

KARIM SIEBENEICHER BRITO

**APRENDIZAGEM DE MAIS DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA:
A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA PRECEDENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos do Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Helena Boëchat
Fernandes

CURITIBA

2007

A Matheus Guilherme Brito, filho lindo e brilhante,
fonte de alegria e inspiração.

A Paulo Odilon Brito, meu marido,
companheiro e cúmplice desta e de outras jornadas.

A Cláudio Siebeneicher, saudoso irmão.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação é, por sua finalidade acadêmica, um trabalho individual. Porém, sua realização não é possível sem a contribuição de muitas outras pessoas. Por essa razão, desejo expressar meus sinceros agradecimentos:

- Primeiramente a Deus, pela proteção e direcionamento durante esta trajetória acadêmica. Por Seu amor e misericórdia, e todas as bênçãos que me tem concedido, as quais eu não posso considerar sorte ou coincidência.

- À Professora Doutora Marcia Helena Böechat Fernandes, professora e orientadora, pela recepção calorosa e confiante à minha pessoa e ao meu trabalho desde nosso primeiro encontro. A ela devo meu encaminhamento à pesquisa sobre o aprendiz multilíngüe, tema pelo qual acabei me apaixonando, e que me abriu as portas para futuras pesquisas.

- À Professora Doutora Gertrud Friedrich Frahm, professora desde a Especialização, pela simpatia e generosidade, e pelas sugestões relevantes para este trabalho.

- À Professora Doutora Elena Godoy, por seu entusiasmo que muito me incentivou quando da qualificação deste trabalho, e também pelas preciosas críticas e sugestões.

- À Professora Doutora Barbara Oughton Baptista, por assentir em participar da banca de defesa.

- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, por terem me proporcionado preciosos espaços de construção de conhecimento.

- Ao Odair, nosso secretário, por estar sempre presente, e com calma e atenção atender-nos em nossas dúvidas e reivindicações.

- Aos colegas do Mestrado, em especial à Dulce, à Leonilda, à Luciana, à Myioko e à Regina, por sua companhia e amizade, e por sempre se disponibilizarem em acertos de horário para cumprirmos nossas obrigações conjuntas.

- Aos colegas e alunos que acreditaram mais em meu potencial do que eu mesma, e não desistiram de me incentivar: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Jefferson Bernardon e Rosicler Saloan Reinboldt Borges.

- À FAFI, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, na pessoa do seu diretor Professor Ms. Eloy Tonon, pela possibilidade de afastamento de algumas atividades e pelo apoio financeiro.

- À querida colega Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni, pelo acompanhamento constante e apoio nas atividades profissionais.

- À Bernardete Ryba, pelas valiosas dicas que me facilitaram a permanência em Curitiba durante os últimos anos.

- À minha mãe, Madalena Siebeneicher, por todo estímulo que sempre me deu para os estudos, e por demonstrar tão bem que se importa com o meu bem-estar.

- Aos meus familiares, pelo inestimável apoio e presença constante. Em especial à Luciane Baby Siebeneicher, cunhada/irmã, pelas conversas de horas e horas que tanto conforto me proporcionaram.

- Ao meu marido, Paulo Odilon Brito, por preencher com carinho e paciência as diversas falhas que fui apresentando por força das circunstâncias e das minhas limitações, e pelo grande amor revelado durante os anos em que estamos juntos.

- Ao meu filho, Matheus Guilherme Brito, pelo orgulho, ainda que tímido, com que sempre reagiu aos resultados acadêmicos da mãe. Espero que o entusiasmo, empenho e seriedade com que desenvolvi este trabalho possam lhe servir de estímulo para buscar e desenvolver também o seu caminho.

RESUMO

O foco de nossa investigação é a aprendizagem de mais de uma língua estrangeira pela mesma pessoa, no âmbito dos aspectos psicolinguísticos, acerca da influência interlingüística durante esse aprendizado. Buscamos conhecer as contribuições de pesquisas empíricas realizadas e compará-las às da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (*CCR Theory*), que postula que o aprendiz de mais de uma língua estrangeira interliga, inconscientemente, o processo de aprendizagem desta ao processo de aprendizagem da língua estrangeira precedente, sendo esta a que causará maior influência na aprendizagem da próxima. Realizamos pesquisa bibliográfica em dez relatórios de estudos empíricos, procedendo à sua análise, a fim de ampliar o escopo da verificação da existência de correlações entre elas e a pesquisa que deu origem à Teoria *CCR – Cognitive Chain-Reaction*.

Palavras-chave: Multilingüismo. Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Transferência Lingüística. Influência Interlingüística. L3.

ABSTRACT

Our investigation focuses the learning of more than one foreign language by the same person, following psycholinguistic research on crosslinguistic influence during the time of learning. We studied the contributions of empirical research, compared to those of the Cognitive Chain-Reaction Theory© (CCR), which states that the learner of more than one foreign language unconsciously connects the current learning process to the learning process of the previous language, this being the one to cause the most influence on the learning of the next language. We performed a bibliographical research of ten empirical study reports, and analysed them in order to verify the correlations of their results with the ones presented by the research which originated the CCR Theory©.

Key-words: Multilingualism. Foreign language learning and teaching. Language transfer. Cross-linguistic influence. L3.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	18
FIGURA 2 - APRENDIZAGEM DE UMA L3.....	26
FIGURA 3 – SEQÜÊNCIA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – COMPARAÇÃO ENTRE O TEMPO NECESSÁRIO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS POR FALANTES DE INGLÊS.....	55
Quadro 2 - DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 1.....	75
Quadro 3 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 2.....	77
Quadro 4 - DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 3.....	80
Quadro 5 - DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 4.....	82
Quadro 6 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 5.....	84
Quadro 7 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 6.....	86
Quadro 8 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 7.....	90
Quadro 9 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 8.....	93
Quadro 10 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA E DE EXPOSIÇÃO À LE1 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA 8.....	94
Quadro 11 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 9.....	96
Quadro 12 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 10.....	98
Quadro 13 – COMPARAÇÕES ENTRE ASPECTOS DAS VÁRIAS PESQUISAS.....	103

LISTA DE SIGLAS

CCR – Cognitive Chain-Reaction

L3 – Terceira Língua

LE – Língua Estrangeira

LE1 – Primeira Língua Estrangeira

LE2 – Segunda Língua Estrangeira

LE3 – Terceira Língua Estrangeira

LE4 – Quarta Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE SIGLAS	9
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19
2 PESQUISAS EM L3: O ESTADO DA ARTE	21
2.1 O INDIVÍDUO PLURILÍNGÜE E A PREDOMINÂNCIA DO MULTILINGÜISMO.....	21
2.2 DIFERENCIANDO A AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE UMA E DE MAIS DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	25
2.3 A TERMINOLOGIA RELACIONADA À AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE MAIS DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELA MESMA PESSOA.....	29
2.4 BREVE HISTÓRICO DAS PESQUISAS ACERCA DO MULTILINGÜISMO INDIVIDUAL.....	31
2.4.1 Modelos Teóricos em L3	32
2.4.2 Modelos Teóricos Multilíngües Baseados em L2	38
2.4.3 Ênfase ao Multilingüismo na Atualidade	40
3 TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA (OU INFLUÊNCIA INTERLINGÜÍSTICA)	45
3.1 APRESENTAÇÃO.....	45
3.2 CONCEITUAÇÃO.....	46
3.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	47
3.3.1 Hipótese da Análise Contrastiva	48
3.3.2 A Posição Minimalista	50
3.3.3 A Posição Cognitivista	51
3.4 INFLUÊNCIAS (PSICO)TIPOLÓGICAS.....	53
3.4.1 A Relação entre Tipologia e Distância Lingüísticas	53
3.4.2 A Distância Psicológica	55
4 A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS®	58

4.1	APRESENTAÇÃO.....	58
4.2	ORIGENS.....	59
4.2.1	Bases da Pesquisa.....	61
4.2.2	O Papel do Inconsciente.....	62
4.3	O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA.....	62
4.4	CONTRIBUIÇÕES.....	64
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	67
5.1	APRESENTAÇÃO.....	67
5.1.1	Objeto de Estudo.....	68
5.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	69
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
5.3.1	Caracterização da Pesquisa.....	70
5.3.2	Procedimentos.....	72
6	PESQUISAS EMPÍRICAS SELECIONADAS.....	75
6.1	PESQUISA 1.....	75
6.2	PESQUISA 2.....	77
6.3	PESQUISA 3.....	80
6.4	PESQUISA 4.....	82
6.5	PESQUISA 5.....	84
6.6	PESQUISA 6.....	86
6.7	PESQUISA 7.....	90
6.8	PESQUISA 8.....	93
6.9	PESQUISA 9.....	95
6.10	PESQUISA 10.....	98
7	ANÁLISE COMPARATIVA E INTERPRETATIVA.....	102
7.1	ANÁLISE PELO CRITÉRIO DE RECORRÊNCIA INCONSCIENTE A OUTRAS LÍNGUAS.....	106
7.2	ANÁLISE PELO CRITÉRIO DA LÍNGUA À QUAL MAIS SE RECORRE.....	107
7.2.1	Recorrência à língua materna.....	107
7.2.2	Recorrência a outras línguas estrangeiras previamente aprendidas....	109
7.2.2.1	Proximidade e Distância Tipológicas.....	109
7.2.2.2	Níveis de Ativação.....	109
7.2.2.3	Níveis de processamento de informação.....	110

7.2.2.4 Níveis de Proficiência na Língua em Estudo e nas Línguas Anteriormente Aprendidas.....	110
7.3 RELAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS DAS PESQUISAS EMPÍRICAS E A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	112
7.3.1 Princípio 1	112
7.3.2 Princípio 2	113
7.3.3 Princípio 3	114
8 CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

O domínio de línguas estrangeiras permite maior mobilidade, facilita o conhecimento do outro e a comunicação com ele, ajuda a reforçar a compreensão e a tolerância num mundo em vias de globalização, que se caracteriza pela diversidade. A promoção do seu ensino favorece o acesso ao conhecimento, seja para facilitar a obtenção de empregos ou para permitir o desenvolvimento de habilitações e competências, favorecendo o enriquecimento pessoal.

Através do Programa Sócrates, cuja segunda fase vem sendo desenvolvida desde o ano 2000 pela Comunidade Européia, criaram-se milhares de projetos para a promoção das línguas européias e dedica-se especial atenção a sua aprendizagem. O lema do Programa, um provérbio eslovaco, diz “Aprende línguas e serás alguém” (p. 2). Hoje, sabe-se que 45% dos cidadãos europeus pode participar numa conversa numa língua diferente da sua língua materna, e que 8 em cada 10 indivíduos em Luxemburgo, na Holanda, Dinamarca e Suécia falam uma outra língua suficientemente bem para manter a comunicação com outros falantes estrangeiros (dados de boletins da Comissão Européia)¹.

Dada tal conjuntura, escolher o uso exclusivo da língua materna em detrimento do favorecimento, também, de outras línguas pode não denotar o cuidado pela manutenção da soberania nacional, mas, contrariamente, representar sinais de decadência lingüística, de estagnação e falta de visão global frente a inevitáveis avanços. O mesmo ocorre em nível individual. A aprendizagem de várias línguas estrangeiras durante a idade escolar é comum em países europeus, e o conhecimento de inglês, francês e alemão conjuntamente já está se tornando uma exigência padrão para todos os jovens que possuem grandes aspirações. Cresce, portanto, a procura pela aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes formais, a fim de se aproveitar as diversas oportunidades que se apresentam nos vários segmentos da sociedade. No Brasil, decretou-se recentemente a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio (Lei no 11.161, de 05/08/2005). Deu-se início ao processo gradativo da oferta plena do Espanhol, que vai durar cinco anos. Além disso, a necessidade de possuir diferenciais lingüísticos, assim como o incentivo à manutenção das línguas

¹ Disponíveis em <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/index_pt.html>, acessado em 15 ago 2006.

minoritárias, deverá expandir a aprendizagem cada vez mais disseminada de línguas consideradas hoje incomuns.

