

**CONTRASTE E CONSCIÊNCIA INTERLINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS PARA
FALANTES DE ESPANHOL À LUZ DO QUADRO COMUM EUROPEU DE
REFERÊNCIA**

**CONTRASTE Y CONCIENCIA INTERLINGÜÍSTICA EN EL PORTUGUÉS PARA
HABLANTES DE ESPAÑOL A LA LUZ DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE
REFERENCIA**

**CONTRAST AND INTERLINGUISTIC AWARENESS IN PORTUGUESE FOR
SPANISH SPEAKERS IN THE LIGHT OF THE COMMON EUROPEAN
FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES**



María Rocío ALONSO REY¹
e-mail: rocioalonsorey@usal.es

Como referenciar este artigo:

ALONSO REY, M. R. Contraste e consciência interlinguística em Português para Falantes de Espanhol à luz do Quadro Comum Europeu de Referência. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023016, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18305>



- | Submetido em: 10/07/2023
- | Revisões requeridas em: 22/09/2023
- | Aprovado em: 16/10/2023
- | Publicado em: 20/11/2023

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de Salamanca (USAL), Faculdade de Filologia, Salamanca – Espanha. Professora Associada do Departamento de Filologia Moderna (Área do Português).

RESUMO: A aprendizagem de línguas próximas possui características próprias que fazem com que na hora de preparar e gerir as situações de aprendizagem se opte por soluções metodológicas particulares, diferentes das usadas com falantes de línguas mais distantes. Este trabalho revisa as noções de contraste e a consciência da diferença no âmbito do Português para Falantes de Espanhol (PFE) e no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001, 2020) para determinar a cobertura que este dá à especialidade. Os resultados mostram que usam conceitos semelhantes e compatíveis, mas o Quadro apresenta algumas lacunas em relação com as habilidades produtivas e o PFE com as habilidades receptivas.

PALAVRAS-CHAVE: Contraste. Consciência metalinguística. Português para falantes de espanhol. Português para hispanos falantes. Quadro Comum Europeu de Referência.

RESUMEN: *El aprendizaje de lenguas próximas presenta características propias que hacen que, a la hora de preparar y gestionar las situaciones de aprendizaje, se opte por soluciones metodológicas particulares, diferentes de las usadas con hablantes de lenguas más distantes. Este trabajo revisa las nociones de contraste y conciencia de la diferencia en el ámbito del Portugués para Hablantes de Español (PHE) y en el Marco Común Europeo de Referencia (2001, 2020) para determinar la cobertura que este último da a la especialidad. Los resultados muestran que usan conceptos semejantes y compatibles pero el Marco presenta algunas lagunas en relación con las habilidades productivas y el PHE en cuanto a las habilidades receptivas.*

PALABRAS CLAVE: *Contraste. Conciencia metalingüística. Portugués para hablantes de español. Portugués para hispanohablantes. Marco Común Europeo de Referencia.*

ABSTRACT: *The learning of closely related languages presents its characteristics, when preparing and managing learning situations, particular methodological solutions are chosen, different from those used with speakers of distant languages. This paper reviews the notions of contrast and awareness of difference in Portuguese for Spanish Speakers (PSS) and the Common European Framework of Reference (2001, 2020) to determine the coverage that the latter gives to the field. The results show that they use similar and compatible concepts, but the CEFR has some gaps in productive skills and the PHE regarding receptive skills.*

KEYWORDS: *Contrast. Metalinguistic awareness. Portuguese for Spanish speakers. Portuguese for Hispanic speakers. Common European Framework of Reference.*

Introdução

Português para Falantes de Espanhol (PFE) é um campo ou área do conhecimento (SCARAMUCCI, 2013; SIMÕES *et al.*, 2004) que, no âmbito do Português como Língua Estrangeira, estuda o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por alunos que têm o espanhol como língua materna ou língua adicional. Como área do conhecimento, baseia-se no fato de que os falantes de espanhol (ES) têm características particulares em seu processo de aprendizagem, diferentes daquelas que podem ser encontradas em falantes de línguas mais distantes. Entre os especialistas que sintetizaram essas características da aprendizagem da ES estão Almeida (1995), que faz uma reflexão global sobre as dificuldades vivenciadas por esses aprendizes, Simões e colaboradores (2004), que oferecem uma síntese das anteriores, e Alonso (2012), que sistematiza as especificidades do ponto de vista psicolinguístico (Tabela 1).

Tabela 1 – Especificidades na aprendizagem do português por falantes do espanhol.

<i>Processo</i>	<i>Destaques</i>	<i>Aspectos desfavoráveis</i>
Compreensão	Alta capacidade de compreensão	Não percepção de elementos diferenciais
Construção do conhecimento	Amplo uso de conhecimentos sobrepostos nas duas línguas: transferência positiva.	Uso de conhecimentos não compartilhados pelas duas línguas: transferência negativa.
Produção	Alta Capacidade de Produção	Interferência espanhola
Progressão	Rápido desenvolvimento inicial	Fossilização precoce ou estagnação da progressão.

