

LINGÜÍSTICA DE *CORPUS*: FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HETEROSSEMÂNTICOS.

Cristiane Magalhães Bissaco¹

RESUMO: Nosso objetivo de pesquisa é discutir como vem sendo apresentado o uso de heterossemânticos nos materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol no Brasil. A partir de nossa análise percebemos que tais materiais tendem a uma visão estruturalista de ensino-aprendizagem. Com base nos pressupostos teóricos da Linguística de Corpus entendemos que a língua é um sistema probabilístico; assim, em vez de ensinar uma lista de palavras descontextualizadas, propomos o ensino dos dez heterossemânticos mais frequentes da língua espanhola com a utilização de histórias em quadrinhos, reforçando nossa crença de que a linguagem usada para o ensino de segunda língua deve ser autêntica. Destacamos que seguido a este processo de análise houve a preocupação de aplicar atividade em sala de aula, mostrando dessa forma o papel do professor como mediador do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de Corpus, material didático, heterossemânticos.

ABSTRACT: Our research objective is to discuss how heterosemantics' use has been presented in the didactic materials dedicated for Spanish's teaching in Brazil. From our analysis we noticed that such materials tend a teaching-learning vision. Based on the theoretical presuppositions of the corpus linguistics we understood that the language is a system of probabilities, so, instead of teaching a list of words out of context, we propose the teaching of the ten more frequent heterosemantics of the Spanish language with the use of comic strips, reinforcing our faith that the language used for the teaching of a second language should be authentic. We detached that followed to this analysis process there was the concern of applying the activity in class, showing this way the teacher's role as a mediator of the process.

KEY WORDS: Corpus Linguistics, didactic material, heterosemant.

1. A importância da língua espanhola no Brasil

A existência da proximidade entre o português e o espanhol é um fato que dispensa argumentos, a semelhança decorre da origem comum que possuem: são línguas neolatinas. O histórico de ambas apresenta-as como filhas que, ao mesmo tempo que reproduzem com bastante fidelidade os traços da mãe comum, aproximam-se muito uma da outra. "De fato, o português e o espanhol são as línguas que mantêm maior afinidade entre si (Alcaraz, 2005: 196, apud Sedycias, 2005). A metáfora

¹ A autora é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp-Rio Claro, Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP (2010), Mestre pelo mesmo programa e Instituição (2004), Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (2012), Especialista em Língua Portuguesa pela UNESP-SJRP (2002), Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2009) e Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (1998).

do parentesco as considera irmãs; até gêmeas, “aunque no siamesas”². A mesma idéia de afinidade é transmitida pela árvore lingüística em que o português e o espanhol são apresentados como pequenos rebentos, um ao lado do outro, do robusto tronco latino.

A afinidade entre as nossas línguas não é uniforme, ou seja, não atinge do mesmo modo seus diferentes aspectos, nem apresenta o mesmo nível entre diversos falantes. A maior proximidade verifica-se no léxico. De acordo com Alcaraz (2005: 196, apud Sedycias, 2005), mais de 85% dos vocábulos têm uma origem comum. Outros pesquisadores referem-se ao mesmo fato afirmando tratar-se de um “pequeno número de palabras distintas y una multitud de vocablos comunes”³.

Na área sintática, a semelhança não é tão conspícua. As divergências neste campo decorrem antes da maior ou menor proximidade com a matriz latina, sendo o português mais fiel à mãe do que a irmã, o espanhol.

No campo fonético/fonológico, as divergências não são muitas, mas são suficientes para dificultar a aprendizagem acurada. É comum afirmar que o hispano falante encontra maior dificuldade para proferir os sons do português do que o brasileiro às voltas com a pronúncia do espanhol.

Do ponto de vista lingüístico, de acordo com Moreno Fernandez & Otero (1998: 73-86) vale lembrar que a língua oficial do Brasil é o português e a presença de outras manifestações lingüísticas, línguas indígenas no norte do país, territórios de língua alemã, uso do espanhol e de fronteiriços no sul, é pouco observável.

Por outro lado, o Brasil tem fronteira com sete países nos quais o espanhol é língua oficial (co-oficial em algum caso), do norte ao sul: Venezuela, Colômbia, Perú, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. Se além das fronteiras pensarmos em termos territoriais, podemos afirmar que, segundo Sedycias (2005: 35), com exceção da Guiana, do Suriname e da Guiana Francesa todo o continente sul americano que nos circunda é hispânico, assim como a América Central e o México. Isso nos leva a pensar porque o Brasil ficou isolado da América por tanto tempo? Por que é recente o interesse pela aprendizagem do idioma de Cervantes?

