

UNIVERSIDADE ABERTA



Os falsos amigos no ensino do PLNМ: interferências  
decorrentes da proximidade linguística

Sofia Cristina Gomes da Silva

**Orientadora:** Professora Doutora Isabel Roboredo Seara

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Português Língua Não Materna

2013

## RESUMO

Este trabalho de investigação pretende analisar as interferências dos “falsos amigos” no ensino de Português como Língua não materna, decorrentes da proximidade de duas línguas próximas como o espanhol e o português. Sendo a proximidade das línguas a origem de alguns mitos em relação à facilidade de aprendizagem destas línguas, a interferência deste tipo de palavras apresenta-se como um desafio, tanto para o aluno como para o professor. A este contexto teremos de associar o maior ou menor grau de dificuldade que estes “falsos amigos” podem representar para um bilingue.

Após uma reflexão sobre a diferente terminologia relativa ao conceito de ‘falsos amigos’ e da recensão dos principais estudos sobre o tema, nomeadamente em línguas próximas, subscrevemos a perspetiva teórica das teorias relacionadas com o bilinguismo, desde Macnamara nos finais dos anos 60 até de Heredia , em 1989 e o seu semilinguismo.

Termos como interlíngua, interferência e “*code switching*” devidamente fundamentados nas diferentes teorias e evolução dos mesmos, são igualmente questionados no âmbito deste nosso trabalho.

A partir de um estudo de caso, desenvolvido no Centro de Idiomas da Universidade de León, no ano letivo de 2011-2012, com 8 alunos que estudam o português como língua não materna, e da análise dos materiais que foram produzidos, concluímos da necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas distintas, sensibilizando para a necessidade de que o professor crie condições e formas de aprendizagem apelativas para que a devida importância seja dada a este tema.

**Palavras-chave:** “falsos amigos”, PLNM, bilinguismo, interferência linguística

## RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende analizar las interferencias de los “falsos amigos” en la enseñanza del portugués como Lengua no materna, provenientes de la proximidad de dos lenguas cercanas como el español y el portugués. Siendo la proximidad de las lenguas el origen de algunos mitos en relación a la facilidad de aprendizaje de éstas; la interferencia de este tipo de palabras se presenta como un desafío, tanto para el alumno como para el profesor. A este contexto tenemos que asociar un mayor o menor grado de dificultad que estos “falsos amigos” pueden representar para un bilingüe.

Después de una reflexión sobre la diferente terminología relativa al concepto de ‘falsos amigos’ y de la recensión de los principales estudios sobre el tema, nombradamente en lenguas próximas, suscribimos la perspectiva teórica de las teorías relacionadas con el bilingüismo, desde Macnamara en los finales de los años 60 hasta de Heredia , en 1989 y su semilingüismo.

Términos como interlengua, interferencia e “*code switching*” debidamente fundamentados en las diferentes teorías y evolución de los mismos, son igualmente cuestionados en el ámbito de nuestro trabajo.

A partir de un estudio del caso, desarrollado en el Centro de Idiomas de la Universidad de León, en el año lectivo de 2011-2012, con 8 alumnos que estudian el portugués como lengua no materna, y del análisis de los materiales que fueran producidos, concluimos que existe la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas distintas, sensibilizando para la necesidad de que el profesor cree condiciones y formas de aprendizaje apelativas para que sea dada la mayor importancia a este tema.

**Palabras-llave:** “falsos amigos”, PLNM, bilingüismo, interferencia lingüística.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyse the interference of the “false friends” in the teaching of Portuguese as a non-mother tongue, resulting from the similarity of two languages such as Spanish and Portuguese. Being the proximity of both languages the origin of some myths related with the facility in learning these languages, the interference of words like these appears as a challenge, both to the student and to the teacher. In this context we have to associate the major or minor degree of difficulty these “false friends” can represent to a bilingual student.

After reflecting about the terminology related with the concept of “false friends” and the main studies about the theme, namely in close languages, we subscribe the theoretical perspective related with bilingualism, from Macnamara at the end of the 60’s to De Heredia, in 1989, and his concept of “semilinguism”.

Expressions such as interlanguage, interference, and “code switching”, correctly grounded on the different theories and evolution of these terms, are likewise questioned within the scope of this work.

Henceforth of a case study, developed at the Centre of Languages of León’s University, at the academic year of 2011-2012, with eight students who study Portuguese as a non-mother tongue, and of the analysis of the produced materials, we have jumped to the conclusion that there is a need for developing pedagogic strategies distinct of the ones that already exist, warning about the need of the teacher to promote the conditions and ways to teach, which may appeal to the interest of the students, and help giving the real importance to a subject like this.

**Key Words:** “false friends”, PLNM, bilingualism, linguistic interference.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o contributo de muitas pessoas, a quem gostaria expressamente de agradecer.

O meu primeiro agradecimento vai para a Universidade Aberta. Foi graças ao sistema de elearning e ao modelo pedagógico, preconizado pela Universidade que pude frequentar, a partir de León, em Espanha, este curso de mestrado em PLNM. Sem esta possibilidade, jamais teria a possibilidade de concretizar este sonho da minha vida profissional e académica

Agradeço também a todos os professores do curso de pós-graduação em Português Língua Não Materna que me inspiraram e ajudaram na realização deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Roboredo Seara, agradeço a paciência, compreensão e motivação e ainda a bibliografia e o conhecimento compartilhado através de uma orientação crítica mas sempre acertada.

Ao Centro de Idiomas da Universidade de León e a todos os alunos de português, agradeço a participação e a disponibilidade que manifestaram ao longo de todo o processo.

Um agradecimento muito especial é devido ao Senhor Vice Reitor de Relações Internacionais da Universidade de León, Professor Jose Luis Chamosa, pelo apoio sempre demonstrado, desde o início deste projeto.

Às professoras e amigas Mónica Neves e Cristina Colinas, pela ajuda contínua e por serem em muitos momentos a luz que me orientou.

Aos meus pais que sempre me ensinaram que nada é impossível, sempre e quando estejamos dispostos a lutar pelos nossos sonhos.

Agradeço os constantes incentivos a todos os que, de forma mais clara ou mais sub-reptícia, acreditaram na realização deste trabalho.

Por último, mas sempre os primeiros, ao meu marido e aos meus filhos Erika e André, pelas horas roubadas, irremediavelmente.

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	8
PARTE I : FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1. A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO.....	12
1.2. A PROXIMIDADE DAS DUAS LÍNGUAS - DIFERENTES VISÕES .....	23
1.3. “FALSOS AMIGOS”, FALSOS COGNATOS OU HETEROSSEMÂNTICOS”.....	27
1.4. ESTRATÉGIAS USADAS ATÉ AOS DIAS DE HOJE PARA SOLUCIONAR O PROBLEMA.....	37
PARTE II: OPÇÕES METODOLÓGICAS	
2.1- CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA .....	39
2.2- EXPECTATIVAS QUANTO AOS RESULTADOS.....	48
PARTE III: ANÁLISE E DIDATIZAÇÃO	
3.1- ANÁLISE DE DADOS.....	50
3.2- PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	57
3.3- DIDATIZAÇÃO.....	60
PARTE IV: CONCLUSÕES.....	72
BIBLIOGRAFIA.....	78
ANEXOS.....	85

## ANEXO 1 – INQUÉRITO AOS ALUNOS

G1.....	86
G2.....	102
G3.....	120
7.2- ANEXO 2- RESPOSTAS AOS INQUÉRITOS.....	153
7.3- ANEXO 3- MATERIAIS UTILIZADOS .....	157
7.4. ANEXO 4- AUTORIZAÇÕES-----	160

## 1. INTRODUÇÃO

*Aquilo que pensamos saber,  
com frequência, nos impede de aprender.  
Claude Bernard, filologista francês*

O estudo de uma língua é uma aventura cujo final é sempre inesperado. A língua é como um ser vivo, se é alimentada crescerá e se é ignorada estagnará. Mas de que se alimenta uma língua? Da diversidade, da riqueza lexical e semântica, dos dialetos, e um sem fim de pequenas coisas que formam todas as línguas. Foi neste âmbito que descortinámos o tema que nos ocupa: “os falsos amigos”.

Como estudante de outras línguas, o tema “falsos amigos” sempre captou a nossa atenção. O facto de este tema ser algo com que tivemos de lidar e que muitas vezes ainda nos provoca situações caricatas aumentaram o interesse.

Os “falsos amigos” são, em todas as línguas em que existem, um dos temas que mais desperta a atenção dos alunos. A própria denominação do tema aguça a curiosidade do aluno, pois sugere algo fora do comum, proibido ou ilegal.

A sua importância é muitas vezes ignorada ou vista como algo anedótico para ocupar um pouco de tempo na planificação de uma aula. A ignorância desta particularidade da língua leva ao desconhecimento de algo que influencia não só as formas lexical e semântica, mas também estrutural e gramatical. Sánchez- Élez<sup>1</sup> defende que um “falso amigo” do campo léxico semântico dificulta a aprendizagem de um aluno em níveis iniciais, mas que com a abordagem correta essa dificuldade pode ser colmatada. No entanto, em níveis mais avançados surgem os “falsos amigos” estruturais e gramaticais, que por sua vez, são mais difíceis de detetar e de resolver.

A convicção de que uma língua próxima implica maior facilidade e menos trabalho na aprendizagem obriga o professor a um trabalho mais específico no início da aprendizagem, para que os alunos tenham a noção de que essa proximidade pode dificultar mais do que ajudar. Cremos, tal como Sánchez- Élez, que as interferências provocadas pelos “falsos amigos” devem ser apresentadas ao aluno assim que surgem e

---

<sup>1</sup> NAVAS SANCHEZ- ÉLEZ, MARIA VICTORIA , (1986) “Interferencias del sistema lingüístico portugués en el aprendizaje de la lengua española” ,In : *I Encuentro Internacional de la Unión Latina*, pp. 141- 153.

trabalhadas durante o percurso de aprendizagem. É importante referir que esta nossa convicção se refere apenas ao trabalho com alunos espanhóis, não entrando em comparações com alunos com línguas maternas diferentes e que logicamente sentirão mais dificuldades que um espanhol na aprendizagem do português.

Após vários anos de ensino a alunos espanhóis e de nos depararmos com grandes dificuldades por parte dos estudantes nesta área, e com a falta de bibliografia que pudesse ajudar nesta tarefa de resolver dificuldades com as interferências dos “falsos amigos” de espanhol na Língua Portuguesa, decidimos iniciar esta investigação em busca de respostas e de algumas soluções para esta realidade.

Pretendemos neste trabalho estudar a competência semântica e lexical de forma a averiguar as dificuldades que alunos com conhecimentos de português, ou porque são bilingues ou porque estudaram a língua portuguesa durante alguns anos, podem sentir, e como interferem na sua aprendizagem. Uma vez que o nosso campo de estudo aborda alunos que obtiveram os seus conhecimentos de formas muito diferentes, uma das primeiras questões que nos surgem é:

➤ A interferência dos “falsos amigos” vai efetuar-se de forma distinta em alunos espanhóis e alunos bilingues?

Sendo que no seio da comunidade bilingue, estamos em presença de diferentes tipos de bilinguismo poderemos apresentar outras duas questões às quais procuraremos responder:

➤ O tipo de bilinguismo vai alterar o grau de interferência dos “falsos amigos”?

➤ O facto de ser bilingue apenas em algumas competências linguísticas faz com que a interferência dos “falsos amigos” seja maior?

Para além da diversidade de bilingues que temos dentro do grupo de estudo, temos também diferentes níveis de conhecimentos da língua. Assim, pretendemos responder às seguintes perguntas:

➤ A interferência dos “falsos amigos” sente-se mais em alunos que têm menor domínio da Língua Portuguesa?

Para além das questões que anteriormente enunciámos, são estes os objetivos desta investigação:

- verificar se realmente os “ falsos amigos” aumentam as dificuldades de compreensão;
- analisar se mesmo com conhecimentos das duas línguas existem dificuldades no trato com “falsos amigos”;
- quais são os que provocam maior confusão: os da língua materna ou os da L 2 ?;
- analisar e contrastar as dificuldades sentidas por alunos bilingues e por alunos espanhóis;
- observar a capacidade dos alunos em detetarem os “falsos amigos” em textos, tanto em português como em espanhol;
- analisar a capacidade de tradução de falsos amigos de português para espanhol e vice - versa,
- analisar as dificuldades sentidas pelos alunos nestas traduções;
- verificar onde se revelaram as maiores dificuldades: se nas traduções de português para espanhol ou se nas de espanhol para português;
- verificar a capacidade de auto - avaliação dos alunos e das dificuldades que sentiram.

Procurámos não só os problemas, mas também estratégias que nos permitam solucionar o problema que nos ocupa. Cremos que existem diferentes abordagens que, devido a um uso menos adequado, não estão a resultar. Assim, investigámos o que tem sido feito e tentaremos dar algumas sugestões para ajudar a uma menor interferência destes “falsos amigos”.

Deste modo, estruturámos o nosso trabalho em três partes. Na primeira parte, apresentamos os fundamentos teóricos que serviram de base ao nosso estudo, através da recensão das principais teorias relacionadas com a classificação dos termos que nos ocupam – falsos amigos, heterossemânticos ou falsos cognatos, com o bilinguismo e com o estudo de línguas próximas. Terminámos esta parte mais teórica com uma reflexão sobre as estratégias usadas até aos dias de hoje para solucionar este problema.

Na segunda parte, fazemos a apresentação da metodologia usada e quais são as nossas expectativas em relação aos resultados obtidos.

Na terceira e última parte apresentamos e análise dos dados e respectivas conclusões. Terminamos esta parte com as considerações finais e com a apresentação de uma proposta didática que se baseia no contexto e público a quem damos aulas e ainda na necessidade e quase obrigação dos nossos dias de incluir as novas tecnologias na sala de aula.

### 1.1- A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO

De relevância para este trabalho não há apenas o campo léxico – semântico, uma vez que a diferente origem dos dados obtidos para este estudo nos leva também a considerar a influência que o bilinguismo pode, ou não, ter nas interferências originadas pelo tema que nos ocupa.

Afigura-se-nos sugestivo nesta reflexão sobre o tema, este poema, da autoria de Pedro Ortiz Vasquez:

“Quienes somos  
it's so strange in here  
todo lo que pasa  
is so strange  
y nadie puede entender  
que lo que pasa aquí  
isn't any different  
de lo que pasa allá  
where everybody is trying  
to get out  
move into a better place  
al lugar where we can hide  
where we don't have to know  
quienes somos  
strange people of the sun  
lost in our own awareness  
of where we are  
and where we want to be  
and wondering why  
it's so strange in here”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> **ORTIZ VASQUEZ, PEDRO**, (1975) “Quienes somos” A poem by Pedro Ortiz Vasquez, in *The Bilingual Review/ La Revista Bilingue* 2(1975): 293-294.

O bilinguismo é um fenómeno estudado ao longo dos tempos e que continua a originar novas descobertas. O poema alude às sensações que um bilingue pode experimentar na sociedade em que está integrado. Ao longo dos tempos a aceção que se tem do bilinguismo mudou. Batoréo (2006)<sup>3</sup> refere que a existência de países monolíngues é um mito. Numa realidade em que existem mais línguas que países, acreditar que podem existir países monolíngues parece insustentável. Num mundo multicultural e numa União Europeia que prima pelo convívio de culturas e nacionalidades, negar a existência de bilinguismo e plurilinguismo seria alterar a realidade em que vivemos.

Em comunidades migrantes é comum o uso de uma língua em casa e outra na escola ou no contexto social. O uso de uma terceira língua, por exemplo, o inglês - no caso de não ser uma das que o sujeito domina -, é, cada vez mais, obrigatório, uma vez que é a língua franca da comunidade científica, económica, etc.

Ainda que esta seja a nossa realidade, um dos problemas, que as sociedades de emigrantes portugueses enfrentaram e ainda enfrentam é a negação da Língua Materna<sup>4</sup>. Muitos, por medo ou vergonha, não transmitiram/transmitem os conhecimentos da sua LM aos seus filhos, ou então quando estes chegavam/chegam às escolas a utilização e desenvolvimento da sua LM era-lhes negada. Batoréo (op.cit.) refere que a escola passa a ser um local de conflito e angústia para o aluno em vez de um *“lugar dos (primeiros) encontros com o Outro, das (primeiras) amizades, dos (primeiros) amores, das (primeiras) descobertas...”* (Batoréo 2006, p.2)

Um estudo elaborado em Portugal no âmbito do Projeto Gulbenkian “Diversidade Linguística na escola portuguesa (cf. Mateus e tal 2005 e 2006)” revela que os alunos do 1º e 2º ciclos falavam em casa 58 línguas e 37 na escola, o que nos remete para o referido anteriormente, ou seja, que o monolínguismo é um mito. Mas esta preocupação com a diversidade linguística também está presente a nível internacional. O relatório do Parlamento Europeu de 2005 é disso exemplo e a abertura da União Europeia ao uso de mais línguas no seu seio também. O direito ao bilinguismo é uma realidade, tal como

---

<sup>3</sup> BATORÉO, J. HANNA, (2006), “Espaço(s) de diversidade linguística na escola portuguesa do século XXI”, In: *Actas de Colóquio Interdisciplinar Formas e Espaços de Sociabilidade. Contributos para uma História de Cultura em Portugal*, Lisboa, 24-26 de Maio de 2006, CD-ROM, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 1-8.

<sup>4</sup> Doravante por uma questão de simplificação, designaremos LM língua materna

refere Batoréo<sup>5</sup>. A nova situação exige, sobretudo, o direito à diversidade linguística, ao reconhecimento de várias línguas maternas e às culturas por elas veiculadas (...). O exemplo vem dos países tradicionalmente bilingues como, por exemplo, o Canadá (cf. <http://www.mylanguage.ca>) “.

Espanha, como país de muitas línguas, e recetor de emigração, também participa nesta transformação da sociedade dos nossos dias. A preocupação com a diversidade e a integração dos “novos” bilingues está presente na programação das escolas. Projetos como “El protagonista de la semana”<sup>6</sup> pretendem integrar e promover a diversidade linguística no seio da comunidade educativa. Téis<sup>7</sup> refere que todas as línguas são “boas” desde que sirvam os propósitos comunicativos dos seus usuários. Como tal deve-se respeitar a Língua Materna e lembrar-se que o processo cognitivo do sistema de uma segunda língua pode ser facilitado por um processo cognitivo prévio relacionado com a Língua Materna. Macnamara (1969) defende que um bilingue não necessita de controlar todas as modalidades da segunda língua. Pode controlar apenas uma delas e ser considerado bilingue. Tal como Macnamara, Baker e Prys(1998), Li Wei (2000), consideram-se bilingues os indivíduos que se expressam em diferentes línguas com níveis de proficiência diferentes. Estes autores afirmam que o bilinguismo se aplica àqueles que dominam duas línguas, mas que os que falam três ou mais línguas, ainda que com diferentes níveis de proficiência, também devem ser considerados bilingues. Nesta mesma perspetiva encontramos Baker (1998)<sup>8</sup>, que defende que o ser humano pode ter competência para ouvir e entender uma língua, mas não ser, contudo, capaz de a ler ou escrever. Ainda atualmente encontramos resistência a aceitar a existência do bilinguismo. Os seus fundamentos baseiam-se em teorias como as de Bloomfield (1933, p.56)<sup>9</sup>. Para este autor, bilingue é aquele que domina duas línguas da mesma forma que um falante nativo. Baker, por seu lado, posiciona-se no lado oposto a esta teoria e, para

---

<sup>5</sup> **BATORÉO, J. HANNA**, (2008), “A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística”, In : *Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global*, Lisboa: Associação dos Professores de Português & International Academy of Linguistic Law, CD-ROM, 2008, pp. 141-148.

<sup>6</sup> Programa que se inicia na pré-primária, onde um aluno e a sua família é protagonista durante uma semana e deve dar a conhecer tanto aos colegas como à comunidade educativa, as suas origens, tradições, língua e cultura.

<sup>7</sup> **TÉIS, DENISE TERESINHA**, (2007), “Interferências Linguísticas Bilingues em produções escritas”, In *Revista Trama*, volume 3, Número 5, 1º semestre de 2007, pp. 73- 87.

<sup>8</sup> **BAKER, C.; PRYS JONES, S.**, (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters Ltda.

<sup>9</sup> **BLOOMFIELD, L.**, 1993, *Language*. New York, Holt.

poder classificar alguém de bilingue, divide as competências em ativas e passivas. Baker considera que uma das competências de comunicação é a produção oral. A audição para Baker é inserida nas competências orais recetivas. A leitura é para este autor uma competência de escrita produtiva, e a produção escrita está incluída na competência de escrita. Partindo destas divisões e das competências que um aluno pode apresentar, a classificação de bilingue/monolingue torna-se mais complexa, e consequentemente esse facto tem fortes repercussões na classificação dos falantes.

No âmbito desta problemática surgem outras propostas para a classificação dos bilingues. Assim Mackey (2000)<sup>10</sup> propõe que se responda a quatro perguntas sobre o bilinguismo de um indivíduo em questão, para que se proceda a essa identificação. A primeira diz respeito ao grau de proficiência do indivíduo, isto é, que tipo e grau de conhecimento tem das línguas que domina. A segunda pergunta diz respeito à função e uso das línguas. É importante saber em que circunstâncias usa as línguas que fala e domina. A terceira refere-se à alternância de código, ou seja, com que frequência e de que forma o indivíduo muda de uma língua para a outra. Por fim, o estudo do grau de interferência afigura-se importante para Mackey.

Ainda que nos pareça importante a proposta de Mackey, parece-nos mais completa a proposta de Harmers e Blanc (2000)<sup>11</sup>. Estes autores propõem seis dimensões subjacentes de definição de bilinguismo, que enunciarei brevemente em seguida.

A primeira dimensão é a competência relativa, que se divide em bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. No bilinguismo balanceado, o indivíduo não tem de possuir um alto nível de proficiência das duas línguas, mas sim um nível equivalente para as duas. O bilinguismo dominante corresponde ao indivíduo que revela uma competência maior numa das línguas em questão.

A segunda dimensão é a organização cognitiva, que se divide em bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. No primeiro, o indivíduo apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e no segundo apresenta duas

---

<sup>10</sup> **MACKEY, W.** ,( 2000), “The Description of Bilingualism”. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London; New York : Routledge.

<sup>11</sup> **HARMERS, J E BLANC, M.**, (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.

representações distintas para duas traduções equivalentes. Estes dois tipos de bilinguismo podem existir simultaneamente num indivíduo, pois estão ligados entre si e relacionados com a idade e a forma como as línguas foram adquiridas.

A terceira dimensão diz respeito, precisamente, à idade. A idade de aquisição das línguas é bastante importante e influencia o tipo de bilinguismo que o indivíduo revelará. O bilinguismo infantil divide-se em bilinguismo simultâneo e consecutivo. Este tipo de bilinguismo refere-se ao que acontece quando se dá o desenvolvimento cognitivo. No bilinguismo simultâneo o indivíduo aprende as duas línguas ao mesmo tempo, sem que nenhuma exerça domínio sobre a outra. No bilinguismo consecutivo, a criança aprende primeiro a LM e mais tarde a Língua Segunda<sup>12</sup>, tendo assim aprendido primeiro as bases da LM. O bilinguismo adolescente e adulto surge quando o indivíduo aprende línguas novas nessas fases etárias.

A influência do meio e de falantes nativos também deve ser destacada. Esta dimensão permite a divisão em bilinguismo endógeno e exógeno. No primeiro as duas línguas são nativas da comunidade onde o indivíduo está inserido, e no segundo as línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

A quinta dimensão remete-nos para o estatuto das línguas em questão, e divide-se em bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo. No primeiro, as duas línguas são igualmente importantes no meio e ocorrem ao mesmo tempo e sem prejuízo da outra. No segundo a L2 é desvalorizada e, por isso, a forma de aquisição não é igual para as duas.

A sexta e última dimensão é a que corresponde à identidade cultural. Segundo Harmers e Blanc<sup>13</sup> existem bilingues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Um bilingue bicultural é aquele que se reconhece e é reconhecido pelas duas culturas das línguas que fala. Bilingue monocultural reconhece só uma das culturas e também só é reconhecido por uma delas. Bilingue acultural é aquele que renuncia à cultura relacionada com a LM e adquire a da L2. Bilingue descultural é aquele que opta pela cultura da L2, mas não a consegue dominar, e ao mesmo tempo desiste da sua própria identidade.

