

A TÉCNICA DO ESPELHAMENTO OU A CONSCIÊNCIA DA DISTÂNCIA ENTRE O PORTUGUÊS DO BRASIL E O ESPANHOL

THE MIRRORING TECHNIQUE OR THE CONSCIOUSNESS OF THE DISTANCE BETWEEN BRAZILIAN PORTUGUESE AND SPANISH

Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold (UFRJ)¹

Carolina Ecard (IC/UFRJ)²

Renata Daniely Rocha de Souza (IC/UFRJ)³

Resumo

Autores como Kulikowski e González (1999) propõem que o português do Brasil (doravante PB) e o espanhol são línguas moderadamente próximas. Segundo tais autoras, estudantes de espanhol como língua estrangeira desenvolvem certas estratégias, como o uso de “empréstimos”, visto que esta transferência estaria legitimada pela proximidade entre o português e o espanhol. Considerando o exposto, neste trabalho, verificaremos se aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, em nível inicial, reconheceriam (ou não) determinados “erros” de sua língua materna em produções textuais de outros aprendizes. Caso não reconheçam, isso poderia supor que estes usuários aceitariam também tais “erros” em suas produções. Para isso, foi aplicado um teste de reescrita a aprendizes com um ano de estudo em espanhol. Nossa hipótese é, portanto, a de que esses aprendizes, em nível inicial, reconhecem mais as interferências de nível sintático.

Palavras-chave: transferência;
empréstimo; língua estrangeira.

Abstract

Authors like Kulikowski and González (1999) suggest that Brazilian Portuguese (henceforth BP) and Spanish are slightly similar languages. According to the authors, Spanish as foreign language students, develop strategies such as the use of “lexical borrowings”, once the transfer would be legitimized by the proximity between Portuguese and Spanish languages. Considering the above, in this paper, we set out to verify if Brazilian beginners of Spanish as a foreign language would recognize mistakes caused by the interference of their mother tongue in other learners’ productions. If they do not recognize them, it might be supposed that they also accept such mistakes in their own productions. For this, a rewriting test was applied to students with a year of studies. Our initial hypothesis is that beginners recognize the interferences at the syntactic level more easily.

Keywords: transfer; lexical borrowings; foreign language.

Introdução

Muitos estudos se dedicam a investigar a relação entre línguas próximas como o PB e o espanhol. De acordo com González e Celada (2000), é inegável que o PB e o espanhol possuem uma proximidade moderada, o que pode repercutir no desenvolvimento da competência linguística do aprendiz de espanhol como língua estrangeira. Se, por um lado, tal proximidade pode se apresentar como um benefício nos estágios iniciais de aprendizagem, por outro, pode ser um fator que dificulta a aprendizagem nos níveis mais avançados (ALVAREZ, 2002). Segundo Lima (2004), a proximidade entre as referidas línguas pode desempenhar uma função facilitadora da aprendizagem de espanhol, língua estrangeira, na medida em que viabiliza o uso de “empréstimos”.

Segundo Mclaughin (1987), o empréstimo das características compartilhadas é a manifestação de um processo psicológico mais geral que se sustenta a partir dos conhecimentos já existentes, ou seja, a língua materna do aprendiz. Corder (1967) trata esses empréstimos como transferência ou interseção. De acordo com o autor, haveria uma relação clara “entre a velocidade da aquisição e a chamada distância linguística” (Corder 1967: p. 88), o que indica que quanto mais parecidas a língua materna e a língua estrangeira, maior poderá ser o acesso à língua materna para auxiliar na aquisição da língua estrangeira. Assim, entre línguas próximas, o processo de aquisição pode se dar de modo mais acelerado.

Autores como Mclaughin (*op. cit*), entendem a transferência como uma estratégia de comunicação que se emprega quando os conhecimentos de língua estrangeira não são suficientes; em outras palavras, é um processo psicolinguístico que serve de apoio para facilitar a aquisição da língua estrangeira. A transferência se subdivide em positiva e negativa, sendo esta última também chamada de interferência. É considerada transferência positiva quando a influência exercida pela língua materna na língua estrangeira é de caráter benéfico; já quando a influência exercida pela língua materna na língua estrangeira leva o aprendiz a cometer “erros”, que

podem gerar fossilizações⁴ de estruturas, é considerada, então, transferência negativa ou interferência.