² Tradução livre do texto: “ainda que não siamesas”.

³ Tradução livre do texto: “pequeno número de palavras distintas e uma multicidade de vocábulos comuns”.

Neste momento vive-se um crescimento espetacular da demanda de cursos de espanhol, as causas deste crescimento são três: a criação do Mercosul, o surgimento de indústrias de origem espanhola e o peso da cultura hispânica em manifestações artísticas, culturais e esportivas.

A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é, segundo Sedycias (2005: 36), de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. O espanhol é de suma importância para a comunidade mundial da atualidade, não só pelo fato de ser língua-mãe de mais de 332 milhões de pessoas, mas também desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial contemporâneo. Sua criação, conforme Fanjul (2002: 23), em 1991 é tida como referência para o início de uma nova etapa nas relações entre os países.

Aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência, o idioma passa a ter prestígio entre os brasileiros que vêem em seu aprendizado a possibilidade, segundo Sedycias (2005: 37-38) de enriquecimento profissional e pessoal. O domínio de um idioma estrangeiro facilita o avanço na carreira profissional que se torna cada vez mais tangível e óbvia com a crescente globalização da economia mundial e também permite ver o mundo por um prisma lingüístico-cultural diferente daquele da língua-nativa.

2. As diferentes visões de ensino-aprendizagem

As concepções teóricas têm sido pautadas no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias lingüísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem lingüística. Pode-se dizer que as concepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram, de acordo com Bissaco (2004), principalmente influenciadas por três visões: a behaviorista, cognitivista (construtivista) e a sociointeracional.

2.1 A visão behaviorista

Na visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira.

Essa visão na sala de aula resultou no uso de metodologia que enfatizavam exercícios de repetição. Seria a transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Nesse sentido costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada a uma pedagogia corretiva.

O aluno exerce o papel de um passivo receptor de informações e as atividades são propostas mecanicamente onde é enfatizada o ESTIMULO – RESPOSTA – REFORÇO, nesta tríade, o professor avaliaria a resposta do aluno por meio da automatização (repetições mecânicas), em que as ocorrências de erros pelos alunos deveriam ser evitadas a todo custo.

2.2 A visão cognitivista-humanista

Também chamada de construtivista/humanista. Nela o professor tem o papel de facilitador. Desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas.

Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem.

Os traços característicos da língua construída pelo aprendiz, normalmente entendidos como erros, passam a ser vistos como constitutivos da língua em construção, no processo de aprendizagem - sua interlíngua, uma língua em constante desenvolvimento, no contínuo entre a língua materna e a língua estrangeira, e que resulta de suas tentativas de aprendizagem. Nesse processo, uma das estratégias que está aprendendo, com base no conhecimento que tem de sua língua materna: a estratégia de transferência lingüística. Outras estratégias usadas pelo aluno podem ser entendidas como estratégias gerais de aprendizagem de línguas, tais como supergeneralização em que o aluno generaliza uma regra para um contexto em que não se aplica mesma regra. Outra contribuição importante do enfoque (construtivista ou cognitivista) foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos aprendem da mesma forma.

Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso nos usos de estratégias sociointeracionais devido ao ato de serem mais extrovertidos. Desse modo, o aluno é agente da aprendizagem, sua participação é ativa no processo e as atividades são desafiadoras no exercício de suas habilidades.

2.3 A visão sócio-interacionista

Nesta visão, a construção do conhecimento é por meio de interação (Vygostsky, 1995). E a linguagem se torna uma prática social que envolve a todos mutuamente. O processo de aprender pode ser considerado uma forma de participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo é principalmente mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, por exemplo, pela utilização de um computador.

O papel mediador da linguagem é central e tem uma força catalisadora. A aprendizagem é então percebida como ocorrendo no que se denomina de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygostsky, 1995). Esse espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. Essa visão trata a aprendizagem como construção de conhecimento compartilhado determinando socialmente e historicamente através do espaço interativo, pela mediação do professor. O erro não é visto como simples inferência, ou supergeneralização, simplificação, mas como tentativa do aprendiz adquirir controle de sua tarefa.