Fonte: adaptado de Alonso (2012)

Levando em conta essas características, as propostas metodológicas para o ensino da PFE têm sido fundamentalmente voltadas para evitar a interferência do espanhol (como L1 ou L2) na produção e nos processos de transferência negativa² na construção da interlíngua, enfocando as diferenças entre os sistemas linguísticos de ambas as línguas e como abordá-las em sala de aula. Dois aspectos ocupam um lugar central nessas propostas: o contraste e a consciência da diferença.

² Seguindo Alonso (2012), é feita uma distinção entre: interferência na produção, como fenômeno de competição entre unidades ou regras de ambas as línguas, e transferência como o uso do conhecimento do espanhol (como L1 ou L2) na aprendizagem ou uso da língua-alvo. A primeira envolve o contato efetivo ou o conhecimento de certas diferenças, mas sua seleção inadequada. A segunda envolve a falta de conhecimento ou acesso às formas da língua-alvo.

Por outro lado, a PFE tem experimentado algumas dificuldades de adaptação à Abordagem Comunicativa, um tipo de ensino que não se coadunou bem com as particularidades do processo de aprendizagem desse grupo. Prova disso pode ser encontrada tanto nos depoimentos diretos de alguns especialistas quanto no próprio caso da necessidade de uma metodologia específica ou com especificidades para a PFE (LOMBELLO *et al.* 1983; ALMEIDA, 1995; GRANNIER, 2002, 2014; ALONSO, 2020).

A publicação e implementação do Quadro Europeu Comum de Referência (QCER) em 2001 implicou, no contexto europeu, uma mudança de orientação metodológica. O QCER está comprometido com uma "abordagem orientada para a ação", que transcende a abordagem comunicativa proposta em meados da década de 1970. Mantém sua orientação comunicativa, segundo a qual a linguagem é considerada como meio de comunicação e não como assunto a ser estudado, mas abandona programas baseados em uma progressão linear baseada em estruturas linguísticas, ou em um conjunto de funções e noções, por programas baseados na análise de necessidades e orientados para tarefas da vida real. Começando com uma descrição do uso e aprendizagem da língua, ele define os aspectos da proficiência linguística em termos do que o usuário aprendiz pode fazer (*can do*) nas diferentes categorias dessa descrição.

Este estudo parte do pressuposto de que o QCER é um documento descritivo e propositivo que explicitamente não opta por nenhuma metodologia de ensino, de modo que o tratamento específico proposto pela PFE não encontraria obstáculos. No entanto, o Framework apresenta-se como uma abordagem, ou seja, com uma certa visão da língua e de sua aprendizagem, na qual a PFE poderá encontrar uma acomodação melhor ou pior, como inicialmente aconteceu com o ensino comunicativo.

O objetivo geral deste trabalho é determinar se o posicionamento do Framework abrange o tratamento proposto pela PFE em termos de contraste e consciência da diferença, sendo colocadas as seguintes questões de pesquisa:

- Em que termos o QCER coloca essas noções?
- São compatíveis com a visão da PFE, ou seja, sua interpretação do processo de ensino e aprendizagem?
- Estão integrados de forma suficientemente operacional para o ensino de línguas próximas?

Para tanto, primeiramente são revisadas as noções de contraste e consciência da diferença na PFE. Estes são então localizados e delimitados no QCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001, 2020), e sua compatibilidade e adequação para este campo são avaliadas.

A perspectiva contrastiva na PFE

A perspectiva contrastiva encontra-se nos primeiros trabalhos relacionados à PFE (ver SIMÕES *et al.* 2004, p. 22) e está ligada à análise contrastiva (AC) e aos postulados de Lado (1957). O pressuposto fundamental é que os materiais mais eficazes são aqueles que se baseiam em uma descrição científica da língua-alvo em comparação com a língua do aluno. Esse pressuposto baseia-se em uma visão de aprendizagem segundo a qual um indivíduo tende a transferir as formas e os significados de sua própria língua e cultura, bem como a distribuição destes, para a língua e cultura estrangeiras. Com base nesse mecanismo, seria possível prever e descrever as estruturas que oferecerão dificuldades no aprendizado de línguas e as que não oferecerão.

Tarquínio (1977) é representativo da perspectiva da AC original e dos métodos estruturalistas de ensino. Partindo da premissa de que, ao explicitar os elementos diferenciais, o aluno poderá evitar, teoricamente, o erro, ele se propõe a alertar o aluno nas primeiras aulas das interferências que ocorrem e antecipar as interferências, mostrando-lhes as diferenças cada vez que um elemento é apresentado pela primeira vez nos textos.