---

<sup>12</sup> Doravante por uma questão de simplificação, designaremos L2 língua 2

<sup>13</sup> HARMERS, J E BLANC, M., (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Perante todas estas propostas de classificações parece claro que para estudar o bilinguismo não nos podemos simplesmente circunscrever a níveis de proficiência ou ao número de línguas que o falante domina. É necessário um estudo mais aprofundado onde sejam considerados os diversos níveis de análise como anteriormente apontámos.

Após esta análise de definição e classificação de um falante bilingue é necessário refletir sobre que tipo de bilinguismo é mais comum e quais as principais características de um bilingue.

Quando nos referimos a competências, verificamos que o bilinguismo a nível oral é o mais comum, principalmente no seio de comunidades emigrantes. Uma vez que estas comunidades se caracterizam por adaptações rápidas ao seu entorno e a um maior desenvolvimento das suas competências a nível de oralidade e compreensão auditiva, concluímos que as competências relacionadas com produção e compreensão escrita têm um desenvolvimento menor, o que influencia o tipo de bilinguismo.

A maior capacidade no que concerne as competências relacionadas com oralidade é um dos traços que identificam um bilingue, assim como a possibilidade que tem de transitar de uma língua para a outra, num só continuum - o fenómeno de alternância de código ou "code switching". Cardoso<sup>14</sup> define o *code switching* como "uma estratégia de comunicação a que o falante recorre sempre que desconhece um item lexical ou determinada expressão na língua alvo". Ainda segundo a mesma autora, "code switching" é o "uso alternado de dois códigos linguísticos na mesma fala e na mesma frase, respeitando as regras gramaticais de ambas". Belkacem<sup>15</sup> defendia que este fenómeno linguístico, "tem a ver diretamente com um meio de comunicação, onde o falante bilingue passará de uma língua A para a língua B, alternando no discurso dois ou mais códigos linguísticos". Mayone Dias<sup>16</sup> diz que o "code switching" "pressupõe uma destreza igual nos dois códigos". Ainda sobre este fenómeno linguístico os autores Lüdi e Py<sup>17</sup> afirmam que este se pode identificar através do que eles chamam "marques

---

<sup>14</sup> CARDOSO, ANA JOSEFA GOMES, (2005) "As interferências Linguísticas do Caboverdiano no Processo de Aprendizagem do Português", Dissertação de Mestrado, Lisboa :Universidade Aberta.

<sup>15</sup> BELKACEM, HIND, (2009) *Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale*, Algérie, Université de Mostaganem.

<sup>16</sup> DIAS, EDUARDO MAYONE, (1989), *Falares Emigrantes, uma abordagem ao seu estudo*, LISBOA: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

<sup>17</sup> LÜDI, G. e PY.B. LÜDI, (2003), *Être bilingue*, Berne: Peter Lang.

*transcodiques*”, ou como eles definem “ *tout observable, à la surface d’un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l’influence d’une autre langue ou variété.*”

O poema que serviu de epígrafe ao ponto 1.2. reflete isso mesmo. O bilingue pode facilmente transitar de uma língua para outra, algumas vezes de forma correta, porque o seu domínio linguístico o permite devido aos recursos linguísticos que possui, outras de forma não tão correta, porque se deve simplesmente à interferência de uma língua na outra.

Inicialmente a mudança de código era vista como um desvio da fala, mas pesquisas como as de Genesee, Nicoladis e Paradis (1995)<sup>18</sup> ou Mello (1999)<sup>19</sup> mostraram que em vez de ser um desvio na fala se tratava de uma estratégia linguística do bilingue para prosseguir a comunicação. Por sua vez Milroy e Muysken (1995)<sup>20</sup> defendem que a análise de fenômenos como a mudança de código e a interferência de uma língua sobre a outra poderia enriquecer a linguística orientada a partir do monolinguismo.

Mas o bilinguismo não é apenas fruto da inserção numa comunidade emigrante ou de diferentes nacionalidades no seio familiar. O bilinguismo pode surgir por outras razões. Entre elas encontramos as que se poderiam caracterizar de funcionais, ou seja, aquelas em que o bilingue usa as duas línguas em contextos específicos, como por exemplo por razões de trabalho ou de estudo. É um bilinguismo de conhecimento limitado, mas que no âmbito de teorias como as de Baker, Macnamara ou Tirone, poderia ser considerado bilinguismo.

Entre as várias teorias que têm surgido posicionamo-nos nas defendidas por Macnamara<sup>21</sup>, que defende que para ser bilingue basta possuir competências em qualquer uma das quatro competências, corroboradas pelas de Titone<sup>22</sup>, para quem o bilinguismo é a capacidade de cada um falar uma segunda língua respeitando as suas

---

<sup>18</sup> **GENESE, NICOLADIS E PARADIS**, (1995), “Language differentiation in early bilingual development.”, *Journal of Child Language*, 22, 611-631, Cambridge University Press.

<sup>19</sup> **MELLO, H. A. B. DE.**, (1999), *O falar bilingue*. Goiânia: Ed. da UFG.

<sup>20</sup> **MILROY, L.; MUYSKEN, P.**, (1995), *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>21</sup> **MACNAMARA, J.** (1967), “The Bilingual’s Linguistic Performance—A Psychological Overview.”, *Journal of Social Issues*, 23: 58–77.

<sup>22</sup> **TITONE, RENZO** (1972), “Bilinguismo precoce e educazione bililingue”, In: *Serie di psicologia*, 7, pp. 431-443, Roma, Armando.

estruturas e não parafraseando a primeira língua. Uma vez que subscrevemos estas duas posições técnicas, teremos em atenção que com a investigação desenvolvida com a nossa comunidade de alunos, estes manifestam competências apenas em uma ou duas.

Após algumas leituras, surge uma terceira proposta a defendida por De Heredia<sup>23</sup> - o semilinguismo. Esta teoria vai ao encontro da que defendemos, pois considera que um aluno que se pode defender em alguma das categorias que constituem uma língua, possui semilinguismo “ *esse termo é utilizado para definir o estado de uma pessoa que pode ‘se virar’ em duas línguas, mas que não é realmente competente em nenhuma.*”<sup>24</sup> Ainda segundo De Heredia, não se pode considerar a língua que surge deste processo um desvio de outra língua, mas sim uma terceira língua com regras e um sistema criado pelo aluno, que pode ser considerado um processo natural e transitório sempre e quando o professor o entenda como tal.

Cremos que estas são as teorias que mais se aproximam do público estudado, uma vez que o bilinguismo que possui tem origem na sua vivência em Portugal e não numa educação bilingue desde a infância. Ou seja, os conhecimentos que possuem da segunda língua são resultado de imersão linguística e não de estudos ou educação ao longo da vida. Perante a constatação destes factos e face a algumas fragilidades na forma de obter esses conhecimentos, temos de concordar com Macnamara, uma vez que dificilmente seria possível reconhecer bilinguismo nas quatro competências linguísticas nestas condições, mas ao contrário seria perfeitamente possível desenvolver uma ou duas competências linguísticas. Na nossa comunidade de alunos, a principal competência linguística em que encontramos um grau de bilinguismo é na compreensão e expressão orais, verificando-se, no entanto, que o mesmo não acontece com a competência escrita.

O interesse deste fenómeno para o estudo dos falsos amigos decorre da necessidade de saber se os alunos bilingues têm maior ou menor interferência nos seus conhecimentos e se o facto de serem bilingues os ajuda a ultrapassar com menos dificuldade os obstáculos criados por estes. Outro dos nossos objetivos será perceber

---

<sup>23</sup> **DE HEREDIA, C.**, (1989) “Do Bilinguismo ao falar bilingue”, In: Vermes, G. & Boutet, J. (orgs) *Multilinguismo*, Campinas: Unicamp, pp.177- 220.

<sup>24</sup> **TÉIS, DENISE TERESINHA**, (2007), “Interferências Linguísticas Bilingues em produções escritas”, In *Revista Trama*, volume 3, Número 5, 1º semestre de 2007, pp. 73- 87.

que estratégias o aluno bilingue mobiliza para ultrapassar as interferências que podem surgir.

Creemos que o aluno bilingue tem mais hipóteses de desenvolver essas estratégias, porque ao ter necessidade de criar uma interlíngua,- língua que o aluno cria usando estruturas da sua língua materna e da língua estrangeira, definição esta sobre a qual refletiremos mais à frente neste trabalho-, irá procurar a forma de obter, selecionar, analisar e adaptar os conhecimentos obtidos. Esta forma de atuar pode ser uma das respostas para solucionar este problema. O professor, baseando-se nesta teoria, poderá ajudar o aluno a criar uma interlíngua que lhe permita identificar as palavras que lhe podem ocasionar interferências e guiá-lo para a seleção, análise e adaptação das mesmas.

A criação de uma interlíngua, teoria defendida por Selinker<sup>25</sup>, entre outros autores não é apenas atribuída aos bilingues. O aluno de uma língua estrangeira tem tendência para executar uma transferência de conhecimentos da sua LM para criar uma base que lhe permite aprender a nova língua, surgindo assim uma terceira língua, ou uma língua de transição que o levará mais tarde à aquisição da LE. O conceito de interlíngua, bem como as teorias que defendem que a imersão linguística não se pode ver como aprendizagem, uma vez que o aluno não a aprende em uma sala de aula mas sim através da vivência e do contacto com a língua em questão, parecem-nos importantes para este trabalho, uma vez que vão ao encontro dos exemplos que apresentamos. Temos alunos para os quais o português surge como resultado de uma aprendizagem e outros para os quais, segundo a teoria de Krashen (1981)<sup>26</sup>, foi obtido por aquisição. Tanto o bilinguismo alcançado através da vivência em Portugal, que iria ao encontro do que já foi referido anteriormente e que Macnamara defende, como o bilinguismo obtido porque um dos pais ou ambos são nativos de língua portuguesa e por isso lhes transmitiram os conhecimentos, estão implícitos nas teorias defendidas por Krashen e Griffin (2005).<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> SELINKER, L. ; (1972) "Interlanguage" , *IRAL \_InternationalReview of Applied Linguistics in Language Teaching*, Washington, pp. 209 -231.

<sup>26</sup> KRASHEN, D. STEPHEN, (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning* . disponível em [http://sdrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html), [accedido em maio 2011].

<sup>27</sup> GRIFFIN, K. (2005) *Linguística Aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid:Arco/Libros.

A importância dos “falsos amigos” na chamada interlíngua, isto é, “*sistemas intermediários entre a língua materna e a língua alvo e que possuem características próprias, sendo influenciados não só por transferências de língua materna, como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua*” (Ortiz, 2001)<sup>28</sup>, é destacada porque esta faz parte do processo de aprendizagem e muitas vezes o aluno não se dá conta do erro originado pelos “falsos amigos” porque não o considera como pertencente a um dos sistemas.

Após observarmos todos estes fatores sobre o bilinguismo e de subscrevemos as teorias que defendem o direito à diversidade linguística (Batoréo 2008)<sup>29</sup>, não podemos deixar de referir que o bilinguismo não é unanimemente considerado como vantajoso, pois são inúmeras as desvantagens apontadas.

A primeira destas é a perda da unidade absoluta das nações, cuja imagem de estado foi construída usando como base a língua nacional. Dar lugar ao aparecimento e ao uso de outras línguas é visto como sinal de fraqueza da unidade absoluta do estado, Batoréo alude a este facto referindo ainda que “*Esta imagem de unidade politicamente pré - construída sobrepõe frequentemente as imagens de língua oficial, língua racional e língua materna*”.<sup>30</sup>

Outra desvantagem é sublinhada nas teorias de Harmers e Blanc (2000: 121)<sup>31</sup> que o bilinguismo pode levar a problemas de escolha de língua e identidade cultural, na medida em que as crianças podem ter dificuldade em associar a língua com uma identidade cultural. Ainda Harmers e Blanc defendem que a influência entre o bilinguismo e a identidade cultural é mútua. Atendendo ao que Grosjean (1982: 160)<sup>32</sup> subscreve quando diz que uma criança bilingue não desenvolve duas identidades culturais, mas integra duas culturas numa só língua, pode-se entender o porquê do surgimento desta teoria opositora ao bilinguismo.

---

<sup>28</sup> **ORTÍZ, ALVAREZ, M.L.**, (2001) “As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol”, In: *Anais do VIII Brasileiro de professores de espanhol*, Universo Espanhol, Vitória: UFV, 1999, V.1, pp. 1- 10. Disponível em: [http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos\\_pdf/FALSOS\\_COGNATOS.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/FALSOS_COGNATOS.pdf) [acedido em junho 2012]

<sup>29</sup> **BATORÉO, J. HANNA**, (2008), “A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística”, In : *Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global*, Lisboa: Associação dos Professores de Português & International Academy of Linguistic Law, CD-ROM, 2008, pp. 141-148.

<sup>30</sup> (*op cit*)

<sup>31</sup> **HARMERS, J E BLANC, M.**, (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>32</sup> **GROSJEAN, F.**(1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambrigde, MA: Harvard University Press.

Normalmente estes casos de problemas com a identificação cultural são mais notados em crianças de classes sociais menos favorecidas, tal como era o caso das primeiras gerações de emigrantes portugueses em países como França, Suíça e Alemanha. De forma a exemplificar um pouco melhor este fenómeno, remetemos para uma entrevista que nos apresenta o caso de um bilingue em inglês e espanhol, que afirma que o bilinguismo, em vez de vantagens, apenas lhe trouxe problemas.<sup>33</sup> Apesar das desvantagens apresentadas, posicionamo-nos na teoria defendida por Wei<sup>34</sup>, segundo a qual seria um erro omitir as desvantagens do bilinguismo, mas estas são pontuais e normalmente relacionadas com fatores de ordem social. Flory e Souza<sup>35</sup> afirmam que “*A categoria “desvantagens” não diz respeito ao bilinguismo em si, mas a fatores sócio-culturais e contextuais nos quais determinados tipos de bilinguismo acontecem*”.

Ainda que o tema que nos ocupa não pretenda discutir as diferentes teorias que existem sobre o bilinguismo, pareceu-nos importante refletir um pouco sobre ele, uma vez que esta ancoragem teórica nos permitirá entender melhor o trabalho de campo elaborado. Reiteramos, pois, a nossa posição anterior, no sentido de perfilhar as teorias defendidas por Macnamara, Baker e Tirone, uma vez que pensamos que uma pessoa pode ser bilingue em algumas competências linguísticas sem ter que o evidenciar em todas. Decidimos observar um grupo de alunos que precisamente se encontra nesta situação.

---

<sup>33</sup> “A view from the melting pot- an interview with Richard Rodriguez” ,2008, In: <http://www.scottlondon.com/blog/archives/43>, (acedido em março de 2010)

<sup>34</sup> WEI, L. (2000) *The Bilingualism Reader*, London and New York: Routledge.

<sup>35</sup> FLORY, ELIZABETE VILLIBOR & MARIA THERESA COELHO de SOUSA,(2009), “Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: vantagens, desvantagens ou diferenças?”, *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, volume XIX:41-61.

## 1.2- A PROXIMIDADE DAS DUAS LÍNGUAS- DIFERENTES VISÕES

A dificuldade que os “falsos amigos” apresenta aumenta quando se fala de línguas próximas como o português e o espanhol. Tal como refere Sánchez-Élez “la similitud entre las lenguas portuguesa y castellana es un inconveniente a la hora de aprender cualquiera de estos idiomas- lo que desmiente la creencia generalizada de la facilidad en la adquisición de la lengua española por parte de los hablantes de portugués y viceversa”<sup>36</sup> Almeida Filho<sup>37</sup> refere que línguas muito próximas levam o aluno a viver numa zona de facilidade enganosa proporcionada pelas perceções dos alunos. A convicção de que a Língua Portuguesa é “igual” ou “quase igual” ao espanhol criam sentimentos contraditórios nos alunos. Segundo a nossa experiência os alunos que querem estudar português procuram aprofundar os conhecimentos gerais que têm da Língua Portuguesa ou de Portugal. No entanto vêm convencidos de que tudo será muito fácil e têm que explicar a outros alunos porque estudam português “se é igual a espanhol”. Estes matizes devem levar o professor a fazer com que o aluno seja consciente de que a facilidade na aprendizagem de línguas próximas é um mito que deve ser eliminado, pois assim assumirá as diferenças e respeitará as singularidades que diferenciam o português do espanhol. A convicção de que uma língua próxima implica maior facilidade e menos trabalho em aprendê-la obriga o professor a um trabalho mais específico no início da aprendizagem, para que os alunos tenham a noção de que essa proximidade pode dificultar mais do que ajudar.

Neste trabalho procuramos limitar-nos à realidade que nos ocupa e aos resultados obtidos ao longo dos últimos anos. Silva<sup>38</sup> faz referência ao facto de que a proximidade e a presença de tantos cognatos e falsos cognatos entre as duas

<sup>36</sup> NAVAS SANCHÉZ- ÉLEZ, MARIA VICTORIA , (1986) “Interferencias del sistema lingüístico portugués en el aprendizaje de la lengua española” ,In : *I Encuentro Internacional de la Unión Latina*, pp. 141- 153

<sup>37</sup> ALMEIDA FILHO, J.C.,(1995), “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?” In: Silva, Eliane Barbosa da, “Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos” in: *Congreso Brasileo de Hispanistas*, 2, 2002, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas, pp.9-21. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100020&Ing=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100020&Ing=en&nrm=abn) [acedido em fevereiro de 2012 ].

<sup>38</sup> SILVA, ELIANE BARBOSA DA, (2002), “Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos”, In: *Congreso Brasileo de Hispanistas*, 2, 2002, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas, pp.1-13. Disponível em : <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100020&Ing=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100020&Ing=en&nrm=abn), [acedido em dezembro de 2012].

línguas pode levar a uma maior ou menor facilidade “(...) a maior ou menor facilidade na aprendizagem do espanhol está associada, em grande escala, a uma maior ou menor transferência do léxico, tendo em vista os incontáveis cognatos entre essas duas línguas, somados à infinidade de falsos cognatos que as sobrecarregam”.

Ao serem línguas próximas este fenómeno surge a diferentes níveis. Vandresen<sup>39</sup> defende que o aluno tende a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua estrangeira pelos da língua materna. Neste trabalho pretende-se estudar a competência semântica e lexical de forma a averiguar as dificuldades que alunos com conhecimentos de português, ou porque são bilingues ou porque estudaram a língua portuguesa durante alguns anos, podem sentir, e como interferem na sua aprendizagem.

O facto de não parecer existir um tratamento adequado deste fenómeno, aumentou a curiosidade sobre o mesmo. A discussão teórica está presente através de vários autores, mas a forma como abordar este tema e solucioná-lo parece inexistente.

Na variante que agora nos ocupa existem vários trabalhos, mas pouco empenho por parte da didática em geral em dar o devido valor que uma problemática como esta merece. (Alves)<sup>40</sup>

Uma das conclusões a que chegámos quando fazíamos a investigação teórica é que grande parte dos trabalhos dedicados a este tema trata do português do Brasil em correlação com o espanhol da América Latina. Ora, como se sabe, o português do Brasil apresenta diferenças a nível lexical que podem alterar a comunicação se o estudo que se está a fazer for direccionado para o Português europeu. Esta especificidade é

---

<sup>39</sup> VANDRESEN, P.,(1988), "Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras", In: Bohn, I & Vandresen, P. (org.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, pp. 75-93.

<sup>40</sup> ALVES, J. S. (2001) *Amigos cada vez mais falsos: Los heterosemánticos en español y portugués: un desafío a la lectura/interpretación, el caso de los "vestibulandos" brasileños*. Universidad de Salamanca, UNESA.

simplesmente uma chamada de atenção para este facto, uma vez que estes trabalhos puderam ajudar na reflexão deste tema e recolha de dados.

Para tratar um tema como este interessa primeiro lugar, saber que designação pode surgir para nos referirmos a esta subclasse lexical. Falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos são termos usados indistintamente para definir esta subclasse, ainda que a mais comum seja “falsos amigos”. A definição do término que nos parece mais correto ocupará a nossa atenção, bem como a interferência que este provoca. A interferência que uma língua exerce na outra pode criar diversos panoramas. Corder afirma que “as interferências se manifestam em muitos níveis e em todos os graus das línguas que estão em contacto o domínio do vocabulário produz, além de ampliações de significado e de uso, o simples empréstimo de um signo, traduções emprestadas (...)”<sup>41</sup>

Ainda ao nível das designações, convém assinalar que existem quatro padrões de cognaticidade entre as línguas tal como refere Meara<sup>42</sup>(1993). Este facto exige formas de ensino adequadas a cada situação e por isso se justifica o estudo deste tema por parte da didática. Dos quatro padrões, aquele que parece suscitar mais curiosidade é precisamente o dos falsos amigos, mas e tal como refere Isabel Leiria (Leiria, 2006) “(...) tem sido prestada muito mais atenção aos perigos da eventualidade de dois vocábulos formalmente não serem semelhantes não terem o mesmo significado ou a mesma frequência de uso na L1 e na L2 do que ao tesouro que eles constituem(...)” e segue “ (...) ocupam frequentemente um lugar de destaque no ensino, criando, por vezes, nos alunos sobretudo de línguas próximas, como o português e o espanhol, uma sensação de grande insegurança que pode conduzir a estratégias de evitação.” Perante este facto é necessário ter em atenção que se deve alertar o aluno para a existência dos “falsos amigos” mas sublinhar riqueza que eles constituem e evitar a preocupação por parte do aluno em usá-los. Deve-se ainda ter em atenção que normalmente os “falsos amigos” não são óbvios e que por vezes se “disfarçam” muito bem, o que faz com que o receio de errar aumente.<sup>43</sup>(Lado,1972)

---

<sup>41</sup> CORDER, S. P.(1981), *Errors analysis and interlanguage.*, Oxford: Oxford University Press.

<sup>42</sup> MEARA, P. (1993) “The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary”. In R.Schreuder & B. Weltens (eds.) *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 279- 297.

<sup>43</sup> LADO, R., (1972), *Introdução à Linguística aplicada. Professores de língua*, Petrópolis, RJ: Vozes.

Por fim, a chamada de atenção de Lehmann (Lehmann, 1972)<sup>44</sup> quando refere que o estudo de um tema complexo como este só passou a ser eficaz quando se deixou de comparar palavras elegidas aleatoriamente e que se pareciam de língua para língua, e se passou a determinar semelhanças e diferenças com origem nos sistemas fonológicos e sintáticos, procedendo da mesma forma com o vocabulário das línguas que se consideravam próximas.

---

<sup>44</sup>LEHMANN, W. P., (1972) *Historical Linguistics. An Introduction*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

### 1.3- “FALSOS AMIGOS”, FALSOS COGNATOS OU HETEROSSEMÂNTICOS

Os “falsos amigos” surgem normalmente em contextos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem e a tradução, e a existência dos mesmos parece estar diretamente ligada à maior afinidade entre as línguas em estudo. A facilidade que um hispano-falante tem em ler um texto escrito em português pode transformar-se facilmente num problema no caso de este conter bastantes palavras deste tipo. Juan Manuel González Carrasco alude, no seu livro de iniciação à Língua Portuguesa, ao facto de que normalmente o estudante espanhol pensa que será muito fácil aprender português e que não será necessário um estudo profundo desta língua.<sup>45</sup>

As dificuldades a que faz referência Carrasco pertencem a uma subclasse lexical que não é fácil de definir. Alguns autores referem-se a heterossemânticos, outros a “falsos amigos” e outros a “falsos cognatos”. Segundo Sanz<sup>46</sup> a apresentação dos heterossemânticos é sempre discutível, devido à dificuldade em determiná-los. A autora refere que esta dificuldade advém do facto de muitas vezes se classificar os heterossemânticos como algo que pertence somente à semântica e refere que é importante contextualizar esse estudo de forma a encontrar o significado correto de cada palavra. Ao esquecer este último ponto estaríamos sugerindo o domínio de uma língua sobre a outra, o que segundo Sanz (2007), Kudela (1980), Cartagena e Gauger (1986) e Wilczynska (1989) seria uma interferência interlinguística. Sanz<sup>47</sup> exemplifica a importância do estudo psicolinguístico e sociológico: “*la franja horaria que ocupa en España el saludo de Bom dia, es superior a la portuguesa*”. Não atribuindo importância a este facto será difícil entender quando se usa corretamente esta forma de

---

<sup>45</sup> CARRASCO GONZÁLEZ, JUAN MANUEL, (2001), *Manual de iniciación a la Lengua Portuguesa*, Barcelona Ariel Lenguas Modernas.: “*El portugués suele considerarse lengua fácil. Cualquier hispanohablante, por el hecho de serlo, cree que al menos puede entender y hacerse entender al establecer un diálogo con una persona de lengua portuguesa. Este hecho, apoyado además por la facilidad con que se puede entender un texto escrito en portugués con muy pocas nociones que se tengan de este idioma, provoca un rechazo o desprecio si no por esta lengua, si por su estudio profundo y sistemático. Cuando éste, finalmente, se emprende, las dificultades parecen insalvables y es fácil caer en el desánimo, especialmente a la hora de usar oralmente la lengua (hablarla y entenderla). (...) La similitud entre las lenguas española y portuguesa es, sin duda, una ventaja para el aprendizaje rápido. Sin embargo, es también un arma de doble filo, pues el hispanohablante encontrará multitud de formas similares a su lengua que poseen un uso y significado completamente diferente. Deberá, por lo tanto, prestar más atención que cualquier otro estudiante a las particularidades del portugués y, en consecuencia, debe evitar guiarse sólo por las estructuras y el léxico del castellano sin cerciorarse con anterioridad sobre su uso en portugués*”

<sup>46</sup> SANZ JUEZ, ÁNGELES, (2007), *Glosario Falsos amigos del portugués y del español*, Madrid, SGEL

<sup>47</sup> (op cit)

cumprimentar. Refere ainda que normalmente a classificação dos “falsos amigos” usa quatro critérios semânticos. Primeiro aqueles que são totalmente diferentes nas duas línguas, segundo aquelas palavras cuja ampliação ou restrição de sentido é mais adequada na língua A ou B. Um terceiro critério é aquele em que o significado da palavra é mais extenso numa língua que noutra. Por fim o quarto critério, segundo o qual não há tradução de uma língua para a outra, o que favorece a distorção.

