



O uso da Língua Materna em aula de Espanhol Língua Estrangeira: um estudo numa turma de 11.º ano

The use of Mother Tongue in the classroom of Spanish as a Foreign Language: a study in an 11th level class

Sara Santos

CIDTFF – Universidade de Aveiro
sara.tavares.santos@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0001-9288-1236>

Ana Raquel Simões

CIDTFF – Universidade de Aveiro
anaraquel@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0580-0560>

Resumo:

O presente artigo trata a temática do recurso à Língua Materna (LM) em sala de aula de Língua Estrangeira (LE), numa tentativa de compreender o seu potencial educativo, através da análise do discurso de alunos de uma turma de Espanhol Iniciação do 11.º ano do curso de Humanidades, numa escola do distrito de Aveiro. O objetivo do estudo consiste em identificar os processos de recurso subjacentes a esse uso no discurso oral dos alunos, tendo sido identificados dois: a transferência, que consiste na utilização da LM como veículo para compreender a LE; e a interferência, que ocorre quando se transportam estruturas da LM para a LE. Após a consideração de referentes teóricos, desenvolveu-se o estudo de caso, recorrendo a grelhas de observação e procedendo à gravação e transcrição de quatro aulas, durante o ano letivo 2018/2019, para recolha de dados. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os alunos parecem utilizar a LM a nível de comunicação funcional para compreender aspetos organizacionais da aula e das suas atividades, bem como para expressar as suas opiniões sobre temas da unidade didática. Ocorre ainda uso da LM para questões de transferência que são, na sua maioria, momentos de tradução por parte dos alunos, pedidos de tradução e validações do que os alunos pensam que as palavras/expressões significam. Com menos intervenções, devemos também considerar o uso da LM como interferência, maioritariamente na pronúncia de palavras heterofónicas, bem como na construção incorreta da sintaxe espanhola.

Palavras-chave: Língua materna; Espanhol Língua Estrangeira; Interferência; Transferência; Produção oral.

Abstract:

This article focuses on the use of Mother Tongue (MT) in Foreign Language (FL) classroom and aims at understanding its educational potential through an analysis of the speech of 11th level students of Humanities at the class of Spanish Initiation in a school in the district of Aveiro.



The aim of this study is to identify the processes of use of MT in students' oral speech, being identified the following two: transference, which consists of using the MT to understand Foreign Language (FL); and interference, which implies a transportation of structures from the MT to the FL. After the consideration of the theories around the topic, we developed this case study by using observation grids and record and transcription of four Spanish lessons during the school year of 2018/2019 as forms of data collection. With the results, we concluded that the students seem to use MT for functional communication purposes to understand organizational aspects of the lesson and of its activities, as well as to express their opinions about the themes of the unit. There is also use of MT for transference, which occurs, mostly, in moments of translation, requests of translation and validation of what students think the words/expressions mean. Although it presents less interventions, we should also consider the use of MT as interference, mostly when students pronounce Spanish words in a Portuguese accent, as well as when it occurs the wrong construction of Spanish syntax.

Keywords: Mother tongue; Spanish Foreign Language; Interference; Transference; Oral production.

Resumen:

El presente artículo aborda la temática del recurso a la Lengua Materna (LM) en el aula de Lengua Extranjera (LE) e intenta comprender su potencial educativo. Procedemos al análisis del discurso oral de alumnos de un grupo de Español Iniciación del 11.º de Humanidades, en una escuela preparatoria del distrito de Aveiro. El objetivo de este estudio consiste en identificar los procesos de recurso a la LM en el discurso oral de los alumnos, a saber: transferencia, que consiste en el uso de la LM para comprender la Lengua Extranjera (LE), e interferencia, que ocurre cuando se transportan las estructuras de la LM para la LE. Después de considerar las teorías sobre este tema, desarrollamos el presente estudio de caso, recurriendo a tablas de observación y a la grabación y transcripción de cuatro clases de Español durante el curso 2018/2019, para la recogida de datos. Los resultados permitieron concluir que los alumnos parecen utilizar la LM como herramienta de comunicación funcional para comprender aspectos organizacionales de las lecciones y de las actividades, así como para expresar opiniones sobre temas relacionados con las clases. Además, encontramos el uso de la LM como transferencia, que sucede en momentos en los que los alumnos traducen, validan traducciones y piden equivalentes de palabras y expresiones. A pesar del menor número de intervenciones, debemos considerar el uso de la LM como interferencia, lo que sucede, por ejemplo, en la pronunciación de palabras heterotónicas y en la construcción de la sintaxis española.

Palabras clave: Lengua materna; Español Lengua Extranjera; Interferencia; Transferencia; Producción oral.

Introdução

O presente artigo apresenta um estudo sobre o recurso à Língua Materna (LM) na disciplina de Iniciação de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) numa turma de 11.º ano do ensino secundário da área de Humanidades. O mote para o presente estudo surgiu da problematização e reflexão da experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e Seminário de Orientação Educacional em Línguas - SOEL, no ano letivo 2018/2019. O estudo tem como principais



objetivos identificar as estratégias de recurso à LM em aula de ELE e tentar compreender possíveis vantagens e desvantagens destas estratégias que ocorreram num micro contexto de quatro aulas, para entender a influência da LM na mediação interlinguística como modo de facilitar a aprendizagem.

A nível teórico, consultámos autores que abordam o recurso à LM como uma estratégia para a compreensão da Língua Estrangeira (LE) (Gaonac'h, 1987) num processo de construção e mediação de saberes (Gonulal & Loewen, 2018), o que é favorecido por circunstâncias como a proximidade linguística entre o Português e o Espanhol (Natel, 2002). Considerando o quadro teórico consultado, foi desenvolvido um estudo de caso com análise qualitativa, sendo gravadas e transcritas quatro aulas da disciplina de Espanhol e analisado o discurso oral dos alunos no que concerne ao recurso à LM. A análise do discurso obedeceu à definição de três categorias de análise, a saber: comunicação funcional (C1), interferência (C2) e transferência (C3).