Outros autores também adotam uma perspectiva contrastiva, ou seja, baseada no uso da AC, embora se distanciem de sua proposta de ensino (estruturalista) ou de suas abordagens de aprendizagem (behaviorista). É o caso de Garrison (1979), sem adesão explícita a qualquer teoria de aprendizagem, ele faz uma proposta baseada em sua experiência em sala de aula que consistiria na comparação explícita em sala de aula dos dois sistemas para a apresentação das diferenças, com uma orientação próxima ao método gramatical clássico.

Desde o final da década de 1970, vários autores têm se posicionado, na perspectiva da aprendizagem, no âmbito da Teoria Interlinguística. Assim, Azevedo (1978) propõe complementar a análise contrastiva com a análise do erro (AE), sem perder de vista os conteúdos e, em particular, o que chama de "áreas de resistência", nas quais os erros são particularmente persistentes, focando em como estabelecer as áreas problemáticas, ou seja, na seleção dos conteúdos com base na análise contrastiva.

Essa posição teórica perdurou na PFE nas décadas seguintes e caracterizou-se por (1) abandonar a teoria behaviorista da aprendizagem, como formação de hábitos e baseada no mecanismo de transferência, mas sem renunciar à análise contrastiva; (2) defendem o uso da análise de erros como forma de verificar a ocorrência efetiva de desvios nos aspectos diferenciais entre as línguas.

Nas décadas de 1980 e 1990, as idiossincrasias do processo de aprendizagem dos estagiários de ES levaram à ideia de que os cursos de português para falantes de espanhol deveriam ser diferentes dos cursos para outros estrangeiros (ALMEIDA, 1995; LOMBELLO, 1983; LOMBELLO *et al.*, 1983; PATROCÍNIO y COLÍN, 1990) e a perspectiva contrastiva é mantida sob as premissas da versão fraca da AC de Wardhaugh (1970), de modo que a AC serviria para focalizar as áreas de dificuldade na preparação do curso, com o auxílio do AE, e detectar se esses erros são causados pela língua nativa (LOMBELLO, 1983; LOMBELLO *et al.*, 1983; SANTOS, 1998).

Outros autores que defendem a perspectiva contrastiva aderem à versão moderada da AC (ALMEIDA, 1995; PLETSCHE, 1993; FERREIRA, 1997). O processo de aprendizagem é entendido como um fenômeno criativo, no qual há um processo de comparação dos padrões da L1, em decorrência do qual podem surgir interferências, juntamente com fenômenos propriamente intralinguísticos.

Assim, a AC é considerada em seu papel explicativo (e não preditivo) e como medida de precaução para evitar interpretações errôneas de dados linguísticos (ALMEIDA, 1995; JORDÃO, 1991). Além disso, seu uso na elaboração de conteúdos é concebido como uma forma econômica de aprendizagem por focar em aspectos diferenciais, partindo do pressuposto de que as semelhanças são visíveis ao aprendiz (ALMEIDA, 1995; JORDÂNIA, 1991; PLETSCHE, 1993). Isso resulta em cursos intensivos ou acelerados para esse grupo de alunos.

Entrando no século 21, o interesse pela AC permanece nos mesmos termos, a transferência é um fenômeno reconhecível na produção dos aprendizes (embora não seja o único) e alguns especialistas vão além de seu uso na elaboração de conteúdos, propondo seu uso explícito em sala de aula (JENSEN, 2004; AKERBERG, 2004; ALONSO, 2012, 2020; BATEMAN, 2017).

No entanto, alguns autores contestam o uso restritivo da AC como instrumento de seleção do conteúdo, considerando que tanto aspectos convergentes quanto divergentes devem ser incorporados ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula (SANTOS; SILVA, 2004; ALONSO, 2020; BATEMAN, 2017; CHILD, 2013).

A título de síntese, pode-se concluir que a perspectiva contrastiva é orientada para o professor, com foco na intervenção do professor para ajudar a superar as dificuldades que o aprendiz vivencia nas áreas de divergência entre as duas línguas. O papel do AC tem a ver com a abordagem ou tratamento do conteúdo que o professor seleciona para trazer para a sala de aula e seu potencial explicativo da diferença. Da mesma forma, essas propostas são construídas

a partir de uma análise comparativa das duas linguagens, da qual se extrai um conjunto de aspectos diferenciais a serem explorados em sala de aula. Esse tratamento não exclui necessariamente aspectos semelhantes, pelo menos nas abordagens mais recentes, e o aspecto diferencial pode ser trabalhado explicitamente em sala de aula ou como material complementar fora da sala de aula ou ser indicativo e utilizado implicitamente por meio de exposição e atividades. No entanto, a dimensão atual da perspectiva contrastiva não pode ser compreendida sem a mudança de orientação ocorrida na década de 1990 em relação aos aspectos diferenciais entre as duas línguas.