Os aspectos enfatizados até aqui em relação à visão sociointeracionista da aprendizagem se baseiam na visão de que a cognição é construída por meio de procedimentos interacionais. Para isso é preciso que o aluno tenha o conhecimento de natureza metacognitivo em relação ao que está aprendendo e como se aprende, isto é o aluno deve ir além do domínio cognitivo. Deve ter um conhecimento explícito sobre a relação entre o uso de certos padrões interacionais e tome consciência sobre regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são centrais na construção do conhecimento.

3. A linguística de corpus e o ensino de segunda língua

Linguística de Corpus é de acordo com Berber Sardinha (2004) uma área da Linguística que se ocupa da coleta e análise de corpus, que é um conjunto de dados linguísticos coletados criteriosamente para serem objeto de pesquisa linguística. Esta área surgiu com a necessidade que estudiosos da língua sentiram de se apoiarem em usos reais para fazerem generalizações ou esboçarem teorias a respeito do funcionamento linguístico. Atualmente, a Linguística de Corpus está intimamente ligada ao uso do computador, visto que os corpora (plural de corpus) são eletrônicos. Assim, a Linguística de Corpus contemporânea caracteriza-se pela coleta e análise de corpora eletrônicos com o auxílio de ferramentas eletrônicas.

De forma geral, o conjunto de dados linguísticos reais criteriosamente coletados utilizados em estudos de Linguística de Corpus é chamado de corpus (plural: corpora). O corpus deve ser constituído de dados autênticos (não inventados), legíveis por computador e representativos de uma língua ou variedade da língua da qual se deseja estudar. Assim, o computador desempenha um papel importante para os estudos na área. As ferramentas computacionais são geralmente utilizadas para reorganização e extração de informações no corpus para observação e interpretação de dados, fornecendo novas perspectivas para a análise linguística. As ferramentas computacionais mais comuns são:

Programas para listar palavras - fazem a contagem das palavras em um corpus;

Concordanciadores - programas que permitem que o usuário procure por palavras específicas em um corpus, fornecendo exaustivas listas para as ocorrências da palavra em contexto;

Etiquetadores - fazem análises automáticas do corpus e inserem etiquetas (códigos) de ordem morfossintática, sintática, semântica ou discursiva.

Em nossa pesquisa nos detivemos em usar a lista de frequência de palavra e as linhas de concordâncias geradas pelo programa em relação aos falsos cognatos.

De acordo com essa noção, os traços linguísticos não ocorrem de forma aleatória, sendo possível evidenciar e quantificar regularidades (padrões). É comum na área afirmar que a linguagem é padronizada (*patterned*), isto é, existe uma correlação entre os traços linguísticos e os contextos situacionais de uso da linguagem. Vale ressaltar que na Linguística de Corpus, a padronização se

evidência por colocações, coligações ou estruturas que se repetem significativamente. Os principais conceitos de padronização na Linguística de Corpus são: colocação, coligação e prosódia semântica.

De acordo com Berber Sardinha (2004) há no campo do ensino de língua estrangeira um interesse muito grande nas aplicações da Linguística de Corpus. Nota-se, ainda de acordo com o mesmo autor que a influência do acesso e da exploração dos corpora de línguas naturais no ensino pode ser resumida em quatro grandes áreas de concentração: a) descrição da linguagem nativa; b) descrição da linguagem do aprendiz; c) transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e d) desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.

Dentro do item c, a concordância é, segundo Berber Sardinha (2004), o instrumento mais empregado, servindo de base para materiais de ensino com vários propósitos, desde aqueles voltados para a solução pontual de dúvidas sobre o emprego de palavras específicas, até outros dirigidos ao desenvolvimento de elementos de conscientização. Já em relação ao item (d), se refere à criação de metodologias ou abordagens de ensino inspiradas na exploração de corpora ou em conceitos da LC.

A idéia de que a utilização de corpus no ensino deve ser direta é defendida por John Sinclair, significando o respeito dos professores ao princípio de usar somente linguagem autêntica, não editada. A linguagem não pode ser inventada, somente pode ser capturada, é o que defende Sinclair (1995, apud Berber Sardinha, 2004)

Um corpus pode ser utilizado, conforme Berber Sardinha (2004) com dois propósitos diferentes: como fonte de extração de textos, ou seja, retirada de textos inteiros ou parte deles, voltando-se à ilustração de materiais de ensino ou resolução de dúvidas; como fonte de extração de contextos, isto é, visando à descrição da linguagem ou o desenvolvimento de atividades de ensino.