A nível de organização, o presente artigo estrutura-se em quatro secções, além da introdução. A primeira secção consiste na apresentação dos referentes teóricos sobre os conceitos de LM e LE, mediação e processos de influência interlinguística, nos quais o estudo se baseou. A segunda secção consiste na apresentação metodológica, na caracterização do estudo de caso e na análise dos dados. A terceira secção consiste na discussão dos resultados e a quarta secção apresenta as conclusões do estudo.

Contextualização teórica

Os conceitos de Língua Materna e de Língua Estrangeira

No contexto atual das sociedades modernas, as línguas convivem num espaço comum de interação sem fronteiras e os seus contextos de aparecimento e de desenvolvimento tornaram-se mestiços, o que leva a considerar que conceitos como Língua Materna (LM), Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (L2) estão sujeitos a uma constante transformação (Suisse, 2016).

Em termos conceituais, a LM dos indivíduos possui como equivalente a designação de L1. A LM ou L1 define a primeira língua com a qual os indivíduos contactam enquanto crianças no seio familiar (Mizza, 2014). A LM é o “nosso discurso primário” por adquirir-se no grupo primário de relações que é a família (Sim-Sim, 2002, p. 200) num contexto e processo natural do desenvolvimento humano (Ozden, 2018). No entanto, a LM não é somente a língua da mãe ou da família, mas também a língua em que o indivíduo se sente mais confortável na comunicação e a que desperta emoção e sensibilidade (Shin & Kim, 2017).

Segundo Andrade (1997), a L2 consiste na segunda língua com o qual o sujeito contacta, podendo ser adquirida (contexto informal) ou aprendida (contexto formal, de educação), enquanto a LE é sempre aprendida em contexto formal (Sharwood Smith, 1994). No caso do presente



estudo, o Espanhol é a língua terceira dos alunos (a terceira língua com a qual contactaram) e é também considerada LE, pois foi aprendida em contexto formal.

Relacionado com estes conceitos, o QECR aborda a compreensão interlinguística, o que implica competências integradas que devem ser desenvolvidas entre línguas, tal como a integração de conhecimentos de códigos linguísticos conhecidos para o conhecimento e a compreensão de outras línguas numa perspetiva de mediação (Council of Europe, 2018). Os processos de desenvolvimento desta competência constituem o foco do próximo subtópico.

A interlíngua e as estratégias de recurso à LM

Na sala de aula de LE, a aprendizagem envolve uma interação mediada (Arévalo, 2017) numa perspetiva de negociação de saberes (Andrade & Sá, 1995) para conduzir ao *comprehensible input* (Krashen, 1989). De acordo com Krashen (1989), numa situação de aprendizagem de LE pode ocorrer o *input* “i+1”, que identifica um tipo de compreensão interlinguística e desigual, pois os conhecimentos linguísticos dos dois elementos da interação podem não ser iguais. A estratégia consiste em que o aprendente conjugue conhecimentos linguísticos já existentes para que a interação ocorra sem *gap* (Krashen, 1989).

A importância de conhecimentos linguísticos prévios na aprendizagem de uma língua aparece nos estudos de autores do final do século XX. De acordo com Krashen (1989), as conceções adquiridas na LM podem servir como trampolim para a compreensão da LE. Segundo essa perspetiva, considera-se a LM como um “poderoso auxiliar da aprendizagem” (Basilio, 1990, p. 56) e defende-se que ao ensinar LE não se pode fazer “tábua rasa” dos conhecimentos anteriores de uso de linguagem dos alunos, porque apesar de os alunos não dominarem as regras da LE já sabem o que é comunicar, o que é linguagem e o que é “negociar significados” no contexto de comunicação da sua LM (Basilio, 1990, p. 65). No processo de aprendizagem, os alunos recorreriam assim a uma interlíngua, um sistema linguístico resultado de um processo psicológico de uso da Língua Alvo (LA) com recurso a transferências da LM a nível de estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas (Selinker, 1992).

Fernandez & Korneeva (2017) abordam a Hipótese da Interlíngua, que se auxilia em cinco processos fundamentais, sendo eles: i) transferência da LM, ii) transferência de prática, iii) generalização de regras da LA, iv) estratégias de comunicação e v) fossilização (2017). A interlíngua não consiste, portanto, nem na LM nem na LA, mas sim num sistema utilizado de modo inconsciente que é considerado a base da aprendizagem de LE (Tarone, 2018). Fraga (2015) refere que essas transferências de conhecimentos fazem “parte do processo de aprendizagem e por isso não devem ser desvalorizadas” (p. 15).

Nesse contexto de “interação negociada” em que os sujeitos da interação tentam encontrar estratégias que levem à compreensão, Freeman e Pica, citados por Bassi (2004), utilizam a metáfora de *scaffolding* ou construção em andaimes. *Scaffolding* é uma técnica vygotskyana que se baseia num sistema de ensino aprendizagem de construção de conheci-



mento e solução de problemas através de colaboração entre indivíduos e criação de pontes entre o conhecimento prévio e o conhecimento a adquirir (Gonulal & Loewen, 2018) de modo a auxiliar e providenciar o conhecimento necessário para a execução de determinada tarefa, fomentando o interesse dos aprendentes e a sua capacidade para comunicar de modo independente (Belland, 2017).

Considerando a interlinguagem e o recurso à LM, pretende-se aqui esclarecer dois conceitos muito associadas a esta estratégia: a interferência e a transferência. De acordo com Suisse (2016), podemos englobar tanto a transferência como a interferência em subprocessos que se constituem como parte de um grande processo de influência interlinguística. Note-se que a interferência pode ser considerada como uma técnica de transferência de saberes de uma língua a outra, se considerarmos a transferência como um processo no qual “el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos” ou “la formulación de hipóteses sobre la LE en cuestión” (Instituto Cervantes, s.d.) e a interferência como um processo de transferência (pois pretende-se chegar à LE através dos conhecimentos linguísticos prévios em LM), mas negativa, segundo autores como Odlin (1989), pois “ocasiona un error” frequentemente a nível fónico de “acento extranjero” (Instituto Cervantes, s.d.).