Como já referimos, este seria o método que se usa normalmente para a classificação de “falsos amigos”, mas subscrevemos os critérios defendidos por Sanz, pois o contexto, a abordagem pragmática e o próprio indivíduo são essenciais para a correta aprendizagem e compreensão da língua. A dificuldade que os “falsos amigos” podem acarretar na aprendizagem de qualquer língua, e principalmente daquelas que são próximas, não diz respeito somente ao uso da língua, mas também à sua definição. Vaz da Silva e Vilar (2003)<sup>48</sup> definem “falso amigo” como *“signo linguístico que, geralmente pelo efeito de partilha de uma mesma etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente a de outro signo numa segunda língua, cujo significado é completamente diferente”*. Por sua vez Hélder Montero (1996)<sup>49</sup> além de definir “falsos amigos” como palavras que devido à sua parecença parecem ser fáceis de entender ou traduzir e no fim resultam em autênticas armadilhas, classifica o tipo de “falsos amigos” que podemos encontrar. Para o autor, os falsos amigos podem ser ortográficos, fonéticos e falsos amigos aparentes. Os ortográficos são aqueles que apesar de os termos coincidirem na escrita em ambas as línguas não coincidem na pronúncia. Os fonéticos são aqueles que não coincidem na escrita, mas podem parecer-se na pronúncia. Por fim encontram-se os falsos amigos aparentes que, embora não coincidam nem na escrita nem na pronúncia, devido à sua forma aproximada provocam interpretações erradas do seu significado.

Como acabámos de verificar, a denominação da expressão lexical que nos ocupa muda consoante a proposta de cada estudioso. Sanz fala de heterossemânticos, mas

---

<sup>48</sup> VAZ DA SILVA, ANA MARGARIDA, CARVALHO e VILAR, GUILLERMO, (2003) “Os falsos amigos na relação espanhol- português”, *Cadernos de PLE 3*, disponível em <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl>, [acedido em Março de 2011], pp. 75-96

<sup>49</sup> MONTERO, HÉLDER JULIO FERREIRA, (1996), “La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes”, In: *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (Cáceres, 1 al 3 de diciembre de 1994). Cáceres: Universidad de Extremadura, Tomo II, pp. 189-277.

também se refere a “falsos amigos”, termo também utilizado por Montero. No entanto este termo nem sempre é aceite como o correto. Para Alves (2000)<sup>50</sup> esta definição não é a mais correta, mas é a usada em livros didáticos. Ortíz Álvarez<sup>51</sup> refere que o uso do termo “falsos amigos” tem origem numa expressão francesa, e que a sua adoção se deve ao facto da palavra “amigo” ser usada de forma metafórica e “falso” surge como desleal e traidor. Lado, por sua vez, usa o termo “cognatos” e define-os como “*palavras que são semelhantes em forma e sentido, independentemente da origem*”<sup>52</sup> À parte de um novo termo, temos uma nova definição. O autor vai mais longe do que expusemos até agora, e diz que mesmo não sendo aparentadas na origem, as palavras semelhantes em forma e sentido se denominam cognato. Os falsos cognatos são aquelas palavras que são semelhantes na forma mas têm significados diferentes. Podemos observar algo comum a todas estas definições, todavia é o facto de que, com origens semelhantes ou diversas, o problema destas palavras residir no significado. Isto é, podem ter origem igual, podem ter origem diferente, podem ser semelhantes na escrita ou na fonética, mas o significado é diferente em cada língua.

Existe ainda o problema daqueles conceitos que têm alguma relação com este tema e que por vezes surgem de forma incorreta ou pouco precisa. A paronímia é um exemplo disso. Neste caso as palavras parónimas são semelhantes porque têm a sua origem num mesmo étimo, mas não existe o problema de significado, pois pertencem a um mesmo campo de significação. Tal como referem Vaz da Silva e Vilar (2003 p.4)<sup>53</sup> “*os parónimos afastam-se claramente dos falsos amigos porque dentro deles não existe conflito nem choque semântico e muito menos dentro de uma hipotética situação de tradução ou de ensino*”.

No entanto há outro conceito que está mais ligado aos “falsos amigos”: a interferência. Weinreich define-a como “*aqueles desvios de normas de qualquer língua*

<sup>50</sup> ALVES, J. S. (2001) *Amigos cada vez mais falsos: Los heterosemánticos en español y portugués: un desafío a la lectura/interpretación, el caso de los “vestibulandos” brasileños*. Universidad de Salamanca, UNESA.

<sup>51</sup> ORTÍZ, ALVAREZ, M.L. (2001) “As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol”, In: *Anais do VIII Brasileiro de professores de espanhol*, Universo Espanhol, Vitória: UFV, 1999, V.1, pp. 1- 10. Disponível em: [http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos\\_pdf/FALSOS\\_COGNATOS.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/FALSOS_COGNATOS.pdf) [acedido em junho 2012]

<sup>52</sup> LADO, R., (1972), *Introdução à Linguística aplicada. Professores de língua*, Petrópolis, RJ: Vozes.

<sup>53</sup> VAZ DA SILVA, ANA MARGARIDA, CARVALHO e VILAR, GUILLERMO, (2003) “Os falsos amigos na relação espanhol- português”, *Cadernos de PLE 3*, disponível em <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl>. [acedido em Março de 2011], pp. 75-96

*que ocorrem na fala de bilingues, como resultado do seu conhecimento de mais de uma língua, isto é, como resultado de línguas em contacto)*<sup>54</sup>. Esta teoria defendida por Weinreich, será posta em causa nos anos 70. Corder em 1967 chama-lhe “*idiosyncratic dialect*”, Selinker em 1972 chama-lhe “*interlanguage*” e Nemser em 1971 “*approximative system*”. Cardoso<sup>55</sup> refere “*os desvios não são o reflexo de uma produção imperfeita, como na perspetiva behaviorista, mas como fazendo parte do processo de aprendizagem do aprendente. Os estudos dessa análise provaram que no processo de desenvolvimento da interlíngua existem outros fenómenos como o da utilização de estratégias de evitação (avoidance) em que o aprendente julga que está a transferir estruturas da sua LI, falsas generalizações ( overgeneralization) e o recurso a empréstimos*”.

Outros autores contribuíram para o desenvolvimento da definição de interferência. Schutz<sup>56</sup> define interferência como “*a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural. A interferência é a principal característica da interlíngua e da fossilização*”. Para Gamardi<sup>57</sup> interferência linguística “*consiste na simbiose entre duas ou mais línguas, sendo uma consequência do contacto entre línguas, podendo ocorrer a todos os níveis, tanto a nível da estruturação do léxico como ao nível gramatical, sintático ou fonológico, verificando-se contudo a sua ocorrência mais frequentemente no nível lexical*”.

As interferências normalmente surgem em níveis iniciais, porque o aluno não tem vocabulário e recorre a uma tradução constante, algo muito característico nos alunos espanhóis, assim como a fórmulas da LM. Mas estas interferências normalmente sentem-se mais a nível estrutural e não tanto no campo que nos ocupa que é o léxicossemântico.

---

<sup>54</sup> WEINREICH, (1953) *Languages in contact: Findings and Problems*, New York: Humanities Press.

<sup>55</sup> CARDOSO, ANA JOSEFA GOMES, (2005) “As interferências Linguísticas do Caboverdiano no Processo de Aprendizagem do Português”, Dissertação de Mestrado, Lisboa :Universidade Aberta.

<sup>56</sup> SCHUTZ, RICARDO (2006) “Interferência, Interlíngua e Fossilização”, *English made in Brazil*, disponível em <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html> [acedido em dezembro de 2012]

<sup>57</sup> GAMARDI, JULIETTE, (1983), *Sociolinguística*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Tendo em atenção a definição de “falsos amigos” pelos próprios criadores desta definição,<sup>58</sup> e sabendo que tanto a língua portuguesa como a espanhola pertencem ao grupo de línguas românicas e além disso são também línguas ibero-românicas, parece-nos que será mais adequado o termo “falsos amigos”. Posicionamo-nos tal como Montero (1996)<sup>59</sup>, Vaz da Silva e Vilar (2003)<sup>60</sup> ou Sanz (2007)<sup>61</sup> quando se referem a “falsos amigos” para classificar este tipo de palavras. Tal como Ceolin (2004)<sup>62</sup> refere não existem só “falsos amigos” entre línguas próximas, uma vez que facilmente encontramos referências a “false friends” em inglês ou “falsche Freunde” em alemão. No entanto pensamos que nestes casos seria mais adequada a classificação de “falso cognato” pois seriam línguas de origens diferentes.

Parece-nos importante referir também as teorias que defendem que na realidade não falamos de “falsos amigos” mas antes de “verdadeiros amigos”.<sup>63</sup> Ao contrário do que foi apresentado até agora, estas teorias defendem que alunos de línguas próximas, têm maior facilidade na aprendizagem da língua estrangeira, pois as pareências com a sua Língua Materna, permitem-lhe uma assimilação e compreensão mais rápida das estruturas da Língua estrangeira.

Sabemos que o português e o espanhol são línguas da mesma família neolatina e inclusive as que têm maior afinidade devido às semelhanças lexicais, morfológicas e sintáticas. Se tivermos em conta as palavras de Corder<sup>64</sup> que diz que o papel da L1 é essencial para a aprendizagem de uma L2 e que ao usar as estruturas da L1 para assimilar a nova língua e assim criar uma interlíngua, a tarefa torna-se mais fácil. Tanto Corder como Krashen defendem que quanto mais próximas as línguas mais fácil a sua

<sup>58</sup> KOESSLER, MAXIME; DEROCQUIGNY, JULES; (1928) *Les Faux-Amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais*, Paris, Vuibert., “O elemento mais importante no processo de modificação é o conteúdo semântico, precisamente a cadeia significante>significado” que “nos permite compreender o conflito entre essas duas facetas da palavra”

<sup>59</sup> MONTERO, HÉLDER JULIO FERREIRA, (1996), “La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes”, In: *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (Cáceres, 1 al 3 de diciembre de 1994). Cáceres: Universidad de Extremadura, Tomo II, pp. 189-277.

<sup>60</sup> VAZ DA SILVA, ANA MARGARIDA, CARVALHO e VILAR, GUILLERMO, (2003) “Os falsos amigos na relação espanhol- português”, *Cadernos de PLE 3*, disponível em <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl>, [acedido em Março de 2011], pp. 75-96

<sup>61</sup> SANZ JUEZ, ÁNGELES, (2007), *Glosario Falsos amigos del portugués y del español*, Madrid, SGEL

<sup>62</sup> CEOLIN, ROBERTO, (2004) “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”, disponível em [http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04\\_05.pdf](http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf), [acedido em fevereiro de 2012].

<sup>63</sup> LEIRIA, ISABEL, (1998), “Falemos antes de «verdadeiros amigos»”, in Paulo Feytor Pinto e Norimar Júdeice (orgs.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Associação de Professores de Português, Lisboa, Edições Colibri, pp. 11-30.

<sup>64</sup> CORDER, ALLEN, J. S., (1975) *The Edinburgh course in applied linguistics*, London: Oxford University Press.

aprendizagem. Subscrevendo estes pressupostos teóricos Leiria<sup>65</sup> defende que os “falsos amigos” são pequenos obstáculos perfeitamente contornáveis e muitas vezes “verdadeiros amigos” uma vez que se tratam de palavras em desuso ou facilmente entendíveis através do contexto. Relativamente à aprendizagem do português europeu, Leiria refere que um hispanofalante é sempre um falso principiante. Isto porque devido à proximidade de ambas línguas, o aluno pode usar os conhecimentos implícitos que tem.

Falámos anteriormente de interlíngua<sup>66</sup>, a qual segundo Ortiz, Alvarez, M.L<sup>67</sup> parte do processo de aquisição de línguas e na qual o erro deva ser visto com tolerância.

A proximidade de duas línguas como o português e o espanhol, aumentam a possibilidade da existência de uma interlíngua. Tal como referimos anteriormente a proximidade linguística pode suavizar o início da aprendizagem de uma língua, mas com o avançar da aprendizagem, pode levar a erros, alguns deles derivados de uma fossilização<sup>68</sup> dentro da interlíngua que o estudante criou no percurso da aprendizagem.

O debate sobre a existência ou não de uma interlíngua surge no fim dos anos 60 e início dos anos 70, com a mudança na forma de ver o erro. Tal como refere Alvarez<sup>69</sup> “... os erros produzidos... passam a ser analisados como um processo gradual de tentativa que permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo”.

Com esta mudança de análise, surgem novos conceitos como a transferência<sup>70</sup>. Com o aparecimento dos estudos teóricos surgem novas definições deste tema. Segundo

<sup>65</sup> LEIRIA, ISABEL . (1998), “Falemos antes de «verdadeiros amigos»”, in Paulo Feytor Pinto e Norimar Júdice (orgs.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Associação de Professores de Português, Lisboa, Edições Colibri, pp. 11-30.

<sup>66</sup> “sistemas intermediários entre a língua materna e a língua alvo e que possuem características próprias, sendo influenciados não só por transferências de língua materna, como por outros fatores inclusive elementos da própria interlíngua” (Ortiz, 2001)

<sup>67</sup> ORTÍZ, ALVAREZ, M.L. (2001) “As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol”, In: *Anais do VIII Brasileiro de professores de espanhol*, Universo Espanhol, Vitória: UFV, 1999, V.1, pp. 1- 10. Disponível em:

[http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos\\_pdf/FALSOS\\_COGNATOS.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/FALSOS_COGNATOS.pdf) [acedido em junho 2012]

<sup>68</sup> Processo através do qual o aluno aprende ou cria formas errôneas de uma língua e com o uso as vai assimilando como corretas, acabando por as usar sem saber que são incorretas.

<sup>69</sup> ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa, (2002), “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”, In *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=iso)> [acedido em junho de 2012]

<sup>70</sup> Segundo Alvarez (*op cit*) Processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as competências comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquiridas previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2.

a Análise Contrastiva a transferência tem o papel mais importante na aprendizagem de línguas, porque o indivíduo quando aprende outra língua tende a usar estruturas da sua própria L1 para produzir a L2. Diz-se que a aparição da transferência se deve a fatores externos e que a existência de semelhanças influencia a maior ou menos facilidade em aprender a L2.

Com o surgir da posição minimalista defende-se que o aluno não é influenciado pela L1, ou se o é, é de uma forma mínima. O uso da L1 dá-se quando se acabam os recursos que possui na L2, criando assim um sistema linguístico próprio, normalmente denominado como interlíngua, que está formado pela L1 e L2. Mais tarde e com as teorias behavioristas, surge a ideia de que a LM é a principal razão para que sujam incongruências na L2. Assume-se a existência uma transferência linguística, que segundo esta teoria, poderia ser positiva ( quando a LM ajudava na produção da L2), ou negativa (quando surgia o erro).

Apesar de existirem perspectivas tão diferentes, todas parecem concordar que é através da análise do erro que se poderá alcançar uma explicação adequada para este tema. Segundo Santos <sup>71</sup> , a análise de erros pode mostrar as diferenças mais significativas entre a produção linguística de um falante de uma L2 e um nativo dessa língua, assim como os erros comuns na aquisição da L2 entre diferentes nativos de diferentes LM.

A análise de erros levou autores como Dulay & Burt ou Selinker a concluir que nem sempre a transferência era a causa do erro. Encontraram resultados que demonstram, que há erros provocados pela interlíngua e outros por supergeneralização, típicos em crianças que aprendem uma L2 como se fosse uma L1. Com estes novos conceitos, surgem novas definições de interlíngua. Para Adjemian <sup>72</sup> a interlíngua é algo adquirido de forma natural, com estruturas próprias criadas pelo aluno, usando por vezes palavras e formas da L1 para produzir na L2. Nemser defende que a interlíngua se apresenta desde o início da aprendizagem, e que o aluno a usa como forma de se

---

<sup>71</sup> SANTOS, P., (1998) “O ensino de português como segunda língua para falantes de Espanhol: teoria e prática”, In: CUNHA, M.J. e SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*, Editora UnB ,Brasília , 1999, pp. 49-57.

<sup>72</sup> ADJEMIAN, C., ( 1992) “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de segundas lenguas”, In: LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 241- 262.

aproximar da língua alvo. Corder define a interlíngua como algo transitório, como um dialeto da língua alvo, Classifica-a como um dialeto idiossincrático com regras próprias do falante e por isso transitórias. Gass & Selinker defendem que a interlíngua é um processo de criação de hipóteses elaborado pelo aluno, usando para tal informação recorrida da L2 e analisada através dos conhecimentos obtidos através da L1.

Em 1997 Fernández<sup>73</sup> define a interlíngua como algo necessário no processo de aprendizagem de uma língua. Segundo Fernández, a Análise Contrastiva avalia erroneamente o papel do erro na aprendizagem de uma língua. Fernández defende que a análise do erro demonstra que a presença da LM é só uma estratégia utilizada pelo aluno para conseguir chegar à L2 e o erro é visto como algo importante, pois o aluno aprende através do mesmo. Esta teoria é reforçada com a de Selinker Swain & Dumas ao defenderem que a interlíngua está presente nas crianças que aprendem uma L2, especialmente quando essa aprendizagem é efetuada num ambiente em que elas não têm contacto com crianças nativas da língua alvo.

Esta posição conduz-nos a refletir sobre os fatores extralinguísticos que estão subjacentes à aprendizagem de uma língua. Uma das posturas que sempre defendemos, foi a que relaciona a aprendizagem com o contexto que a envolve, que estão intimamente relacionadas com abordagens de âmbito pragmático e sociolinguístico. Posicionámo-nos nas teorias que dizem que o aluno não é um ser inanimado ou isolado. Vive numa sociedade com registos culturais diferentes que vão influenciar a sua aprendizagem. Como tal a interferência é algo que surge, muitas vezes devido ao contexto que rodeia o aluno. Em 1953 Weinreich,<sup>74</sup> surge com uma proposta inovadora referente aos fatores extralinguísticos na aprendizagem de uma língua. Para Weinreich a interferência que presente nos bilingues surge pelo contacto existente entre duas línguas em contato. Weinreich vai um pouco mais longe na sua definição e assume a interferência como um desvio da língua. A influência de uma língua sobre a outra é de tal forma que faz com que a L2 sofre desvios nas regras mais básicas devido à interferência da L1. Weinreich refere empréstimo de unidades léxicas de uma língua sobre a outra e atribui um papel negativo à interferência. Refere ainda que a distância

---

<sup>73</sup> FERNÁNDEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

<sup>74</sup> WEINREICH, (1953) *Languages in contact: Findings and Problems*, New York: Humanities Press.

linguística entre duas línguas, ou seja a distância entre a L1 e L2 no que concerne as semelhanças e diferenças das duas, vai promover uma maior ou menor interferência de uma sobre a outra.

A teoria que defende Weinreich entra nas que surgem com a Análise Contrastiva e a visão behaviorista e cognitivista. Mas Weinreich introduz algo novo nestas perspectivas. Segundo este autor os fatores extralinguísticos têm um papel muito importante na aprendizagem de uma língua. Autores como Silva- Corvalán<sup>75</sup>, Moreno Fernández<sup>76</sup> e Gómez Molin<sup>77</sup> situam-se nesta perspectiva. Segundo Weinreich a interferência num bilingue pode ser produto das circunstâncias sociais, económicas, religiosas, entre outras, que o rodeiam. Dependendo das condições sociais em que o bilingue está integrado, variedades léxicas podem ser integradas no seu sistema linguístico. Weinrich afirma que fatores sociais, raciais, de sexo, idade, status social, ocupação e religião podem interferir na correta aprendizagem e utilização de uma língua. Sobre este tema Fishman<sup>78</sup> refere que as mudanças socioculturais, que provocam mudanças no repertório verbal, estão correlacionadas com a diversidade existente nas diversas comunidades e redes sociais de cada sociedade.

Através da experiência que temos com os diferentes alunos que tivemos nas nossas aulas, subscrevemos inteiramente as teorias que defendem os fatores extralinguísticos como parte da aprendizagem de uma língua. Por um lado temos os alunos que através do contacto com portugueses ou com pessoas de origem portuguesa, foram tomando contacto com a língua portuguesa e adquirindo conhecimentos da mesma. Estes contactos levaram a que se matriculassem para estudar uma língua com a qual tinham contacto. Ao mesmo tempo tivemos alunos que devido ao pouco ou nenhum contacto com o português, e à influência de um meio social que defende que o português é “muito fácil” ou “igual ao espanhol”, se encontraram com dificuldades que não esperavam ter na aprendizagem da Língua Portuguesa.

---

<sup>75</sup> SILVA- CORVALÁN, C., (1989), *Sociolingüística: teoría y análisis*, Washington D.C., Georgetown University Press.

<sup>76</sup> MORENO FERNÁNDEZ, F., (1998) “Lenguas en contacto”, In: *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*, Moreno Fernández, Francisco, Barcelona, Ariel, pp. 265- 275.

<sup>77</sup> GÓMEZ MOLINA, J. R. (1999-2000). “Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe: Área metropolitana de Valencia”, *Contextos*, Universidad de León. (2004), XVII- XVIII/ 33-36/ 31-87

<sup>78</sup> FISHMAN, J., (1972) *The sociology of language*, New York, House Publishers.

Para muitos destes alunos, os falsos amigos são meras circunstâncias passíveis de resolução rápida e fácil. Por outro lado, temos os que defendem que a proximidade das duas línguas dificulta a aprendizagem das mesmas, devido ao problema que surge com os “falsos amigos” que dificulta a identificação do erro, origina confusão e induz o aluno em erros constantes. A interferência destes na aprendizagem é vista como bastante importante e que deve ser tratada desde o princípio com os alunos de forma a consciencializar os alunos para as “armadilhas” destes “amigos”.

A experiência docente que temos com alunos espanhóis, (especificamente da zona onde lecionamos), os possíveis conhecimentos inatos que possam ter, não parecem facilitar a aprendizagem, e a situação agrava-se quando os alunos espanhóis dominam a língua galega, uma vez que em vez de terem uma aprendizagem mais rápida têm dificuldades relacionadas precisamente com o tema que nos ocupa, leva-nos a subscrever a última teoria apresentada. Entendemos o posicionamento de autores como Leiria, que aborda o problema de uma forma mais ampla, e compara a facilidade ou dificuldade das diferentes nacionalidades na aprendizagem do português. Uma vez que a nossa postura é uma abordagem mais centrada nas dificuldades sentidas pelo hispanofalante, temos que limitar-nos à realidade dos alunos espanhóis.