O uso de corpus em sala de aula pode ser encarado como mais difícil pelos alunos, mas definitivamente é mais útil e eles se beneficiam com o tipo de aprendizagem, pois lhes é dada a autonomia no ensino, eles aprendem a aprender, isso é discutido por Yoon & Hirvela (2004). A partir da análise os autores constataam que os alunos percebem o uso de corpus de uma maneira positiva. Não significa que o professor vai conscientizar os alunos dos benefícios do corpus em sala-de-aula, mas sim que ele criará condições para que os alunos se conscientizem, e isso pode ser constatado por meio da pesquisa.

O instrumento principal no emprego de corpus no ensino é a concordância. A concordância é uma lista de ocorrências de determinado item (ou a combinação de itens) em seu contexto, retirado de um corpus. A maneira mais comum de se mostrar uma concordância é através de uma série de linhas contendo o contexto do item pesquisado, feito por computador, por meio de programas específicos. Esse item aparece de maneira centralizada. Este formato é conhecido como KWIC-format (key word in context). Pode-se especificar o tamanho do contexto de acordo com o propósito investigativo. Outro procedimento a ser adotado é a extração de palavras-chave.

O uso de concordâncias em aula de segunda língua traz muitos benefícios, entre eles Berber Sardinha (2004) destaca: a obtenção de respostas a perguntas não respondidas em obras didáticas; o desenvolvimento do espírito pesquisador; a independência em relação ao professor; o incentivo à postura ativa do aluno; e o centramento no aluno e a individualização do aprendizado.

4. O processo cognitivo da leitura: inferência

No momento da leitura são acionadas umas séries de ações na mente do leitor que o auxiliam a interpretar o texto. Essas ações são denominadas de estratégias de leitura e, na sua maioria, são tão automáticas que não se reflete sobre elas. Elas ocorrem simultaneamente durante o tempo em que se realiza a leitura, podendo ser mantidas, desenvolvidas ou modificadas. Assim sendo, ao ler um texto, a mente da pessoa seleciona o que lhe interessa, o que lhe parece mais relevante para extrair suas próprias inferências do texto.

No texto *The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading* (1999), Narvaez, Van den Broek e Ruiz, baseados no modelo de Trabasso e Magliano (1996), propõem um modelo de categorização de inferências que se divide em sete tipos:

- a. Associações – incluem associações de conhecimento anterior (background) e associações baseadas no texto.
- b. Explicações – incluem explicações baseadas em conhecimento anterior e explicações baseadas no texto.
- c. Predições – são inferências avançadas (forward).

d. Avaliações – comentários sobre o conteúdo do texto, sobre a escrita do texto, ou sobre o estado do leitor.

e. Quebras de coerência baseadas no texto – são declarações sobre a coerência do conteúdo do texto.

f. Quebras de coerência baseadas em conhecimento – declarações sobre a incapacidade do leitor de entender devido à falta de conhecimento ou experiência

g. Repetições – repetições de palavras ou frases do texto.

O trabalho dos pesquisadores mencionados acima os levou a concluir que: (1) os leitores com propósito de estudo produziram mais repetições, mais reconhecimento de quebras de conhecimento, e mais avaliações que os leitores com propósito de entretenimento; (2) os efeitos do propósito da leitura dependem parcialmente do tipo de texto (narrativa ou expositivo) e (3) o propósito de leitura não afetou as estratégias que os leitores consideravam relevantes para a compreensão.

Em relação aos trabalhos que reforçam o tema referente ao objetivo de leitura na geração de inferência pode-se citar o estudo da pesquisadora Vivas (2004), que teve como objetivo identificar diferenças no tipo de inferências geradas durante o processo de leitura com propósitos diferentes: crítica e estudo. As perguntas que motivaram a pesquisadora a empreender esse trabalho foram, entre outras, as seguintes: Os estudantes universitários são leitores críticos? Se forem, não haveria diferenças na maneira como lêem quando estudam ou quando lêem criticamente? Se há diferenças, em que consistem?