A presente dissertação trata da aprendizagem, pela mesma pessoa, de mais de uma língua estrangeira (doravante LE), e da forma como a última LE anteriormente aprendida (ainda que imperfeitamente) influencia a aprendizagem da seguinte. As questões teóricas e práticas que o tema suscita, bem como os desafios que se colocam à investigação empírica neste domínio, serão aqui objetos de estudo. Por tratar-se de uma área que apenas recentemente tem recebido maior atenção específica por parte de lingüistas e pesquisadores, como desvinculada da área de Aquisição de Segunda Língua à qual comumente esteve atrelada, é compreensível – como evidenciaremos ao longo deste trabalho – a falta de unanimidade conceitual, como o pequeno número de investigações empíricas já realizadas.

Este capítulo introdutório apresenta a seguir nossa motivação para o desenvolvimento da pesquisa, justificando-a. Depois disso são expostos os objetivos a que nos propomos, enquanto que a seção 1.1 explica a organização desta dissertação.

Tenho pessoalmente valorizado a aprendizagem de mais de uma língua estrangeira, e percebo suas relevantes contribuições em várias esferas da minha vida. Ela não só me oferece oportunidades profissionais, mas também a possibilidade de desempenhar diferentes tarefas, como leituras e conversas, com pessoas e conhecimentos aos quais eu não teria acesso, ou pelo menos não da mesma forma, utilizando o Português. Cerca de metade das leituras que realizei durante este trabalho foram escritas em Alemão, e foi lendo nessa língua que passei a conhecer dados e fatos importantes sobre a pesquisa na área que escolhi, já que vários dos pesquisadores comumente referenciados são europeus e trabalham em países como a Alemanha e a Áustria.

Fui apresentada ao estudo das questões que acompanham a aprendizagem de mais de uma língua estrangeira por minha orientadora, Professora Doutora Marcia Helena Boëchat Fernandes, quando discutíamos o pré-projeto que eu havia apresentado como requisito para a seleção do Programa de Mestrado. Minha intenção inicial era pesquisar a influência do conhecimento lexical na língua materna

sobre o conhecimento ou o uso de expressões idiomáticas por aprendizes brasileiros do Inglês como língua estrangeira. Interessou-me sobremaneira saber que uma colega brasileira tivesse desenvolvido e registrado uma teoria que buscava explicar um aspecto da aprendizagem de línguas estrangeiras, e que essa teoria lhe abrisse as portas da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, onde ministrou uma conferência convidada, com a presença da pesquisadora e autora Wilga Rivers. Os resultados da pesquisa de pós-doutorado da Dr^a Fernandes-Boëchat (2000) apresentam a língua estrangeira imediatamente precedente como a que causará maior influência na aprendizagem de uma próxima língua estrangeira, desde que o aprendiz tenha atingido, na língua imediatamente precedente, um grau de proficiência suficiente. Esta influência, numa seqüência de várias línguas aprendidas, constitui uma cadeia.

Depois de buscar a bibliografia referente ao novo tema, pude verificar a grande diferença entre o número de publicações que tratam da transferência lingüística da língua materna para a segunda língua (ou primeira língua estrangeira) e aquelas acerca da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira. Através dessas pesquisas preliminares pude constatar que pouco tem sido investigado nesta área no Brasil, e encontra-se muito pouca bibliografia em língua portuguesa.

As leituras conduziram-me a novos questionamentos e à curiosidade em adentrar uma área mais recente de investigação, porém não desconectada daquela que me interessou na elaboração do pré-projeto de pesquisa. A investigação inicialmente proposta, portanto, não me parecia mais tão significativa, pela abundância de contribuições apresentadas por pesquisadores no mundo todo, visto que a transferência lingüística da língua materna tem sido extensivamente pesquisada desde os anos 1950 na área de Aquisição de Segunda Língua. A influência de uma língua estrangeira sobre outra(s), ao contrário, poucas vezes recebeu maior atenção, antes dos anos 1990. Os trabalhos existentes na literatura anterior a essa data sobre a temática em questão geralmente incluem-na na área da Aquisição de Segunda Língua, ficando freqüentemente aquela diluída no âmbito maior desta.

Ao redirecionar minha pesquisa, portanto, vi-me adentrando um campo com muito mais a ser explorado. Um campo fértil que se apresenta para mim, enquanto pesquisadora, e ao Brasil, enquanto país cujo desenvolvimento deverá incluir o acesso e o incentivo à aprendizagem de vários idiomas, posto que a informação

torna-se um bem dos mais preciosos, e a comunicação permite o engajamento em diversas atividades, tanto ao indivíduo quanto às nações. Além disso, parece-me animadora a possibilidade de oferecer maior divulgação do trabalho desenvolvido por uma pesquisadora brasileira numa área considerada emergente em todo o mundo, e de promover a discussão dos resultados de sua pesquisa frente a outras, realizadas em diferentes países.

Posto isso, reconhecemos que, inserida no conjunto de itens fundamentais para o desenvolvimento econômico, social e político de qualquer nação na atualidade, é necessário valorizar a importância da educação lingüística: na incorporação de tecnologias, no acesso ao conhecimento, nas relações entre países, empresas ou comunidades científicas. Não aprofundaremos aqui o fato das contribuições ao enriquecimento pessoal que o aprendizado de línguas *per se* propicia, expandindo horizontes culturais, sociais, cognitivos e afetivos. Vivemos uma tendência à globalização da economia, e sabemos que a competitividade requer atualização. Em virtude disso, acreditamos que a demanda por conhecimento e atualização deve continuar em ritmo cada vez mais acelerado, já que a tendência geral é o aumento do consumo de informações.

A escassez de estudos que priorizam o aprendizado multilíngüe, bastante pronunciada no contexto brasileiro, funcionou como um importante motivador para a elaboração deste trabalho. A escolha do tema deu-se, portanto, porque percebemos a necessidade de que pesquisadores brasileiros estivessem envolvidos nas discussões que permeiam a área emergente que é a Aquisição de Terceira Língua, bem como vislumbramos a possibilidade de contribuir com ela pela divulgação do trabalho desenvolvido por uma pesquisadora brasileira. Além disso, consideramos enriquecedor para o desenvolvimento das pesquisas valorizar os diversos estudos empíricos que vêm sendo realizados, buscando integrar as contribuições que apresentam.

Nosso trabalho insere-se na área da Psicolingüística Aplicada, que “tem por escopo, como o nome indica, aplicar os achados da pesquisa fundamental em psicolingüística ao equacionamento de problemas em campos afins” (CABRAL, 1991), entre os quais encontra-se o ensino de línguas estrangeiras. Ocupa-se dos processos psicológicos e cognitivos subjacentes ao uso da linguagem nos seus diferentes níveis. Ainda que derivada da Psicologia e da Lingüística, busca-se sua constituição como um domínio autônomo, compreendendo um objeto específico, que

é a língua em atividade, sendo seu desenvolvimento reconhecido como um processo dinâmico, bem como uma metodologia e uma modalidade de interpretação de fatos particulares. Neste sentido, não se pode falar ainda de uma unidade teórica e metodológica, o que faz com que ao pesquisador na área caiba escolher a metodologia aliada ao objetivo que se impõe. Voltaremos a tratar desse assunto no capítulo 5, que se refere à abordagem metodológica desta pesquisa.

Buscamos oferecer uma contribuição para a construção dos fundamentos teóricos e práticos de uma área de conhecimento humano cada vez mais valorizada, que é a aprendizagem de línguas estrangeiras, focalizando um aspecto que pode lançar luz sobre dificuldades enfrentadas pelos aprendizes multilíngües. Na perspectiva teórica, contribuí para a investigação e o esclarecimento, em língua portuguesa, de conceitos utilizados na pesquisa que vem sendo realizada fora do Brasil.

Como objetivos específicos propostos para esta dissertação, definiram-se:

- realizar um levantamento bibliográfico do estado da arte das pesquisas acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras, além da primeira, pelo mesmo aprendiz;
- apresentar a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, ou *Cognitive Chain-Reaction (CCR) Theory*®, registrada em maio de 1999 pela Dr^a Marcia Helena Boëchat Fernandes, juntamente com a pesquisa que lhe deu origem;
- selecionar e analisar outras pesquisas empíricas realizadas em ambiente formal de ensino, com vistas a verificar possíveis correspondências entre as concepções defendidas por Fernandes-Boëchat (2000) e os autores das outras pesquisas. O estudo realizado analisa dez pesquisas empíricas com aprendizes de mais de uma língua estrangeira, sendo estas línguas variadas, assim como os lugares de realização das pesquisas. O critério estabelecido para a escolha das pesquisas cujos resultados são analisados foi que a aprendizagem deveria ter-se dado em ambiente formal de ensino.

Os procedimentos utilizados para alcançar este último objetivo seguiram quatro etapas inter-relacionadas, que seguem a fase exploratória da pesquisa bibliográfica acerca da aprendizagem multilíngüe. São elas:

- a) coleta e organização dos textos que apresentam as pesquisas empíricas a serem analisadas ;
- b) leitura dos textos, que contêm relatórios acerca das pesquisas empíricas;

- c) análise descritiva dos dados coletados, em que se descreve cada estudo empírico com suas particularidades e resumem-se os resultados e implicações apontados;
- d) interpretação dos resultados, que é onde buscamos relacionar os resultados das várias pesquisas entre si, e compará-los àqueles desenvolvidos por Fernandes-Boëchat na pesquisa que deu origem à Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Pretendemos que o produto final resultante deste trabalho contribua para a geração de conhecimentos úteis para aplicação prática dirigida no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente formal.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

É necessário inicialmente familiarizar o leitor com a terminologia utilizada em nossa área de pesquisa, bem como apresentar-lhe a conceituação adotada para os termos que utilizamos recorrentemente. Para tanto, após a introdução, utilizamos os segundo e terceiro capítulos. Ambos apresentam uma revisão da bibliografia que orientou o trabalho de pesquisa, ao mesmo tempo em que fornecem subsídio explicativo para a compreensão dos conceitos. Iniciamos o Capítulo 2 percorrendo brevemente sobre a situação atual da predominância do multilingüismo no mundo. Esclarecemos para o leitor o que diferencia as aprendizagens de uma e de mais de uma língua estrangeira, e apresentamos a terminologia relacionada a esta última. Passamos então a tratar da área de pesquisa emergente denominada L3, que diz respeito, em geral, à aquisição / aprendizagem de línguas além da segunda. Neste contexto, assumem maior realce as contribuições de autores europeus (HUFSEIN, 1993, 1998, e 2003; HERDINA & JESSNER, 2002; CENOZ, J. *et. al.*, 2001), pela maior relevância que têm dado à consideração da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira, contrariamente ao que vem-se apresentando na área da Aquisição de Segunda Língua. No Capítulo 3, o foco teórico é o fenômeno chamado de transferência lingüística, fartamente pesquisado na área de Aquisição de Segunda Língua, que passa a ser objeto de estudo, também, quando da aquisição / aprendizagem de uma terceira língua ou posterior.

O quarto capítulo é integralmente dedicado à apresentação da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, descrevendo sua origem e abrangência. O capítulo seguinte trata de expor a postura metodológica adotada na realização desta pesquisa.

