

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - LINGÜÍSTICA

NÍVEIS DE INTERFERÊNCIA LEXICAL
NA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL
POR ESTUDANTES BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Lingüística da Univer-
sidade Federal de Santa Catarina como
parte dos requisitos para a obtenção do
Grau de Mestre em Lingüística.

RAFAEL CAMORLINGA

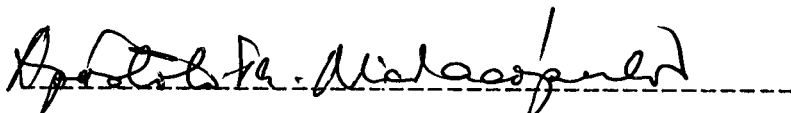
FLORIANÓPOLIS

1991

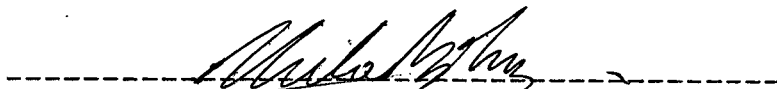
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título
de

MESTRE EM LETRAS

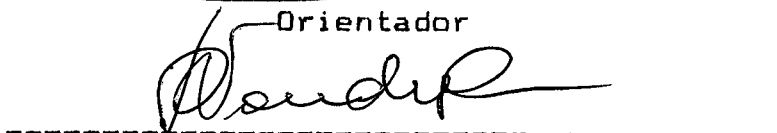
Área de concentração: Linguística Aplicada.



Prof. Dr. Apóstolo T. Nicolacópulos
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Linguística



Prof. Dr. Hilário I. Bohn
Orientador

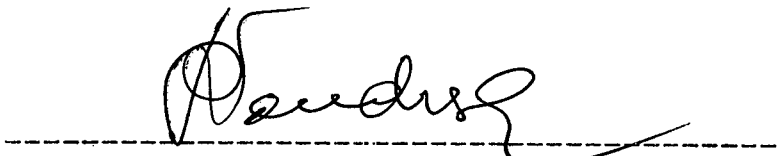


Prof. Dr. Paulino Vandresen
Co-Orientador

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Hilário I. Bohn
Presidente



Prof. Dr. Paulino Vandresen



Prof. Philippe R. M. Humblé.

A todos aqueles que se dedicam ou se dedicarão à docência, convictos de que, nutrir as mentes é tão importante quanto nutrir os corpos.

A Beatriz, Ana Beatriz, Rafael (2) e Dimitri.

AGRADECIMENTOS

Ao Orientador, Prof. Dr. Hilário I. Bohn, cuja orientação combina admiravelmente a "scientia" com a "sapientia"

Ao Prof. Dr. Paulino Vandresen, Co-Orientador.

Aos Colegas do DLLE e do DLLV, pelo apoio e valiosas sugestões.

Aos estudantes de espanhol da UFSC, UFPR, UFRGS e PUCRGS, que forneceram a "matéria prima" para este estudo.

Aos Professores de espanhol dessas Universidades, por sua gentil colaboração.

NÍVEIS DE INTERFERENCIA LEXICAL
NA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL
POR ESTUDANTES BRASILEIROS.

R e s u m o

A aquisição de uma língua estrangeira na idade adulta passa por uma etapa mais ou menos longa de indeterminação, onde os códigos da língua materna (LM) e da língua em processo de aprendizagem interagem, originando uma interlíngua (IL). Dentre os diversos aspectos onde a IL se manifesta, se focaliza concretamente o léxico. Em virtude de sua versatilidade, o léxico se encontra mais exposto à interferência que, por exemplo, a sintaxe. Neste trabalho dedica-se especial atenção às características assumidas pela "interlexis" português - espanhol, línguas afins.

No mais, discute-se o desempenho progressivo dos discentes ao longo das diferentes fases do curso, e com base no levantamento feito, deduz-se que o referido desempenho não segue um processo de contínua ascensão; ele acompanha, aliás, a própria aprendizagem da língua estrangeira (LE), que nem sempre mostra um desenvolvimento gradual e constante. Um planejamento do curso que levasse em consideração a proximidade lexical da LM com a LE certamente melhoraria o preparo profissional dos futuros professores de espanhol.

LEVEL OF LEXICAL INTERFERENCE
IN SPANISH LEARNING
BY BRAZILIAN STUDENTS

Abstract

Foreign language acquisition in adulthood goes through a period of indefinición wherein the codes of both L-1 and L-2 intermingle, bringing about an interlanguage (IL). From the wide range of IL productions the lexis is singled out as the aim of this research. In fact, lexis, due to its versatility, is more exposed to interference than say, syntax. Special attention is devoted to the characteristics taken on by the interlexis of closely related languages.

The learners ongoing performance along the different stages of the Course is also discussed. According to the data collected from the informants performance does not develop in a logically predictable manner, just as foreign language learning as a whole does not. A Course planning that takes into consideration the lexical relatedness of both native and foreign language could improve the training of the future teachers of Spanish.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- A TEORIA	10
1.1 - Da interferência à integração	10
1.1.1 - A transferência lingüística	11
1.1.1.1 - História e delimitação do conceito	11
1.1.1.2 - A semelhança L-1 - L-2	16
1.1.2 - A análise contrastiva	19
1.1.3 - A análise de erros	24
1.1.3.1 - A análise de erros e a análise contrastiva	24
1.1.3.2 - O erro lingüístico	26
1.1.3.3 - Tipos de erros - erro de crescimento	30
1.2 - A Interlíngua (IL)	32
1.2.1 - A IL como sistema lingüístico	33
1.2.1.1 - A fossilização	36
1.2.1.2 - Língua-1 = L-2?	37
1.2.2 - Variabilidade da IL	39
1.2.3 - A IL como marco de referência	40
1.3 - O aspecto lexical	44
1.3.1 - "No incício existia a Palavra"	45
1.3.2 - Aquisição do léxico	47
1.3.3 - O léxico de línguas afins	49
1.3.4 - O erro lexical	53
Notas do Capítulo 1	56
CAPÍTULO 2 - A PRÁTICA	57
2.1 - Os meios	58
2.1.1 - Os informantes	58
2.1.2 - Os questionários	59
2.2 - Os dados: primeira etapa (A-F)	61
2.2.1 - (A)- Reconhecimento (R): qual a palavra na L-2	61
2.2.2 - (B)- Assinalar a(s) alternativa(s) correta(s) (R)	67
2.2.3 - (C)- a) completar o enunciado (LE)	70
b) traduzir o item sublinhado.	
2.2.4 - (D)- Assinalar a(s) alternativa(s) correta(s)	73
2.2.5 - (E) a) Itens bilexicais (R): 5 questões	76
b) Versão vocabular (R/P): 10 questões.	
2.2.6 - (F)- Preencher os espaços: Produção (P)	80
2.3 - Os dados: Segunda etapa- (G-J)	86
2.3.1 - (G): Escolha da expressão correta (R)	86
2.3.2 - (H): Escolha múltipla (R)	90
2.3.3 - (I): Versão em orações (R)	93
2.3.4 - (J): Tradução em orações	97
Notas do Capítulo 2	104
CONCLUSÃO	105
ANEXOS	
1: Questionários	114
2: Tabelas	127
BIBLIOGRAFIA	137

INTRODUÇÃO

O aprendizado /aquisição de uma língua estrangeira se desenvolve ao longo de um processo mais ou menos longo , dependendo de fatores tais como idade, aptidão, motivação, estratégias de aprendizagem, ambiente, material didático, língua materna e língua-meta, entre outros. Sabemos quando esse processo inicia, mas não é fácil determinar quando termina. O ponto de chegada ideal é o perfeito domínio da língua-alvo; mas se por "língua " se entende os dialetos, registros e demais variantes (Klein, 1986:15), vemos que não é fácil atingir este objetivo. Talvez seja mais exato afirmar que o processo tem começo mas não tem fim.

Por outro lado, tratando-se de uma atividade desenvolvida no tempo, tem de ser gradual e, por conseguinte, passível de divisão por etapas ou níveis. No entanto, determinar quantas e quais é um assunto em contínuo debate (van Els 1984: 223-246). A última palavra compete, em última análise, aos responsáveis pelo ensino, que agirão segundo a natureza do curso. Um curso instrumental que visa apenas uma das habilidades da língua estrangeira (LE), terá menos etapas e estas serão mais abrangentes que um curso que pretenda ministrar um conhecimento mais completo da LE.

A essa última categoria pertencem os cursos de Letras com habilitação em uma língua estrangeira moderna. Quer divididos por anos, quer por semestres, ditos cursos contam em geral com um período de quatro anos para proporcionar ao aprendiz um conhecimento profissional da língua e literatura estrangeiras.

No que diz respeito à aprendizagem em idade adulta, a língua a ser adquirida vai ter que conquistar o seu espaço na mente e na fala do aprendiz (competência e desempenho) de uma maneira gradual, progressiva, sem excluir os inevitáveis percalços encontrados nos empreendimentos humanos desta natureza. Na etapa inicial a LE aparece frágil e tímida face à pujança da língua materna (LM) que não abrirá mão facilmente de sua hegemonia. A LM continuará impondo as suas leis nas etapas iniciais, ora de forma explícita, ora de maneira disfarçada. Em outras palavras, é a LM que, sob diversos matizes, aparecerá junto com a LE. Enquanto o aprendizado não culminar na pacífica convivência dos dois códigos linguísticos, persistirá uma zona intermediária. Os traços da LM serão facilmente identificáveis, particularmente no campo da fonética; em grau mais ou menos conspícuo perceber-se-á também a interferência da LM nos elementos morfológicos, sintáticos e lexicais.

É justamente esse último item, a aquisição do léxico por estudantes brasileiros aprendendo espanhol, que é o objetivo do presente estudo. Se, por um lado, as unidades gramaticais são relativamente fáceis de aprender devido ao seu número limitado (Nattinger, apud Carter-McCarthy 1988:64), por outro, as unidades lexicais jamais serão conhecidas exaustivamente, já que nem sequer com a nossa própria língua somos capazes disso (Richards 1976:78). Indagar-nos-emos, então, qual a competência lexical que se espera do aprendiz de espanhol nas diversas etapas do seu aprendizado. Uma rápida olhada nos

programas de algumas universidades brasileiras revela a preocupação por "formar professores e pesquisadores na área de Língua Espanhola para todos os graus de ensino" (UNESP); objetiva-se também o uso da língua espanhola "como instrumento para atividades de criação e reflexão"(USP). A Universidade Federal Fluminense inclui no programa para o último nível do espanhol "léxico e morfologia coloquiais, aspectos morfossintáticos e lexicais do espanhol atual". Os programas da UFSC para as últimas fases se ocupam dos aspectos dialetais do espanhol e se preocupam com a aquisição da LE a nível profissional, o que supõe um conhecimento acurado da mesma.

As referências explícitas ao léxico são escassas, mas isso não quer dizer necessariamente que o léxico seja negligenciado. Com efeito, o domínio do espanhol a nível profissional supõe o léxico como conditio sine qua non, como veremos mais tarde.

Alguns dos programas aludidos abordam, embora tangencialmente, as peculiaridades decorrentes da própria natureza das línguas em questão: Português como LM e Espanhol como LE. Assim, além dos recursos que a universidade põe à disposição dos estudantes de língua estrangeira, quem optou pelo espanhol conta com mais uma vantagem fornecida pelas circunstâncias : a proximidade das duas línguas, a materna e a estrangeira. Será que essa proximidade encurta a distância, ou, paradoxalmente, torna mais difícil atingir o objetivo?

Procura-se, ainda, a resposta a outra pergunta intimamente relacionada com a precedente: uma vez que a abordagem geralmente usada hoje em dia no ensino/aprendizagem da língua estrangeira é a comunicativa, quais são os resultados em termos de conhecimento lexical?

A mensuração desse conhecimento foi feita através de questionários ad hoc que foram aplicados aos estudantes brasileiros aspirantes à licenciatura em espanhol e que se encontram em diferentes ní-

veis de aprendizagem: desde o inicial até o final (formandos). O teor das respostas refletirá o conhecimento de cada turma. De quem dedicou mais tempo ao estudo da LE espera-se, obviamente, um desempenho melhor. Indagar-se-á, ainda, sobre a natureza desse progresso e sobre suas características nas diversas etapas do curso. Obviamente, não se espera de todos a mesma resposta (o mesmo desempenho). Os tipos de respostas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos por parte dos diferentes grupos, é também objeto das expectativas e da indagação.

O marco teórico para a explicação dos fenômenos observados será fornecido pela transferência linguística e pela análise de erros, através da linguística contrastiva. Nos defrontaremos assim com assuntos decorrentes do contato entre duas línguas: empréstimos linguísticos, paráfrases, mudança de código e outras estratégias usadas pelo aprendiz de língua estrangeira. Um pouco além, no mesmo campo do contato linguístico, encontram-se o Pidgin e o Crioulo, como "zona franca" onde as duas línguas intercambiam seus elementos à revelia das regras convencionais.

Todos os itens acima mencionados englobam-se em um conceito relativamente novo (Selinker, 1972): INTERLINGUA (palavra de origem latina, trazida ao português via o inglês). Estuda-se o alcance deste conceito que, na sua acepção mais genérica pode abranger todo o continuum que vai desde que se começa a estudar a LE até a culminação onde, teoricamente, coexistirão ambos os sistemas linguísticos de forma diferenciada.

A INTERLINGUA (IL), mesmo significando 'per se' uma realidade transitória entre o que não é mais (LM) e o que ainda não é plenamente (LE), pode chegar a ser, 'per accidens', um ponto de chegada. É o caso da FOSSILIZAÇÃO, tão antiga como o próprio estudo das

linguas estrangeiras. Se a fossilização em matéria de fonética/fonologia é frequente e facilmente verificável (Beardmore, 1982), pode-se afirmar o mesmo a respeito do léxico?

O relacionamento entre a LM e a LE apresenta características especiais, dependendo da natureza das línguas em questão (Carter-McCarthy 1988:16). Assim, a IL de um falante de inglês que aprende chinês será muito diferente da IL de um nativo falante de alemão que estuda holandês. Por conseguinte, a faixa interlingual de um falante de português às voltas com o espanhol deve apresentar traços sui generis. O entroncamento de ambas as línguas a uma matriz comum e o desenvolvimento histórico por roteiros paralelos, bem como a proximidade geográfica das respectivas nações, fizeram com que o português e o espanhol merecessem o apelido de "línguas irmãs". Discutir-se-á posteriormente os prós e os contras dessa proximidade na aprendizagem, destacando-se principalmente o aspecto lexical.

Quanto à relevância da escolha, essa depende da importância outorgada ao léxico em geral e ao papel que lhe seja atribuído na aquisição de uma língua estrangeira. Aqui as opiniões têm oscilado de um extremo para outro na história da pedagogia linguística. O lugar de destaque que o vocabulário ocupou nos métodos tradicionais (Rivers, 1979: 14) foi substituído por um abandono quase completo, pelo menos no referente a pesquisa e estudo específico, nas abordagens modernas.

O interesse pelo léxico encontra-se já na obra de Comênio, no século XVII (Comênio 1631/1957), em Locke (Apud Carter-McCarthy 1988) no século XVIII e em Gouin, no século passado (Id. Ibid.). Isto não significa, porém, que o léxico tenha sido estudado progressiva e sistematicamente:

"... the history of development of vocabulary teaching is, therefore, not so much the one of old insights leading to new; it is more a series of dominating ideologies or fashions that have succeeded one another and which sometimes come full circle" (Carter-McCarthy 1988:39).

Limitando-nos à época mais recente, encontramos as abordagens que têm dedicado escassa atenção ao vocabulário, considerando-o propriamente como uma consequência do aprendizado das estruturas. Como representante desta tendência podemos citar a Fries (Apud Carter-McCarthy o. c., p. 40) para quem aprender uma nova língua não é questão de aprender seu vocabulário e sim dominar a estrutura gramatical da mesma. A situação do vocabulário não mudou com o advento da gramática gerativo-transformacional, para a qual "lexis was somehow peripheral, an irritating irregularity in the otherwise ordered grammar" (Carter-McCarthy o. c., p. 41).

Entretanto, as duas últimas décadas têm registrado um renovado interesse pelo léxico, embora seja ainda cedo para se falar em um crescimento regular e homogêneo. Mas a importância do léxico é frisada por autores de renome. Se, por um lado, aprender palavras sem as estruturas é de pouca utilidade, mais inútil ainda é aprender estruturas sem o vocabulário. "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing (grifado no original) can be conveyed" (Wilkins 1972:111).

A visão tradicional de vocabulário como memorização de listas de palavras avulsas foi substituída por uma visão enriquecida com a contribuição da semântica lexical e da ciência da tradução. Conhecer uma palavra é uma atividade muito mais complexa, rica e enriquecedora do que simplesmente decorar um determinado item lexical (Carter 1987:1665). "... meaning is a much richer concept than we often assume" (Richards 1976:82-83). "... words are not simply labels for

things but represent processes by which the species deals cognitively with the environment" (Lenneberg - Apud Richards o. c., p. 83).

O vocabulário, portanto, não é mais visto como uma simples escolha de itens a serem decorados, já que seria impossível ensinar ao aprendiz todas as palavras que irá necessitar. O mais certo é desenvolver no aluno as estratégias necessárias para que ele construa seu próprio léxico. Assim a aquisição do vocabulário é vista como uma habilidade (Carter-McCarthy o. c., p. 42), e não como uma sub-atividade dependente da sintaxe. O hábito da inferência é uma estratégia que ajudará a reduzir consideravelmente o uso do dicionário. Desta forma o espaço dedicado à iniciativa do aprendiz é mais amplo. É óbvio, no mais, que as unidades lexicais devem ser apresentadas em um contexto significativo, levando em consideração também as contribuições da sociolinguística (Carter-McCarthy o. c., p. 45).

Os resultados do renovado interesse pelo vocabulário podem ser percebidos na proliferação de dicionários. Os diversos tamanhos e destinatários dos mesmos são propriamente tentativas de organizar o vocabulário em doses manejáveis segundo as necessidades e o nível do conhecimento dos usuários. O emprego da informática na elaboração de materiais para o ensino de línguas estrangeiras acarretará certamente resultados positivos no âmbito lexical.

Dentre as múltiplas questões relativas ao léxico, discutir-se-á o aspecto quantitativo: qual o conhecimento do vocabulário espanhol alcançado pelos estudantes brasileiros nas diferentes etapas do Curso de Letras. Aborda-se igualmente o aspecto qualitativo: tipos de erros, erros inerentes ao processo de aprendizagem e erros decorrentes da proximidade das duas línguas, a materna e a estrangeira.

O objetivo desta pesquisa, acima delineado - verificar o conhecimento lexical dos estudantes brasileiros de espanhol no marco da interlíngua - pode subdividir-se em: a) verificação do desempenho nas diferentes etapas do curso, e b) particularidades decorrentes da proximidade entre LM e LE. Aborda-se somente o reconhecimento e a produção escrita.

Cabe agora indicar como é que se alcançará esse duplo objetivo. O capítulo um - A TEORIA - é uma exposição das principais idéias relativas ao tema. Aborda-se, em primeiro lugar, a interferência linguística e conceitos afins: análise contrastiva, erro linguístico e semelhança entre LM e LE. Segue uma breve apresentação da interlíngua, termo denso e abrangente, capaz de englobar os fenômenos ocorridos durante o processo da aprendizagem da LE. Enfoca-se depois o aspecto lexical onde se discute a aquisição do vocabulário, elementos inibidores e facilitadores dessa aquisição quando a língua estrangeira não é tão estranha, e a natureza do erro lexical.

O capítulo dois -A PRÁTICA - subdivide-se também em três partes. A primeira introduz os informantes -número, procedência e nível acadêmico dos mesmos, bem como os questionários, de maneira geral; na segunda parte apresentam-se os resultados dos seis primeiros questionários -"Primeira etapa"-; na terceira parte expõem-se os resultados dos quatro questionários restantes - "Segunda etapa"-. Cada questionário é precedido de uma breve explicação. Considerou-se mais apropriada essa apresentação, hinc et nunc, do que uma descrição no começo da obra.

A pesquisa se encerra com uma breve recapitulação, seguida das conclusões. Haverá, ainda, dois anexos: o primeiro é uma cópia dos questionários que foram aplicados, o segundo apresenta esquematicamente os resultados dessa aplicação. Ai consta o desempenho por ní-

veis (fases) e por grupos, o que ajudará para o acompanhamento progressivo. Além disso, na discussão de cada questionário, sempre que necessário, são feitos cortes transversais para explicar o desempenho em relação aos itens testados, bem como para detectar as tendências mostradas através das manifestações interlinguais dos informantes.

CAPITULO 1

A TEORIA

1.1 - Da Interferência à Integração

Excetuando as ocorrências de um aprendizado instantâneo, consequentemente milagroso da língua estrangeira (At. 2,4; cfr, Gen, 11,9), o normal é a aquisição de um conhecimento lento e progressivo, seja da língua materna, seja de outra ou outras línguas que eventualmente venham a ser aprendidas. No caso da primeira língua, porém, o aprendizado encontra um terreno virgem, coisa que não ocorre com a língua adquirida posteriormente. O adulto que estuda uma segunda língua jamais conseguirá "desaprender" a nativa; esta estará presente de uma maneira sutil ou óbvia, ajudando ou dificultando a aprendizagem da L-2, de forma consciente ou inconsciente.

A pedagogia lingüística tem dedicado especial atenção a esse fenômeno, visando o aproveitamento para o ensino/aprendizado de línguas estrangeiras. Este capítulo que trata do encontro da língua materna com a estrangeira, abordará na primeira parte a questão da

transferência lingüística e mais dois itens relacionados com ela: a análise contrastiva e a análise de erros. A segunda parte se ocupa dos resultados do encontro entre as duas línguas: a ajuda que uma (LM) pode oferecer à outra (LE) e a colaboração de ambas na solução de tarefas comunicativas.

1.1.1 - A Transferência Lingüística.

A realidade indicada pelo termo é tão antiga quanto o estudo de línguas estrangeiras. O aparecimento nas ciências da linguagem é mais recente. Nesta seção aborda-se a transferência e os principais temas relacionados com ela.

1.1.1.1 - História e delimitação do conceito.

Sérias discussões em torno da influência de uma língua sobre outra (a língua materna sobre a língua-alvo) tiveram lugar já no século passado, embora a história desta área da lingüística mencione a Fries e a Lado como os pioneiros no campo da transferência (Odlin, 1989:15; Ringbom, 1987: 44). Face aos múltiplos estudos feitos hoje em dia sobre os problemas lingüísticos, debate-se, não a existência da transferência, mas a natureza, as causas e o alcance da mesma. "The problem has for a long time been not whether transference exists, but in what instances L-2 learners transfer what; how much is transferred and why"(Ringbom, o. c., p. 2).

O termo "transferência" é utilizado aqui em sentido amplo, sem a "beligerância" da interferência e da análise de erros e sem a pon-

ta de antagonismo implícita na análise contrastiva. Ora, à pergunta específica "o que é transferência?", responde Odlin (o. p., p. 27): "Transference is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired". Esta definição, embora ampla, não é totalmente satisfatória; há quem prefira um conceito mais abrangente, capaz de conter transferência, empréstimos e qualquer outro aspecto de desgaste linguístico relacionado com a LE, e para tal propõe "influência interlinguística" ("cross-linguistic influence") (Ringbom 1984:44).

Assim sendo, a definição de transferência toca em diferentes aspectos relacionados com o encontro entre duas (ou mais) línguas. Privilegia-se "aquisição" sobre "aprendizado", segundo a distinção de Krashen (Apud Stern 1983: 391-94); o binômio semelhança/diferença sugere por que certos elementos são transferidos e outros não. A definição supõe a compreensão de termos tais como estratégia, processo, simplificação; presupõe outrossim conceitos relacionados com bilinguismo. Daí a conclusão tirada pelo próprio autor da definição: "Thus, one might possibly argue that a fully adequate definition of transfer presupposes a fully adequate definition of language"(Id., ibid, p. 28).

A existência da transferência decorre da permeabilidade das línguas que entram em contato, sendo uma delas a língua-objeto. Geralmente considera-se esta última (também LE) como passiva e a língua materna (LM) como a "invasora". É este o tipo de transferência comumente estudado pela Linguística: "transferência de substrato"(Odlin, o. c., p.12). Esta é também a transferência mais frequente devido à natureza das línguas em questão: uma delas já formada e totalmente assimilada, enquanto a outra está em processo de formação

e sem consistência, principalmente no estágio inicial. Não se exclue, contudo, a influência da LE sobre a LM, também chamada de "transferência de empréstimo" ou "de segundo nível".

Por parte do estudante da LE a transferência é o resultado da suposição, consciente ou não, de que a língua-alvo coincide pelo menos em parte com a língua materna. Van Els (1977: 53) estabelece o seguinte princípio de operação: "assume that there is correspondence between L-1 and L-2". Quando a LE é cognata da L-2 a transferência é causada pela suposição que entre ambas as línguas há uma perfeita equivalência (Ringbom, o. c., p. 60). Convidados os estudantes de espanhol a traduzir a frase

"Eu vou ao trabalho de ônibus"

dão a seguinte versão:

"Yo voy al trabajo *de * òmnibus".

O estudante menos avisado deixará "ónibus" tal qual; já o uso da preposição espanhola certa en só pode esperar-se de alunos muito proficientes.

De quanto acaba de ser dito deduz-se que a transferência não é uma realidade absoluta que existe ou inexistente; pelo contrário, se faz mais ou menos presente nos diferentes estágios da aprendizagem.

"The beginning learner tries to establish as many simplified cross-linguistic equivalences as possible to his L-1, and only afterwards, when his L-2 reference frame is becoming sufficiently extensive, will he start modifying these simplified equivalents to make conform fully with actual L-2 usage" (Ringbom, o. c., p. 60).

