), **o rins** (1), **o nariz** (1) 9) el tobillo ['o tornozelo'] – **o** (2) 10) el codo ['o cotovelo'] – **o cú** (1), **o pescoço** (2) 11) el cuello ['o pescoço'] – **o pescoço** (1), **o colo** (1), **o coelho** (1), **o cú** (2), **o pescoso** (1), **rabo** (1) 12) la boca ['a boca'] – **a boca** (20), **boca** (2)	13) el talón ['o calcanhar'] – **o** (1), **o talão** (1) 14) el hígado ['o fígado'] – **o fígado** (6), **o figado** (6), **figado** (1), **fígado** (1) 15) el pelo ['o cabelo'] – **o cabelo** (16), **cabelo** (2), **o pelo** (3), **o pele** (1) 16) la muñeca ['o pulso'] – **a** (1), **pulso** (1), **cabeça** (2), **a Boneca** (1) 17) el pie ['o pé'] – **o** (1), **o pé** (5), **pé** (2), **o pe** (2), **o pê** (1), **a pela** (1) 18) la espalda ['as costas'] – **a** (1), **as costas** (1), **costas** (1), **coscas** (1), **a espada** (1), **a costela** (1) 19) la cadera ['a anca'] – **a** (1), **cadeira** (1), **a cadeira** (5) 20) la rodilla ['o joelho'] – **a** (1), **a cintura** (1), **queijo** (1), **roda** (1), **a orelha** (2), **a rotula** (1), **a pé** (1) 21) la ceja ['a sobrancelha'] – **a sobrancelha** (1), **sobrancelha** (1), **sobranzelha** (1), **cadeira** (1) 22) el brazo ['o braço'] – **o braço** (16), **o braso** (2), **braco** (1), **o braco** (1), **o brazo** (1), **o brago** (1) 23) respirar ['respirar'] – **respirar** (17), **resp** (1) 24) estornudar ['espirrar'] – **tossir** (1), **estudar** (2), **estonuda** (1)
Frase: **Mi boca serbe para hablar** (1); **El dedo faz parte de la mano.** (1); **El corazón y el estomago es muy importat.** (1); **el pelo Blanco** (1); **Yo tengo el pelo na mano** (1); **Yo fallo con la boca.** (1); **Vosotros tienes el pelo rojo.** (1); **la boca del minino es múi grande** (1); **a garganta de Quaresma es muy grande** (1); **El pelo és guapo.** (1); **el Pelo del Menino es mui negro.** (1).	

(16) Entre parêntesis surge o número de aprendentes que entenderam e/ou traduziram corretamente a(s) unidade(s) lexical(is) e, precedendo esse número, expomos, a negrito, as produções dos alunos.

Tabela 2. Respostas dos alunos de 10º ano, nível 1

Campo léxico-semántico '**el cuerpo humano**' ['Campo semántico-lexical o corpo humano']	
1) la mano ['a mão'] – **a mão** (14) 2) la garganta ['a garganta'] – **a garganta** (14) 3) el corazón ['o coração'] – **o coração** (14) 4) el dedo ['o dedo'] – **o dedo** (14) 5) el hombro ['o ombro'] – **o ombro** (14) 6) la pierna ['a perna'] – **a perna** (14) 7) el estómago ['o estômago'] – **o estômago** (6), **o estomago** (7), **o estomâgo** (1) 8) el riñón ['o rim'] – **o rim** (9), **o rin** (3), **o nariz** (1) 9) el tobillo ['o tornozelo'] – **o** (1), **o umbigo** (1), **o esófago** (2), **pescoço** (1), **o pescoço** (1) 10) el codo ['o cotovelo'] – **o cotovelo** (9) 11) el cuello ['o pescoço'] – **o pescoço** (4), **a barriga** (2), **o colo** (2), **o nariz** (1) 12) la boca ['a boca'] – **a boca** (14)	13) el talón ['o calcanhar'] – **a canela** (1), **o fémur** (1), **o ombro** (1) 14) el hígado ['o fígado'] – **o fígado** (7), **o figado** (7) 15) el pelo ['o cabelo'] – **o cabelo** (8), **cabelo** (1), **a pele** (3), **o pelo** (1) 16) la muñeca ['o pulso'] – **o pulso** (1), **o punho** (1), **a nuca** (1), **a cabeça** (1), **a orelha** (1) 17) el pie ['o pé'] – **o pé** (11) 18) la espalda ['as costas'] – **as costas** (2), **costas** (1), **costa** (1), **a espinha** (1) 19) la cadera ['a anca'] – **a anca** (4), **ancas** (1), **anca** (1), **a cintura** (1), **a bacia** (2), **a coluna** (1), **as costas** (1) 20) la rodilla ['o joelho'] – **o joelho** (2), **joelho** (1), **a rótula** (2), **a bacia** (1), **a cintura** (1) 21) la ceja ['a sobrancelha'] – **a sobrancelha** (1), **a sobramcelha** (1), **a testa** (1) 22) el brazo ['o braço'] – **o braço** (13), **A braco** (1) 23) respirar ['respirar'] – **respirar** (14) 24) estornudar ['espirrar'] – **expirar** (1)
Frase: **Yo tengo lo pelo longo.** (1); **Mis manos son muy grandes** (1); **Mis piernas son muy grandes.** (1); **Mi mano es muy grande** (1); **Tú pelo és muy goapo** (1); **Yo tengo dos manos y dos pies.** (1); **Yo tengo un corazón de un ráton.** (1); **Voy hincar los codos para sacar buenos apuntes.** (1); **Yo tengo un corazón muy guapo** (1); **Mi boca es muy grande.** (1).	

Como pudemos constatar na resposta ao teste de desempenho linguístico (figura 2), os alunos de LM portuguesa que aprendem E/LE no 7º ano de escolaridade (A1, PCIC[17]) entendem e conseguem traduzir corretamente

(17) A sigla A1 faz parte do conjunto dos níveis comuns de referência para o ensino e aprendizagem do espanhol (A1-A2, B1-B2 e C1-C2) estabelecidos pelo *Consejo de Europa* no *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Para termos uma perceção cabal da adequação dos referidos níveis às situações de ensino-aprendizagem, devemos saber que, de acordo com o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007: 17), "la relación de *Objetivos generales* [del Plan Curricular del Instituto Cervantes] se presenta organizada con criterios distintos en el primer punto (dimensión de agente social) y en los puntos segundo (hablante intercultural) y tercero (aprendiente autónomo). En la dimensión de *agente social* se presentan los objetivos distribuidos en tres etapas, que se corresponden con el análisis del *MCER*. La etapa o estadio *inicial* – A1 y A2 – define la capacidad lingüística de lo que el *MCER* denomina *usuario básico*. La etapa o estadio *avanzado* – B1 y

as unidades lexicais *la mano* (19[18]) – dois aprendentes que não responderam são alunos com necessidades educativas especiais[19] – variação: *[20]mão; *la garganta* (21) – um aprendente que não respondeu é aluno com NEE – variações: *garganta, *a carganta; *el corazón* (22) – variações: *o corasão, *corazão, *o coragão; *el dedo* (22) – variação: *dedo; *la boca* (22) – variações: *boca; *el hombro* (21), nesta unidade lexical, vemos as variações *o hombro, *ombro, *o honbro, *honbro e *o onbro; *la pierna* (22) – variações: *perna, *a pierna; *el estómago* (22) – variações: *o estomago, *o estógamo, *estômago, *estomago, *o estonago, *o estônago; *el riñón* (16) – variações: *o, *o rín, *o rin, *rins, *o rins, *o nariz; *el tobillo* (0) – variação: *o; *el codo* (1) – variações: *o cú, *o pescoço; *el cuello* (2) – variações: *o colo, *o coelho, *o cú, *o pescoso, *rabo; *el talón* (0) – variações: *o, *o talão; *el hígado* (14) – variações: *o figado, *fígado, *figado; *el pelo* (18) – variações: *cabelo, *o pelo, *o pele; *la muñeca* (1 – aluno repetente) – variações: *a, *pulso, *cabeça, *a Boneca; *el pie* (10) – variações: *o, *pé, *o pe, *o pê, *a pela; *la espalda* (2) – variações: *a, *costas, *coscas, *a espada, *a costela; *la cadera* (0) – variações: *a, *cadeira, *a cadeira; *la rodilla* (0) – variações: *a, *a cintura, *queijo, *roda, *a orelha, *a rotula, *a pé; *la ceja* (3) – variações: *sobrancelha, *sobranzelha, *cadeira; *el brazo* (22) – variações: *o brago, *braco, *o braco, *o braso, *o brazo; *respirar* (17); e estornudar (0) – variações: *tossir, *estudar, *estonuda.