De acordo com as considerações anteriores, as relações entre o par de línguas em questão pode se caracterizar (i) por meio de uma proximidade superficial no plano do significante; (ii) através de uma distância lexical, que envolve contraste em pontos específicos.

A combinação entre as duas características apresentadas promove, segundo Cintrão (2000, p. 194), “um descompasso importante entre a distância percebida e a distância real. Isso favorece que o aprendiz se arrisque mais a valer-se de empréstimos da língua materna para produzir enunciados na língua estrangeira.”

Nos estágios iniciais, os aprendizes de espanhol falantes de PB parecem passar por um processo de reorganização dos elementos presentes na língua materna para os elementos presentes na língua estrangeira. A proximidade entre o PB e o espanhol pode auxiliá-los no contato inicial entre estas duas línguas, mas, no desenvolver do aprendizado da língua estrangeira, tal proximidade pode causar acomodação entre os aprendizes, gerando, então, uma interpretação recorrente entre os alunos de espanhol falantes de PB: 'é tudo parecido mesmo'.

Analisar mais cuidadosamente o trabalho feito em sala de aula, desenvolvendo pesquisas que averiguem quais as dificuldades dos aprendizes podem auxiliar na tarefa de ser professor de uma língua estrangeira tão próxima do PB. Desse modo, neste trabalho, analisaremos testes de reescritura dos alunos de nível inicial do curso livre de espanhol, para alcançarmos um panorama do perfil desses alunos e dos elementos da língua que estariam disponíveis para eles.

Sobre o par de línguas português – espanhol

Um estudo feito por González e Celada (2000: p. 37) sobre o par linguístico português-espanhol aponta para o fato de que os estudos linguísticos de espanhol começaram tardiamente no cenário brasileiro devido a uma cultura de proximidade com o português: “tardamos mucho por aquí para dejar de ver las lenguas, sobre todo las extranjeras, como meros instrumentos de acceso a otros campos, más nobles, y para permitir que éstas constituyeran un objeto de estudio y reflexión en y por sí mismas.”⁵

De acordo com as autoras, a construção do saber espanhol como língua estrangeira, no Brasil, necessita sair do lugar comum e, principalmente, do processo de estagnação em relação às políticas desenvolvidas para o ensino de espanhol língua estrangeira no Brasil. O ensino de espanhol deve ir além, contando com a colaboração do professor que atua em sala de aula. A relação ensino-aprendizagem de espanhol não é uma questão, apenas, de línguas tipologicamente próximas.

Assumindo postura semelhante, o trabalho de Kulikowski e González (1999) afirma serem português do Brasil e espanhol línguas moderadamente próximas e, ao aprender espanhol, estudantes dispõem de estratégias de criação de cenários, ou seja, no primeiro momento da aquisição, o espanhol é uma língua fácil, pois tem elementos linguísticos muito próximos ao português, o que demanda do aprendiz pouco esforço e dedicação para aprender; não obstante, tal cenário seria desfeito, pois, ao longo do processo, o aprendiz se depara com estruturas e situações discursivas diferentes das utilizadas em língua materna, não podendo, assim, recorrer à esta.

Almeida Filho (2001) afirma que o aluno brasileiro de espanhol é um falso aprendiz de espanhol, uma vez que já conta com conhecimentos da língua materna em favor do aprendizado da língua estrangeira. O espanhol e o português compartilham traços lexicais, sintáticos, entre outros. Esses traços podem ser explorados nas aulas de espanhol língua

estrangeira, mas a aula não deve se limitar a tais dados. No entanto, tal tarefa não é fácil, pois, no Brasil, foram legitimadas algumas metodologias que restringiram o ensino de espanhol a uma mera decodificação de itens, ocupando-se, assim, de uma análise mais superficial das línguas. Tal procedimento parte dos aspectos compartilhados por tais línguas e, depois, focaliza as diferenças lexicais . (González e Celada 2000, p. 39).

No senso comum, entendemos a produção em espanhol, como uma extensão da produção em português, uma vez que as duas línguas compartilham semelhanças “como toda la gente sabe” (González e Celada 2000, p. 37). O fato de serem próximas pode repercutir no desenvolvimento da competência linguística do aprendiz de espanhol língua estrangeira. Tal proximidade entre as línguas favorece os “empréstimos” para preencher alguma lacuna imediata que o aprendiz possa ter ao adquirir a língua estrangeira. O “empréstimo”, que seria a utilização de um elemento da língua materna na língua estrangeira, estaria licenciado devido à proximidade das línguas em questão.