O sexto capítulo expõe a análise das pesquisas empíricas e o seu resultado. Cada pesquisa é exposta a partir dos seguintes dados: referência, número de sujeitos pesquisados, línguas envolvidas, e os dados considerados relevantes para sua comparação com os resultados que nortearam a formulação da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

No sétimo capítulo procedemos à análise interpretativa dos resultados apresentados pelas pesquisas empíricas selecionadas, contrastando-os àqueles que deram origem à Teoria CCR. Tomamos o cuidado, durante a análise, de não generalizar os resultados, visto que consideramos o grande número de variáveis

envolvidas. Situações tão complexas quanto as de pessoas com históricos diferentes em diversos sentidos, e o desenvolvimento igualmente diferenciado de seus processos de aprendizagem, impedem-nos de estabelecer os resultados de uma pesquisa como esta como muito abrangentes, apesar de serem significativos.

Finalmente, o oitavo capítulo é dedicado a algumas conclusões. Juntamente com elas, sugerimos trabalhos futuros e, no que concerne às referências bibliográficas, procuramos ser o mais abrangentes possível sobre o que se tem publicado acerca do assunto em questão, o que esperamos possa contribuir para futuras pesquisas no Brasil.

2 PESQUISAS EM L3: O ESTADO DA ARTE

2.1 O INDIVÍDUO PLURILÍNGÜE E A PREDOMINÂNCIA DO MULTILINGÜISMO

Apesar de que muitos concordam que a língua que utilizamos nos dá um sentido de identidade, a noção de língua materna não é tão antiga quanto se imagina, e o ideal monolíngüe não é óbvio, se considerarmos o contexto mundial ao longo do tempo. A diversidade de línguas, em sociedades multilíngües, foi sempre um fato reconhecido, assim como o costume de cada indivíduo praticar várias línguas, não sendo uma delas considerada a sua “verdadeira” língua. A situação contemporânea não suprimiu nem o multilingüismo social funcional, nem o individual. O que se alterou, com o passar do tempo, foi a consideração de tal situação como natural e legítima, tendo sido imposta, em certos lugares, a condição do monolingüismo como ideal (Vermes & Boutet, 1989). Na França, por exemplo, a busca do monolingüismo foi uma preocupação nacional no processo de construção do Estado francês, apesar da enorme riqueza lingüística contida no seu território. Em 1539 ordenou-se oficialmente que todos os documentos oficiais fossem redigidos em “língua materna francesa”. Os revolucionários, como o abade Grégoire (1794), achavam que a uma república devia corresponder uma única língua, e tentaram aniquilar os patoás (dialetos franceses, como o normando e o picardo) e universalizar o uso da língua francesa, mesmo sabendo que naquela época o Francês era uma língua praticamente desconhecida para boa parte da população rural francesa e para os habitantes das pequenas vilas (Garabato,2004).

As concepções lingüísticas no mundo são uma questão de atualidade, dependem das perspectivas dominantes. A tendência do momento, na Comunidade Comum Européia, por exemplo, é inversa à exposta acima. A Comissão Européia, em comunicação ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Econômico e Social Europeu, e ao Comitê das Regiões (Comissão das Comunidades Européias, 2005), contempla explicitamente a responsabilidade pelo multilingüismo, e apresenta como seus objetivos:

“incentivar a aprendizagem de línguas e promover a diversidade lingüística na sociedade, promover uma economia multilingüe sólida, e facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da União Européia nas suas próprias línguas.” (p. 3)

Apesar do fato da maioria da população do mundo ser constituída de indivíduos bilíngües ou multilíngües, a posição adotada em numerosos estudos é de que a “norma” para o ser humano é conhecer uma única língua. A tendência tradicional, portanto, nas pesquisas lingüísticas, é de tomar o falante monolíngüe como ponto de referência. Esta é precisamente a perspectiva adotada por Chomsky (1965, p. 3), ao definir o escopo dos estudos lingüísticos: “A teoria lingüística ocupa-se inicialmente do falante-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea, que conhece **sua língua** perfeitamente(...)”² (nosso destaque dado à forma singular) Não obstante sua grande contribuição à Lingüística, que desde então passou a ser a ciência que estuda a linguagem no seu sentido mais amplo, a Gramática Gerativa como concebida por Chomsky não abrange o mundo heterogêneo e seus habitantes também naturalmente desiguais. A necessidade de se explicar tais fenômenos e as limitações da proposta de Chomsky acabaram por abrir o caminho para outros ramos científicos, entre eles a Psicolingüística e a Sociolingüística. Herdina e Jessner (2002, p. 1) defendem que a pesquisa lingüística deveria centrar-se, como norma, no falante multilingüe, já que esta é sabidamente a condição da maioria da população mundial. Nossa concepção de sistema lingüístico de um falante, segundo os autores, “precisa ser suficientemente flexível para acomodar o domínio de mais de uma língua”.³ (p. 1, nossa tradução)

A consciência que tem crescido entre os lingüistas, de acordo com Cenoz e Jessner (2000, p. 148), é a de que os seres humanos são normalmente multilíngües, e que o monolíngüe é um caso especial, mesmo aquele que tem contato com uma segunda língua depois de adquirir a primeira. Tucker (1998, pp. 3-4) afirma, baseado em dados estatísticos, que existem muito mais indivíduos bi- ou multilíngües no mundo do que monolíngües.⁴ Indivíduos se tornam multilingües em situações diversas. Existem comunidades reconhecidas como bi- ou multilingües, como em

² *Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly(...)*

³ *has to be flexible enough to accommodate the command of more than one language.*

⁴ Existem cerca de 5.000 línguas no mundo, e o número de países aproxima-se de 200; esses números demonstram que o multilingüismo é realmente muito disseminado. (RITCHIE & BHATIA, 2004, p. 1)

muitas partes da África e da Ásia, onde várias línguas coexistem, e grandes porções da população falam duas ou mais línguas. Em tais países, o multilingüismo individual é resultado de um processo de desenvolvimento industrial, unificação política, modernização, urbanização, e um maior contato entre diferentes comunidades locais. O indivíduo utiliza algumas línguas nas comunidades étnicas, e outras em sua educação e trabalho.

A aquisição de diversas línguas por indivíduos, no entanto, não é disseminada apenas em comunidades oficialmente reconhecidas como bi- ou multilíngües, mas acontece pelo mundo todo. Mesmo em muitos países ocidentais, onde o monolingüismo é a norma, alguns grupos de imigrantes são multilíngües. Nas comunidades asiáticas do Canadá, por exemplo, muitos indivíduos são trilingües, falando sua língua ou dialeto nativos, uma outra língua asiática associada ao seu desenvolvimento estudantil, e Inglês. Além disso, crianças muçulmanas aprendem Árabe, a língua do alcorão e da mesquita. Somados aos casos de multilingüismo nas comunidades multilíngües e nas comunidades de imigrantes, encontram-se também os de famílias que criam filhos multilíngües porque os pais falam línguas diferentes, e os de pessoas que estudam várias línguas na escola ou na universidade. Os casais dos povos tucanos, que vivem no noroeste da Amazônia, na fronteira do Brasil com a Colômbia, são todos bilíngües. Por uma questão cultural, esses povos possuem um grande tabu quanto à endogamia, e só aceitam casamentos entre membros de tribos distintas. Sendo a distinção entre as tribos feita pelas línguas que falam, o marido e a esposa falam línguas diferentes. Embora entendam um ao outro, não falam a língua do outro. Seus filhos aprendem ambas as línguas, mas consideram como sua a língua que o pai fala. (PILLER, 2001, p. 205)

No Brasil funcionam o Português, língua oficial e nacional e língua materna da grande maioria dos brasileiros, cerca de 180 línguas indígenas (cf. RODRIGUES, 2005, p. 35) e seus respectivos dialetos, cerca de 30 línguas de imigração (cf. JÜRGENS, 2004), línguas de fronteira, e, mesmo que precariamente, línguas africanas, que se mantêm ritualmente. O Português não é necessariamente a língua materna de todos os brasileiros, embora seja sempre sua língua oficial. Daí decorre que muitas comunidades tidas como monolíngües são na verdade marcadas tanto pelo bidialetismo, pela diglossia, quanto pelo bilingüismo, ocorrendo em diferentes níveis e com determinados objetivos, facilitados ou não por instituições, sociedades e processos, com papéis claramente distintos.

A maior parte dos países europeus são bilíngües ou multilíngües (Cenoz & Jessner, 2000, p. viii). E isto não se deve exclusivamente ao avanço da língua inglesa como *lingua franca*, apesar dela ter promovido com vigor o bilingüismo e o multilingüismo sociais e individuais (Hoffman, 2000, p.1) É comum, nos países europeus, que durante os anos escolares sejam aprendidos diversos idiomas estrangeiros. Nesse continente, de acordo com Hufeisen (2000, p. 209, citando Bergentoft, 1994), as crianças começam a estudar sua primeira língua estrangeira entre os 7 e 12 anos de idade, a segunda entre as idades de 12 e 16, a terceira entre as idades de 13 e 16, e podem ainda ter a opção de aprender uma quarta língua.

Os motivos que levam à aprendizagem de diversas línguas pelo indivíduo incluem enriquecimento pessoal, viagens, aperfeiçoamento educacional, e vantagens econômicas. Esse tipo de multilingüismo é geralmente voluntário e planejado, em virtude da possibilidade de se adquirir vantagens, e é mais disseminado em países onde a língua nacional não detém amplo prestígio internacional.

Outro fator que resultou em situações sociais e educacionais em que aprender mais de duas línguas não é considerado excepcional tem sido o reconhecimento de línguas ditas minoritárias. Cada vez mais crianças crescem em contato com mais de uma língua e cultura, cada vez mais adultos vivem e trabalham em contextos multilíngües. A aprendizagem de várias línguas estrangeiras durante a idade escolar é comum, e o conhecimento de Inglês, Francês e Alemão conjuntamente já está se tornando, na Europa, uma exigência padrão para todos os jovens que possuem grandes aspirações. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em dezembro de 1996, garantiu o ensino de idiomas durante as quatro últimas séries do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio, ou seja, durante sete anos. Depois disso, através da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, apresenta-se um incentivo, motivado politicamente, para o ensino de Espanhol nas escolas de Ensino Médio em todo o país.

A necessidade de possuir diferenciais lingüísticos, assim como o incentivo à manutenção das línguas minoritárias, deverão expandir a aprendizagem cada vez mais disseminada de línguas consideradas hoje incomuns. Seja para sobreviver em outro país ou para conquistar espaços social e profissionalmente, aprender outras línguas é uma tendência mundial crescente.

2.2 DIFERENCIANDO A AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE UMA E DE MAIS DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

O reconhecimento da condição apresentada acima deverá causar uma influência considerável nas pesquisas lingüísticas, pois apesar do número de estudos sobre a aquisição / aprendizagem de uma terceira língua ou posterior ainda ser bastante limitado, esta área de pesquisa vem se estabelecendo como um campo próprio, deixando aos poucos de ser considerada uma variação dentro das áreas do Bilingüismo ou da Aquisição de Segunda Língua. Logo, segue-se que o termo “bilingüismo”, por vezes usado para referir-se ao uso de quaisquer outras línguas além da primeira, não seja considerado adequado para referir-se a mais do que duas línguas, como especificado por seu prefixo latino “bi-“. Semelhantemente, Ellis (2000) reconhece que o termo *SLA (Second Language Acquisition)* não é apropriado para representar também a aquisição / aprendizagem de outras línguas, além da primeira LE ou segunda língua. Jordà (2005, p. 2) considera a pesquisa sobre a aquisição de uma terceira língua relacionada às áreas do Bilingüismo e da Aquisição de Segunda Língua, mas ao mesmo tempo distinta delas, já que os fatores que caracterizam a aquisição de uma terceira língua conduzem à necessidade dessa distinção.