Quanto à frase solicitada, utilizando uma das unidades lexicais apresentadas, houve onze alunos que a redigiram. As produções obtidas ilustram bem a competência linguística dos aprendentes: *[21]Mi boca serbe para hablar; *El dedo faz parte de la mano.; *El corazón y el estomago es muy important.; *Yo tengo el pelo na mano; *Yo fallo con la boca.; *Vosotros tienes el pelo rojo.; *la boca del minino es múi grande; *a garganta de

B2 – define la capacidad del *usuario independiente*. Y la etapa o estadio *superior* – C1 y C2 -, la del *usuario competente*".

(18) Entre parêntesis surge o número de aprendentes que entenderam e/ou traduziram corretamente a unidade lexical, seguindo-se a(s) variação(ões) produzida(s).

(19) Nas próximas referências aos aprendentes com necessidades educativas especiais, utilizaremos o acrónimo NEE.

(20) As unidades lexicais acompanhadas de * (asterisco) são produções dos aprendentes e apresentam erros ortográficos, na utilização de maiúsculas e minúsculas, semânticos, de omissão do artigo definido e/ou do substantivo. Estes critérios aplicam-se também a produções linguísticas idênticas que aparecem mais à frente no artigo.

(21) As frases acompanhadas de * (asterisco) são produções dos alunos e apresentam erros estruturais / sintáticos (concordância e omissão de elementos - verbo), ortográficos, semânticos, de pontuação e de utilização de maiúsculas e minúsculas. Estes critérios aplicam-se, também, a produções linguísticas idênticas que aparecerão mais à frente no artigo.

Quaresma es muy grande.; *El pelo és guapo.; *el Pelo del Menino es mui negro.; *el pelo Blanco.

Expondo as respostas dos aprendentes de LM portuguesa, que aprendem E/LE no 10º ano de escolaridade (A1, PCIC), à alínea a) do teste, verificamos que entendem e conseguem traduzir corretamente as unidades lexicais *la mano* (14); *la garganta* (14) – variação: *A garganta; *el corazón* (14); *el dedo* (14); *el hombro* (14); *la pierna* (14) – variação: *A perna; *el estómago* (14) – variações: *o estomago, *o estomâgo; *el riñón* (12) – variações: *o rin, *o nariz; *el tobillo* (0) – variações: *o umbigo, *o esófago, *pescoço, *o pescoço, *o; *el codo* (9); *el cuello* (4) – variações: *a barriga, *o colo, *o nariz; *la boca* (14); *el talón* (0) – variações: *a canela, *o ombro, *o fémur; *el hígado* (14) – variação: *o figado; *el pelo* (9) – variações: *cabelo, *a pele, *o pelo; *la muñeca* (2 – um aluno tem familiares espanhóis e o outro utilizou a variação 'o punho') – variações: *a nuca, *a cabeça, *a orelha; *el pie* (11); *la espalda* (4) – variações: *a espinha, *costas, *costa; *la cadera* (6) – variações: *ancas, *anca, *a cintura, *a bacia, *a coluna, *as costas; *la rodilla* (3 – um aluno tem familiares espanhóis) – variações: *joelho, *a rótula, *a bacia, *a cintura; *la ceja* (2) – variações: *a sobramcelha, *a testa; *el brazo* (13) – variação: *A braco; *respirar* (14); *estornudar* (1) – variação: *expirar.

No que respeita à elaboração da frase, utilizando uma das unidades lexicais apresentadas, houve dez alunos que responderam ao solicitado. As produções obtidas ilustram de forma evidente a competência linguística dos aprendentes: *Yo tengo lo pelo longo.; *Mis manos son muy grandes; Mis piernas son muy grandes.; *Mi mano es muy grande; *Tú pelo és muy goapo; Yo tengo dos manos y dos pies.; *Yo tengo un corazón de un ráton.; *Voy hincar los codos para sacar buenos apuntes.; *Yo tengo un corazón muy guapo; Mi boca es muy grande.

4.2. Análise e graduação das unidades lexicais recolhidas

Examinando as respostas dadas pelos alunos de 7º ano, nível A1, constatamos que, das 24 unidades lexicais alvo de tradução (figura 2 – *supra* p. 294), havia a possibilidade de resultarem 528 unidades (*supra* nota de rodapé 13), facto que não ocorreu. Apenas, foram entendidas e/ou traduzidas corretamente 213, havendo uma diferença de 315, ou seja, mais de metade das unidades lexicais. Em relação à frase a elaborar, verificamos que só 11 aprendentes – metade da turma – redigiram enunciados, sendo que em nenhuma das produções há ausência de erros.

Por sua vez, analisando as respostas dos alunos de 10º ano, nível A1, apuramos que, das 24 unidades lexicais alvo de tradução, havia a possibilidade de resultarem 336 unidades (*supra* nota de rodapé 13), facto que também não ocorreu. Foram entendidas e/ou traduzidas corretamente 216, havendo uma diferença de 120, ou seja, pouco mais de um terço das unidades lexicais. Em relação à frase a elaborar, verificamos que a maioria dos aprendentes – 10 – redigiu enunciados, existindo 3 frases sem qualquer erro (Mis piernas son muy grandes.; Yo tengo dos manos y dos pies.; Mi boca es muy grande.) e sete produções onde não há ausência de erros.

Comparando as respostas obtidas nas duas turmas (número e erros), confirmam-se as palavras de Cross (1984: 137) ao afirmar que "los niveles de pensamiento [(abstracción y relacionamiento sociolingüísticos)] mejorarán naturalmente a medida que los estudiantes se acerquen a la edad de 16 años". A diferença de unidades lexicais entendidas e/ou traduzidas com correção pelos dois grupos de aprendentes demonstra que os alunos do 7º ano, nível A1, com 12 – 13 anos, têm mais dificuldades na perceção e atualização lexicais, enquanto os discentes do 10º ano, nível A1, com 15 – 16 anos, evidenciam menos dificuldades ao procurarem referentes linguísticos do E/LE na sua LM.

Tais resultados refletem, de certa forma, a capacidade psicolinguística de cada grupo de alunos. Contudo, essa habilidade intelectual manifestar-se-á em diferentes graus no momento de aprender uma LE. A capacidade do aprendente entender e fazer atualizações lexicais[(22)] variará, por exemplo, segundo a(s) língua(s) em aprendizagem e as unidades lexicais desse idioma. Neste âmbito, o aluno de LM portuguesa ao aprender ELE, mesmo nos níveis iniciais (A1-A2), possui uma competência linguística valiosa, resultante das afinidades (fonéticas, morfológicas, semânticas, etc.) entre a sua LM e a LE. Isto é, entre as referidas línguas existem diversas características que permitem ao aprendente adotar uma prática didática de índole especular baseada em esquemas psicolinguísticos similares. Na mesma linha de ideias, W. Rivers *apud* Diane Larsen-Freeman e Michael H. Long (1994: 190) sustenta que a aprendizagem linguística é favorecida se houver o devido aproveitamento das afinidades entre um idioma já conhecido e aquele que se quer aprender (*infra* nota de rodapé 38).