Sabe-se que o processo de ajustamento passa por vários estágios e que nem sempre é coroado com o sucesso pleno. Contudo, graças a essa suposição inicial é possível se aprender uma língua além da ma-

terna sem passar pelas etapas da infância (Swan, apud Ringbom, o. c., p. 68).

Quanto aos elementos transferíveis da LM para a LE, teoricamente qualquer traço da primeira é passível de transferência: "transference can occur in all linguistic subsystems"(Odlin, id. ibid.). A transferência, por conseguinte, estende-se tanto à compreensão quanto à produção, ambas na oral e na escrita. Atinge também a semântica e a sintaxe, bem como a fonética/fonologia. É esta última mais fácil de verificar, no referente à língua falada, seja na pronúncia, seja na entoação (sotaque estrangeiro). Na prática, porém, encontram-se alguns traços mais expostos do que outros; há itens lexicais mais "vulneráveis" do que outros. Vejamos como acontece na realidade a transferência num parágrafo produzido por um aluno da 5ª fase do Curso de Letras da UFSC:

"La diplomacia del dolar tendria duplo objetivo: *afastar los intereses *europeus en *la área *de Caribe y dominar economicamente las pequeñas repúblicas en *estado de falencia; para eso los americanos aumentaban sus *invertimientos para *conseguirem salir vencedores".

Cabe salientar, em primeiro lugar, que sob o ponto de vista comunicativo o texto seria aprovado; apesar das transferências evidentes, consegue transmitir a mensagem. Em termos de correção linguística -sem contar a ortografia- há oito vocábulos que deveriam ser substituídos ou modificados para o texto atingir o nível do espanhol padrão: duplo - DOBLE, afastar -ALEJAR, europeus -EUROPEOS, la área - EL área, de Caribe -DEL Caribe, estado de falencia -BANCARROTA, invertimientos -INVERSIONES, conseguirem -CONSEGUIR.

Esta simples amostra, que poderia ser confirmada fartamente com outras redações semelhantes, está a demonstrar que o léxico é o as-

pecto mais diretamente atingido pela transferência (Beadsmore 1986: 57). Em línguas afins como são o português e o espanhol a sintaxe é menos afetada; mas isto não quer dizer que ela fique incólume. Uma análise mais detalhada dos níveis de interferência (diversos tipos de erros) bem como por que certos vocábulos ou expressões são mais "transferíveis" do que outras, será feita posteriormente.

A transferência, considerada como incursão de uma língua na outra nem sempre foi vista com bons olhos; não raro foi associada com "corrupção" ou até com contaminação linguística (Odlin, o. c., p. 7; Vermes et al. 1987:139). Não se discute aqui a atitude dos puristas, defensores da língua nacional contra invasões desnecessárias ou até esnobistas por parte da língua "na moda" (1), e sim dos contatos linguísticos e os consequentes vazamentos de língua para língua. A presença de elementos da LM na LE (e vice-versa, ainda que em menor grau) ao longo do processo perdeu a sua conotação negativa.

Faz algumas décadas a transferência era estudada no bojo da psicologia behaviorista, participando, conseqüentemente, do desfavor da mesma. Mas a partir dos anos 80 a influência interlinguística e os problemas associados com ela atraíram a atenção dos linguístas. Isto explica o prestígio de que goza atualmente e a abundante bibliografia sobre o tema (Ringbom, o. c., p.1 cita uma bibliografia de 500 páginas, além de eventos acadêmicos relativos ao tema).

A atitude atual com respeito à transferência é mais realista. A metodologia moderna não considera mais herético o recurso à língua materna no ensino da estrangeira (Rivers 1975: 81): há instâncias em que tal medida pode ser inclusive encorajada, contanto que todos os alunos possuam a mesma LM (Abbs-Freebairn 1983:IX). Querer eliminar completamente o apoio da LM pode ser contraproducente. "The apprehender's ability to link incoming data with relevant existing knowledge

(his control procedures) determines the efficiency of the data-driven processes" (Ringbom, o. c., p. 30). Em outras palavras, qualquer percepção ou reconhecimento de novas informações efetua-se sempre por referência ao conhecimento prévio (Id., ibid., p. 43, nota 4). Em relação à aquisição da LE o mesmo autor afirma: "The L-2 learner is constantly seeking to facilitate his task by making use of previous knowledge"(p. 33). Esse conhecimento prévio refere-se tanto à LM como à LE, embora o conhecimento desta seja escasso nas etapas iniciais; nem é de excluir-se a cosmovisão (Weltanschauung) do aprendiz.

1.1.1.2 - A semelhança L-1 - L-2.

Uma vez verificada a existência da transferência, sua natureza e o lugar da mesma na história do ensino de línguas, cabe assinalar as circunstâncias que propiciam ou inibem o aparecimento da mesma. Deparamo-nos aqui com o conceito de "distância" (maior ou menor) entre a LM e a LE e a ocorrência mais ou menos frequente da transferência em relação a esta distância.

A afirmação de que há línguas semelhantes e diferentes entre si, não precisa de provas. A árvore que agrupa as línguas indo-europeias mostra de uma forma simplificada a proximidade e a distância entre as mesmas (Störig 1990: 45-64) (2). Uma outra tentativa de quantificar a distância é a do FSI (Foreign Service Institute -1985). Tomando o inglês como língua-base assinala-se, em semanas, o tempo necessário para se atingir um alto grau no domínio da língua estudada. Enquanto para a aquisição do árabe, chinês e japonês se determina um período de 44 semanas, para o sueco e o dinamarquês só

se dedicam 24 (este mesmo tempo dedica-se ao português). Já o espanhol, italiano e francês recebem apenas 20 semanas (igual ao alemão) (Odlin, l. c., p. 36-37; Corder 1981: 95).

Ressalvando o fato de o FSI ter dedicado mais tempo ao estudo do português do que ao do espanhol (as razões não são aduzidas), estas duas consideram-se línguas próximas uma da outra, ao ponto de serem consideradas uma como forma dialetal da outra (3). As semelhanças são evidentes quanto ao léxico e à sintaxe; porém, a fonética/fonologia apresentam diferenças marcantes.

Se, por uma parte, a transferência positiva é um fator que facilita a aprendizagem da LE (Odlin, o. c., p. 26; Ringbom, o. c., p. 34); e, por outra a transferência é tão conspícua, conforme acabamos de observar, cabe então se perguntar se para se aprender uma delas a partir da outra basta simplesmente uma como que "correção de rota" ou um simples cotejo dos respectivos sistemas linguísticos, aproveitando o muito que têm em comum e dispensando, quase que espontaneamente, os poucos aspectos divergentes. Se nos atermos exclusivamente à opinião de alguns pesquisadores a resposta é positiva:

"the chance of L-2 learning problems occurring decreases proportionately to the absence of linguistic differences between L-1 and L-2: absence of linguistic differences give rise to facilitation"(van Els 1984: 50).

A experiência, no entanto, demonstra que a facilidade de se apreender/adquirir uma língua cognata não é proporcional ao grau de semelhança dela com a LM. Há outras variáveis, além da proximidade, a serem levadas em consideração, entre as quais está o nível de proficiência na LE. Se o critério objetivo é importante na medição da semelhança ou diferença, o aspecto subjetivo não deve ser deixado de

lado: nem sempre o ponto de vista do estudante da língua estrangeira coincide com o do estudioso da mesma. Tampouco devem-se negligenciar a semelhança intra- e extralinguística, a semelhança quanto à compreensão e quanto à produção, semelhança quanto aos diferentes estágios do aprendizado, etc. (Ringbom, o. c., p. 34).

No que diz respeito ao português e ao espanhol é muito pertinente a colocação de Sweet (1964) que, citando as duplas de línguas afins espanhol-português, dinamarquês-sueco e inglês-escocês salienta a facilidade quanto à compreensão. E faz a seguinte ressalva:

"But this very likeness is often a source of confusion. It is a help to the beginner who merely wants to understand the allied language, and is contented with a rough knowledge; but it is a hindrance to any thorough knowledge, because of the constant cross-associations that are sure to present themselves". (Apud Ringbom, o. c., p. 44).

Quando a língua-alvo é totalmente estranha, o processo é revertido: o começo é mais penoso e demorado, mas uma vez superada a dificuldade inicial, há maior probabilidade de se atingir um conhecimento acurado, já que o risco das interferências inexistente ou é mínimo.

De quanto foi exposto depreende-se que proximidade entre LM e LE não é sinônimo de facilidade para a aquisição da LE, como tampouco distância implica dificuldade. "The resemblances between two cognate languages constitutes both a facility and a source of danger" (Id, *ibid.*, p. 45). Este é o ponto de vista mantido comumente pelos pesquisadores recentes (Ellis 1985, Odlin 1989). Alguns (por exemplo van Els 1984: 52) assinalam inclusive uma "porção" de transferência de certo modo previsível: "If phenomena are especially frequent between related languages, the amount of interference is de-

terminated among other factors, by the degree of 'translatability' between L-1 and L-2 features". Esse grau ou nível de "traduzibilidade" do português para o espanhol e vice-versa é muito elevado. Ele tem no seu ativo o fato de facilitar a compreensão recíproca sem ou com pouquíssimo estudo, e no seu passivo o risco de gerar falsas expectativas quanto ao aprendizado (achar que ambas as línguas são intercambiáveis e dispensar o estudo). Daí a voz de alerta dos responsáveis pelo ensino:

"Em primeiro lugar, deve-se desmistificar -o dizemos já como estratégia pedagógica- o suficiente a pseudo-facilidade, ou crença nela, que tem muitas vezes nosso estudante para compreender a falar bem o espanhol (...) Então, se por um lado isso pode chocar e parecer insustentável, por outro temos bem presente em nossa memória que em muitos casos são a crença na facilidade e o conseqüente menosprezo pela língua os que conduzem à acomodação e ao desinteresse que tanto prejudica a aprendizagem" (González N., 1989: 88-89)

1.1.2 - A análise contrastiva.

Entre a transferência anteriormente tratada e a análise contrastiva (AC), objeto desta seção, há estreito relacionamento. Alguns autores consideram os conceitos equivalentes, utilizando-se ora de um, ora de outro (Ellis, 1985: 39; Stern 1983: 308, 330, 395-97, etc.); outros estabelecem uma relação de dependência entre uma e outra: "... a good contrastive analysis should make it easier to explain why transfer will or will not occur in any given instance" (Odlin, o. c., p. 35). Isso, porém, não impede que o mesmo pesquisador reconheça a abrangência maior da transferência em relação à AC: "...there is more to transfer than what a good contrastive analysis will indicate" (p. 32).

Parte do que foi dito a respeito da transferência aplica-se também à AC. Ambos presupõem os dois sistemas linguísticos, LM e LE, como diferenciados, pelo menos a nível de estrutura superficial, mas ao mesmo tempo passíveis de se influenciarem reciprocamente. Cabe agora expor o que resta por discutir, ou pelo menos os pontos mais relevantes em relação ao trabalho empreendido. Segundo o exposto anteriormente (I,1.1) a transferência é vista desde uma perspectiva de abrangência e neutralidade, enquanto a AC supõe duplas (ou famílias) de línguas estudadas conjuntamente com o intuito de mostrar as semelhanças e diferenças entre elas. Este estudo tem, no mais, uma finalidade eminentemente utilitária (Ellis, o. c., p. 23), daí a definição mais prática de AC, que "se caracteriza por uma comparação do sistema linguístico da LM com o sistema da LE destacando seus pontos de semelhança e diferença e listando os erros prováveis que os alunos cometerão em sala de aula" (Vandresen 1988: 75).

A história da AC tem acompanhado pari passu a história da transferência, e ambas são uma parte importante da Linguística Aplicada (Girard, 1975: 26-2). A menção explícita de "linguística contrastiva" e o estudo sistemático do que o verbete envolve são atribuídos a R. Lado que os definiu por volta de 1957 (Stern, o. c., p. 105). Mas a abordagem comparativa das línguas com finalidade, seja de classificação (Odlin, o. c., p. 6), seja de ensino/aprendizagem (Schmitz, o. c., p. 95-7) é bem anterior à referida data.

De acordo com as definições citadas a AC pressupõe a língua como un corpus individualizado, passível de análise e de quantificação. Os princípios estruturalistas no que diz respeito à diversidade das línguas ("Languages are different") e ao sistema linguístico ("A language is a set of habits") não são estranhos aos postulados da AC. Esta, com efeito, partindo do suposto de que a LE é diferente da

LM, tenciona mapear os traços divergentes bem como os semelhantes. E, uma vez feito o prognóstico, serão sugeridas as medidas a serem tomadas com a finalidade de substituir os hábitos da LM pelos da LE.

Vejamos como se aplicaria este princípio no caso de um item específico nas línguas português e espanhol. São inúmeras as coincidências entre as duas línguas no referente aos verbos, principalmente os regulares. Todavia, há um reduzido número deles cujo participio é irregular em português e regular em espanhol, e pouquíssimos onde acontece o contrário. Ao primeiro grupo pertencem os participios de 'ganhar', 'entregar', 'pagar', 'pegar', etc., cujos participios em espanhol são, respectivamente, 'ganado', 'entregado', 'pagado', 'pegado' (este último com sentido diferente do português). São do segundo grupo os verbos 'resolver', 'volver' e compostos, cujos participios em espanhol são: 'resuelto', 'vuelto', etc. Detectada a área problemática, aplicarse-se-ão os exercícios pertinentes para que o estudante, ao se deparar com a frase portuguesa "o salário foi pago", produza a forma correta em espanhol: "el salario fue pagado"; ou também, quando precisar verter para o espanhol uma expressão como "o problema foi resolvido" use o participio espanhol certo:... resuelto.

Corresponde a prática com a teoria assim formulada? A experiência mostra que o estudante demora muito até adquirir a forma correta na LE. Por que? Por enquanto não há explicações totalmente satisfatórias. Logo mais no desenrolar deste estudo espera-se encontrar pelo menos uma resposta plausível.

A aliança da AC com o behaviorismo resultou tanto em vantagens como em desvantagens para a primeira. Graças a ela os estudos da lingüística contrastiva adquiriram a importância e a difusão dos quais usufruiu o behaviorismo até o começo dos anos sessenta (Ellis,

o. c., p. 20). No entanto, ao cair em descrédito a abordagem audio-lingual e a base behaviorista que a sustentava, a AC teve a mesma sorte. Uma crítica direta contra a AC é a de que não atinge um dos seus objetivos específicos: assinalar as áreas de conflito entre a LM e a LE; "empirical evidence was beginning to show that learning difficulties do not always arise from crosslinguistic differences and that differences that do arise are not always predicted by contrastive analysis" (Odlin, o. c., p. 17).

O advento da Gramática Gerativa Transformacional (GGT) e a base cognitivista em que ela se apóia representou um sério revés para o behaviorismo em geral, acarretando um notável declínio dos estudos contrastivos. O princípio estruturalista "as línguas são diferentes" que é como que um preceito da AC, é substituído pelo princípio dos "universais linguísticos". Muitas das diferenças linguísticas e das formas "erradas" ocasionadas por elas seriam apenas superficiais, enquanto a nível de estrutura profunda a divergência ou inexistência é mínima.

A LM não é mais vista como um tropeço e sim como um trampolim para a aquisição da LE (Ringbom, o. c., p. 46). Estudos comparativos sobre a aquisição da língua materna na idade infantil e da língua estrangeira adquirida posteriormente demonstram que ambos os processos têm muito em comum. Constatações semelhantes foram feitas a respeito da aprendizagem de uma segunda língua por falantes de diferentes extrações lingüísticas (Odlin, o. c., p. 19-21; Ellis, o. c., p. 8). Estes fatos estão a provar que a produção de formas linguísticas erradas no sentido tradicional, mesmo existindo (negá-las seria uma cegueira intelectual), não podem ser atribuídas nem exclusiva nem principalmente à influência da LM. Além dos erros causados pela interferência, estão as generalizações e os "erros de cresci-

mento" ("developmental errors").

"For many researchers, such errors ('that very simple', 'that a kitchen') are nothing more or less than indicators of developmental processes found in both first and second language acquisition, and accordingly such errors are often termed developmental errors" (Odlin, o. c., p. 20).

Lançando mão dos dados levantados na área português-espanhol, ao lado de palavras tais como *ventajas, *desventajas, *inve-
miento, *la margen, etc. - claros exemplos de transferência- encon-
tram-se itens como *candidato, *empério, *doctrina - que mostram
tentativas não bem sucedidas de usar o vocábulo na LE. Assinalou-se
um traço do espanhol: a existencia do [k] antes do [t] em uma série
de palavras tais como "acto", "impacto", "correcto", etc. Todavia,
exagerou-se na dose: candidato não segue essa regra. Com "doctrina"
aconteceu o contrário: o estudante ficou aquém da aplicação da re-
gra; contudo, não reproduziu totalmente a palavra da LM. Já no caso
de empério mostra-se como nem sempre a proximidade entre LM e LE
contribui para a correta aquisição da segunda. O sobre-monitoramento
leva o estudante a modificar um item que é igual em ambas as lín-
guas e que ficaria ortograficamente correto apenas com uma leve mu-
dança: IMPERIO(4).

A crise sofrida pelo behaviorismo e pelas abordagens linguísti-
cas patrocinadas por ele, causou sérios abalos nos estudos contras-
tivos, todavia o mal não foi irreversível. A transferência linguis-
tica continua sendo objeto de pesquisas. A análise de erros que ve-
remos a seguir é uma prova da sobrevivência dos estudos contrasti-
vos.

1.1.3 - A análise de erros.

"Errare humanum est", diz o antigo ditado referindo-se obviamente à conduta moral do ser humano. Mas algo parecido pode-se afirmar também a respeito do comportamento linguístico do próprio homem. E, se tal acontece quando a língua em questão é a materna, a fortiori acontecerá tratando-se da língua estrangeira. Enquanto a ocorrência de erros é inquestionável, a explicação dos mesmos e a importância atribuída a eles no processo da aquisição da LE tem sido ponto de controvérsia na história da linguística.

1.1.3.1 - Análise de erros e análise contrastiva.

Descartada a "versão forte da AC" que pretendia predizer todos os erros na LE mediante a análise das diferenças entre ela e a LM (Vandresen, o. c., p. 75; Ellis, o. c., p. 23), preservou-se a "versão fraca da AC", que praticamente coincide com a AE; "Análise de erros ou versão fraca da análise contrastiva" (Vandresen, o. c., p. 81). Este conceito não parece coincidir plenamente com o expresso na seguinte descrição da análise de erros (AE):

"First actual errors must be identified by analysing a corpus of learner language. Then a contrastive analysis can be used to establish which errors of the corpus can be put down to differences between the first and the second language" (Ellis, o. c., p. 24).

E o próprio autor conclui que ambas as análises, a contrastiva e a de erros devem trabalhar de mãos dadas. Apesar da aparente divergência, a diferença entre uma abordagem e a outra é antes de mais nada uma

questão de ênfase. Em realidade a AC sempre precisou da AE para atingir seus objetivos, e a AE inclui elementos contrastivos nos seus pressupostos.

Ao contrário da "versão forte", a "versão fraca" da AC não considera a interferência da LM sobre a LE como a principal origem dos erros; em consequência o papel inibitório da LM na aquisição da LE não é tão preponderante. Além disso, a AE ganhou maior destaque por estar voltada para o sujeito-aprendiz e não apenas para o objeto-língua como a AC (Corder 1981: 6); a AE inclui necessariamente o aspecto psicolinguístico, ao passo que a AC limita-se quase exclusivamente ao aspecto linguístico. Acrescente-se ainda o fato de a AE ser mais congenial com as teorias cognitivistas que têm ocupado a cena linguística nas últimas décadas quase sem concorrente.

Fica claro então por que a AE passou de um lugar inexpressivo no começo dos anos 60 para uma posição de destaque na década dos 80 (Ellis, o. c., p. 51; Ringbom, o. c., p. 69). Mesmo mantendo atualmente a finalidade pedagógica de outrora a AE, no mais, é uma fonte interessante de informações sobre o que se passa na mente do falante "errado". Aliás, o estudo aprofundado dos erros cometidos pelo falante da LE pode revelar mais a respeito dos processos mentais do que a produção correta (Ringbom, o. c., p. 70-71). Para isto, porém, é necessário que a AE não se limite simplesmente à função taxonômica, que não se atenha apenas à classificação e descrição do fenômeno, deve também explicá-lo (Prajapati Sah 1981: 106; Vandresen 1988: 79).

1.1.3.2 - O erro lingüístico.

Uma vez que "errar é próprio do ser humano", convém agora indagar-se sobre a natureza e significado do erro em matéria de ensino/aprendizagem da LE. A pedagogia lingüística audiolingual de inspiração behaviorista dedicou ao erro uma atenção (ou uma ojeriza) comparável com a que a medicina dedica à doença ou a moral ao pecado. "Like sin, error is to be avoided and its influence overcome..." (Brooks 1960 - apud Ellis, o. c., p. 22). Em conseqüência os erros devem ser prevenidos ou combatidos com o mesmo afínco utilizado para recuperar ou defender a saúde, e o mesmo esforço com que se deve extirpar o mal moral. Para tanto é necessário saber o que é propriamente o erro no campo lingüístico, as diferentes classes de erros; para depois procurar as possíveis explicações do "comportamento errado".

Assim como no campo moral (que serve de metáfora), o erro no âmbito da lingüística implica violação do código de comportamento; "a breach of the code" (Ellis o. c., p. 8), violação que acarreta um efeito indesejado (George 1972: 2); a produção de uma forma lingüística deficiente, errada. "An error can be defined in many different ways. One possible line of approach is to say that an error offends against the norm of the language" (Ringbom o. c., p. 71). Para esta definição ser satisfatória seria necessário estabelecer o que é, neste caso, norma. O conceito de erro será diferente segundo o canon seja a gramaticalidade ou a aceitabilidade (Zydatiss 1974: 231-32). Vejam-se, por exemplo as seguintes expressões, tiradas de uma redação de um aluno da 5a fase do curso de letras da UFSC:

"El suicidio es una cosa muy delicada, la persona que hace eso nega todas las religiones, pues cuando saca la vida ella es su propio Dios".

Examinado sob o ponto de vista puramente funcional o texto é aceitável: transmite facilmente a idéia do autor. Sintaticamente também está correto; para isto é de grande ajuda a coincidência entre LM e LE. No entanto, além das incorreções léxico-semânticas (nega - NIEGA, saca - (SE) QUITA, propio - PROPIO) há alguma coisa que o nativo falante de espanhol acharia no mínimo esquisito. Para evitar a dita sensação de estranheza devem ser feitas as seguintes substituições:

uma coisa	por	ALGO
la persona que	"	QUIEN
todas las religiones	"	TODA/CUALQUIER RELIGIÓN
saca la vida	"	SE QUITA LA VIDA.

Se agora perguntarmos por que uma forma é errada e a outra correta, temos de nos ater ao falante nativo, à norma gramatical ou a ambos. A perífrase que substituí siicidio em espanhol não é "sacar", e sim quitarse la vida, na forma reflexiva. É assim que o falante nativo age, é isso que a gramática estabelece. Enquanto o critério de gramaticalidade é fácil de se aplicar, não ocorre o mesmo com a aceitabilidade. Se para julgar a aceitabilidade interlinguística o parâmetro é o falante nativo da língua em questão, qual será o parâmetro para a aceitabilidade intralinguística? Expressões como a seguinte: "o carro dele" são mais facilmente aceitas em português do que o seria a contrapartida em espanhol - *el coche de él ("su coche").

A identificação dos erros é, essencialmente, um trabalho de cotejo e conferência. "We identify errors by comparing original sentences with what I shall call reconstructed utterances, that is, cor-

rect utterances having the meaning intended by the learners" (Corder 1981: 37). Trata-se praticamente de uma tarefa de tradução, passando a expressão do "dialeto" do aprendiz para a forma da língua-alvo.

O comportamento "errado" em matéria de LE é uma ocorrência de todo o dia e de todos os dias. A tarefa não estará encerrada nem sequer quando se atingir o bilinguismo perfeito, já que a possibilidade de cometer erros persiste inclusive quando falamos a nostra língua materna. Mas nem por isso o erro é fácil de classificar ou de explicar (Richards 1980: 94). Entre as diversas classificações de erros encontra-se a que distingue erros de competência e erros de desempenho. Os primeiros são devidos à falta de conhecimento da LE e por isso mesmo a ocorrência deles é sistemática. A estes convém propriamente o nome de 'erros'. Já as incorreções circunstanciais, atribuídas à fadiga, stress ou descuido momentâneo são, por definição, não-sistemáticas e podem ser chamadas de erros lato sensu ("lapses" - Corder). Uma característica deste tipo de faltas é a auto-correção por parte do estudante. No contato acadêmico com os estudantes de espanhol são frequentes diálogos como este:

Prof. Dónde está tu cuaderno?

Estud. No lo traí.

Prof. ... no lo qué?

Estud. No lo traí.

Em vão o professor tenta fazer com que o aluno se aperceba da forma errada (traí) e a corrija; o conhecimento da LE ainda não atingiu o grau necessário. Já o seguinte exemplo mostra o outro tipo de erro:

Prof. Entregaste tu trabajo?

Estud. No. Esquecí.

Prof. Cómo?

Estud. (hesitação)... olvidé.

Uma outra forma de classificar os erros é em termos de sua gravidade. Retomando a metáfora do mal físico (doença) e moral (pecado), assim como é diferente um catarro de uma pneumonia e uma mentira leve de um falso testemunho, da mesma maneira é diferente uma falta ortográfica de outra que impeça por completo a comunicação. Comparemos as seguintes expressões, tiradas de redações de alunos da 4a fase de espanhol (UFSC):

(a) Es *necesário *estarnos atentos a todo lo que pasa en nuestro *cotidiano;

(b) El cantor *llogó su instrumento contra el suelo para ninguno mas *tocar, o *quento el gaucho *cantó.

