

Terumi Koto Villalba

terumikoto@ufpr.br

O mito da “língua fácil” na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros – aspecto lexical

RESUMO – Fazendo um recorte drástico no conhecimento lexical, hoje entendido como um conjunto de informações semânticas, morfológicas, sintáticas e formais (ortografia e pronúncia), uso o aspecto semântico como instrumento de descrição do conhecimento de espanhol que o falante adulto brasileiro desenvolve ao longo de um continuum limitado pelo período escolar para tratar do mito de língua fácil construído com base na proximidade entre as duas línguas implicadas. Nesse sentido, constata-se que o desempenho do aluno brasileiro não é tão satisfatório na produção escrita, pois o progresso se dá de forma mais lenta do que se poderia prever, apontando para o uso da transferência como mecanismo de apoio que, a partir de um determinado momento, passaria a funcionar como elemento bloqueador.

Palavras-chave: aprendizagem de vocabulário, apoio na língua materna, mito de língua fácil.

RESUMEN – Al hacer un recorte drástico en el conocimiento lexical, entendido hoy como un conjunto de informaciones semánticas, morfológicas, sintácticas y formales (ortografía y pronunciación), hago uso del aspecto semántico como instrumento de descripción del conocimiento de español que desarrolla el hablante adulto brasileño a lo largo de un continuum limitado por el curso escolar para tratar del mito de lengua fácil construido con base en la proximidad entre las dos lenguas implicadas. En ese sentido, se constata que el desempeño del alumno brasileño no es tan satisfactorio en la producción escrita, pues el progreso se da de forma más lenta de lo que se podría prever, lo que apunta hacia el uso de transferencia como mecanismo de apoyo que, a partir de un determinado momento, pasaría a funcionar como elemento bloqueador.

Palabras-clave: aprendizaje de vocabulario, apoyo en la lengua materna, mito de lengua fácil.

Introdução

Ao lamentar que no estudo de Canale e Swain, de 1980 (*in* Meara, 1996), sobre a competência comunicativa, haja só duas referências superficiais ao léxico, Meara (1996) lembra que, quando o interesse pela competência lingüística tinha sido substituída pela competência comunicativa, poucos avanços haviam ocorrido na área de estudos semânticos. Assim, o ensino de vocabulário, que permanecera igual ao praticado nas últimas três ou quatro décadas, continuava sendo tratado como um assunto periférico ou como um sub-item do ensino gramatical, visão consagrada pelo estruturalismo e confirmada pela primeira versão da metodologia comunicativa.

Não só os teóricos relegavam o conhecimento lexical a um papel secundário na competência lingüística ou comunicativa, mas os próprios professores pareciam ignorar a sua relevância, apesar do clamor dos alunos, apontando para a necessidade de um trata-

mento mais cuidadoso de vocabulário. Coady (1997) refere-se a esse impasse, afirmando que teria se formado um círculo vicioso de atitudes: de um lado, os alunos sentiam que as *palavras* eram muito importantes e que era importante aprendê-las; de outro, os professores sentiam que as palavras eram *fáceis* de se aprender (grifo do autor) e que as tarefas centradas no vocabulário eram de pouco mérito.

Estes eram inclusive encorajados pelos estudos teóricos de que, em termos de compreensão leitora, mais importante do que entender cada palavra era usar adequadamente as estratégias de leitura. No entanto, não deixavam de reconhecer que as áreas produtivas da língua mais difíceis eram as que se referiam à produção oral e escrita, habilidades que não eram privilegiadas em sala de aula até a difusão do enfoque comunicativo que, paradoxalmente, relegou o ensino do léxico ao segundo plano.

Levando em conta essa conjunção de fatores, torna-se fácil compreender que tanto os docentes

como os lingüistas aceitassem implicitamente que se aprendia o vocabulário de L2 de forma natural a partir de leituras de textos. Desse modo, entende-se por que os professores não viam a necessidade de explorar o vocabulário, a não ser como uma lista de palavras consideradas difíceis (Oxford e Scarcella, 1994).