(22) No contexto do processo de ensino-aprendizagem do E/LE, entendemos que a atualização de uma unidade lexical consiste em aprende-la: ter contacto com ela, memorizá-la, conservá-la e estabelecer conexões entre essa e as demais unidades já aprendidas, desenvolvendo uma capacidade de comunicação efetiva.

Ao analisar as respostas da turma do 7º ano, nível A1, atentemos nas unidades lexicais *la garganta* (21), *el dedo* (22), *la boca* (22) e *respirar* (17) – primeiro grupo[23] –, *la mano* (19), *el corazón* (22), *el hombro* (21), *la pierna* (22), *el estómago* (22), *el brazo* (22) – segundo grupo – e *el pelo* (18) – terceiro grupo. Quase todos os aprendentes realizaram a tradução correta das unidades destacadas, mesmo dos artigos determinados (*el* e *la*) – conteúdos já estudados na sala de aulas – que, além da diferença fonética em relação à sua LM, também apresentam diferenças morfológicas. As unidades pertencentes ao primeiro e terceiro grupos são as que exibem mais afinidades linguísticas com a língua portuguesa. Embora *pelo*, no âmbito do campo semântico-lexical *el cuerpo humano*, seja um falso amigo lexical, a maioria dos alunos conseguiu, por associação com a LM e dedução partindo do campo em causa, efetuar a tradução da unidade. Também por associação, as unidades do segundo grupo foram traduzidas com correção. Quanto a *respirar*, resolvemos incluí-la neste intervalo quântico-lexical, porque o resultado obtido (17) ilustra, com certeza, a inércia dos aprendentes e não as dificuldades de entendimento e tradução da unidade em análise.

No segundo intervalo quântico-lexical, surgem as unidades lexicais *el riñón* (16), *el hígado* (14) e *el pie* (10). Analisando o número de respostas corretas, é possível afirmar que, mesmo sem ter estudado o vocabulário em relevo, uma parte muito significativa dos aprendentes do 7º ano, nível A1, entendeu e traduziu as unidades sem dificuldade. Neste caso, as afinidades morfológicas entre o espanhol e o português permitiram reconhecer a forma lexical, o seu significado – os aspetos semânticos – e fazer a devida

(23) Ao analisar as produções linguísticas dos aprendentes, decidimos agrupá-las tendo em consideração, sobretudo, as afinidades morfológicas e semânticas partilhadas com a língua portuguesa. Desta forma, conseguiremos maior objetividade na graduação lexical. Importa também sublinhar que, com base nas respostas dos alunos e respetivas dificuldades, estabelecemos três intervalos quântico-lexicais – 0 a 9; 10 a 17; e 18 a 22 respostas corretas – úteis à graduação das unidades. Com estes intervalos, criámos três patamares determinados pelo número de respostas corretas dadas pelos alunos; cada um equivale a cerca de um terço do total de respostas. A adoção destes critérios metodológicos prende-se com o objetivo de aperfeiçoar a competência de comunicação dos aprendentes através do reforço temporal dedicado ao estudo do léxico. A exercitação das unidades lexicais (contacto, uso, eventual correção e atualização) é essencial, para isso, decidimos estabelecer três intervalos, sendo que, no primeiro, incluímos até nove respostas corretas, no segundo, até oito e, no terceiro, até cinco. O facto de haver um número menor de respostas corretas de intervalo para intervalo está inversamente relacionado com o período temporal a dedicar ao estudo das unidades lexicais em questão, ou seja, ao menor número de respostas corretas corresponde mais tempo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, o docente, ao planificar o ensino do léxico, fará uma calendarização que consagrará períodos temporais mais longos para a aprendizagem das unidades a que os aprendentes menos responderam ou responderam com incorreção.

associação aos referentes – órgãos humanos – na LM. Ao graduarmos as unidades pluriverbais *el riñón*, *el hígado* e *el pie*, devemos ter em conta o grau médio de afinidades[24] entre as duas línguas e dedicar-lhe mais tempo comparativamente às unidades analisadas no parágrafo anterior.

As restantes unidades (*estornudar* (0), *el tobillo* (0), *el talón* (0), *la cadera*[25] (0), *la rodilla* (0), *el codo* (1), *la muñeca* (1), *el cuello* (2), *la espalda* (2) e *la ceja* (3)) enquadram-se no terceiro intervalo quântico-lexical. Como é bem percetível, os aprendentes tiveram muitas dificuldades em entender e/ou traduzir as unidades lexicais apresentadas. Cinco dessas unidades não foram alvo de qualquer tradução e as restantes não ultrapassaram as três respostas. Estes resultados são indicadores do maior tempo de estudo a que as unidades lexicais analisadas devem estar sujeitas, sendo necessário um trabalho redobrado comparativamente às restantes.

(24) De acordo com a nossa investigação (Gaspar, 2012: 152), "Entendemos que o grau médio de afinidades subdivide-se em dois tipos de unidades lexicais: as detentoras de variações morfológicas pontuais – acentuação, ditongação e/ou situações em que diverge apenas uma letra - relativamente à língua portuguesa (ex.: "pierna", "hígado", "pie", "sardina", "patata", "pimiento", etc.) e as unidades com várias diferenças formais - têm um conjunto de letras que divergem do português -, mas que, no cômputo geral, mantêm determinadas características fonológicas comuns às duas línguas ibéricas (ex.: "corbata", "corazón", "riñón", "chuleta", "queso", etc.). Em ambos os tipos lexicais, os restantes aspetos linguísticos são, no geral, coincidentes. Por associação com a LM, o aluno facilmente consegue deduzir os significantes e significados destas unidades e, não raras vezes, fazer a sua atualização escrita e/ou oral correta".

(25) As unidades *la cadera*, *la rodilla*, *la muñeca* e *el cuello* são falsos amigos lexicais (possíveis traduções por associação errada: a cadeira, a rodilha, a boneca e o coelho, respetivamente) que, no geral, não se revelaram como sendo-o, certamente, porque o campo semântico-lexical a que pertencem ajudou os aprendentes a evitarem qualquer erro por falsa associação com a LM. Tal facto apenas não se verificou nas respostas dos aprendentes de 7º ano ao traduzirem a unidade lexical *la cadera*, situação em que seis deles a traduziram por cadeira ou a cadeira.

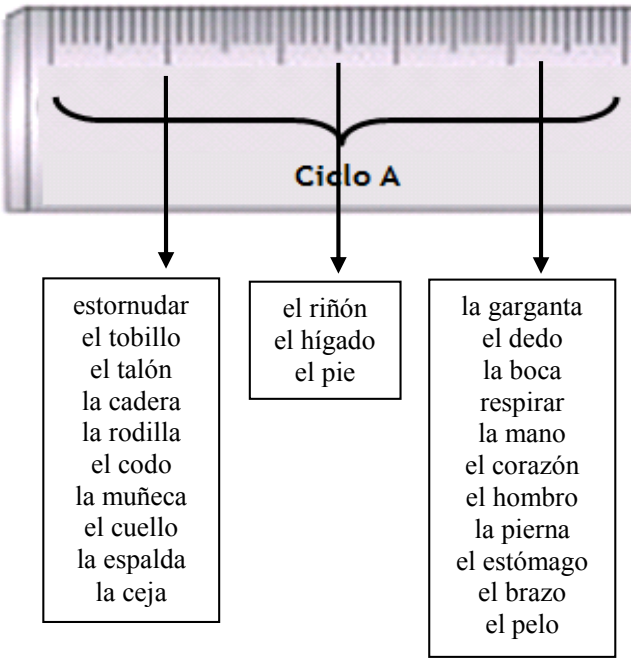


Figura 3 – Graduação lexical – unidades lexicais isoladas
7º ano, nível A1[(26)]