Considera-se transferência (positiva) quando “a influência de L1 sobre a L2 é benéfica” (Alvarez, 2002) e caracteriza-se pela aplicação de “regras próprias da língua materna, neste caso o Português, ao idioma que está a aprender” para alcançar a compreensão da LA (Furtado, 2012, p. xii). A transferência poderia resultar, assim, num meio eficaz de aprendizagem de LE (Mollaei, Taghinezhad, & Sadighi, 2017) e um recurso no qual a proficiência linguística do falante permite a intercompreensão (Suisse, 2016).

A interferência é o fenómeno segundo o qual o recurso à LM provoca erros (Alvarez, 2002). A interferência pode ser ao nível de falsos cognatos (palavras que se assemelham), substituição de uma palavra por outra e pronúnciação (Mackey, 1974). A interferência ocorre quando o indivíduo, ao utilizar a LA, incorpora uma característica fonética, lexical, morfológica ou sintática que é característica da LM (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011). Podem ocorrer ainda outras estratégias de interferência, tais como i) a tradução, a ii) retroversão, que é mais complexa do que a tradução, pois envolve interpretação do sentido; iii) a tradução explicativa, que implica o recurso à LM para instruções pedagógico-didáticas; e iv) os exercícios contrastivos, no qual ocorre contraste de situações iguais e diferentes na LM e na LA (Andrade, 1988).

De acordo com Alvarez (2002), até aos anos 60, pensava-se que as dificuldades na LE eram provocadas exatamente pela interferência das línguas, mas desde esse momento começou a pensar-se nas potencialidades do recurso à LM e de transferência de códigos entre línguas como Interlíngua e não apenas como uma fonte de produção de erros (Fernandez & Korneeva, 2017). A interferência tem sido estudada como parte do modelo contrastivo e tem sido considerada segundo as razões, causas e modos de intervenção do seu uso em sala de aula (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011).

Alguns autores confluem na ideia de que o uso da LM auxilia a aprendizagem dos alunos a nível de “concepts, lexical or gramatical”, principalmente se a LE é aprendida num estado de desenvolvimento muito posterior ao da LM (Hung, 2012, p. 25). Gonçalves (2005) reforça a im-



portância de considerar que a L1 estabelece parâmetros que condicionam e podem até dificultar aprendizagem de LE (Gonçalves, 2005). Krashen (1986) citado por Babo (1988) refere que a proficiência na LM e as possíveis vantagens para a aprendizagem de LE não significa que se deva utilizar a LM para aprendizagem de LE.

No caso específico da aprendizagem de ELE para quem tem o Português como LM, o Espanhol é considerado como uma língua mais fácil de aprender porque há muitas semelhanças entre as duas línguas, o que torna a aprendizagem mais rápida inicialmente (Andrade Neta, 2000), mas é mais comum que se *estacione* na Interlíngua (Camorlinga, 1991). A percepção por parte dos alunos de que as línguas são “iguais” leva à fossilização de erros da Interlíngua, porque inata e cognitivamente ignoramos as diferenças e prevemos padrões em Espanhol por transferência de padrões do Português (Chenoll, 2016). Esta situação conduz à generalização dos casos semelhantes e à ausência de análise dos erros na Interlíngua porque “si no diferenciamos la diferencia no sabremos analizarla” (Chenoll, 2016, p. 26). A tendência a ignorar a diferença nestas línguas ocorre, por exemplo, em palavras parcialmente semelhantes cujo significado e pronúncia (diferentes) são transferidos da LM, sendo de destacar que as diferenças entre as duas línguas se tornam mais significativas na oralidade do que na escrita, pelo desvio da norma padrão (Camorlinga, 1991).

Metodologia

Objetivos de investigação e recolha de dados

O principal objetivo do presente estudo consiste em compreender o modo como os alunos utilizam a LM como recurso em sala de aula. A principal questão de investigação do presente artigo consiste em: Como é utilizada a LM em sala de aula quanto aos processos de influência interlinguística e de comunicação funcional?

Com esta questão de investigação pretendeu-se compreender como os alunos utilizam a LM em sala de aula de ELE, quais os processos de influência interlinguística utilizados pelos alunos, identificar a quantidade de ocorrências em cada um deles e tentar estabelecer alguma ligação entre a tipologia de atividades e o uso de determinados processos.

O presente estudo de caso apoia-se numa análise qualitativa que inclui quantificação, mas sem análise de frequência. Foram utilizadas duas fontes de evidência: registos de observação de aulas através de grelhas focalizadas e gravação e transcrição de quatro aulas da unidade temática “La salud” da disciplina de Espanhol Iniciação do 11.º ano. A turma escolhida era do ensino regular de Espanhol Iniciação, composta por 11 alunos e a observação de aulas revelou um recurso frequente à LM.

Após definirmos a questão e objetivos de investigação tornou-se necessário decidir como se iria recolher a informação e quais as categorias de análise do corpus. Para tal, calendarizaram-se as fases do estudo, tal como se pode observar no gráfico abaixo apresentado:

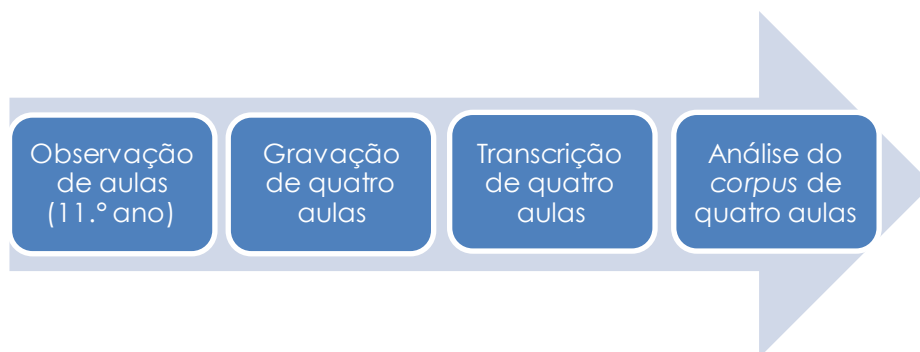


Gráfico 1: Apresentação das etapas do estudo

Análise dos dados

Os dados consistem nas intervenções transcritas das quatro aulas gravadas. A análise destes dados foi efetuada tendo em consideração a criação de categorias de análise presentes na tabela abaixo indicada, sendo que a C1 é baseada nas leituras de Littlewood (2002) e a C2 e a C3 se fundamentam nas leituras de Andrade (1997).