O empréstimo é, segundo Ortiz Alvarez (2002), uma estratégia benéfica no início da aprendizagem, mas, ao alcançar estágios mais avançados, tais empréstimos podem se converter em uma barreira ou, até mesmo, uma estagnação no processo. Além disso, tais semelhanças podem provocar equívocos na língua estrangeira, uma vez que o aprendiz sai do sistema linguístico do português esperando encontrar o mesmo sistema linguístico na língua estrangeira. Tais dificuldades estão atreladas, no princípio, ao plano lexical; contudo, a distância entre o português e o espanhol não está apenas no léxico, há distância nos planos morfológico, sintático e discursivo. No plano lexical, os manuais de gramática e as listas de palavras parecem estar mais propensos a sanar essas dificuldades. Não obstante, as questões sintáticas, morfológicas e discursivas parecem ser relegadas a um segundo plano.

Aprender uma língua estrangeira não é, apenas, conhecer as palavras correspondentes ou dar conta de situações descontextualizadas do

uso da língua. O aprendiz que adquire uma língua estrangeira se inscreve, na cultura, no modo de pensar e conceber a linguagem. O aprendiz não é um “turista” na língua estrangeira, pelo contrário, é um ser atuante que projeta linguagem. Reorganizar-se (sistematicamente) em língua estrangeira é também reorganizar-se a favor de uma identificação enquanto sujeito que adquire uma língua estrangeira. Uma das finalidades do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é o seu papel comunicativo. Esperamos que uma língua estrangeira se mantenha fiel ao seu papel comunicativo e que vá além do campo da decodificação de elementos isolados do texto.

O papel da língua materna: questões de interferência

Sobre o papel da língua materna no processo de aquisição de língua estrangeira, Corder (1967, p.88) propõe que a primeira apoia o aprendiz no processo de aprendizagem da segunda, uma vez que há uma velocidade de aquisição que está ligada a uma distância linguística, isto é, quanto maior a proximidade, mais acelerado será o processo de aquisição. Assim, entre línguas próximas, haverá maior acesso à língua materna para ajudar na aquisição da língua estrangeira.

Conforme explicitado anteriormente, uma das relações entre o par de línguas em questão é caracterizada por meio de uma proximidade lexical, que pode ser superficial e/ou por meio de uma distância lexical, que envolve contraste em pontos específicos. Tais relações, segundo Cintrão (2004), promovem uma assimetria entre a distância de aquisição percebida e a real. O aprendiz recorre mais aos empréstimos da língua materna para produzir na língua estrangeira e, por seu turno, a proximidade legitima o uso de elementos da língua materna em língua estrangeira.

A nossa pesquisa visa a incrementar a discussão acerca das interferências linguísticas entre línguas próximas como é o caso do PB e do espanhol. Para tanto, faremos um recorte, selecionando aprendizes de nível inicial e focalizando somente as transferências lexicais que os aprendizes

testados reconheceriam, visto que estão em um nível inicial de língua estrangeira, o que favorece, segundo os estudos de Ortiz (*op. cit*), um vínculo maior com a língua materna. Utilizamos, conforme já dito, o teste de reescritura, por se tratar de uma atividade mais sofisticada, em que o aluno deve reconhecer a transferência de um item linguístico e corrigi-lo em língua estrangeira. Sendo assim, os dados produzidos pelos informantes podem contribuir para traçar o perfil do aluno de nível inicial de espanhol e do próprio nível em questão.

Metodologia

Para a coleta dos dados, foram aplicados testes de reescritura a aprendizes de espanhol como língua estrangeira de duas turmas do CLAC (Cursos de Línguas Aberto à Comunidade), que consiste em um projeto de extensão universitária, no qual alunos da graduação em Letras da FL/UFRJ ministram aulas para a comunidade em geral. No que tange ao curso de espanhol, a grande maioria dos alunos são brasileiros falantes de português e os monitores são orientados por professores da Faculdade de Letras. O curso está voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: escrita, leitura, compreensão e prática oral.