Aplicando essa situação ao caso do ensino/aprendizagem de espanhol para falantes brasileiros, é possível observar dois aspectos: de um lado, confirma-se totalmente a negligência pelo léxico, sobretudo pela crença generalizada de que se trata de duas línguas muito próximas, cuja semelhança facilitaria a comunicação oral e escrita tanto em contexto informal como em institucional; de outro, a experiência docente aponta para a dificuldade dos alunos de atingir um nível satisfatório nessa língua estrangeira, apesar da semelhança, o que permite inclusive revisar a hipótese da similaridade como fator de aprendizagem ou, pelo menos, permite restringi-la condicionando-a ao grau de proximidade interlingüística, percebida pelo aprendiz e à definição de aspectos em que se dá essa facilidade.

Dada essa situação peculiar de que em sala de aula se constata a dificuldade de atingir um nível satisfatório em língua espanhola, quando consciente ou inconscientemente se considera o grau íntimo de familiaridade entre o vocabulário da língua materna e da língua espanhola, proponho-me a averiguar o nível de conhecimento lexical em espanhol do universitário brasileiro do Curso de Letras – Espanhol. Considerando a amplitude do tema, fiz um drástico recorte e limito-me a abordar um dos aspectos mais significativos, que é o da produção escrita, tida, do ponto de vista metodológico, como uma forma particularmente interessante para medir o conhecimento lingüístico em LE (Laufer, 1998), pois nela se manifestariam, de forma suficientemente clara, as restrições e insuficiências no que se refere a esse tipo de informação, o que permitiria fazer a primeira avaliação do tipo de conhecimento lexical em espanhol que o aluno brasileiro possui.

Os dados

Aqui, o conhecimento lexical, que é composto de vários tipos de conhecimento (formal, sintático, morfológico, semântico), será reduzido ao aspecto semântico da palavra. Apoiando-me no ‘conceito rico’ de palavra postulada por Fernández (1997), que entende como tal aquela que possui sentido próprio,

excetuo, neste estudo, os dêiticos, os conetivos, os pronomes, as interjeições e as preposições. Excetuam-se também os nomes próprios pela simples razão de que individualizam.

Para obter os dados, foram testados sessenta alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Paraná, divididos em três grupos, de acordo com seu período no Curso de Letras: básico, intermediário e avançado, aos quais foi solicitado que produzissem um texto narrativo com base numa gravura (anexo). Nela apresenta-se a seguinte situação, distribuída em quatro partes: (a) descrição do problema: o marido está furioso com a mulher, porque esta se dedica à leitura de jornais e revistas, deixando suja a cozinha; (b) tomada de decisão: o marido decide ir ao supermercado e comprar produtos de limpeza para mandar a mulher fazer a limpeza; (c) reação da mulher: a mulher obedece e se empenha tanto na tarefa que a frigideira fica brilhante, na qual ela se vê refletida e descobre que está descuidada e feia; (d) conclusão: para o desespero do marido, a mulher agora só se dedica a sua própria beleza.

Prevê-se que, para cada parte, seja usado um determinado tipo de vocabulário para nomear e qualificar objetos e expressar ações, revelando diferentes graus de conhecimento lexical, o qual será examinado de acordo com uma noção flexível de Análise de Erros (Villalba, 2002), que permite não só considerar os erros produzidos, mas também as formas que, embora corretas, sugerem falta de alternativas (sinônimos) e/ou insuficiências (evita-se a palavra específica por meio de paráfrase).

Para dar conta do significado e da abrangência dos dados, torna-se necessário categorizar as formas incorretas de acordo com a sua provável origem. Nesse sentido, é possível estabelecer duas categorias de erros: os que provavelmente se originam da influência da L1 sobre a L2 e aqueles derivados da tentativa de criar formas novas com base nas características do léxico espanhol. Os primeiros serão categorizados como ‘apoio prioritário na L1’, enquanto os outros pertenceriam ao grupo denominado ‘apoio prioritário nas características da L2’.