A prática deste estudo, segundo Vivas (2004), é importante ao se levar em consideração à relação de interdependência entre pensamento e leitura e as implicações pedagógicas de aceitar ou rejeitar o controle consciente do processo de geração de inferências. O experimento foi realizado com oito mulheres, estudantes de doutorado, licenciadas em psicologia e educação, que leram dois textos expositivos, ambos com propósitos diferentes.

A autora fundamenta a necessidade deste tipo de estudo para se conhecer que tipos de profissionais estão sendo formados, se estes tem a habilidade crítica. Essa motivação não é só das instituições particulares de ensino, mas também da UNESCO que tem formulado em diferentes ocasiões como um dos princípios orientadores para as universidades o desenvolvimento de competências neste sentido, isto é, de formar profissionais com capacidade crítica. Vivas cita a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1999) que propõe que a

universidade contemple um novo modelo de educação superior centrado no estudante. Sua proposta visa um modelo que não se satisfaça somente com o domínio do conhecimento das disciplinas que os estudantes possuem, mas sim que também desenvolva competências e atitudes para a comunicação, análise criativa e crítica, à reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais. Novamente se lançam algumas perguntas para saber o que as universidades têm contribuído para abordar o conhecimento criticamente. Portanto, o trabalho da pesquisadora busca sensibilizar a comunidade científica e acadêmica para a importância desse tipo de estudo para mostrar as implicações pedagógicas e os desafios que temos pela frente para reformular o sistema educacional.

Nos resultados, consta que a leitura com objetivo crítico levou menos tempo e estava mais caracterizada por inferências avaliativas (54%), seguidas pelas explicativas com 13% do total de inferências geradas, em termos positivos ou negativos. No segundo caso, as inferências foram menos restringidas, isto é, estavam mais distribuídas sendo que as associações com 34%, seguidas pelas repetições com 21% e explicações com 18% das inferências geradas. Para fazer a análise dos resultados, a pesquisadora fez uso do esquema de categorização empregado por Zwaan e Brown (1996) e por van de Broek, et al. (1999). A pesquisadora considera que o nível de instrução desempenha um papel importante no tipo de inferências geradas.

Segundo a autora, os resultados de seu estudo corroboram com os encontrados nos trabalhos de van de Broek, et al (1999) no sentido de que existe um controle consciente do tipo de inferências que se geram dependendo do tipo do propósito da leitura e que isso explica as diferenças identificadas nesse experimento.

5. Os falsos cognatos em materiais didáticos utilizados no ensino de língua espanhola

Em nossa experiência como professoras de língua espanhola podemos detectar de uma maneira primitiva que os materiais existentes para a aprendizagem de segunda língua: espanhol, ao ensinar as palavras heterossemânticas, o fazem de forma muito simplificada, sem exploração do contexto de uso necessário para a inferência de significados discutida anteriormente. Assim, dessa necessidade decidimos avaliar quatro materiais didáticos diferentes, analisando como é apresentado este conteúdo

em cada um deles e associando-os a uma visão de ensino-aprendizagem implícita na forma como os exercícios são apresentados.

Em relação ao material I há a apresentação do conceito: “Heterosemânticos son vocablos de significados diferentes entre una y otra lengua. Pueden tener la grafia y la fonética idénticas o similares al portugués, pero los significados de las palabras son distintos. Son también llamados *falsos cognatos*”⁴.

Observa-se ainda no material I que há uma série de palavras apresentadas para serem traduzidas, como por exemplo: celos, escritorio, embarazada, finca, débil, borracha⁵. Sabemos que materiais fundamentados em gramática e tradução assumem uma visão de linguagem / ensino aprendizagem tradicional (Behaviorista). A ênfase, de acordo com Leffa (1988), está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação.

Já no material II, há uma lista de vinte e nove palavras em espanhol para que sejam relacionadas a uma coluna de suas traduções. Observamos que as palavras são apresentadas em listas sem nenhum contexto de uso, assim concluímos que o aluno não é levado a inferir seu significado, ele provavelmente fará uso do dicionário para realizar tal atividade o que também nos remete à visão tradicional de ensino aprendizagem. O método apontado é o de Tradução e Gramática. Algumas das palavras apresentadas são: beca, cachorro, cubiertos, cuello, jubilación e salsa⁶. A origem da maioria das atividades propostas pelo método apontado, segundo Leffa (1988), está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções.