Perfil dos informantes

Os testes foram aplicados a um total de 14 alunos, com níveis de escolaridade variados. Tais alunos cursavam o espanhol 3, terceiro semestre do curso. Nenhum questionário foi aplicado, a fim de verificar se todos os alunos selecionados para o teste eram, de fato, falantes de português como língua materna.

O teste

Os alunos deveriam reescrever um texto produzido, em espanhol, por um aluno do sexto período de graduação em Letras Português-Espanhol, falante de português. O texto a ser reescrito tinha 16 linhas e 15

casos de interferência da língua materna já haviam sido identificados previamente por nós.

A seguir, transcreveremos o texto utilizado no teste:

El texto hace un resumen sobre las protestas que ocurrieron en las calles de dos gran centros urbanos brasileños. Por el bajo salario de los ciudadanos y el aumento del valor de los transportes- que es un derecho del pueblo- hubo esa reivindicación.

En cuanto las personas del Senado tienen beneficios y no necesitan de nada público, sea la salud, la educación o otra cosa, por teneren condiciones financieras favorables, es pueblo fue a las calles preguntar que ocurre en relación a eso. Hacerse ciudadanos en un país en que los derechos de todos, ricos o no, tenían que ser iguales.

Ahora, la población percibió que tiene el poder de cambiar las cosas que le dicen respecto. El último movimiento que llevó tantas personas a las calles sin tener una posición política declarada, en Brasil, fue a más de veinte años. No hace sentido haber tantas reformulaciones de impuestos si el valor del salario de los ciudadanos que pagan esos tributos públicos no cambia, no sube conforme las cobranzas hechas.

No son sólo 20 céntimos, son muchas otras reivindicaciones, incluso esa. El pueblo despertó para la realidad, que está pagando un producto que no funciona, así como la educación, la salud, la seguridad. Nosotros servimos al gobierno cuando el tenía que servirnos, somos tratados como niños, pero tenemos fuerza de personas mayores.

Aplicação do teste

Foi entregue, então, aos alunos participantes do teste uma folha com o texto impresso e linhas em branco. Cada aluno deveria reescrever o texto inteiro, corrigindo os “erros” encontrados. O professor responsável por aplicar o teste não poderia indicar se, de fato, havia “erros” no texto, já que era parte da tarefa o próprio aluno reconhecer os desvios no texto para, só então, propor a correção. Também não foram dadas instruções específicas sobre como deveria ser feita esta correção.

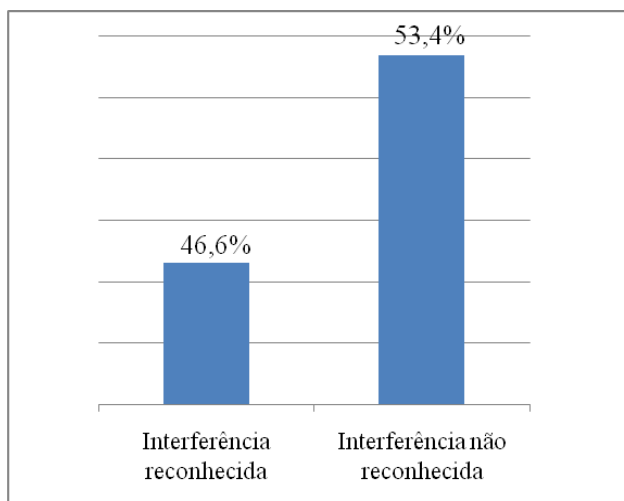
O teste foi realizado, durante a aula das referidas turmas, em dias diferentes, aleatórios, já que foram necessárias autorização e disponibilidade da professora de cada grupo. Não foi estabelecido um tempo máximo para a execução da tarefa.

Análise dos dados

Após a aplicação do teste, os textos reescritos pelos alunos foram mantidos em dois grupos (turma 1 e turma 2), para que se pudesse observar, posteriormente, se haveria disparidade de resultados entre as turmas e, em caso afirmativo, levantar possíveis justificativas para tal fato. A partir de então, foram também contabilizadas as correções feitas, bem como os casos de ausência de correção. Consideramos, aqui, como correção todos os casos em que o aluno alterou alguma palavra ou expressão do texto original por outra que julgava ser a adequada em espanhol. Esperava-se que fossem identificados os casos de interferência da língua portuguesa e que estes fossem substituídos pela forma correspondente em espanhol. Em outras palavras, era esperado que o aprendiz reconhecesse traços morfológicos, sintáticos, lexicais e fonológicos que pertencem ao português, demonstrando, dessa forma, o grau de consciência que tem das diferenças entre as línguas citadas.