Embora Swan (1997) critique esse tipo de categorização, argumentando que é difícil definir as fronteiras da influência da língua materna, trata-se de um critério funcional: num exame cuidadoso nota-se que, de um lado, a incorreção parece estar intimamente relacionada com a forma como o conhecimento da L1 influi na aquisição da L2 (Ringbom, 1992), e, de outro, com a consciência que o aluno brasileiro tem de

que, apesar das semelhanças, trata-se de uma outra língua (Villalba, 2002), o que poderia propiciar o uso de mecanismos de aproximação à L2, baseando-se nas características dessa língua estrangeira.

Descrição e análise dos dados

Apoio prioritário na L1

Nesta categoria, podem ser verificadas três variáveis que se caracterizam pelo aproveitamento do sentido em português e se realizam de diferentes formas: (a) o uso da expressão em português, (b) a ‘espanholização’ de expressões portuguesas mediante anexação de afixos, e (c) o emprego semanticamente incorreto da expressão espanhola devido ao falso cognato.

Descontextualizada e considerada apenas do ponto de vista quantitativo, a primeira variável, que agrupa itens como “panela” (produzida por quatro participantes do grupo básico), poderia ser considerada insignificante. No entanto, quando este e outros exemplos são re-enfocados qualitativamente no processo de aquisição de espanhol, indicam as manifestações iniciais nessa LE. É previsível que sofram mudanças ao longo de um período artificialmente demarcado ou que reapareçam na terceira etapa, como indicam alguns dados isolados do grupo avançado.

Assim, além da presença de “panela” (às vezes, “panella”), a ocorrência no grupo básico de “esmalte”, “sala de estar” e “relaxa” pode servir como ponto inicial de um *continuum*, cuja evolução se verificaria na produção dos participantes dos grupos pós-básico. Nesse sentido, os dados elicitados, “reflexo” e “pia”(grupo intermediário) e “esfregando”, “casal”, “desespero”, “refletida” e “concretizado” (grupo avançado), sugerem que o apoio direto na língua materna permanece nos grupos posteriores ao básico, o que apontaria para a necessidade de refinar a hipótese de transferência por ingenuidade entre os aprendizes novatos, de Ringbom, e de prever um tratamento particular do continuum quando estão envolvidas duas línguas muito próximas.

A segunda variável revela progresso enquanto capacidade de criar itens novos, baseados em português, mediante o aproveitamento de algumas características próprias do espanhol, os quais servem de ilustração da peculiaridade da interlíngua, quando estão em jogo duas línguas da mesma família. A ‘espanholização’ se dá basicamente por meio de afixação (uso de prefixos ou sufixos) e de adaptação ortográfica.

No primeiro caso, alguns exemplos como “frigidera” (grupo básico) e “fritadera” (grupo básico), em vez de “sartén”; “arrumación” (grupo básico e intermediário), em vez de “ordenación”; “desarrumada” (grupo intermediário), por “desordenada”, e “hesitación” (grupo avançado), por “vacilación”, indicam que o acréscimo de afixos espanhóis provavelmente foi realizado de forma consciente sobre os itens em português e que se trata de uma estratégia acionada pela necessidade de dar conta da expressão. Também é possível considerar que o paralelismo, com palavras que acabam em –era, como “papelera” ou “lechera”, em –ción, como “acción” ou “composición”, e em –ada, como “cucharada”, tenha fundamentado a criação desses itens.

No que diz respeito à adaptação ortográfica, parece haver uma tendência a marcar graficamente a diferença entre as duas línguas. Desse modo, ao lado de “panela”, mencionada acima, ocorrem formas como “panella”, em que a presença do *ll* não é suficiente para assegurar a comunicação (cf. com “olla”, “cazo”); “faze”, para designar incorretamente a face (cf. com “cara”): “loza”, referente à louça, quando a palavra adequada em espanhol seria “vajilla”.