Relativamente às frases elaboradas pelos alunos, em 22 possíveis, só metade respondeu ao solicitado e todas as produções apresentam erros, sobretudo ortográficos, sintáticos, semânticos, de pontuação e de utilização de maiúsculas e minúsculas. Tal facto revela com evidência as dificuldades dos aprendentes no momento de redigir uma unidade mínima de comunicação. Perante os resultados obtidos, o professor de E/LE deve proceder à

(26) Como afirmamos em Gaspar (2012: 149) a propósito do diagrama de regulação graduada, recorrendo a este instrumento, "o professor tem disponível uma ferramenta base a partir da qual orientará a planificação lexical (…) A criação dos ciclos assenta na existência de vários campos semântico-lexicais, representados no diagrama pelo conjunto de traços verticais abrangidos por cada chaveta, que serão alvo de estudo durante um período temporal concreto". Neste âmbito, convém sublinhar que a uma maior extensão do(s) traço(s) corresponderá mais tempo de ensino e aprendizagem lexical, inversamente ao(s) traço(s) mais curto. O traço(s) médio(s) enquadra-se entre os dois anteriormente referidos e coincide com o estudo das unidades lexicais de grau médio de afinidades linguísticas (*supra* nota de rodapé 24).

regulação graduada do léxico, baseando-se, numa primeira fase, nos erros cometidos pelos alunos e, num segundo momento, tendo em consideração as afinidades linguísticas existentes entre o português e o espanhol.

A graduação lexical no ensino e aprendizagem de L2, e do E/LE em especial, é também defendida por diversos autores, entre eles, destacamos Gómez Molina (2004), Benítez Pérez (2009) e Marta Higueras (2009). Os referidos estudiosos consideram que, ao graduar o léxico, o professor atende a uma necessidade didática indispensável e muito útil, a planificação lexical, promovendo o trabalho sistemático da língua (Gómez Molina, 2008: 503). Além disso, declaram ser conveniente apresentar ou praticar graduações em campos semântico-lexicais, indicando a(s) expressão(ões) onde surge(m) habitualmente a(s) unidade(s) em estudo, (Higueras, 2009: 121) e tendo em conta o vocabulário utilizado pela comunidade falante onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem (Benítez Pérez, 2009: 12).

Ao analisarmos as frases dos aprendentes, identificamos as unidades lexicais incorretas e, por isso, alvo de ensino e aprendizagem durante períodos temporais mais extensos do que as demais unidades. Assim, de entre os vários erros, destacamos "serbe", "estomago", "important", "na", "fallo", "Vosotros tienes", "minino", "múi", "mui", "El pelo és guapo." e "el pelo Blanco". Graduando, por exemplo, a frase "Mi boca serbe para hablar", o professor deve trabalhar durante mais tempo o verbo *servir*, depois as unidades *Mi* e *hablar* e, dedicar um período temporal mais reduzido a *boca* e *para*, e à pontuação. Se tivermos em conta a frase "El dedo faz parte de la mano.", a unidade lexical a que deve ser concedida mais tempo é *hacer* – que aparece em português – e à construção linguística *formar parte de*. Depois é conveniente dedicar extensões temporais consideráveis às unidades *El* e *la mano*, que não apresentam coincidência morfológica total com o português, como acontece com *dedo*, *parte* e *de*. Neste âmbito, convém realçar que, em todas as situações de ensino-aprendizagem lexical, é útil promover contactos linguísticos através de mostras de língua utilizando, por exemplo, *realia*, ou seja, utilizar materiais autênticos.

Com o objetivo de concretizar esquematicamente o referido no último parágrafo, apresentamos mais uma variante do diagrama de regulação graduada.

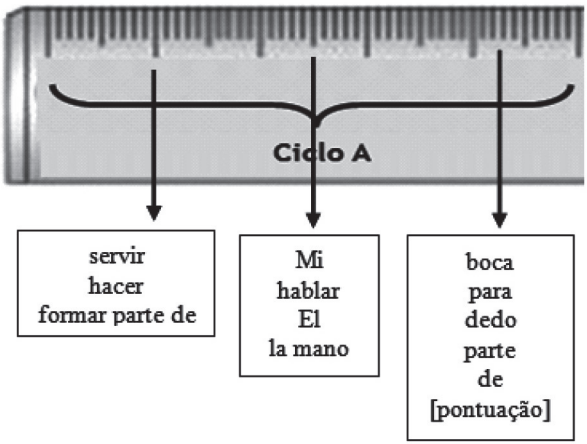


Figura 4 – Graduação lexical – frases
7º ano, nível A1

Ao analisar as respostas da turma do 10º ano, nível A1, observemos as unidades lexicais *la garganta* (14), *el dedo* (14), *la boca* (14) e *respirar* (14) – primeiro grupo[27], – *la mano* (14), *el corazón* (14), *el hombro* (14); *la pierna* (14); *el estómago* (14), *el brazo* (13), *el pie* (11), *el hígado* (14), *el riñón*

(27) Tal como fizemos para o 7º ano, nível A1, também ao analisar as produções linguísticas dos aprendentes do 10º ano, nível A1, decidimos agrupá-las, estabelecendo três intervalos quântico-lexicais – 0 a 4; 5 a 9; e 10 a 14 respostas corretas. Contudo, neste caso, não há um número decrescente de respostas corretas de intervalo para intervalo (*supra* nota de rodapé 26), mas antes uma divisão harmónica (quatro/cinco unidades em cada intervalo). Tal decisão metodológica deve-se, sobretudo, ao tempo curricular (natureza bienal da disciplina – será trienal apenas em caso de opção; enquanto que, para os alunos de 7º ano, a disciplina terá a duração de três anos, podendo ter, em caso de opção, cinco ou seis) destinado à aprendizagem do espanhol. Assim, para um curto período de tempo (dois anos, regra geral, para os aprendentes que iniciam a aprendizagem no 10º ano), consideramos que será conveniente trabalhar todas as unidades lexicais de forma equitativa, sem valorizar um número (maior) de respostas incorretas em detrimento das incorreções menos frequentes. O principal objetivo consiste em ensinar conteúdos lexicais diversificados (substantivos, numerais, expressões idiomáticas, etc.) ao aprendente, evitando uma atuação didática que conceda a determinadas unidades maior destaque comunicativo relativamente a outras, ou seja, é essencial que o professor de E/LE proporcione ao aluno experiências de aprendizagem onde existam contextos discursos adequados à utilização de um léxico variado a todos os níveis (fonético, sintático, semântico, etc.). Ao serem analisadas as respostas dos aprendentes e planificado o ensino lexical de acordo com o diagrama de regulação graduada, os intervalos (0 a 4; 5 a 9; e 10 a 14 respostas corretas) corresponderão aos traços verticais do referido diagrama (traços de maior extensão (0 a 4), traços médios (5 a 9) e traços mais curtos (10

(12) – segundo grupo – e *el pelo* (9) – terceiro grupo. A esmagadora maioria dos aprendentes realizou a tradução correta das unidades destacadas, mesmo dos artigos determinados (*el* e *la*) – conteúdos já estudados na sala de aulas – que, além da diferença fonética em relação à sua LM, também apresentam diferenças morfológicas. As unidades pertencentes ao primeiro e terceiro grupos são as que apresentam mais afinidades linguísticas com a língua portuguesa. A unidade *pelo*, no âmbito do campo semântico-lexical *el cuerpo humano*, é um falso amigo lexical, mas, ainda assim, a maioria dos alunos conseguiu, por associação com a LM e dedução partindo do campo em causa, efetuar a tradução correta.

No segundo intervalo quântico-lexical, surgem as unidades *la cadera*[28] (6) e *el codo* (9). Ao graduá-las, será necessário que o professor invista mais tempo no seu ensino do que nas pertencentes ao primeiro. À semelhança do 7º ano, tendo em conta o número de respostas corretas, é possível afirmar que, mesmo sem ter estudado o vocabulário em destaque, uma parte significativa dos aprendentes do 10º ano, nível A1, entendeu e traduziu com correção a unidade *el codo*. Neste caso, as afinidades morfológicas entre o espanhol e o português (*el codo* – o coto: parte que resta de um membro que foi parcialmente amputado[29]) permitiram reconhecer a forma lexical, o seu significado – os aspetos semânticos – e fazer a devida associação ao referente na LM, o cotovelo. O mesmo não sucedeu com a unidade lexical *la cadera*.