Tabela 1: Apresentação e descrição das categorias de análise

Categorias	Descrição das categorias de análise
C1 Comunicação funcional	A comunicação funcional, tal como definida por Littlewood (2002), implica a escolha de uma língua para ultrapassar de modo eficiente um <i>gap</i> de informação, resolver problemas, partilhar e processar informação. Nesta categoria incluem-se momentos em que os alunos utilizam a LM para perguntar e comentar aspetos relacionados com a organização e desenvolvimento da aula e das suas atividades, bem como a função fática no uso de fórmulas ritualizadas de comunicação, bem como expressões de surpresa e emoção típicas das interações verbais espontâneas (Jakobson, 1960).
C2 Interferência	Momentos em que os alunos incluem a LM no seu discurso em LE (não é para explicar, traduzir ou dar exemplos). Inclui-se nesta categoria palavras e verbos proferidos isoladamente que pertencem ao léxico da aula ou ao repertório conhecido da LE/objetivos curriculares, pelo que seria expectável serem dominados em LE, pronúncia de palavras em LE do mesmo modo como se fosse a LM e de palavras na LM inseridas num discurso em LE. A produção de enunciados completos na LM não é incluída nesta categoria, entendendo-se a interferência como unidades de código (Andrade, 1997)
C3 Transferência	Momentos em que se utiliza a LM como veículo para a compreensão da LE (ex.: dar ou pedir explicações sobre aspetos da língua, traduções).



Discussão dos dados

Os dados apresentados e discutidos nesta secção encontram-se divididos por aula e incluem a apresentação dos dados referentes ao total de intervenções (professora e alunos), número total de intervenções dos alunos, número de intervenções dos alunos por categoria e alguns exemplos de intervenções. Na categoria C2, a cor diferenciada em algumas palavras deve-se à pronúncia das mesmas como se se tratasse de palavras portuguesas.

i) Primeira aula

Tabela 2: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções (Aula 1)

Aula 1		
Total de intervenções: 416		
Intervenções dos alunos: 209		
C1	C2	C3
30 intervenções “6. A11: Hoje é 18 não é?” “302. A8: Não gosto deste exercício” “339. A7: É para ler a frase?” “379. A1: Como é que se escreve?” “389. A8: Professora, aqui não fica bem”	8 intervenções “48. A7: Pechos ” “98. A2: Boneca?” “126. A11: Mentol? Percebi mentol” “162. A8: Ouve” “317. A4: Te comprarei una bici cuando aprenderes a montar” “332. A7: Antes de hablares”	34 intervenções “19. A11: Que é que são modismos?” “84.A1: Como se diz tornozelo?” “110. A8: Ah falta-me espalda, que é espalda?” “115. A1: isso é testa, não é?” “154. A8: Pelo é feminino ou masculino?” “290. A11: Enquanto, mientras é enquanto”

A primeira aula teve uma componente de aprendizagem de vocabulário através de atividades de “discovering missing information” que motivam interação verbal entre alunos (Littlewood, 2002, p. 26). Nesta aula, o uso da LM por transferência obteve números superiores em relação às outras duas categorias, o que aconteceu em momentos de tradução de palavras e procura de significado de palavras héterossemânticas.

Em relação à análise dos dados desta primeira aula, algumas dúvidas foram surgindo relativamente às palavras heterofónicas como “42. A11: boca” e “122. A7: nariz”. Nestes momentos, a fraca qualidade de som não possibilita a compreensão sobre se a vocalização nestas palavras é feita de modo aberto como seria expectável em Espanhol, ou em modo fechado como seria em Português, pelo que não se contabilizam como uso de LM.

Analisando cada categoria em específico, na C1 o recurso à LM incluiu momentos nos quais os alunos a utilizam para expressar opiniões e dúvidas sobre os exercícios, como no exemplo “302.



A8: não gosto deste exercício” e tecem considerações sobre a língua, baseadas na compreensão que dela têm, como no caso do aluno que proferiu “389. A8: Professora, aqui não fica bem”.

Na C2 observamos que os casos de interferência ocorrem pela pronúncia de palavras espanholas com a fonética da LM, como no caso de “48. A7: pechos” em que as consoantes “ch” foram pronunciadas sem a característica forma fonética espanhola de “/tch/”. Na C2 colocamos também uma intervenção na qual um aluno confundiu a palavra espanhola “muñeca” com a palavra portuguesa “boneca”, o que consideramos interferência, tal como aconteceu em “126. A11: mentol? Percebi mentol”. O uso do infinitivo pessoal foi também contabilizado como interferência (C2) pois é uma estrutura sintática que existe em LM e não na LA.