Enquanto os erros de (a) não impedem a compreensão da mensagem, os erros e toda a estrutura de (b) fazem com que a idéia fique difícil de compreender, principalmente para o hispanofalante monoglota.

Uma classificação usada na sala de aula é a que divide os erros em erros de omissão, de adição, de seleção e de ordem (Corder, o. c., p. 36). Os dois primeiros correspondem à sub-produção e sobre-produção (Odlin, o. c., p. 36-37; Richards, o. c., p. 93). O erro de seleção acontece quando se usa um item equivocado, e o quarto se refere à sequência (incorreta) das palavras; por exemplo: "fotografía en negro y blanco", em vez de "en blanco y negro". Repare-se que essas quatro formas de erros não são mutuamente excludentes, podendo verificar-se mais de uma delas em uma só palavra ou expressão. E cada uma delas pode, ao mesmo tempo, falhar nas áreas grafológica e fonológica, gramatical e léxico-semântica (Corder, o. c., p. 36).

Uma discussão mais aprofundada dos erros cometidos pelo estudante da LE deve levar em consideração também o aspecto de proprie-

dade ("appropriateness"). Não basta uma sentença ser gramaticalmente correta; tem que ser condizente com o contexto sociolinguístico. O estudante de espanhol que pergunta "Cómo está usted?" dirigindo-se a uma criança ou a um colega, está usando uma frase gramaticalmente correta, mas que é reservada para falar com pessoas maiores em atitude de respeito. Assim a correção stricto sensu deve levar em consideração também a propriedade.

1.1.3.3 - Tipos de erros - erro de crescimento.

Se a descrição dos erros é tarefa da linguística, a explicação dos mesmos fica por conta da psicolinguística. Sendo o segundo encargo bem mais árduo do que o primeiro não é de se admirar que haja várias hipóteses a respeito dos erros (Richards o. c., p. 94-97) e que a última palavra sobre os processos responsáveis pelo comportamento linguístico errado ainda não tenha sido dita.

A pesquisa psicolinguística das últimas décadas tem dedicado considerável atenção à aquisição da L-1, tirando daí valiosos conhecimentos aplicáveis à aquisição da L-2. Apesar das óbvias diferenças existentes entre a aquisição da língua materna e da língua estrangeira, são evidentes também as semelhanças (Ringbom, o. c., p. 72; Stern, o. c., p. 330). Isto se aplica particularmente no referente aos erros. Em ambos os casos se pode observar o estágio inicial marcado por uma produção assaz deficiente, o intermediário com um desempenho melhor e o avançado caracterizado pelo conhecimento mais ou menos aprimorado da língua em questão. Observa-se, no entanto, que a literatura referente à aquisição da L-1 é bastante indulgente quanto à produção linguística desviada da norma padrão (adulto) na aquisi-

ção da L-1, e muito severa no julgamento das formas que se afastam da norma no caso da aquisição da L-2; enquanto na primeira instância fala-se de etapa normal no processo de amadurecimento, na segunda qualifica-se diretamente de erro (van Els, o. c., p. 37; Corder, o. c., p. 8).

Observando justamente o paralelismo existente entre a aquisição da LM e a aquisição da LE, há autores que consideram as produções "defeituosas" de ambos os casos como erros de crescimento ("developmental errors"). Ambos os processos empregam, de uma maneira velada ou evidente, o sistema de ensaio e erro ou a testagem de hipóteses.

Os erros de crescimento coincidem propriamente com os "erros intralinguais" (Ellis, p. 53; Richards, p. 93). A esta categoria pertencem as generalizações (ou sobre-generalizações). O exemplo mostrado anteriormente onde o passado do verbo espanhol traer é "regularizado" -traí-, apresenta um tipo de erro intralingual. Há ainda erros atribuídos à ignorância das regras da LE ou ao conhecimento parcial das mesmas. Em suma, uma coisa fica clara: a produção de erros na aquisição/aprendizagem da LE não pode ser atribuída a uma única causa (Ellis, o. c., p. 53).

As discussões recentes em torno do erro acarretaram uma reavaliação dos mesmos. Em consequência, não são mais vistos como um mal necessário ou uma produção defeituosa a ser evitada quanto antes (Corder, o. c., p. 5-6), ou como "formas indesejadas". Pelo contrário, a AE oferece uma valiosa contribuição para a compreensão dos processos responsáveis pela aquisição seja da L-1, seja da L-2. Este novo enfoque tem importantes aplicações no campo da metodologia para o ensino das línguas estrangeiras. Em primeiro lugar, a constatação de que o erro é um fenômeno natural, ajudará para a criação de uma atmosfera de distensão na sala de aula, elemento indispensável para

um aprendizado efetivo. Além disso, o erro mostra frequentemente não apenas uma deficiência, mas também um progresso. O estudante brasileiro de espanhol que diz ou escreve * desarrollamiento , mesmo estando errado, demonstra um progresso que não possui o colega que simplesmente reproduz o item da LM, *desenvolvimento (ou talvez *desenvolvimiento). O primeiro já assimilou uma característica importante do termo da LE; um passo mais e produzirá o item correto: desarrollo.

1.2 - A Interlíngua (IL)

O conceito já foi apresentado na introdução. Cabe agora passar da apresentação para uma discussão mais aprofundada da IL com o intuito de aproveitar sua potencialidade como instrumento para a realização do trabalho empreendido.

A experiência atesta que, dentre a multidão de pessoas que empreendem o estudo de uma língua estrangeira são relativamente poucas as que alcançam uma fluência razoável; é menor ainda o número dos que se aproximam do bilinguismo, e pouquíssimos os que conseguem equipararse com o falante nativo. Essa minoria privilegiada é estimada em 5% (Selinker, 1972:116). Os 95% restantes, descontando os desistentes, encontram-se em um estágio interlingual, a maior ou menor distância da língua materna ou da estrangeira.

O termo INTERLINGUA (IL) tal como é conhecido atualmente é atribuído a Selinker (1972); o conceito, como é fácil de imaginar, existe desde quando a humanidade, depois de fragmentar-se linguisticamente, tentou recompor-se promovendo pontes entre duas ou mais línguas diferentes(5).

"IL" prevaleceu sobre os seus concorrentes "sistemas aproximativos" ("approximate systems") (Nemser 1971), "competencia / dialeto de transição" (Corder 1967), "dialeto idiossincrático" (id.). Sem dúvida o sucesso do vocábulo cunhado por Selinker é devido ao fato de expressar economicamente aquela situação, sistema linguístico ou língua "sui generis" do aprendiz que percorre a misteriosa distância que separa a LM da LE.

A partir da simples observação é possível constatar que as expressões usadas pelo aprendiz que tenta transmitir uma determinada mensagem na língua-alvo diferem das que usaria um falante nativo para expressar o mesmo conteúdo. Daí, segundo Selinker pode-se ou até dize-se supor a existência de um "sistema linguístico diferente", responsável pela produção que ficou aquém das exigências da língua-meta. "This linguistic system we will call interlanguage" (Selinker, o. c., p. 178).

Uma vez que a IL é vista como um sistema especial, construído pelo aprendiz em um dado estágio do aprendizado, e também é considerada como uma série de sistemas que se entrecruzam (Ellis 1985: 47), é necessário esclarecer essas características, aparentemente incompatíveis, da IL: a estabilidade, própria de todo sistema, e a variabilidade, típica das situações transitórias.

1.2.1 - A IL como sistema linguístico.

É verdade que a fala de quem aprende uma língua estrangeira, na primeira etapa da aprendizagem (como a criança nos primeiros anos de vida), não possui o status das línguas oficiais, contudo lhe devem ser reconhecidos pelo menos alguns direitos. A transitoriedade não

deve ser obstáculo, pois toda língua muda e se renova (Basilio 1989). O erro tampouco é argumento em contra, já que inclusive os falantes nativos os cometem.

Por outro lado, a IL, semelhante às outras línguas, é governada por normas ("rule governed") (Maclaughlin 1987: 63), "baseia-se em regras" ("rule-based") (Ellis 1985: 51). O aprendiz não se utiliza aleatoriamente do acervo ao seu alcance para expressar os seus conceitos na língua-meta; o faz de uma maneira análoga à do infante e inclusive à do falante nativo. Neste caso seria impróprio julgar o aprendiz com o parâmetro da língua-alvo e não com o da "sua gramática provisória" ("interim grammar" -Jacovobits, apud Ellis, id., ibid). Nesta perspectiva a noção de erro adquire outra dimensão: não é mais o pecado de ação ou omissão dos sistemas tradicionais.

Como qualquer outro sistema linguístico, a IL conta com a sua gramática, sujeita a restrições linguísticas e portadora de consistência interna (Maclaughlin, o. c., p. 63). Segundo este mesmo autor, a observação sistemática das produções interlinguísticas levariam à determinação da gramática pela qual se rege o falante interlingual nos diferentes estágios do aprendizado. Vejamos exemplos tirados de redações dos alunos da UFSC onde se destacam os traços interlinguais:

- (1) El profesor debe certificarse que los alumnos *están leyendo;
- (2) Debese indicar textos para que *os alumnos *leyan;
- (3) Esto no quiere decir que la lectura de una traducción *es mejor.

A gramática do autor de (1) pode considerar-se até sofisticada. Sob o ponto de vista do espanhol "puro" a expressão provocaria um senso de estranheza pela presença de certificarse, formal demais. No

entanto, a única anormalidade ou "erro", é o uso do indicativo *están, em vez do subjuntivo estén. Semelhante uso do indicativo encontra-se em (3). Já (2) apresenta a terminação correta do subjuntivo na oração subordinada -"leyan". O traço interlingual estaria representado pelo [y] e a influência da L-1 fica por conta de "os", em vez de "los".

Retomando o discurso dos autores acima citados que falam de "sistemas interlinguísticos" (no plural), pode-se afirmar que a IL dos estudantes cujas frases foram examinadas se encontra em um estágio próximo da língua-meta.

Essa posição é retomada e reforçada por Adjemian e Tarone (apud Mclaughlin, o. c., p. 64) que conferem à IL o status de língua natural: "... the interlanguage is a natural language, obeying the constraints of the same language universals and subject to analysis by means of standard linguistic techniques". Segundo estes mesmos autores a IL é sistemática até mesmo na sua mutabilidade, tal como acontece com os falantes nativos. Acrescenta-se, pois, à perspectiva linguística o traço sociolinguístico. "...interlanguage is not a single system, but a set of styles that can be used in different social contexts" (Maclaughlin, *ibid.*). Este ponto de vista, aliás, coincide com o dos especialistas na área os quais, referindo-se às variedades dialetais dentro de uma mesma comunidade sustentam que "o uso de cada uma dessas variantes não é absolutamente aleatório. Fatores linguístico e não linguísticos condicionam variavelmente o uso das variantes" (Taralo - Alkmin 1987: 10).

1.2.1.1 - A fossilização.

A constatação da Antigüidade pagã de que "errar é humano" recebeu uma complementação cristã com o acréscimo: "mas perseverar no erro é diabólico". Pois bem, essa "reincidência diabólica" no universo em que se debate o aprendiz da LE chama-se de fossilização. O termo foi cunhado também por Selinker no mesmo contexto da IL, e refere-se à situação dos 95% que estacionam "em algum lugar" antes de chegar ao ideal: perfeito domínio da língua-meta (Selinker, o. c., p. 118-119; Ellis, 1985: 48). Os mesmos autores apontam para a fatalidade desse fenômeno, que persistirá "... no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he/she receives in the target language" (Selinker, *ibid.*, p. 119).

A fossilização, todavia, não é um conceito rígido; ele inclui também as ocorrências de retrocesso ("backslide"). Há ocasiões em que o aprendiz, mesmo conhecendo e até usando uma determinada estrutura da LE, em circunstâncias de pressa, de stress ou pela própria instrução pode retroceder, utilizar-se de estruturas interlinguais ou simplesmente recorrer à LM (mudança de código).

Quanto às causas da fossilização, assinalam-se duas: uma externa e outra interna, que também poderiam chamar-se de voluntária e involuntária. A primeira verifica-se quando o estudante considera que já sabe o necessário da LE para comunicar-se e pára no seu esforço progressivo. A fossilização interna ou involuntária ocorre quando os processos mentais envolvidos na aprendizagem deixam de funcionar devido a distúrbios mentais não controláveis pelo aprendiz.

A fossilização, além de ser uma rotina no ensino/aprendizagem da LE, destaca-se também pela abrangência. Pode ocorrer a convergên-

cia de fatores cujo resultado é a "total fossilização da competência interlinguística" (Selinker, o. c., p. 120). E isso pode acontecer não só em relação ao indivíduo, mas com toda a comunidade, de onde resultará uma terceira opção: um falar que não é nem a língua nativa nem a estrangeira, mas com traços de uma e outra (pidgin).

O processo de fossilização começa quando o esforço por atingir um domínio da LE cada vez mais aprimorado termina. Em se tratando de lusófonos que aprendem espanhol ou hispano-falantes que estudam o português, os dois tipos de fossilização ocorrem rotineiramente. A involuntária, sobretudo no que diz respeito à fonética e até à fonologia é generalizada; dela escapam aqueles que adquirem a língua na infância, ou seja, antes do "ponto crítico". A fossilização voluntária é propiciada pela semelhança entre as duas línguas, em virtude da qual deduz-se que o estudo para a aquisição de qualquer uma delas é dispensável. O tipo de interlíngua decorrente dessa atitude é o dos bilingües improvisados ou de ocasião que com freqüência acabam criando situações hilariantes ou constrangedoras.

1.2.1.2 - Língua 1 = Língua 2 ?

A interlíngua lato sensu abrange também a linguagem infantil e a poética (Corder, 1967). Ninguém duvida que entre a aquisição da língua nativa e a da língua estrangeira haja muitas semelhanças. Debate-se porém se em vez de analogia pode-se afirmar a existência de univocidade entre ambos os processos (Ellis, o. c., p. 24).

Experiências conduzidas por pesquisadores do ramo (apud Ellis, o. c.) mostram grande afinidade entre os processos envolvidos na aquisição da primeira e da segunda língua. Note-se, porém, a ressal-

va: "The general point is that the L-1 = L-2 hypothesis is only justified to the extent that other attributes of the mind are not involved" (Cook, apud Ellis, o. c., p. 65). Na prática, contudo, é impossível deixar de lado esses "outros atributos" para colocar o adulto em pé de total igualdade com a criança. Com efeito, tanto o ponto de partida quanto o percurso seguido para a aquisição de uma segunda língua são diferentes em cada situação. A criança começa da estaca zero, o aprendiz da L-2 conta com uma bagagem que poderá ajudar ou dificultar a sua tarefa, segundo os casos. A criança não tem nenhuma pressa em alcançar seu objetivo; estima-se em 2.500 - 3.000 horas o tempo que ela passou exposta à língua materna até o momento de atingir a competência comunicativa (Jacobovits 1970: 23). O adulto dispõe normalmente de um período de 250 a 500 horas (id., ibid.) para alcançar a proficiência na L-2. Uma terceira diferença, a mais importante segundo alguns autores (Mclaughlin, o. c., p. 61), é o fato de a criança atingir, mais cedo ou mais tarde, quase que infalivelmente o domínio da sua língua, enquanto o adulto só excepcionalmente obterá semelhante nível de proficiência, segundo ficou demonstrado.

Face às diferenças apontadas fica descartada a identidade L-1 = L-2. Todavia, tanto a aquisição da L-1 quanto a da L-2 têm em comum a interinidade própria das linguagens de transição; ambas elaboram suas hipóteses a partir de um mecanismo mental incumbido da aquisição e uso da língua. "In so far as these mechanisms are innate, L-1 acquisition and SLA will proceed in the same way" (Ellis, o. c., p. 27).

1.2.2 - Variabilidade da IL.

À pergunta "If interlanguage is systemic, what is the system? How much variability is there?" H. H. Stern (o. c., p. 355), responde: "While each learner's interlanguage may develop systematically, the system is not invariant". Em relação à competência ou proficiência em LE o mesmo autor (ibid., p. 345) afirma tratar-se de uma estrutura relativamente fluida, simples, desarticulada e ineficiente.

O próprio Selinker enfatiza o caráter intermediário da IL. Adjemian (apud Maclaughlin, o. c., p. 63), por outro lado, ressalta a permeabilidade, que frequentemente pode manifestar-se em hesitação, incerteza ou até vulnerabilidade em relação à L-1. Tudo isto é consequência da imaturidade ou inacabamento do processo em curso. Se nenhuma língua é impermeável ao desgaste ou enriquecimento, sobretudo no aspecto lexical (Carter 1989), menos ainda o será a IL. Esta, aliás, parece reproduzir no indivíduo e no espaço reduzido de poucos anos o processo das línguas naturais cujas mudanças levam séculos e cuja cena é uma inteira comunidade ou nação (Ellis, o. c., p. 50).

Um outro traço da IL, intimamente associado com o precedente, é sua dinamicidade (Selinker, o. c., p. 120; Ellis, l. c., p. 50). Esta característica só acaba no caso da fossilização, quando a etapa intermediária torna-se final, ou com o domínio pleno (se possível) da LE. Mas ainda nesta última hipótese o dinamismo não pode abrir mão para a passividade, sob pena de regressão ("backslide"). Enquanto nenhuma dessas duas ocorrências tiver lugar, a IL do aprendiz encontra-se em contínua atividade: criando e testando hipóteses, estabelecendo generalizações, tentando novamente após ter errado ou errando após ter tentado.

Não há dúvida, no mais, que a mutabilidade da IL é afetada pela L-1 e pela natureza individual do aprendiz, embora as teorias cognitivistas concedam pouca importância a estes fatores. Dificilmente um falante nativo de português expressando-se em espanhol diria:

*estoy turista; ou: mi casa es *anciana.

O uso dos verbos SER e ESTAR é diferenciado tanto em português quanto em espanhol; e o adjetivo "anciano(a)" refere-se apenas às pessoas. Por conseguinte, negar a influência da L-1 seria uma tolice (Maclaughlin, o. c., p. 81); o que equivale a admitir uma variabilidade quase que ilimitada na IL.

Finalmente, mais um fator que contribui para a variabilidade da IL é o próprio indivíduo; isto não só tem a ver com a mudança óbvia que acarreta o progresso na aprendizagem, mas se refere às mil e uma circunstâncias que podem afetar favorável ou desfavoravelmente o seu desempenho interlinguístico. É aqui que pode ter cabimento a distinção entre variabilidade sistemática e não-sistemática, "... an attempt to allow for the basic instability and unpredictability of interlanguages. (...) this instability is basic to the acquisition process" (Maclaughlin, p. 73).

1.2.3 - A interlíngua como marco de referência.

A INTERLINGUA ("interlanguage") goza de ampla popularidade atualmente, ao ponto que "It is impossible at this time to separate Interlanguage theory from developments in Universal Grammar theory or Creolization theory" (Maclaughlin, o. c., p. 80). Segundo o mesmo autor a IL tem se destacado como a principal abordagem na teoria e na pesquisa da segunda língua (ibid.). O termo até foi adotado como

título para um periódico que se ocupa do tema: "Interlanguage Studies Bulletin".

A teoria, proposta por Selinker (1972), retomada e explanada posteriormente por vários estudiosos do ramo (H. H. Stern 1983; Ellis 1985; Maclaughlin 1987) parece dar conta da ampla gama de fenômenos envolvidos no aprendizado de uma língua estrangeira. Os cinco procesos apontados por Selinker como o eixo da interlíngua (o. c., p. 120) conservam a sua validade: (1) transferência linguística, (2) generalização das regras da LE, (3) papel exercido pelo sistema de aprendizagem, (4) influência devida às estratégias adotadas pelo aprendiz, (5) estratégias de comunicação na LE: recursos empregados pelo aprendiz na tentativa de se comunicar com falantes nativos da L-2.

A presença de um ou mais desses processos no momento em que o estudante da LE quer compreender ou expressar-se nessa língua fará com que o resultado não seja ideal; aliás, em 95% dos casos (leia-se: quase sempre) o resultado ficará aquém do atingido pelo modelo, o falante nativo. Trata-se, então, de uma produção / compreensão equivocada, indesejável, viciosa? Não. É simplesmente uma manifestação interlingual; ou seja, mostra a interlíngua própria do estudante nesse estágio do aprendizado.

A IL, portanto, libera as produções deficientes em LE do estigma impresso nelas pelas abordagens tradicionais. Considerando o aprendiz como "nativo falante" do seu próprio dialeto (IL), como único falante nativo, no caso, então ele não comete erros; semelhante a qualquer falante, comete apenas 'lapsos' da língua ou da pena (Corder 1981: 56-57). A atitude de compreensão em relação aos erros no aprendizado da LE é ainda favorecido pela comparação da aprendizagem da língua-alvo com a da língua materna. Ninguém em seu juízo

perfeito ousaria repreender uma criança porque aos 3 anos de idade (e depois de mais de mil horas de exposição à língua materna!) faça erros ao se expressar na L-1. O mesmo pode-se dizer a respeito de quem, julgado com os parâmetros da L-2 "adulta", se encontra em situação análoga à da criança.

Na eventualidade (não rara) de o aprendiz não avançar na sua caminhada em direção à língua-alvo, ou até de retroceder a situações que se supunham já superadas, a IL se utiliza da fossilização; e assinala, outrossim, as causas de semelhante estagnação. Neste caso há coincidência com o ponto de vista dos pesquisadores mais recentes que, embora reconhecendo a aquisição da L-2 como um processo em fase de contínuo desenvolvimento, frisam que, na prática, esse processo está longe de ser linear, progressivo e com etapas bem definidas.

"The idea of language development as straight-line process does not stand up to closer inspection. We are not all marching at different speeds along the same road towards a common goal" (Trim, apud Stern, o. c., p. 395).

Sendo também uma teoria "heurísticamente rica" (Maclaughlin, o. c., p. 81), a IL tem gerado abundante pesquisa sobre a aquisição da L-2. Para isso oferece a necessária flexibilidade, abrindo-se às exigências da sociolinguística e da psicolinguística, sob pena de tornar-se apenas um instrumento taxonômico do qual se lança mão só de vez em quando. Com o intuito de evitar a própria fossilização, a IL tem de visar não só os dados (produções interlinguísticas) mas também os processos envolvidos na produção daqueles. É isto o que postulam alguns pesquisadores: "... a reaction to 'product' oriented approach" em favor de um "process oriented approach" (Maclaughling, o., p. 69).

A IL vem completar o aspecto teórico exposto na primeira parte deste capítulo. Com efeito, a transferência ali discutida, se encontra como o primeiro dos elementos integrantes da IL; o erro linguístico re-avaliado à luz dos postulados interlinguísticos perde o seu caráter infamante, e torna-se até indicador de crescimento; a voz de alerta está por conta da fossilização -quando o aprendiz, voluntária ou involuntariamente estaciona ao longo do caminho.

Assim sendo, a teoria da IL pode ser um bom marco de referência para, à sua luz, dar conta dos fenômenos observados junto a um grupo de falantes nativos, adultos, de portugueses que se dedicam ao estudo sistemático do espanhol como L-2. Vejamos na seguinte passagem, re-digida por um aluno da 5a fase da UFSC, como é que a IL explica a ocorrência de certas anomalias, não obstante tratar-se de uma produção estruturalmente perfeita.

"La mayoría de los *electos son *tiburones financiados por industriales que *visan sus *próprios intereses".

Sintaticamente a estrutura é impecável. O autor do texto, excetuando as falhas lexicais, mostra domínio da língua escrita. Sob o aspecto comunicativo, se não perfeito, é pelo menos satisfatório: consegue exprimir clara e facilmente a idéia a respeito dos resultados das últimas eleições para deputados.

O nó da questão é o léxico: quatro dentre os quinze itens lexicais revelam os traços da L-1, morfologicamente (próprios) e semanticamente (tiburones, visan). "Electos" é um típico caso de híbrido linguístico, ou protótipo de interlinguismo.

Com base na IL e no conhecimento das duas línguas em pauta pode-se explicar a presença de visan (mirar a, proponerse -espanhol) e

de próprios (proprios - espanhol) como resultado da fossilização. Itens como esses continuarão aparecendo durante muito tempo na IL desse estudante; e alguns talvez nem desapareçam. O como e o porquê dessa ocorrência será objeto da próxima seção.

1.3 - O aspecto lexical.

A IL manifesta-se em todos os aspectos da língua e atinge as diferentes habilidades (compreensão e produção, tanto oral quanto escrita), todavia o 'locus' onde primeiro aparece e talvez onde mais perdure é o léxico. No debate acerca da origem do processo interlíngua, há quem sustente que a IL origina-se a partir de um núcleo gramatical embrionário (Corder, apud Ellis, o. c., p. 70). Mas outros pesquisadores (dentre os quais o próprio Ellis) assinalam como investimento inicial da IL uma modesta porção de itens lexicais, adquiridos no primeiro contato com a LE; é deles que o aprendiz lança mão para transmitir mensagens simples, como o faz a criança no começo da L-1.

Na introdução acenou-se para a importância do léxico na aquisição/aprendizagem da LE; cabe agora, no final deste capítulo, tratar as questões mais pertinentes, relativas ao léxico: o que se entende por palavra, vocábulo ou item lexical; aquisição do léxico; o léxico de línguas afins e o erro lexical.

1.3.1 - "No início existia a Palavra" (S. Bíblia).

A primeira constatação é a de que a palavra é um dos elementos da linguagem fácil de identificar, mas difícil de definir (Basilio, 1987: 11; Aitchison, 1987: 33). Limitando-nos à escrita, a primeira definição com que nos deparamos é a ortográfica: "podemos definir a palavra como qualquer sequência que ocorra entre espaços e/ou sinais de pontuação" (Id., *ibid.*); "Word is any sequence of letters (and a limited number of other characteristics such as hyphen and apostrophe) bound on either side by a space or punctuation mark" (Carter 1987: 4).