As restantes unidades (*estornudar* (1), *el tobillo* (0), *el talón* (0), *la rodilla* (3), *la muñeca* (2), *el cuello* (4), *la espalda* (4) e *la ceja* (2)) enquadram-se no terceiro intervalo quântico-lexical. O número de traduções evidencia as muitas dificuldades que os aprendentes sentiram em entender e/ou traduzir as unidades lexicais apresentadas. Duas dessas unidades não foram alvo de qualquer tradução (no 7º ano, cinco não foram traduzidas) e as restantes não ultrapassaram as quatro respostas. Estes resultados são indicadores do maior tempo de estudo a que as unidades lexicais analisadas devem estar sujeitas, sendo necessário um trabalho redobrado comparativamente às restantes.

a 14)), procedendo-se ao ensino e aprendizagem das unidades lexicais nos termos do seu funcionamento (*supra* notas de rodapé 12 e 23).

(28) *Supra* nota de rodapé 25.

(29) Não nos parece razoável pensar que os aprendentes tenham feito qualquer associação com codo: códão (1. congelação da humidade infiltrada no solo, geada, 2. sincelo) ou género de hidrofiláceas, conceito pertencente ao âmbito da Botânica.

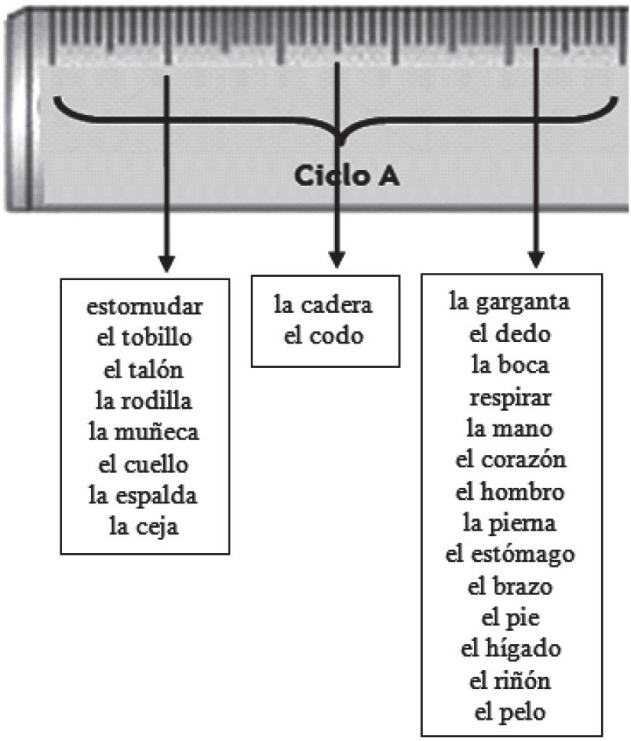


Figura 5 – Graduação lexical – unidades lexicais isoladas
10º ano, nível A1

No que respeita às frases elaboradas pela turma do 10º ano, nível A1, a maioria dos alunos (10) redigiu uma unidade mínima de comunicação. Das 10 frases, em 14 possíveis, 3 não apresentam qualquer erro; as restantes mostram incorreções sintáticas, ortográficas, semânticas e de pontuação. Este resultado revela claramente a diferença da competência linguística entre os aprendentes de 7º e 10º anos, facto que confirma a afirmação de Cross (*supra* p. 299).

Ao analisarmos as frases dos aprendentes, identificamos várias unidades lexicais atualizadas com erro e, por isso, alvo de ensino e aprendizagem durante períodos temporais mais extensos que as demais unidades.

De entre os erros produzidos, destacamos "lo pelo longo", "Tú pelo", "és", "goapo", "ráton", "Voy hincar" e "corazón [(…)] guapo".

Graduando, por exemplo, a frase "Tú pelo és muy goapo", o professor deve trabalhar durante mais tempo o adjetivo posesivo *tu* – assim como os restantes adjetivos possessivos –, os pronomes pessoais, o verbo *ser* e o adjetivo *guapo*, tanto ao nível morfológico como ao semântico. Depois é essencial trabalhar a unidade lexical *pelo* – não podemos esquecer do campo semântico-lexical em que aparece enquadrada –, sobretudo, ao nível semântico, uma vez que foi atualizada sem erros ortográficos e, por último, dedicar um período temporal mais reduzido a *muy*, unidade redigida com correção morfológica e sintática – domínios onde os aprendentes de E/LE de LM portuguesa cometem erros frequentemente –, e à pontuação(30).

Se analisarmos a frase "Voy hincar los codos para sacar buenos apuntes.", a unidade lexical a que deve ser concedida mais tempo é *Voy a hincar*, pois a perífrase verbal de infinitivo (*ir a* + infinitivo) surge elaborada sem a preposição necessária. Depois é conveniente dedicar extensões temporais consideráveis às unidades *los*, *codos*, *sacar*, *buenos* e *apuntes*, que, à exceção de *sacar* e *codos*, não apresentam coincidência morfológica total com o português, como acontece com *para*. Convém ainda realçar que as unidades lexicais *sacar* e *codos*, inseridas noutro(s) contexto(s), poderão ter coincidência semântica com a língua portuguesa.

Querendo concretizar o referido no último parágrafo, apresentamos mais uma variante do diagrama de regulação graduada.

(30) Tendo em consideração as unidades mínimas de comunicação de todos os aprendentes (7º – *supra* pp. 302 a 304 – e 10º anos), entendemos que a pontuação – neste caso, o ponto final – será estudada num período temporal curto, ou não tão extenso como as unidades lexicais com algumas (ou sem) afinidades linguísticas com o espanhol, porque as regras de utilização deste sinal de pontuação coincidem com as da língua portuguesa. O mesmo não sucederia ao estudar os sinais de interrogação e/ou exclamação, uma vez que, – como afirma Salvador Gutiérrez Ordóñez (2012: 93) –, estes, em português, não "son signos dobles cuya función principal es delimitar, respectivamente, las secuencias interrogativas y exclamativas directas". Para regular a graduação dos sinais ortográficos (classificados em três grupos: diacríticos, de pontuação e auxiliares), o professor deverá ter sempre em atenção os resultados da diagnose (o número de erros por grupo de aprendentes) e, caso estes não existam, analisar as afinidades linguísticas e de utilização comparativamente ao português. Assim, haverá maior objetividade, pertinência e rigor no momento de estabelecer o período temporal a dedicar ao estudo do léxico e dos sinais que o acompanham.

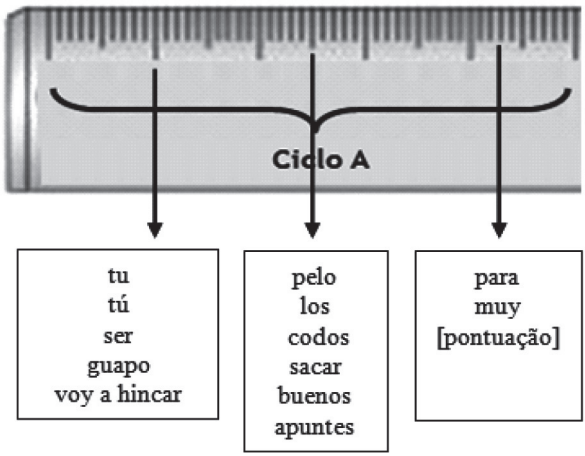


Figura 6 – Graduação lexical – frases
10º ano, nível A1

4.3. Discussão de resultados

Através dos resultados obtidos, comprovámos que o diagnóstico revela-se como uma atividade e técnica didáticas indispensáveis à graduação lexical e, em paralelo, ao desenvolvimento do trabalho docente. O professor, de acordo com as afinidades linguísticas existentes entre o espanhol e o português, poderá efetuar a regulação graduada do vocabulário a ensinar sem, antes, proceder à diagnose, mas o rigor e a fiabilidade do seu labor estarão, de certa forma, comprometidos.