A consciência da diferença na PFE

De modo geral, nos anos 1990 e início do século 21, o contraste começou a ser reinterpretado a partir da perspectiva do aprendiz. Uma mudança que pode estar associada à adoção e consolidação da abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Nessa perspectiva, o foco não está mais no professor utilizar o AC para mostrar os diferenciais, mas no aluno ter consciência das diferenças entre as duas línguas. O instrumento para alcançar essas diferenças continua sendo o contraste, mas o foco se desloca de seu papel no ensino para seu papel no processo de aprendizagem. Fundamentalmente, o contraste, utilizado como ferramenta pedagógica, permite chamar a atenção para as divergências entre as línguas e despertar a consciência da diferença, que muitas vezes não é assumida ou visível para esses educandos.

Nas palavras de Almeida (1995, p. 18, tradução nossa) é que "no nível da consciência, o uso de aspectos contrastivos salientes entre as duas línguas pode ser usado para mudar um sentido de diferenciação que é anestesiado em face das línguas vizinhas". Também sugere que a conscientização sobre a natureza de aspectos proximais, crenças e estereótipos enganosos sobre a linguagem deve ser realizada levantando abertamente a questão com os alunos ou por meio de materiais específicos. Isso levaria a uma re-sensibilização para as características diferenciais do português (ver também AKERBERG 2004; GRANNIER, 2000, 2004, 2014; JENSEN, 2004; SIMÕES *et al.*, 2004a). A consciência da diferença seria desenvolvida em sala de aula a partir dos aspectos diferenciais que seriam trabalhados explicitamente (AKERBERG, 2004, 2017; GRANNIER, 2004; JENSEN, 2004).

Esse aspecto também está relacionado à capacidade de gerenciar a aprendizagem e à busca de autoconhecimento sobre as condições ou funcionamento da linguagem (ALMEIDA, 2004; SIMÕES *et al.*, 2004a), ou seja, a consciência da diferença é interpretada em termos de consciência metalinguística.

Segundo Carvalho e Silva (2008), aprendizes com espanhol como L1, em tarefas controladas, confiam no espanhol intuitivamente, com resultados menos precisos do que aprendizes com espanhol como L2, que possuem maior nível de atenção metalinguística e fazem uso desse conhecimento. Alonso (2016) também constata, em um estudo de caso, que nas atividades de produção, os falantes de espanhol L1 não utilizam seus conhecimentos metalinguísticos e interlinguísticos em grande medida em processos de editoração eletrônica e controle de produção.

Conseqüentemente, considera-se necessário chamar a atenção do aprendiz para os aspectos formais não salientes da língua-alvo por meio de explicações metalinguísticas, estimulando a capacidade de abstrair regras e princípios da língua-alvo, desta forma ele conseguirá extrair os pontos de convergência e divergência (ALONSO, 2020; CARVALHO; SILVA, 2008; CARVALHO *et al.*, 2010; CRIANÇA, 2013).

Em suma, entende-se que a consciência metalinguística do aprendiz consiste na capacidade de extrair de dados linguísticos informações sobre o funcionamento da língua. Um dos mecanismos ou operações seria a comparação com o conhecimento disponível, por exemplo, de outras línguas e, neste caso específico, do espanhol. A consciência da diferença é, portanto, considerada como a capacidade de perceber aspectos convergentes e divergentes. O resultado dessa operação de comparação é passível de permitir a inferência de regras, ou seja, tornar explícito o conhecimento sobre a língua, o conhecimento interlinguístico, contrastivo, quando os aspectos são divergentes.

Em aprendizes de FE (Fala Espanhola/Falantes de Espanhol), essa habilidade de reconhecer diferenças nem sempre é ativada, seja pelo fenômeno da percepção indiferenciada (ver Tabela 1), seja porque o aspecto linguístico não é saliente ou visível, seja porque a habilidade não está suficientemente desenvolvida (por exemplo, no caso de L1 FE versus L2 FE).

Propõe-se, portanto, estimular a comparação da língua-alvo com a língua de origem a fim de (1) desenvolver a capacidade interlinguística, ou seja, como treinamento na capacidade de reconhecer as semelhanças e diferenças entre as línguas, (2) oferecer ou trazer para o conhecimento interlinguístico que resultaria dessa operação.

Parte-se do princípio de que esses conhecimentos terão impacto na sua interlinguagem e, portanto, nos processos de recepção e produção, que mobilizam os conhecimentos linguísticos disponíveis, mas também na dimensão estratégica desses processos, em particular nas operações de controle e reparação.

Em suma, o contraste é uma operação metalinguística com base comparativa, um processo cognitivo no qual o aprendiz relaciona dados de duas línguas. O resultado oferece informações sobre convergências e divergências entre ambas, das quais se pode inferir um funcionamento semelhante ou diferente, suscetível de se tornar conhecimento interlinguístico. Essa operação pode ser antecipada pelo professor por meio da análise contrastiva na preparação da aula para explorar esses conteúdos e orientar o aluno no desenvolvimento desse processo.