Hoffman (1999, *apud* DEWAELE, 2001, p. 69), por sua vez, acredita que as diferenças existentes entre o bilingüismo e o trilingüismo são principalmente de natureza quantitativa, já que os mesmos mecanismos são operacionalizados. Acreditamos como outros pesquisadores, no entanto, que a competência multilíngüe não pode ser equiparada com uma soma de competências monolíngües.

Como apontam Cenoz & Jessner (2000, p. ix), a aquisição / aprendizagem de outras línguas estrangeiras além da primeira é um fenômeno mais complexo do que o da aquisição / aprendizagem da primeira LE, e qualitativamente diferente. Lingüisticamente, a situação multilíngüe é mais complexa do que a que tem sido comumente considerada nas pesquisas em Aquisição de Segunda Língua, já que fatores adicionais e diferenciados precisam ser tomados em conta. O diagrama (Figura 1) elaborado por Hufeisen (2000, p. 214), transcrito a seguir e por nós traduzido, procura esclarecer tais fatores:

Universais (Habilidade inata para a aprendizagem de línguas)

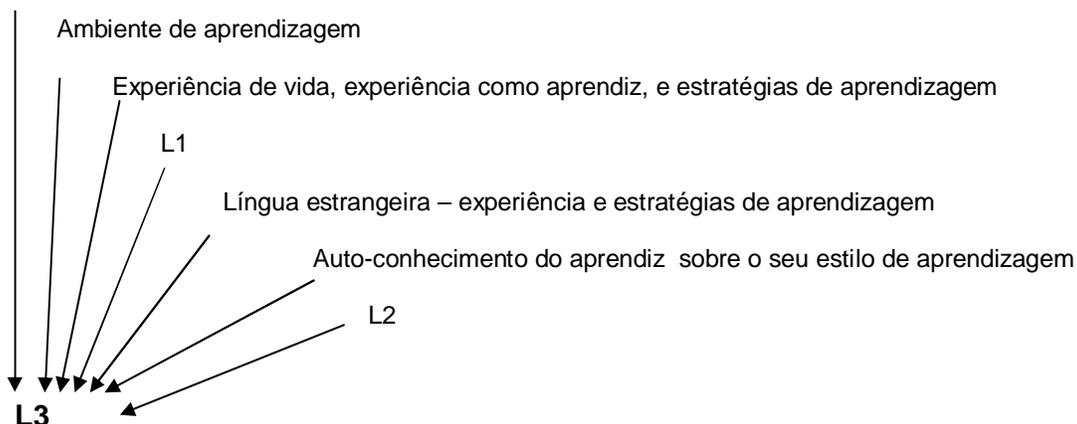


FIGURA 2 - Aprendizagem de uma L3. Os fatores que afetam a aprendizagem de uma L3 não apenas se tornaram mais complexos, mas são, além disso, qualitativamente diversos dos que afetam a aprendizagem de uma L2. Em primeiro lugar, a familiaridade com outra língua estrangeira já existe; em segundo lugar, existem experiências e estratégias específicas, relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira, disponíveis juntamente com a experiência geral de vida e como aprendiz, e com as estratégias de aprendizagem em geral. Portanto, a aprendizagem de L3 é fundamentalmente diferente da aprendizagem de L2.⁵

De acordo com a hipótese da interdependência (*interdependence hypothesis*) formulada por Cummins (CUMMINS, BAKER & HORNBERGER, 2001, p. 121 - 122), a proficiência e a habilidade que o falante possui em sua língua materna e numa língua aprendida na escola são interdependentes. Sua hipótese foi apresentada da seguinte maneira:

“À medida que a instrução numa língua x é eficaz em promover a proficiência nessa mesma língua x, a transferência dessa proficiência para uma língua y ocorrerá, contanto que haja exposição suficiente à língua y (tanto na escola quanto em outro ambiente) e também suficiente motivação para aprendê-la.”⁶(p. 29, nossa tradução)

Para Cummins, existe uma relação positiva e significativa entre o desenvolvimento da primeira língua de um aprendiz, especialmente no

⁵ *Learning an L3. The factors that affect learning an L3 have not only become more complex, but they are also qualitatively different from L2 learning. First, familiarity with another foreign language exists, and second, specific experiences and strategies related to foreign language learning are now available in addition to general life and learner experience and general learning strategies. Thus, L3 learning is fundamentally different from L2 learning.*

⁶ *To the extent that instruction in Lx is effective in promoting cognitive/academic proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.*

desenvolvimento de suas habilidades de letramento, e o desenvolvimento de sua segunda língua. Espera-se que tal relação se mantenha no caso da aquisição / aprendizagem de várias línguas, de tal forma que diferentes graus de proficiência na primeira e segunda línguas afetariam a aquisição / aprendizagem de uma terceira ou quarta língua. Muñoz (2000) e Lasagabaster (2000) buscaram evidências dessa relação em situações de aprendizagem de uma terceira língua. O estudo de Muñoz confirma uma correlação positiva entre a competência em L1 e em L2 e o sucesso no desenvolvimento da competência em L3. Lasagabaster explora a interação entre o Basco, o Espanhol e o Inglês no sistema educacional da Comunidade Autônoma Basca. Sua pesquisa avalia os níveis de competência dos alunos nas três línguas e dá suporte à hipótese da interdependência de Cummins.

Diversos fatores, portanto, tornam diferenciados os processos de aprendizagem / aquisição das várias línguas estrangeiras pelo mesmo aprendiz. Tais fatores, que podem ser internos ou externos ao aprendiz, são em geral ainda pouco considerados relevantes em pesquisas acerca da aprendizagem de línguas, mas diferenciam sobremaneira, a nosso ver, os dois processos. Listamos, abaixo, alguns exemplos:

- Os aprendizes de uma LE posterior à primeira têm mais experiência à sua disposição. Logo, trazem consigo um maior número de estratégias de aprendizagem e um maior conhecimento metalingüístico;
- Ao utilizar habilidades estratégicas anteriormente adquiridas, os aprendizes têm mais alternativas entre as quais escolher para compensar sua falta de conhecimento na língua em estudo;
- O multilingüismo, ou aquisição multilíngüe, implica todos os fatores e processos associados à aquisição da segunda língua, aliados a fatores específicos e potencialmente mais complexos associados às interações possíveis entre as múltiplas línguas aprendidas.
- Critérios como o grau de proficiência, a tipologia lingüística real ou percebida, e a variabilidade dos processos de aprendizagem, referentes a cada uma das línguas, aprendidas ou em estudo, interagem entre si e afetam potencialmente o processo de aprendizagem da língua em estudo.

A distinção entre os processos de aquisição / aprendizagem de segunda e terceira línguas torna-se necessária também, conforme Jessner (1999, p. 202), para

se poder dar conta do que realmente ocorre na aquisição de uma LE por falantes bilíngües.

Buscamos evidenciar até aqui o que diferencia a aprendizagem de uma primeira LE do de outra posterior, enquanto processos. Rivers (1996) distingue, quantitativamente, a aprendizagem de uma LE como a primeira ou como outra posterior, revelando sua influência sobre outro aspecto da formação do aprendiz: sua autonomia.

De acordo com informações estatísticas reunidas pelo governo dos Estados Unidos da América ao longo dos anos, as línguas Georgiano, Cazaque e Quirguiz são consideradas línguas do nível 3, ou seja, requerem do aprendiz americano 44 semanas de estudo, sendo 30 horas de aula semanais, para que se atinja um nível avançado de proficiência nas habilidades de produção oral, e de compreensão escrita e oral. Isto soma um total de 1320 horas de estudo formal. Rivers verificou que aprendizes dessas línguas que já haviam estudado outra(s) língua(s) estrangeira(s) anteriormente reduziam esse tempo para 925 horas, necessitando de apenas 37 semanas, com 25 horas de estudo cada uma, para atingir o mesmo nível de proficiência. Nas palavras de Rivers (1996, p. 4), essa relação “é uma evidência dramática de que aprendizes de língua já experientes realmente aprendem mais rapidamente do que aprendizes de língua novatos.” (nossa tradução)⁷

Tem-se constatado, portanto, que o aprendiz de mais de uma LE sofre a influência de fatores em número e intensidade diferentes do aprendiz da primeira LE. Somando-se a isso o fato de que os países da Europa Central têm-se unido na intenção de favorecer e promover o multilingüismo individual, espera-se que haja um impacto crescente sobre a elaboração de currículos, programas e materiais didáticos para esse aprendiz diferenciado, bem como sobre a formação do seu professor. Virkkunen (1992, p. 5) já expressava sua surpresa por não haver encontrado um único estudo acerca dos problemas enfrentados por professores de aprendizes trilingües, já que muita transferência, lingüística ou não, parece ocorrer nessa situação.

⁷ (...) is dramatic evidence that experienced language learners do indeed learn faster than novice language learners.

2.3 A TERMINOLOGIA RELACIONADA À AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE MAIS DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELA MESMA PESSOA

Apesar de existir unanimidade entre os pesquisadores acerca do fato de que os estudos nesta área ainda são escassos, a mesma unanimidade não acontece quando se trata da terminologia utilizada. Um mesmo termo, como veremos a seguir, no caso de “bilingüismo”, pode ser utilizado em sentidos bem restritos ou mais amplos. Bloomfield (1933, p. 56) havia identificado o “verdadeiro bilíngüe” como aquele que, durante o período fixado para a aquisição da linguagem, entre 0 e 5 anos de idade, aprende a falar em duas línguas ao mesmo tempo. Para Vermes e Boutet (1989), bilingüismo é “a aprendizagem de uma segunda língua ou a aquisição simultânea de duas línguas pelas crianças”. Tais definições excluem, porém, algumas pessoas que possuem competência em duas línguas, uma delas não tendo sido aprendida necessariamente na infância, como no caso de adultos que migraram para trabalhar em outro país. Para o leigo, bilingüismo normalmente significa a capacidade de utilizar duas línguas da mesma maneira, com a mesma competência para falar, ler, escrever e compreender. Na realidade, porém, isso é muito raro. Pessoas bilíngües normalmente não utilizam ambas as línguas com a mesma eficiência, nem as usam para os mesmos fins. Cruz-Ferreira (2006, p.26) explica que se ambas as línguas fossem usadas de forma equivalente, não haveria a necessidade de duas línguas, pois apenas uma delas seria suficiente para satisfazer todas as necessidades comunicativas do indivíduo. Na literatura específica, sugere-se que o termo “bilingüismo” pode ser aplicado a duas ou mais línguas, alternando seu uso com o do termo “multilingüismo” (Vejam-se CARTER, 1995 e RITCHIE & BHATIA, 2004), e que a área de Aquisição de Segunda Língua também se refere a quaisquer outras línguas aprendidas após a segunda (GASS & SELINKER, 2001, p. 5; SAVILLE-TROIKE, 2006, p. 2). Essa generalização, no entanto, começa a ser questionada, no sentido de que o bilingüismo é apenas uma das formas possíveis de multilingüismo.

Em termos gerais, os conceitos de *TLA - third language acquisition* (aquisição de terceira língua) e de L3 abrangem quaisquer línguas aprendidas após a segunda língua (ou primeira LE), que pode ser uma terceira, quarta, ou posterior (*Ln*). Gass e Selinker (2001, p. 134), cientes de que a área de estudo acerca da aquisição de outras línguas além da língua nativa e da segunda língua (ou primeira LE) ultrapassa

o escopo da área de *SLA (Second Language Acquisition)*, discordam também, no entanto, do uso do termo *TLA – Third Language Acquisition* para referir-se a quaisquer línguas a partir da terceira, alegando que este torna privilegiada a posição da terceira língua em relação à quarta, quinta, ou subseqüentes. Preferem, portanto, utilizar o termo *multiple language acquisition* (que pode ser entendido como “múltipla aquisição de línguas”, ou “aquisição de múltiplas línguas”, com o adjetivo podendo referir-se tanto a “aquisição” como a “línguas”).