#### **1.4- ESTRATÉGIAS USADAS ATÉ AOS DIAS DE HOJE PARA SOLUCIONAR O PROBLEMA.**

Na introdução deste trabalho afirmámos que uma das razões que nos levou a investigar este tema foi a falta de enfoque que, na nossa opinião, existe em relação ao mesmo. Ao analisar os diferentes métodos e fazendo uma comparação com outras línguas é notória a diferença no tratamento deste problema.

Entre as poucas que encontrámos há diferentes sugestões. Uns optam por fornecer aos alunos simples listas, onde se traduzem as palavras de forma isolada e sem contexto.

Outra das estratégias a que mais vezes encontramos referências, e que está também associada ao uso destas listas, é a tradução direta. Cada vez que surge um “falso amigo” ou o aluno pergunta pelo seu significado, o professor traduz a palavra, ou indica a lista para encontrar o significado.

Por outro lado também encontrámos alguns métodos que, segundo o tema tratado, convidavam os alunos a tentar identificar “falsos amigos” através de exercícios de identificação e correção.<sup>79</sup>

Julgamos que o aumento do interesse pelo estudo da língua espanhola tem levado os professores de língua materna portuguesa a procurar soluções mais eficazes. Como resultado surgem algumas estratégias que, além de mais atrativas, se afiguram como mais profícuas em resultados positivos.<sup>80</sup>

O aspeto lúdico que caracteriza este tema tem levado a que os “falsos amigos” sejam tratados como algo que se usa para ocupar algum tempo da aula, mas sem analisar a seriedade que o tema obriga. O aluno, pelas referências que encontrámos, apenas toma contacto com os “falsos amigos” quando estes surgem. Não há qualquer tipo de preparação para este contacto, nem análise das características do grupo de alunos que vão iniciar-se com este tema. Assim sendo e independentemente das diferenças de conhecimentos do grupo, que podem influenciar no tipo de interferência que vão ser alvo por parte dos “falsos amigos”, todos descobrem a parte mais lúdica do tema que nos ocupa. O professor faz referência ao facto de que existem vários “falsos amigos”,

---

<sup>79</sup> Um exemplo de estas estratégias pode ser observado no manual “*Entre Nós*”, abril 2010, Lidel, Lisboa

<sup>80</sup> Alguns exemplos destas novas estratégias surgem neste sítio <http://coelhodacartola.blogspot.com/2010/06/usando-falsos-cognatos-falsos-amigos.html> (acedido em novembro de 2011)

inclusivamente pode fazer sequências de palavras que demonstram a riqueza que existe neste campo, mas tudo de forma lúdica, retirando assim a importância que este tema merece.

Esta estratégia levanta o problema de que, ao retirar importância ao tema tratado, isto conduza o aluno a pensar que com um pequeno repertório retirado da lista de “falsos amigos” as dificuldades desaparecem.

Face ao panorama que encontramos, e que brevemente traçamos, pensamos que ainda que existam bastantes estudos sobre este tema, há uma grande lacuna a colmatar, ou seja, há uma grande necessidade de equacionar propostas didáticas para solucionar, da forma mais atrativa mas ao mesmo tempo eficaz, este problema.

Após a reflexão que nos propomos fazer neste trabalho, tentaremos propor algumas soluções, sempre tendo em conta todas as variantes presentes nos grupos de estudo.

## **2. OPÇÕES METODOLÓGICAS:**

### **2.1.- CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA:**

Este trabalho realizou-se no Centro de Idiomas da Universidade de León. De forma a caracterizar melhor o contexto dos alunos envolvidos nesta investigação, apresentamos primeiro a cidade de León e depois o Centro de Idiomas da Universidade de León.

**2.1.1-** A cidade: León é uma cidade pequena situada no norte de Espanha, perto da fronteira com Portugal. É a capital da província de Castilla y León, a maior de Espanha, e que tem várias cidades fazendo fronteira com Portugal.

Também sofreu durante os anos 40 e 50 do século passado um forte movimento de emigração portuguesa para trabalhar nas minas, e atualmente volta a ter bastantes emigrantes portugueses, mas em diferentes áreas de trabalho. Fruto disso surgem alunos bilingues nas escolas e também uma maior procura do português por parte dos professores.

É uma cidade envelhecida, com uma população maioritariamente idosa, mas que recebe na sua Universidade muitos alunos de outras partes de Espanha. Não são muito abertos a grandes mudanças, podendo por vezes ser bastante conservadores na forma de pensar e atuar.

No entanto, parte dessa população dedica-se a progredir nos estudos que não pôde completar anteriormente. O Centro de Idiomas da Universidade de León é um dos locais de elevada procura, o que leva a uma grande variedade entre os alunos.

Apesar da sua situação geográfica, o português não é uma língua muito procurada para estudar. Inclusivamente há quem pense que é uma perda de tempo, pois têm a ideia já anteriormente referida de que todos nos “entendemos” e que o português não é uma língua importante. Por estas razões, as aulas de português têm um número reduzido de alunos, o que permite realizar, com facilidade e com mais êxito, atividades como as que agora apresentamos.

Importa igualmente referir que, se por um lado o público em geral não se interessa pelo estudo da Língua Portuguesa, o número de empresas a procurar o estudo da Língua Portuguesa tem aumentado, principalmente por interesse nos mercados africanos e brasileiro.

Importa igualmente mencionar que uma das principais empresas de León, a B.A.Vidrio, é portuguesa. Devido a este facto, todos os anos as aulas do Centro de Idiomas da Universidade de León acolhem alunos que aí trabalham.

Este panorama sugere que o número de interessados no estudo de português deveria ser bastante superior, mas é nossa convicção que enquanto não houver uma mudança de imagem e mentalidade esta situação persistirá.

As instituições que têm procurado combater o problema que existe com o estudo de línguas em geral são as universidades. É neste contexto que surgem os Centros de Idiomas das universidades, cujo objetivo é fornecer um local onde os alunos, preferentemente universitários, possam estudar línguas estrangeiras ou espanhol para estrangeiros. A Universidade de León alterou as estratégias utilizadas nos últimos anos, e fruto disso são o Washington Center de León, que é administrado de forma comum pela Washington University e pela Universidade de León. O outro objetivo alcançado foi a criação do Instituto Confúcio no Centro de Idiomas. Para a Universidade de León esta foi uma grande meta alcançada, uma vez que León passou a ser a cidade mais pequena do Mundo a possuir um Instituto Confúcio e possivelmente uma das últimas a alcançá-lo.

No que respeita à língua portuguesa, sabemos que existem vários acordos com Portugal e o Brasil de forma a facilitar a aprendizagem e deslocação de estudantes a esses países.

Numa zona fronteiriça como León, não se pode ignorar os aspetos contextuais das minorias linguísticas e a realidade linguística presente nesta zona. Tendo em atenção esta perspetiva, a análise de dados levar-se-á a cabo com atenção sobre as possíveis transferências de conhecimentos da língua espanhola sobre os da língua portuguesa, bem como da capacidade do aluno em distinguir essas interferências na hora de analisar as dificuldades sentidas.

**2.1.2-** O Centro de Idiomas da Universidade de León: O Centro de Idiomas da Universidade de León é um centro privado, cujos serviços, contudo, estão ligados à Universidade de León. O objetivo desta instituição, tal como se referiu anteriormente, é fornecer aos alunos universitários a possibilidade de estudar diferentes línguas num contexto de cursos extra-curriculares. A Universidade de León não tem qualquer tipo de

titulação relacionada com o português. O tipo de ensino que se oferece no Centro de Idiomas é “enseñanza no reglada”.<sup>81</sup>

O estudo do português no Centro de Idiomas divide-se em três níveis: inicial, intermédio e avançado. Em anos passados houve oferta do superior, mas devido ao número insuficiente de alunos, não permite constituir uma turma.

Tendo em atenção a divisão que existe segundo o Quadro Europeu<sup>82</sup> outras línguas que são oferta do Centro de Idiomas organizam-se em nível Inicial (apenas aquelas para as quais se assume que os alunos não possuem conhecimentos prévios – inglês - ou inatos - português, italiano e francês -, ou seja só se oferece este nível para alemão, russo, chinês, japonês e árabe.), Básico, Médio 1, Médio 2, Avançado 1, Avançado 2, Superior. O utilizador básico estaria nos níveis iniciais para as línguas que oferecem esse nível, ou básico para as restantes, o utilizador independente estaria nos níveis médio 1, médio 2, avançado 1 e avançado 2 e o utilizador competente no nível superior.

O Centro de Idiomas da Universidade de León encontra-se em processo de renovação, o que permitirá um aumento das salas de aula disponíveis e a melhoria de condições do mesmo. Até ao momento da realização deste trabalho, a língua portuguesa está inserida no departamento de Idiomas Modernos, juntamente com as línguas alemã, árabe, chinesa, francesa, italiana, japonesa e russa. Os outros departamentos são os de inglês e espanhol para estrangeiros. A nível de condições logísticas, nas salas de aula existe aparelhagem de som, computador com projetor e televisão. O Centro possui uma sala de informática e é possível fazer fotocópias dentro do mesmo.

Uma das principais razões da manutenção do ensino da Língua Portuguesa neste Centro é o convénio que existe com o Instituto Camões, que apoia com uma ajuda monetária o pagamento do salário do professor.

---

<sup>81</sup> Ensino que não é considerado oficial.

<sup>82</sup> **CONSELHO DA EUROPA (2001)** - *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério da Educação/Gaeri, Porto, Edições ASA. Disponível em: <[http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)> [Acedido em 30 de agosto de 2012].

O nosso trabalho neste Centro desenvolve-se há 10 anos, e, com o passar do tempo, verificam-se algumas mudanças, embora pequenas.

A maior verificou-se nos últimos dois anos, após o departamento de relações internacionais decidir obrigar os alunos que partiam de ERASMUS para Portugal ou países de Língua Portuguesa a ter, pelo menos, um curso de 40 horas de português antes de iniciar essa viagem. A razão desta obrigação é que o número de alunos ERASMUS que vão de León para Portugal atinge quase os duzentos e normalmente os cursos de preparação só eram frequentados por vinte no máximo.

O porquê desta diferença atribui-se mais uma vez à falsa convicção de que sabendo espanhol todos os iam entender e inclusivamente que as aulas em Portugal seriam dadas em espanhol. Procuramos que os alunos interiorizem que não é assim, e que apesar de serem línguas próximas e de poder haver maior facilidade na sua aprendizagem, devem ter alguns conhecimentos basilares antes de partir para Portugal.

Também lhes transmitimos que através do contacto com a fonética do português abrem novas vias para uma aprendizagem mais fácil de línguas que possuem sons idênticos, sons esses que não estão presentes em espanhol. Queremos realçar mais uma vez que enquanto não houver uma mudança de mentalidade, esta situação só se poderá resolver através de medidas como esta.

**2.1.3- Grupo de trabalho:** O grupo de alunos escolhido para esta investigação frequentava o nível avançado 1 de português. O grupo tinha aulas dois dias por semana, com uma carga horária semanal de três horas. O horário que frequentavam era segunda e quarta-feira das oito e meia às dez da noite. Este horário justifica-se pelo facto de que os grupos podem incluir alunos universitários, trabalhadores ou mesmo reformados e pessoas mais idosas. O facto de ser um horário tardio e de a maioria dos alunos trabalhar condiciona um pouco a forma como se preparam e apresentam os diferentes temas. O cansaço é visível e a forma como a aula decorre deve ter em conta este facto.

Estando condicionados ao número de alunos, os grupos são pouco homogêneos, no que diz respeito aos conhecimentos. Os alunos que frequentavam o nível avançado provinham de diferentes realidades. Os que pertenciam ao grupo 1<sup>83</sup> eram alunos que estudavam português no Centro de Idiomas há três ou quatro anos, ou que tinham tido

---

<sup>83</sup> Ver anexo 1 G1

muito pouco contacto com o português. O seu contacto com a Língua Portuguesa nos dias de hoje é unicamente através das aulas.

O grupo 2<sup>84</sup> era formado por alunos bilingues, cujos pais ou somente um deles, são portugueses, e que frequentaram aulas de português em pequenos em Portugal ou em Espanha, e que tinham contacto diário com o português através do seu ambiente familiar. Este grupo caracteriza-se pelo facto de que os alunos serem bilingues em português e castelhano, uma vez que as aprenderam ao mesmo tempo, sendo o português usado no ambiente familiar e o castelhano fora. Ambas criam um vínculo identificativo com esses grupos.

O grupo 3<sup>85</sup> era formado por alunos que estiveram a viver em Portugal por um determinado período de tempo através do programa europeu ERASMUS, e que através dessa vivência alcançaram bilinguismo em algumas das competências linguísticas. Este grupo insere-se no bilinguismo situacional, que segundo Weinreich “*é o uso alternado de duas línguas sem medir a competência do falante em nenhuma delas.*” Esta proposta é defendida por autores como Borstel, Damke, Pereira e Hitz.

Como se pode observar estamos face a um conjunto bastante diversificado porque é constituído por alunos universitários, professores do ensino básico e professores universitários e trabalhadores de diferentes setores. Vêm de áreas distintas e partilham o gosto pela Língua Portuguesa e a paixão por Portugal. Não necessitam de motivação e gostam de indagar sobre as diferenças entre Portugal e Espanha. Apesar da diversidade são um grupo muito pequeno, o que tem influência nos resultados deste trabalho. Devido a este fator procurámos diferentes abordagens relacionadas com o tema, para assim alcançar um mínimo interessante de resultados. Cremos que este trabalho pode ser útil, sempre e quando se tome em atenção o número reduzido do grupo analisado.

Dentro do grupo existem duas estudantes bilingues, mas cujo bilinguismo tem graus diferentes. Uma é filha de emigrantes portugueses, chegou a estudar em Portugal e fala frequentemente português. No outro caso, só o pai é português e os seus

---

<sup>84</sup> Ver anexo 1 G2

<sup>85</sup> Ver anexo 1 G3

conhecimentos são mais limitados. No entanto realizou um ano, em Vila Real, tendo estado inscrita no curso universitário que frequenta em Espanha.

**2.1.4-** Período de pesquisa: Este trabalho foi realizado entre os meses de fevereiro e maio do ano 2010. Dada a dificuldade de conciliar horários de trabalho e aulas, os questionários e textos foram preenchidos no período letivo. Cada grupo realizava o seu trabalho em aulas alternadas de forma a não influenciar os resultados.

**2.1.5-** As fichas sociolinguísticas: De forma a detalhar melhor a informação pertinente, elaborámos umas fichas sociolinguísticas. Este material foi adaptado de umas fichas elaboradas pelo Ministério de Educação Português no âmbito do programa “Diversidade Linguística na Escola”. Uma vez que este programa se destina a escolas de ensino básico – secundário, foi necessário adaptá-las ao público a que estavam destinadas, isto é universitário, trabalhadores ou reformados.

O principal objetivo destas fichas era o de obter informação sobre o ambiente que rodeia o estudante de português, a forma como obteve os conhecimentos que tem e o contacto que tem com a Língua Portuguesa. Já referimos anteriormente que subscrevemos nas teorias que defendem que o ambiente que rodeia o aluno vai influenciar a sua maior ou menor capacidade de aprendizagem ou aquisição da LE, daí a sua inclusão nesta pesquisa. As fichas são constituídas por perguntas relacionadas com a caracterização do aluno, o nível dos seus conhecimentos e da sua família e o tipo de contacto que mantêm com a Língua Portuguesa.

**2.1.6-** Os alunos:

**2.1.6.1-** E1NI

Aluna com 45 anos e estudante de português no Centro de Idiomas.

Sempre demonstrou muito interesse e alguns conhecimentos anteriores ao início dos seus estudos. Chegou mesmo a demonstrar conhecimentos culturais e literários bastante desenvolvidos. À parte do interesse demonstrado e de frequentar o estudo da Língua Portuguesa no Centro de Idiomas da Universidade de León, esteve três meses a estudar em Coimbra.

**2.1.6.2-** E2NM

Aluno que iniciou os estudos de português depois de ter realizado uma viagem ao Brasil. O seu contacto com a Língua Portuguesa foi por razões profissionais mas

levou-o à sua aprendizagem. Este contexto durou apenas um mês.

Tem 66 anos e é um dos alunos mais idosos.

.É professor universitário e tem contacto com outras línguas o que, por vezes, o ajuda a chegar a conclusões sobre o funcionamento da língua.

No G2 temos duas alunas bilingues. Apesar de serem ambas bilingues o contacto com a Língua Portuguesa é diferente.

#### **2.1.6.3- E1NA**

Aluna universitária de 24 anos. O pai é português . Frequentou um ano os estudos universitários em Vila Real .

O seu contacto com a Língua Portuguesa é esporádico.

#### **2.1.6.4- E2NA**

Aluna universitária de 23 anos. Teve contacto com o português em casa, em escolas portuguesas, e manteve esse contacto, depois de vir viver para Espanha, com a família portuguesa e amigos. À parte de todo o contacto que tem com a Língua Portuguesa, encontra-se a frequentar os estudos de português no Centro de Idiomas há três anos. Dentro deste grupo também se notam diferenças de conhecimentos e de desenvoltura no uso da língua.

O G3 está formado pelos alunos que obtiveram um bilinguismo “parcial” ao estudar em Portugal. Tal como referimos anteriormente este bilinguismo caracteriza-se por se verificar apenas em algumas competências linguísticas.

#### **2.1.6.5- E1NB**

Aluna universitária / trabalhadora de 30 anos. Revelava conhecimentos de nível superior/ bilingue a nível de compreensão oral e escrita e expressão e produção oral Esta aluna efetuou os seus estudos ERASMUS em Guimarães.

#### **2.1.6.6- E2NB**

Aluno universitário de 23 anos. Realizou os seus estudos ERASMUS em Vila Real. Este aluno patenteava conhecimentos superiores/ bilingues a nível de compreensão oral e escrita e de produção oral. Apresentava dificuldades nas restantes competências.

#### **2.1.6.7- E3NB**

Aluna universitária de 22 anos. Realizou os seus estudos ERASMUS em Vila

Real.

Esta aluna revelou conhecimentos superiores/ bilíngues em compreensão e produção oral e escrita, mas evidenciava bastantes dificuldades em outras competências.

**2.1.6.7- E4NB**

Aluno universitário de 26 anos. Esteve a estudar Porto. É um aluno que apresentava conhecimentos superiores// bilíngues em quase todas as competências.

### 2.1.7- METODOLOGIA

Para a realização da investigação que nos ocupa utilizámos diferentes materiais. O primeiro visava a caracterização e conhecimento dos alunos e do meio que os rodeava. Para esse efeito usámos a ficha sociolinguística previamente descrita.

Depois de preencherem esta ficha os alunos foram convidados a traduzir dois textos. O primeiro tratava-se de um pequeno texto em português<sup>86</sup>, no qual deveriam encontrar e sublinhar as palavras que consideravam “falsos amigos” e em seguida traduzi-las para espanhol. O segundo era um excerto do texto “La presunta abuelita” de Guillermo Alvez de Oliveira e Marília Eulália A., em que os alunos deviam encontrar os “falsos amigos”, sublinhá-los e traduzi-los para português.

A escolha destes dois textos deve-se ao facto de estes conterem bastantes “falsos amigos”, uns mais conhecidos e outros menos comuns.

Como última tarefa os alunos deveriam refletir sobre as duas tarefas anteriores e avaliar as dificuldades sentidas.

Pode parecer um contrassenso o que vamos defender, mas julgamos que a tradução deve ser algo a evitar no ensino das línguas, principalmente no que diz respeito à comunidade de alunos com que trabalhamos. A forma mais comum de aprender línguas nesta comunidade é a tradução sistemática. O problema que nos leva a crer que a tradução é algo a evitar relaciona-se com o facto de que os alunos não tentam compreender, por exemplo um texto, mas sim traduzi-lo, em consequência disso, na hora de produzir enunciados “bloqueiam” porque continuam a traduzir. A insistência em Espanha na tradução, (algo verificável no dia a dia, uma vez que tudo é dobrado ao espanhol), estende-se à aprendizagem. Este facto reflete-se no tipo de aluno que forma os grupos de aprendizagem de línguas, ou seja é um aluno que necessita de traduzir para só depois partir para a aprendizagem.

Ainda que esta seja a nossa opinião, optámos por pedir aos alunos que traduzissem, porque nos parece a forma mais elucidativa de demonstrar aquilo que é o âmbito deste trabalho, isto é a interferência dos “falsos amigos” decorrente da proximidade linguística.

---

<sup>86</sup> anónimo

## 2.2- EXPECTATIVAS QUANTO AOS RESULTADOS:

Considerando a variedade que constitui a comunidade de alunos anteriormente apresentada, a análise dos inquéritos realizados terá em atenção os diferentes fatores que podem influenciar os resultados. Assim, antes de iniciar a análise, tivemos em conta as seguintes assunções, que esperamos comprovar no final da leitura dos inquéritos.

O G1, e tendo em conta que poderá ser aquele que menos desenvoltura tem no uso da Língua Portuguesa, poderá ser aquele que evidencia o menor número de “falsos amigos” encontrados e maior dificuldade, tanto em identificá-los como em reconhecer a sua maior ou menor dificuldade no manuseamento dos mesmos.

O G2 poderá ser aquele que na realidade revele maior dificuldade, porque o próprio bilinguismo os poderá levar a não reconhecer as diferenças de significado e assumir essas palavras como “falsos amigos”. Tal como referem Vaz da Silva, Ana Margarida Carvalho e Vilar, Guillermo, *“Essa comunidade de formas ou aparências leva o falante bilingue a estabelecer uma correspondência de significados ou, aproveitando a mesma terminologia, a acreditar numa relação de amizade semântica falsa”*.<sup>87</sup> Cremos que o facto de as alunas terem um bilinguismo constituído por características bastante distintas levará a resultados muito diferentes. Julgamos que a aluna que tem mais contacto com o português poderá ter alguns problemas, mas que o maior domínio que demonstra das duas línguas permitir-lhe á obter melhores resultados em comparação com a outra aluna bilingue.

O G3, embora tenha adquirido a Língua Portuguesa através de imersão linguística, tem um maior domínio a nível de oralidade do que léxico-semântico (campo que nos ocupa). É necessário ressaltar que, mesmo a nível gramatical, este grupo apresenta importantes faltas de conhecimentos base, o que pode influenciar os resultados no inquérito realizado. Uma vez que no seio deste grupo encontrámos também algumas diferenças importantes, esperamos resultados diferentes para cada aluno e principalmente falhas naqueles “falsos amigos” que estão inseridos num nível básico.

---

<sup>87</sup> VAZ DA SILVA, ANA MARGARIDA CARVALHO E VILAR, GUILLERMO, “Os falsos amigos na relação espanhol – português”, Cadernos de PLE 3, pp. 75-96, 2003.

É importante enfatizar que dentro deste grupo existe uma diferença de conhecimentos entre os alunos. Há alunos que só tiveram contacto com a Língua Portuguesa na sua vivência durante a estadia em Portugal, mas há outros que para lá dessa vivência frequentaram cursos de Língua Portuguesa, e, como tal, aprofundaram os seus conhecimentos.

Tendo estes fatores em consideração, cremos que no seio deste grupo não haverá homogeneidade de resultados, uma vez que na nossa opinião a discrepância de conhecimentos irá influenciar a resolução do trabalho proposto.

Julgamos que num plano geral se verificarão interferências dos significados de cada “falso amigo” encontrado, na compreensão dos textos. Cremos que essas interferências serão mais notórias no texto em que devem traduzir do espanhol para o português, pois com exceção das duas bilingues, o espanhol é a LM de todos. No caso das bilingues ao ter as duas línguas como LM cremos que a interferência se verificará mais na aluna que tem um menor domínio das duas línguas em apreço.

## 3.

## 3.1- ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de fazer uma análise mais clara parece-nos adequado apresentar as soluções que esperávamos que os alunos encontrassem nos textos entregues. De esta forma será mais fácil a comparação de dados com os resultados obtidos.

Também classificámos o vocabulário segundo a sua dificuldade e nível<sup>88</sup> em que se supõe que o aluno o terá obtido. Esta classificação ajudará a diferenciar as interferências por falta de conhecimentos básicos daquelas por interferência da Língua Materna.

O primeiro texto é uma tradução do português para espanhol, e o segundo de espanhol para português. Como não pretendemos desviar-nos demasiado da análise que agora iniciámos, de seguida apresentámos um quadro com as classificações que nos parecem mais importantes e a classificação mais detalhada apresentámo-la no anexo 3.