O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: contextualização

O contraste e a consciência da diferença relacionam-se com a noção de multilinguismo do Quadro. Este conceito, juntamente com o de pluriculturalismo, faz parte da dimensão plurilíngue da competência comunicativa e é introduzido na secção 1.3 do QCER de 2001. Inicialmente subdesenvolvida, essa noção é revista no volume complementar (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 39-40), para que sua base teórica seja ampliada e definida com mais detalhes e sejam desenvolvidas 3 escalas específicas para essa competência.

Em termos gerais, a noção de plurilinguismo é definida em oposição ao multilinguismo. Este último refere-se à coexistência de diferentes línguas a nível social ou individual, enquanto o multilinguismo refere-se a um repertório linguístico dinâmico e em evolução de um utilizador ou aprendiz (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 39). Esta perspectiva implica uma mudança na visão da finalidade do ensino de línguas, uma vez que se trata de desenvolver "uma competência comunicativa para a qual todos os conhecimentos e experiências linguísticas contribuam e em que as línguas se relacionem entre si e interajam" (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 4, tradução nossa). Uma concepção mais condizente com uma realidade social cada vez mais diversa e interconectada.

O Quadro pressupõe que "todo o conhecimento e experiência linguística contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa" (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 137, tradução nossa), pelo que é compatível com a visão da PFE de que existe um conjunto de características das FE que, com base na proximidade das línguas, facilitam a aprendizagem.

A competência multilíngue é definida como a capacidade de utilizar de forma flexível um repertório inter-relacionado, irregular e multilíngue para vários fins; destes, três mencionam explicitamente o uso de línguas anteriores (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 39):

1. Usar o conhecimento de diferentes línguas (ou dialetos, ou variedades linguísticas) para entender um texto;

2. Reconhecer palavras de um fundo comum internacional que aparecem em uma nova forma;

3. Contribuir com toda a sua bagagem linguística, experimentando formas alternativas de expressão.

Assim, a competência plurilíngue implica, entre outras, três habilidades ou "can do" com a intermediação de uma língua fonte, que ocorrem nas ações de comunicação e se caracterizam por estarem associadas a processos de recepção (1,2) e produção (3).

As noções de consciência interlinguística e contraste no Quadro

A PFE entende a consciência interlinguística como um tipo de consciência metalinguística que consiste na capacidade de perceber aspectos convergentes e divergentes, e que requer atenção ou alerta para o funcionamento dos sistemas. O Quadro refere-se a esta noção em algumas ocasiões. Uma delas é indicar os efeitos ou as razões para promover o multilinguismo: "produz uma melhor percepção do geral e das especificidades da organização linguística das diferentes línguas (uma forma de consciência metalinguística, interlinguística ou, por assim dizer, "hiperlinguística")" (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 40, tradução nossa).

É uma consciência metalinguística, pois está relacionada à organização linguística, mas refere-se a "línguas diferentes", por isso é chamada de interlinguística ou hiperlinguística (quando engloba mais de um par de línguas). Chama a atenção o uso de expressões como "uma forma de", "por assim dizer" na formulação desse conceito. No entanto, opta posteriormente por utilizar o termo consciência linguística/plurilíngue e cultural/pluricultural (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p.18).

Entende-se, portanto, que o QCER entende consciência interlinguística como a percepção de organização em diferentes línguas. No entanto, não especifica se essa consciência é apenas percepção ou resulta em algum tipo de conhecimento operacional.

Quanto ao contraste, na PFE ele é entendido como uma operação metalinguística de comparação (relacionada à consciência interlinguística) a partir da qual é possível determinar os aspectos coincidentes e divergentes e, em última instância, inferir as diferenças entre as línguas, o que constituiria um conhecimento interlinguístico.

No Quadro há várias referências a esta operação, como "a capacidade de abordar a 'outredade' para identificar semelhanças e diferenças" (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 137, tradução nossa) ou

a capacidade de ser proativo e de usar o conhecimento de certas línguas para compreender novas línguas, procurando cognatos e internacionalismos para dar sentido a textos em línguas desconhecidas, ao mesmo tempo que está ciente do perigo dos falsos amigos (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 138, tradução nossa).

Essa operação, portanto, caracteriza-se por estar a serviço da comunicação e, mais especificamente, o processo comunicativo para o qual se orienta é o da recepção. Em outras palavras, a operação de comparação/contraste é realizada no contato com dados linguísticos para compreensão.

Por outro lado, faz menção explícita a dois procedimentos em que essa operação se fundamenta: a busca de cognatos e a consciência do perigo dos falsos amigos. A primeira é claramente a operação comparativa, a segunda pode estar relacionada ao alerta ou consciência da possibilidade da divergência presente na PFE.