Em língua portuguesa, ainda não se cunharam termos como, por exemplo, “trilingüismo”, em pesquisas lingüísticas. Para tratar de tal fenômeno, estaremos utilizando neste trabalho, portanto, os termos “multilingüismo” ou “aprendizagem / aquisição de terceira língua”.

Outros dois termos que merecem destaque entre as especificações daqueles utilizados neste trabalho são “aquisição” e “aprendizagem”. Muitos são os autores que preferem utilizar indiscriminadamente o termo “aquisição” para referir-se a ambos os processos (cf. Ellis, 1985; Lightbown & Spada, 1993), já que as distinções entre eles não parecem ser suficientemente claras para atestar tal diferenciação. Apesar da ampla aceitação de que os aprendizes possuem conhecimento explícito e implícito, a distinção apresentada em Krashen e Terrel (1984), condicionando o termo “aprendizagem” a um processo de internalização do conhecimento de forma explícita e o termo “aquisição” ao processo realizado de forma implícita, não convence tantos colegas lingüistas. Estes consideram a atribuição de consciência ao processo de aprendizagem e de não-consciência ao processo de aquisição uma iniciativa muito simplista, já que, de acordo com Ellis (1985), a aquisição, no sentido dado por Krashen, pode envolver ao menos um determinado grau de consciência.

A distinção apresentada acima não é, no entanto, a única que encontramos na literatura entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Pode-se basear sua diferenciação no contexto em que os processos acontecem, ao invés de focalizar o que acontece nas mentes dos aprendizes. Neste caso entende-se “aquisição” como um processo não dirigido, como o que acontece com imigrantes que passam a viver em outro país e a utilizar a(s) língua(s) deste, baseando-se para tanto em suas experiências diárias, no trabalho e na convivência com os nativos. “Aprendizagem”, por outro lado, é entendida como um processo controlado, porque acontece em ambientes formais de aprendizagem, como as salas de aula. Para a execução deste trabalho, concordamos com Hufeisen (2000, p. 212), ao afirmar que nas

investigações acerca do estudo de L3 como um campo independente de pesquisa, a situação de aprendizagem é mais adequada do que a de aquisição, visto que as variáveis individuais e as condições que afetam a aprendizagem podem ser muito mais facilmente isoladas e controladas do que no caso da aquisição. Como todas as pesquisas empíricas analisadas para a execução deste trabalho foram realizadas em ambientes formais de aprendizagem, e pela convicção da autora de que as situações nos contextos dados acima promovem realidades de ensino / aprendizagem bastante diferenciadas, o termo “aprendizagem” será utilizado preferencialmente ao longo deste texto.

O multilingüismo pode ser compreendido como *individual*: a capacidade de uma pessoa utilizar mais de uma língua, ou *social / comunitário*: a coexistência de comunidades lingüísticas diferentes numa dada área geográfica. Esta pesquisa trata do multilingüismo individual, desenvolvido em situações de aprendizagem formal, artificial e dirigida.

2.4 BREVE HISTÓRICO DAS PESQUISAS ACERCA DO MULTILINGÜISMO INDIVIDUAL

Durante algumas décadas parece ter havido consenso no meio científico em considerar-se a aprendizagem de mais de uma LE como pertencendo ao âmbito de estudos da área de Aquisição de Segunda Língua (veja-se GASS & SELINKER, 2001, p. 5). Considerar-se-ia legítimo, seguindo esse mesmo pensamento, que as contribuições advindas das pesquisas na área da Aquisição de Segunda Língua fossem igualmente relevantes para os casos de aprendizagem de línguas subseqüentes, já que eram tratados igualmente.

A discussão acerca das limitações dos modelos apresentados em estudos de Aquisição de Segunda Língua em representar também a aprendizagem de uma terceira língua / segunda LE ou outra subseqüente é bastante recente, e os dados que se possui são ainda escassos (cf. CENOZ & JESSNER, 2000; HUFEISEN, 2003a). O interesse na área denominada Aquisição de Terceira Língua, o termo “terceira” aqui podendo referir-se a qualquer língua subseqüente à segunda língua / primeira LE, tem bases sociolingüísticas e psicolingüísticas. Por um lado, a disseminação mundial do Inglês, a mobilidade crescente da população mundial e o reconhecimento de línguas minoritárias têm resultado em situações sociais e

educacionais nas quais essa aprendizagem não é excepcional; além disso, a partir de uma perspectiva psicolingüística, a pesquisa na área de Aquisição de Terceira Língua apresenta características específicas que não se equiparam às comumente encontradas nos estudos sobre Aquisição de Segunda Língua.

Uma das primeiras contribuições a essa área recente foi a pesquisa conduzida por Ringbom (1987), que analisou a influência do Finlandês e do Sueco na aquisição de Inglês como terceira língua. (cf. CENOZ, HUFENSEN & JESSNER, 2001) A partir daí, os estudos nessa área têm sido abrangentes, contemplando, por exemplo, aspectos como a transferência lingüística da primeira ou da segunda língua para as subseqüentes (WILLIAMS & HAMMARBERG, 1998); o conhecimento metalingüístico (LASAGABASTER, 1998 e JESSNER, 1999); ou o fator da idade (MUÑOZ, 2000).

2.4.1 Modelos teóricos em L3

Com base nas análises desenvolvidas durante os anos 1990, foram formulados, também, alguns modelos que buscam esclarecer aspectos específicos dos processos de aquisição e aprendizagem de várias línguas pelo mesmo indivíduo. Tais modelos recebem este nome na literatura específica porque, apesar de terem ultrapassado o status de hipóteses após os primeiros levantamentos de dados empíricos, ainda necessitam de indícios empíricos e fundamentação teórica adicionais para serem verificados. Todos esses modelos pressupõem que as línguas já adquiridas ou em processo de aquisição pelo mesmo sujeito influenciam umas às outras de diversas maneiras, interagem entre si. O que os diferencia é a ênfase que cada um deles atribui a diferentes fatores envolvidos nos processos. Apresentamos brevemente, em seguida, os modelos listados por Hufensen (2003a):

1. *DMM [Dynamic Model of Multilingualism]*⁸ (HERDINA & JESSNER, 2002)

Este é um modelo psicolingüístico com conseqüências sociolingüísticas, que percebe a variação lingüística em nível individual, focalizando a variação e a dinâmica do sistema individual do falante. A interação entre os sistemas lingüísticos (em nível individual) dentro de um sistema lingüístico maior e mais complexo (em nível social) caracteriza esta abordagem como dinâmica. Foi

⁸ Modelo Dinâmico de Multilingüismo (nossa tradução).

desenvolvida a fim de fornecer conceitos para a interpretação dos fenômenos psicolingüísticos observados em falantes de mais de uma língua, e servir de parâmetro para futuras pesquisas em Lingüística. Reúne teorias de aquisição de segunda língua e pesquisas em bilingüismo, buscando criar uma ponte entre elas, aliadas à teoria de sistemas dinâmicos, sendo esta última aplicada aos sistemas multilingües a fim de discutir variações na proficiência multilingüe em nível individual. No *DMM*, além de determinar as relações entre diversos fatores internos ao sistema lingüístico, procuram-se apresentar previsões relacionadas ao desenvolvimento típico dessas variáveis. Focalizam-se as variações tempo-dependentes, como por exemplo a perda da LM em um ambiente de LE1. Sua interpretação, chamada sistêmico-teórica, pretende transcender abordagens tradicionais do multilingüismo, permitindo uma visão realista do fenômeno, interessada numa concepção e numa compreensão holísticas do mesmo. O desenvolvimento das línguas, em sistemas multilingües, é caracterizado como não-linear, reversível e complexo, sendo dependente da interação entre sistemas pré-existentes e os que estão em desenvolvimento. Os autores deixam bem claro, em sua introdução à obra, que pretendem ir além da discussão sobre o contato entre dois sistemas lingüísticos, e que consideram o bilingüismo uma das variações do multilingüismo.

Dois aspectos, em especial, demonstram a abordagem inovadora que o modelo dá ao tema do multilingüismo: em primeiro lugar, vê o falante multilingüe como um sistema psicolingüístico complexo que compreende sistemas lingüísticos individuais e, conseqüentemente, aplica visões advindas da observação do desenvolvimento biológico e do comportamento de organismos vivos à pesquisa; em segundo lugar, procura criar um modelo explícito, especificando as variáveis dependentes e independentes. A iniciativa sugerida por este modelo pode ser, nas palavras dos autores, comparada à abordagem ecológica ao bilingüismo, que foi iniciada por Haugen, em 1972 (p. 3). A ecologia lingüística ocupa-se das interações entre qualquer língua e seu ambiente, numa abordagem interdisciplinar.

Os autores baseiam seu modelo em dois fatores entendidos como determinantes na competência multilingüe: a perda lingüística gradual e a manutenção lingüística. Procuram com isso, a exemplo do que se tem

conseguido fazer em outras áreas científicas, combater a tendência ao reducionismo, visto que o processo de aquisição / aprendizagem de línguas caracteriza-se por uma complexidade, advinda de fatores lingüísticos, sociais e individuais, que não pode ser ignorada. Ao afirmarem que um sistema multilíngüe é “complexo”, os autores querem dizer que, pelas relações recursivas que acontecem entre os fatores que o sistema contém, ele acaba desenvolvendo seu próprio dinamismo, o que não deve ser confundido com um sistema “complicado”. Sua interpretação permite uma visão realista do fenômeno do multilingüismo, defendendo o fato de que um falante bilíngüe é mais do que dois falantes monolíngües juntos, e integrando conhecimentos sobre a aprendizagem de línguas de diversas áreas de pesquisa. Eles acreditam que suas idéias podem ser aplicadas à área da educação multilíngüe fundamentando seus objetivos, já que se propõem a oferecer um modelo lingüístico que explique sua complexidade e seus problemas.

2. *Role-Function Model*⁹ (WILLIAMS & HAMMARBERG, 1998)

Neste caso, a proposta é um modelo de desenvolvimento da terceira língua, ou outra posterior, baseado no Modelo de Produção Bilíngüe (*Bilingual Production Model*) de De Bot (2000), que por sua vez foi desenvolvido a partir do Modelo de Fala de Levelt (1989) (*Levelt's Speaking Model*), provavelmente o mais influente na Psicolingüística. Embora o Modelo de Levelt trate somente da produção oral de falantes adultos em língua materna, De Bot pode estendê-lo para o entendimento da expressão oral em língua estrangeira, pois Levelt trata de aspectos específicos da fala, independentemente da língua usada. De Bot assume que o formulador, um dos três principais componentes do modelo de Levelt, exista em número igual ao número de línguas envolvidas no processo, ainda que exista apenas um léxico mental para armazenar elementos lexicais das diferentes línguas. A conclusão de De Bot é que a distância lingüística e o nível de proficiência nas línguas envolvidas determinam um processo mais ou menos automatizado e a conseqüente variação na velocidade da produção oral fluente. Hammarberg (WILLIAMS & HAMMARBERG, 1998), por sua vez, recorrendo aos modelos de Levelt e De

⁹ Modelo de Papéis e Funções (nossa tradução).