Além das análises já realizadas e de entre as muitas possíveis a efetuar às traduções lexicais dos aprendentes de 7º e de 10º anos, focaremos agora a nossa atenção nas figuras 3 e 5. Partindo da composição estrutural de cada diagrama, constatamos que o número de unidades lexicais a serem estudadas num período temporal médio não é igual, verificam-se três no 7º ano (*el riñón*, *el hígado* e *el pie*) e duas no 10º ano (*la cadera* e *el codo*). No entanto, é essencial termos consciência de que, aos níveis morfológico e semântico – não esqueçamos que o campo semântico-lexical onde elas aparecem é *el cuerpo humano* –, as unidades do diagrama de 10º ano, nível A1, não apresentam afinidades linguísticas com a língua portuguesa; enquanto que as unidades *el riñón*, *el hígado* e *el pie* manifestam um grau médio de

afinidades com o português que, neste caso, no grupo do 10º ano, são unidades a trabalhar num período temporal curto. Já *la cadera* e *el codo* devem ser estudadas, por parte dos aprendentes de 7º ano, num período temporal mais extenso.

Quanto às unidades lexicais a estudar num período temporal mais curto, no diagrama do 7º ano, figuram 11, enquanto que 10 requerem um período mais demorado. Por sua vez, no 10º ano, aquelas são 14 e estas 8, existindo entre elas apenas unidades sem qualquer afinidade linguística com a LM dos alunos (no conjunto de unidades lexicais, existem alguns falsos amigos, que neste campo semântico-lexical não se revelam como sendo-o). Esta configuração demonstra que os alunos de 10º ano têm uma competência linguística superior à dos aprendentes de 7º ano.

A capacidade percetiva e de atualização lexicais dos referentes linguísticos espanhóis por parte dos alunos evidenciam-se nas suas produções, reflexo da competência linguística alcançada ao adquirir a LM. As respostas dos dois grupos demonstram que a idoneidade pensadora (abstração e relacionamento (Cross, 1984)) dos aprendentes se encontra em graus diferentes e disponibilizam mostras de língua que devem servir de orientação – o professor pode utilizar a graduação lexical, por exemplo – para melhorar a sua competência de comunicação.

Analisando estes resultados e baseados na opinião de vários investigadores (Brown, Ellis, Oxford e Scarcella), verificamos que o fator idade(31) está relacionado com a capacidade psicolinguística dos aprendentes (7º ano, 12 – 13 anos, e 10º ano, 15 – 16 anos), ou seja, com a sua habilidade cognitiva, capacidade que pode ser determinante para a aprendizagem da LE. Neste âmbito, Brown (2001) dá ênfase a um conjunto de aspetos (tempo de concentração, desenvolvimento intelectual, fatores afetivos, entre outros) que, na sua opinião, distinguem o aprendente de acordo com a sua idade e que devem ser respeitados, dependendo deles a aprendizagem. Também Oxford e Scarcella (1992) fazem referência à idade como fator importante para o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de algumas estruturas linguísticas.

(31) Realçamos a idade, mas poderíamos analisar muitos outros fatores que afetam a aprendizagem das segundas línguas. Diane Larsen-Freeman e Michael H. Long (1994: 187-190) destacam a memória (Cook, 1979), a consciência (Gattegno, 1976), o desejo (Leontiev, 1981; Strevens, 1978), o interesse (Henning, 1983), o sexo (Farhady, 1982; Eisenstein, 1982; Lakoff, 1973; Zimmerman e West, 1975; Gass e Varonis, 1986), a ordem de nascimento (Rosenblum e Dorman, 1978; Seliger, 1984), as experiências anteriores (Strevens, 1978; Cummins, 1978; Cummins *et al.*, 1984; Rivers, 1979; Nation e McLaughlin, 1986; Farhady, 1982), e a incapacidade linguística. De acordo com Larsen-Freeman e H. Long (1994: 188), este último fator é visível "cuando los estudiantes padecen de alteraciones específicas del lenguaje tales como la dislexia o la estrefosimbolia, o tienen defectos de visión o de oído".

Ainda atendendo ao fator idade, Ellis (1999) afirma que o período em que a criança começa a aprender a LE afeta a velocidade de aprendizagem e realça o facto de, no que respeita à gramática e ao vocabulário, os alunos adolescentes serem melhores do que as crianças e os adultos. Além disso, sublinha que a idade em que se inicia o contacto com a língua em aprendizagem determina o nível de precisão conseguido. Estas asserções ajudam, de certa forma, a compreender os resultados obtidos no teste linguístico. Embora todos os alunos sejam adolescentes(32), verifica-se uma diferença de idade de três anos, facto que, no entender de Alarcão e Tavares (1990)(33), justifica a diferença quantitativa e qualitativa, tanto nas unidades lexicais alvo de tradução, como na redação de frases – produções a analisar de seguida.

No que respeita à proposta de elaboração de uma frase, o aprendente é confrontado com um exercício de resposta semilivre – tem que eleger uma unidade lexical do campo semântico-lexical *el cuerpo humano* e, a partir daí, construir uma unidade mínima de comunicação –, facto que lhe possibilita a redação, com liberdade controlada, de várias frases e, naturalmente, de algumas incorreções. Ora, ao realizarmos a graduação das frases, verificámos muitas dificuldades tanto no 7º como no 10º anos. Os erros cometidos são de natureza diversa (ortográficos, semânticos, sintáticos, etc.), requerendo a atenção do professor que lhes dedicará mais ou menos tempo de acordo com as suas características e dos aprendentes (idade, interesses, etc.). Neste âmbito, atendendo à riqueza lexical das unidades elaboradas, vemos a regulação graduada como uma técnica necessária à equidade didática e ao desenvolvimento da competência de comunicação do aprendente.

(32) A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta. Steinberg (1993) considera que a adolescência se estende aproximadamente dos 11 aos 21 anos de vida. Por seu lado, a ONU (2012: 1) define juventude como a fase entre os 15 e os 24 anos de idade, salientando, contudo, que os limites de idade variam de acordo com cada país e cultura. A Organização Mundial da Saúde (2014: 1) define adolescente como "[the] people ages 10-19 years". No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (2010: 11) estabelece que, para efeitos legais, a criança é "a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade".

(33) Os autores (1990) consideram que a adolescência implica um processo evolutivo ao longo de três estados de maturação: o orgânico, o psicológico e o social. Cada um desses estados reflete uma fase de transição da criança para o ser adulto. Assim, consideram a evolução da adolescência ao longo de três fases, sendo estas caracterizadas pela vivência e aquisição de diversas competências (fase inicial – 11 a 14 anos –, fase intermédia – 13 a 16 anos – e fase final – 15 a 21 anos). As mudanças físicas manifestam-se sobretudo na fase inicial, também designada por puberdade ou pré-adolescência e, ainda que de forma menos acentuada, ao longo das fases seguintes. Na fase intermédia, isto é, na adolescência propriamente dita, destaca-se o desenvolvimento cognitivo, embora a sua reestruturação e evolução tenha começado na fase inicial e continue até à fase final. Nesta última fase, salientam-se os aspetos sociais, onde se expressam de forma mais significativa comparativamente às fases anteriores.

Como já referimos, Gómez Molina (2004), Benítez Pérez (2009) e Marta Higueras (2009) fazem alusão à importância de graduar o léxico espanhol, sem, todavia, realizarem uma investigação direcionada a aprendentes de LM portuguesa(34). Ao pesquisarmos estudos dedicados ao ensino-aprendizagem do E/LE, tendo em conta alunos falantes de português (europeu e brasileiro) LM, encontramos, entre outras, as investigações de Vigón Artos (2004, 2005) e de Trindade Natel (2002).