Uma outra menção a essa operação de comparação é relatada no Consejo de Europa (2020, p. 38, tradução nossa) em relação às implicações do multilinguismo no papel do aluno e do professor: "significa permitir que eles utilizem, quando necessário, todos os seus recursos linguísticos, encorajando-os a ver semelhanças e regularidades, bem como diferenças entre línguas e culturas".

Dessa forma, o contraste aparece no Quadro como parte de um processo mais amplo, comparativamente fundamentado para a percepção tanto das diferenças quanto das semelhanças, cujo objeto são os recursos linguísticos (bem como os aspectos culturais) e é uma operação realizada pelo aprendiz nos processos de recepção.

A operação de comparação é claramente explicada e envolve a busca de formas semelhantes nas duas línguas, a fim de atribuir significado ou valor a elas. No que diz respeito às divergências, por um lado, fala-se da "consciência do perigo" ou consciência da não correspondência, por outro, de uma operação de identificação das diferenças entre as duas línguas, que seria o contraste.

Consciência Interlinguística e Contraste nas Escalas do Quadro.

A próxima parte da análise focaliza as escalas do *Framework* para determinar se a reflexão dessas noções nos descritores é operativa para o ensino/aprendizagem da PFE. O volume complementar propõe três escalas de competência multilíngue e multicultural (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 137): fazer uso do repertório multicultural, compreensão multilíngue e fazer uso do repertório multilíngue. Os dois últimos são revistos.

Na escala de Compreensão Multilíngue (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 140-141) a noção principal, sobre a qual os descritores são construídos, é a capacidade de usar o conhecimento e a competência em um ou mais idiomas como suporte para acessar textos em outros idiomas e alcançar um objetivo comunicativo. Como conceitos-chave envolvidos relacionados às noções estudadas, contempla-se especificamente "fazer uso de semelhanças, reconhecer falsos amigos", ou seja, a operação de comparação/contraste.

Indica-se também que a progressão da escala seja graduada com base em dois aspectos (ver Tabela 2):

- O tipo de recurso linguístico a que se aplica, ou seja, lexical para A1, gramatical e funcional para B1 e textual para B2;
- A complexidade da operação, que seria um reconhecimento da semelhança em A1, em oposição ao contraste em B1 e B2, considerando este último como uma "habilidade mais analítica" e que "aproveita as semelhanças" (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 141).

Tabela 2 - A operação de comparação/contraste na Escala de Compreensão Plurilíngue.

A1	Reconhece internacionalismos e palavras/sinais comuns em <i>diferentes línguas (...)</i>
A2	-
B1	Reconhece semelhanças e contrastes na forma como os conceitos são expressos em <i>diferentes línguas</i> , a fim de distinguir entre usos idênticos da mesma palavra/sinal e "falsos amigos". Eles usam seu conhecimento contrastivo de estruturas gramaticais e expressões funcionais de <i>línguas em seu repertório plurilíngue</i> para facilitar a compreensão.
B2	Ele faz uso de seus conhecimentos sobre convenções e padrões de gênero textuais contrastantes nas <i>línguas do seu repertório plurilíngue</i> para facilitar a compreensão.

Fonte: Adaptado do Consejo de Europa (2020)

A1 inclui, portanto, a capacidade de fazer comparações entre línguas que permitam uma transferência facilitadora dos significados das palavras de sua forma, ou seja, o reconhecimento

da coincidência ou o estabelecimento de identidade, acompanhado da transferência de significado. No nível B1, a operação de contraste é adicionada à anterior, o que torna possível distinguir usos diferenciais (falsos amigos) de usos idênticos. Além disso, essa operação é estendida a elementos gramaticais e funcionais. Finalmente, no nível B2, a operação de contraste é estendida à competência discursiva.

Em síntese, a habilidade de realizar contraste e seu uso para compreensão está associada ao nível B1/B2. Essa operação "mais analítica" ou complexa envolve a capacidade de detectar divergências, reconhecendo diferenças de significado/valores associados.

No entanto, uma nova dimensão de contraste é aqui introduzida, consubstanciada na expressão "faz uso/usa seu conhecimento contrastivo" contida nos descritores de B1 e B2. Seção 2.2. Argumentou-se que o conceito de consciência e contraste multilíngue ou interlinguístico não estavam explicitamente associados ao conhecimento interlinguístico. É, portanto, na escala da compreensão multilíngue que essa noção é introduzida e a existência e o uso desse conhecimento em processos receptivos são contemplados.