Convém assinalar que, paralelamente a esses procedimentos que incidem sobre a palavra em si, ocorre também a transferência de mecanismos de construção de sintagmas, realizada de duas formas: em alguns casos, traduz-se uma parte, substantivo ou preposição, para se obter expressões como “loja de periódicos” (grupo avançado), tentando dar conta de “quiosco de prensa”, ou “con berros” (grupo básico) por “a gritos”. Em outros, são usadas palavras existentes no léxico espanhol, ou formas espanholizadas, como em “salón de belleza” (grupo básico), em vez de “peluquería”; “afaceres de la casa” (grupo básico), em vez de “labores/tareas de casa”. Da combinação inadequada, pode resultar não só algumas expressões desconhecidas em espanhol, mas também outras que induzem a equívocos, como é o caso de “materiales de limpieza”, (grupo intermediário e avançado), em vez de “productos de limpieza”. Aquela significa “instrumentos o máquinas para realizar un servicio o ejercer una profesión”, e não “detergentes”, como mostra a gravura.

Quanto à terceira variável, os dados indicam que, quando se trata de produção, a dicotomia cognato/falso cognato parece acompanhar o universitário brasileiro durante uma boa parte do processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira. No teste, o item mais conflitivo e que ilustra de forma clara a

superposição indiscriminada de formas semelhantes foi “aburrido” (grupos básico, intermediário e avançado), em que é possível que o significado de “aborrecido”, em português, como correspondente a “chateado” ou até mesmo “zangado”, tenha sido diretamente transferido ao espanhol, fazendo-se caso omisso do significado em espanhol “entediado”. Outro exemplo significativo é o triângulo formado por “refletido” (português), produzido pelos três grupos, “reflejado” (espanhol) e “reflexionado” (espanhol), cuja similaridade formal parece obstaculizar a assimilação tanto do significado de cada um dos termos como a correspondência interlinguística. Aqui, a ocorrência de erros seria explicada pelo fato de que, segundo o dicionário Aurélio, “refletir” pode se referir a “reproduzir a imagem de” e a “reflexionar, meditar”, noções que em espanhol são expressas, respectivamente, pelos verbos “reflejar” e “reflexionar”.

Apoio prioritário nas características da L2

Os dados indicam que nem sempre os erros de significado se devem exclusivamente à influência da língua materna. Em termos de produtividade, aproximar-se do léxico da L2, levando em consideração as suas características, pode ser uma tentativa estrategicamente interessante, mas cujos resultados nem sempre são satisfatórios, que apontam para dois tipos de incorreção de origens diferentes, quais sejam, ou seriam erros derivados de um conhecimento inadequado da dimensão formal da palavra ou resultantes de informações semânticas parcialmente assimiladas.

No primeiro grupo, podem ser encontrados dois casos distintos: de um lado, exemplos elucidativos como “rabones” ou “cijón” (grupo básico), expressões inexistentes em espanhol, criadas para se referirem a “jabón” (sabão) e “sillón” (sofá), em que a confusão ortográfica possivelmente está relacionada com problemas de ordem fonológica; de outro, termos como “jamón”, “cochina”, “ola” (grupo básico), usadas para designarem “jabón”, “cocina” e “olla” sugerem que, além da questão fonológica, que não será tratada aqui, existe uma lacuna entre o aspecto formal (fonética e ortográfica) e a semântica, já que essas palavras correspondem, respectivamente, a “presunto”, “porca” e “onda”, invalidando a narrativa que gira em torno de “sabão”, “cozinha” e “panela”.

As sinformas (Laufer, 1997), ou pares de palavras que induzem à confusão, devido à semelhança na pronúncia (ing. ‘price/prize’) ou na morfologia (ing. economic/economical), indicam que o aluno apren-

deu uma das palavras do par, cuja representação ainda não estaria totalmente fixada na mente - e daí a confusão - ou que pode ter aprendido as duas unidades do par, mas sem ter tido condições para anexar o significado correto a cada uma delas.