O material III apresenta como apêndice o uso dos falsos cognatos. Essa apresentação é feita por meio de uma lista de quarenta e duas palavras em espanhol e suas respectivas traduções com um exemplo do seu uso em espanhol. A proposta, apesar de não trazer atividades para o aluno é relevante pelo fato de mostrar palavras em seu contexto. Assim, entendemos que o material apesar de possuir

⁴ Tradução livre do texto: “Heterosemânticos são vocábulos de significados diferentes entre uma e outra língua. Podem ter a grafia e a fonética idênticas ou similares ao português, mas os significados das palavras são diferentes. São também chamados *falsos cognatos*”.

⁵ Seguem os termos traduzidos: ciúmes, escrivãinha, grávida, sítio, fraco, bêbada.

⁶ Seguem os termos traduzidos: Bolsa de estudos, filhote, talheres, pescoço, aposentadoria e molho de tomate.

uma visão de ensino-aprendizagem tradicional já se mostra preocupado em não apresentar a palavra só em listas, mas também em seu uso, vale ressaltar que os exemplos trazidos pelo livro não fazem menção ao uso de corpus, ou seja, da linguagem autêntica. Aproveitamos para defender o uso da linguagem não inventada, mas sim, aquela usada em ambientes mais de produção. Exemplos do material didático são: enojar = aborrecer (Tus comentarios me enojaron); competencia = concorrência (Si no hay competencia en el mercado, los precios suben); cuello = pescoço (La guillotina sirve para cortar cuellos); tirar = lançar (Los niños le estaban tirando piedras al perro) e zurdo = canhoto (Rodrigo es zurdo, por eso sólo escribe con la mano izquierda)⁷.

No material IV há a apresentação de uma lista de palavras em espanhol seguidas de suas respectivas traduções. Veja que interessante, a partir da tradução, o material traz o que aquilo significa novamente; exemplo: creer (espanhol) = acreditar (português) / acreditar (espanhol) = dar crédito (português); Mientras = enquanto / en cuanto = assim que; escena = cena / cena = jantar; acera = calçada / calzada = rua; escoba = vassoura / basura = lixo; grito = berro / berro = agrião. A definição trazida pelo material é a de que: “Heterosemánticos son palabras iguales o semejantes en la grafia y diferentes en el significado”⁸.

Há também uma proposta de exercícios com frases e lacunas para que o aluno que falsos cognatos se inserem em uma determinada frase. Destacamos novamente que não há preocupação com a linguagem autêntica, pois o livro apresenta exemplos criados; imaginados.

A partir da análise de quatro materiais didáticos utilizados para o ensino de língua espanhola no Brasil, percebemos que as propostas tendem ao ensino tradicional de língua; nos inquiramos com tal situação e buscamos em recentes pesquisas da área de linguística aplicada propor uma atividade com falsos cognatos que leve o aluno à reflexão do uso do léxico, a autonomia do mesmo em relação a inferir significados a partir do uso de uma determina palavra.

6. A nova proposta para ensino de palavras heterossemânticas

⁷ Tradução livre do texto: Seus comentários me aborrecem; Se não há concorrência no mercado, os preços sobem; A guilhotina serve para cortar pescoços; Os meninos estavam lançando pedras no cachorro e Rodrigo é canhoto, por isso só escreve com a mão esquerda.

⁸ Tradução livre do texto: Heterossemânticos são palavras iguais ou semelhantes na grafia e diferentes no significado.

Diante da análise anterior constatamos que nos quatro materiais didáticos a proposta de ensino ainda é entendida em uma concepção bastante tradicional, assim, a fim de contribuir para a qualidade do ensino de língua espanhola em uma perspectiva sócio-interacionista nos pautamos na pesquisa de Alonso (2006) para a partir da análise criteriosa de um corpus em que o uso de falsos cognatos se dá de maneira bastante relevante do ponto de vista da linguagem nativa são propostas atividades que levam o aluno à autonomia no que diz respeito à construção do conhecimento, bem como a um processo colaborativo de aprendizagem, em que o diálogo é constante e o professor não é o único detentor do saber.