A outra escala de competência plurilíngue em que se encaixariam as noções de contraste e consciência da diferença seria a de aproveitamento do repertório multilíngue, desenvolvida no Consejo de Europa (2020, p. 141-142), que contempla a capacidade do aprendiz de aproveitar todos os recursos linguísticos de que dispõe, de se comunicar efetivamente em um contexto multilíngue e/ou na clássica situação de mediação em que outras pessoas não o fazem eles compartilham uma linguagem comum. Essa escala mede a capacidade prática e funcional de tirar proveito do plurilíngue, embora se concentre principalmente em mudanças ou alternâncias de código, e envolveria algum raciocínio metalinguístico, adaptativo e antecipatório, como descrito no Quadro.

A única alusão às operações de comparação/contraste encontra-se em C2: "Explora semelhanças e diferenças entre metáforas e outras figuras estilísticas da linguagem nas *línguas de seu repertório plurilíngue* para efeito retórico ou para diversão".

Como se vê, o Quadro faz um desenvolvimento muito parcial e restrito do uso do repertório multilíngue. Apenas os contextos plurilíngues e mediadores são considerados, pelo que o potencial para a consciência interlinguística e o conhecimento derivado (conhecimento interlinguístico) é significativamente restringido por não ter em conta outros contextos e atividades linguísticas.

Também pode haver problemas com a noção de troca de código. Por um lado, distingue entre os usos intencionais das formas da L1 (comutação de código) e os casos de não

diferenciação dos dois sistemas (interferência), particularmente nos níveis inferiores, onde o Framework afeta seu uso diante de lacunas de conhecimento para garantir a comunicação.

Considerações finais

No que diz respeito às duas primeiras questões colocadas, a saber, em que termos o QCER propõe as noções de contraste e consciência da diferença e se elas são compatíveis com a visão da PFE, ou seja, com a sua interpretação do processo de ensino e aprendizagem, conclui-se que são utilizados conceitos semelhantes e compatíveis.

Quanto à noção de consciência da diferença, no Quadro, ela é entendida como a percepção de organização em diferentes linguagens. Implicitamente, é suposto que essa consciência ou percepção resulta em algum tipo de conhecimento interlinguístico (que se reflete nos descritores). Uma visão semelhante é encontrada na PFE, então não haveria problema em termos de compatibilidade conceitual.

No que diz respeito ao contraste, o Marco é enquadrado como parte de um processo mais amplo, de base comparativa, para a percepção de diferenças e semelhanças, que se preocupam com os recursos linguísticos (bem como aspectos culturais) e é uma operação realizada pelo aprendiz nos processos de recepção. A PFE também tem essa visão, mas tradicionalmente tem se concentrado mais na capacidade de perceber as diferenças.

Por outro lado, a operação de contraste parece estar associada a duas abordagens distintas: a identificação de diferenças (nos mesmos termos em que as semelhanças são identificadas) e como "consciência do perigo", ou seja, como alerta para a não correspondência ou consciência da possibilidade de divergência. Ambas as noções também são tratadas na PFE.

Em relação à terceira questão, ou seja, se estão suficientemente integradas para o ensino de línguas próximas, a escala de "Exploração do repertório multilíngue" apresenta alguns aspectos problemáticos. Seu desenvolvimento é muito parcial e restrito, uma vez que apenas contextos multilíngues e de mediação são considerados, de modo que o potencial da consciência interlinguística e do conhecimento interlinguístico em outros contextos e atividades linguísticas não é explorado. Por outro lado, a noção de comutação de código é problemática para linguagens próximas, especialmente em níveis mais baixos, pois nem sempre é distinguível dos fenômenos de transferência.

Em conclusão, a posição do QCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001, 2020) abrange o tratamento proposto pela PFE em termos de contraste e consciência da diferença a nível

conceptual, mas coloca alguns problemas a nível operacional, em particular, com a escala de utilização do repertório plurilíngue. No entanto, como o próprio Marco aponta:

São escalas ilustrativas na medida em que são exemplos e não regras inquebráveis, mas também porque apenas oferecem ilustrações, a diferentes níveis, de competência na área em causa. Por outro lado, eles se concentram em aspectos novos e salientes sem oferecer uma descrição exaustiva de todos os elementos relevantes; são escalas abertas e incompletas (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 53, tradução nossa).

A ampliação da escala de uso envolveria a inclusão de descritores que desenvolvam essa operação em outros processos produtivos e outros contextos e, em última instância, a ampliação da funcionalidade da competência multilíngue no Consejo de Europa (2020, p. 39, tradução nossa). Da mesma forma que se propõe para a compreensão "recorrer ao conhecimento de diferentes linguagens (...) compreender um texto", trata-se também de considerar que esse conhecimento é operativo para a produção, ampliando sua funcionalidade para além de um mero recurso para "[experimental] formas alternativas de expressão".

No tocante às implicações pedagógicas e de pesquisa, observa-se na Prática de Ensino de Português como Língua Estrangeira (PFE) que o contraste e a consciência da diferença são direcionados, predominantemente, para a produção, mais especificamente, para a construção do conhecimento e a mitigação de erros de interferência. Por outro lado, no Quadro, esses elementos estão primariamente associados aos processos de acolhimento. A intenção é fortalecer as propostas da PFE em relação a esses processos, uma área tradicionalmente negligenciada.