Esse tipo de erro contribui para destacar o aspecto anedótico da interlíngua do aprendiz brasileiro de espanhol, por interferir em maior ou menor grau no processo de comunicação, e pode ser observado inclusive nos grupos mais adiantados, como em “vacías” (intermediário), em vez de “vajillas”; “huella” (intermediário), em vez de “olla”; “despeñado” (intermediário), em vez de “despeinado”; “suya” (avançado), em vez de “sucia”. Nestes exemplos, o significado de “vacías” (vazias), “huella” (vestígio), “despeñado” (jogado penhasco abaixo) e “suya” (sua; pronome possessivo) está distante daquilo que se pretendia expressar, respectivamente, “louça”, “panela”, “despenteado” e “suja”.

Com relação ao segundo grupo, ou seja, o grupo dos erros resultantes de especificações semânticas parcialmente assimiladas, os dados indicam que os problemas se concentram nas unidades lexicais que pertencem ao mesmo campo semântico. Itens como “sillón” (sofá), “nada”, “peluca” e “matrimonio” (casal) foram inadequadamente substituídos por “silla” (básico, intermediário e avançado), “nadie” (intermediário), “pelquera” (intermediário) e “bodas” (avançado), que não atendem de modo estrito às exigências da história, pois significam “cadeira”, “ninguém”, “cabelereira” e “casamento”.

Limitações semânticas

Entendo por limitações semânticas as formas corretas, semanticamente apropriadas, mas que, em termos de produção escrita, na qual o vocabulário é ‘a priori’ mais cuidadosamente selecionado do que na oral, podem ser consideradas insuficientes quanto a alternativas de expressão (p.ex., uso de sinonímia) e quanto ao aproveitamento das relações internas entre as unidades lexicais do mesmo campo semântico. Do ponto de vista estratégico, a esquivia como forma de evitar certo tipo de vocabulário é um recurso que não redunde em erro, mas em sub-representação de certos traços lexicais (Laufer e Eliasson, 1993).

Para tratar com um mínimo de rigor esta questão, os textos dos participantes dos três grupos foram re-analisados com base nas expressões semanticamente corretas e foram comparados com os dos falantes

hispanicos para sustentar a avaliação. Nessa abordagem, foram examinados os três elementos em torno dos quais gira a história, quais sejam, a casa (ou a cozinha) suja, a atitude do homem e a reação da mulher, o que permitiu detectar duas tendências no manejo do vocabulário aparentemente contraditórias, mas que podem ser entendidas como o verso e o reverso de uma mesma moeda: de um lado, o emprego de termos de sentido genérico, como “cosas”, e de outro, a capacidade de usar termos de sentido específico, como “vasos” ou “cuchillos”, ambos realizados de tal forma que põem a descoberto as restrições desse tipo de conhecimento.

No primeiro caso, as marcas de generalização são visíveis na referência às diversas ações dos personagens, não só quanto à seleção de determinados itens como também ao modo de suprir estrategicamente as necessidades comunicativas.

No que se refere à seleção lexical, alguns exemplos repetidos por vários participantes sugerem ou o desconhecimento de uma parte das especificações semânticas que compõem a unidade lexical ou a dificuldade de acessá-las automaticamente numa situação de produção livre. Em ambos os casos, mas principalmente no último, é possível que o bloqueio se deva à superposição de informações em L1 e em L2. Assim, por exemplo, a preferência por “pareja” (grupos básico, intermediário e avançado), formalmente mais próximo do português “par”, para se referir ao marido e à esposa, em detrimento de “matrimonio”, que expressa a noção exclusiva de casal humano, pode revelar um conhecimento parcial de seu uso, se for levado em consideração que em espanhol “pareja” engloba de forma ampla qualquer ‘conjunto de dos personas, animales o cosas’ (Gutierrez, 1996).