A preocupação com os falsos cognatos foi o que levou a Alonso (2006) a desenvolver sua pesquisa de mestrado, mostrando que os estudos dos falsos cognatos se referem ao nível lexical. A semelhança ente as duas línguas tende a gerar no aprendiz a insegurança de não saber se está falando plenamente a segunda língua, ou se está de alguma forma mesclando-a com sua língua nativa. Nós professores devemos usar os erros dos alunos com os falsos cognatos para ensinar uma segunda língua, pois estes erros são transitórios que depois se transforma em competências. Ringlon, (1996, apud Alonso, 2006) afirma que a semelhança léxica e estrutural entre línguas representa uma facilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização da pesquisa, Alonso (2006) se valeu de instrumento e procedimentos da Linguística de Corpus, destinados ao ensino de língua, tais como concordância e descrição de língua baseada em padrões e informação de frequência com vistas à preparação de atividades que objetivem uma adequada e eficaz aquisição, por parte dos alunos brasileiros que estudam E/LE em um instituto de idiomas, em nível básico, dos falsos cognatos em espanhol.

Também foram selecionados dez falsos cognatos mais frequentes da lista de léxico básico mínimo de espanhol como língua estrangeira e houve também a preparação de atividades didáticas com os padrões encontrados após a análise de cento e cinquenta linhas de concordância para cada um dos dez falsos cognatos selecionados. A análise dos padrões foi feita manualmente e, em seguida, verificada pelo instrumento Concord do programa WordSmith Tools.

A seleção das linhas foi feita aleatoriamente através do ‘corpus’ CREA (Corpus de Referência do Espanhol Atual) on-line da Real Academia Espanhola. Os dez falsos cognatos foram selecionados da lista de léxico básica mínima preparada pela pesquisadora. Esse léxico básico foi elaborado a partir do vocabulário apresentado nos quatro livros didáticos que está constituído de 850 palavras, das quais

44 são falsos cognatos. Entre eles, os métodos internacionais: a) Cerrollaza, M.et al., 1999, Planeta 1, Madrid, Edelsa; b) Castro, F. et al., 2004, Nuevo Ven, Madrid, Edelsa; bem como os métodos de espanhol para brasileiros: a) Cabral Bruno, Fátima e Mendonza, Maria Angélica, 2000, Hacia el español, São Paulo, Saraiva; b) Garrido, G. et al., 2001, Conexión. Curso de español para profesionales brasileños, Madrid Cambridge Univ. Press.

| Falso Cognato | Freqüência |
|----------------------|-------------------|
| Sólo | 151.582 |
| Frente | 55.403 |
| Padre | 42.155 |
| Madre | 41.383 |
| Largo* | 37.231 |
| Apenas | 21.667 |
| Fecha* | 17.074 |
| Doce* | 11.023 |
| Aceite* | 10.120 |
| Piso* | 9.866 |
| Planta | 9.717 |
| Firma | 8.950 |
| Raro/a* | 7.628 |
| Oficina* | 7.114 |
| Medicina | 6.181 |
| Vaso* | 5.711 |
| Cerrar | 5.461 |
| Cerrado | 5.382 |
| Cena* | 5.117 |
| Arena | 5.025 |

| | |
|-----------|-------|
| Traje | 4.963 |
| Cantante | 4.144 |
| Metro | 4.079 |
| Taller* | 3.474 |
| Americana | 3.203 |
| Comedor | 2.990 |
| Pasta | 2.824 |
| Cobrar | 2.761 |
| Apellido | 2.608 |
| Abrigo | 2.038 |
| Lámpara | 1.629 |
| Billete | 1.493 |
| Camarero | 1.378 |
| Pastel | 910 |
| Exquisito | 872 |
| Vago | 870 |
| Judías | 696 |
| Vaqueros | 583 |
| Zurdo | 537 |
| Sandalias | 459 |
| Cachorro | 372 |
| Carnicero | 334 |

| | |
|------------|-----|
| Pastelería | 320 |
| Abrigarse | 57 |

7. O plano de aula

Tema: Falsos Cognatos

Objetivo: Proporcionar aos alunos a compreensão e o uso de falsos cognatos.

Público: alunos de 8ª séries

Material: Folhas de sulfite, lápis, caneta e borracha.

Irei expor aos alunos várias frases que contenham palavras de falsos cognatos e perguntar a eles qual é o significado da frase. Caso não cheguem à resposta certa, darei exemplos de outras frases usando o mesmo falso cognato até que eles consigam chegar à conclusão do que estou falando.

Depois dessa atividade oral, darei uma “tira cômica” que tenha os falsos cognatos e os alunos sentados em duplas farão a leitura e o entendimento da tira. Se os alunos tiverem dificuldade na interpretação, usarei novamente a palavra chave em outro contexto para que cheguem ao resultado.