Bot, argumenta que os dados de sua própria pesquisa longitudinal com Sarah Williams sustentam a idéia de que as diferentes línguas já aprendidas, por um mesmo falante, desempenham papéis diferentes na produção da língua em estudo. Foram identificados quatro tipos de trocas lingüísticas, sendo que três delas tinham propósito pragmático: (i) edição, como marcas de auto-correção; (ii) metalingüístico, como pedidos de auxílio; (iii) inserção de itens lingüísticos que não pertencem à língua em estudo, como estratégias para superar problemas lexicais. O quarto tipo de troca lingüística foi denominado *WIPP*, ou *Without Identified Pragmatic Purpose*, sem propósito pragmático identificado¹⁰. Enquanto que o uso da LM, Inglês, prevaleceu nos três primeiros tipos de trocas lingüísticas, quase a totalidade das trocas do último tipo, *WIPP*, apresentou o uso da LE1, o Alemão. O pesquisador acredita que, no caso da aprendizagem de uma LE2, seria simplificar demais aceitar a proposta que identifica as várias línguas durante a produção da língua em uso como recebendo níveis distintos de ativação, em termos de “selecionada, ativa ou dormente”¹¹ (p. 303, nossa tradução). Para Hammarberg, a interferência lingüística causada pelas línguas previamente aprendidas não é distribuída igualmente entre elas, mas é qualitativamente diferente. Apenas a língua à qual foi atribuído o papel chamado *default supplier*¹², em seu caso a LE1, é regularmente ativada em paralelo com a interlíngua em estudo, e fornece material para a construção lexical em LE2. A LM, ou língua materna, por sua vez, exerce um papel instrumental, tem função metalingüística. O autor sugere que os fatores que determinam qual das línguas exercerá o papel de *default supplier* são: proficiência, tipologia, recenticidade e status. O modelo prevê que, com o passar do tempo, ambos os papéis serão assumidos pela própria língua em estudo.

¹⁰ Poullisse e Bongaerts (1994) denominaram essas trocas lingüísticas como *non-intentional switches*, ou trocas não intencionais. Eles as distinguiam das outras por não serem precedidas por quaisquer sinais de hesitação, e não serem marcadas por sinais de entoação.

¹¹ (...) *selected, activated and dormant*. Esta foi a proposta de Green(1986), mantida por DeBot (1992) (cf. JORDÁ, 2005, p. 33).

¹² Como *default* entendemos a opção que o falante adota, conscientemente ou não, quando há diversas a escolher. A língua selecionada atua como um “fornecedor pré-configurado”, no caso de domínio insuficiente da língua em estudo.

3. *Faktorenmodell*¹³ (HUFEISEN, 2000)

Fundamentado na Lingüística Aplicada, descreve cronologicamente os respectivos fatores que constituem as seguintes quatro fases: a aquisição da primeira língua (L1); a aprendizagem de uma primeira LE (L2); a aprendizagem de uma segunda LE (L3); e a aprendizagem de línguas estrangeiras subseqüentes (Lx). A autora (HUFEISEN, 2003a, p. 8 e 9) explica que, a cada um dos estágios por que passa o aprendiz, são acrescentados diferentes fatores intervenientes, que não existiam nos estágios anteriores. São as habilidades já desenvolvidas e o ambiente em que o aprendiz se encontra os responsáveis pelo insumo quantitativo e qualitativo. Ela acrescenta que é no início do estágio de aprendizagem da primeira língua estrangeira que se coloca a base para o multilingüismo de um indivíduo; a partir daí, com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, ele não pode mais ser considerado inexperiente, ou nas palavras da autora, “uma página em branco” (p. 9). O indivíduo já conhece a sensação de não compreender todas as coisas na língua, sabe que é possível buscar auxílio em línguas anteriormente aprendidas, e deve ter desenvolvido estratégias próprias, que ainda não possuía quando iniciou a aprendizagem da primeira LE. Todos esses fatores, defende Hufeisen, não deveriam ser desprezados, mas aproveitados como auxiliares na nova situação de aprendizagem, e esta, por sua vez, não se inicia do zero. Em suma, o processo de ensino de uma segunda língua estrangeira ou subseqüente deve valorizar o que o aprendiz traz consigo, e isso inclui o que ele desenvolveu durante o(s) processo(s) anterior(es), e que agora o tornam mais complexo. A partir do modelo desenvolvido, Hufeisen propõe alterações práticas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: materiais didáticos adaptados para aprendizes multilingües, valorização da sistematização de treinamento em estratégias de aprendizagem, e planejamento curricular interdisciplinar. Na opinião da autora, tais alterações diminuiriam, inclusive, os custos do processo.

¹³ Modelo de Fatores (nossa tradução).

4. *Ecological Model of Multilinguality*¹⁴ (ARONIN & Ó LAOIRE, 2001; 2002)

Com base na Sociolinguística, os autores sugerem uma nova abordagem ao multilingüismo, relacionando-o não apenas às disciplinas lingüísticas, mas também às disciplinas sociais, que valorizam a identidade. Defendem a dicotomia entre “multilingüismo”, que se refere à situação, e “multilingualidade”, que diz respeito aos construtos internos de um único falante. Esta situação dos construtos internos é individual, envolvendo não apenas todas as interlínguas já estudadas ou em estudo e as relações entre os sistemas lingüísticos, mas também ligações e influências sociais, e grupos de referência. Definem o termo “multilingualidade” como um ecossistema no qual as diversas línguas operam e funcionam como uma entidade única. Apesar de ser definido como a identidade lingüística de um indivíduo, o termo “multilingualidade” está longe de ser considerado apenas lingüístico. Estudá-la em determinados contextos culturais, e depois compará-la a outros contextos culturais deverá fornecer dados suficientes para extrapolar os limites puramente lingüísticos. Este modelo, portanto, advém de uma visão de que se pode ampliar o escopo das questões multilingües ao tomar como foco da pesquisa a “identidade”; desta forma pode-se envolver outras disciplinas, que não apenas a sociologia da língua. O termo “ecológico”, como explica Hufeisen (2003a), é utilizado aqui para acentuar a importância dos contextos culturais nos quais a “multilingualidade” deve ser pesquisada, já que a Ecologia se ocupa das interações entre um organismo e seu ambiente. Ocupa-se também das conseqüências dessas interações, e das diversas influências a que os indivíduos estão sujeitos. Nas palavras dos criadores do modelo, em publicação posterior: “A nosso ver, é necessário basear o estudo do multilingüismo na noção de identidade, dado o fato de que a língua constitui um dos atributos que mais definem o indivíduo.”¹⁵ (ARONIN & Ó LAOIRE, 2004, p. 11, nossa tradução).

¹⁴ Modelo Ecológico de Multilingualidade (nossa tradução).

¹⁵ *In our view, it is necessary to base the study of multilinguality on the notion of identity, given the fact that language constitutes one of the most defining attributes of the individual.*

5. *FLAM [Foreign Language Acquisition Model]* ¹⁶

A partir de uma perspectiva psicolinguística, a autora apresenta seu modelo baseado em um estudo acerca da aprendizagem de Alemão como LE2 ou LE3 por crianças búlgaras em ambiente formal de ensino. Este estudo concentra-se nos efeitos da forte influência percebida da LE1 (Inglês), e segue uma abordagem contrastiva.

Como esclarecemos anteriormente, tivemos acesso aos modelos aqui descritos primeiramente pela obra de Hufeisen (2003a). Buscando conhecê-los melhor, posteriormente, tivemos acesso às especificidades dos quatro primeiros, mas infelizmente não tivemos acesso às fontes que nos possibilitassem buscar maiores informações acerca deste último modelo. De acordo com Hufeisen, ele se encontra descrito em Groseva (1998), cuja referência escrevemos ao final desta dissertação.

2.4.2 Modelos teóricos multilíngües baseados em L2

Além dos modelos apresentados por Hufeisen (2003a), conforme descritos acima, achamos pertinente lembrar algumas tentativas de explicar a complexidade inerente ao falante multilíngüe, que foram adaptadas a modelos já existentes acerca da produção de L2. A principal diferença que encontramos entre os modelos listados em 2.4.1 e os que apresentamos abaixo é a seguinte: Enquanto os modelos baseados em L2 partem de duas línguas apenas, LM e LE1, e postulam que os mecanismos de aquisição de quaisquer línguas posteriores (LE2 + LEn) sejam idênticos, aqueles apresentados por Hufeisen (2003) têm como ponto de partida a noção de que a aquisição de várias línguas decorre da constituição de um sistema que mantém o falante em contato com as línguas anteriormente aprendidas e as línguas em estudo, conjuntamente. Essa interação é responsável por manter a flexibilidade da interlíngua, que influencia a língua em estudo. Vejamos, então, alguns modelos desenvolvidos a partir de uma única língua estrangeira, na intenção de que pudessem ser estendidos à aquisição / aprendizagem subsequente de línguas (estrangeiras):

¹⁶ Modelo de Aquisição de Línguas Estrangeiras (nossa tradução).

Grosjean (1997, p. 225) tem se dedicado à compreensão dos processos psicolinguísticos que determinam a produção linguística mista, como oposta à monolingual. Em 1988, ele propôs um modelo de ativação interativa de reconhecimento lexical em bilíngües, que recebeu o nome de *BIMOLA (Bilingual Model of Lexical Access)*. Conforme o próprio autor, o modelo foi fortemente inspirado em outro proposto por McClelland e Elman, em 1986. Grosjean entende que o sujeito bilíngüe pode operar em dois diferentes modos: o modo monolingual, quando está se comunicando com uma pessoa que conhece apenas uma de suas línguas; e o modo bilingual, quando os interlocutores compartilham as mesmas línguas. Para dar conta da produção e percepção linguísticas do bilíngüe nos dois diferentes modos expostos acima, foi que Grosjean elaborou seu modelo psicolinguístico. Ele procura explicar, também, como diferem entre si o falante bilíngüe operando no modo monolingual e o falante monolíngüe, em termos de processos de produção e percepção linguísticas, e ainda a real interação entre as duas (ou mais) línguas durante o processamento no modo bilingual. O modelo de Grosjean prevê que o falante escolhe uma das línguas como base, que indica a língua mais altamente ativada, enquanto as outras línguas permanecem levemente menos ativadas, dependendo da sua posição no que foi denominado *Language Mode Continuum* (p. 228), podendo, inclusive, ser completamente desativadas.

Já Green (cf. DEWAELE, 2001, p. 70) concluiu que os bilíngües não “ligam” ou “desligam” uma língua em particular, mas que suas línguas têm diferentes níveis de ativação. O nível mais alto de ativação ocorre quando uma língua é selecionada, e controla a produção linguística. Mesmo sem ter acesso ao canal de produção de fala, outra língua pode desempenhar um papel ativo, atuando em paralelo com a língua selecionada. O nível mais baixo de ativação apresentado por Green é o de “dormência”. O modelo proposto por Green, para explicar o processamento bilíngüe, chama-se *Inhibitory Control (IC) Model*. A consideração detalhada de qualquer um dos modelos está fora do escopo deste trabalho, portanto faremos apenas uma breve descrição deste em seguida, conforme Kroll e Sunderman (2003, p. 120, nossa tradução): “O modelo procura dar conta da habilidade dos falantes bilíngües em desempenhar a tarefa pretendida na língua pretendida.”¹⁷ Este modelo prevê que

¹⁷ (...) *the IC Model is to account for the ability of bilinguals to perform the intended task in the intended language.*

é preciso inibir a ativação de lemas que pertencem a uma língua que não se pretende utilizar.

O modelo de Green foi combinado por Poulisse e Bongaerts (1994) ao modelo de Levelt (1989), de que já tratamos anteriormente, para explicar o uso da primeira língua na produção da segunda. Dewaele (1998), por sua vez, expandiu-o para explicar a origem de invenções lexicais na interlíngua do Francês com traços de outras duas interlínguas, Holandês e Inglês.