Na C3 verificamos a utilização da LM para a procura de explicações de gramática, como no exemplo “19. A11: que é que são modismos?”, e de explicações de vocabulário, como no exemplo “84. A1: como se diz tornozelo?”. No caso das explicações de vocabulário observamos que são traduções, ainda que com diferentes características, a saber: i) tradução com procura de confirmação, “115. A1: isso é testa, não é?” e ii) tradução sem procura de confirmação, “131. A11: bochechas”.

ii) Segunda aula

Tabela 3: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções (Aula 2)

Aula 2		
Total de intervenções: 432		
Intervenções dos alunos: 225		
C1	C2	C3
37 intervenções	24 intervenções	24 intervenções
“99. A11: Eu fiz ao contrário” “115. A11: Agora é para fazer qual?” “183. A11: Podes repetir?” “207. A11: A tecnologia pode causar um colapso” “261. A7: A a) é falsa” “273. A2: Não apanhei” “296. A1: Consultas rápidas, receitas médicas por telemóvel” “326. A7: É Portugal que inventou isso?” “334. A11: Posso continuar?” “394. Als: Ahhhh não sabia” “395. A11: Ora bolas”	“80. A4: Cerebro ” “84. A11: Tecnostress ” “187. A1 Psicológico ” “191. A11: El p” “239. A1: Ansiedade ” “241. A7: Ansiedade, stress, insónia ” “277. A1: Nosotros tenemos la sensación que obímos lo que pasa a nossa volta” “279. A1: Pero no obímos nada” “309. A9: Las análises” “345. A7: La cabeça ” “363. A4: <lê e pronuncia erradamente a letra h, como se fosse LM> h”	“39. A1: É como o verbo gostar?” “88. A11: Ah ok, estrés é stress” “117. A9: Quando os telemóveis vibram” “162. A11: O quê? Olhos secos?” “177. A10: Aquilo forma tipo, não sei como se diz em Espanhol, mas tipo um caroço e fica duro como se tivesse tipo bué...” “292. A11: Não sei como se diz” “359. A8: É uma consulta?” “360. A7: Consulta é a cita?”



Na segunda aula há uma diferença menor entre as intervenções por interferência (C2) e transferência (C3), em comparação com a primeira aula. Esta diferença pode ser explicada pelo facto de a primeira aula ser de aprendizagem de vocabulário, o que motivou tradução, e a segunda aula ser de consolidação de estruturas sintáticas, acontecendo mais interferência (C2) da LM.

Em relação a cada categoria em específico, a C1 apresenta alguns exemplos de uso da LM durante a correção de exercícios, pois os alunos comentam as respostas e as suas dúvidas em LM, como no exemplo “99. A11: eu fiz ao contrário” ou “115. A11: agora é para fazer qual?”, algo que acontece na interação entre colegas e com o professor, como no caso de “261. A7: A a) é falsa”. A LM nesta categoria é também utilizada para discussão de temas em exercícios de compreensão textual, como em “207. A11: A tecnologia pode causar um colapso” e “425. A2: antigamente não havia tecnologia e morria muita gente também”.

Os exemplos das intervenções em C1 demonstram também o uso da LM ao referir questões organizacionais das fichas e dos exercícios, como em: “352. A10: temos duas vezes essa parte” e “397. A1: isto está tudo em Português”. Na C1 incluem-se também casos em que os alunos utilizam a LM para expressar emoção, como em “395. A11: ora bolas”, notando-se a expressão emotiva relacionada com o recurso imediato à LM.

A interferência (C2) ocorre na pronúncia de palavras heterofónicas como “243. A7: ansiedade, stress, insónia”, na troca de consoantes, como em “201. A4: prejudicar cerebro”, o acrescento de vogais, como em “239. A1: ansiedade”, ou a pronúncia da consoante /g/ como se fosse na LM no caso de “195. A6: psicológicos”. Em C2 incluímos também situações de “vocablos heterogénicos”, palavras com género feminino em Português e género masculino em Espanhol, ou vice-versa (Andrade Neta, 2000), como no exemplo “309. A9: las análisis”. A conjugação de verbos utilizando as estruturas da LM volta a acontecer nesta segunda aula, como no caso de “421. A9: pero eso son opciones de la persona, si la persona escolhe ouvir música alta es la opción de la persona”, a título de exemplo.

A transferência (C3) ocorre na explicação de palavras como em “117. A9: quando os telemóveis vibram” ou em tradução como em “162. A11: o quê? Olhos secos?”. Vemos também uma tentativa de explicar na LM quando não se sabe a tradução direta, como no caso de “177. A10: aquilo forma tipo, não sei como se diz em Espanhol, mas tipo um carço e fica duro como se tivesse tipo bué...”, bem como o reconhecimento de que não sabem como se diz em LE, o que parece revelar que os alunos compreendem que deveriam dizer em Espanhol, mas à falta desse conhecimento utilizam a LM.

iii) Terceira aula

Tabela 4: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções (Aula 3)

Aula 3		
Total de intervenções: 203		
Intervenções dos alunos: 100		
C1	C2	C3



26 intervenções	7 intervenções	23 intervenções
"2. A3: A A1 está atrasada e é ela que tem as coisas do debate" "4. A3: Vem mais tarde" "11. A11: Não ouvi nada" "13. A1: Está na ficha" "23. A7: Não é o quatro, é o cinco" "193. A9: Vamos fazer mais exercícios professora?" "194. A7: Ai, por favor, estou farta de exercícios" "195. A1: Já acabámos o debate?"	"86. A7: Mientras cruzo la calle no hablo por telefono" ¹⁴ "122. A6: Fisioterapia " "133. A7: Analgésico? " "178. A7: Editofobia " "180. A1: Una mensagem " "182. A1: Fobia " "200. A11: Psicológico "	"36. A7: Estar no whatsapp" "46. A11: Capacete" "48. A11: Testa" "50. Als: Lenço" "60. A2: Ideia de futuro" "75. A5: Graça?" "81. A11: É um furo?" "92. A1: Sim, na três, o sempre que é subjuntivo?" "95. Als: Enquanto" "110. A1: Não era o que pensávamos! Que era não vir à escola"

A terceira aula possuiu um caráter diferente, pois tratou-se de uma aula de preparação do teste e de consolidação de conhecimentos através de exercícios do manual, levando a menos interação oral e, conseqüentemente, menos recurso à LM. Esta situação sugere uma possível relação entre a tipologia de atividades e o uso ou não da LM, pois em aulas direcionadas para o manual (como é o caso desta) os alunos têm menos oportunidades de se expressarem oralmente de forma espontânea e, conseqüentemente, há menos presença da LM. Os momentos em que os alunos utilizaram a LM nesta aula foram maioritariamente por circunstância de transferência e de comunicação funcional para compreensão de atividades, como aconteceu nos momentos em que surgiram dúvidas nos exercícios e os alunos necessitavam de traduções e explicações de modo a compreenderem os conteúdos.