A definição ortográfica de palavra, embora útil para fins taxonômicos, deixa sem resolver as questões sobre palavras distintas e diferentes formas da mesma palavra, sobre palavras que, mantendo a mesma forma têm diversos significados (polissemia) ou diversas palavras que expressam a mesma idéia (sinonímia), etc. Daí a necessidade de uma definição que leve em consideração o aspecto semântico. Temos assim a palavra vista como "a minimum meaningful unit of language" (Carter, *ibid.*, p. 5). Esta definição coincide com a aristotélica que considera a palavra como "a menor unidade significativa da fala" (apud Alonso, 1983: 233). Nesta definição incluem-se as palavras compostas, bem como as expressões idiomáticas que, embora constituídas por várias palavras, no caso expressam um só significado.

A dificuldade surge com itens tais como 'se', 'mas', 'porque', etc. Uma vez que não são portadores de significado, ficariam desclassificados. Para contornar essa dificuldade recorre-se a uma outra definição, mais abrangente: "a palavra é uma unidade mínima independente (minimal free form)" (Carter, *o. c.*). Assim fica sublinhado o caráter autônomo da palavra, no sentido que não admite uma

ulterior divisão na sua estrutura. Isto, sob o aspecto morfológico; sob o ponto de vista semântico, porém, palavras como as acima referidas não têm consistência própria, tiradas da frase.

A solução está em encontrar um conceito cuja abrangência seja tal que as diversas instâncias antes indicadas venham a ser hipônimos em relação àquele. Esse conceito é lexema. "De um modo geral, o emprego do termo 'lexema' permite evitar uma ambiguidade do termo 'palavra'" (Dubois et al. 1973: 360; Carter, o. c., p. 6-7; Carvalho 1989: 11). O lexema é definido como "the abstract unit which underlies some of the variants we have observed in connection with 'word'" (Carter, o. c., p. 6). O lexema é visto como "a unidade de base do léxico" (Dubois, o. c.). Lexema, assim entendido, está intimamente relacionado com "morfema" ("word-forms" -Carter; "gramemas" -Basílio). É em virtude do morfema que o lexema se concretiza. Em escutamos, por exemplo, pode-se identificar o lexema ESCUT- e os morfemas -A e -MOS que completam o sentido da forma verbal.

O léxico, então, (retomando a definição de Dubois) seria "o conjunto dos lexemas", "conjunto de morfemas lexicais" (Martinet - apud Basílio, o. c., p. 12); "conjunto de palavras lexicais" (Ullman, id., ibid.). Esta última definição tem a finalidade de distinguir "palavras lexicais" de "palavras gramaticais". Quanto as primeiras, que constituem o acervo lexical, são numerossíssimas, as segundas são relativamente poucas.

No presente trabalho utiliza-se "palavra" no último sentido, ou seja, no sentido de lexema; e os termos "unidade/item lexical", "vocábulo" serão utilizados como sinônimos de "palavra".

Deve-se esclarecer, ainda, que a palavra, embora considerada como unidade a se, só alcança a sua dimensão plena na frase; "la palabra adquiere un sentido especial al entrar en la construcción de

la frase" (Alonso, o. c., p. 232). No desenrolar da pesquisa nos de-
frontaremos tanto com palavras isoladas quanto com palavras numa re-
lação simbiótica com mais outras palavras dentro do marco frasal.

1.3.2 - A aquisição do léxico.

A pergunta "Se se deseja falar a língua fluentemente, será a aquisição de um vocabulário extenso um dos aspectos mais importan-
tes da aprendizagem de línguas estrangeiras", Rivers (1968: 205) responde indiretamente de forma negativa. Ela recomenda a aprendiza-
gem de um pequeno "vocabulário básico", suficiente para a manipula-
ção estrutural. A ênfase, portanto, coloca-se nas estruturas (Id., p. 206). Por outro lado, aprendizes destacados (pelo número de lín-
guas que conhecem e pelo alto nível de proficiência nelas), incluem em suas estratégias o estudo de listas de palavras (Allen and Swain, 1984: 69).

Deixando de lado pretensões de dizer a última palavra sobre o assunto, podemos tranquilamente afirmar que a aquisição/aprendizagem do léxico é um dos aspectos importantes na aquisição da LE. Os depoimentos dos pesquisadores citados na introdução podem ser enriquecidos com mais outros (Richards 1976; Laufer, 1990; Carter 1987; Van Els 1977). A pergunta que deve colocar-se, então, não é se o léxico é ou não importante, e sim: que parte do léxico se deve adquirir (quantidade) e qual (qualidade).

Sendo o léxico das línguas vivas naturais virtualmente inesgotável, seria tolice querer aprendê-lo todo. Ouçamos a opinião de Comênius ao respeito:

"Não é necessário para ninguém conhecer completamente uma língua, e se alguém procurasse aprendê-la completamente faria uma coisa ridícula e estúpida. Com efeito, nem se quer Cícero tinha conhecimento tal da língua latina (...), pois ele mesmo confessava que ignorava os termos técnicos dos artesões" (Didática Magna, Gulbenkian, Lisboa, 1976, p. 332).

Estabelecida a necessidade de adquirir o léxico e a impossibilidade de adquirir todo o léxico, ficam em pé as perguntas quantos e quais itens lexicais devem ser adquiridos. Podemos especificar ainda mais: qual o léxico que esperamos que conheça um aluno de espanhol (curso de letras) no começo, no meio e no fim do seu estudo? Indubitavelmente, espera-se dele uma "competência lexical" proporcional ao nível em que se encontra. Só falta, então, por esclarecer o que é essa "competência lexical proporcional".

Em termos gerais, o conhecimento lexical para os níveis principiante, intermediário e avançado pode ser o seguinte:

(1) vocabulário muito reduzido, limitado às necessidades de sobrevivência;

(2) repertório suficiente de palavras que permitam uma escolha, primeiro muito limitada a assuntos gerais; posteriormente mais acurada e diversificada possibilitando inclusive as paráfrases;

(3) vocabulário profissional variado e preciso, capaz de dar conta de problemas específicos em diversas circunstâncias (registros); culminando com um conhecimento equiparável com o do falante nativo culto (apud Oller, 1979: 321-323).

Um curso de letras não pode contentar-se com nada inferior ao último estágio do nível (3), sob pena de equiparar-se aos cursos comerciais que investem muito menos em termos de recursos pessoais, e tempo. Entretanto, os dois primeiros níveis devem preparar o terreno, aproximando-se progressivamente do ideal mediante um adequado

planejamento e uso das estratégias mais condizentes para alcançar o principal objetivo. As etapas intermediárias deve corresponder, via de regra, um conhecimento vocabular básico. As línguas mais pesquisadas, por exemplo o inglês, contam com muitas experiências nesse campo (Chagas 1979; Carter 1987); já o ensino do espanhol como língua estrangeira não dispõe de um acervo semelhante. Então, se lança mão do "Threshold level" ("Nível umbral" -espanhol) (van Eck, 1976), o que constitui um bom marco de referência, pelo menos para as etapas iniciais.

No mais, fica por conta do professor a escolha do vocabulário (qual e quanto) a ser ministrado em cada semestre ou ano escolar. O critério adotado é geralmente intuitivo; o método, pelo menos na UFSC é o comunicativo, com as adaptações feitas a imagem e semelhança do professor. Quais os resultados em termos de conhecimento lexical? Ver-se-á no transcurso deste estudo.

1.3.3 - O léxico das línguas afins.

No capítulo I (1.1.2) discutiram-se os prós e os contras de se estudar uma língua estrangeira semelhante à materna; cabe agora fazer o mesmo em relação ao léxico. A ambiguidade expressa a respeito da língua em geral (hipótese L-1 = L-2) reflete-se também em se tratando do vocabulário: há vantagens e há desvantagens. Vejamos praticamente a partir de um texto em português pego ao acaso:

"A América Latina e cada um dos seus países tem uma história feita de dependência e nacionalismo, de integração social etambém de exclusão, de laicificação e surtos religiosos, de analfabetismo e de criação literária e intelectual" (Folha de S.P. 19/07/91).

Desse total de 37 palavras encontramos 21 que coincidem totalmente com o espanhol, 12 que se identificam sem esforço algum (também - también, integração - integración...), 3 cuja compreensão exigiria certo raciocínio (feita - hecha, dos - de los) e uma (surto) que requer um conhecimento específico porque, embora exista em espanhol, o significado coincide só em parte com o português. Por conseguinte, os poucos itens lexicais parcialmente diversos e os pouquíssimos totalmente diferentes podem ser facilmente interpretados no contexto. Os resultados não seriam diferentes se o texto analisado fosse em espanhol.

Tratando-se, pois, de línguas tão próximas uma da outra, a compreensão do vocabulário não apresenta dificuldade. Mesmo as palavras que ao longo da história das respectivas línguas sofreram evolução divergente, esta não foi tão profunda ao ponto de torná-las irreconhecíveis (Hauy 1989: 44-77).

A semelhança ou identidade não se reduz ao léxico, estende-se frequentemente às expressões idiomáticas. Conhecendo, mesmo superficialmente, a história de Portugal e da Espanha bem como das nações colonizadas por elas, não nos surpreenderemos ao constatar que uma série de ditados passam de uma língua para a outra quase sem mudança alguma: "desvestir un santo para vestir otro", "esperar sentado", "a trancos y barrancos", "hacer de tripas corazón", etc. Em suma, há uma porção muito grande de vocábulos e expressões comuns às duas línguas, cujo conhecimento requeriria apenas como que cientificar-se, pelo menos no que respeita ao conhecimento receptivo ou passivo.

A vantagem decorrente da referida proximidade entre L-1 e L-2 é incalculável, sobretudo se comparada com a dificuldade de se compreender uma língua saxônica, asiática ou ameríndia. É necessário

ressalvar, entretanto, que a referida vantagem não dispensa o esforço, indispensável para a continuação do aprendizado. "O vocabulário ativo é o fim e o passivo um meio-caminho da aprendizagem" (Chagas, o. c., p.163). Precisa, então, recorrer a outra metade do caminho para alcançar a meta. "Mas converter em ativo o vocabulário passivo não é, nem poderia ser, tarefa das mais simples dentre aquelas a que se há de entregar o mestre" (Id, ibid., p. 164).

O primeiro passo nessa direção (converter em ativo o vocabulário passivo) é o reconhecimento das falsas semelhanças, relativamente poucas, mas suficientes para criar dificuldades. Depois é preciso no mínimo sondar essa misteriosa distância existente entre o conhecimento passivo do vocabulário e o uso produtivo, tanto na forma oral como na escrita. E ainda, qual é a melhor maneira para percorrer essa "outra metade do caminho" que é também a mais íngreme. Com efeito, os estudiosos do tema se indagam:

(a) "under what circumstances and influenced by what factors, do (meaning of) words progress from being vaguely recognized to being accurately identified, and subsequently, from being sometimes produced to being fully utilized whenever required?"

(b) "do all words pass, and if so how quickly, first from recognition into active production, or do some words enter directly into one's productive/receptive vocabulary, while other remain forever receptive (Van Els, 1984: 90)?"

Segundo o mesmo autor (Ibid., p. 250) o conhecimento passivo do léxico seria o resultado da semantização, que consiste na apresentação da palavra de tal maneira que o seu significado torna-se claro ao aprendiz. Já o conhecimento ativo supõe a internalização: a palavra, com seu significado, é armazenada na memória de tal maneira que o aprendiz pode usá-la efetivamente quando as circunstâncias requerem. A semantização é um meio para atingir a internalização, mas

aquela só não garante o conhecimento da LE.

Ellis (1985: 159) usa diferentes termos para expressar o mesmo conteúdo: "input-L1: data which the learner hears; Intake-L2 data assimilated and fed into the IL system. It is only when the input becomes intake that SLA takes place".

Qual é, então, a fórmula para passar do primeiro para o segundo estágio (ou para fazer com que o "input" se torne "intake" e eventualmente se manifeste em "output"? A resposta está por conta da metodologia, e esta parece dizer: "tot capita quot sententiae"; ou seja, as respostas são inúmeras, desde as tradicionais até as ultra-modernas.

O recurso às listagens de palavras, quer com a tradução, quer com explicação na própria língua estrangeira continua sendo usado, não com caráter de exclusividade mas em concomitância com outras estratégias. O método direto, no seu afimco de encurtar as distâncias e fazer com que o estudante "pense na LE" pretende dispensar totalmente a LM e inculir o léxico no aprendiz a base de objetos, ilustrações e mímica. O ponto forte dessa abordagem é ao mesmo tempo a sua limitação, já que com os meios usados só pode transmitir um número reduzido de palavras (Stern, o. c., p. 459-60).

Sendo o português e o espanhol as línguas em pauta, a abordagem comunicativa parece ideal para se obter o conhecimento passivo do léxico; a LE pode ser usada já desde o começo sem obstáculo para a compreensão. Contudo, para passar à retenção e logo ao uso ativo do vocabulário da LE será preciso lancar mão de atividades mais convencionais. Enfim, sendo a palavra uma unidade da frase e esta parte do discurso, o mais adequado é ensiná-la/aprendê-la dentro do todo, ou seja, no contexto e no discurso (Carter 1987: 165). Desta maneira a palavra será vista em seu "habitat" natural o que, além de propor-

cionar a compreensão, facilita a retenção.

1.3.4 - O erro lexical.

Após uma consideração tão benigna por parte da IL a respeito do erro (I, 2,1), talvez seja mais adequado falar de "anomaliakk", "anormalidade", ou "falha" para referir-se às instâncias em que o aprendiz não consegue o desempenho almejado na execução de tarefas interlinguísticas. Ditas ocorrências, aliás, são rotineiras ao longo do "continuum" interlingual, conforme ficou exposto; mas agora limitar-nos-emos às incongruências referentes ao léxico.

Vejamos um parágrafo, retirado de uma redação, escrita por um aluno da 7a fase (UFSC). Aqui encontraremos suficientes elementos para as considerações gerais sobre o erro lexical e aplicações específicas relativas às línguas aqui discutidas:

"Las clases de lengua extranjera *precisa de un programa de *estudios de *desarrollamiento cuidadosamente planeado y, en cada uno de los *estudios que el alumno sea ejercitado en determinado aspecto de la lectura de modo que, *gradativamente él *adquiera *habilidad, suficiente para continuar solo, abandonando *de vez la laboriosa *decifración".

Salta à vista que o aspecto mais afetado em produções como esta é o vocabulário. O termo genérico para denominar este tipo de ocorrência é "interferência"; verifica-se, efetivamente, a influência de uma língua (português) sobre a outra (espanhol) como resultado da semelhança existente entre a primeira e a segunda (esta última insuficientemente conhecida) (Ver I,1,1). Justamente em virtude dessa influência e em função da semelhança entre L-1 e L-2 o aluno adota e adapta palavras da sua língua ao se expressar na língua estrangeira.

A metalinguagem atual reserva nomes específicos para esse tipo de interferência.

Temos, em primeiro lugar, o empréstimo: as palavras "estagio, gradativamente, de vez, habilidade" são incorporados integralmente no espanhol; a forma verbal "precisa" é usada mantendo-se a estrutura portuguesa ou a espanhola de cunho arcaico; "adquiera" é quase espanhola, faltando apenas uma letra para o ser totalmente -adquiera. Temos, em fim, "desarrollamiento" e "decifración", típicos "centauros" linguísticos. Estas ocorrências, literalmente interlinguais são frequentes quando duas línguas como o português e o espanhol entram em contato: *aperfeccionamento, *fornecimiento, *nomeación, *julgamiento, etc.

Em casos como estes é que entra em cena o princípio interlingual: supor que há equivalência entre a L-1 e a L-2 (van Els, o. c., p. 53). Deve haver, porém, mais outros motivos. O aluno cujo texto foi transcrito usou corretamente uma série de itens lexicais de difícil manuseio: "extranjera, alumno, lectura", entre outros. Uma possível explicação é que há palavras mais suscetíveis de empréstimo do que outras, ou em outros termos, certas palavras são mais impermeáveis à retenção do que outras. Esse seria o caso, por exemplo, de "desarrollamiento, estagio e habilidade", vocábulos frequentemente usados nas aulas de espanhol (na forma correta, naturalmente). Pode-se dizer que são itens mais "fossilizáveis"; talvez até se possa falar de uma lei ou um universal que determina esse fenômeno, uma vez que se verifica com certa regularidade. Deve-se assinalar ainda o fato de não darmos a devida importância à aquisição do léxico, supondo que ele acompanhará como que automaticamente o desenvolvimento das outras habilidades.

Em fim, nos deparamos ainda no texto apresentado com uma palavra que faria hesitar até a um nativo falante da L-2: decifraci3n. Em primeiro lugar, deve-se admitir a inexist4ncia de uma equival4ncia exata em espanhol; depois, 4 preciso ativar as estrat4gicas comunicativas para, em caso da comunica33o oral, em fra33es de segundo achar a circunlocu33o adequada para n3o perder a meada do discurso. O sucesso, naturalmente, nem sempre 4 garantido.

O insucesso, por outro lado, tem uma explica33o, tanto para esta quanto para in4meras ocorr4ncias dessa natureza: "insufici4ncia vocabular" (Takeuchi 1980: 18). O caminho para a sufici4ncia n3o 4 nem curto, nem f3cil. Mas estudantes como o autor do texto discutido provam que a tarefa n3o 4 imposs3vel.

A aquisi33o/aprendizado de uma l3ngua estrangeira 4 uma opera33o muito complexa para ser confiada a uma s3 abordagem ou a uma s3 atividade com exclus3o das outras. A hist3ria da pedagogia lingu3stica apresenta um n4mero consider3vel de m4todos, dentre os quais alguns passaram sem deixar tra3os, outros, por4m, depois da indispens3vel crivo do tempo, legaram-nos preciosos ensinamentos que seria tolice desaproveitar. 4 isso que podemos dizer tamb4m com respeito 3 aquisi33o do l3xico: em vez de sacralizar (pior ainda divinizar) uma abordagem e estigmatizar as concorrentes, deve-se adotar um "ecletismo inteligente" que sintetize e combine o melhor das op33es ofertadas. Ou, em outras palavras, devemos seguir o exemplo do escriba douto que "do seu tesouro tira coisas velhas e novas" (Mt. 13,52).

NOTAS DO CAPÍTULO 1

1) "(...) Haverá sempre linguístas "à moda" prontos para justificar tudo. Quando afinal, para inovar, as línguas românicas têm todo o interesse em se remeter ao latim (que escândalo!), que representa o seu esqueleto, e aos períodos mais altos dos seus percursos, que foram, por exemplo no caso do francês, os séculos XVII e XVIII" (Houaiss 1989:191).

2) Para uma visão mais atualizada -e até sofisticada-, ver Gamkrelidze 1990: 82-89.

3) É fácil se escutar entre espanhóis ou hispano-falantes expressões como esta: "el portugués es un español mal hablado". Naturalmente o troco por parte dos lusófonos é na altura.

4) Possivelmente o estudante que escreveu "empério" aprendeu que em espanhol "imperador" é "emperador", e daí deduziu logicamente que o [e] inicial deve manter-se. Mas neste caso a língua-alvo é ilógica: de "imperio" passa para "emperador".

5) O uso do termo encontra-se já desde 1928, embora com diferente significado (Eliason 1981: 164, nota 3).

CAPITULO 2

A PRÁTICA

O capítulo precedente proporcionou os subsídios teóricos, primeira medida para a consecução do objetivo deste estudo, delineado já na introdução. Este capítulo abordará A PRÁTICA, cujo cerne é a exposição dos dados levantados. Mas antes disso é necessário apresentar OS MEIOS, i. e., os informantes, e também indicar a atividade lingüística solicitada deles em função do material que terão em mãos.

Logo mais apresentar-se-ão os resultados dos dez questionários, divididos em grupos de seis (A - F) e quatro (G - J) com o intuito de facilitar a leitura e compreensão do volume de dados.

Espera-se, desta maneira, contar com todos os elementos necessários para completar o trabalho empreendido.

2.1 - Os meios.

2.1.1 - Os informantes.

Os informantes são estudantes de letras que optaram pela habilitação em português e espanhol. Além dos estudantes da UFSC, colaboraram os da UFPR, UFRGS e PUCRGS. Conseguiu-se assim um número de vinte turmas, perfazendo um total de cento e oito estudantes. Maioria deles de sexo feminino.

Com exceção da primeira fase, todas as outras, da segunda à oitava, foram representadas (ver esquema abaixo). A primeira ficou excluída simplesmente porque ela não existia nas instituições visitadas quando se realizou o levantamento.

As sete fases foram reunidas em quatro grupos: Grupo I: fase 2; Grupo II: fases 3 e 4; Grupo III: fases 5 e 6; Grupo IV: fases 7 e 8. Este procedimento, ao evitar a excessiva fragmentação, facilitará a apresentação dos resultados. Desta maneira, também, ficará mais fácil relacionar os quatro grupos com os níveis de proficiência lexical estabelecidos anteriormente (I,3,2), a saber, principiantes, intermediários e proficientes - em vésperas da formatura.

O número de estudantes por grupo é bastante homogêneo, atingindo uma média de 27 informantes cada. A composição exata e detalhada pode-se ver no seguinte quadro:

Grupo	Fases	Turmas	Número de estudantes
I	(1)-2	04	31
II	3-4	05	29
III	5-6	05	23
IV	7-8	06	25

Os dez questionários somam cento e sessenta e cinco (165) questões. A distribuição por turmas e fases foi a seguinte: os seis primeiros questionários (A - F), pensados para todas as turmas, foram respondidos pelos cento e oito estudantes; o sétimo (G) foi respondido por cinquenta e cinco, os dois seguintes (H e I) por cinquenta e quatro e o último (J), por cinquenta e dois. Temos assim um total de quinze mil seiscentas e cinquenta respostas (15.650).

Considerou-se desnecessário aplicar todos os questionários a todas as turmas; dificilmente os principiantes saberiam responder questões que supõem um conhecimento aprimorado da língua-alvo. Contudo, não houve proibição e sim um convite para os estudantes, mesmo das primeiras fases, responderem todos os questionários, caso desejassem.

2.1.2 - Os questionários.

Os questionários foram elaborados levando em consideração os pressupostos estabelecidos na seção 3,2 (aquisição do léxico), do capítulo precedente. Sendo a aquisição do vocabulário parte essencial da aquisição da própria língua, os níveis de conhecimento lexical devem corresponder aos níveis de conhecimento da LE. Os questionários, conseqüentemente, devem acompanhar esse desenvolvimento e exigir mais de quem mais conhece. O problema surge quando se trata de determinar o que os estudantes devem saber em termos de léxico nas diversas etapas do Curso. O critério indicado anteriormente (I,3,2) -vocabulário elementar, suficiente e comparável com o do falante nativo culto- coloca as balizas, assinalando o roteiro, mas

não dá resposta para os casos concretos.

Foram consultados, portanto, outros especialistas no ramo, a fim de não proceder baseado só na intuição. Para o preparo dos exercícios considerados mais fáceis, consultou-se o "Nível Umbral" ("Threshold level") (van Ek, 1976). Assim, indaga-se se todos os estudantes dão conta de itens referentes à vida doméstica, economia, esportes, etc., termos que constituem o chamado "vocabulário básico".

Supondo, por outro lado, que o estudo da LE a nível universitário tem objetivos bem mais ambiciosos que os visados originariamente pelos operários temporários em solo europeu, elaboraram-se questionários para verificar se, e em que proporção esses objetivos são alcançados. Aqui foi necessário consultar os critérios aduzidos para considerar certas unidades lexicais mais difíceis do que outras (Higa 1965; Carter 1987; Carter-McCarthy 1988).

No começo, então, privilegiou-se a compreensão ou reconhecimento (R), considerado mais fácil que a produção (P) (Carter, o. c., p. 152). Não fica excluída a produção nos exercícios iniciais, mas os itens focalizados não vão além dos encontrados no vocabulário de sobrevivência. Com exceção do primeiro exercício, onde se apresenta uma lista de palavras, todos os outros apresentam um contexto, seja através de frases, seja através de uma narração curta. Porém, nem sempre foi possível evitar a artificialidade.

Consideraram-se mais difíceis -e portanto incluíram-se nos exercícios mais adiantados- os cognatos aparentes, onde o estudante pode mostrar se em realidade sabe ou se apenas "acha" que sabe, bem como as frases preposicionais, próximas das expressões idiomáticas. Em fim, os últimos questionários visam -em contexto de versão e tradução- frases típicas de ambas as línguas; supõe-se, por consequin-

te, que os estudantes nos estágios mais avançados são capazes de dar conta também dos aspectos conotativos da LE (Richards, J. 1976:88).

Os referidos critérios para avaliar o grau de complexidade dos itens a serem testados, foram completados com a experiência docente de quatro anos, através dos quais foi possível apreciar as dificuldades mais comuns encontradas pelos brasileiros na aquisição da língua espanhola. Nem é de excluir-se uma certa dose de subjetividade, inevitável em empreendimentos desta classe.

2.2 - Os dados: primeira etapa - (A - F).

Esta primeira etapa compreende os resultados dos seis primeiros questionários, destinados a todos os estudantes. Cada exposição será precedida de uma breve explicação introdutória.

2.2.1.- (A)- Reconhecimento: qual a palavra na L-2.

O exercício consta de cinquenta itens. Do ponto de vista gráfico todos (excetuando ameaça) podem pertencer tanto ao português quanto ao espanhol. O estudante com um bom embasamento ortográfico na LM estará em situação mais favorável para responder; e viceversa, o escasso conhecimento do vocabulário materno pode propiciar a resposta equivocada.

Nem a escolha, nem a disposição das palavras foi aleatória: os dez primeiros itens são concretos, tirados do meio acadêmico, em contato direto e contínuo com o informante. Pode-se afirmar o mesmo a respeito dos itens 11 a 20, tirados do mundo do esporte. Aqui a

ortografia e a fonologia desempenham um papel determinante: o acento circunflexo ou a ausência dele fará com que /premio/ fique no âmbito do português ou do espanhol, respectivamente; /descanso/ será português ou espanhol dependendo só da pronúncia, etc.