No mesmo grupo de limitação lexical, pode ser incluído o item “arreglar/arreglarse”, cujo sentido equivale, aparentemente sem restrições, ao português “arrumar/ arrumar-se”, o que permitiria a construção de frases como:

01. si desea que la casa esté arreglada, tendrá que arreglar a su mujer primero y ayudarle a arreglar la casa también (grupo intermediário);
02. quiero que ella (la casa) esté limpia, la cocina arreglada (grupo avançado).

No entanto, em termos de uso, a suposta equivalência entre as duas línguas é rompida, pois o falante hispânico tende a evitar o seu emprego indiscriminado e o substitui por sinônimos de sentido mais específico de acordo com o complemento que o acompanha, como “ordenar” (organizar), “aci-

calarse” (arrumar-se) e “reparar” (consertar), principalmente se existe a possibilidade de ambigüidade. No caso particular de “arreglar la cocina”, se revela a distância entre o falante espanhol e o aprendiz brasileiro, já que este não dá mostras de saber que no espanhol peninsular, «cocina» pode se referir ao espaço físico da casa e ao fogão, conhecimento que lhe permitiria fazer a devida distinção entre ‘consertar o fogão’ e ‘arrumar a cozinha’.

O uso generalizado de “limpiar” (grupos básico, intermediário e avançado) também pode ser explicado pela sua abrangência significativa e pela proximidade interlingüística. Embora não seja incorreto nem dê origem à ambigüidade, a preferência pelo termo em detrimento de outros de sentido mais específico, como “fregar”, implicitamente combinada com “platos”, sugere mais uma vez que os sinônimos são desconhecidos ou não estão disponíveis para produção.

Deve-se assinalar, no entanto, que foram constatadas algumas ocorrências isoladas de “fregar” entre os níveis mais adiantados, o que, do ponto de vista do processo de aquisição lingüística, pode ser indicativo de ampliação e enriquecimento de vocabulário, processo que deveria culminar na aquisição de “frotar” que, por possuir o matiz “com maior cuidado e esforço”, seria apropriada para se referir à ação ilustrada na história e daria conta do significado que alguns participantes tentaram expressar com:

03. Limpia tan bien que consigue mirarse en las hollas (intermediário)

04. de tanto fregarla se puso como un espejo (avançado)

Neste tipo de insuficiência lexical, o caso mais significativo, que se tornou clássico por caracterizar a produção do falante brasileiro (Goes de Andrade, 2000), é o emprego generalizado de “quedar/quedarse”, como em “y se quedó muy asustada” ou em “se quedó aburrido”, ambos exemplos do grupo básico. Levando em consideração a tendência do falante hispânico a privilegiar, nesta situação, a expressão centrada no verbo principal (cf. “se asustó”, “se aburrió”) e a do brasileiro a usar perífrase construída com “ficar + particípio”, parece bastante provável a ocorrência de transferência.

Em alguns casos, no entanto, o verbo “ficar” não acompanha outro verbo em particípio passado, mas um adjetivo, como em “para se quedar más bonita” ou “quedarse muy nervioso”, ambos do básico, o que apontaria para o desconhecimento dos matices do “quedar/ quedarse”, que exigem outros verbos, os

chamados “verbos de cambio” pela gramática espanhola, capazes de refletir os diferentes tipos de transformações previstas no sentido de “ponerse”, “hacerse” e “volverse”, de acordo com seu caráter de transitoriedade e involuntariedade e com o foco no resultado (Milani, 1999). A especificação dessas mudanças, que, conforme a autora, podem ser reunidas em três grupos (mudança acidental, mudança essencial e mudança que enfatiza o resultado), parece passar despercebida pelos alunos brasileiros.