Na C1 podemos encontrar exemplos do que já foi referido nas duas primeiras aulas, ressaltando o uso da LM na função fática de expressão de entusiasmo, como em "72. A11: uau, que fixe" e o relato de experiências pessoais, que não aconteceu nas duas primeiras aulas, como nos exemplos "155. A3: odeio palhaços, que medo" e "171. A9: eu não consigo ver sangue, se for muito". Os alunos utilizam também a LM para exprimir opiniões em relação ao desenvolvimento da aula e às próprias atividades, como em "194. A7: ai, por favor, estou farta de exercícios".

Na C2 podemos observar a continuação do uso da fonética da LM na pronúncia de palavras como "telefone" e a pronúncia da letra /g/ como se fosse em LM, no caso de "180. A1: uma mensagem" onde também ocorre interferência por ser uma palavra heterogénica.

Na C3 observamos casos que não foram tão recorrentes nas duas primeiras aulas, tais como o uso da LM para perguntar modos verbais "92. A1: sim, na três, sempre que é subjuntivo?", o que revela que apesar de ser mais frequente utilizar a LM em dúvidas de vocabulário, os alunos também a utilizam em dúvidas de gramática. Na C3 os alunos utilizaram a LM também para a clarificação de vocabulário, como em "110. A1: não era o que pensávamos! Que era não vir à escola" e o questionamento sobre o significado de palavras "186. A1: que quer dizer?".



iv) Quarta aula

Tabela 5: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções (Aula 4)

Aula 4		
Total de intervenções: 265 Intervenções dos alunos: 158		
C1	C2	C3
26 intervenções “3. A7: Esqueci-me do manual” “22. A9: Nós já vimos esse vídeo” “23. A11: Sim, vimos” “25. A11: É bué fixe” “89. A1: Está ao contrário no powerpoint” “170. A6: Temos de ter os dois o diálogo?” “222. A6: Ai Jesus” “225. A8: Saltei uma parte, podemos repetir?” “258. A4: Se não conseguisse ia ao google”	6 intervenções “124. A2: Tengo mucha tosse ” “126. A11: Así que mejorares vuelve aquí” “163. A8: Torticolis ” “197. A9: Vale, vas a tomar dos píldoras anestésicas y vas a hacer dos sesiones de fisioterapia ” “222. A8: Yo sé lo que tiene, sintomas de un infarte”	38 intervenções “61. A10: as lentes de contacto?” “73. A8: nada a ver com o que eu pensava que era <risos>” “76, A8: jamón é presunto” 77. A1: não é comida” “78. A8: o outro não sei” “118. A8: cita é tipo baixa médica, não é?” “134. A9: posso perguntar ‘qué le pasa?’” “161. A1: oh professora, diz-se torcicolo?” “165. A4: É torcicolo?”

N quarta aula foi pedida a escrita de um guião de consulta no médico e posterior dramatização. Os alunos utilizaram a LM maioritariamente para pedir traduções de palavras e expressões para a escrita do guião (C3).

Na C1 vemos novamente a expressão da função fática na LM, como em “25. A11: é bué fixe” e “222. A6: ai Jesus”, bem como de aspetos organizacionais, como em “89. A1: está ao contrário no powerpoint”, bem como da escrita dos guiões como em “136. A1: podemos dizer que foi acidente?”.

Na C2 observamos a inclusão de palavras na LM no discurso em LE, como no caso de “124. A2: tengo mucha tosse”, que pode ter sido mal pronunciado ou pode ter sido um caso em que o aluno pensasse que essa era a forma correta em Espanhol. A conjugação do infinitivo pessoal continua a constar em exemplos da C2, como em “126. A11: así que mejorares vuelve aquí”. Ressalva-se que, apesar de os textos da dramatização terem sido corrigidos, os alunos continuaram a cometer estes erros pela fossilização dos mesmos que parecem surgir de modo inconsciente e automático.

Na C3 desta quarta aula aparecem comentários sobre os significados de palavras como em “73. A8: nada a ver com o que eu pensava que era <risos>”, o que parece demonstrar por parte dos alunos alguma consciência do seu processo de aprendizagem. As dúvidas de vocabulário



e expressões surgem em exemplos como “157. A8: como é que se diz cervical?” e “167. A1: professora, queremos dizer que alguém o empurrou, como se diz?”, bem como a consciência de diferenças e de falsos amigos, ainda que não saibam em específico o que significa, como no caso de “97. A11: eu sei que é diferente, espetacular, não é?” que denota que os alunos apercebem-se da diferença entre Português e Espanhol.

Considerando os dados das quatro aulas em conjunto, encontramos na tabela abaixo indicada o total de intervenções para cada categoria nas quatro aulas analisadas.

Tabela 6: Total de intervenções e intervenções por categoria

Total (4 aulas)		
Total de intervenções: 1315		
Intervenções dos alunos: 690		
C1	C2	C3
119 intervenções	45 intervenções	117 intervenções

Os resultados permitem a reflexão sobre algumas questões relacionadas com o recurso à LM de acordo com o número de intervenções por categoria, as diferenças por aula que se podem explicar pela diferente tipologia de atividades e com os próprios conteúdos de cada aula.