A seguinte dezena, 21-30, refere-se a profissões e estabelecimentos. Procurou-se evitar palavras que saem do uso comum. Os números 31 a 40 incluem adjetivos, cujo significado é facilmente perceptível pelo estudante brasileiro, a grafia porém nem sempre coincide nos dois sistemas linguísticos. Os dez últimos itens referem-se a realidades abstratas que, em geral, são iguais ou parecidas em ambas as línguas. A palavra /virtudes/, no plural (n. 41) é tanto portuguesa quanto espanhola; acontece justamente o contrário com /feliz/ (n. 35), que no singular coincide e no plural diverge ("felices" - espanhol).

Este questionário foi, pois, ministrado a todos os cento e oito estudantes. As respostas obtidas perfazem um total de cinco mil e quatrocentas (5.400). Distribuindo esse número de respostas nas três opções possíveis, com as respectivas porcentagens, os resultados são os seguintes:

Respostas	Total	Porcentagem
C (certas)	3,642	68%
E (erradas)	1,759	29%
N (não sei/ em branco)	179	3%

No seguinte quadro podem visualizar-se os resultados mais detalhadamente, por níveis e por grupos:

<u>Fase</u>	<u>Porcentagem</u> <u>respostas</u> <u>certas</u>	<u>Grupo</u>	<u>Porcent.</u>
2a	62%	I	62%
3a	62%	II	61,5%
4a	60%		
5a	64%	III	71,5%
6a	79%		
7a	71%	IV	73,5%
8a	76%		

Os resultados globais estão na faixa das expectativas, pois 67% de acertos representa folgadoamente dois terços do total; o número de respostas erradas é escassamente um terço, e os itens assinalados "não sei" somam um número pouco expressivo. Uma porção significativa dentre as respostas equivocadas explica-se pelo escasso conhecimento ortográfico da língua materna. É isso que se deduz quando vocábulos tipicamente portugueses são assinalados como exclusivamente espanhóis. Contudo, não há possibilidade de avaliar o alcance dessa variável.

A informação auferida mediante exercícios escritos revela certo comportamento que a elicitación oral não desvendaria; mas também oculta aspectos que só a pronúncia mostraria. Há um número considerável de vocábulos que, mantendo a mesma morfologia nas duas línguas, é só pela presença ou ausência do acento ortográfico, ou pela pronúncia, que saberemos se pertencem a uma língua ou à outra. /escritorio/ e /negocio/, por exemplo, em espanhol escrevem-se sem o acento, enquanto /estenografía/ acentúa o /i/. /Academia/, por outro lado, é igual graficamente, mas na pronúncia espanhola acentua-se o /e/ - 'académia'.

Com o intuito de avaliar a importância do acento no mapeamento de vocabulário por parte dos informantes focalizam-se os dez principais itens cuja acentuação coincide ou difere de uma língua para a outra. Excetuando o acento circunflexo e a crase, as outras formas de acentuação coincidem. O trema, pouco frequente em português, é ainda menos usado em espanhol.

Ora, os estudantes exibiram um conhecimento razoável das diferenças gráficas da LE em relação à LM. O percentual de acertos das diversas fases reflete o índice referente a todo o questionário, a saber, 67%. Os resultados são consistentes com a forma do ensino praticado nos cursos de letras: frequente ou constante recurso à escrita. Observam-se, no entanto, inconsistências que devem ser explicadas. Enquanto cinco dentre oito estudantes da segunda fase assinalaram corretamente 'farmácia' como termo português, apenas dois souberam indicar "audacia" como espanhol. A presença ou ausência do acento fará com que termos como os referidos pertençam ao português ou ao espanhol, respectivamente. Conseqüentemente, se a palavra acentuada ("farmácia") é assinalada como portuguesa, a não acentuada ("audacia") será espanhola. Porém, não é isso que aconteceu. Por

quê? A resposta mais plausível encontra-se na familiaridade (ou falta dela) dos itens em questão; enquanto "farmácia" é um termo de uso frequente e se refere a uma realidade concreta, "audácia" é um termo abstrato e de uso restrito.

As quatro turmas mais adiantadas, globalmente consideradas, mostraram um conhecimento superior ao das três primeiras: 76% -x- 57%. Além disso, relativamente muitas das respostas erradas das turmas menos adiantadas apresentaram "erro duplo" em um só item. Isso se verifica quando um termo como /premio/ não só é indicado como espanhol e português, senão que assinala-se como exclusivamente português. Em contrapartida, as turmas adiantadas apresentaram alguns "acertos pela metade". Tal foi, por exemplo, a indicação de /academia/ como termo português (sem incluir o espanhol) ou de /tranquilo/ como espanhol e português (apesar de não levar o trema).

A inconsistência, desta vez, está por conta de /estenografia/, corretamente discriminada por 66% dos alunos principiantes e apenas por 33% dos proficientes. Logo mais propor-se-á a explicação mais plausível para fenômenos como este.

Se a língua estrangeira em questão fosse totalmente diferente da LM, um questionário como (A) não teria cabimento. A palavra portuguesa poderia ser facilmente assinalada por exclusão (1). No caso do português e o espanhol a pergunta mais pertinente talvez seja se um exercício como (A) produz em realidade alguma informação relevante.

Após ter visto os resultados, tanto os totais quanto os parciais, podemos responder (a posteriori) afirmativamente à referida pergunta, mesmo com as limitações apresentadas pelo teste "certo / errado" (Rivers 1968:307). Conforme ficou comprovado (I, 3. 3), o vocabulário potencial do discente é muito grande quando a LE é cog-

nata da LM. Ora, o primeiro passo para sair da pura potencialidade é o reconhecimento da unidade lexical respectiva como própria da L-1 ou da L-2 (ou de ambas). Tratando-se, por outro lado, de um exercício inicial, o mais normal é começar com a atividade de reconhecimento ou recepção, comumente considerado mais fácil que a produção (Carter, o. c., p. 152), ou que a retenção a longo prazo (Carter-McCarthy, o. c., p. 13).

O aprendizado/aquisição da LE é visto como um processo gradual e progressivo (Rivers, o. c., p. 29), ainda que nem sempre resulta fácil indicar a transição de um estágio para o seguinte (Stern 1984: 394; Carter-McCarthy, o. c., p. 15). Segundo estas afirmações, os alunos das fases iniciais mostrariam um desempenho muito deficiente, enquanto os formandos seriam quase perfeitos. Mas não é bem isso o que mostram os resultados. O 62% de acertos das segundas fases e o 77% das oitavas fases parecem contradizer as asserções anteriores. Enquanto a proximidade entre o português e o espanhol pode explicar o bom desempenho das primeiras, não se encontra explicação totalmente satisfatória para o relativo baixo retorno das segundas. A resposta talvez se encontre na diferença entre o ideal e o real, entre a teoria e a prática:

"The problems that have arisen in the real world are that the ideal end point is almost never reached, that the progression is hardly ever a regular one, that the learner's progression is often arrested at a point well below the ideal end point, that learners not infrequently regress..." (Stern, 1983: 395).

Cabe agora trazer à baila quanto foi dito a respeito da semelhança entre L-1 e L-2 (I, 1. 1. 2) e da fossilização (I. 2. 1.1.). O bom desempenho das turmas iniciantes e intermediárias se explica pela proximidade entre as duas línguas, o que favorece um progresso

acelerado em termos de reconhecimento lexical. Paradoxalmente, a vantagem torna-se desvantagem quando está em jogo um reconhecimento mais acurado. Então a fossilização toma conta, causando a estagnação da aprendizagem ou até mesmo a volta a etapas já superadas.

2.2.2 -(B)- Assinalar a(s) alternativa(s) correta(s): (R).

A formulação deste exercício segue o padrão dos testes de múltipla escolha (Rivers 1975:306; Valette 1977:49; van Els et al. 1984:322). O vocabulário testado é o da vida familiar e doméstica. Na instrução acena-se a possível ocorrência de sinonímia. É isso que se verifica na questão 4, onde o item certo pode ser (b) "elevador" ou (d) "ascensor". Verificar-se-á se os informantes assinalam ambas as alternativas corretas; e, caso assinalem só uma, qual delas será a preferida.

A maior parte dos termos focalizados são específicos; no entanto, duas questões visam o vocábulo genérico (2): o termo que se refere aos diversos itens de uso doméstico como ferro, liquidificador, etc., (n. 7) e o que abrange os diferentes momentos de se alimentar -café da manhã, almoço e janta (n. 8). Neste último caso haverá também a possibilidade de verificar a preferência do informante pelo termo mais ou menos parecido com o da LM: "refecciones" ou "comidas". Esta modalidade se encontra também na questão n. 6, onde a escolha está entre termos que compartilham o mesmo campo semântico: "desligar, desconectar, apagar", dos quais só um é correto.

As respostas certas somam 641, ou seja, 59% de um total de 1.078. Segundo estes resultados o conhecimento do vocabulário refe-

rente à moradia, lar e itens domésticos por parte dos estudantes de letras é apenas razoável.

Os percentuais em relação a cada item podem ser apreciados no quadro a seguir; colocam-se de um lado os que tiveram um retorno superior a 50% e do outro os que tiveram menos de 50%:

ITEM	50%+	50%-
1. Barracas		45
2. Alquiler	89	
3. Ventanas	90	
4. Elevador Ascensor	76	11
5. Aire acondicionado		46
6. Apagamos (la luz)		38
7. Electrodomésticos	62	
8. Comidas *Refecciones	83	7
9. Ahijado	84	
10. Entenado		36

Os resultados auferidos revelam, por parte dos informantes, uma certa inconsistência que exige explicação. A questão n. 4 apresenta duas alternativas corretas, uma das quais coincide com o termo português. No entanto, a escolha foi em massa a favor do termo "mais espanhol": "ascensor". A questão n. 8 só admite uma resposta correta: "comidas". A maioria dos informantes, porém, preferiu "*refecciones", ou seja, o vocábulo "mais português"; a resposta é errada por tra-

tar-se de um falso cognato. Algo semelhante ocorreu na questão n. 6, onde preferiu-se *"desligar" e *"desconectar", em vez de apagar. Por que na primeira instância o informante assinalou o item "mais espanhol" e na segunda o "mais português"? Em igualdade de circunstâncias é a LM a que determina a escolha, segundo ficou demonstrado no capítulo precedente. Então, se na questão n. 4 a opção é pelo termo menos parecido com o da LM, isso quer dizer que o informante faz uma escolha consciente e decide a favor do termo que, no seu entender, é mais típico da LE.

A pluralização do cabeçalho com o intuito de indicar a possibilidade de sinonímia no exercício não teve repercussão alguma no caso onde ela ocorreu (n. 4), pois os informantes assinalaram ora uma ora outra alternativa. Por outro lado, a advertência os induziu a associações inexatas; assinalaram como sinônimos "ventana" e "ventanilla", "apagar" e "desconectar", "elevador" e "escalera". Nem faltou quem indicasse como equivalentes termos contraditórios: "aire acondicionado" e "calefacción", "mansiones" e "barracas", "encender" e "apagar".

Vejamos agora o desempenho progressivo através do acompanhamento de um item que teve um resultado muito bom: ahijado (afilhado) 84% de acertos. Há um progresso evidente das quatro últimas fases, comparadas com as três primeiras. Mas não se trata de uma diferença tão grande: entre as segundas e as oitavas fases a diferença em favor das últimas é apenas de onze pontos percentuais. E a diferença de um nível inferior para o imediato superior nem sempre é para mais: as segundas fases tiveram 77% de acertos, as terceiras 66%; as sextas fases alcançaram 94%, as sétimas 85%. No fim deste capítulo far-se-á uma discussão deste fenômeno, que não diz respeito só a es-

te exercício.

- 2.2.3 - (C)- Completar o enunciado (em LE) com o termo apropriado - P- Cinco questões (a);
Traduzir o item sublinhado (LM) -P-
Dez questões (b).

O primeiro exercício (a) deste questionário testa itens referentes ao tempo, tanto cronológico quanto atmosférico. A palavra que deve completar a proposição é sugerida pelo contexto frasal: "En invierno los días son más cortos que en _____". É propriamente um exercício de resposta única (van Els, o. c., p. 322).

O quadro seguinte mostra o desempenho das diferentes turmas em relação a cada um dos itens pesquisados:

ITENS TESTADOS	PORCENTAGEM ACERTOS POR NIVEL						
	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a
1. Días hábiles vs días de descanso	87%	77%	90%	100%	94%	57%	83%
2. Temprano vs tarde	64%	67%	85%	100%	94%	100%	83%
3. Verano vs invierno	81%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
4. Cumpleaños	68%	44%	90%	100%	100%	86%	94%
5. Templado (clima)	16%	56%	15%	0%	19%	0%	11%

Os estudantes possuem um bom conhecimento dos cinco itens testados, como se deduz da média geral de acertos: 73%. O termo menos conhecido é templado, referido ao clima. Na avaliação adotou-se o critério mais estrito, ou seja, descartaram-se como incorretos os

sinônimos que carecem da especificidade de templado (Corripio 1984).

A maior parte dos erros em relação às outras questões decorrem da suposição por parte dos estudantes de que há equivalência total (ou quase) entre a língua materna e a estrangeira:

<u>Português</u>	<u>Espanhol</u>
1. Dias úteis	Días hábiles / útiles
2. Tarde Cedo	Tarde Temprano * Cedo
3. Verão	Verano *Verón
4. Aniversário	Cumpleaños *Aniversario (neste contexto)

Posteriormente haverá oportunidade de aprofundar esta sondagem; a discussão deste aspecto é um dos objetivos da investigação presente.

O segundo exercício (b) compreende dez termos relacionados com economia e finanças. Trata-se do vocabulário do dia-a-dia; excluíram-se vocábulos de uso mais técnico, tais como "duplicata", "avalista", "promissória", etc.

A média geral de acertos deste exercício é 18%. Os nossos estudantes, portanto, possuem um conhecimento menos que satisfatório do vocabulário de economia e finanças. O seguinte quadro dá uma sinopse dos itens enfocados, da ocorrência errada mais frequente, do termo espanhol correto e da porcentagem geral de acertos:

<u>Termo a ser traduzido</u>	<u>Produção interlingual</u>	<u>Termo espanhol</u>	<u>Média de acertos</u>
1. Pagos (salários)	*pagos	pagados	18,5%
2. Poupança	*pupanza *economía	(cuenta de) ahorro	26%
3. Juros	*juros (Xuros)	intereses	7%
4. Investimento	*investimento *inveſtimiento	inversión	31%
5. (ser) explorados	*explorados	explotados	9%
6. Impostos	*impostos	impuestos	44%
7. A vista (pagar/comprar)	*en el acto	al contado	17%
8. A prazo	*a prazo	a plazos	29%
9. Pechinchar	*gangar *pedir descuento/ rebaje	regatear	7%
10. Ganhos (lucro)	*gaños	ganancia	18%

As unidades responsáveis pelo menor número de acertos são aquelas cuja morfologia difere totalmente de uma língua para a outra: "juros" - intereses, "pechinchar" - regatear. No primeiro destes casos a resposta mais comum foi a própria palavra portuguesa, supostamente com pronúncia espanhola (Xuros). Lembre-se que não são raros os casos de coincidências gráficas e divergências na pronúncia (ver Exercício [A]). Com respeito a "pechinchar" as respostas foram mais diversificadas; entre as primeiras turmas foram frequentes os "não sei": já as mais proficientes tentaram várias paráfrases, algumas das quais se aproximam da resposta correta.

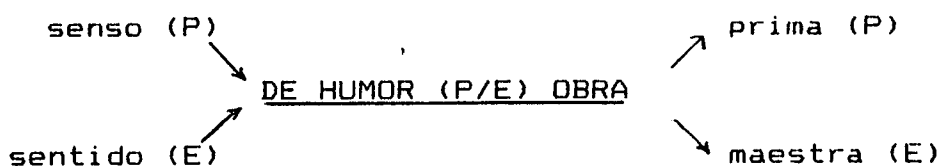
O desempenho melhor (que ainda assim não atingiu 50%) foi o relativo a "impostos" - impuestos. Por um lado, a semelhança do termo estrangeiro com o correspondente da LM pode ter propiciado a recuperação; por outro, a própria semelhança provocou as respostas erradas ao criar a suposição de que se trata de equivalência exata.

A divisão do questionário (C) em (a) e (b) pretendia testar itens diferentes mas com um grau de dificuldade igual ou semelhante. Entretanto, o vocabulário referente à economia e finanças resultou ser mais difícil que o referente a eventos relacionados com o tempo, conforme é demonstrado pela média de acertos: 18% vs 72%.

Supondo que ambas as áreas tenham sido abordadas na sala de aula, a probabilidade de reconhecimento e retenção é bem maior tratando-se de termos parecidos. Essa semelhança explicaria o bom rendimento no primeiro caso; e a ausência da mesma ocasionaria o baixo índice de acertos no segundo. Itens lexicais como os referentes a economia e finanças requerem algo mais que a simples exposição. Sem um enfoque ad hoc e um acompanhamento com as estratégias metodológicas apropriadas, dificilmente se evitarão as interferências, acarretando não só incorreção, mas também incomunicação.

2.2.4 - (D)- Assinalar a(s) alternativa(s) correta(s) (R); Contexto frasal - LE.

Quatro das dez questões deste exercício têm duas alternativas corretas, uma das quais é mais semelhante à unidade da LM. Dentre as seis restantes, duas apresentam expressões parcialmente iguais nas duas línguas. Verificar-se-á se o estudante conhece ou repara na parcialidade dessa coincidência:



Duas questões focalizam ainda falsos cognatos: largo (esp.) = cumprido/*largo (port.); vontade (port.) = ganas/*voluntad (esp.). Os dois números restantes referem-se a itens que apresentam certa dificuldade ao estudante de espanhol: o particípio passado de "resolver" e a expressão "te toca", significando "é tua vez".

Quanto ao retorno, vejamos, em primeiro lugar, o desempenho em relação aos sinônimos. No quadro a seguir consta: o número da questão e o item/itens testados, a média dos que escolheram um ou outro, e a média dos que assinalaram ambos os sinônimos:

(3)	desafío	68%	
	reto	5%	,09%
(5)	sugestión	22%	
	sugerencia	48%	0
(7)	respuesta	57%	
	contestación	45%	3%
(8)	quitarte	39%	
	sacarte	48%	3%

Na questão n. 3 a preferência pelo termo "mais português" foi esmagadora. Essa tendência para a escolha do item mais familiar já foi observada no exercício (B), n. 9. A questão n. 7 mostra a mesma tendência, embora a diferença em favor de "respuesta" não seja tão contundente. Já com "sugestión" e "sugerencia" (n.5) ocorre o con-

trário: privilegiou-se o termo mais comum em espanhol. Dentre as alternativas à questão n. 8, optou-se preferentemente pelo vocábulo mais usado no espanhol sul-americano: sacarse (el abrigo).

O desempenho com respeito às expressões parcialmente iguais pode apreciar-se nas seguintes produções: no enunciado "El se enfada por cualquier cosa; no tiene _____ de humor", 63% preencheram com *senso e só 24% com sentido. Em "El Moisés de Miguel Angel es una verdadera _____" as preferências se dividiram por partes iguais (36%) entre obra maestra e *obra de arte (3).

Os falsos cognatos incluídos nos questionários tiveram uma boa percentagem de acertos: "largo" foi corretamente assinalado por 71%. O outro termo foi testado no enunciado:

"Cuando tengo _____ de dormir..."

Dentre as alternativas apresentadas a) voluntad, b) vontade, c) gana, d) ganas, foi esta última (a correta) que levou a melhor parte: 66% de acertos, seguida por *gana: 17%. A influência da LM nestes dois casos não foi tão relevante como se esperava.

O participio passado de resolver, regular em português, irregular em espanhol (resuelto), teve 67% de acertos. O termo português ficou em segundo lugar: 32%. Enfim, a expressão "te toca" foi indicada por 63% dos informantes.

Segundo se pode observar nos resultados dos quatro termos sinônimos, o número dos que souberam ou se certificaram da sinonímia foi insignificante. Houve informantes que associaram termos estranhos ou até irreductíveis entre sí na LE: "ancho + largo", "senso + noción" (de humor), "resueltos + vencidos", "obra prima + obra maestra + obra de arte", "voluntad + ganas". No mais, a influência da L-1 determina a escolha do termo "mais português": desafio em vez de reto,

*senso em vez de sentido (de humor), etc. Contudo, a tendência não é geral, como se deduz dos outros dados.

2.2.5 - (E)- (a) Itens bilexicais (R): 5 questões;

(b) Versão vocabular em orações (R/P): 10 questões.

s Neste questionário aborda-se uma série de palavras que são polissémicas em uma das línguas em análise, mas não na outra, e que, por conseguinte apresentam certa dificuldade. "Fundo" pode ser "fondo" ou "hondo" em espanhol, dependendo do contexto. E viceversa, "sueño" em espanhol pode realizar-se como "sono" ou "sonho" em português.

No primeiro exercício (a) testam-se cinco termos bilexicais na LM mas não na LE; o segundo (b), visa alguns itens bilexicais na LE mas não na LM, além de outras unidades cujo conhecimento requer estudo e cujo reconhecimento exige concentração.

No quadro seguinte se apresentam os resultados dos cinco primeiros itens. Aí está o termo português, os dois termos correspondentes em espanhol, assinalando (com +) qual o correto nesta instância, e a média de acertos:

FUNDO	a) hondo (rio)	+	61%
	b) fondo	-	
ONDAS	a) ondas	-	86%
	b) olas (de mar)	+	
RESPEITO	a) respecto	-	41%
	b) respeto (por los mayores)	+	
SOLO	a) suelo (fértil)	+	90%
	b) solo	-	
CHAVE	a) clave (para descifrar)	+	30%
	b) llave	-	

A média geral de acertos (66%) é boa, mas não excelente, haja vista tratar-se propriamente de um exercício de certo/errado. A língua-mãe comum (o latim) fornece um sólido substrato que facilita grandemente a compreensão recíproca entre as línguas neo-latinas. É isto que explica o retorno relativamente elevado até mesmo junto às turmas menos adiantadas: 2a fase: 54%, 3a: 60%, 4a: 57%.

Se o desempenho das fases iniciais foi bom, o das últimas fases deveria ser ótimo. No entanto, o desempenho melhor (oitava fase) não ultrapassou os 90% de acertos; a sexta fase alcançou 80% e a sétima 51%. Estes resultados são consistentes com as observações feitas no capítulo precedente com respeito à aprendizagem de uma língua cognata, ou seja, notável progresso inicial e arrefecimento posterior, com provável aparecimento prematuro da fossilização.

Por outro lado, o bom desempenho em relação a alguns itens (solo - suelo, ondas - olas) bem como o escasso retorno em relação a outros (chave - llave/clave, respeito - respecto/respeto), se explica pela familiaridade dos termos no primeiro caso e pela escassa ocorrência dos mesmos no segundo (Carter 1987:156; Takeuchi 1980: 17). "Respeto" e "clave", por sua vez, são termos abstratos cuja compreensão e retenção oferece maior dificuldade (Higa 1965: 16). Quanto a "respeto", particularmente, cuja diferença com seu par "respecto" se faz por um único fonema /k/ e também um fonema, /i/, separa ambos do homônimo português "respeito", é explicável a confusão. Quando os limites entre a L-1 e a L-2 são tênues, o risco de ignorá-los é muito grande, e isso prejudica a correção linguística.

A influência da LM se manifestou de modo preponderante na escolha do item b) para completar o enunciado

"Para descifrar un mensaje telegráfico hay que poseer la _____"

a) clave, b) llave.

Derivadas ambas do latim, em espanhol llave é geralmente a peça de metal que se introduz na fechadura para abrir a porta; clave reserva-se para a "explicación de los signos empleados para escribir en cifra" (Larousse). Só um terço dos estudantes souberam ou se lembraram da bifurcação de CHAVE em "llave" e "clave" em espanhol.

Quanto aos resultados do exercício (b), a discussão visará principalmente as unidades que, sendo bilexicais numa das línguas, não o são na outra. Esta seção é um aprofundamento da seção (a), que enfoca o aspecto bilinguístico só a partir de uma das línguas, limitando-se ao simples reconhecimento (R).

A maior ou menor abrangência de certos itens bilexicais pode ser representada em termos de subordinação e superordinação, de acordo como o esquema a seguir (Schmitz apud Bohn - Vandresen 1988):

(1)	<table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">P</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">PROXIMO</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">prójimo próximo</td> </tr> </table>	P	PROXIMO	E	prójimo próximo	(2)	<table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">REGLA</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">P</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">régua regra</td> </tr> </table>	E	REGLA	P	régua regra
P	PROXIMO										
E	prójimo próximo										
E	REGLA										
P	régua regra										

O esquema (1) vale para JUIZ (juez/árbitro), EXPLORAÇÃO (exploración/explotación); e o (2) para SUEÑO (sono/sonho), NOVIA (noiva/namorada), CIENTIFICO (cientista/científico), HECHOS (fatos/feitos).

Uma vez que as questões estão formuladas em português e os vocábulos em destaque devem ser vertidos ao espanhol, as questões do tipo (2) são teoricamente mais fáceis que as do tipo (1). Com efeito, se procede do mais difícil para o menos difícil, onde a escolha aleatória pode atingir o alvo. Se a "cientista" e "científico" (port.) corresponde apenas um termo espanhol, o processo fica notadamente simplificado. Já nas questões do tipo (1) ocorre o contrá-

rio: é preciso um esforço maior para determinar qual das alternativas existentes na LE responde à exigência do momento.