Da mesma forma, por sua orientação para a interferência e as habilidades produtivas, a PFE tem negligenciado em relação ao contraste, o processo geral no qual está inserida, ou seja, a comparação e a exploração de semelhanças, tomando como certa e resolvida essa parte do processo.

REFERÊNCIAS

- AKERBERG, M. A importância da palavra escrita para a pronúncia. *In*: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 115-124.
- ALMEIDA, J. C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" *In*: ALMEIDA, J. C. (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-21.

ALMEIDA, J. C. Questões de Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 183-192.

ALONSO, R. R. **La transferencia en el proceso de aprendizaje de portugués por hispanohablantes**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.

ALONSO, R. R. Reconhecimento do erro na pronúncia na formação de professores não nativos falantes de espanhol: estudo de caso numa tarefa de autodiagnose". In: BARROS, A. L. de E. C. de; GOMES, N. dos S. (org.) **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande, MS: CBLA, 2016. p. 1590-1605.

ALONSO REY, R. Metodología de la enseñanza de portugués a hablantes de español: un marco y una propuesta de planificación del tratamiento de las competencias lingüísticas. **Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics**, ano XXV, p. 99-120, 2020.

AZEVEDO, M. Identifying Spanish Interference in the speech of learners of Portuguese. **Modern Languages Journal**, v. 62, n. 1-2, p. 18-23.1978.

BATEMAN, B. Teaching Portuguese to Spanish Speakers. In: MILLERET, M.; RISNER, M. (ed.) **Handbook for Portuguese Instructors**. Roosevelt: Boa Vista Press, 2017. p. 195-213.

CARVALHO, A. M.; FREIRE, J. L.; SILVA, A. J. B. da. Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism. **Hispania**, v. 93, n. 1, p. 70-75, 2010.

CARVALHO, A. M.; SILVA, A. J. B. da. O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. **Portuguese Language Journal**, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Carvalho-da-Silva1.pdf> Acesso em 28 de julho de 2023.

CHILD, M. Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition. **Portuguese Language Journal**, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/11/Child-2013-Language-Learning-Perceptions-The-Role-of-Spanish-in-L3-Portuguese-Acquisition.pdf> Acesso em 28 de julho de 2023.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020.

FERREIRA, I. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA, J.C. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 141-151.

GARRISON, D. L. Teaching the Relatedness of Spanish and Portuguese. **The Modern Language Journal**, v. 63, n. 1/2, p. 8-12. 1979.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. (org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói, RJ: Intertexto, 2002. p. 57-80.

GRANNIER, D. M. Grandes dificuldades de comunicação devido a falhas de pronúncia. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 175-182.

GRANNIER, Danielle M. Revisitando a proposta heterodoxa. **Estudios portugueses y brasileños**, n. 12, p. 161-176. 2014.

JENSEN, J. B. The relative influence of Spanish and English in the Portuguese Writing of bilingual students. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 67-82.

JORDAN, I. Portuguese for Spanish Speakers: a case for contrastive analysis. **Hispania**, 74, p. 788-792. 1991.

LADO, R. **Lingüística contrastiva**. Lenguas y culturas. Madrid: Ediciones Alcalá, 1957.

LOMBELLO, L. C. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 1, p. 90-111. 1983.

LOMBELLO, L. C. *et al.* Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 1, p. 117-132, 1983.

PATROCÍNIO, E. F. do; COLÍN RODEA, M. Planejamento de curso de Português para Falantes de Espanhol: uma proposta de bases alternativas em contexto de imersão. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 16, p. 55-66. 1990.

PLETSCH, K. García. Portuguese for Spanish speakers: the usefulness of contrastive analysis. **Romance Languages Annual**, n. 5, p. 495-501, 1993.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática". In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (org.) **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília, DF: Ednub, 1998. p. 49-57

SANTOS, D.; SILVA, G. Ensinando português para hispanofalantes: contrastes, transferências e a voz do aprendiz. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 125-151.

SCARAMUCCI, M. A área de de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. Entrevistadores: Lyris Wiedemann, Fernanda Consoni e Michael Ferreira. **Portuguese Language Journal**, v. 7, 2013. Disponível em: https://www.ensinoportugues.org/wpcontent/uploads/2013/10/Scaramucci_Interview_10-1-13-FINAL.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

TARQUÍNIO, L. T.-L. The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. **Hispania**, v. 60, p. 82-87. 1977.

WARDHAUGH, R. The contrastive analysis hypothesis. **TESOL Quarterly**, v. 4, p. 123-130, 1970.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuição dos Autores: Autoria única.

Processamento e edição: Editora Ibero-americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