Nas atividades de aprendizagem de vocabulário parece ocorrer incidência de traduções para a LM, quer seja por tradução direta, bem como por explicação do sentido de determinada palavra, como aconteceu na aula 1. No entanto, em relação à tradução direta, persistem dúvidas relacionadas com as palavras que são heterofónicas como “boca” que se pronuncia em Espanhol com as vogais abertas e em Português com as vogais fechadas. Ocorreram situações em que os alunos pronunciaram a palavra “boca” com as vogais fechadas, o que não esclarece sobre se consideram que a palavra se diz com as vogais fechadas em Espanhol ou se desconhecem essa característica da fonética espanhola. Denotamos, portanto, que o recurso à LM pode ocorrer através do uso de palavras, expressões e enunciados que pertencem ao universo linguístico da LM, bem como através de situações de pronúncia.

Observamos o recurso à LM em casos em que os alunos expõem dúvidas relacionadas com a língua, com exercícios ou ainda com expressões fáticas típicas da interação verbal, por vezes relacionados com experiências pessoais, pensamentos ou sensações, tal como ocorreu na aula 2. Parece que situações de surpresa, entusiasmo ou irritação funcionam como “gatilho” para o uso da LM.

Nas situações de interferência, o recurso à LM aparece no meio do seu discurso em Espanhol, ou seja, os alunos recorrem a uma ou outra palavra em LM, o que acontece, por exemplo, quando as palavras são muito parecidas em Português e Espanhol mas possuem pronúncia diferente, como por exemplo no caso das palavras espanholas que terminam com a consoante “d” e não com a vogal “e”, como é o caso de “ansiedad” e os casos em que a sílaba tónica é diferente em Português e Espanhol, como é o caso de “cerebro”. No entanto, também é possível observar o recurso à LM por interferência na enunciação de palavras isoladas.



Na explicação de tempos e modos verbais, como o *presente del subjuntivo* na aula 3, os alunos utilizam a LM para expressar dúvidas, especialmente em situações de exercícios e de frases dadas como exemplos pela professora. Nesses momentos, os alunos procuram traduzir para a LM para saber qual o tempo e modo verbal correspondente na LM e, desse modo, tentar compreender o tópico gramatical espanhol pela comparação com o tópico gramatical Português.

Na aula 4, pela sua dinâmica própria de produção escrita e dramatização, os alunos parecem ter dificuldade em produzir um discurso escrito em Espanhol, como podemos observar pelas questões colocadas por estes que estão relacionadas com pedido de traduções de vocabulário e de expressões da LM para LE. Nesta aula abordou-se a metacsciência linguística através do questionamento aos alunos sobre se consideravam que eles próprios cometem confusões devido à proximidade das duas línguas, nomeadamente falsos amigos. Os alunos referem que existem semelhanças enganadoras entre as duas línguas e o diálogo relacionado com a questão dos falsos amigos decorreu em LM, salvo exceções em que a professora pedia diálogo em Espanhol. De facto, em alguns momentos durante as quatro aulas observamos que a professora pedia aos alunos que se exprimissem em Espanhol, o que motivava nos alunos tentativas de uso da LE. No entanto, não se verificou que o pedido de uso de LE tenha influenciado os alunos para a diminuição do recurso à LM ao longo destas quatro aulas, como podemos observar pelo número de intervenções na LM na aula 4, que se mantém nos números das outras três aulas.

O estudo aqui desenvolvido procurou refletir sobre as funções da utilização da LM na compreensão de aspetos funcionais e organizacionais da sala de aula, bem como de vocabulário e gramática, levando à reflexão sobre a Análise Contrastiva como método eficaz de evolução da aprendizagem de ELE em falantes de Português como LM, no seguimento dos estudos realizados por Andrade Neta (2000) e Ponce de León (2007). Procurou ainda compreender, ainda que de forma reduzida, o eventual papel da tradução na transferência, o que surgiu na aprendizagem de vocabulário, tal como referido por Moallaei et al (2017), sugerindo a pertinência da tradução de vocabulário para alcançar a LA, sempre que de modo orientado (idem).

Conclusões

Os dados obtidos revelaram que a LM é utilizada nestas quatro aulas, maioritariamente, para questões funcionais de organização de aula e transferência, ou seja, consiste num tipo de utilização que pode auxiliar a aprendizagem de LE e a compreensão e domínio de aspetos linguísticos, temáticos e de funcionamento da aula. Observamos um número de intervenções na LM que varia por categoria consoante a maior ou menor orientação da tipologia de atividades para a interação verbal, ainda que com uma diferença considerável com respeito à categoria C2, que possui menor número de intervenções em relação às outras duas categorias. As conclusões do presente estudo surgem em contra corrente ao estudo de Arévalo (2017), em que o uso de questões abertas potenciou o uso da LE, o Inglês, sendo que os resultados contrários no caso do presente estudo podem ser explicados pela proximidade linguística entre o Português e o Espanhol.



Parece ocorrer uma predominância do uso da LM para situações em que os alunos pretendem auxiliar a comunicação de modo a permitir a consecução da aula, a clarificação de dúvidas, a expressão de ideias e a tradução de palavras, expressões e estruturas que permitam aos alunos a compreensão do decorrer da aula. No estudo de Gimenez (2015), ocorreu o uso maioritário da LM para explicações e comentários, equivalente à C1 do presente estudo, o que sugere a necessidade por parte dos alunos do uso da LM na compreensão do funcionamento da aula e não apenas em questões de funcionamento da língua.

O recurso à LM em situações de aparente semelhança com a LE ocorre principalmente na pronúncia de palavras e na dificuldade em identificar diferenças em palavras e expressões que são similares na LM e na LE, o que pode estar relacionado com a dificuldade em distinguir a diferença quando esta aparenta semelhanças com o conhecido (Chenoll, 2016). A dificuldade na pronúncia de palavras não se prende com impedimentos do sistema fonético, pois a LM dos alunos possui um sistema fonético com os sons necessários à pronúncia em Espanhol, o que não acontece em falantes espanhóis de Português (Andrade Neta, 2000).