Há ainda um outro elemento complicador, tanto em (1) quanto em (2): o item ou itens a serem fornecidos na LE nem sempre coincidem com os da LM. O termo para traduzir FATOS ou FEITOS é hechos; JUIZ pode ser juez ou árbitro, mas não "juiz" /xuis/.

A média geral de acertos confirma as previsões. O patamar alcançado em relação às questões tipo (2) é o dobro do referente às questões tipo (1): 50% e 24%, respectivamente. Na análise individual das questões, porém, encontram-se alguns imprevistos. Nas questões consideradas mais fáceis, a n. 1 teve um alto número de acertos (85%), enquanto a n. 8 ficou apenas em 13%, embora no primeiro destes casos exista o elemento complicador que inexistente no segundo: o termo que traduz SONO não é nem "sonho" nem "sono" e sim sueño; já a tradução de CIENTISTA no contexto da questão n. 8 é científico.

No caso das questões mais difíceis (1), as previsões confirmaram-se também com respeito à unidade que, além de apresentar duas opções na LE, nenhuma delas corresponde exatamente à LM. O item em questão é JUIZ. 96% das produções interlinguais, ou reproduziram o termo português, com pronúncia supostamente espanhola /xuis/, ou forneceram uma das alternativas -juez; no entanto, no contexto da questão n. 4 (esporte) o termo correto em espanhol é árbitro, proporcionado por um número exíguo de informantes: 4%.

A julgar pelos resultados, o exercício (b), com uma média geral de 48%, é mais difícil que o exercício (a), com 67% de acertos, ambos integrantes do questionário (E). O grau de dificuldade do primeiro relativamente ao segundo está determinado pela diferença que há entre o reconhecimento e a produção (Rivers o. cit., p. 307; Carter 1987:155).

Os dados auferidos nestes dois últimos questionários revelam um comportamento aparentemente contraditório no aprendizado duma língua estrangeira: em matéria de produção a dificuldade maior não deriva dos aspectos mais divergentes entre itens lexicais da LM e da LE, e sim daqueles parcialmente coincidentes e só parcialmente diferentes. Estes resultados vem a confirmar quanto foi dito no capítulo precedente a respeito de se aprender uma língua cognata da materna. Com efeito, se nas duplas TARDE (P/E) - cedo (P)/temprano(E) não houvesse coincidência quanto ao primeiro termo, provavelmente o número de erros teria sido menor. O mesmo se pode afirmar a respeito de "juiz" e "científico"(4). Deparamo-nos aqui propriamente com uma variante da generalização, fenômeno frequente na aprendizagem tanto da primeira língua quanto da segunda língua ou da língua estrangeira (Blum and Levenston 1979: 402-3; Varadi apud Faerch and Kasper 1983:92).

2.2.6 - (F) - Preencher os espaços em branco - (P).

Este questionário consta de uma narração de 158 palavras, 25 das quais foram omitidas. Esses vinte e cinco vocábulos a serem fornecidos pelo estudante representam propriamente todas as categorias gramaticais (só faltou a interjeição). Este tipo de testes é adequado "para se verificar o conhecimento da estrutura gramatical, o uso dos tempos verbais e vocabulário" (Rivers, o. c., p. 307). É considerado como produção (P) porque o informante tem que lançar mão do seu estoque mental para recapturar a unidade exigida pelo contexto. O encadeamento textual impõe quase sempre a escolha do termo apropriado, que na maioria das questões é um só; mas há cinco casos

onde existem alternativas. Este questionário é, portanto, um meio termo entre o teste de resposta única e o de resposta livre (van Els o. c., p. 322-3).

Os resultados confirmam algumas das tendências já observadas nos questionários precedentes: falhas na L-2 decorrentes de deficiências na L-1, erros ortográficos que, obviamente, nos casos de simples reconhecimento não ocorrem, manifestações interlinguais principalmente em relação a certos itens considerados "mais vulneráveis".

Dentre os vinte e cinco espaços há oito que devem ser preenchidos com igual número de formas verbais, que representam seis verbos, dois dos quais estão repetidos. Na escolha da forma verbal se destacam as produções idiossincráticas que dizem respeito à correspondência dos tempos numa oração subordinada e a um caso de regência onde a LM e a LE divergem. Na primeira destas instâncias o erro poderia ser contornado se o informante prestasse mais atenção às exigências da sua própria língua, pois a correspondência dos tempos verbais é a mesma que na LE. O contexto é o seguinte:

"El jueves de la semana pasada cuando Juan SALIA/*SALIO de su casa para ir al trabajo, no PUDO usar su coche..."

Uma vez que a história está narrada no passado, a maioria dos estudantes colocou o verbo "salir" no mesmo tempo (pretérito perfeito) que "poder" (pudo). Não repararam que a ação expressa por "salir" é inacabada e, portanto, deve expressar-se com o imperfecto, "salía".

O verbo GUSTAR é responsável por várias produções interlinguais mesmo quando se trata de alunos proficientes do curso de espanhol. Isto se deve principalmente à diferença de regência de GUSTAR em português e em espanhol. Em português é transitivo indireto regido

pela preposição "de" (Vasques Cuesta et al., 1971:506), seguindo a estrutura canónica SVO. Em espanhol se constrói com pronome pessoal oblíquo complemento de objeto indireto (Maqueo, 1983:89), invertendo a concordância SVO do português.

Comparem-se os seguintes enunciados em português com os equivalentes em espanhol:

- | P. | E. |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| (a) Eu gosto das coisas simples ; | (a mi) me gustan las cosas |
| | ; sencillas; |
| (b) Eles gostam da arte moderna ; | (a ellos) les gusta el arte |
| | ; moderno |

A tarefa do informante na questão n. 20 deste exercício seria grandemente facilitada não fosse pelo título (em plural) da peça de teatro (singular) que serve de sujeito:

"...fueron al teatro. Daban "Las bicicletas...". Les _____mucho".

A maioria (69%) colocou o tempo certo: GUSTÓ. Contudo, todas as produções erradas acusam a influência da L-1:

"Les *GUSTARON mucho...".

As produções idiossincráticas se estendem por todo o espectro das categorias gramaticais, ainda que as ocorrências são mais numerosas quando as unidades testadas são muito parecidas com as da L-2. Pertencem a este grupo: "ramo/ramillete", "siguiente", "entradas" e "mientras". A seguir se apresenta cada um deles nas duas línguas, colocando no meio a forma interlingual produzida com maior frequência no exercício em discussão:

<u>Espanhol</u>	<u>Interlíngua</u>	<u>Português</u>
siguiente	seguinte siguente	seguinte
ramo/ramillete	ramallete racimo buqué	buquê/ramalhete
entradas	billetes pases invitaciones	entradas
mientras	encuanto quando en cuanto enkuanto.	enquanto

Cabe ressaltar que as respostas deixadas em branco foram pouquíssimas. O estudante dificilmente admite que não sabe; prefere tentar uma resposta. Esta nem sempre é aleatória. O item em questão não lhe é totalmente estranho. Ele já se deparou com o termo em leituras ou conversas na sala de aula. No entanto, a interiorização ou "semantização" necessárias para o emprego produtivo ainda não foram alcançadas. Obviamente, a tarefa será bem mais difícil com algumas unidades do que com outras. Mientras pertence ao primeiro grupo. A distância entre ele e o equivalente português -enquanto- é maior que a existente geralmente entre itens dessa mesma categoria; uma vez que a organização do léxico mental rege-se por normas diferentes das que vigoram para os dicionários (Kato 1984:139; Aitchison 1987:12). Daí o problema da recapturação.

A dificuldade encontrada com entradas que teve o mais baixo número de acertos (24%) só se explica pela falta de familiaridade com o termo por parte dos informantes (Carter 1987:156; Takeuchi

1980:17), uma vez que um reduzido número de ocorrências teria bastado para perceber que o termo é o mesmo em ambas as línguas. Note-se, ainda, que "entradas" consta no "Nível Umbral" tal e como é detalhado pelo Curso de Salamanca (González Ascencio 1990). Lacunas como esta revelam algo sobre a natureza dos cursos de letras, diferentes dos cursos mais curtos e imediatos que visam equipar o aluno para resolver os problemas lexicais do dia-a-dia.

Estes poucos itens enfocados neste questionário constituem uma amostra do que ocorre quando duas línguas semelhantes entram em contato, sendo que uma dessas línguas é língua-fonte e a outra língua-meta. Tomando como base a fonte comum do acervo lexical, o latim (Vázquez Cuesta et al. 1971:267; Mattoso Câmara Jr 1979:189), pode-se afirmar que a maior parte do léxico luso-hispânico é parecido ou reconhecível a partir de uma das línguas, embora fique descartada a equivalência biunívoca, conforme foi estabelecido no capítulo precedente. Daí o caráter paradigmático dos resultados desses quatro itens. Consequentemente, a tarefa de quem aprende uma das línguas em pauta a partir da outra, no que diz respeito ao léxico começa pelo discernimento; "separar o joio do trigo", neste caso seria identificar os lexemas (a) iguais (muitos, pelo menos na escrita), (b) semelhantes e, portanto compreensíveis ao primeiro contato (maior parte) e (c) os diferentes (relativamente poucos). A seguir viriam as estratégias adequadas para adquirir a competência lexical na língua que só lato sensu pode-se chamar estrangeira.

Este questionário (F) é o último dos que foram planejados principal, embora não exclusivamente, para as quatro primeiras fases. Poder-se-ia dar por suposto que as turmas mais adiantadas dominam o conteúdo testado naqueles; como também pode-se imaginar que os prin-

ciptantes são totalmente incapazes de responder os questionários mais complexos. Todavia, prefere-se ver confirmadas (ou negadas) a posteriori essas suposições. Assim pois, não houve proibição e sim convite para que todos os informantes respondessem todos os questionários. Com relação aos seis primeiros (A-F) o convite foi aceito; quanto aos quatro últimos (G-J) só pouquíssimos estudantes das quatro primeiras fases aceitaram o desafio.

Os resultados dos seis questionários até agora discutidos revelam algumas tendências na aprendizagem do espanhol por estudantes cuja LM é o português. O vocabulário passivo ou potencial é abundante já nas primeiras etapas. Nisso o conhecimento aprimorado da própria LM desempenha um papel importante. A produção (P), no entanto, se mostrou escassa, o que confirma as previsões em ambos os casos. Tanto (P) quanto (R) caíram sensivelmente com relação à terminologia de economia e finanças, área considerada essencial em outros cursos.

As falhas aumentaram quando foram enfocados aspectos mais específicos, como a sinonímia. As respostas que levaram em consideração esses detalhes foram exceções. O número de acertos caiu consideravelmente em relação também a unidades parcialmente semelhantes. Há uma tendência à eliminação dessa parcialidade, que ocasiona mudança de código. Neste sentido a vantagem torna-se desvantagem. Em fim, o aspecto abordado no último questionário (F) revela um comportamento típico do estudante às voltas com uma língua que é estrangeira mas nem tanto. As suas produções não indicam nem mudança de código nem desistência lançando mão do "não sei"; são, antes bem, manifestações interlinguais que afetam a correção, mas que na maioria dos casos não comprometem a comunicação.

No que diz respeito ao desenvolvimento progressivo, observa-se, sem dúvida, um número maior de acertos das turmas mais adiantadas; o progresso, porém, dista muito de ser linear e constante. Em primeiro lugar, a distância entre as primeiras e as últimas fases em termos de desempenho, não é tão surpreendente; no mais, o progresso de facto junto às fases intermediárias nem sempre é em favor das mais adiantadas de jure. Este assunto será retomado posteriormente.

2.3 - Os dados: segunda etapa - (G - J).

Esta segunda etapa é a continuação da anterior. A divisão obedece a critérios metodológicos. Além disso, os quatro questionários aqui expostos foram planejados para testar o conhecimento mais aprimorado da LE por parte dos estudantes que estão mais adiantados no estudo da mesma. O procedimento adotado na discussão dos resultados destes quatro exercícios é o mesmo que no caso anterior.

2.3.1 - (G)- Escolha da expressão correta - (R).

Este é o primeiro dos questionários planejados para os quatro níveis mais adiantados: 5º, 6º, 7º e 8º. Houve, porém, um número expressivo de estudantes do quarto nível que aceitaram o convite para responder também a este questionário. Assim, o quadro inicial de oito fases distribuídas em quatro grupos ficará reduzido a cinco fases e três grupos. Os grupos IV e III continuam iguais, o grupo II estará integrado por uma fase só e o I desaparece.

O questionário (G) aborda o conhecimento das expressões idiomáticas da LE, aspecto que não pode ser deixado de lado em se tratando de testar os níveis mais adiantados. Evitou-se incursionar pelos labirintos da gíria e dos regionalismos. As poucas dezenas de expressões contempladas neste e nos próximos exercícios visam, antes, usos linguísticos que vigoram em todo o universo hispano-falante.

Em virtude da semelhança entre as línguas aqui analisadas encontramos expressões que coincidem totalmente, onde basta uma tradução literal de uma língua para a outra. O reconhecimento, nestes casos, é fácil. A tarefa complica quando as coincidências são apenas parciais, ou inexistem, e a atividade requerida é a produção. Vejamos, à guisa de amostra, duas expressões dentre as incluídas neste questionário, uma representando as questões mais fáceis e outra representando as mais difíceis. Pertence ao primeiro grupo a seguinte:

"Tienes que (a) actuar, (b) obrar, (c) accionar, (d) dar la manivela si quieres poner en marcha el mecanismo" (quest. 7).

Assinalaram a alternativa certa 90% dos informantes: acionar. O resultado não é surpreendente, face à coincidência da LE com a LM, seja quanto ao significado, seja quanto ao contexto em que o verbo é usado nas duas línguas:

<u>português</u>	<u>espanhol</u>
ACIONAR	ACCIONAR
pôr em ação, em movimento; fazer funcionar: acionou o mecanismo (Dic. Aurélio)	poner en funcionamiento un mecanismo o parte de él; dar movimiento (DRAE).

Semelhante retorno tiveram as questões 2, 3 e 6 (ver quadro abaixo) cujo conteúdo é similar ao da questão n. 7. Encontramos, pois, confirmada a asserção segundo a qual a semelhança entre a LM e

a LE é grandemente favorável quando a atividade visada é o reconhecimento.

Por outro lado, a própria semelhança entre as duas línguas pode tornar-se fonte de produções interlinguais, facilmente perceptíveis mesmo tratando-se do conhecimento passivo, como neste exercício. Como amostra deste comportamento foi escolhida a questão n. 9:

"Nunca se acordaba del cumpleaños de su mujer hasta que un día ella se lo echó (a) a la cara, (b) por cara, (c) en cara, (d) sobre la cara".

Apenas 9% dos informantes assinalaram a alternativa correta, en cara. A maioria dos que responderam equivocadamente optaram pela primeira alternativa, provavelmente sob a pressão subjacente da LM: "jogar na cara". Semelhante índice de acertos e pelas mesmas razões verificou-se em relação às questões 2, 8 e 10.

Eis uma apresentação completa das dez questões, começando pelas que tiveram o maior número de acertos:

QUESTÃO	CONTEXTO	ALTERNATIVAS	PERCENTUAL
07	Tienes que ... la manivela si quieres poner en marcha el mecanismo.	actuar/obrar/ <u>accionar</u> /dar	91%
06	Es ... común que pasar por debajo de una escalera da mala suerte.	<u>creencia</u> /credito/ credulidad/ credibilidad.	88%
01	Antes que tomar un autobús prefiero ir...	de pie/ <u>a pie</u> / en pie/al pie	87%
03	Si quieres ser actor tendrás que... mucho.	<u>ensayar</u> /probar/ entrenar/tratar	73%
05	El guardia lo vio saltarse el semáforo en rojo pero hizo la vista...	clara/ancho/ <u>gorda</u> /aguda	56%
04	Puedes aprovechar el... de cocer las verduras para hacer una sopa.	zumo/ <u>caldo</u> / jugo/salsa	41%
02	Es tan autoritario que no admite que le ... la contraria.	den/sigan/ <u>lleven</u> /cojan	20%
08	Había tanto ruido que no pude ... en toda la noche.	cerrar/ <u>pegar ojo</u> / poner/dormir	12%
10	Se empeñó en hacerlo a...	todo costo/todo custo/toda cuesta/ <u>toda costa</u>	10%
09	Nunca se acordaba del cumpleaños de su mujer, hasta que un día ella se lo echó ...	por la car/ <u>en cara</u> / a la cara/sobre la cara	9%

O desempenho progressivo de cada grupo em relação ao outro apresenta algumas particularidades. A questão n. 9, por exemplo, teve o mesmo número de acertos junto às 4a e 7a fases: 14%. Já as oitavas fases obtiveram apenas 5,5% de acertos. As sextas fases se saíram melhor, com 16% de respostas corretas. Quanto ao comportamen-

to dos três grupos, de acordo com o esquema estabelecido a partir do exercício (G), observamos o seguinte: o grupo IV integrado pelas sétimas e oitavas fases ficou em 53% de acertos; o III, formado pelas quintas e sextas fases ficou em 43%. Mas o grupo II, constituído só pela 4a fase teve 47% de acertos. Portanto, nem sempre quem está mais avançado sabe mais. Uma vez que esta é uma característica frequentemente observada ao longo deste estudo, ela será objeto de um enfoque especial posteriormente.

2.3.2 - (H) - Escolha múltipla (R).

Texto: UMA ENTREVISTA.

Este questionário é semelhante ao (F) que consta de um texto mais ou menos do mesmo tamanho. A principal diferença está no tipo de atividade que o informante deve executar: em (F) ele tem que produzir o termo ou expressão (25 questões), em (H) pede-se que ele reconheça o item correto dentre as alternativas fornecidas (10 questões). Assim este último questionário pode ser mais fácil que o anterior, por quanto o reconhecimento exige menos que a produção.

A maior parte dos itens focalizados são termos ou expressões gramático-funcionais. Excetuando as três formas verbais, os restantes são conectivos de vários tipos: 2 relativos, 2 preposições, 2 advérbios e uma conjunção.

Quanto ao retorno, a semelhança entre (F) e (H) torna-se propriamente identidade: enquanto o primeiro teve 69,25% de acertos, o segundo teve 69,05%. O resultado contraria as expectativas, considerando tratar-se, no caso (H), de conhecimento passivo e os informantes serem alunos das cinco fases mais adiantadas.

Observando mais de perto o questionário (H), a primeira constatação é a de que não se encontram os abismos entre um retorno de quase zero e outro perto de 100%; a questão com o menor número de acertos ficou em 40% e a que teve o maior foi pouco além de 80%. Nenhuma das dez unidades testadas é particularmente difícil. Isoladamente cada uma delas é parecida ou igual à correspondente na LM. Dentre as formas verbais, as duas mais difíceis, que envolvem os verbos "salpicar" e "golpear", podem ser corretamente assinaladas mesmo sem saber o significado do verbo em questão:

"es fácil imaginársela... sentada en la mecedora... mientras el viento golpea/golpee/golpeando/golpeen los árboles y lalluvia salpique/salpica/salpiquen/salpicando los ventanales del salón".

As duas questões poderiam reduzir-se a uma só, já que os dois verbos "salpicar" e "golpear", usados pertencem à mesma conjugação e estão no mesmo tempo, presente de indicativo. É pois explicável que as duas questões tenham tido propriamente o mesmo número de acertos (83% e 81%).

A dificuldade do exercício se encontra no uso idiomático, principalmente de algumas locuções adverbiais, onde nem a gramática nem a lógica conseguem dar conta da unidade em questão (Cruse 1986:200; Ortweiler 1989:9). Isto se percebe claramente na questão n. 6, que reza assim:

"...Yo he dejado de necesitarlos (los ritos) - (a) desde cuando, b) desde cuándo, (c) desde que, (d) después que- me dedico al teatro".

Com exceção da forma acentuada (b), qualquer uma das outras três locuções consegue indicar o nexos temporal entre as duas ações: dedicar-se ao teatro e dispensar os ritos. No entanto, a expressão que

melhor indica a sucessão mediata (Gramática de la Real Academia Española 1982, p. 540), é a (c). Esta, além de indicar o ponto de partida, aponta para uma relação de causa-efeito de uma ação com respeito à outra. A simples sucessão temporal é indicada por (a). Essa foi a escolha de 25% dos informantes, quase a metade dos que assinalaram (c), 59%.

Outra oportunidade de os estudantes mostrarem seu conhecimento do espanhol idiomático foi a oferecida pela questão n. 8, que foi a questão com o menor número de acertos: 41%. Testa-se um uso peculiar de "MÁS" (mais). No uso canônico coincide com o português. O contexto em que aparece no questionário é o seguinte:

"Es fácil imaginársela entregada a las ensoñaciones - (a) tantas (b) muy, (c) más, (d) tan - fantásticas".

A maioria das preferências (45%) foi por (d). O emprego dessa forma abreviada de TANTO neste contexto deixaria a frase incompleta. "MÁS" exige normalmente o "que" para completar a comparação - "más bonito que, más grande que..." - ou o determinante para, junto com o adjetivo, formar o superlativo: "el MÁS bonito, el MÁS grande". Ora, no marco da questão n. 8 o MAS indica um meio termo entre o comparativo e o superlativo, embora gramaticalmente não seja um nem outro. De qualquer maneira, é o "espírito da língua", quando assimilado pelo aprendiz, que lhe fará sentir, mais do que saber qual o uso correto de certos itens nas diversas circunstâncias.

Este questionário, embora teste só o reconhecimento das unidades num contexto significativo, enfoca particularmente os matizes da LE. A escolha acurada das alternativas equivocadas faz com que a complexidade aumente (Rivers 1968:307) já que a diferença entre elas e a correta é questão de sutileza.

Os resultados destes dois últimos questionários demonstram que os informantes, mesmo os mais proficientes, têm ainda muito que aprender sobre o aspecto idiomático da LE. Observamos também aqui, que a situação de facto não corresponde à de jure: o nível 4º e 5º ficam invertidos, o mesmo acontecendo com o 6º e 8º. Só o nível 7º mantém o mesmo lugar.

2.3.3 - (I) - Versão em orações -

Expressões idiomáticas - (R).

Neste questionário se pede a versão de dez expressões portuguesas, cada uma das quais é apresentada no marco de uma proposição curta. Para economizar tempo, a frase a ser traduzida é só aquela que está em destaque.

As expressões escolhidas não são das mais inusitadas, nem se lançou mão do acervo inesgotável da gíria. Elas fazem parte do cotidiano tanto na linguagem oral quanto na escrita. Portanto, a equivalente em espanhol é necessária para dar conta das tarefas comunicativas, que nas últimas etapas do curso se supõem mais complexas.

Em exercícios desta natureza, inteiramente dedicados às expressões idiomáticas, em primeiro lugar, testa-se o conhecimento ou habilidade para expressar na LE a emotividade (ou parte dela), que o estudante é capaz de expressar na LM. Caso ele não conheça ou não lembre a frase na língua-alvo, verificar-se-á se consegue transmitir o conteúdo e quais as estratégias que usará para fazê-lo.

Os resultados serão melhor apreciados através do quadro a seguir, onde se encontram a questão e o número de acertos dentre os 56 informantes que responderam ao questionário.

QUESTÃO	VERSÃO DA EXPRESSÃO EM DESTAQUE	ACERTOS (%)
01	Meu tio é diplomata e trabalha NO EXTERIOR	20%
02	Até agora nenhum plano econômico DEU CERTO	26%
03	Apesar de todos os cuidados o paciente vai DE MAL A PIOR	7%
04	Hoje em dia nada é DE GRAÇA...	22%
05	Nós planejamos tudo; nada é deixado AO ACASO	9%
06	Um mau hábito não se muda DA NOITE PARA O DIA	6%
07	Quando soube a notícia, a angústia TOMOU CONTA DELA	2%
08	Eu NÃO ABRO MÃO do cafezinho...	4%
09	NÃO FAÇO QUESTÃO de ser o primeiro...	6%
10	Durante o verão todo mundo se veste A VONTADE.	11%

A leitura desses dados revela que os estudantes brasileiros de espanhol aqui abordados se encontram ainda longe de um conhecimento satisfatório quanto ao aspecto idiomático da LE. Talvez se possa (e até se deva) ressaltar que na realidade dificilmente ocorre mais de uma frase idiomática em um intercâmbio comum. E quando a necessidade se apresentar, à falta da expressão correta, a forma interlingual pode ajudar a sair do impasse. É isto, em realidade, o que fizeram vários informantes, utilizando-se de calques, transposições ou de outras estratégias. Assim, "de graça" foi traduzida literalmente -"de gracia"; o mesmo ocorreu com a maior parte das outras unidades.

Em virtude da aproximação entre a LM e a LE, frequentemente citada, o expediente utilizado pelos informantes pode transmitir pelo menos parte do conteúdo, em várias instâncias, principalmente quando se conta com a ajuda do contexto. Falando, por exemplo, dos sucessivos planos econômicos, se compreenderia a expressão deu certo, "traduzida" no contexto seguinte:

"Hasta ahora ningún plan económico *dio cierto".

Isso mesmo pode acontecer, mutatis mutandis, com "no exterior" ('en el extranjero' -esp.), "de mal a pior" ('de mal en peor'), "ao acaso" ('al azar'), testados nas questões 1, 3, 5 e 6, respectivamente. As unidades das quatro últimas questões, porém, se traduzidas literalmente, nada dizem ao hispano-falante monolíngue. Analizar-se-á uma daquelas, a maneira de amostra. É o conteúdo da questão n. 7, que teve só uma resposta correta. A expressão portuguesa a ser vertida ao espanhol é "tomar conta" - "... a angústia... dela". Não existe uma equivalência simétrica em espanhol, como existe na maioria dos casos. Há expressões cujo conteúdo semântico só pode passar para outra língua através da paráfrase. Este é o caso, salvo prova em contrário, da expressão brasileira "tomar conta", no referido contexto.