Fazendo alusão aos estudos de Artos e Natel, não é nosso objetivo apresentar os resultados obtidos por eles(35), mas antes, de acordo com as suas conclusões, justificar a importância de graduar o léxico espanhol aprendido por alunos de LM portuguesa. Neste âmbito, as afinidades linguísticas entre o português e o espanhol revestem-se de grande utilidade comunicativa para o discente, sobretudo, nos primeiros níveis. Como afirma Natel (2002: 831), a proximidade entre a LM e a LE "facilita la comprensión de la lengua extranjera y, consecuentemente, el aprendizaje de la misma por estudiantes [de LM portuguesa] en los estadios iniciales de la enseñanza".

Todavia, de acordo com Vigón Artos (2005: 661), o benefício dessa proximidade

> va disminuyendo rápidamente a medida que aumenta la competencia de los estudiantes pudiendo incluso entorpecer el desarrollo normal de la interlengua e incluso provocar su fosilización. La mayoría de los estudiantes lusófonos no consigue avanzar en el proceso aprendizaje, sino que llega un momento que fosilizan su interlengua haciendo de ella un sistema gramatical coherente, desarrollado, con reglas propias.

(34) No domínio da graduação lexical do E/LE, tendo em conta aprendentes de LM portuguesa, estaremos ainda no início de um longo percurso de investigação. Em Portugal, tal facto deve-se, porventura, à falta generalizada de interesse pelo estudo do E/LE, sobretudo, no ensino não superior, até aos primeiros anos da década de 90 do século XX. A partir daí, a língua espanhola tem vindo a ser objeto de estudo por milhares de alunos em todo o país, havendo, em paralelo, uma crescente formação de professores (RedEle, 2012).

(35) Na sua investigação, Trindade Natel (2002) realizou testes de compreensão oral, escrita e a expressões de mando utilizadas pelos professores para conduzir a aula com o intuito de averiguar a proximidade linguística (português e espanhol) em termos de compreensão e algumas possíveis vantagens de tal semelhança. Quanto a Vigón Artos (2004), o estudioso investigou problemas de uso gramatical (género, número, determinantes, sujeitos lexicais, complementos direto e indireto, aditamentos, atributos, aposições e orações) entre o português e o espanhol e (2005) as formas de tratamento (cortesia) no ensino do E/LE a aprendentes de LM portuguesa.

O estudioso (2004: 913) afirma também que, em Portugal, uma grande parte dos alunos de E/LE não aprendem o espanhol por interesse real

> sino porque vienen bajo el preconcepto de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben. Estos alumnos que inician las clases con esta actitud no avanzan nunca en el proceso aprendizaje, sino que fosilizan su *Interlengua* haciendo de ella un sistema gramatical coherente, desarrollado, con reglas propias, diferentes del español y del portugués donde se produce esa fosilización es decir ese fenómeno lingüístico que hace que el estudiante permanezca en la *Interlengua,* de manera inconsciente y permanente. En general estos alumnos no consiguen alcanzar una competencia total en español porque su aprendizaje se encuentra fosilizado, no avanza.

As referidas afinidades linguísticas e a possível fossilização da interlíngua requerem, em nosso enteder e segundo Trindade Natel (2002: 831), uma atuação "didáctica distinta que tenga en cuenta los conocimientos previos de los aprendices y la proximidad entre português y español como aliados en la enseñanza del español". Também Ferreira (1997:144) afirma que é essencial incentivar os professores a adotar "procedimentos práticos para levar os aprendizes a se conscientizarem de sua interlíngua, e ao mesmo tempo discutir em estratégias apropriadas para ajudá-los a superar a fossilização" lexical. Desta forma, atendendo às especificidades linguísticas existentes entre o português e o espanhol, propomos, ao nível didático, a regulação graduada do léxico espanhol, com o intuito de ultrapassar os obstáculos decorrentes da fossilização e desenvolver a competência de comunicação.

Notas conclusivas

Ensinar e aprender o E/LE são atividades que, numa primeira fase, poderão iludir os agentes do processo – professor e aprendente – devido às afinidades (linguísticas, culturais, etc.) partilhadas com a língua portuguesa. Em todos os níveis de aprendizagem (A1-A2, B1-B2, C1-C2), as semelhanças entre os dois idiomas facilitam certas atualizações lexicais e levam o aprendente, mais incauto, a acreditar que tem uma competência de comunicação que afinal ainda não possui. Essa capacidade de atualizar algumas unidades advém-lhe da herança psicolinguística da LM, que partilha esquemas conceptuais e de associação com o espanhol.

Procurando auxiliar o docente e o aluno de E/LE, com o objetivo de levá-los a ter consciência da tripla analogia lexical do espanhol em relação ao português[36], sugerimos a regulação graduada do léxico, enquanto prática didática. É essencial que o docente, partindo de campos semântico-lexicais, tenha a perspicácia necessária de efetuar a regulação organizada do vocabulário, fazendo com que o aluno se aperceba das afinidades e das diferenças entre a sua LM e o E/LE, e do tempo a investir nas diversas unidades lexicais.

Através das mostras de língua analisadas neste artigo, verificámos as dificuldades linguísticas de dois grupos de alunos (7º e 10º anos, nível A1) e a forma de graduar todas as unidades lexicais (as traduzidas e as redigidas em frase), respeitando os erros e as atualizações corretas. No fundo, demonstrámos como funciona o diagrama de regulação graduada, partindo de atividades de diagnóstico. Neste contexto, foram notórias as diferenças inerentes à disponibilidade lexical dos aprendentes, a começar pelo número de unidades traduzidas (*supra* pp. 295, 296, 302, 304, 306 e 308).

O facto de um aprendente conseguir realizar atualizações na língua espanhola (*Mis piernas son muy grandes.*; *Yo tengo dos manos y dos pies.*; *Mi boca es muy grande.*[37]) sem nunca a ter estudado deve levar o professor a seriar e a regular criteriosamente o vocabulário que vai ensinar, evitando, assim, a provável desmotivação de quem aprende. A regulação graduada do léxico, enquanto prática didática, será sempre uma etapa inicial indispensável ao começar uma unidade didática do processo de ensino-aprendizagem do E/LE, fomentando a equidade lexical e, consequentemente, desenvolvendo o interesse do aluno pela língua em aprendizagem.

Com base nas produções escritas, salientamos a importância do professor ter em consideração as afinidades linguísticas entre os idiomas ibéricos, assim como as experiências comunicativas vividas pelo discente de

(36) Esta natureza trigradual consubstancia-se na existência de unidades lexicais que, em comparação com a língua portuguesa, apresentam três tipos de graus de afinidade: grande (*boca* – boca), médio (*hígado* – fígado) e nulo (*espaldas* – costas) ou dúplice (*cadera* – anca ⇨ falso amigo – cadeira). É fundamental sublinhar que tanto as unidades integrantes (aquelas que o docente, sem realização de diagnóstico, agrupa de acordo com o grau de afinidade linguística) como as que serão integradas (as unidades lexicais produzidas pelo aluno mediante atividades de diagnose – os exercícios de diagnóstico revestem-se de extrema importância, porque nem sempre as unidades com maior semelhança, relativamente ao português, representam menos dificuldade para o discente (*supra* tabela 1 e figura 3: unidade *el pie*)) nos graus de afinidade e nos grupos quântico-lexicais refletirão a necessidade de serem-lhe dedicados períodos temporais diferentes de acordo com as dificuldades do grupo de alunos em aprendizagem.

(37) Estas são frases elaboradas por alunos do 10º ano, nível A1 (*supra* tabela 2).

LM portuguesa antes de aprender uma segunda língua(38). Elas devem estar bem presentes na mente do professor de E/LE, pois são determinantes nas aprendizagens do aluno, uma vez que partilham inúmeras construções lexicais e gramaticais. Neste caso, o domínio funcional de uma língua que precedeu a aprendizagem de outro código linguístico, detentor de estruturas e unidades lexicais análogas, funcionará como suporte de apoio e modelo refletor da nova língua.