Algumas vezes, a limitação lexical parece ter provocado outros procedimentos de expressão, entre os quais se destacam a paráfrase e a comparação, cuja validade pode ser determinada de acordo com o objetivo comunicativo atingido. Em alguns exemplos, seja de paráfrase, como em “comprar lo que necesitaba para limpiar toda casa” (intermediário), seja de comparação, como em “el pelo como los de una bruja” (avançado), a intenção comunicativa não parece afetada, mas, em outros, o sentido só é recuperado contextualmente, como em “acero limpio” ou em “una das cosas de aluminio” (grupo básico), correspondente a “sartén” (frigideira), em que inclusive se torna necessário o apoio visual na ilustração da história. O fato de parafrasear indicaria o desconhecimento da palavra específica, o que, por sua vez, assinalaria as limitações lexicais do aluno (Arnaud e Savignon, 1997).

Por outro lado, parece contraditório que o outro aspecto da limitação lexical se revele precisamente no emprego de termos de sentido específico, feito de modo linear e acumulativo, sem estabelecer as devidas relações paradigmáticas. Nesse sentido, ao lado da única menção adequada de “cubiertos” (grupo básico), correspondente a “talheres”, e alguma tentativa de uso de “vajilla” (intermediário) para “louça”, em geral verifica-se a enumeração recorrente de objetos como “tazas” (xícaras), “vasos” (copos), “platos” (pratos). Enquanto o falante hispânico mostra-se capaz de usar expressões que englobam e sintetizam os diversos tipos de um mesmo objeto ou os diversos aspectos de um mesmo fenômeno, o aprendiz brasileiro tende a caracterizar com detalhes tanto o contexto (o ambiente e os personagens) como as ações e os objetos, referindo-se às partes ou componentes.

Para expressar a sujeira da casa, mais especificamente da cozinha, o falante de espanhol se vale de descrições valorativas, que reúnem e destacam tanto o aspecto físico do lugar como a impressão causada, do tipo “está de pena”, “en condiciones tan deplorables”, “lamentable estado”, “la casa es un caos de desorden y suciedad”, “montaña de restos orgá-

nicos y grasa pegajosa”, sem se deter na nomeação individual de objetos que comporiam esse ambiente sujo ou desorganizado.

A mesma tendência pode ser observada na descrição do homem e da mulher, em que as expressões não só se referem ao seu aspecto exterior, mas também avaliam seus sentimentos e resgatam uma parte de seu caráter. As referências mais significativas ao personagem masculino são “molesto”, “com aspecto derrotado y amargado”, “intransigencia”, “malhumorado y con cara de pocos amigos”, “para ponerse de malas”, “como si la sangre le hirviera”, enquanto que a mulher é tratada como “la pobre”, “bastante descuidada”, “su decadente estado estético”, “su belleza y acicalamiento”, “el aspecto es bastante desaliñado”.

No caso do aluno brasileiro, mesmo quando são usadas orações completas para se referir à sujeira e/ou desordem da cozinha ou da casa, a sua construção se faz mediante uma enumeração linear de particularidades com o emprego de vocabulário do cotidiano. Diferentemente do falante hispânico, que se manifesta assinalando, por exemplo, que a cozinha está “llena de cacharros sucios”, em que a noção de “cacharros” (utensílios) evita a nomeação de cada um deles, o aluno brasileiro especifica os objetos: “ollas, platos y cubiertos por todo el lado” (básico), “platos, hollas y copas” (intermediário), “los platos, los vasos, las ollas, las tazas, los cubiertos y etc ya se acumulaban” (avançado).

De um modo geral, as referências aos personagens seguem um padrão semelhante: enquanto o falante hispânico descreve e avalia a sua aparência como um todo, usando expressões como “bastante descuidada”, o aluno brasileiro tende a fixar os detalhes que definem o aspecto externo: “su pelo estaba muy feo y para arriba” (básico), “piel sin cuidados” (intermediário), “la piel llena de granos” (avançado).

Diante desses exemplos, é importante ressaltar que o conhecimento do vocabulário de sentido específico, que se manifesta na nomeação de objetos individuais ou na descrição de alguns aspectos dos fenômenos e ações, sugere a forma como os falantes brasileiros organizam o léxico em língua espanhola, apoiando-se na língua materna para dar conta das necessidades mais imediatas, sem perceber os matices significativos que distinguem os itens dessa língua estrangeira. Combinando esta tendência com a de usar termos de sentido genérico, obtém-se outro indício de diferença em relação aos falantes hispânicos que, não só por dominarem um conjunto maior

de vocábulos mas por conhecerem as suas relações, evitariam a enumeração de objetos e extrapolariam a narração baseada na descrição dos elementos.