Em experiências realizadas junto a falantes nativos de português que podem considerar-se conhecedores privilegiados do espanhol (por serem professores que o ensinam) demonstram que, inclusive para eles, fica difícil expressar na LE o conteúdo de frases portuguesas como a discutida aqui. Portanto, é compreensível que um grande número de informantes (50%) preferisse não responder a questão n. 7. E

do percentual que respondeu, temos, por exemplo, o calque "tomó cuenta de ella", que em espanhol não tem significado algum; encontra-se também "se la tomó", "abarcó a ella", "la tomó del todo", "se la tomó conta", que tampouco expressam na LE o conceito que contém a frase portuguesa. Houve quem se utilizasse de termos que em algumas nações hispano-falantes teriam conotação sexual: "se la cogió muy mala" e "se la cogió". Um informante (7a fase) lançou mão de uma frase que se aproxima muito da correta: "la dominó". Enfim, um outro estudante da 6a fase simplesmente forneceu uma paráfrase portuguesa traduzida ao espanhol: "se aposó de ella".

"Tomar conta" na acepção de assumir ou responsabilizar-se, traduz-se ao espanhol por "encargarse". No sentido de ficar à mercê de uma força ou sentimento difícil de controlar, traduzir-se-á por "invadir" ou "apoderarse de". Assim teríamos:

<u>português</u>	<u>espanhol</u>
Quando soube a notícia, a angústia TOMOU CONTA DELA	Cuando supo /al saber la noticia, la angustia SE APODERÓ DE ELLA /SE SINTIO INVADIDA POR...

A habilidade para encontrar a equivalência de expressões como as quatro questões referidas, e fazê-lo à velocidade requerida, supõe um conhecimento da LE equivalente ao do bilingue perfeito. O mais comum, principalmente quando se trata da comunicação oral, é lançar mão das paráfrases mais fáceis, embora menos expressivas. Assim, uma informante traduziu "abrir mão" por 'dejar de' (no deajo de tomar café...); "a vontade" foi traduzida por 'más cómodo', 'más livremente'.

Em relação ao desempenho de cada uma das cinco fases que responderam a este questionário constatamos o mesmo fenômeno observado nas instâncias precedentes: nem o melhor desempenho é por conta de quem está mais adiantado no curso, nem o inferior corresponde a quem oficialmente está em um nível mais baixo. Mais uma vez, a 6a fase lidera com 31% de acertos (lembramos que a média geral foi de 11%). Uma vez que esta é uma situação já encontrada anteriormente, também aqui são válidas as explicações precedentes. Considerações de caráter geral serão feitas ao final do capítulo.

2.3.4 - (J) - Tradução em orações -

Expressões idiomáticas - (R/P).

Enquanto o exercício anterior enfoca a versão, este visa a tradução. Apresentam-se, pois, dez expressões idiomáticas espanholas em contexto frasal para serem traduzidas ao português. Na elaboração deste questionário se levou em consideração que os estudantes já nas vésperas de sua formatura devem possuir um domínio, no mínimo aceitável, da língua estrangeira. Espera-se, portanto, que conheçam um número considerável de expressões em espanhol que os capacite não só para exprimir uma idéia, mas para fazê-lo de uma maneira especial quando as circunstâncias o exigam. Enquanto não se chegar a sentir o que se diz, ou "ser o que se fala"⁽⁵⁾, não se pode afirmar que se conheça plenamente a referida língua.

A média geral de acertos deste questionário atingiu quase 50%. O desempenho pode considerar-se bom, se comparado ao anterior (11%); apenas regular, se se leva em consideração que os informantes per-

tencem às fases mais adiantadas, incluindo os formandos. Uma vez que as expressões testadas representam um nível de complexidade comparável ao do questionário anterior, o melhor desempenho de (J) em relação a (I) se explica pelo fato de, neste último, tratar-se de tradução, mais fácil que versão (McCarter, o. c., p. 13).

No quadro a seguir, expõe-se a expressão a ser traduzida, retirada do contexto frasal do questionário, bem como a faixa de acertos que cada uma alcançou:

<u>Q u e s t ã o</u>	75%+	50%+	25%+	25%-
1. Echar de menos		+		
2. (estar) entrada en años		+		
3. Llevar la de perder	+			
4. Pasarse de listo			+	
5. Poner (como) nueva				+
6. Sentar bien (ropa)		+		
7. Jugarse el todo por el todo				+
8. Estar harto de...	+			
9. Hacerse de (=adquirir)		+		
10. (No) estar en sus cabales			+	

Para responder a um questionário como este, o informante, antes de mais nada, tem que decodificar a expressão. No caso de unidades que têm equivalentes exatos na LM a tarefa é fácil. São desta natureza os inúmeros ditados ou "metáforas mortas" (Cruse 1986:41) que passam do espanhol para o português (e vice-versa) só com uma leve maquiagem (6). A julgar pelos resultados, as questões 3 e 8 pertencem a esta categoria. Mesmo com pouco conhecimento do espanhol é fácil compreender o significado de "estar harto" e "llevar la de per-

der". Houve instâncias em que o estudante captou o conteúdo da expressão, mas não conseguiu expressá-lo com a mesma propriedade na LM. Traduziu "llevan la de perder" por "pioram" ou "perdem", o que fica aquém da expressividade da frase espanhola. O bom desempenho em relação à questão n. 8 (90% de acertos, o melhor de todo o questionário), deve-se, sem dúvida, à semelhança de "estar hartos" com o equivalente em português.

Quando o primeiro passo, a decodificação, é dado em falso, a possibilidade de uma resposta correta fica descartada. Isto aconteceu com as questões 5 e 7, que tiveram o menor número de acertos. As respostas fornecidas demonstram que a frase não foi compreendida corretamente. Deve-se ressaltar que a expressão da questão n. 5 é de uso pouco frequente no universo hispano-falante. No entanto, "jugarse el todo por el todo" (quest. n. 7), embora retirada do vocabulário dos jogos de azar, é frequentemente usada, referida a situações de risco e desafio, onde se pode ganhar ou perder tudo. Salvo opiniões melhores, o português não tem uma expressão paralela, ou se a tem, essa não apresenta exatamente o mesmo uso que a espanhola. Lembre-se que a equivalência entre as duas línguas aqui discutidas nem sempre é biunívoca (Rivers, o. c., p. 259); em vários aspectos existe só analogia.

Além das equivalências simétricas referidas anteriormente, encontram-se muitas outras onde a correspondência é quanto ao conteúdo e não quanto a cada um dos elementos lexicais. Nos exemplos a seguir podem-se observar os diversos níveis de coincidência e divergência entre o espanhol e o português no que diz respeito às expressões idiomáticas:

<u>Espanhol</u>	<u>Português</u>
(a) Llover a cántaros	Chover a cântaros.
(b) A fuego lento	Fogo brando
(c) Blanco y negro	Preto e branco.
(d) Salir con la suya	Fazer valer sua opinião.

Enquanto as três primeiras expressões têm equivalentes exatas na LM, a tradução de (d) depende da habilidade do estudioso da LE para captar o conteúdo e expressá-lo com a pitada de fatalismo e despeito perante a teimosia do adversário, implícito em "...salió con la suya".

A frase testada na questão n. 7 pertence propriamente à categoria (d). Partindo do princípio que tudo o que é dito em uma língua pode ser dito em outra (Neis 1980), o informante tem que exercitar a sua criatividade para preparar um contexto com a frase "tudo ou nada" visando transmitir o conteúdo da quest. 7. É isso que fizeram 18 dentre 56 estudantes. Dentre os restantes, 18 não responderam; um grupo reduzido interpretou a frase em termos esportivos -"jogar todos por um"-; outros se limitaram a traduzir palavra por palavra: "jogar tudo por tudo".

A maior parte das questões (6) ficou na faixa intermediária, com uma percentagem de acertos entre 25% e 50%. Os dados auferidos revelam que, mesmo tendo decifrado o conteúdo da expressão estrangeira, o estudante teve dificuldade para apresentá-lo com a mesma força conotativa na LM. A expressão portuguesa, usada até o abuso na língua do dia-a-dia, "sentir saudade", foi associada a "echar de menos" só pela metade dos estudantes. Houve algumas instâncias de mudança de registro, passando do formal para o informal. É o caso do eufemismo "está entrada en años"; exceto 27 alunos que usaram "está

em idade avançada" ou algo equivalente, os restantes simplesmente escreveram "está mais velha" ou se utilizaram da gíria: "é/está co-roa". O mesmo fenómeno observa-se em relação à maior parte das expressões que tiveram uma média de 50% de acertos.

Uma vez discutida a atuação dos informantes em relação a algumas das questões, são poucas as novidades no que diz respeito ao desempenho das diferentes fases e grupos. Dentre as cinco fases que responderam (da 4a à 8a), destaca-se mais uma vez a sexta, ultrapassando a oitava em acertos, deixando-a em segundo lugar e deslocando a sétima para o terceiro. Obviamente esses resultados se refletem nos grupos: o grupo II (quartas fases) exhibe o desempenho mais pobre. Já os grupos III e IV estão praticamente empatados, com uma pequena margem em favor do III, devido ao magnífico desempenho das sextas fases.

O formato desta última bateria de questionários não difere substancialmente dos seis primeiros: tanto estes como aqueles testam ora (P) ora (R), ou uma combinação de ambos (R/P). A novidade de (G-J) em relação a (A-F) está essencialmente, no conteúdo. Em (G-J) testam-se aspectos mais específicos da LE.

Os resultados, em primeiro lugar, confirmam as asserções dos metodólogos (Carter - McCarter 1988; Rivers 1968; Chagas 1979; van Els 1984) que consideram a compreensão da LE como um estágio anterior mais fácil que a produção. Os questionários (G) e (H) que visam a compreensão tiveram quase o dobro de acertos (55%) em relação a (I) e (J), que testam a produção (29% de acertos).

A produção se enfocou sob a forma de versão e de tradução, ambas em contexto frasal. Como era de se esperar, os resultados foram desiguais: a primeira teve apenas 11% de respostas corretas, enquan-

to a segunda atingiu 48%.

A semelhança entre a língua materna e a estrangeira se faz presente sob diversas modalidades: assinalando a alternativa que mais se assemelha à da LM, mediante o uso de calques e escrevendo em português os termos do espanhol (no caso da produção); no aspecto positivo verifica-se que a semelhança facilita enormemente a compreensão.

A julgar pela média geral de acertos de (G-J) -42%-, inferior à media de (A-F) -56%-, os estudantes, mesmo os das últimas fases deixam muito a desejar em matéria de conhecimento idiomático da LE. Este aspecto é revelado frequentemente na "fuga" (avoidance). Em fim, quanto ao desempenho progressivo observamos que as quartas fases que tentaram dar conta de exercícios programados principalmente para os níveis do quinto ao oitavo, nem sempre foram as últimas em termos de rendimento; tampouco os informantes do 8º nível se destacaram sempre como os melhores. O lugar de destaque, aliás, foi ocupado pelas sextas fases.

O grupo das sextas fases esteve integrado por dois estudantes da UFSC, dois da UFPR, cinco da UFRGS e sete estudantes da PUCRGS. Dois desses 16 informantes vieram de nações hispano-falantes há mais de 7 anos e um é nativo falante de catalão, morando no Brasil há alguns anos. Embora eles exibam quase as mesmas interferências que seus colegas brasileiros, em se tratando de expressões idiomáticas deram uma significativa contribuição para a elevação da media geral de acertos do sexto nível.

Mesmo com essa ressalva não seria correto descrever a passagem de uma fase para a outra como um desenvolvimento gradual e previsível. Isto sequer se poderia afirmar com respeito a informantes duma única instituição, menos ainda quando eles são de centros acadêmicos

diversos. Os dados levantados sugerem, antes, um 'continuum' em leve ascensão,, com estagnações e até retrocessos, o que leva a indicar a ocorrência da fossilização (Selinker 1972). Excetuando os pouquíssimos que alcançam a meta, os demais se encontram entre os extremos mínimo e máximo, sendo difícil precisar o ponto exato em que cada um se encontra de fato num determinado momento. A aproximação do ideal depende de múltiplos fatores, de cuja investigação se incumbem as diversas disciplinas lingüísticas.

NOTAS DO CAPÍTULO 2

1) Veja-se, por exemplo, a palavra "verdade" em outras línguas não românicas: WAHRHEIT (alemão), ALÉTHEIA (grego clássico), KATOTUHANAN (tagalo).

2) O desempenho por níveis e por grupos, tanto deste quanto dos outros questionários, pode ver-se no anexo 2.

3) Chamar uma "obra maestra" (espanhol) "obra de arte", não é propriamente equivocado, mas inexato; a "obra maestra" é isso e algo mais.

4) Há um número relativamente pequeno de itens que, se não são focalizados ex professo, dificilmente serão aprendidos. Tais são, além dos referidos: "eclecticismo" (ecletismo), "romanticismo" (romantismo), etc.

5) "From the perspective of the social aspect of language you are, in many aspects, what you say" (Yule 1985:193).

6) São inúmeros os vocábulos e expressões que podem passar do espanhol para o português, e vice-versa, só com uma leve modificação: "ir EN coche" - ir DE carro, "a ojos vistas" - a olhos vistos, "de mal EN peor" - de mal A peor, etc. Unidades lexicais: "fatiga" - fadiga, "pregunta" - pergunta, "llanto" - pranto, "denigrar" - deneigrir, etc.

CONCLUSÃO

Com o intuito de verificar o conhecimento lexical do espanhol, estudado como segunda língua pelos alunos brasileiros do Curso de Letras -objetivo deste estudo (introdução)-, procedeu-se à apresentação do marco teórico, donde se expuseram os princípios que proporcionam a sustentação necessária para alcançar o objetivo (Cap. I - TEORIA).

À luz dos postulados da linguística contrastiva constatou-se que a aquisição de uma língua estrangeira não é um processo perfeitamente controlado e previsível. A realidade do discente frequentemente extrapola as balizas estabelecidas pelo docente - professor, metodólogo, lingüista. O contato inicial entre as duas línguas, a nativa e a estrangeira é um relacionamento dinâmico e em certo modo antagônico. O novo código linguístico passa por sucessivas etapas interlinguais antes de estacionar em um determinado ponto do continuum, ou de alcançar o pleno desenvolvimento. Nos deparamos aqui com a INTERLÍNGUA (IL), conceito denso e abrangente que explica a aquisição da língua estrangeira (LE) como um processo voltado para o progresso em direção à meta. São pouquíssimos, porém, os que a al-

cançam plenamente; a fossilização toma conta mais cedo ou mais tarde, interrompendo o progresso ou inclusive provocando a regressão.

As tentativas de se expressar na LE ou de compreendê-la estão comumente caracterizadas pelo insucesso, sobretudo nos estágios iniciais; eis o famigerado erro linguístico. As teorias linguísticas atuais e particularmente a IL despiram o erro da nota infamante dos métodos tradicionais e passaram a considerá-lo como parte imprescindível do processo interlingual. Conceber-se-ia uma vida humana sem fraquezas, um corpo sem doenças, um jogo sem faltas?... Se nos métodos tradicionais a ênfase era colocada no erro devido à interferência da LM, as teorias mais recentes, mesmo reconhecendo tal ocorrência, dão maior peso ao erro de crescimento.

As manifestações interlinguais ou "erradas" aparecem em todas as áreas da língua e nas diversas habilidades. Aqui se focaliza o aspecto lexical. A aquisição do vocabulário é o processo mais demorado; praticamente é interminável; contudo, é perfeitamente susceptível de mais e de menos. Antes de se obter um acervo que garanta a comunicação/compreensão boa ou razoável, há de se passar por sucessivas etapas interlexicais. Estas assumem feições especiais quando as línguas em contato são semelhantes, como é o caso do português e do espanhol. Sendo a maior parte das unidades lexicais iguais ou semelhantes em ambas as línguas, pelo menos na escrita, a compreensão da língua estudada é mais fácil. Por outro lado, essa facilidade pode acarretar a falsa expectativa de que a língua em questão pode-se adquirir sem ou com mínimo esforço. A experiência da sala de aula e os questionários aplicados para a realização desta pesquisa demonstram fartamente quais os resultados dessa atitude.

Procedeu-se depois à exposição dos dados (Cap. II - A PRÁTICA). Mas, nem a teoria ficou totalmente despojada da prática, nem a prá-

tica dispensou por completo a teoria. Foram apresentados os informantes, juntamente com o material utilizado e a atividade requerida. Os dados colhidos constituem um enorme volume, impossível de analisar e processar no âmbito deste estudo. Com base no princípio "non multa, sed multum", privilegiou-se a qualidade antes que o volume. Para tanto utilizou-se do sistema de amostra para auferir a informação mais relevante em relação ao objetivo previamente delineado.

Os seis primeiros questionários correspondentes à primeira etapa oferecem uma ampla gama de possibilidades para se testar o conhecimento do vocabulário. As atividades requeridas do informante se reduzem praticamente a duas: reconhecimento (R) e produção (P) só na escrita. Tanto uma quanto a outra apresenta diversos níveis de complexidade. Uma coisa é a simples identificação de um item lexical como português ou espanhol, e outra assinalar os diferentes significados de uma unidade polissêmica; uma coisa é preencher uma lacuna com o termo sugerido pelo contexto, e outra recapturar do acervo mental o termo mais adequado para completar um enunciado de natureza idiomática.

Os quatro últimos questionários, dedicados principalmente aos alunos mais proficientes, enfocam de forma quase exclusiva o conhecimento idiomático da língua-meta; a distribuição está equitativamente dividida entre (R) e (P). Esta última inclui tradução e versão.

Tanto a primeira quanto a segunda etapa da exposição dos dados conta com tabelas que apresentam esquematicamente os resultados do respectivo questionário. A própria apresentação dos dados vai acompanhada de uma leitura crítica dos mesmos, lançando mão dos subsídios providos no capítulo I. No mais, cada uma das etapas desse mesmo capítulo encerra com uma breve conclusão.

Assim, a sondagem realizada no presente trabalho, nas circunstâncias anteriormente descritas, visa primeiramente rastrear o desenrolar do processo da aprendizagem ao longo do curso (estudo longitudinal). Isso, porém, não exclui os enfoques em alguns dos estágios para verificar hinc et nunc o nível dos informantes em um determinado ponto da caminhada (corte transversal). Quanto ao aspecto longitudinal, as limitações são óbvias uma vez que, abordar de vez sete turmas nas diferentes etapas do curso não é o mesmo que acompanhar um grupo só ao longo das sete (ou oito) etapas. Há ainda o agravante de o levantamento ter sido conduzido entre informantes de diversas instituições, e portanto, com diferentes programas no estudo da LE. Feitas, no entanto, as necessárias ressalvas, o saldo é positivo: obtiveram-se dados relevantes quanto ao desempenho lexical dos estudantes nos diferentes estágios do aprendizado.

Os dados levantados confirmam, em matéria de léxico, as constatações feitas pelos estudiosos do ramo a respeito do processo da aquisição de uma LE. Embora, por razões pedagógicas e operacionais, se devam estabelecer graus ao longo do percurso (Stern 1983), na realidade se trata de um processo complexo (Klein 1986), nem sempre caracterizado pelo progresso (van Els 1983), aliás, não raro marcado pela estagnação (Selinker 1972). Em matéria de léxico foi isso que encontramos nas respostas aos diversos questionários. Comparando os resultados de turmas bastante distantes uma da outra quanto ao tempo dedicado ao estudo do espanhol é claro que há progresso, embora este não seja nem homogêneo, nem sempre condizente com o nível de estudo. No entanto, a comparação entre discentes de estágios mais próximos revelou freqüentemente escasso progresso por parte dos mais avançados no curso; nem faltaram instâncias em que os mais proficientes de

facto não foram os mais proficientes de jure.

Constatou-se também que, quando a atividade solicitada do informante é o reconhecimento do item testado os resultados são melhores do que no caso de produção. A diferença atinge patamares de até 100%. A defasagem é clara, por exemplo, nos exercícios (a) e (b) do questionário (E) (primeira etapa); o mesmo pode observar-se nos questionários (H) e (I) (segunda etapa). Esta constatação tampouco é surpreendente, pois vem confirmar os dados fornecidos pela experiência na sala de aula, bem como as asserções dos pesquisadores (Carter 1987). Convém salientar que a defasagem entre (R) e (P), neste caso, é maior por tratar-se de línguas afins: o nível de (R) é muito elevado já desde a etapa inicial, enquanto (P) não é tão favorecido. Os resultados confirmaram as expectativas expressas no capítulo I.

Uma terceira constatação, relacionada com a anterior, é a de que a tradução produz resultados melhores do que a versão. Isto ficou patente nos questionários (I) e (J), de conteúdo semelhante, mas abordando, um a versão e o outro a tradução.

Os resultados dos diversos questionários revelam que os estudantes possuem um conhecimento razoável do espanhol básico, mas deficiente em áreas mais específicas. A diferença é maior no campo das expressões idiomáticas, de unidades polissêmicas e de sinônimos. O mesmo ocorre com o aspecto conotativo da língua-meta, ainda que sem entrar no âmbito mais complexo dos ditados e dos regionalismos.

Quanto ao outro aspecto particularmente focalizado neste estudo, a saber, o comportamento lingüístico diretamente relacionado com a semelhança entre a LM e a LE, há dois tipos de observações a serem feitas: umas de carácter geral e outras mais específicas. Verificou-se que a proximidade entre o português e o espanhol facilita grande-

mente a compreensão deste último por parte do estudante. Mas a vantagem inicial em relação ao estudo de uma língua totalmente estranha nem sempre se reflete ao longo do processo, nem garante ipso facto o êxito final. A referida facilidade pode fazer com que o estudante dispense qualquer esforço e propicie assim o aparecimento prematuro da fossilização. Em matéria de vocabulário isso se observa especialmente no que tange a terminologia mais escolhida.

No campo mais específico encontram-se hibridismos ou "enxertos", verificáveis só, ou predominantemente, entre espécies afins. Isto a nível de expressões, de unidades lexicais individuais e até de segmentos de uma única palavra. A nível de expressões o emprego de formas interlinguais é mais frequente quando há coincidências parciais, como por exemplo em: "OBRA maestra (esp.) / prima (port.)", "sentido / senso DE HUMDR", etc. A nível de item lexical o desconhecimento do termo em questão implica em mudança de código: "cientista" (port.) usa-se tal qual em espanhol, o mesmo acontecendo com "aniversário", "poupança", "diplomata", etc. Enfim, a interlíngua a nível segmental manifesta-se nas montagens de termos sui generis, com feições de ambas as línguas, a materna e a estrangeira, mas sem ser nem uma nem a outra; tais são, por exemplo, "aperfeccionamento", "ramallete", "candidacto", etc. Poderiam se encaixar também aqui as frequentes faltas de ortografia devidas à influência da LM.

Justamente em virtude da proximidade de ambas as línguas, as referidas manifestações interlinguais raras vezes acarretam incomunicação total, sobretudo quando se conta com a ajuda de elementos paralinguísticos proporcionados pelo contexto. É principalmente a correção que está em jogo.

Tanto a bibliografia consultada para a elaboração do capítulo I quanto o levantamento realizado para o capítulo II permitiram uma aproximação do que se passa pela mente do informante, o locus onde se embaralham os dois códigos linguísticos e de onde procedem as diversas produções interlinguais analisadas. O presente trabalho limitou-se ao produto. Adentrar-se pelos meandros do léxico mental, sondar sua organização, verificar se a estocagem dos novos itens lexicais ocupam um espaço próprio ou se partilham o mesmo "cômodo" das unidades da LM, constatar as peripécias dessa convivência (amigável? antagônica?...), perscrutar o complexo processo da recuperação quando o candidato a bilíngüe lança mão ora de itens da LM, ora da LE, etc., é tarefa que ultrapassa os limites deste estudo.

No entanto, os dados recolhidos, vistos à luz dos pressupostos teóricos da primeira parte são suficientes para fundamentar as seguintes conclusões:

a) o conhecimento do léxico espanhol por parte dos informantes pode considerar-se mais para escasso, em vista do que poderia ser, tratádo-se do estudo de uma língua cognata;

b) o desconhecimento, inclusive por estudantes das últimas fases, de áreas lexicais que podem considerar-se básicas, revela a ausência de um estudo sistemático do léxico no Curso de espanhol;

c) o uso da abordagem comunicativa, quando a LE é cognata da LM, produz bons resultados em termos de compreensão, mas deve ser acompanhada por estratégias que a curto e meio prazo conduzam à produção; combinar os atrativos da abordagem comunicativa com a sistematicidade dos enfoques tradicionais é um desafio permanente para metodólogos e professores;

d) a julgar pelos resultados, as semelhanças aparentes e as coincidências parciais da LE com a LM não são tratados sistematica-

mente;

e) o aspecto conotativo da língua-meta é insuficientemente estudado, mesmo pelos estudantes em vésperas da formatura -que dificilmente escutarão (menos ainda proferirão) termos como "bostezar", "tesón" ou "boceto" sem colocar neles a emotividade que na língua espanhola não possuem;

f) a causa, pelo menos parcial, das falhas apontadas é a falta de material e de uma metodologia voltados para o ensino do léxico espanhol. Maior parte da pesquisa desenvolvida nesse campo é em inglês e para o inglês; faltam estudos dedicados especificamente ao espanhol, seja desenvolvidos ad hoc, seja adaptando os de outras línguas.

Estas conclusões são, ao mesmo tempo, recomendações às avessas. O luso-falante que empreende o estudo da língua de Castilha apercebe-se logo que a língua estrangeira não é tão estranha. Ele pode pertencer aos 05% de felizardos que chegam ao término do continuum interlingual. A semelhança lexical da língua espanhola com a portuguesa será um poderoso aliado, contanto que o discente se previna da ilusão de que o espanhol é uma língua fácil ou uma irmã desgarrada da língua portuguesa.

A N E X O S

ANEXO 1
QUESTIONÁRIOS

AO INFORMANTE.