Os dados recolhidos foram categorizados como ocorrências de “interferência reconhecida” e de “interferência não reconhecida”. Foi denominado “interferência reconhecida” todo elemento (palavra ou expressão) julgado pelo aluno como não pertencente à língua espanhola; e “interferência não reconhecida” dados em que o aluno não percebeu que havia interferência da língua materna.

A seguir, apresentamos um gráfico com a distribuição das duas categorias, em que a análise inicial se baseou:

Gráfico 1

Somados os dados das duas turmas, os alunos obtiveram um índice de 46,6% de reconhecimento de interferência, ou seja, reconheceram quase metade dos casos de interferência presentes no teste.

De maneira geral, os casos de reconhecimento se assemelham no que tange ao tipo de interferência identificado. Os informantes se atinham apenas a palavras isoladas, o que parece indicar que não buscavam elementos que fugissem do plano lexical, como, por exemplo, corrigir sentenças inteiras, desvios de concordância verbal etc. Podemos relacionar o tipo de correção feita pelos alunos ao que afirmam González e Celada (2000) sobre a tradição dos estudos de língua espanhola no Brasil. As autoras defendem que tais estudos se mantiveram durante anos estagnados num modelo que propunha o contraste entre itens, termo a termo, de maneira que o estudo do espanhol permanecia superficial e centrado apenas nas diferenças mais aparentes.

Na segunda etapa da análise, foi feito o levantamento das ocorrências de interferência identificada e sua correção. Nas duas turmas avaliadas, os elementos identificados como não pertencentes ao espanhol foram basicamente os mesmos, inclusive nos casos em que foram corrigidos de forma equivocada. Vejamos, então, os dados recolhidos em cada turma.

Quadro 1

Casos de interferência presentes no teste	Correção esperada das interferências	Correção não esperada
um	un	
salário	sueldo	
reivindicación	reivindicación	
en cuanto		encuanto
necesitan de nada		
por teneren		
financeras		
hacerse ciudadanos		
populación	población	
percebió	percibió	
fue a más de veinte años		
no hace sentido		
cobranzas		
seguranza		
tenia	tenía	

Quadro 2

Turma 1

Interferência reconhecida	Corrigida como esperado
“la población”	“la población”
“tenia”	“tenía”
“reinvindicación”	“reivindicación”
“um”	“un”

Quadro 3

Interferência reconhecida	Corrigida de forma equivocada
“en cuanto”	“encuanto” (neste caso, a forma esperada era “mientras”)

Quadro 4**Turma 2**

Interferência reconhecida	Corrigida como esperado
“la población”	“la población”
“tenia”	“tenía”
“reinvindicación”	“reivindicación”
“um”	“un”
“salário”	“sueldo”
“percebió”	“percibió”

Quadro 5

Interferência reconhecida	Corrigida de forma equivocada
“en cuanto”	“encuanto” (neste caso, a forma esperada era “mientras”)

Com base nos dados, observamos que, dos 15 casos de interferência existentes no teste, apenas 7 foram reconhecidos, com uma média de 1 a 3 correções por aluno. Apenas dois alunos reconheceram mais de três erros. Podemos ressaltar, ainda, que os resultados encontrados em ambas as turmas mostraram-se bastante similares.

Apesar de quase metade dos casos de interferência ter sido reconhecida, na verdade, grande parte dos alunos corrigiu pouquíssimos itens, fato que pode ser relacionado a não consciência sobre a distância real entre o espanhol e o português. Os dados parecem indicar que este grupo de alunos ainda se atém à distância percebida entre ambas as línguas a que se refere Cintrão (2000), por isso não identificam elementos da língua materna em meio ao texto em espanhol. No entanto, é válido postular também que, como são alunos de nível inicial, provavelmente não conhecem algumas palavras e estruturas do texto, portanto não saberiam se pertencem ao espanhol de fato.