Conclusão

Atrás do mito de língua fácil, calcado na proximidade entre o português e o espanhol, existem problemas: quando se trata de conhecimento lexical podem ser constatados erros e limitações. Os erros são decorrentes do apoio na língua materna e da forma de aproximação à nova língua, baseando-se nas características dessa língua para construir novos itens lexicais; as limitações se referem à pobreza de vocabulário em termos de sinonímia, bem como ao desconhecimento das relações paradigmáticas que permitem selecionar adequadamente palavras de sentido específico ou genérico, de acordo com as exigências de uma produção escrita.

Os problemas apontam para a questão de aquisição, de como se dá o processo de apropriação de novos termos em espanhol por falantes brasileiros. Nesse sentido, à falta de um estudo mais amplo e profundo que especifique a real relação entre duas línguas da mesma família, vinculado ao grau desse parentesco e proximidade, é possível considerar que o uso estratégico da língua materna se concretiza no uso de transferência, mecanismo que, de certa forma, deve interferir também na construção de regras. Em ambos os casos, o sentido positivo da estratégia comunicativa, que garante um mínimo de comunicabilidade, parece afetar também o ritmo de desenvolvimento lexical em espanhol, já que os mesmos tipos de erros e limitações ocorrem nos três grupos. Embora no grupo avançado surjam timidamente alguns indícios de mudança, trata-se de um progresso mais gradual do que se esperaria da aprendizagem de uma língua tida como 'fácil'.

Atrás do mito de língua fácil existe uma realidade complexa e delicada que, do ponto de vista lingüístico, merece uma descrição que identifique as características de cada léxico, levando em consideração não só o aspecto semântico mas também o morfológico, o sintático e o formal (ortografia e fonologia) que compõem o conhecimento lexical. Do ponto de vista de lingüística aplicada, faz-se necessário uma abordagem vertical dessa descrição que analise o processo de aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros para possibilitar um tratamento científico da questão lexical em sala de aula, matizando, assim, a falácia desse mito.

Referências

- ARNAUD, P.J.L. e SAVIGNON, S. 1997. Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In: J. COADY e T. HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COADY, J. 1997. L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research. In: J. COADY e T. HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, S. 1997. *Interlingua y análisis de errores*. Madrid, Edelsa.
- GÓES DE ANDRADE, O. 2000. *Matizes do verbo português 'ficar' no espanhol sob a perspectiva da conjugação dos modelos de AC e de AE*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina.
- GUTIERREZ, J.C. 1996. *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana.
- LAUFER, B. 1997. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: J. COADY e T. HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LAUFER, B. 1998. The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2):255-271.
- LAUFER, B. e ELIASSON, S. 1993. What causes avoidance in L2 learning. L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1):35-48.
- MEARA, P. 1996. The dimensions of lexical competence. In: G. BROWN; K. MALMKJAER e J. WILLIAMS (eds.), *Performance & Competence in SLA*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MILANI, E.M. 1999. *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo, Saraiva.
- MIQUEL, L. e SANS, N.B. 1987. *A que no sabes*. Madrid, Edi-6.
- OXFORD, R.L. e SCARCELLA, R.C. 1994. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2):231-243.
- RINGBOM, H. 1992. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*, 42(1):85-112.
- SWAN, M. 1997. The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In: N. SCHMITT e M. McCARTHY (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VILLALBA, T.K.B. 2002. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Inédito. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Recebido em mar/2004
Aceito em maio/2004

Terumi Koto Villalba

UFRPR

Anexo:



In: MIQUEL, L. e SANS, N. B. 1987. ¿A que no sabes? Madrid: Edi-6, 1987. p. 69.