Este questionário foi preparado com o intuito de levantar dados para a dissertação de mestrado em linguística. O campo pesquisado é o conhecimento lexical dos estudantes brasileiros do curso de letras, especialidade espanhol.

O questionário consta de dez exercícios, distribuídos segundo o grau de complexidade. Se você é estudante da primeira até a quarta fase pode fazer somente os seis primeiros exercícios. Porém, isto não é uma restrição. Se quiser responder todos, ficar-lhe-ei grato. Se você estuda da quinta fase para frente, é convidado a responder todo o questionário.

Não precisa escrever seu nome. Basta indicar o nível do curso (fase/ano) que você está frequentando.

Com este estudo espera-se contribuir para o aprendizado da língua espanhola por parte de estudantes cuja língua materna é o português.

Agradeço a sua colaboração.

Rafael Camorlinga A.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.

A)

Esta lista consta de 50 palavras, que podem ser portuguesas (P) espanholas (E), ou ambas. Colocar um X a direita de cada palavra, na coluna respectiva: P e/ou E. Se a resposta for "nao sei", colocar o X no espaço correspondente da coluna N.

	P	E	N		P	E	N
1. lápiz	()	()	()	26. operário	()	()	()
2. caderno	()	()	()	27. academia	()	()	()
3. libro	()	()	()	28. greve	()	()	()
4. papel	()	()	()	29. loja	()	()	()
5. fita	()	()	()	30. escritor	()	()	()
6. escritorio	()	()	()	31. agradável	()	()	()
7. aluno	()	()	()	32. contente	()	()	()
8. relatório	()	()	()	33. tranquilo	()	()	()
9. borrador	()	()	()	34. simpático	()	()	()
10. estenografia	()	()	()	35. feliz	()	()	()
11. treinar	()	()	()	36. introvertido	()	()	()
12. pito	()	()	()	37. desprovido	()	()	()
13. troféu	()	()	()	38. sádico	()	()	()
14. empate	()	()	()	39. inescrupuloso	()	()	()
15. premio	()	()	()	40. magnífico	()	()	()
16. piscina	()	()	()	41. virtudes	()	()	()
17. juiz	()	()	()	42. diligencia	()	()	()
18. desporto	()	()	()	43. audacia	()	()	()
19. derrota	()	()	()	44. perigo	()	()	()
20. descanso	()	()	()	45. ameaça	()	()	()
21. emprego	()	()	()	46. desfecho	()	()	()
22. fábrica	()	()	()	47. alcance	()	()	()
23. farmácia	()	()	()	48. rapidez	()	()	()
24. consultorio	()	()	()	49. entusiasmo	()	()	()
25. negócio	()	()	()	50. fortaleza	()	()	()

B)

Colocar um X ao lado da(s) palavra(s) correta(s) para preencher o espaço em branco:

1. Debido a la escasez de vivienda muchas familias viven en ____
 ___ a) mansiones ___ c) barracas
 ___ b) apartamentos ___ d) apartamentos.
2. Mucha gente tiene que pagar ___ porque no posee casa propia.
 ___ a) propina ___ c) iguala
 ___ b) alquiler ___ d) alquiler.
3. La habitación tiene que estar bien ventilada; debe tener una o más ____
 ___ a) ventanas ___ c) aberturas
 ___ b) ventanillas ___ d) persianas.
4. Las personas que viven en en edificios altos necesitan ___ para llegar a sus habitaciones más de prisa.
 ___ a) rampa ___ c) escalera
 ___ b) elevador ___ d) ascensor.
5. Cuando hace mucho calor, a falta de ____, es útil un ventilador.
 ___ a) calefacción ___ c) aire enfriado
 ___ b) chimeneas ___ d) aire acondicionado.
6. Por la noche, cuando vamos a dormir, ___ la luz.
 ___ a) encendemos ___ c) desligamos
 ___ b) apagamos ___ d) desconectamos.
7. Actualmente no se puede vivir sin ___ tales como : licuadora, plancha, nevera, etc.
 ___ a) electrodomésticos ___ c) instrumentos
 ___ b) utensilios ___ d) eletrodomésticos.
8. Normalmente tenemos tres ___ por día: desayuno, almuerzo y cena.
 ___ a) alimentos ___ c) refecciones
 ___ b) comidas ___ d) meriendas.
9. Don José mi padrino; yo soy su ____
 ___ a) hijastro ___ c) ahijado
 ___ b) afiliado ___ d) albacea.
10. Mi padre contrajo segundas nupcias; su esposa es mi madrastra y yo su ____
 ___ a) entenado ___ c) yerno
 ___ b) hijo adoptivo ___ d) enteado.

C)

a.- Expressões de tempo:

Complete o enunciado com a palavra espanhola exigida pelo con-
texto ;

1. el sábado y el domingo son días de descanso; los restantes son
días _____.
2. El fin de semana no trabajo; me levanto tarde. De lunes a
viernes, en _____ cambio, me levanto _____.
3. En invierno los días son más cortos que en _____.
4. Yo nací el 29 de febrero. Por lo tanto, cada cuatro años celebro
mi _____.
5. El clima de Florianópolis no es ni caliente, ni frío;
es _____.

b.- Vocabulário de economia e finanças:

Traduza ao espanhol, no espaço à direita, as palavras subli-
nhadas:

1. Os salários devem ser pagos no começo de cada mês.

2. Cada mês deposito um pouco na poupança.

3. Os juros são baixos, mas é melhor do que nada.

4. Devemos estar alerta para não sermos explorados.

5. O melhor investimento mesmo é o imóvel.

6. Se não pagarmos os impostos em dia, arriscamos ser multados.

7. Quem tem suficiente dinheiro paga a vista.

8. Quem tem pouco dinheiro compra a prazo.

9. Alguns artigos têm preço fixo, com outros pode-se
pechinchar. _____
10. Em todo negócio tem que haver ganhos.

D)

Preencha o espaço com a(s) letra(s) cuja palavra correspondente completa os enunciados a seguir:

1. Aquel corredor es tan _____ que se necesita una bicicleta para recorrerlo.

a) ancho	c) cumplido
b) estrecho	d) largo.
2. El se enfada por cualquier cosa; no tiene _____ de humor.

a) senso	c) sentimiento
b) sentido	d) noción.
3. Salir de la pobreza es el gran _____ de América Latina.

a) esfuerzo	c) destino
b) desafío	d) reto.
4. No habrá paz mientras los problemas no sean _____.

a) resueltos	c) discutidos
b) vencidos	d) resueltos.
5. Cómo saldremos de este aprieto? Yo tengo una _____.

a) sugestón	c) proposición
b) propuesta	d) sugerencia.
6. Hoy te _____ a tí lavar los platos.

a) lleva	c) conviene
b) compete	d) toca.
7. Le escribí hace un mes y aún no recibí _____.

a) réplica	c) invitación
b) respuesta	d) contestación.
8. Si tienes calor puedes _____ el abrigo.

a) quitarte	c) tirarte
b) cambiarte	d) sacarte.
9. El Moisés de Michelángelo es una verdadera _____.

a) obra prima	c) obra de arte
b) obra maestra	d) obra primordial.
10. Cuandp tengo _____ de dormir, veo televisión.

a) voluntad	c) gana
b) vontade	d) ganas.

E)

a - Marque com um X o termo certo para completar os enunciados seguintes:

1. El río no es tan _____. Se puede atravesar a pie.
 ___ a) fondo
 ___ b) hondo.
2. En mar abierto las ____ son más altas.
 ___ a) olas
 ___ b) ondas.
3. Es propio de personas educadas mostrar ____ por sus mayores.
 ___ a) respeto
 ___ b) respecto.
4. Las plantas crecen bien en ____ fértil.
 ___ a) solo
 ___ b) suelo.
5. Para descifrar un mensaje telegráfico hay que poseer la ____.
 ___ a) clave
 ___ b) llave.

b.- Escreva à direita a tradução em espanhol da palavra em maiúscula.

1. As crianças dormem tranquilamente; nada perturba o seu SONO.

2. Para desenhar precisamos de REGUA e compasso.

3. Cada um deve ajudar seu PROXIMO segundo as suas possibilidades.

4. O time A perdeu porque o JUIZ favoreceu o time B.

5. No capitalismo selvagem a EXPLORAÇÃO não tem limites.

6. A água FERVE aos 100 graus centígrados.

7. João deu um presente à NAMORADA.

8. Os CIENTISTAS enriquecem espiritualmente a humanidade. _____
9. Todos os anos celebramos os FATOS gloriosos do passado. _____
10. Muitas das nossas decisões são ditadas pelo SENSO COMUM. _____

6)

(*) Sublinhe a palavra correta dentre as quatro em parêntesis, em cada enunciado:

1. Antes que tomar un autobús, prefiero ir (de pie / al pie / a pie / a sus pies).
2. Es tan autoritario que no admite que le (den / sigan / cojan / lleven) la contraria.
3. Si quieres ser un gran actor tendrás que (probar / ensayar / entrenar / tratar) mucho.
4. Puedes aprovechar (el jugo / el caldo / la salsa / el zumo) de cocer las verduras para hacer una sopa.
5. El guardia lo vio saltarse el semáforo en rojo, pero hizo la vista (gorda / clara / ancha / aguda).
6. Es (creencia / crédito / credulidad / credibilidad) común que pasar por debajo de una escalera da mala suerte.
7. Tienes que (actuar / obrar / accionar / dar) la manivela si quieres poner en marcha el mecanismo.
8. Había tanto ruido que no pude (cerrar / poner / pegar / dormir) ojo en toda la noche.
9. Nunca se acordaba del cumpleaños de su mujer hasta que un día ella se lo echó (a la cara / por cara / en cara / sobre la cara).
10. Se empeñó en hacerlo a (toda cuesta / todo costo / toda costa / todo custo).

(*)GOMEZ ASENCIO, Tipos de pruebas, Universidade de Salamanca, Curso: Verano 1990.

F)

Escreva a palavra (uma só) mais apropriada para completar o seguinte texto:

(*) LADRONES "HONRADOS"

El jueves de la _____ pasada cuando Juan Donoso _____ de su casa _____ ir al trabajo no pudo _____ su coche. Alguien se _____ había robado. Juan _____ que tomar el autobús. Denunció el _____ a la policía.

Al día _____ por la mañana el coche _____ otra vez delante de su casa. Juan _____ alegró mucho, naturalmente. Dentro _____ coche encontró un magnífico _____ de rosas y, al _____ de las flores, dos _____ para el teatro. Eran para uno de _____ mejores teatros de la ciudad. Juan pensó entonces _____ había ladrones honrados y que este ladrón _____ una buena persona.

_____ la noche él y su esposa _____ al teatro. Daban "Las bicijetatas son para el verano". Les _____ mucho. Juan y su esposa volvieron tarde _____ casa. Al llegar descubrieron, _____ gran sorpresa, que el piso _____ completamente vacío. _____ ellos estaban en el teatro, el ladrón había entrado en su piso y se había llevado _____ lo que había allí.

 (*) GOMEZ ASENCIO, l. c.

H)

Sublinhe a palavra certa, dentre as opções no paréntesis:

(*) Nació en Buenos Aires, hija (entre / para / de / por) ambas partes, de emigrantes gallegos. De pequeña recitaba a la poetisa Rosalía de Castro (a / e / y / u) interpretaba a Peter Pan en las funciones del Colegio (...)

Entró en la adolescencia sin pasar por el rito iniciático de la primera comunión, porque su padre, que era ateo, consideró que (fuera / era/ es / sea) mejor impedirlo. "En su momento me hizo sufrir. Fui la única de mi clase (la cual / quien / que / la que) no tuvo vestido blanco y la gran fiesta. Más tarde comprendí que la gente siente un gran apego (para / con / de / por) los ritos. Yo, (desde cuando / desde cuándo / desde que / después que) me dedico al teatro y me disfrazo con tanta frecuencia, he dejado de necesitarlos".

Vive al estilo decimonónico en una casa unifamiliar, que cobija el amor y la vida que comparte con un intérprete y estudioso de la música clásica. "Me dan un poco de envidia (los que / los cuales / que / lo que) vivieron en la época de las tertulias" (...).

Por lo que ella misma cuenta -"vivo una identificación mayor con la mujer de antes que con la actual"- es fácil imaginársela entregada a las ensoñaciones (tantas / muy / más / tan) fantásticas (...), sentada en la mecedora o tocando el piano mientras el viento (golpea / golpee / golpeando / golpeen) los árboles y la lluvia (salpica/salpique/salpiquem/salpicando) los ventanales de su salón.

 (*)De una entrevista con la actriz Ana Marzoa.Gómez Asencio, l. c.

I)

Dê a versão em espanhol das expressões em maiúscula:

1. Meu tio é diplomata e trabalha NO EXTERIOR.

2. Até agora nenhum plano económico DEU CERTO

3. Apesar de todos os cuidados o paciente vai
DE MAL A PIOR.

4. Hoje em dia nada é DE GRAÇA; tudo tem preço.

5. Nós planejamos tudo; nada é deixado AD ACASO.

6. Um mau hábito não se muda DA NOITE PARA O DIA.

7. Quando soube a noticia, a angustia TOMOU CONTA
DELA.

8. Eu NÃO ABRO MÃO do cafezinho pela manhã nem do chimarrão pela tarde.

9. NÃO FAÇO QUESTÃO de ser o primeiro, mas também não gostaria de ser o última.

10. Durante o verão todo mundo se veste A VONTADE.

J)

Escreva o equivalente em português das expressões espanholas sublinhadas nas frases a seguir:

1. Cuando los amigos se ausentan los echamos de menos.

2. Mi prima Prócula esta entrada en años. Difícilmente encontrará marido.

3. En la lucha entre salarios y precios los salarios llevan siempre la de perder.

4. El servicio meteorológico predijo sol, y hubo lluvia. se pasó de listo.

5. La sirvienta quebró una porcelana y la patrona la puso como nueva.

6. No a todas las chicas les sienta bien la mini-falda.

7. Hay situaciones en que uno tiene que jugarse el todo por el todo.

8. En vacaciones me iré al campo. Estoy harto de la ciudad.

9. En la última feria de libros me
hice de algunas obras valiosas.
-

10. Quien aseguró que pasaríamos
bruscamente del tercero para el
primer mundo, no estaba en sus
cabales.
-

Instituição:

Nível de estudo (fase/ano):

ANEXO 2
TABELAS

TABELA 01 - Questionário (A)
50 itens: Reconhecimento

Fases	Respostas			Total	Porcent. Acertos	Desempenho por grupos	
	*C	E	N				
2ª	967	547	36	1.540	62%	I	62%
3ª	281	145	24	450	62%	II	61%
4ª	602	355	43	1.000	60%		
5ª	233	109	18	350	64%	III	71,5%
6ª	633	152	15	800	79%		
7ª	251	82	17	350	71%	IV	73,5%
8ª	685	189	26	900	76%		

* C = correta
E = errada
N = "não sei" (em branco).

TABELA 02 - Questionário (B)
10 itens: assinalar

Fase	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª	158	47%	I	47,5%
3ª	56	56%	II	56%
4ª	123	56%		
5ª	44	57%	III	57,
6ª	102	58%		
7ª	46	60%	IV	58,5%
8ª	113	57%		

TABELA 03 - Questionário (C)

a) 5 itens: completar;
b) 10 itens: traduzir.

a)	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª	98	63%	I	63%
3ª	31	69%	II	72,5%
4ª	76	76%		
5ª	28	80%	III	80,5%
6ª	65	81%		
7ª	24	57%	IV	65,5%
8ª	67	74%		
b)				
2ª	35	11%	I	11%
3ª	04	04%	II	12%
4ª	38	19%		
5ª	05	07%	III	16%
6ª	58	25%		
7ª	13	20%	IV	29,5%
8ª	70	39%		

Obs. No texto (2. 2. 3 [C]) encontram-se as porcentagens em relação a cada item, bem como a forma errada mais frequente.

TABELA 04 - Questionário (D)
10 itens: assinalar o(s) correto(s)

Fase	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª	156	36%	I	36%
3ª	43	34%	II	42,5%
4ª	142	51%		
5ª	45	46%	III	51,5%
6ª	129	57,5%		
7ª	45	46%	IV	51%
8ª	141	56%		

TABELA 05 - Questionário (F)
 a) 5 itens (bilexicais),
 b) 10 itens (versão).

Fase	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª	84	54%	I	54%
3ª	27	60%	II	58,5%
4ª	57	57%		
5ª	16	46%	III	63%
6ª	64	80%		
7ª	18	51%	IV	64,5%
8ª	67	78%		
b)				
2ª	75	24%	I	24%
3ª	13	14%	II	29,5%
4ª	66	33%		
5ª	19	27%	III	43%
6ª	95	59%		
7ª	27	38,5%	IV	45%
8ª	92	51%		

TABELA 06 - Questionário (F)
25 questões: preencher.

Fase	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª	442	57%	I	57%
3ª	128	57%	II	58%
4ª	354	59%		
5ª	115	66%	III	76,5%
6ª	350	87,5%		
7ª	119	60%	IV	70%
8ª	362	80%		

TABELA 07 - Questionário (B)
10 itens: reconhecimento

Fase	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª) (não constam)			
3ª				
4ª	33	47%	II	47%
5ª	25	36%	III	43%
6ª	80	50%		
7ª	33	55%	IV	53%
8ª	95	53%		

Observações:

a) este questionário e os três seguintes foram aplicados só às turmas mais adiantadas;

b) na seção correspondente do capítulo 2 (2, 3, 1) estão expostos detalhadamente os resultados deste questionário por itens.

TABELA 08 - Questionário (H)
10 itens: reconhecimento.

Fase	Respostas corretas	Portent. acertos		Desempenho por grupos
2ª				
3ª) (não constam)			
4ª	47	67%)	II 67%
5ª	37	53%		III 66%
6ª	127	79%		
7ª	46	77%		IV 75%
8ª	116	72,5%		

TABELA 09 - Questionário (I)
10 itens: versão.

Fase	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª) (não constam)			
3ª				
4ª	08	13%)	II 13%
5ª	04	06		III 18,5%
6ª	28	31%		
7ª	04	07%		IV 08%
8ª	17	01%		

Obs.

Em 2, 3, 3 (I) consta um quadro com todos os itens testados, bem como as percentuais respectivas.

TABELA 10 - Questionário (J)
10 itens - tradução frases.

Fase	Respostas corretas	Porcent. acertos		Desempenho por grupos
2ª				
3ª) (não constam)			
4ª	26	37%	II	37%
5ª	31	44%	III	50,5%
6ª	91	57%		
7ª	29	48%	IV	44,5%
8ª	77	51%		

B I B L I O G R A F I A

- ALONSO, Martín. Ciencia del lenguaje y arte del estilo, 12 ed. Madrid: Aguilar, 1982.
- Gramática del español contemporáneo, Madrid: Guadarrama, 1983.
- AITCHISON, Jean. Words in the mind - an introduction to mental lexicon. Basil Blackwell, 1987.
- ABBS, B. - FREEBAIRN, I. Building Strategies - New edition. Strategies 2. Longmans: 1984.
- BASILIO, Margarida. Teoria lexical. São Paulo: EA, 1987.
- BEADSMORE, Hugo B. Bi-Lingualism: Basic principles. 2d. edition. Multilingual Matters LTD. Clevedon Avon - England: 1982.
- BLUM, S. and LEVENSTON, E. A. Universals of lexical simplification. Language Learning 28: 2, 399-416.
- BOHN, H. - VANDRESEN, P. (Org.). Tópicos de linguística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CHAGAS, Valmir. Didática Especial de Línguas Modernas. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- COOK, Vivian J. The analogy between first and second language learning. IRAL 3: 207 - 16, 1969.
- CARTER - McCARTHY. Vocabulary and Language teachings. Longman: 1988.
- CARTER, Ronald. Vocabulary - Applied Linguistic Perspectives. London: Allen and Unwin, 1989.
- CARVALHO, Nelly. Empréstimos Linguísticos. São Paulo: EA, 1989.
- CORRIPID, Fernando. Gran Diccionario de Sinónimos. Bruguera, México, 1984.
- CRUSE, D. A. Lexical Semantics. Cambridge University Press, 1986.
- COMÉNIUS, Amós. Didática Magna. Trad. Joaquim Ferreira Gomes, 2.ed. Lisboa: Gulbenkian, 1631/1957.
- CORDER, Pit. The significance of learners errors. IRAL 5: 161-70.
- Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press, 1981.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA.
- ELIASON, Stig. From Language in Contrast to Interlanguage. Nordic Journal of Linguistic, vol: 4, No. 2. Oslo, 1981.

- ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1985.
- FAERCH and KASPER (ed). Strategies of Interlanguage Communication. Longman, 1983.
- FROLICH and PARIBAKHT. "Can we teach our students how to learn", in: Language Issues and Educational Policies, by: Allen and Swain, ELT Documents 119. Oxford, 1984.
- GIRARD, Deinis. Linguística Aplicada e didática das línguas. Lisboa: Editora Estampa LDA, 1975.
- GOMEZ ASCENCIO, Curso de Verano, Salamanca, 1990 (folhas fotocopiadas).
- GONZALEZ, Neide. A questão do ensino de espanhol no Brasil. PERSPECTIVA. Ano 7 - No. 13: Julho-Dezembro 1989, p. 74-90.
- GOULDEN, Robin et al. How large can receptive vocabulary be? Applied Linguistics vol 11, n. 4, Oxford University Press, 1990.
- GRAMKRELIDZE, Ivanor. The early history of Indo-European languages. The Scientific American, March 1990, p. 82-89.
- HAUGEN, Einar. The analysis of linguistic borrowing. Language XVI, 210-231.
- HAUY, Amini B. História da Língua Portuguesa. I- Séculos XII, XIII e XIV. EA: 1989.
- HOUAISS, Antônio. "Nox, Noche, Noapte, Noite, Notte, Nuit, Nue, Nit". In: A Civilização Latina. Duby, G. (Org). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989, p. 177-91.
- HIGA, Masanori. The psycholinguistic concept of "difficulty" and the teaching of foreign language vocabulary. Language Learning, Vol. XV, No. 3 and 4, 1965.
- IJAZ, Helene. Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. Language Learning, 36, (1986), n. 4, p. 401-49.
- JACOBOWITZ, Leo A. Foreign language learnings: a psycholinguistic analysis of the issues. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970.
- KATO, Mary. No mundo da escrita. Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo: EA, 1986.
- KLEIN, Wolfgang. Second Language Acquisition. Cambridge University Press, 1986.
- LAUFER, Batia. "Sequence" and "Order" in the development of L2 lexis: some evidence from lexical confusions. Applied Linguistics, Vol. II, no. 3. Oxford University Press, 1990.
- MAQUED, Ana Maria. Español para extranjeros. UNAM, México, 1983.
- McLAUGHLIN, Barry. Theories of second Language learning. Edward Arnold. London, 1987.
- NICKEL, Gerhard (Ed.). Contrastive linguistics and foreign-language teaching. Papers in Contrastive Linguistics. Cambridge, 1972.
- NEIS, Ignacio A. Linguística and Tradutologia. Letras Hoje, Dez. 1980, p. 88-110.
- ODLIN, Terence. Language Transfer. Cambridge University Press, 1987.
- OLLER, J. W. Jr. Language Tests at School: a pragmatic approach. London: Longman, 1979.
- PRAJAPATI, Sah. Contrastive Analysis, Error Analysis and Transformational Generative Theory: some methodological issues in the theory of language learning. IRAL, may 1981.
- RICHARDS, Jack C. The role of vocabulary teaching. TESOL Vol. X, n. 1, March 1976.
- Second language acquisition: error analysis. Annual Review of Applied Linguistics, Newbury House, 1980.
- RINGBOM, Hakan. The role of the first language. Multilingual Matters. Clevedon, Philadelphia, 1987.

- RIVERS, Wilga. A metodologia do ensino de Línguas estrangeiras. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1968 (Trad. Herminia S. Marchi).
- SCHLACHTER, Jacquelyn. An Error in Error Analysis. Language Learning Vol 24, no. 2, p. 205-13.
- SCHMITZ, John Robert. "Análise contrastiva" in: Tópicos de linguística aplicada. Por: BOHN - VANDRESEN (Org.). Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- X STÖRIG, Joachim, H. A Aventura das Línguas . Melhoramentos. São Paulo, 1990 (Tradução do alemão).
- SELINKER, Larry. "Interlanguage". IRAL, (1972) 10: 219-31.
- SELINKER, Larry. The psycholinguistic relevant data of second-language learning. Papers of the second international Congress of Applied Linguistics. Cambridge, 1969.
- STERN, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, 1983.
- TARALO - ALKMIN. Falares Crioulos - Línguas em contato. São Paulo: EA, 1987.
- TAKEUCHI, Nair N. Um estudo de Interferência lexical. Dissertação para Mestrado em Letras, UFPR - Curitiba, 1980.
- TITONE, Renso, . Psicolinguística Aplicada - Introdução psicológica à didática das línguas. São Paulo: Summus Editora LTD, 1971.
- VANDRESEN, Paulino. "Linguística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras" , in: Tópicos de linguística aplicada. BOHN - VANDRESEN (Org.). Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- VAN ECK. The Threshold level for modern language learning in schools. Longman, 1976.
- VAN ELS, Theo et al. Applied Linguistics and the learning and teaching of foreign languages. Edward Arnold, 1984.
- VAZQUEZ CUESTA, P. e MENDES DA LUZ, Ma. A. Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1971 (Trad. do espanhol de Ana Maria de Brito e Gabriela de Matos).
- VERMES, et al. Multilinguismo. Campinas, S. P.: Editora Unicamp, 1987.
- WILKINS, D. A. Linguistics in language teaching. London, Arnold, 1972.
- YULE, George. The study of language. Cambridge University Press, 1985.
- ZIDATISS, Wolfgang. A "kiss of life" for the notion of error. IRAL, XII, agosto, 1974.