Ao ler o texto e tentar corrigir o que lhes parecia um “erro”, os aprendizes se mantiveram num nível bastante superficial já que se centraram basicamente em reescrever apenas palavras isoladas. Em nenhum dos casos, foram corrigidos, por exemplo, falta de concordância ou expressões inexistentes no espanhol. Vale ressaltar, inclusive, o fato de que muitos alunos não reescreveram o texto conforme foi pedido no enunciado da questão. Eles apenas escreveram os vocábulos separadamente, o que pode também ser um indicador da falta de reconhecimento de “erros” que ultrapassam o nível do vocábulo, como seria esperado em casos como “no necesitan de nada” e “fue a más de veinte años”.

Abaixo, listam-se, no quadro 6, os dados de interferência do português que não foram identificados pelos alunos:

Quadro 6

Formas não identificadas	Correção esperada
necesitan de	necesitan
por teneren	porque tienen
financeras	financieras
hacerse ciudadano	ser ciudadano
a más de veinte años	hace más de veinte años
no hace sentido	no tiene sentido
cobranzas	cobro
seguranza	seguridad

Considerações finais

Os dados da análise realizada revelam que, nos níveis iniciais, os aprendizes são capazes de reconhecer interferências em itens isolados, posto que, apesar de terem reconhecido boa parte dos casos de interferência do teste (46,6%), não tentaram reorganizar uma sentença inteira, por exemplo. Segundo Gonçalves (2013), os aprendizes de espanhol, falantes de PB, apresentam em suas produções textuais alguns equívocos por não dominarem o significado do elemento linguístico em questão.

Com efeito, a distância entre o par de línguas analisado pode ser, conforme o que já foi exposto anteriormente, um facilitador no processo de aprendizagem. No entanto, a semelhança entre as línguas pode interferir de maneira negativa em situações como a do teste aplicado, impedindo que os aprendizes possam reconhecer algumas interferências características do português no espanhol. Provavelmente por este motivo, o índice de

reconhecimento de interferência por aluno tenha sido baixo (cada um identificou de 1 a 3 casos).

Podemos propor, desse modo, a existência de níveis diferentes de reconhecimento de interferência e, por sua vez, este nível de interferência seria inversamente proporcional aos níveis de proficiência no espanhol língua estrangeira. Isto é, quanto mais interferência o aprendiz apresentar, menor será a sua proficiência em língua estrangeira. No caso do estágio investigado nesta pesquisa, parece haver um menor reconhecimento de interferências, o que parece indicar a necessidade de, já nesses estágios iniciais, ter início um trabalho de conscientização sobre as distâncias entre línguas tão próximas, como é o caso do PB e do espanhol.

Notas

¹ Coordenadora da Pós Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ.

⁴ Fossilização ou cristalização são os termos usados, geralmente, para denotar o que parece ser um estado de falha permanente por parte do aprendiz de língua estrangeira ao adquirir um elemento da língua estudada.

⁵ Demoramos muito por aqui a deixar as línguas, sobretudo as estrangeiras, como meros instrumentos para o acesso a outros campos, mais nobres, e para permitir que estas construam um objeto de estudo e reflexão em e por si mesmas. (Tradução nossa).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz.(2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. [S.l.].

CINTRÃO, Heloísa Pezza. (2004) “Traduzindo formas de tratamento do espanhol peninsular ao português de São Paulo”. In: FANJUL, A. P.;

CORDER, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*, International Review of Applied Linguistics, 5, 161-169.

GONÇALVES. P. Dânia. A Interferência Linguística no Uso de Heterossemânticos por Brasileiros Aprendizes de Espanhol. Revista de Letras. Goiânia, V 2, N 2, p. 50 - 70. 2013

GONZÁLEZ, N. M. & CELADA, M. T. (2000) Los estudios de Lengua Española en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*.

GONZÁLEZ, N. T. M. & KULIKOWSKI, M. Z. M. (1999) “Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* 9, p. 11-19.

GONZÁLEZ, M. M. & OLMOS, A. C. *Hispanismo 2002*. Vol I. São Paulo: Humanitas, p. 199-210.

LIMA, Christiane. A Inferência Lexical e a Compreensão Leitora em Espanhol como Língua Estrangeira. Dissertação de mestrado. UFRJ, 2004.

MCLAUGHLIN, Barry. Theories of second-language learning. London: Edward Arnold, 1987.