Conforme mencionamos anteriormente, várias pesquisas com sujeitos trilingües ou multilingües foram desenvolvidas procurando estender a esses casos modelos desenvolvidos com o falante bilíngüe em mente. Dijkstra e Van Hell (2003), por exemplo, aplicaram o modelo de Grosjean (1997) a falantes trilingües relativamente proficientes nas três línguas (Holandês, Inglês e Francês), e constataram que o que Grosjean previa que acontecesse durante o modo monolingual na verdade não ocorreu. Durante uma tarefa de reconhecimento lexical puramente em Holandês, cognatos em Inglês e Francês também foram ativados.

Sendo a pesquisa na área da aprendizagem de terceira língua ou outra subsequente bastante recente, as bases teóricas em que se apóiam seus pesquisadores advêm, muitas vezes, de outras áreas, como o Bilingüismo (cf. HOFFMANN, 2001) e a Aquisição de Segunda Língua.

2.4.3 Ênfase ao multilingüismo na atualidade

O tema do multilingüismo tem encontrado campo fértil, especificamente na Europa, para o desenvolvimento de pesquisas, motivadas por projetos sociais e educacionais. É parte da legislação aprovada na União Européia que devem-se buscar meios para que cada cidadão adquira habilidades práticas em pelo menos duas línguas diferentes de sua LM. São exemplos (cf. HUFSEIN, 2003b):

a) Projeto “A Criação de Sinergias na Aprendizagem de Línguas Subseqüentes”¹⁸ (nossa tradução), do Centro Europeu de Línguas Estrangeiras (*Europäisches Fremdsprachenzentrum*), em Graz, na Áustria – Procura-se elaborar um conceito didático que não mais considere as línguas estrangeiras a serem

¹⁸ *Creating Synergies in the Learning of Subsequent Languages*

aprendidas isoladas umas das outras, mas que otimize a valorização das línguas anteriormente aprendidas durante a aprendizagem de outra língua;

b) Projeto “Intercompreensão Européia”¹⁹ (nossa tradução) – Projeto interinstitucional que reúne pesquisadores na Alemanha e na Áustria, baseado na idéia de que o conhecimento de uma LE seja uma ponte para se desenvolver, rapidamente, habilidades receptivas em outras línguas estrangeiras da mesma família lingüística.

c) Projeto Conjunto para o Desenvolvimento Teórico na Área de “Aquisição de Terceira Língua e Trilingüismo”²⁰ (nossa tradução) – Aqui a preocupação é representar teoricamente a aprendizagem de múltiplas línguas de uma forma inovadora, sendo que se pressupõe que não basta expandir as teorias já existentes na área de Aquisição de Segunda Língua.

d) Projetos transdisciplinares “Multilingüismo no Cérebro”²¹ (nossa tradução) e “Correlações Neurolingüísticas do Multilingüismo na Região Naturalmente Multilingüe do Régio Basiliensis”²² (nossa tradução), em Basel, na Suíça – Pesquise-se, com o auxílio de procedimentos tecnológicos, como o *PET Scanning*, quais são as diversas áreas do cérebro que são ativadas quando indivíduos resolvem tarefas em uma, duas, ou mais línguas, e como isso acontece. Já se descobriu, por exemplo, que a determinação do hemisfério cerebral dominante no processamento lingüístico depende, em parte, do fato do falante ser destro ou canhoto; e que quanto mais cedo se aprendem outras línguas, menos áreas do cérebro precisam ser ativadas para o seu uso. (KRICK *et. al.*, 2003, p. 3 e 6)

Além desses projetos, apresentados por Hufeisen (2003b), destacamos também os dois seguintes, que unem a promoção do multilingüismo a preocupações sociais e comerciais:

e) Projeto COALA – Promoção da Comunicação e da Linguagem no Treinamento de Professores de Educação Infantil²³ (nossa tradução): Participam do projeto, iniciado em outubro de 2003, cinco países da Europa: Suécia, Alemanha, Malta, Polônia e Espanha. O objetivo é a promoção de competências interculturais dos educadores, a fim de que estes possam utilizar métodos efetivos e com

¹⁹ *Europäische Interkomprehension*

²⁰ *Third Language Acquisition and Trilingualism*

²¹ *Mehrsprachigkeit im Gehirn*

²² *Neurolinguistische Korrelate der Mehrsprachigkeit im natürlich mehrsprachigen Umfeld der Regio Basiliensis*

²³ *Communication and language promotion in training pre-school teachers*

objetivos claros para trabalharem com crianças imigrantes que freqüentam a escola juntamente com as crianças nativas. As crianças que não dominam a língua nativa ou oficial do país são prejudicadas em sua comunicação e em sua aprendizagem, o que por vezes também acontece com seus familiares na comunidade e no trabalho, onde procuram integrar-se. Além de buscar maior efetividade no ensino da língua nativa para as crianças, busca-se preparar melhor os educadores para auxiliarem o desenvolvimento multilingüe das crianças. (SCHRAML, 2005) A partir da mesma preocupação, a Fundação Estadual de Baden-Württemberg mantém, desde o ano de 2002, o Projeto Diga Alguma Coisa : Promoção Lingüística para Crianças em Idade Pré-escolar ²⁴ (nossa tradução), em que o foco é o ensino intensivo de Alemão.

f) A ação *Lingua*, inserida no Programa Sócrates, instituído pelo Parlamento e pelo Conselho Europeu em 1995, objetiva desenvolver conhecimentos e habilidades em línguas estrangeiras, a fim de tornar mais abrangente o trabalho conjunto entre os diversos membros da Comunidade Européia. A ação foi concebida para promover e manter a diversidade lingüística na União Européia, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das línguas, e facilitar o acesso a oportunidades de aprendizagem de línguas ao longo da vida, talhadas segundo as necessidades individuais, e compreende o financiamento de dezenas de projetos.

Encontramos, também na Europa, uma ênfase aos estudos dirigidos ao ensino-aprendizagem do Alemão como segunda LE nas escolas, após a aprendizagem do Inglês como primeira LE. Uma situação específica nos países que pertencem ou buscam pertencer à Comunidade Comum Européia é normalmente de aprendizes que, independentemente de sua língua materna, estudam línguas estrangeiras em ambientes formais, priorizando o Inglês como língua internacional para diversas atividades. Como segunda LE, a fim de usufruir mais ativamente das oportunidades disponibilizadas dentro da Comunidade, tem-se optado pela aprendizagem de Alemão em diversos países que ainda não detêm tanto prestígio econômico ou científico como boa parte dos países da Europa Central. Esta situação tem estimulado pesquisadores a focalizarem, especificamente, o aprendiz de Alemão que anteriormente já aprendeu Inglês, o que lhe confere algumas

²⁴ *Sag 'mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder*

características distintivas de outros aprendizes. Entre elas está o fato de que, sendo o Inglês e o Alemão línguas de origem comum e semelhantes em diversos pontos, sua tipologia ou psicotipologia (cf. FERNANDES-BOËCHAT & BRITO, no prelo) acaba por determinar uma influência bastante acentuada entre as duas interlínguas. Güler (2000), por exemplo, discute perspectivas didáticas e metodológicas para o ensino de Alemão como segunda LE após o Inglês nas escolas turcas.

Além disso, mesmo fora da Europa, encontra-se a preocupação de pesquisadores em estudar a aprendizagem do Alemão como segunda LE após o Inglês, pois acredita-se que os fatores que distinguem os aprendizes nessa situação de ensino-aprendizagem, incluindo as características lingüísticas dos idiomas envolvidos, fazem-na merecedora de tratamento diverso do que se oferece ao ensino de línguas estrangeiras em geral. Chan Yin Fung (2001) apresenta e discute os resultados de uma pesquisa desenvolvida com alunos de Hong Kong, que possuem o Chinês como língua materna, Inglês como sua primeira LE, e Alemão como língua em estudo. Nas palavras da autora:

“A título de conclusão, instamos por mais pesquisas independentes na área de Aquisição de Terceira Língua, uma vez que demonstramos que uma língua adicional é *realmente* relevante no processo de aquisição e em sua natureza.”²⁵ (p. 12, nossa tradução)

Tal situação fomenta o desenvolvimento de planos curriculares específicos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras posteriores à primeira, envolvendo, entre outros aspectos, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos. Encontramos pesquisas, em sua maioria com base na Psicolingüística, que apresentam implicações sobre métodos de ensino de línguas estrangeiras subseqüentes à primeira (MEIßNER & BURK, 2001; ÜSTÜNEL & SEEDHOUSE, 2005; JESSNER, 1999). O foco do estudo de Meißner, que produziu uma vasta bibliografia, são as línguas românicas. Outras pesquisas demonstram as experiências da aplicação de políticas multilíngües no ensino formal e seus resultados (GRIESSLER, 2001), ou a preocupação com o caráter de mudanças no

²⁵ *By way of conclusion, we are calling for more independent research of TLA since we have shown that an additional language **does** (grifo da autora) make a difference in the acquisition process and its nature.*

cenário geográfico e político que o contato lingüístico passa a provocar (van ELS, 2005).

3 TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA (OU INFLUÊNCIA INTERLINGÜÍSTICA)

3.1 APRESENTAÇÃO

Este capítulo trata de uma questão há muito discutida por professores de línguas estrangeiras. Refere-se à influência que a(s) língua(s) previamente adquirida(s)/aprendida(s) exercem sobre a aprendizagem de uma língua em estudo.

O tema da transferência lingüística é controverso. Por um lado, foi extremamente valorizado como responsável por quaisquer erros cometidos pelo aprendiz de uma segunda língua ou LE, advindo do uso já habitual, pelo falante, da sua língua materna (LADO (1957), citado por GASS & SELINKER, 2001, p. 72; FRIES (1927); HAUGEN, citado por ELIASSON & JAHR, 1997, p. vii). Foi também, contrariamente, consideravelmente desvalorizado, juntamente com a corrente psicológica comportamentalista, à qual passara a ser vinculado (DULAY & BURT (1973), citados por GASS & SELINKER, 2001, p. 112; WODE, 1981).

Como acontece com tantos objetos de estudo, cuja valoração passa imediatamente de um extremo ao seu oposto, precisou-se de algum tempo para que se buscasse um equilíbrio entre eles. Uma maneira de abordar o tema com mais bom senso, imputando-lhe não mais nem menos do que lhe é realmente devido sucedeu as tentativas de generalização, ora como o fenômeno que representava a única explicação para todos os erros cometidos por aprendizes, ora sob uma posição minimalista que não lhe creditava qualquer relevância nos estudos lingüísticos. Graças ao interesse que se manteve contínuo entre os pesquisadores, não nos faltam evidências de que o fenômeno é real, apesar de que muito ainda está por ser compreendido.

Ao compreendermos que o insumo compreensível, inclusive aquele que se tornou compreensível através do conhecimento que se tem de outras línguas, fornece uma excelente fonte de informações para a construção de hipóteses, durante a aprendizagem, podemos concluir, como Ellis (1994), que nenhuma teoria de aquisição de língua estará completa se não considerar o conhecimento lingüístico prévio do aprendiz, do qual as línguas anteriormente aprendidas indiscutivelmente fazem parte. O aprendiz faz uso de uma variedade de fontes de conhecimento em seu esforço para aprender uma língua. O ponto de discussão já não é, portanto, se a

transferência lingüística existe, senão a tarefa é descobrir quando e por que ela se produz.

Apesar de outras línguas anteriormente aprendidas serem mencionadas em estudos acerca da influência interlingüística, uma longa tradição de estudos focaliza apenas a influência que a língua materna exerce sobre a aprendizagem / aquisição de uma segunda língua, ou primeira LE. A preocupação em observar a influência de outras línguas estrangeiras previamente aprendidas sobre a língua atualmente em estudo é bastante recente.

Neste capítulo, não nos propomos a abordar a transferência lingüística em todos os seus aspectos. Trataremos da sua conceituação, relataremos um pouco da história da pesquisa nessa área, e consideraremos mais detalhadamente, por fim, dois entre os fatores que, acredita-se, influenciam sobremaneira o que os aprendizes transferem entre suas línguas: a tipologia lingüística e a distância psicológica.