QUADRO 1: PALAVRAS E NÍVEIS

<i>GRUPO</i>	<i>PALAVRAS</i>	<i>SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS</i>	<i>TRADUÇÃO EM ESPANHOL</i>	<i>NÍVEL A QUE PERTENCE</i>
Grupo de palavras que aluno já conhece mesmo antes de iniciar estudos de português. Conhecimentos inatos.	polvo	pó		inicial
	espantoso	maravilhoso		
	vaso	copo		
Grupo de palavras que aprendem num nível inicial	Escritório		Oficina	Inicial
	Secretária		Mesa	
	Cadeira		Silla	
	Oficina	Escritório		
	Toalha		Mantel	inicial
	Engraçados		Grasiento	

<sup>88</sup> Nível atribuído através do que estipula o Marco Europeu para o Ensino de Línguas

	Pegar		Coger	
	Talher		Cubierto	
	Esquisito		raro	
	Presunta	suposta		
	Se acordo	lembrou-se		
	Regalo	presente/prenda		
	Rojos	vermelhos		
	oso	urso		
	rato	momento		
	bolso	saco		
	salsa	molho		
	cena	jantar		
	borracha	bêbeda		
	salada	salgada		
	largo	comprido/longo		
	pelo	cabelo		
	sótano	cave		
	mala	má		
	escoba	vassoura		
<b>Grupo de palavras que aprendem num nível intermédio</b>	arrancó	colheu		Intermédio
	cachorros	filhotes		
	buscó			
	agarrados			
<b>Grupo de palavras</b>	latir	bater		

<b>que podem aprender em diferentes níveis, devido à sua especificidade.</b>	sítio	lugar		Inicial
	prender	acender		
	borrando	apagando		Intermédio
	cola	rabo		Avançado
	golpes			
	golpear			
	pegar			
<b>Grupo de palavras que pertencem a níveis mais avançados</b>	estofado	estufado		Avançado
	entre tanto			
<b>Grupo de palavras que necessita de contacto direto com a língua, uma vez que não se usaria em ambiente de sala de aula</b>	pimpollo	pimpolho		Superior
	berro	agrião		
	tenazas cerrojo			

Tal como foi referido anteriormente esta análise basear-se-á em três grupos diferentes. O G1 está constituído por alunos cujos conhecimentos foram adquiridos numa sala de aula, e que o ambiente que os rodeia se caracteriza por um domínio da língua espanhola. Faremos a apresentação dos resultados seguindo a ordem dos questionários que apresentámos no Anexo 1.

### E1N1

Neste primeiro exercício a aluna realizou uma boa análise. De doze resultados possíveis encontrou nove. No entanto a tradução das palavras encontradas não foi realizada de acordo com o contexto do texto. Cremos que encontrou os “falsos amigos” mais comuns e usou as traduções normalmente associadas a estes, sem conseguir depois situá-los no texto.

Ainda que os resultados em número tenham sido satisfatórios, julgamos que o mesmo não se pode dizer em termos de adequação. Encontrou os “falsos amigos” mas não os contextualizou adequadamente.

Como se pode verificar e em comparação com os resultados do primeiro texto as respostas são em menor número. De 57 “falsos amigos” possíveis somente encontrou 9. Parte dos que encontrou, dizem respeito a um nível de conhecimento básico, e os que interferem na compreensão do texto figuram nos que não encontrou.

A autoavaliação que a aluna elabora no questionário, que se segue ao texto, deveria apontar para dificuldades de compreensão do mesmo. Uma correta autoavaliação por parte da aluna deveria refletir as dificuldades que sentiu em encontrar os “falsos amigos” na tradução de espanhol para português, assim como a assunção de que não foi capaz de encontrá-los todos.

O questionário surge como forma da aluna refletir e avaliar as dificuldades sentidas. Esta aluna revela que teve mais dificuldades na tradução de espanhol para português do que de português para espanhol.

É possível observar a discrepância nas suas respostas, uma vez que afirma que sentiu dificuldades em ambos os textos para encontrar os falsos amigos, mas depois quando perguntada mais especificamente sobre os textos diz que não teve qualquer dificuldade.

Podemos elaborar algumas conclusões através da análise dos dados de esta aluna. Considerando as questões propostas no início deste trabalho, podemos afirmar que existe uma interferência dos “falsos amigos” na compreensão dos textos, uma vez que como observámos a aluna detetou alguns dos “falsos amigos” mas traduziu de forma errada. O conhecimento da existência dos mesmos levou-o a uma tradução direta sem que se preocupara com a contextualização. Cremos que um domínio menor da língua levou a este resultado. É também observável a diferença de resultados na tradução de textos. Quando a tradução era de um texto em português para espanhol, os resultados foram melhores do que quando o texto estava em espanhol e a tradução se devia efetuar em português. Julgamos que o facto de a LM ser a que esta aluna melhor domina influenciou a observação da aluna. A interferência dos “falsos amigos” resultou

mais notória no texto em espanhol, uma vez que o sentido lexical e semântico das palavras era mais próximo à aluna.

### **E2NM**

Dadas as dificuldades que sempre apresentou na aula, cremos que principalmente no segundo texto a supremacia dos conhecimentos de espanhol irão interferir nos resultados.

No primeiro texto, de 12 exemplos possíveis encontrou 6. Uma vez que os traduziu corretamente parece-nos que neste caso os “falsos amigos” não interferiram. No segundo texto de 57 exemplos, este aluno encontrou apenas 13.

Nas traduções surgem alguns erros, porque em alguns casos traduziu simplesmente sem contextualizar. São os casos de “borracha” e “polvo” cujas traduções estão corretas para espanhol, mas não se adaptam ao texto. O facto de ter encontrado tão poucos exemplos parece-nos que vai influenciar a interpretação do texto e que isto deveria estar presente nas suas respostas ao questionário de autoavaliação que elaborou.

Na autoavaliação que faz, o aluno refere ter tido dificuldades nos dois textos, mas que estas foram maiores na tradução de espanhol para português. Refere ainda que a sua maior dificuldade foi saber quando usá-los com significado diferente.

### **E1NA**

No primeiro texto encontrou apenas 7. Todos eles são de nível básico e que um aluno do nível inicial deve dominar. Provavelmente não sentiu a interferência dos falsos amigos, mas não foi capaz de identificá-los todos.

No segundo texto a aluna conseguiu encontrar 21. Parece ter tido menos dificuldades em encontrar os “falsos amigos” em espanhol, ainda que supuséssemos que o domínio das duas línguas seria igual. Na sua autoavaliação afirma não ter qualquer dificuldade com este tipo de palavras.

### **E2NA**

No primeiro texto encontrou 7. As traduções estão corretas e adequadas ao texto. Na nossa opinião não se verifica interferência dos “falsos amigos” uma vez que parece dominá-los neste exercício.

No segundo texto a aluna revela mais dificuldades, uma vez que apenas encontrou 14 exemplos. Parte deles já apareciam no primeiro exercício, o que diminui o

número de palavras novas encontradas. Pensámos que talvez o facto de ter menos contacto com a Língua Portuguesa e um maior domínio da Língua espanhola possam ter influenciado estes resultados. Na sua autoavaliação afirma que este tipo de palavras lhe provocou algumas dificuldades.

### **E1NB**

No primeiro exercício encontrou apenas quatro exemplos. Revela assim dificuldades na tradução e identificação de português para espanhol.

No segundo exercício encontrou dezanove exemplos, pertencentes a diferentes níveis de aprendizagem. Apresenta traduções corretas, embora algumas não estejam perfeitamente adaptadas ao contexto.

Na autoavaliação faz referência a dificuldades na tradução de espanhol para português, e de menor dificuldade na de português para espanhol.

### **E2NB**

No segundo texto encontrou doze exemplos. Traduziu-os corretamente e são “falsos amigos” que pertencem a níveis mais avançados. Uma vez que este aluno não frequentou o nível básico, pensamos que isso poderá ter influenciado este exercício.

No segundo texto encontrou seis exemplos, e das traduções que fez quatro não são corretas. Com os dados obtidos e a falta de adequação das traduções ao contexto, parece-nos um dos casos mais claros de interferência dos “falsos amigos”.

Na sua autoavaliação refere dificuldades em ambos os textos.

### **E3NB**

Em ambos textos encontrou poucos exemplos e quase todos de nível básico. Refere na autoavaliação ausência de dificuldades em encontrar os “falsos amigos”.

### **E4NB**

No primeiro texto encontrou alguns exemplos, alguns deles de níveis de aprendizagem superiores ao nível básico. Parece-nos que a interferência foi pouca e que possivelmente este aluno terá compreendido o texto que leu. No segundo texto encontrou bastantes exemplos de diferentes níveis de aprendizagem e traduziu corretamente.

Na autoavaliação este aluno afirma não ter sentido dificuldades na tradução de português para espanhol, mas refere dificuldades na tradução de espanhol para

português e confirma a dificuldade que provoca a interferência dos “falsos amigos” para a compreensão da Língua Portuguesa.

### 3.2- PROPOSTAS DIDÁTICAS:

O caráter lúdico desta temática já foi referido anteriormente e, quando aproveitado adequadamente, poderá ser uma ferramenta muito interessante para o ensino das línguas em questão. Não é difícil encontrar textos com referências a situações hilariantes devido aos “falsos amigos”. Mas a riqueza deste tema não termina nos textos, podem encontrar-se nas próprias experiências vividas pelos professores e alunos.

No entanto parece-nos necessário não esquecer que é importante que qualquer atividade esteja inserida num contexto. Não concordamos com atividades que se resumem à tradução da palavra ou à leitura de listas. A tradução permitirá ao aluno saber o significado da palavra no momento em que a diz, mas não lhe dará informação sobre a forma correta de usá-la, nem lhe permitirá criar estratégias para a recordar.

Ao longo deste documento temos defendido a contextualização e, por isso, escolhemos e adaptámos os exercícios apresentados para que os alunos elaborassem o seu trabalho. Queríamos algo que os alunos pudessem trabalhar sem recorrer simplesmente à tradução, e que, no caso de a ela recorrerem, os levasse à reflexão de que a simples tradução não se adequava ao texto fornecido.

Remetendo-nos a algo que defendemos anteriormente, e porque nos parece ser um dos fatores importantes para a elaboração de uma metodologia adequada ao tema que nos ocupa, cabe referir a importância do contexto sociolinguístico na aula. A variedade que se encontra nas salas de aula, indica ao professor que a sua metodologia tem de ser variada e deve de ter em conta o contexto sociolinguístico e económico que o rodeia. As teorias de aprendizagem devem contar com as influências exteriores a essa aprendizagem. O contexto em que o aluno produz a língua, dá informações sobre a cultura, a economia e o ambiente sociológico em que mesma decorre. Tal como refere Bagno<sup>89</sup> “*nós somos muito mais do que meros “usuários” da língua...*”

Bortoni- Ricardo<sup>90</sup> defende que uma análise das interferências permite identificar o erro e o professor poderá compreender e elaborar atividades específicas para o erro cometido, podendo o aluno contextualizar o uso que faz da língua.

---

<sup>89</sup> BAGNO, MARCOS, “Dramática da língua portuguesa”, 2000, São Paulo: Edições Loyola.

<sup>90</sup> BORTONI- RICARDO, STELLA MARIS, “Nós chegamos na escola, e agora?”, 2005, São Paulo: Parábola Editorial, in: “Línguas em contacto: interferências, diagnose de erro e ensino”, Hitz, Nilse Dockhorn, Damke, Ciro UNIOESTE, (dissertação de mestrado)

Tal como referimos anteriormente, o aluno/ professor pode aprender através do erro, e este deve ser visto como um passo na aprendizagem. Hitz<sup>91</sup> e Damke<sup>92</sup> referem: “ *O planejamento de práticas pedagógicas baseadas nas dificuldades dos alunos propicia para o aluno o domínio ortográfico sem ferir a sua identidade linguística*”.

Segundo Bortoni- Ricardo<sup>93</sup> o erro pode ser classificado em categorias sociolinguísticas e deve ser identificado de forma a prevê-lo e preparar as aulas de forma a enfocá-las em erros que o aluno comete e não apenas em teoria. Ainda segundo esta autora existem quatro categorias de classificação de erros. Como neste trabalho a análise não foca categorias fonéticas, apresentamos as categorias que vão ao encontro dos erros que analisamos nos trabalhos dos alunos: *Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção. A convenção que unifica a escrita da língua portuguesa exige algum esforço para ser compreendida, os erros resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita.*”

Tomando em consideração todas estas perspectivas, parece-nos importante que uma das metodologias adotadas seja a de associar os erros a um contexto de uso real da linguagem, pois isso permite que a posição do professor e aluno seja diferente do típico modo de ensino mecânico e passiva em que o professor ensina e o aluno aprende sem qualquer outro tipo de intervenção.

Parece-nos que o passo mais importante dentro do trabalho metodológico se relaciona com a planificação e estudo do público a quem se dirige a aula. O professor deve conhecer os diferentes fatores que envolvem a aprendizagem da L2 deve ter em conta tanto os fatores relacionados com conhecimentos como com fatores extralinguísticos. Após este trabalho de preparação do público a que se orienta a aprendizagem, deve estabelecer metas e atividades que tenham como ponto de partida o estudo do tipo de erros mais frequentes de forma a orientá-las a propostas de trabalho mais específicas nessas áreas.

De forma a evitar um tipo de ensino mais passivo pensamos que um trabalho centrado no contraste explícito entre formas corretas e erradas, buscando a reflexão por

---

<sup>91</sup> HITZ, NILSE D., “Línguas em contacto no contexto sociolinguístico de Nova Santa Rosa”, 2003, Cascavel: UNIOESTE (Dissertação de mestrado)

<sup>92</sup> DAMKE, CIRO, “Línguas em contacto: o caso alemão x português”, 2006, EDUNIOESTE, Cascavel

<sup>93</sup> *ibid*

parte do aluno será um dos métodos adequados para conseguir resultados positivos e de longa duração, tal como defende Bortoni- Ricardo, citado na página anterior.

### **3.3- DIDATIZAÇÃO**

No início deste trabalho referimos que as poucas propostas que encontramos para solucionar o problema dos “falsos amigos” nos pareciam pouca adequadas para o tipo de alunos que temos de abordar. Tendo em atenção as características de estes alunos e também o que é pedido aos professores dos nossos dias, no que concerne as novas tecnologias, apresentamos três unidades didáticas.

#### **3.3.1- UNIDADES DIDÁTICAS:**

##### **PRIMEIRA UNIDADE DIDÁTICA:**

A primeira Unidade Didática tem como objetivo ser uma introdução ao tema e ao mesmo tempo o despertar do interesse dos alunos para o tema que nos ocupa.

A atividade que propomos é um pequeno exercício visual em que os alunos tomam contacto com alguns dos “falsos amigos mais comuns” e descubrem situações em que estes podem provocar problemas de comunicação.

Para realizar esta atividade, damos aos alunos a ficha que se segue, e eles devem escolher a palavra que mais se adequa a cada imagem. Depois de elaborar esta tarefa e corrigi-la, os alunos devem escrever frases em que usem os “falsos amigos” encontrados.

## ATIVIDADE 1

### Português Básico

1. Faça corresponder as imagens com a correta legenda:

a. 	b. 	cadeira
c. 	d. 	assinatura
e. 	f. 	grávida
g. 	h. 	embaraçada
i. 	j. 	quarto
k. 	l. 	oficina
m. 	n. 	escritório
o. 	p. 	salsa
q. 	r. 	molho
		quarto
		cola
		esquisito
		delicioso
		pasta
		tapete
		acontecimento
		êxito
		fila

2. Agora faça frases com as palavras encontradas.

(adaptado do livro Abrapalabra 5º de Manuel del Pino Morgadéz e SuzanaMeira da Porto Editora )

## ATIVIDADE 2

**a)** De maneira a que os alunos tomem contacto com os “falsos amigos” de forma contextualizada, são dados dois textos que retratam a existência deste “problema” e a experiência e consequências que advém da falta de conhecimento do mesmo.

Para que os dois textos possam ser tratados na aula e uma vez que só temos 4 horas à semana, a turma é dividida em dois grupos e cada grupo lê um texto. Durante a leitura devem recolher e apontar os “falsos amigos” presentes em cada artigo.

Os textos propostos são os seguintes:

### Texto 1

EU NÃO FALO PORTUGUÊS - Daniel Samper

(<http://comunidaddominicobrasileira.blogspot.com.es/2009/02/eu-nao-falo-portugues-daniel-samper.html>)

A diferencia de la mayoría de las personas que entienden idiomas pero no los hablan, a mí me sucede con el portugués, que lo hablo pero no lo entiendo. Es decir, aprendí la música, pero me falta la letra. Yo pensé que español y portugués se parecían tanto que no precisaba tomar clases. Sin embargo, para salir de dudas, resolví preguntárselo a Norma Ramos, una buena amiga portuguesa que ha vivido en el Brasil.

- Norma: dime la verdad: siendo el portugués un dialecto derivado del español: ¿tú crees que necesito tomar clases de portugués? -le pregunté en el mejor portugués de que fui capaz.

- Al fondo a la derecha, me contestó Norma, y siguió comiendo.

Fué una experiencia terrible. Allí mismo decidí que no sólo iba a tomar clases de portugués, sino que Norma tendría que ser mi profesora. Ella aceptó con resignación misericordiosa. Y como yo le insistiera que me hablase en portugués todo el tiempo, me dijo que desde el lunes nos sentaríamos a estudiar dentro de su escritorio. Me pareció bastante estrecho el lugar, pero llegué el lunes decidido a todo. Yo creía que el portugués era el idioma más fácil del mundo, pero la primera lección que saqué es que resulta peligrosísimo justamente porque una cree que se trata tan sólo de español deshuesado. Escritório no quiere decir escritorio, sino oficina; en cambio, oficina quiere decir taller y talher significa cubiertos de mesa. No me atrevía a preguntar a Norma

cómo se dice escritorio (nuestra tradicional mesa de cajones); pero ella, que es tan inteligente, lo adivinó en mis ojos aterrados. Escritorio se dice escrevaninha, observó Norma. ¿Escriba niña?, comenté desconcertado: Así le decimos a las secretarias.

Norma sonrió con benevolencia. Le pedí que decretáramos un rato de descanso. Un rato en portugués es un ratón, respondió inflexible. Fíjate lo que me pasa por hablar como un loro, traté de disculparme. Un louro en Brasil es un rubio, dijo ella.

Y rubio seguramente se dirá papagayo, comenté yo tratando de hacer un chiste. Glacial, Norma aclaró:

-Ruivo es pelirrojo, y papagayo es loro. -Perdóname, Norma, pero es que yo hablo como si produjera basura. -Vassoura no, Lixo. Vassoura quiere decir escoba.

-Y escoba, ¿significa?

-Escoba significa cepillo. Era suficiente para el primer día. A la siguiente lección regresé dispuesto a cometer la menor cantidad posible de errores. Le rogué a Norma que me regalara un café, a fin de empezar con la cabeza despejada. Me trajo café brasileño, a pesar de lo cual quise ser amable y dije que lo encontraba exquisito.

-No veo por qué te desagrada me contestó ella.

-Al contrario: lo encuentro exquisito insistí yo, sin saber que ya había cometido el primer error del día.

Esquisito quiere decir, en portugués, desagradable, extraño, suspiró Norma. Confundido, le eché la culpa a la olla.

La panela, corrigió Norma. No lo noté endulzado, comenté yo. La panela en portugués es la olla, dijo Norma.

¿¿Y olla no quiere decir nada?, pregunté yo.

Olha quiere decir mira, contestó ella.

¿Supongo que tendrán alguna palabra para panela?, me atreví a decir (panela es como se llama en Sudamérica al azúcar morena).

Panela se dice rapadura, meu menino, sentenció Norma.

No quise preguntar qué significaba menino. De todos modos, no debía ser gato, como en español, sino chico, o algo así.

Norma estaba allí, en su escritorio (¿en su panela?, ¿en su lixo? ) esperándome con infinita paciencia. Siempre en portugués, le pedí perdón y le dije que me tenía tan abrumado el portugués, que ya no me acordaba de mi apellido. De tu sobrenome, dirás, comentó ella: Apellido quiere decir apodo. Intenté sonreír: Trataré de no ser tan torpe.

Dijo Norma: No exageres: torpe es infame; inábil sí es torpe. Con este nuevo desliz se me subió la temperatura. Quise tomar un vaso de agua (vaso es florero corrigió ella: copo es vaso y floco es copo) y me justifiqué diciendo que el viaje hasta su escritorio había sido largo, porque venía de una finca. Comprimido, no largo; fazenda, no finca, dijo Norma. Largo quiere decir ancho, así como salsa significa perejil y molho significa salsa.

Me di por vencido. Acepté que el portugués era un idioma difícil y entonces sí se le iluminaron los ojos a Norma. La cuestión era de orgullo. De ahí en adelante no me regañò, sino que me mostró todas las diferencias que existen entre palabras homófonas de los dos idiomas. Caro se dice costoso, porque custoso quiere decir difícil; morado se dice roxo, porque rojo se dice vermelho, escenario se dice palco, porque palco se dice camarote, cadeira no es cadera, sino asiento; bilhete no es billete, sino nota, pero, en cambio, nota si quiere decir billete; maluco es loco y caprichosa es limpia, distinto es distinguido y presunto es jamón.

Era demasiado. Pedí permiso para no volver nunca a las clases de portugués, el idioma más difícil del mundo.

Após a leitura e recolha os alunos devem em grupo/turma apresentar os “falsos amigos” encontrados e explicar porque os consideram como tal, e em que situações poderiam ser problemáticos.

A última atividade a realizar nesta primeira unidade seria recolher os “falsos amigos” encontrados pelo outro grupo e elaborar um pequeno texto onde ficasse claro a problemática associada a estas palavras. O texto deveria ser, preferentemente, um diálogo ou algo que os alunos pudessem antes da aula terminar representar.

## TEXTO 2

### Falar Palavras de M. DOS SANTOS

Cedo não volto a Espanha ....

A minha alma sangra quando tenho de recordar - e de contar - os meus insucessos e as minhas “barracas”. Mas o meu amor à Verdade (que tantos sacrifícios já me tem imposto) obriga-me a trazer ao conhecimento das esculturais Leitoras e Leitoras disformes mais alguns pormenores do acidentado jantar em que fui conviva. Lembrar-lhes-ei que ele aconteceu em Madrid, em casa de um engenheiro hidráulico, meu colega nas obras da barragem do Mondego, a construir em terras de Espanha.

Pouco depois de nos termos sentado à mesa, perguntaram-me os anfitriões - o infalível marido estava em casa, diabos os levem, estão sempre em casa quando visito alguma mulher apetitosa - se vim de trén ou de coche. Quem julgavam eles que eu era? Algum fidalgo?! E do século passado, ainda por cima, ou por baixo?! Tiveram de me fazer desenhos, para eu entender que trén é “comboio” e que coche é “carro”.

Disse-lhes que vim de carro e que tive um acidente, fui embatido por outro coche, já que é disso que a casa *gasta*.

Logo solícita, a senhora perguntou:

- Y tiene Usted testigos?

Escandalizado, soergo-me na silla e pergunto, mal encarado, ao omnipresente marido se há necessidade de os mostrar. Ele, depois de um olhar reprovador à esposa (que não entende nem a minha mal disfarçada fúria nem a censura implícita nos olhos do consorte), ele explicou-me que seria bom que eu tivesse “testemunhas” do acidente. Aceitei a explicação e contei que, por causa do choque, fiquei com um dos pneus furados.

O meu anfitrião preocupou-se:

-Y su gato? Utilizó Usted su gato?

O meu gato? Então havia de andar por Espanha ou por qualquer país estrangeiro acompanhado do meu Farruco, um gato siamês que é meio zarolho mas me enche de festas? Claro que gosto muito do bichano, mas não posso levá-lo prá estranja! O homem não estava bom da cabeça...

Ele foi buscar o livro de instruções do coche dele, mostrou-me uma gravura em que se via o que era o gato e foi aí que compreendi que ele se referia ao “macaco”. Isto é que eles são malucos, os Espanhóis! Irem dar o nome de um animal doméstico ao que nós chamamos “macaco”! Uma coisa que basta a gente olhar pra ela pra ver logo que é um “macaco”! Pior só os Ingleses, que lhes chamam “Jack”, que é nome de pessoa! Certos estão, cá para mim, os Franceses e os Italianos, que esses, ao menos, chamam-lhe “cric” e cricco”, palavras expressivas, basta ouvi-las para perceber logo do que é que se trata...