Haverá ainda uma relação de frases com o mesmo falso cognato e os alunos em dupla darão o significado de cada frase. E por último eles construirão outras frases usando vários cognatos.

8. Reflexão sobre a aula

Como eu já havia agendado com os alunos que na próxima aula nós estudaríamos os Falsos Cognatos, eu entrei na sala e cumprimentei os alunos em espanhol e disse uma frase “que yo me había olvidado el saco en el aula de los profesores”, um aluno não sabendo o que significava “saco” disse que eu não podia ter um saco já que sou mulher. Então eu disse a ele que este “saco” era algo que eu colocava quando estava com frio, esperando que ele inferisse seu significado. Desse modo esse aluno e os outros começaram a dizer palavras que eu poderia usar, até que alguém disse “casaco”.

Como os alunos já sabiam o significado eu pedi que eles me dissessem outras frases como exemplo. E saíram essas: “Mi saco es muy bonito; El saco de Pedro es grande; Carlos tiene un saco negro.”

Eu percebi que os alunos se interessaram por este assunto, então lancei uma nova frase: “Mi abuelo es pelado desde sus 50 años.” E muitos tentaram descobrir o significado, até que eu dei outro exemplo com a mesma palavra e eles entenderam.

Fizemos atividade envolvendo as linhas de concordâncias com a palavra fecha (Alonso, 2006), os alunos gostaram desse tipo de atividade, pois aprenderam um modo diferente de fazer leitura do nódulo (fecha) para a direita ou esquerda, percebendo de que maneira o léxico se comporta em seu contexto de uso.

Com o uso do retroprojetor eu coloquei uma tira cômica que dizia: “¡Oiga!....¿usted no sabe leer? e estava escrita uma placa na árvore: “se prohíbe coger los mangos” e o outro que está encima da arvore responde: “No piense mal señor este mango estaba en el suelo.... y yo estoy tratando de ponerlo en su sitio.” Os alunos tiveram que descobrir qual era o falso cognato já que muitas palavras pareciam ser bem entendidas ao falante de português. Desse modo tive que orientá-los em relação à compreensão do significado da tira cômica, quando se depararam com a palavra sitio eles me disseram que esta palavra significava zona rural, uma pequena propriedade onde se plantam e criam animais. Os informei que não estava correta esta afirmação e comecei a questioná-los dentro daquele contexto o que sitio podia significar, assim, de maneira bastante breve os alunos detectaram que sitio era um local em que ficavam as coisas (lugar). Dei um exemplo prático, tirei o caderno do aluno que estava sobre a mesa dele e falei que “el cuaderno no estaba en su sitio” e depois devolvi o caderno ao aluno e disse “que el cuaderno estaba en su sitio”. Depois eles criaram novas frases, mostrando que possuíam já a compreensão do significado daquela determinada palavra. Dessa maneira fizemos o estudo dos falsos cognatos e como pesquisa pedi que eles buscassem na internet frases em espanhol que usassem os heterossemânticos aprendidos e que trouxessem na próxima aula para discutirmos.

9. Algumas considerações

Tomando com base as concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem, concluímos que apesar das divergências apresentadas sob os aspectos em relação ao papel do professor, do aluno, a

visão de linguagem, o papel das atividades e o tratamento dado ao erro, há sempre que existir um elo entre uma teoria e outra, pois é através das experiências de uma que se favorece para o aprendizado em outra. É necessário que se conheça todas as visões para que a troca de experiência entre os aprendizes se torne rica e significativa. Aprende-se a cada dia e é preciso entender as diferenças como no diálogo, na participação, educando e como educador no processo de ensino/aprendizagem.

10. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALCARAZ, R. C. Do Português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil – passado, presente e futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- ALONSO, Maria Cibele González Pellizzari. *Corpus Lingüístico e a aquisição de falsos cognatos em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2006.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Lingüística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BISSACO, C.M. *A constituição do professor em formação: um trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado LAEL– PUC/SP – São Paulo, 2004.
- FANJUL, A. P. Português e espanhol; línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: Claraluz editora, 2002.
- FERNANDÉZ, S. Interlengua y análisis de errores em el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 1997.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Y OTERO, J. Demografía de la lengua española. El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 59-86.
- SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil – passado, presente e futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 5ª ed, São Paulo: Martins Fontes. pp.103-119, 1995.
-