Tendo em conta esta realidade linguística, apresentamos orientações didáticas mentoras de um trabalho profícuo e coerente, onde o professor encontrará o auxílio indispensável à prossecução dos objetivos delineados ao iniciar o ensino do E/LE. Através do diagrama de regulação graduada, delineamos uma estrutura orgânica para estruturar o léxico espanhol, de forma a permitir que o seu ensino se realize com objetividade e adequação. Ao compararmos a língua portuguesa com a espanhola, verificamos um conjunto de características fonéticas, morfológicas, semânticas, culturais, entre outras, que aproximam intensamente os dois idiomas. Esses traços linguísticos comuns são a génese de uma dicotomia que, de certa forma, deixa antever um estudo mais acessível, mas que, no fundo, pode exibir uma verdade bem diferente, onde as afinidades existentes são sinónimo de muita dedicação para ultrapassar os obstáculos à aprendizagem lexical.

Qualquer adoção metodológica pressupõe um trabalho regido pela organização didática do professor (traçar objetivos, selecionar materiais, gerir o tempo curricular, etc.) e pelo desempenho do aluno. A escolha de atuar de certa maneira e não de outra deve ser o resultado de uma reflexão contínua baseada, por exemplo, em experiências letivas e não letivas, avaliações diagnósticas, características dos aprendentes e especificidades da língua em estudo. Tais princípios levaram-nos a construir a nossa sugestão dedicada ao ensino do léxico espanhol, focando, sobretudo, o trabalho didático do professor. Ela será uma base instrumental utilizada com os objetivos de auxiliar o docente de E/LE e potenciar as capacidades do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem.

---

(38) A este propósito, Strevens *apud* Diane Larsen-Freeman e Michael H. Long (1994: 189) refere que "el dominio que tiene el aprendiz de su lengua materna – incluso si procede de una familia culta – influirá en los progresos que haga en la [segunda lengua]". Também W. Rivers *apud* Diane Larsen-Freeman e Michael H. Long (1994: 190) considera que a aprendizagem de uma língua é extremamente beneficiada se o aprendente aproveitar as semelhanças existentes entre um idioma já conhecido e aquele que deseja aprender. Este autor destaca o seu caso, afirmando que "para el aprendizaje de su sexta lengua, el español, se apoyó mucho en la segunda, el francés, aprovechando el parecido que hay entre ambas".

Referências

Alonso Rey, R. (2011), *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL*, Tesis Doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Aparecida Duarte, C. (1998), "Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños", in T. Julia, M. Aidrey y J. Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Actas del IX Congreso Internacional de Asele, Santiago de Compostela, pp. 511-518.

Barbieri Durão, A. B. de Amorim (2007), *La interlengua*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros.

Benítez Pérez, P. (2009), "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de Español como Lengua Extranjera?", in L. Miquel y N. Sans (eds.) *Expolingua 1994*, *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográficos marcoELE, nº 8, 2009, pp. 9-12.

Brabo Cruz, M. de L. Otero (2004), "Diccionario de falsos amigos (español-portugués/português-español): propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes", in M.ª A. Carballo, O. Moya, J. Platero y J. Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional de Asele, Sevilla, pp. 632-637.

Brown, D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, [s.l.], Pearson Education Company. [2nd ed.].

Câmara do governo do brasil (2014), *Estatuto da criança e do adolescente*, Texto da Câmara dos Deputados de Brasília, disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14682, consultado em 04/07/2014.

Camorlinga, R. (1997), "A distância da proximidade", *Revista do programa de estudos pós-graduados em linguística aplicada e estudos da linguagem*, v.6, [s.n.], pp. 19, disponível em revistas.pucsp.br/índex.php/ intercambio/issue/view/302, consultado em 28/06/14.

Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes – Subdirección General de Información e Publicaciones e Grupo Anaya, Madrid, 2002. [Traduzido pelo Instituto Cervantes].

Cross, Gordon R. (1984), *Introducción a la psicología del aprendizaje*, Madrid, Narcea. [Traducción de Amparo Boveda).

Ellis, R. (1999), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ferreira, Itacira A. (1997), "Interface português/espanhol", in José C. P. de Almeida Filho (org.) *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*, Campinas, Pontes.

Gaspar, Ricardo (2012), *Ensinar o léxico espanhol a aprendentes de língua materna portuguesa: proposta metodológica para o ensino de espanhol língua estrangeira*, Tese de Doutoramento, Covilhã, Universidade da Beira Interior.

Gelabert, M. José, Isabel Bueso y Pedro Benítez (2002), *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros.

Giovannini, A., (2010), *Profesor en acción 1*, *El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.

Gómez Molina, J. Ramón (2008), "La subcompetencia léxico-semántica", in J. Lobato e I. Gargallo, (dirs.), *VADEMÉCUM para la formación de profesores*, *ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510. [1ª edição 2004], [1ª reimpressão 2008].

Gómez Molina, J. Ramón (2004), "Las unidades léxicas en español", *CARABELA*, nº 56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, pp. 27-50.

Higueras García, M. (2009), "Aprender y enseñar léxico", in: N. Sans y L. Miquel (eds.), *Monográficos marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Expolingua1996, nº9, pp. 111-126.

Larsen-Freeman, Diane y Michael Long (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos. [Versão espanhola de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez].

Ordóñez, Salvador Gutiérrez (Coord.ª) (2012), *Ortografía básica de la lengua española*, Barcelona, Real Academia Española, Asociación de Academias de la lengua española, Espasa. [1ª edição], [2ª reimpressão].

Macário Lopes, Ana Cristina e Graça Rio-Torto (2007), *Semântica*, *O essencial sobre a Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.

Molina, César Antonio (dir.) (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español, A1 – A2*, *B1-B2, C1-C2,* 2ª edición, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Edelsa.

Oxford, R. and R. Scarcella (1994), *The Tapestry of Language Learning, The Individual in the Communicative Classroom*, [s.l.], Heinle and Heinle Publishers.

Pérez Pérez, Noemí, (2007), "La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes", in Sara M. Saz (ed.), *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Santander, AEPE, pp. 27-35.

RedEle (2012), *El Mundo Estudia Español Portugal*, disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/ Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol-2012definitivo.pdf?documentId=0 901e72 b816512df, consultado em 03/07/2014.

Selinker, Larry and Usha Lakshman, (1994), "*Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle*", in S. M. Gass and L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, vol. 5, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 197-216.

Steinberg, L. (1993), *Adolescence*, New York, MacGraw-Hill. [3rd ed.].

Sweet, H. (1964), *The practical study of language*, Oxford, Oxford University Press.

Tavares, J. e I. Alarcão (1990), *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Almedina, [reimpressão].

Trindade Natel, T. Beatriz (2002), "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje? in M. Gutiérrez y J. Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia, pp. 825-832.

United Nations (2012), *World Population Monitoring*, *Adolescents and Youth*, A Concise Report, disponível em http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/fertility/12_66976_ adolescents_and_ youth.pdf, consultado em 03/07/2014.

Vigón Artos, Secundino (2005), "La cortesía en la enseñanza del ELE a lusófonos", in A. Álvarez, A. Turza, C. Hoz, I. Iglesias, L. Barrientos, M. Prieto, M. Cuevas, M. Brafia, P. Martínez y V. Coto (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del XVI Congreso Internacional de Asele, Oviedo, pp. 658-669.

Vigón Artos, Secundino (2004), "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos", in M.ª A. Carballo, O. Moya, J. Platero y J. Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional de Asele, Sevilla, pp. 903-914.

World Health Organization (2014), *Health for the World's Adolescents*, *A second chance in the second decade*, disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112750/1/WHO_FWC_MCA_14.05_eng.pdf?ua =1, consultado em 03/07/2014.