Enquanto eu folheava o livro de instruções, a senhora, num tom todo amável, disse-me:

- Tiene Usted unos gemelos muy hermosos...

Não sei onde é que ela foi buscar que eu sou pai de gémeos. Com três dedos da mão bem espetados expliquei muito explicadinho que não, tenho três filhos mas não são gémeos. Formosos... não me cabe a mim confirmar, ninguém é juiz em causa própria, não é?... E, depois, se eu não fotografias da família como é que ela podia saber se eu tinha gemelos e se eles eram hermosos?

Riram-se (delicadamente, já tinham visto que eu era um vidrinho e que me enxofro com facilidade ...) do quiproquó e ele, sempre paciente e compreensivo, apontou para os meus botões de punho e disse-me que gemelos era o nome que se lhes dava em espanhol.

Já que se falava de joias, pedi licença para oferecer um presente à dona de casa, licença que me foi concedida. Rapei de uns brincos de pechisbeque, comprados na loja dos trezentos mas com aspeto de terem sido comprados na loja dos mil, e depu-los nas mãos da simpática senhora, sob o olhar complacente do indestrutível marido.

-Qué regalo tan rico! Pendientes!

Ela acha que pendientes são um regalo! Não é de modo nenhum o meu modo de ver e olhando para fico com a opinião de que ainda não está nesse estado. O meu dicionário de bolso, consultado à socapa, ensina-me que pendientes são brincos, lá para eles, e que regalo é um presente, uma prenda, um mimo. Pois ainda bem que regalei à senhora nas barbas do tão prescindível marido.

Quando fui ao quarto de banho (al aseo), descuidei-me e vim de lá... como não devia vir. O marido avisou-me discretamente do estado de la cremallera de los pantalones. Ia dando em maluco! Que eu soubesse “cremalheira” era peça dentada para levantar ou baixar uma peça móvel. Que é que eu tinha que ver com essas necessidades dos Pantaleões! Eles que se governassem pelos próprios meios!

Nada disso, mais uma vez! La cremallera é o fecho de correr (ou, como já se disse mais e felizmente já se diz menos, o fecho “éclair”). E los pantalones não são nenhum conjunto de “rock” nem grupo de flamenco, são simplesmente as “calças”.

Perguntou-me o dono da casa se no coche tenho rádio. Que si, respondi eu, todo emproado. Mas que era portátil.

Toda interessada perguntou a senhora, “Y tiene Usted el aparato?”

Modesto, respondi que sou muito discreto nos objetos de que me sirvo, limito-me a ter um rádio, sem nada de exuberante, nada de aparatoso, só quero é que me dê música e notícias.

- Lo tiene com Usted?- perguntou o adesivo marido, já com palpite de que havia mais um equívoco. Pateta! Equivocar-me, eu, que já demonstrara saber espanhol de sobra!

Que sim! E mostrei o radiozito, que trazia na pasta.

- Mira! Qué aparato tan chico!

Olha, Olha! Aquí dão nomes aos apa... Agora dou conta de que “aparelho” se diz “aparato”... Quanto ao chico... Os gestos da espanhola dão a entender que acha o meu aparato pequeño, “pero muy funcional”, apressa-se a acrescentar, não fosse eu formalizar-me.

- Cuantas pilas?- interessou-se o pegajoso esposo.

Não quero crer nos meus ouvidos! Era coisa que se perguntasse? E com a mulher ali ao pé da gente! E eu terei cara de anormal, de ser alguma criatura mal formada, teratológica, que tivesse mais do que uma, a prevista no livro de instruções com que vim acompanhado, ao chegar a este mundo.

De tal modo fiquei engasgado que, com pressa de saber, ele rapou-me o aparato da mão e verificou:

- Dos pilas! Dos!!

O desgraçado queria saber era quantas “pilhas” o aparato, o meu aparato tinha...

Logo a seguir, ainda eu não me tinha refeito desta surpresa, a salerosa espanhola perguntou - me toda interessada:

Ya sé que Usted se llama Santos. Pero cual es su nombre de pila?

Caiu-me o queixo até ao umbigo! Podia lá ser! Aquela gente era tarada? Ou não pensavam mesmo noutra coisa? Ou a fome por lá era negra e eles contavam com os bons vizinhos portugueses para acudir às necessidades? Ou... minha avó torta?!?

Novamente o definitivo marido deu uma ajudinha.

-Su nombre de pila, si! Su primero nombre! Su nombre de bautismo!

Ó morte não venhas tarde! Então Joaquim é nombre de pila?!?

Fica- te, mundo, cada vez pior!

Noutro dia qualquer lhes contarei o resto deste desgraçado jantar. Só depois de curar as feridas do meu orgulho, que veio de lá todo escalavrado.

Tão seguro estava eu dos meus conhecimentos de castelhano e vai-se a ver...

Vá lá a gente fiar-se nas semelhanças existentes entre as palavras nossas e palavras deles!

Sabem que mais? Preciso é de estudar bem... português.

**b)** Depois da leitura, recolha de “falsos amigos” e esclarecimento de possíveis dúvidas, os grupos devem trocar de lista de “falsos amigos” encontrados e escrever um pequenos diálogo ou situação em que os mesmos apareçam, para depois representá-la para os colegas de turma.

## SEGUNDA UNIDADE DIDÁTICA

Recorrendo ao tema tratado na aula anterior e depois de ter introduzido o tema Doenças e Saúde, os alunos são convidados a assistir a um sketch cômico. Esta atividade terá o seguinte desenvolvimento:

### ATIVIDADE

a. O exercício é ancorado na visualização de uma gravação (“*sketch*”) de uma situação autêntica ou ficcionada (“O médico cubano” de Estado de graça), para cativar os estudantes não só para as novas tecnologias, como para a importância desses meios no contexto pedagógico. Este tipo de exercício aprofunda a interatividade, o espírito colaborativo e a atualização do próprio aluno. A proximidade com os alunos, o poder da imagem e o cômico da situação garantem uma transmissão e aquisição do tema tratado. Ainda que cada vez mais as novas tecnologias estejam presentes na nossa realidade, exercícios de este tipo colaboram na modernização do ensino e aprendizagem de línguas.

b. **VISUALIZAÇÃO:** O vídeo é visualizado duas vezes, sendo que na primeira os alunos apenas devem ver e ouvir, de forma a tomar contacto com o tema e na segunda vez já devem tomar notas. A primeira visualização é passiva, mas os alunos transmitem informação ao professor através do riso, pois a existência ou não do mesmo indica a percepção da ironia e do que estão a ver. A segunda visualização será ativa, pois os alunos tomam notas.

c. **RECENSEAMENTO:** Recensar os falsos amigos encontrados, e uma vez que o tema do “*sketch*” está relacionado com uma consulta no médico, associá-los ao tema em estudo “corpo humano”.

d. **REFLEXÃO:** Refletir sobre as razões da utilização correta ou incorreta.

e. **CONCLUSÕES:** Apresentar as soluções para texto com “falsos amigos”.

Vídeo utilizado: <http://www.youtube.com/watch?v=IMoF2AVZpNs>

## **TERCEIRA UNIDADE DIDÁTICA**

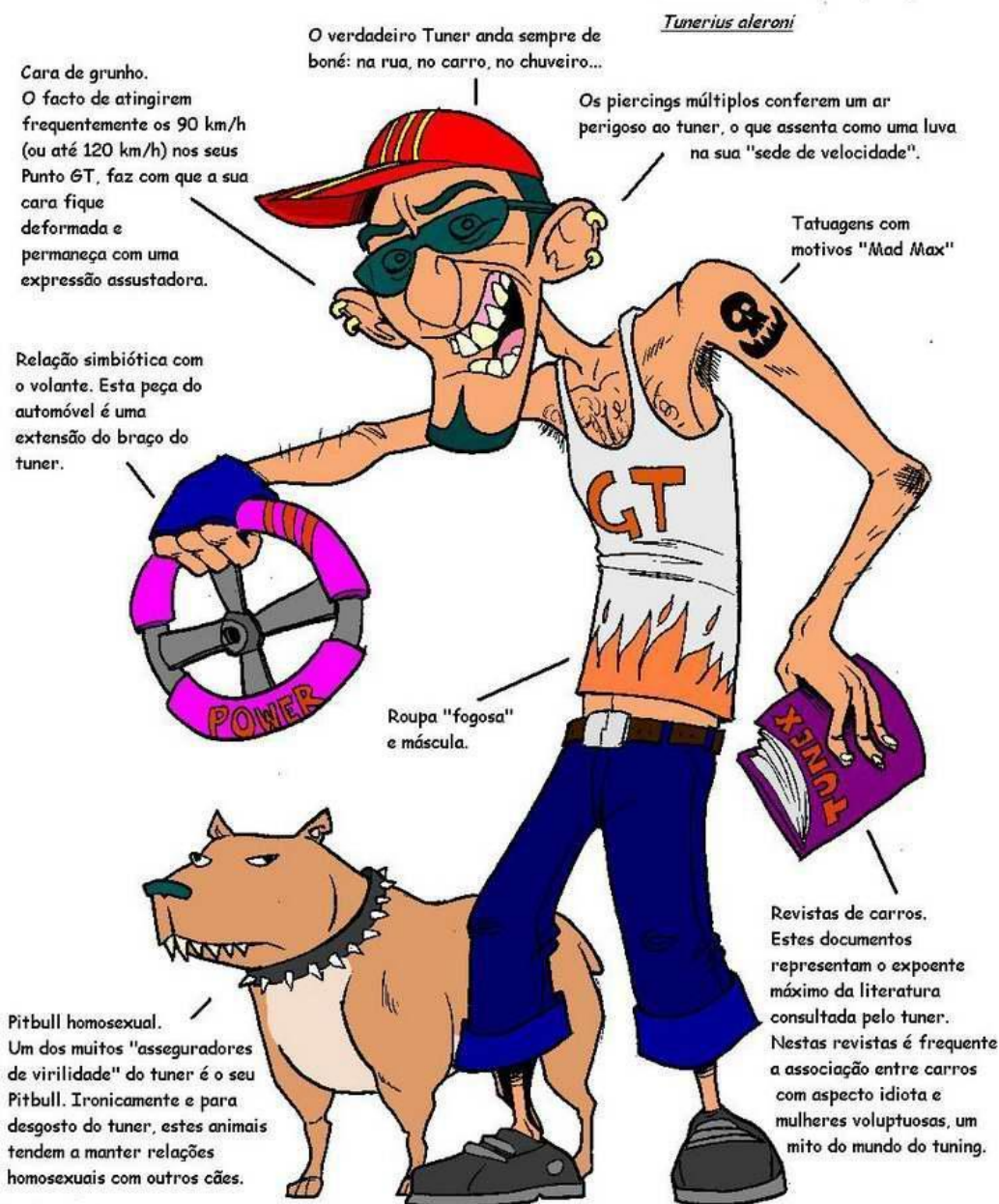
Esta terceira unidade tem como objetivo revisar e usar o vocabulário novo aprendido. Seguindo na linha do tema abordado, os alunos são inicialmente divididos em três grupos e depois devem escolher uma de três situações. As três situações que se lhes propõem são descrição de uma pessoa que represente uma tribo urbana, uma família espanhola num restaurante português ou uma consulta médica de uma senhora portuguesa idosa com um médico castelhano.

Através de este trabalho esperamos que os alunos sejam capazes de recuperar vocabulário aprendido em aulas anteriores e usá-lo de forma correta nas situações apresentadas.

Os trabalhos serão apresentados ao resto da turma que deve ajudar nas correções necessárias.

Como exemplo para a descrição do representante de uma tribo urbana é fornecido aos alunos o seguinte material:

# ANATOMIA DO TUNER

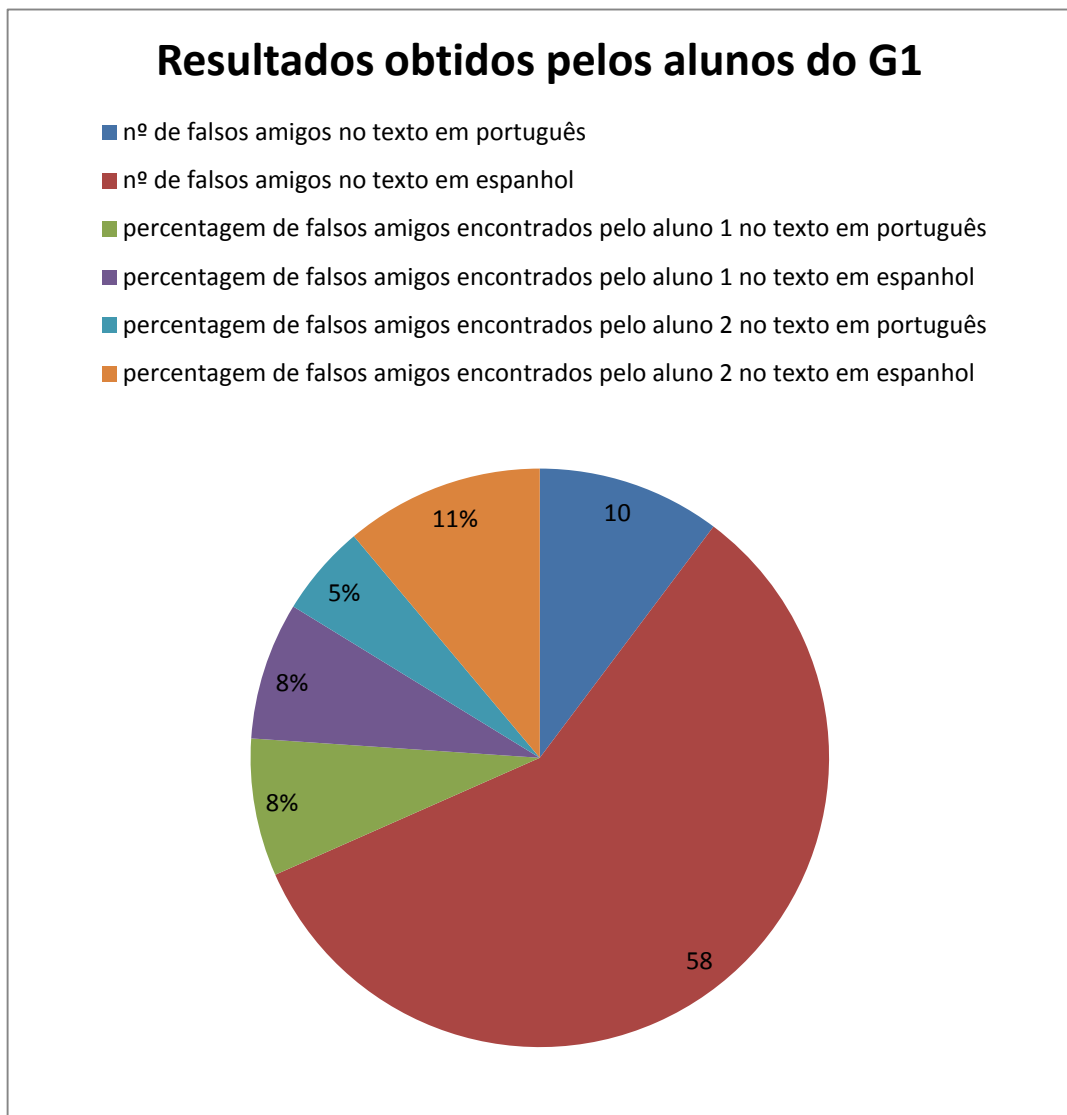


Disponível no site : <http://i41.photobucket.com/albums/e300/neljoe/tuner0rn.jpg> (acedido em janeiro 2013)

#### 4- CONCLUSÕES:

Após a apresentação dos resultados obtidos dos alunos e algumas reflexões, cabe agora chegar a algumas conclusões. O seguinte gráfico apresenta os resultados obtidos no G1:

GRÁFICO 1: RESULTADOS DOS ALUNOS DO GRUPO 1



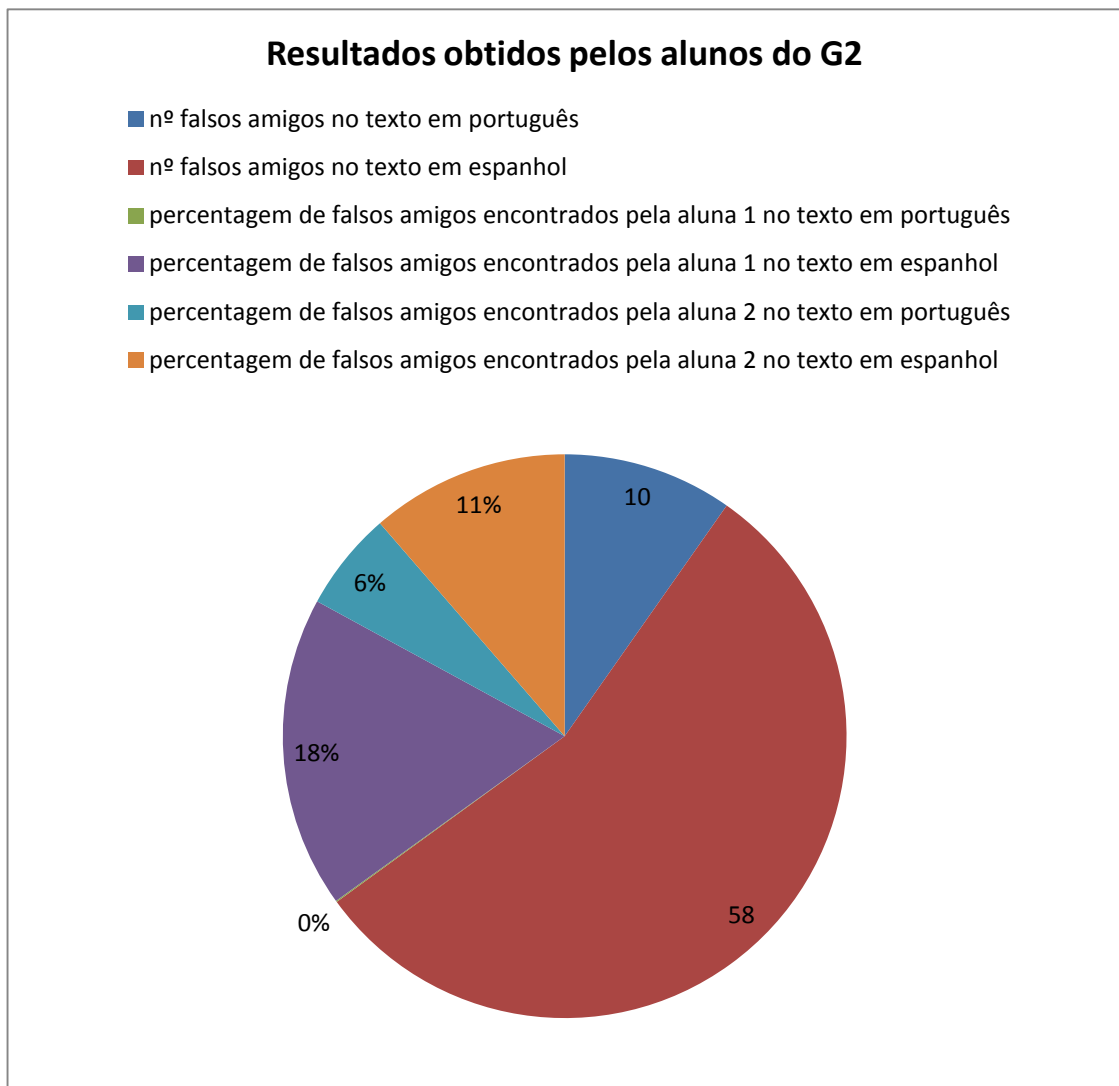
Como podemos verificar a média de acertos dos dois alunos observados não é muito alta. Sabemos que são alunos cujo contacto com português é na sala de aula e por isso supomos que esse facto tenha influenciado. Verificámos que no primeiro texto a primeira aluna obteve os mesmos resultados que no segundo o que nos leva a pensar que a influência a interferência dos falsos amigos está presente nos dois textos. O segundo aluno, pelo contrário obteve melhores resultados no segundo texto do que no primeiro. No entanto ambos encontraram poucos exemplos.

É também notória a diferença de acertos em cada texto. O aluno 2 encontrou mais exemplos no texto em que tinha que traduzir de espanhol para português, do que no texto em que tinha de traduzir de português para espanhol.

Parece-nos que os alunos quando estão a trabalhar na LM têm mais consciência da existência desses “ falsos amigos” e talvez por isso a sua interferência é inferior. Já no caso do segundo texto, não só encontraram poucos exemplos, como tiveram dificuldades em adaptar as traduções ao contexto. Sabiam da existência dos “falsos amigos” e em alguns casos limitaram-se à tradução direta, sendo incapazes de adaptá-la ao texto que liam, o que provocaria uma má compreensão do mesmo.

No G2 os resultados podem representar-se da seguinte forma:

GRÁFICO 2: RESULTADOS DOS ALUNOS DO GRUPO 2.



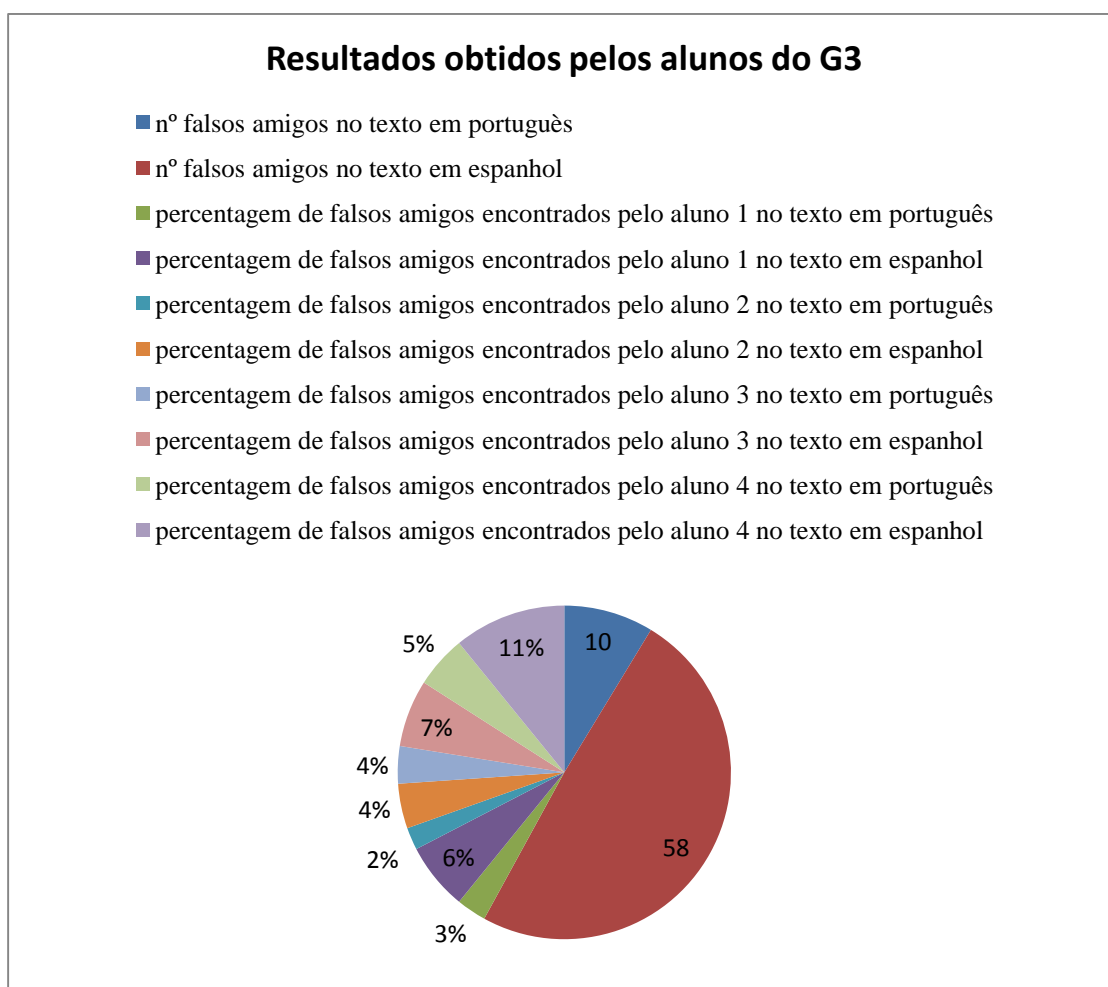
Após observar este gráfico, verificamos que as alunas deste grupo encontraram bastantes exemplos no texto em espanhol o que parece indicar que não houve interferência dos “falsos amigos” na tradução de espanhol para português.