Uma das reflexões motivadas pela análise de dados foi uma possível relação entre o uso da LM e a tipologia de atividade (Alvarez, 2002), apesar de não ser esse o foco do artigo e, portanto, não termos feito uma análise exaustiva dessa possível relação. A análise parece demonstrar que os alunos recorreram mais à LM em momentos de introdução de vocabulário, através de traduções e explicações e em situações nas quais procuram compreender aspetos relacionados com o decorrer da aula e as atividades. De acordo com Littlewood (2002), os momentos de comunicação funcional implicam um uso espontâneo da língua e, conseqüentemente, o surgimento da LM (Selinker, 1992).

Comparando com o estudo de Camorlinga (1991), percebemos que as dificuldades na Interlíngua coincidem com o presente estudo ao surgirem na sintaxe e na fonética. Natel (2002) refere que as semelhanças entre estas línguas levam a um nível de compreensão elevado por parte dos alunos, pelo que se deveria utilizar a LA, mas sublinha que a LM pode ser um auxílio nas situações de diferença, pois é na diferença que reside a dificuldade para os estudantes portugueses de ELE.

Em suma, podemos considerar que a LM é utilizada maioritariamente a nível da comunicação funcional e da transferência. O trabalho aqui desenvolvido, mais do que constatar ou dar respostas taxativas, pretendeu analisar o recurso à LM enquanto estratégia que possa servir como *scaffolding* para estudantes portugueses de ELE, ainda que considerando imperativo que este uso da LM seja guiado e controlado para mostrar as diferenças entre línguas e não para fossilizar erros (Ponce de León, 2007). Do ponto de vista do processo reflexivo, os resultados deste estudo de caso possibilitaram a reflexão sobre a pertinência da utilização da LM, ainda que considerando a sua pertinência no desenvolvimento da aprendizagem e não no início (Chenoll, 2016).

Referências

- Alvarez, M. L. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. São Paulo: *Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Online. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext



- Andrade, A. I. (1988). *Francês língua estrangeira e recurso ao português língua materna no processo de ensino/aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de Francês língua estrangeira: Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Sá, M. H. (1995). *Processos de interação verbal em aula de Francês língua estrangeira* (Vol. 1). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade Neta, N. (2000) "Aprender español es fácil porque hablo portugués". In *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. 49, 46-56. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=187136>
- Arévalo, C. M. (2017). Questions in English as a medium of instruction versus non-English as a medium of instruction lectures. *Gist Education and Learning Research Journal*, 14, 6-31.
- Babo, M. A. (1988). *Comportamentos verbais na aula de Francês, língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Basilio, M. C. (1990). *A língua materna como factor de relevante importância na aprendizagem e na utilização de uma língua estrangeira: Uma aplicação da teoria do funcionamento da língua de M. A. K. Halliday*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Bassi, C. E. (2004). A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4(1), 291-313.
- Belland, B. R. (2017). *Instructional scaffolding in STEM education: Strategies and Efficacy Evidence*. Springer International Publishing. Online. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/28050/1001944.pdf?sequence=1>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F., & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 721-737.
- Camorlinga, R. (1991). *Níveis de interferência lexical na aprendizagem do Espanhol por estudantes Brasileiros*. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Chenoll, A. (2016). El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación. *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 26-35. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21328/19/0>
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. (G. Breton, & C. Tagliante, Trads.) Strasbourg: Council of Europe.
- Fernandez, R. F., & Korneeva, L. I. (2017). The mother tongue in the foreign language: An account of Russian L2 learners' error incidence on output. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS*, XIX, 2362-2380.
- Fraga, C. H. (2015). *Verbos de movimento e preposições: Reflexão linguística na aula de língua materna e interferências da língua portuguesa na aprendizagem de espanhol língua estrangeira*. Dissertação. Porto: Universidade do Porto.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.



- Gonçalves, P. (2005). Falsos sucessos no processamento do input na aquisição de L2. *Revista da ABRALIN*, 4(1 e 2), 47-73.
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. John Wiley & Sons, (pp. 1-5). Online.
- Gimenez, S. L. (2015). A case study on oral corpus: The use of mother tongue in class by Brazilian teachers of Spanish as Foreign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 198, 242 – 248.
- Hung, N. V. (2012). Mother tongue use in task-based language teaching model. *English Language Teaching*, 5(8), 23-30.
- Instituto Cervantes (s.d.). *Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos clave de ELE*. Obtido de Interferencia: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.html.
- Iqbal, Y. (2016). The influence of mother tongue on learning a foreign language in the kingdom of Bahrain. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 3(2), 44-51.
- Jakobson, R. (1960). Concluding Statement: Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language*. Cambridge: MIT Press. (pp. 350-377).
- Krashen, S. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications* (2 ed.). New York: Prentice Hall.
- Mackey, W. F. (1974). *Language teaching analysis* (5 ed.). London: Longman.
- Mizza, D. (2014). The first language (L1) or mother tongue model vs the second language (L2) model of literacy instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 101-109.
- Mollaei, F., Taghinezhad, A., & Sadighi, F. (2017). Teachers and learners' perceptions of applying translation as a method or technique in an Iranian EFL setting. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 67-73.
- Natel, T. B. (2002). La proximidad entre el portugués y el español, ¿Facilita o dificulta el aprendizaje? In M. Pérez Gutiérrez & J. C. Maestre (Eds.) *SELE ACTAS XIII* (pp. 825-832). Murcia: Centro Virtual Cervantes.
- Littlewood, W. (2002). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: University Press.
- Ozden, M. (2018). A language learning adventure of a person succeeded the language training. *Journal of language and linguistic studies*, 14(3), 233-252.
- Ponce de León, R. (2007). Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes. *Revista... à Beira*, 6, 55-72.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman Group UK Limited.
- Shin, H. I., & Kim, J. (2017). Foreign language effect and psychological distance. *J Psycholinguist Res*, 46, 1339-1352. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10936-017-9498-7>
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos. Tese de doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons, (pp. 1-7). Online