No entanto parece que encontraram mais dificuldades na tradução de português para espanhol, porque se comparamos a diferença é maior no segundo exercício. Também verificámos que o contacto com o português era diferente para cada aluna e na nossa opinião isso também influenciou os resultados obtidos. Ao existir um maior domínio de uma língua a interferência vai ser maior.

Face a estes resultados e comparando com os obtidos pelos alunos do G1, parece-nos que o bilinguismo destas alunas influenciou e ajudou na obtenção de melhores resultados. No entanto a dificuldade com o texto em português continua presente. Na análise destes resultados sim nota-se uma melhoria na contextualização das palavras encontradas.

No G3 os resultados foram os seguintes:

GRÁFICO 3: RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS



Sabíamos que os resultados deste grupo poderiam ser bastante diferentes daqueles obtidos pelos outros grupos, devido à diversidade e condições do bilinguismo que possuíam. Tínhamos consciência de que estes alunos possuíam bilinguismo em algumas competências linguísticas, mas ao mesmo tempo apresentavam deficiências a nível de conhecimentos básicos. Pensámos poder afirmar que neste grupo à parte da interferência dos “falsos amigos”, também teve um papel importante as lacunas em alguns conhecimentos básicos. Isto porque se observamos os exemplos que ficaram por encontrar, muitos deles são de nível básico.

Também neste grupo encontramos uma diferença bastante grande no número de “falsos amigos” encontrados nos dois textos. Perante isto parece que tal como nos outros grupos a interferência dos “falsos amigos” se sente mais na tradução da LE do que quando trabalham com a LM.

Uma das razões para tal facto poderia ser que os alunos ao estarem a trabalhar com a LM, estão mais conscientes da existência dos “falsos amigos” e mais concentrados na tarefa de encontrá-los.

Se fizermos uma análise global das respostas de todos os grupos podemos encontrar vários pontos comuns. O primeiro e já referido anteriormente é a diferença de exemplos encontrados em cada texto. Todos os grupos apresentaram menos dificuldades no segundo texto o que induz a que a interferência dos “falsos amigos” influi mais quando a língua estrangeira está presente. É nossa opinião que num texto na LM o aluno contextualiza mais facilmente o “falso amigo” e por isso identifica o seu correto significado e não percebe que está perante exemplos de interferências destes “falsos amigos”. Num texto em LE como tem maiores dificuldades em perceber o texto e em contextualizar, tem maior necessidade em identificar tudo aquilo que possa interferir na compreensão do texto.

Parece-nos também a importância do nível de conhecimentos dos alunos e a sua influência no tema que nos ocupa. Pensámos que quando um professor tem de tratar de este tema, deve ter em conta este facto. Segundo os dados alunos que deviam elaborar os exercícios propostos sem qualquer tipo de dificuldade, acabaram por apresentar dificuldades onde não as deviam ter.

Estas conclusões confirmam-se com as autoavaliações, (ver questões do inquérito sobre textos “falsos amigos” do anexo I) que fazem os alunos. Em geral encontramos autoavaliações contraditórias, e temos a sensação que os alunos não têm consciência das dificuldades que têm e da interferência que os “falsos amigos” podem ter na compreensão de um texto.

Não temos todas as respostas, e este estudo é apenas uma reflexão no meio de tantas outras. No entanto parece-nos importante que desde o princípio os alunos tomem consciência e contacto com os “falsos amigos” e com a verdadeira importância que estes têm. Parece-nos importante que se deixe de lado ideias que ligam os “falsos amigos” a tema para “ocupar” tempo ou simplesmente para se rir um pouco. É necessário que o aluno saiba que existem, que não são mais uma lista para arquivar e que os devem começar a controlar desde que começam a estudar português.

## BIBLIOGRAFIA

- **ADJEMIAN, C.**, ( 1992) “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de segundas lenguas”, In: LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 241- 262.
- **ALMEIDA FILHO, J.C.**,(1995), “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?” In: Silva, Eliane Barbosa da,” Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos” in: *Congreso Brasileo de Hispanistas*, 2, 2002, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas, pp.9-21. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100020&Ing=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100020&Ing=en&nrm=abn) [acedido em fevereiro de 2012 ] .
- **ALVES, J. S.** (2001) *Amigos cada vez mais falsos: Los heterosemánticos en español y portugués: un desafío a la lectura/interpretación, el caso de los “vestibulandos” brasileños*. Universidad de Salamanca, UNESA.
- **BAGNO, MARCOS**, (2000) , *Dramática da língua portuguesa*, São Paulo: Edições Loyola.
- **BAKER, C.; PRYS JONES, S.**, (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters Ltda.
- **BATORÉO, J. HANNA**, (2006), “Espaço(s) de diversidade linguística na escola portuguesa do século XXI”, In: *Actas de Colóquio Interdisciplinar Formas e Espaços de Sociabilidade. Contributos para uma História de Cultura em Portugal*, Lisboa, 24-26 de Maio de 2006, CD-ROM, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 1-8.
- **BATORÉO, J. HANNA**, (2008), “A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística”, In : *Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global*, Lisboa: Associação dos Professores de Português & International Academy of Linguistic Law, CD-ROM, 2008, pp. 141-148.

- **BELKACEM, HIND**, (2009) *Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale*, Algérie, Université de Mostaganem.
- **BLOOMFIELD, L.**, 1993, *Language*.New York, Holt.
- **BORTONI- RICARDO, STELLA MARIS**, (2005), *Nós chegemu na escola, e agora?*, São Paulo: Parábola Editorial.
- **CARDOSO, ANA JOSEFA GOMES**, (2005) “As interferências Linguísticas do Caboverdiano no Processo de Aprendizagem do Português”, Dissertação de Mestrado, Lisboa :Universidade Aberta.
- **CARRASCO GONZÁLEZ, JUAN MANUEL**, (2001), *Manual de iniciación a la Lengua Portuguesa*, Barcelona Ariel Lenguas Modernas.
- **CEOLIN, ROBERTO**,(2004) “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”, disponível em [http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04\\_05.pdf](http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf), [acedido em fevereiro de 2012].
- **CORDER, ALLEN, J. S.**,(1975) *The Edinburgh course in applied linguistics*, London: Oxford University Press.
- **CORDER, S. P.**(1981), *Errors analysis and interlanguage.*, Oxford: Oxford University Press.
- **DAMKE, CIRO**, (2006), “ Língua em contato: o caso do alemão x português”, In: FIUZA, A. F; OLIVEIRA, S. R. F. (Orgs.). *O bilinguismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná*. Cascavel: Edunioeste, pp.35-46.
- **DE HEREDIA, C.**, (1989) “Do Bilinguismo ao falar bilingue”, In: Vermes, G. & Boutet, J. (orgs) *Multilinguismo*, Campinas: Unicamp, pp.177- 220.
- **DIAS, EDUARDO MAYONE**, (1989), *Falares Emigreses, uma abordagem ao seu estudo*, LISBOA: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- **FERNÁNDEZ, S**, (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- **FISHMAN, J.**, (1972) *The sociology of language*, New York, House Publishers.
- **FLORY, ELIZABETE VILLIBOR & MARIA THERESA COELHO de SOUSA**,((2009), “Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento

infantil: vantagens, desvantagens ou diferenças?”, *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC- SP, volume XIX:41-61.

- **GAMARDI, JULIETTE**, (1983), *Sociolinguística*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- **GENESE, NICOLADIS E PARADIS**, (1995),” Language differentiation in early bilingual development.”, *Journal of Child Language*, 22, 611-631, Cambridge University Press.
- **GÓMEZ MOLINA, J. R.** (1999-2000). “Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe: Área metropolitana de Valencia”, *Contextos*, Universidad de León. (2004), XVII- XVIII/ 33-36/ 31-87
- **GRIFFIN, K.** (2005) *Linguística Aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid:Arco/Libros.
- **GROSJEAN, F.**(1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- **HARMERS, J E BLANC, M.**, (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- **HITZ, NILSE D.**, (2003), *Línguas em contacto no contexto sociolinguístico de Nova santa Rosa*, Cascavel: UNIOESTE (Dissertação de mestrado). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1065-4.pdf> [acedido em dezembro 2012].
- **KOESSLER, MAXIME; DEROCQUIGNY, JULES**; (1928) *Les Faux-Amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais*, Paris, Vuibert.
- **KRASHEN, D. STEPHEN**,”(1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning* . disponível em [http://sdrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html), [acedido em maio 2011].
- **LADO, R.**, (1972), *Introdução à Linguística aplicada. Professores de língua*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- **LEIRIA, ISABEL** , (1998), “Falemos antes de «verdadeiros amigos»”, in Paulo Feytor Pinto e Norimar Júdice (orgs.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Associação de Professores de Português, Lisboa, Edições Colibri, pp. 11-30.

- **LEHMANN, W. P.**, (1972) *Historical Linguistics. An Introduction*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- **LÜDI, G. e PY.B. LÜDI**, (2003), *Être bilingue*, Berne: Peter Lang.
- **MACKEY, W.**, ( 2000), “The Description of Bilingualism”. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London; New York : Routledge.
- **MACNAMARA, J.** (1967), “The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview.”, *Journal of Social Issues*, 23: 58–77.
- **MEARA, P.** (1993) “The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary”. In R.Schreuder & B. Weltens (eds.) *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 279- 297.
- **MELLO, H. A. B. DE.**, (1999), *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed. da UFG.
- **MILROY, L.; MUYSKEN, P.**, (1995), *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **MONTERO, HÉLDER JULIO FERREIRA**, (1996), “La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes”, In: *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (Cáceres, 1 al 3 de diciembre de 1994). Cáceres: Universidad de Extremadura, Tomo II, pp. 189-277.
- **MORENO FERNÁNDEZ, F.**(1998) “Lenguas en contacto”, In: *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*, Moreno Fernández, Francisco, Barcelona, Ariel, pp. 265- 275.
- **ORTÍZ, ALVAREZ, M.L**, (2001) “As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol”, In: *Anais do VIII Brasileiro de professores de espanhol*, Universo Espanhol, Vitória: UFV, 1999, V.1, pp. 1- 10. Disponível em: [http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos\\_pdf/FALSOS\\_COGNATOS.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/FALSOS_COGNATOS.pdf) [acedido em junho 2012]
- **ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa**, (2002), “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”, In *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas*, São Paulo. Disponível em:

- <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=iso)> .[acedido em junho de 2012]
- **NAVAS SANCHÉZ- ÉLEZ, MARIA VICTORIA** , (1986)“Interferencias del sistema lingüístico portugués en el aprendizaje de la lengua española” ,In : *I Encuentro Internacional de la Unión Latina*, pp. 141- 153.
  - **SANTOS, P.**, (1998) “O ensino de português como segunda língua para falantes de Espanhol: teoria e prática”,In: CUNHA, M.J. e SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*, Editora UnB ,Brasília , 1999, pp. 49-57.
  - **SANZ JUEZ, ÁNGELES**,(2007), *Glosario Falsos amigos del portugués y del español*, Madrid, SGEL
  - **SELINKER, L** :, (1972) “Interlanguage” , *IRAL \_InternationalReview of Applied Linguistics in Language Teaching*, Washington, pp. 209 -231.
  - **SILVA- CORVALÁN, C.**, (1989), *Sociolingüística: teoria y análisis*, Washington D.C., Georgetown University Press.
  - **SILVA, ELIANE BARBOSA DA**, (2002), “Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos”, In: *Congreso Brasileo de Hispanistas*, 2, 2002, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas, pp.1-13. Disponível em : <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100020&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100020&lng=en&nrm=abn), [acedido em dezembro de 2012].
  - **SCHUTZ, RICARDO** (2006) “Interferência, Interlíngua e Fossilização”, English made in Brazil, disponível em <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html> [acedido em dezembro de 2012]
  - **SOARES, JANAÍNA ALVES** , (2000) “Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura/ interpretación: el caso de los “vestibulandos” brasileños”, In: *Atas do 2º Congresso Brasileiro de hispanistas*, disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100032&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100032&script=sci_arttext) , [acedido em Fevereiro de 2011]
  - **TÉIS, DENISE TERESINHA**, (2007), “Interferências Linguísticas Bilingues em produções escritas”, In *Revista Trama*, volume 3, Número 5, 1º semestre de 2007, pp. 73- 87.

- **TITONE, RENZO** (1972), “Bilinguismo precoce e educazione bililingue”, In: *Serie di psicologia*, 7, pp. 431-443, Roma, Armando.
- **VANDRESEN, P.**,(1988), ”Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras”, In: Bohn, I & Vandresen, P. (org.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, pp. 75-93.
- **ORTIZ VASQUEZ, PEDRO**, (1975) “Quienes somos” A poem by Pedro Ortiz Vasquez, in *The Bilingual Review/ La Revista Bilingue* 2(1975): 293-294.
- **VAZ DA SILVA, ANA MARGARIDA, CARVALHO e VILAR, GUILLERMO**, (2003) “Os falsos amigos na relação espanhol- português”, *Cadernos de PLE* 3, disponível em <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl>, [acedido em Março de 2011], pp. 75-96
- **WEI, L.** (2000) *The Bilingualism Reader*, London and New York: Routledge.
- **WEINREICH**,(1953) *Languages in contact: Findings and Problems*, New York: Humanities Press.

#### SITES CONSULTADOS DA INTERNET:

A view from the melting pot- an interview with Richard Rodriguez” ,2008, In: <http://www.scottlondon.com/blog/archives/43>, [acedido em março de 2010]

[http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E&list=FL3iZ9JNLGduCnv\\_M42ZAm\\_tA&index=5&feature=plpp\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E&list=FL3iZ9JNLGduCnv_M42ZAm_tA&index=5&feature=plpp_video)

<http://coelhodacartola.blogspot.com/2010/06/usando-falsos-cognatos-falsos-amigos.html>

CONSELHO DA EUROPA (2001) - *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério da Educação/Gaeri, Porto, Edições ASA. Disponível em: <[http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)> [Acedido em 30 de agosto de 2012].

## ANEXOS

# **ANEXO 1**

## **G1**

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol – português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade linguística* ”

O trabalho que vos peço que agora elaborem consiste na leitura e tradução de dois pequenos textos, onde devem trabalhar com os “falsos amigos” que existem entre espanhol e português. À parte dos textos deveis responder a dois pequenos questionários (uma ficha sociolinguística e uma auto – análise do trabalho elaborado por vocês). Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência e participação.

**Sofia Silva**

**26-04-2010**

**Universidade Aberta**

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola: Centro de Idiomas da Universidade de León.....

Nome do aluno: Mercedes del Pozo Diez.....

Nível: Avançado.....

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: feminino, 45 anos .....

2. Em que país nasceu (zona, ilha): ...Espanha .....

3. Local onde vive atualmente (país): Espanha .....

4. Outros locais onde viveu (em Portugal): - Coimbra.....

5. Outras escolas frequentadas (onde): Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid.....

6. \*Viveu noutro(s) país(es)? ...Sim

em qual: Portugal

quanto tempo: três meses

em que língua estudava: português

em que nível de ensino estava: intermédio

sabia ler e escrever: sim .....

Outras línguas que aprendeu: francês.....

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: espanhol.....

2. Língua(s) falada(s) pelo pai: espanhol.....

3. Profissão da mãe: enfermeira .....

4. Profissão do pai: .....

5. Em que país nasceu a mãe: Espanha.....

6. Em que país nasceu o pai: Espanha.....

7. Grau de instrução da mãe: básicos.....

8. Grau de instrução do pai: básicos.....

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: francês, português e espanhol

2. \*Língua(s) faladas com:

a mãe: espanhol.....

O pai: espanhol.....

os irmãos:.....

os amigos (da escola): espanhol.....

pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.)...espanhol.....

9. \*Língua em que:

lê: posso ler inglês, português, galego e francês

vê televisão: ...espanhol, português.....

4. Costuma ler banda desenhada? Sim.....Em que língua? francês.....

5. Tem livros em casa? ...sim.....Escritos em que língua? Português, francês,  
espanhol.

6. \*Em que língua gosta mais de falar: espanhol, português e francês

7. \*Gosta de aprender português? ...sim.....

8. \*Sabe muito ou pouco português? ...entre muito e pouco...

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? Não estou certa/ segura..

(adaptado por Sofia Silva)

1. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

\_\_escritorio:\_mesa\_\_\_\_\_posta:relevo\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

secretária:\_secretaria\_\_\_\_\_pegar:golpear\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_oficina:\_gabinete\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_engraçados:que\_tiene\_grasa\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_esquisito:delicioso\_\_\_\_\_talher:local\_de\_reparaciones\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(adaptado por Sofia Silva)

2. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso

desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. ( e go tóri)

\_acordó:lembrar\_\_\_\_\_espantoso:maravilhoso\_\_\_\_\_rato:ratón--  
\_\_\_\_\_exquisita:raro\_\_\_\_\_salsa:perejil\_\_\_\_\_borracha:goma\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_escritorio:oficina\_\_\_\_\_pego:adherir\_\_\_\_\_  
\_\_salada:ensalada

(Adaptado por Sofia Silva)

### Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor	Sofia Silva	Nome	
		Classe	
		Período	
		Data	

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

1. Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?
  - a. Texto em português
  - b. Texto em espanhol
  - c. Nenhum
  - d. \_\_\_Ambos
  
2. Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?
  - a. Sim
  - b. ----Não
  
3. Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?
  - c. Sim
  - d. ---- Não
  
4. Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?
  - a. \_\_\_\_\_Sim
  - b. Não

5. Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?
- a. Sim
  - b. \_\_\_\_\_Não
6. Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol –**

Portuguesa?

- a. Sim
- b. ----Nao

**português**

c. Se respondeu

afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o  
influenciam. \_\_Os\_falsos\_amigos\_que\_encontrei\_nao\_me\_influenciam\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela participação

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol – português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade linguística* ”

O trabalho que vos peço que agora elaborem consiste na leitura e tradução de dois pequenos textos, onde devem trabalhar com os “falsos amigos” que existem entre espanhol e português. À parte dos textos deveis responder a dois pequenos questionários (uma ficha sociolinguística e uma auto – análise do trabalho elaborado por vocês). Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência e participação.

**Sofia Silva**

**26-04-2010**

**Universidade Aberta**

## FICHA SOCIOLINGÜÍSTICA

Escola: ... Escuela de Idiomas de la Universidad de León

Nome do aluno: Julián Zapico

Nível: Medio.....

### I. INFORMACÃO GERAL

1. Sexo e idade: Masculino, 66 años.....

2. Em que país nasceu (zona, ilha): ..... España

3. Local onde vive atualmente (país): León (Espanña)

4. Outros locais onde viveu (em Portugal): .....

5. Outras escolas frequentadas (onde): .....

6. \*Viveu noutro(s) país(es)? ..... Si.....

em qual: Brasil.....

Quanto tempo: 5 meses.....

em que língua estudava:

em que nível de ensino estava: .....

sabia ler e escrever: Si.....

Outras línguas que aprendeu: Francés.....

### II. INFORMACÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: Español .....

2. Língua(s) falada(s) pelo pai: Español.....

3. Profissão da mãe: ... Industrial.....

4. Profissão do pai: ..... Funcionario.....

5. Em que país nasceu a mãe: España

6. Em que país nasceu o pai: España.....

7. Grau de instrução da mãe: Escuela.....

8. Grau de instrução do pai: ... Medio.....

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: Español, Francés, Portugués

2. \*Língua(s) faladas com:

a mãe: Español.....

O pai: Español.....

os irmãos:Español.....

os amigos (da escola): Español, Francés.....

peças fora da escola (familiares, amigos, etc.).....Español .....

9. \*Língua em que:

lê: Español.....

Vê televisão: ...Español.....

4. Costuma ler banda desenhada? .....si.....Em que língua?. Español...

5. Tem livros em casa? .....SI....

.Escritos em que língua?...Español, Francés, Portugués, Ingles

6. \*Em que língua gosta mais de falar: Español.....

7. \*Gosta de aprender português? ...Si.....

8. \*Sabe muito ou pouco português? ...no mucho.....

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? ...Intentan.....

(adaptado por Sofia Silva)

1. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

escritorio	oficina
cadeira	silla
toalha	mantel
engraÇados	graciosos
pegar	coger
talher	cubierto

(adaptado por Sofia Silva)

2. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso

desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. (francisco)

_____ acordar _____	lembrar _____
_____ cachorro _____	perro _____
_____ espantoso _____	horível _____
_____ oso _____	
_____ polvo _____	pulpo _____
_____ salsa _____	perejil _____
_____ salada _____	ensalada _____
_____ borracha _____	goma _____
_____ sótano _____	cave _____
_____ borrar _____	apagar _____
_____ escritorio _____	secretária _____
_____ escoba _____	vassoura _____
_____ pegar _____	bater _____
_____	
_____	
_____	

(Adaptado por Sofia Silva)

## Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor Sofia Silva

Nome \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

1. \_\_\_\_ Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?
  - a) Texto em português
  - b) **Texto em espanhol**
  - c) Nenhum
  - d) Ambos
  
2. \_\_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?
  - a) **Sim**
  - b) Não
  
3. \_\_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?
  - c) **Sim**
  - d) Não
  
4. \_\_\_\_ Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?
  - a) **Sim**
  - b) Não

5. \_\_\_\_ Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?

- a) **Sim**
- b) Não

6. \_\_\_\_ Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

- a) **Sim**
- b) Não

c) Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. \_\_\_\_ É difícil saber quando á que usa-los de maneira diferente \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela participação

# **ANEXO 1**

## **G2**

## **Inquérito sobre falsos amigos espanhol – português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade linguística* ”

O trabalho que vos peço que agora elaborem consiste na leitura e tradução de dois pequenos textos, onde devem trabalhar com os “falsos amigos” que existem entre espanhol e português. À parte dos textos deveis responder a dois pequenos questionários (uma ficha sociolinguística e uma auto – análise do trabalho elaborado por vocês). Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência e participação.

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola: ... Centro de Idiomas da Universidade de León

Nome do aluno Patricia Galego Pereira

Nível: Avançado

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: Feminino, 24

2. Em que país nasceu (zona, ilha): León, Espanha

3. Local onde vive atualmente (país): León, Espanha

4. Outros locais onde viveu (em Portugal): Macedo de Cavaleiros

5. Outras escolas frequentadas (onde): Espanha

6. \*Viveu noutro(s) país(es)? Sim

em qual: Portugal

quanto tempo: 9 meses

em que língua estudava: Português

em que nível de ensino estava: Universitário

sabia ler e escrever: Mais ou menos

outras línguas que aprendeu: inglês

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: espanhol

2. Língua(s) falada(s) pelo pai: português e espanhol

3. Profissão da mãe: doméstica

4. Profissão do pai: funcionário

5. Em que país nasceu a mãe: Espanha

6. Em que país nasceu o pai: Portugal

7. Grau de instrução da mãe: básico

8. Grau de instrução do pai: secundário

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: espanhol, português e inglês

2. \*Língua(s) faladas com:

a mãe: espanhol

o pai: espanhol, português

os irmãos: espanhol

os amigos (da escola): espanhol

pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc) espanhol e português

9. \*Língua em que:

lê: espanhol, português e inglês

vê televisão: espanhol, português e inglês

4. Costuma ler banda desenhada? Não Em que língua?.....

5. Tem livros em casa? Sim Escritos em que língua? Espanhol, português e inglês

6. \*Em que língua gosta mais de falar: espanhol e português

7. \*Gosta de aprender português? Sim

8. \*Sabe muito ou pouco português? Alguma coisa

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? Sim

(adaptado por Sofia Silva)

3. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

Cadeira – silla

Oficina – taller

Toalha – mantel

Desenhos – dibujo

Engraçados – gracioso

Talher – cubierto

Esquisito – raro

(adaptado por Sofia Silva)

4. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta

abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. (francisco)

Bolso – carteira de senhora

Polvo – pó

Cena – jantar

Salsa – molho

Exquisita – delicioso

Salada – salgada

Vaso – copo

Borracha – bêbada

Largo – comprido

Pelo – cabelo

Mala – má

Borrando – apagar

Escritorio – secretária

Distintos – diferentes

(Adaptado por Sofia Silva)

### **Inquérito sobre textos “falsos amigos”**

Instrutor Sofia Silva

Nome \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

7.\_\_\_\_ Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?

- e) Texto em português
- f) Texto em espanhol
- g) Nenhum
- h) Ambos

8.\_\_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?

- e) Sim
- f) Não

9.\_\_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?

- g) Sim
- h) Não

10.\_\_\_\_ Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?

- c) Sim

d) Não

11. \_\_\_ Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?

c) Sim

d) Não x

12. \_\_\_ Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

d) Sim

e) Não x

f) Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela participação

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol – português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade linguística* ”

O trabalho que vos peço que agora elaborem consiste na leitura e tradução de dois pequenos textos, onde devem trabalhar com os “falsos amigos” que existem entre espanhol e português. À parte dos textos deveis responder a dois pequenos questionários (uma ficha sociolinguística e uma auto – análise do trabalho elaborado por vocês). Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência e participação.

**Sofia Silva**

**26-04-2010**

**Universidade Aberta**

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola: Centro de Idiomas da Universidade de León

Nome do aluno: Yolanda Maria Veiga Biscoito

Nível: Avançado

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: Feminino, 23 anos
2. Em que país nasceu (zona, ilha): Freixo de Espada à Cinta, Portugal
3. Local onde vive atualmente (país): León, Espanha
4. Outros locais onde viveu (em Portugal): ...
5. Outras escolas frequentadas (onde): parte de escola primária em Portugal e depois Espanha
6. \*Viveu noutro(s) país(es)? .....  
em qual: .....  
Quanto tempo: .....  
em que língua estudava: .....  
em que nível de ensino estava: .....  
sabia ler e escrever: .....

Outras línguas que aprendeu: inglês

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: português, espanhol
2. Língua(s) falada(s) pelo pai: português, espanhol
3. Profissão da mãe: doméstica
4. Profissão do pai: construção civil
5. Em que país nasceu a mãe: Portugal
6. Em que país nasceu o pai: Portugal.
7. Grau de instrução da mãe: primária
8. Grau de instrução do pai: básico

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: inglês, espanhol, português
2. \*Língua(s) faladas com:

a mãe: português, espanhol

o pai: português, espanhol

os irmãos: português, espanhol

os amigos (da escola): espanhol, inglês

pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.) português, espanhol, inglês

9. \*Língua em que:

lê: português, espanhol, inglês

vê televisão: português, espanhol, inglês

4. Costuma ler banda desenhada? Não Em que língua?.....

5. Tem livros em casa? Sim Escritos em que língua? Português, espanhol, inglês

6. \*Em que língua gosta mais de falar: português e espanhol....

7. \*Gosta de aprender português? Sim

8. \*Sabe muito ou pouco português? Bastante

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? Sim

(adaptado por Sofia Silva)

3. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

escritório = oficina

cadeira = silla

secretária = ego tório

tonto=mareado

engraçados = graciosos

talher=cubiertos

esquisito = raro

(adaptado por Sofia Silva)

4. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso

desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. ( ego tóri)

se acordó = lembrou-se

rojos = vermelhos

cachorros = filhotes

latir = bater

espantoso = assustador

oso = urso

un rato = um pouco

berro = espinafre?

Polvo = pó

Salsa = molho

Exquisita = saborosa

Salada = salgada

Vaso = copo

Borracha = embriagada

Largo = comprido

Pelo = cabelo

Sótano=cave

Borrando=a apagar

Escritorio=secretária

Cola=cauda

Muela=dente

(Adaptado por Sofia Silva)

### Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor	Sofia Silva	Nome	
		Classe	
		Período	
		Data	

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

7. Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?
  - e. Texto em português
  - f. Texto em espanhol
  - g. Nenhum
  - h. Ambos
8. Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?
  - e. Sim
  - f. Não
9. Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?
  - g. Sim
  - h. Não
10. Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?
  - c. Sim
  - d. Não
11. Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?
  - c. Sim
  - d. Não

12. Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

d. Sim

e. Não

f. Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. \_\_Podem causar confusão na compreensão da mensagem.

---

Muito obrigada pela participação

# **ANEXO 1**

## **G3**

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol – português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade linguística* ”

O trabalho que vos peço que agora elaborem consiste na leitura e tradução de dois pequenos textos, onde devem trabalhar com os “falsos amigos” que existem entre espanhol e português. À parte dos textos deveis responder a dois pequenos questionários (uma ficha sociolinguística e uma auto – análise do trabalho elaborado por vocês). Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência e participação.

**Sofia Silva**  
**26-04-2010**

## FICHA SOCIOLINGÜÍSTICA

Escola:.....CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN.....

Nome do aluno:... Vanesa Fuertes Ibán.....

Nível: .....AVANÇADO.....

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: .....FEMININO, 30 ANOS.....

2. Em que país nasceu (zona, ilha): .....EM LEÓN, ESPANHA.....

3. Local onde vive atualmente (país): .....LEÓN, ESPANHA.....

4. Outros locais onde viveu (em Portugal): .....MOREI EM GUIMARÃES...

5. Outras escolas frequentadas (onde): UNIVERSIDADE DO MINHO

6. \*Viveu noutro(s) país(es)? .....SIM.....

em qual: PORTUGAL.....

Quanto tempo: .....UM ANO.....

em que língua estudava: .....EM PORTUGUÊS.....

em que nível de ensino estava: .....SUPERIOR

sabia ler e escrever: .....SIM.....

Outras línguas que aprendeu: .....

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: .....ESPANHOL.....

2. Língua(s) falada(s) pelo pai: ..... ESPANHOL .....

3. Profissão da mãe: .....DONA DE CASA.....

4. Profissão do pai: .....FUNCIONÁRIO.....

5. Em que país nasceu a mãe: .....ESPANHA.....

6. Em que país nasceu o pai: .....ESPANHA.....

7. Grau de instrução da mãe: .....BÁSICO.....

8. Grau de instrução do pai: .....BÁSICO.....

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: ..... espanhol e PORTUGUÊS...

2. \*Língua(s) faladas com:

a mãe: ..... ESPANHOL .....

O pai: ..... ESPANHOL .....

os irmãos: ..... ESPANHOL .....

os amigos (da escola): ..... ESPANHOL .....

pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.)... ESPANHOL ...

9. \*Língua em que:

lê: ..... ESPANHOL .....

Vê televisão: ..... ESPANHOL .....

4. Costuma ler banda desenhada? ..... NÃO..... Em que língua?.....

5. Tem livros em casa? ...SIM .Escritos em que língua? Espanhol, Português . Inglês

6. \*Em que língua gosta mais de falar: .....

7. \*Gosta de aprender português? .....SIM, MUITO.....

8. \*Sabe muito ou pouco português? .....GOSTARIA SABER MAIS.....

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? ...ACHO QUE SIM.....

(adaptado por Sofia Silva)

5. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

Tonto: mareado

Toalha: mantel

Engraçados: graciosos

Esquisito: raro

(adaptado por Sofia Silva)

6. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espaldas. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espaldas, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso

desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. (francisco)

Pimpollo: flor

Carpa: barraca

Oso: urso

Prender: acender

Berro: agião

Estofado: Ensopado

Ciruelas: Ameixas

Polvo: poeira

Sobrenombre: alcunha

Exquisita: requintada

Mareada: tonta

Peinarse: pentear-se

Huellas: traços

Sótano: porão

Salsa: molho

Escoba: vassoura

Presunto: suposto

Entre tanto: Enquanto isso

Tenazas: pinças

(Adaptado por Sofia Silva)

## Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor Sofia Silva

Nome \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

13. \_\_\_ Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?

- i) Texto em português
- j) Texto em espanhol
- k) Nenhum
- l) Ambos

14. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?

- i) Sim
- j) Não

15. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?

- k) Sim
- l) Não

16. \_\_\_ Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?

- e) Sim
- f) Não

17. \_\_\_ Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?

e) Sim

f) Não

18. \_\_\_ Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

g) Sim

h) Não

i) Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela participação

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol –  
português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do  
PLNM: interferências decorrentes da proximidade  
linguística*”

O trabalho que vos peço que agora elaborem  
consiste na leitura e tradução de dois pequenos  
textos, onde devem trabalhar com os “falsos  
amigos” que existem entre espanhol e português. À  
parte dos textos deveis responder a dois pequenos  
questionários (uma ficha sociolinguística e uma  
auto – análise do trabalho elaborado por vocês).  
Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência  
e participação.

**Sofia Silva**

**26-12-2010**

**Universidade Aberta**

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola: Centro de Idiomas (Universidad de León)

Nome do aluno: Óscar Martínez Herrero

Nível: Avançado

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: Homem, 23
2. Em que país nasceu (zona, ilha): Espanha
3. Local onde vive atualmente (país): Espanha (León)
4. Outros locais onde viveu (em Portugal): Vila Real
5. Outras escolas frequentadas (onde): UTAD
6. \*Viveu noutro(s) país(es)? Sim

em qual: Portugal

quanto tempo: 9 meses

em que língua estudava: Portugues

em que nível de ensino estava: 3<sup>er</sup> ego

sabia ler e escrever: Nao

outras línguas que aprendeu: Nehumas

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: espanhol
2. Língua(s) falada(s) pelo pai: espanhol
3. Profissão da mãe: trabalhadora na casa
4. Profissão do pai: empregado
5. Em que país nasceu a mãe: Espanha
6. Em que país nasceu o pai: Espanha
7. Grau de instrução da mãe: Básico
8. Grau de instrução do pai: Básico

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: espanhol, inglês e português
2. \*Língua(s) faladas com:

a mãe: espanhol

o pai: espanhol

os irmãos: espanhol

os amigos (da escola): espanhol

pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.): espanhol

9. \*Língua em que:

lê: espanhol

vê televisão espanhol

4. Costuma ler banda desenhada? não. Em que língua?

5. Tem livros em casa? Sim. Escritos em que língua? Espanhol

6. \*Em que língua gosta mais de falar: espanhol

7. \*Gosta de aprender português? Sim

8. \*Sabe muito ou pouco português? Normal

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? Acho que sim.

(adaptado por Sofia Silva)

7. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

Cadeira → silla

Tonto → mareado

Pegar → coger

(adaptado por Sofia Silva)

8. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso

desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. (francisco)

Se acordó → Se levanto

Cachorros → Perritos calientes (hot-dogs)

oso → hueso

rato → ratón

saco → bolsa

cola → pegamento

(Adaptado por Sofia Silva)

## Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor Sofia Silva

Nome \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

19. \_\_\_ Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?

- m) Texto em português
- n) Texto em espanhol
- o) Nenhum
- p) Ambos

20. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?

- m) Sim
- n) Não

21. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?

- o) Sim
- p) Não

22. \_\_\_ Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?

- g) Sim
- h) Não

23. \_\_\_ Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?

g) **Sim**

h) Não

24. \_\_\_ Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

j) **Sim**

k) Não

l) Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela participação

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol –  
português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do  
PLNM: interferências decorrentes da proximidade  
linguística* ”

O trabalho que vos peço que agora elaborem  
consiste na leitura e tradução de dois pequenos  
textos, onde devem trabalhar com os “falsos  
amigos” que existem entre espanhol e português. À  
parte dos textos deveis responder a dois pequenos  
questionários (uma ficha sociolinguística e uma  
auto – análise do trabalho elaborado por vocês).  
Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência  
e participação.

**Sofia Silva**

**26-12-2010**

**Universidade Aberta**

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola: UNIVERSIDAD DE

LEON.....

Nome do aluno: AIDA RODRIGUEZ LOPEZ.....

Nível: AVANÇADO .....

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: 22 AÑOS.....

2. Em que país nasceu (zona, ilha): LEON, ESPAÑA.....

3. Local onde vive atualmente (país): ESPAÑA.....

4. Outros locais onde viveu (em Portugal): VILA REAL.....

5. Outras escolas frequentadas (onde): UTAD.....

6. \*Viveu noutro(s) país(es)? .....

em qual: .....

Quanto tempo: .....

em que língua estudava: .....

em que nível de ensino estava: .....

sabia ler e escrever: .....

Outras línguas que aprendeu: .....

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: ESPAÑOL.....

2. Língua(s) falada(s) pelo pai: ESPAÑOL.....

3. Profissão da mãe: PROFESORA.....

4. Profissão do pai: MAESTRO DE TALLER.....

5. Em que país nasceu a mãe: ESPAÑA.....

6. Em que país nasceu o pai: ESPAÑA.....

7. Grau de instrução da mãe: DIPLOMATURA.....

8. Grau de instrução do pai: FORMACION PROFESIONAL.....

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: ESPAÑOL, INGLES, PORTUGUES.....

2. \*Língua(s) faladas com:

a mãe: .....

O pai: .....

os irmãos: .....

os amigos (da escola): .....

pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.).....

9. \*Língua em que:

lê: ESPAÑOL.....

Vê televisão: ESPAÑOL, INGLES.....

4. Costuma ler banda desenhada? .....Em que língua?.....

5. Tem livros em casa?SI.....Escritos em que língua?...ESPAÑOL.....

6. \*Em que língua gosta mais de falar: ESPAÑOL.....

7. \*Gosta de aprender português? SI.....

8. \*Sabe muito ou pouco português? MEDIO.....

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? SI.....

(adaptado por Sofia Silva)

9. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

\_Olhou: \_miró\_\_\_\_\_

\_Engraçados: \_graciosos\_\_\_\_\_

\_Pegar: \_coger\_\_\_\_\_

\_Manteiga: \_mantequilla\_\_\_\_\_

\_Desenhos: \_dibujos\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(adaptado por Sofia Silva)

10. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso

desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. (francisco)

\_Acordó: \_lembrar\_\_\_\_\_

\_Oso: \_urso\_\_\_\_\_

\_Salsa: \_molho\_\_\_\_\_

\_Salada: \_salgada\_\_\_\_\_

\_Sótano: \_cave\_\_\_\_\_

\_Escoba: \_vassoura\_\_\_\_\_

\_Presunta: \_suposto\_\_\_\_\_

\_Pegó: \_bater\_\_\_\_\_

\_Polvo: \_pó\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Adaptado por Sofia Silva)

## Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor Sofia Silva

Nome \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

25. \_\_\_ Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?

- c) Texto em português
- r) Texto em espanhol
- s) Nenhum
- t) Ambos

26. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?

- c) Sim
- r) Não

27. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?

- s) Sim
- t) Não

28. \_\_\_ Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?

- i) Sim
- j) Não

29. \_\_\_ Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?

i) Sim

j) Não

30. \_\_\_ Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

m) Sim

n) Não

o) Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela participação

**Inquérito sobre falsos amigos espanhol –  
português**

Dissertação – “ *Os falsos amigos no ensino do  
PLNM: interferências decorrentes da proximidade  
linguística* ”

O trabalho que vos peço que agora elaborem  
consiste na leitura e tradução de dois pequenos  
textos, onde devem trabalhar com os “falsos  
amigos” que existem entre espanhol e português. À  
parte dos textos deveis responder a dois pequenos  
questionários (uma ficha sociolinguística e uma  
auto – análise do trabalho elaborado por vocês).  
Desde já agradeço a vossa compreensão, paciência  
e participação.

**Sofia Silva**

**26-12-2010**

**Universidade Aberta**

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola: Centro Idiomas ULE.

Nome do aluno: Angel Domínguez Fernández

Nível: AVANÇADO.....

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: masculino, 26 anos
2. Em que país nasceu (zona, ilha): Espanha
3. Local onde vive atualmente (país): (Espanha)
4. Outros locais onde viveu (em Portugal): Porto
5. Outras escolas frequentadas (onde): Universidade de Porto
6. \*Viveu noutro(s) país(es)? Sim

em qual: Portugal

quanto tempo: 10 meses

em que língua estudava: português

em que nível de ensino estava: Ensino superior

sabia ler e escrever: Sim

outras línguas que aprendeu: .....

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: espanhol
2. Língua(s) falada(s) pelo pai: espanhol
3. Profissão da mãe: empregada num banco
4. Profissão do pai: fotógrafo
5. Em que país nasceu a mãe: Espanha
6. Em que país nasceu o pai: Espanha
7. Grau de instrução da mãe: Superior
8. Grau de instrução do pai: básico

1 As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: espanhol; português; inglês e um bocado de alemão
2. \*Língua(s) faladas com:  
a mãe: espanhol

o pai: espanhol

os irmãos: espanhol.

Os amigos (da escola): espanhol ou português

pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.) espanhol;

9. \*Língua em que:

lê: espanhol; português

vê televisão: espanhol

4. Costuma ler banda desenhada? Não.....Em que língua?.....

5. Tem livros em casa? ...Sim Escritos em que língua? Espanhol; português , inglês

6. \*Em que língua gosta mais de falar: espanhol é mais fácil para mim, mas também gosto muito de falar em português.

7. \*Gosta de aprender português? Sim

8. \*Sabe muito ou pouco português? Nem muito, nem pouco

9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? Normalmente sim.

(adaptado por Sofia Silva)

- e. Leia o seguinte texto e sublinhe os “falsos amigos”. Em seguida faça a tradução para espanhol dos “falsos amigos” encontrados.

O empresário, lentamente, dirigiu-se para o centro do escritório e, apoiando-se na cadeira da secretária, sentiu-se um pouco tonto. Deve ter sido o ar poluído da oficina esta manhã, pensou. Olhou para a toalha, muito pequena e com desenhos muito engraçados, posta a um lado da secretária sobre um tabuleiro verde e disse para si: “Esta Isabel não passa por nada! O melhor é pegar no talher e não pensar mais em jejuar. “ De repente conteve-se: a manteiga tinha um cheiro esquisito... (site, 2007)

escritório=oficina ; secretária=escritorio ; tonto=mareado ; oficina=taller ;  
toalha=mantel; pegar em alguma coisa= coger algo; esquisito=raro

---

---

---

---

---

(adaptado por Sofia Silva)

- f. Agora sublinhe os “falsos amigos” em espanhol e traduza-os para português.

### LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas. De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso

desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido. (Francisco)

acordó = lembrou ; espantoso = assustador; saco = bolso ; polvo = pó; apelido = sobrenome ; sobrenombre = apelido; salsa = molho ; esquisita = muito boa ; vaso = copo ; borracha = bêbeda ; pelo = cabelo ; sótano = cave ; escritório =secretária ; cola = rabo ; pego = bateu

---

(Adaptado por Sofia Silva)

## 5. Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor Sofia Silva

Nome \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Períod \_\_\_\_\_

o \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*Leia as perguntas e escolha a opção correta.*

---

31. \_\_\_ Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?

- a) Texto em português
- b) Texto em espanhol
- c) Nenhum
- d) Ambos

32. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?

- a) Sim
- b) Não

33. \_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?

- c) Sim
- d) Não

34. \_\_\_ Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?

- a) Sim

b) Não

35.\_\_\_\_ Foi mais difícil detetar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?

a) Sim

b) Não

36.\_\_\_\_ Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

a) Sim

b) Não

c) Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. Podes trocar completamente o sentido dum texto. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela participação

## ANEXO 2

QUADRO 2 : RESPOSTAS AO TEXTO 1

<b>PALAVRAS PORTUGUESAS</b>	<b>TRADUÇÃO</b>
Escritório	Secretaria
Cadeira	Silla
Secretária	Mesa
Tonto	Mareado
Oficina	Escritório
Toalha	Mantel
Engraçados	Graciosos
Posta	Puesta
Pegar	Coger
Talher	Cubierto
Esquisito	Raro
Desenhos	dibujos

QUADRO 3: RESPOSTAS AO SEGUNDO TEXTO

<i>Presunta</i>	<i>Presumível, suposta</i>
<b>se acordó</b>	Lembrou-se
<b>regalo</b>	presente
<b>arrancó</b>	colheu
<b>pimpollos</b>	Botões de rosa
<b>Rojos</b>	Vermelhos
<b>Carpa</b>	Barraca
<b>Cachorros</b>	Filhotes
<b>Latir</b>	Bater
<b>En cuanto</b>	Assim que
<b>Buscó</b>	Procurou
<b>Sitio</b>	Lugar
<b>Espantoso</b>	Horrível
<b>Se acercó</b>	Aproximou-se
<b>Oso</b>	Urso
<b>Rato</b>	Momento
<b>Prender</b>	Acender

<b>Berro</b>	Agrião
<b>estofado</b>	Ensopado
<b>Bolso</b>	Saco
<b>Ciruelas</b>	Ameixas
<b>Pelado</b>	Careca
<b>Polvo</b>	Pó
<b>Cena</b>	Jantar
<b>Apelido</b>	Alcunha
<b>Sobrenombre</b>	Apelido
<b>Salsa</b>	Molho
<b>Exquisita</b>	Requintada, muito boa
<b>Salada</b>	Salgada
<b>Vaso</b>	Copo
<b>Se enderezó</b>	Ficou de pé
<b>Mareado</b>	Enjoado
<b>Borracha</b>	Bêbeda
<b>Largo</b>	Comprido
<b>Pelo</b>	Cabelo
<b>Agarrados</b>	De braço dado
<b>Mientras</b>	Enquanto
<b>Huellas</b>	Pegadas
<b>Zorro</b>	Raposa
<b>Sótano</b>	Cave
<b>Mala</b>	Má
<b>Borrando</b>	A apagar
<b>Escritório</b>	Secretária
<b>Con espanto</b>	Com horror
<b>Cola</b>	Rabo
<b>Escoba</b>	Vassoura
<b>Pegó</b>	Bateu

<b>Muela</b>	Molar
<b>Desquitar-se</b>	Vingar-se
<b>Golpes</b>	Pancadas
<b>Entre tanto</b>	Enquanto isso, Entretanto
<b>A golpear</b>	A bater
<b>Tapa</b>	Porta
<b>Sótano</b>	Cave
<b>Tenazas</b>	Alicate
<b>Cerrojo</b>	Fechadura
<b>Cuando</b>	Quando

## **ANEXO 3**

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Escola:.....  
Nome do aluno:.....  
Nível: .....

### I. INFORMAÇÃO GERAL

1. Sexo e idade: .....
  2. Em que país nasceu (zona, ilha): .....
  3. Local onde vive actualmente (país): .....
  4. Outros locais onde viveu (em Portugal): .....
  5. Outras escolas frequentadas (onde): .....
  6. \*Viveu noutro(s) país(es)? .....
- em qual: .....
- quanto tempo: .....
- em que língua estudava: .....
- em que nível de ensino estava: .....
- sabia ler e escrever: .....
- outras línguas que aprendeu: .....

### II. INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pela mãe: .....
2. Língua(s) falada(s) pelo pai: .....
3. Profissão da mãe: .....
4. Profissão do pai: .....
5. Em que país nasceu a mãe: .....
6. Em que país nasceu o pai: .....
7. Grau de instrução da mãe: .....
8. Grau de instrução do pai: .....

<sup>1</sup> As perguntas introduzidas por \* não se aplicam a alunos portugueses

### III. EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

1. Língua(s) falada(s) pelo aluno: .....
2. \*Língua(s) faladas com:  
a mãe: .....
- o pai: .....
- os irmãos: .....
- os amigos (da escola): .....
- pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.).....
3. \*Língua em que:  
lê: .....
- vê televisão: .....
4. Costuma ler banda desenhada? ..... Em que língua?.....
5. Tem livros em casa? .....Escritos em que língua?.....
6. \*Em que língua gosta mais de falar: .....
7. \*Gosta de aprender português? .....
8. \*Sabe muito ou pouco português? .....
9. \*Quando fala em português toda a gente o entende? .....

(adaptado por Sofia Silva)

## Inquérito sobre textos “falsos amigos”

Instrutor Sofia Silva

Nome \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

*Leia as perguntas e escolha a opção correcta.*

---

37. \_\_\_\_ Dos dois textos que leu e traduziu qual foi o que lhe causou mais dificuldades para entender?

- u) Texto em português
- v) Texto em espanhol
- w) Nenhum
- x) Ambos

38. \_\_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de português para espanhol?

- u) Sim
- v) Não

39. \_\_\_\_ Sentiu dificuldades em encontrar os “Falsos Amigos” de espanhol para português?

- w) Sim
- x) Não

40. \_\_\_\_ Encontrou “falsos amigos” estruturais (por exemplo formas verbais)?

- k) Sim
- l) Não

41. \_\_\_\_ Foi mais difícil detectar essas formas do que as dos “falsos amigos” lexicais?

- k) Sim
- l) Não

42. \_\_\_\_ Na sua opinião os “falsos amigos” influenciam a sua compreensão da Língua Portuguesa?

- p) Sim
- q) Não
- r) Se respondeu afirmativamente explique sucintamente de que forma a/ o influenciam. \_\_\_\_\_

Muito obrigado pela participação

## **ANEXO 4**