3.2 CONCEITUAÇÃO

O termo *transferência lingüística* não é facilmente definido, escreve Odlin (1989). De acordo com o autor, este é um termo que tem sido utilizado de forma abrangente, e de maneiras diferentes por estudiosos ao longo do tempo, podendo envolver manifestações lingüísticas diversas, como a interferência (também chamada transferência negativa), normalmente a exercida pela língua materna, ou o uso de estratégias pelo aprendiz.

Associado tradicionalmente à corrente comportamentalista e à sua tentativa de explicá-lo como conseqüência da formação de hábitos, o termo *transferência lingüística* assumiu uma conotação estritamente negativa, relacionado à influência que a língua materna exerceria sobre a língua estrangeira em estudo, dificultando seu aprendizado. Com o passar do tempo, passou-se a utilizar, nesse sentido, o termo *transferência negativa*, ou *interferência*, o que possibilitou contrastá-la com a *transferência positiva*, ou facilitadora, que se manifesta, por exemplo, através do vocabulário cognato ou outras semelhanças entre as línguas.

A posição atual é mais positiva ao tratar do fenômeno da transferência. Ellis (2000), por exemplo, afirma que, assim como os princípios naturais de aquisição, com os quais a transferência lingüística interage, esta pode tanto retardar quanto acelerar o desenvolvimento da aprendizagem. Acreditamos que se podem conhecer

algumas das dificuldades que os aprendizes de uma LE enfrentam através de sua análise.

A fim de evitar sua ligação com noções já ultrapassadas, sugeriram-se denominações diferentes para o fenômeno, como o termo inglês bastante utilizado, *cross-linguistic influence*. Em português, podemos chamá-lo “influência interlingüística”. Este termo abrange uma gama de fenômenos, incluindo a transferência, a ausência de transferência, omissão, minimização da produção, facilitação geral do aprendizado, e estratégias de comunicação (LAUFER, 2003). No entanto, o termo *transferência* continua a ser, também, amplamente utilizado. Em virtude disso, e do fato de que várias concepções do fenômeno não o descrevem adequadamente, Odlin sugere a seguinte definição, reconhecendo, no entanto, suas limitações: “Transferência é a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua que tenha sido adquirida anteriormente (e talvez imperfeitamente).”²⁶ (p. 27, nossa tradução) Essa influência pode ocorrer em vários níveis, incluindo o fonológico, o lexical e o sintático.

Neste capítulo, utilizaremos ambos os termos, *transferência lingüística* e *influência interlingüística* para tratar do mesmo fenômeno, já que são os mais utilizados atualmente na literatura.

3.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro trabalho a tratar profundamente do fenômeno da transferência lingüística foi publicado por Uriel Weinreich, em 1953, e chama-se *Languages in Contact*, apesar de que várias perspectivas históricas tomam o trabalho de Robert Lado, *Linguistics Across Cultures* (1957), como pioneiro. (cf. Odlin, 2003) Weinreich focalizou a chamada transferência negativa, ou interferência, enquanto outros, como Ringbom (1987), argumentaram que a transferência positiva afeta muito mais a aquisição de uma língua.

²⁶ *Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.*

3.3.1 Hipótese da Análise Contrastiva

Durante a década de 1950 a teorização sobre a transferência lingüística foi associada à Hipótese da Análise Contrastiva, a qual postula que ao aprender uma segunda língua / LE o indivíduo tende a transferir as formas e significados de sua língua materna, e que as dificuldades ou facilidades em aprendê-la são consequência direta das diferenças ou semelhanças existentes entre as duas línguas. Deduzia-se, portanto, que a transferência era devida a fatores externos ao aprendiz. De acordo com teorias comportamentalistas, o principal impedimento do aprendizado era a interferência de conhecimento prévio.

A Análise Contrastiva entre aspectos das duas línguas pretendia auxiliar o professor a prever áreas em que o aprendiz teria dificuldades, a fim de que pudesse dispensar-lhes maior atenção. Seu objetivo era determinar as diferenças entre as línguas, a fim de prever as dificuldades que os aprendizes enfrentariam.

Odlin (1989) esclarece que o termo “transferência” já fora utilizado por Whitney, em 1881, para se referir à influência entre línguas, antes que outros estudiosos tivessem a idéia de associá-la à formação de hábitos. No entanto, sob a influência dos estudos na área da Psicologia, que tinham como base teorias comportamentalistas, foi através da análise de erros que muitas das primeiras pesquisas sobre a aquisição de uma segunda língua foram desenvolvidas, e a transferência de aspectos da primeira língua, ou língua materna, passou a ser entendida como um dos fatores que levaria os aprendizes a cometerem erros na língua em estudo. Isto contribuiu para reforçar a associação que por vezes se faz entre contatos lingüísticos e contaminação, vendo-se a transferência lingüística, portanto, como essencialmente negativa. Boa parte da falta de crédito aos estudos acerca da transferência lingüística advém da sua associação tradicional com o comportamentalismo.

Talvez o maior problema com relação à visão comportamentalista da transferência lingüística tenha sido o fato de entendê-la como a única realidade importante na aquisição de uma segunda língua. A Hipótese da Análise Contrastiva via a primeira língua do aprendiz como a única fonte de dificuldades na aprendizagem da segunda língua. E isto constitui algo tão arriscado quanto desconsiderar ou menosprezar sua ocorrência. Reconhece-se atualmente que,

apesar da transferência lingüística representar um fator importante no aprendizado de outras línguas, ela não é o único, e opera simultaneamente com outros.

Duas posições desenvolveram-se a partir da Hipótese da Análise Contrastiva, a versão chamada “forte”, ou “preditiva” e a versão “fraca”, ou “explicativa”. A primeira mantém que se podem fazer previsões sobre a aprendizagem, e conseqüentemente adaptar materiais e técnicas, baseando-se na comparação entre as línguas. A segunda versão parte dos erros cometidos pelos aprendizes para, através da sua análise, explicar o que ocorre através da influência entre as línguas (GASS & SELINKER, 2001, p. 73).

Fries, Lado e outros estudiosos que se baseavam no comportamentalismo não podem ser acusados de terem restringido seus estudos a análises estruturais das línguas; tinham clareza acerca da importância dos fatores culturais, assim como dos lingüísticos. Um dos capítulos do livro de Lado é dedicado a sugestões sobre como comparar culturas. (Odlin, 1989, p. 16).

Porém, pesquisas empíricas demonstraram que nem sempre os erros previstos realmente aconteciam, e que determinados erros não podiam ser causados pela influência da língua materna. Além disso, a versão forte da Hipótese da Análise Contrastiva sofreu severas críticas devido ao seu aporte teórico, baseado no estruturalismo. Entendia-se a aprendizagem como decorrente da imitação e da formação de hábitos. Nos Estados Unidos Chomsky, criticando a visão comportamentalista²⁷ de Skinner, alertou que era essencial que se visse o aprendiz como participante ativo do processo de aprendizagem, e como criativo no uso da língua (GASS & SELINKER, 2001, p. 104). Essa ligação do fenômeno da transferência com teorias de formação de hábitos ajudou a levá-la ao descrédito²⁸; discutiu-se mais tarde, no entanto, que as duas coisas não precisam estar relacionadas. As evidências de transferência lingüística aumentaram, conforme

²⁷ O comportamentalismo está ligado ao estruturalismo americano, desenvolvido a partir do final do século XIX. Em nome da objetividade científica, eliminou-se toda referência a categorias mentais e conceituais, para explicar o significado simplesmente como a relação entre um estímulo e uma reação verbal. O estruturalismo está representado em livros publicados nos Estados Unidos durante a década de 1950.

²⁸ (...) pelo fato da transferência estar fortemente associada ao pensamento comportamentalista, uma forma de argumentar que a aprendizagem de segunda língua não era uma atividade comportamentalista era argumentar que a transferência não constituía um fator principal, ou mesmo importante, nas tentativas de explicar a aprendizagem de segunda língua.” (nossa tradução) ((...) *because transfer was strongly associated with behaviorist thought, a way of arguing that second language learning was not behaviorist-based activity was to argue that transfer was not a major, or even an important, factor in attempts to account for second language learning.* (GASS & SELINKER, 2001, p. 104)

afirma Odlin (1989, p. 24), e o suporte empírico fornecido a sua importância é agora bastante desenvolvido.

3.3.2 A Posição Minimalista

Stephen Krashen (1988) adotou e difundiu uma posição minimalista com relação à importância do fenômeno da transferência lingüística, alegando que eventos que se assemelhavam a transferências eram na verdade uma recorrência à língua materna, e que não auxiliavam em nada a aquisição da língua em estudo (cf. Odlin, 1989, p. 26 e 27). Krashen defende sua posição baseando-se no que Newmark e Reibel (1968, citados por SINGLETON, 2004, p. 161) denominaram “hipótese da ignorância”, que postula que a transferência lingüística é resultado de uma “volta” aos recursos da língua materna quando sua competência na língua em estudo ainda é insuficiente para capacitar o aprendiz ao seu uso comunicativo.

O fenômeno, como descrito por Krashen e Terrell (1984), passaria a ocorrer quando os aprendizes são levados a falar na língua em estudo muito cedo, antes de terem tido tempo e insumo suficientes para desenvolver sua competência comunicativa nessa língua. Essa produção prematura é dispensável, segundo os autores, em situações de ensino-aprendizagem formal, em que “(...) temos o luxo de esperar que a competência adquirida se desenvolva através do insumo, e boa parte da ‘transferência’ (grifo dos autores) da primeira língua pode ser evitada.” (*Ibid.*, p. 42, nossa tradução)²⁹ Já nos casos de aprendizagem da língua em situação de imersão, quando os aprendizes encontram-se vivendo no país onde ela é falada e precisam utilizá-la para comunicação imediatamente, os autores escrevem que os aprendizes deverão fazer uso do monitoramento consciente para efetuar os devidos reparos a partir da influência de sua língua materna.

A solução apontada para efeitos da transferência, nesse caso, é a própria aquisição, sendo que para os autores não há razão em tentar auxiliar os aprendizes a se livrarem dessa influência, pedagogicamente, já que ela deixará de existir quando se der a aquisição da língua em estudo.

Essas afirmações têm sido contestadas por diversos pesquisadores, que vêem nelas uma generalização que não se justifica. Odlin (1989) discute a posição

²⁹ (...), we have the luxury of waiting for acquired competence to build up via input, and a great deal of first language ‘transfer’ can be avoided.

de Krashen e Terrell apresentando quatro motivos pelos quais não pode aceitá-la: em primeiro lugar, ela não valoriza o fato de que aprendizes cuja língua materna apresenta semelhanças no vocabulário ou outros aspectos com a língua em estudo possuem um diferencial importante com relação ao que será realmente novo durante o seu aprendizado; além disso, a afirmação de Krashen sugere que a influência da língua materna sempre se manifesta de forma transparente, quando muitas vezes essa influência funde-se com outras, sem que se possa estabelecer uma correspondência entre a língua materna e as tentativas de produção do aprendiz; em terceiro lugar, ao considerar a transferência uma mera estratégia de produção, Krashen não reconhece que o aprendiz a utiliza como facilitadora também em atividades consideradas passivas, como a compreensão oral e/ou escrita; para finalizar, pesquisas empíricas sobre línguas em contato demonstram que, a longo prazo, mesmo utilizando a chamada recorrência à língua materna, os aprendizes chegam ao domínio da língua em estudo.

3.3.3 A Posição Cognitivista

A perspectiva behaviorista dominou o estudo da aprendizagem durante a primeira metade do século XX, como vimos. Suas teorias identificavam processos de aprendizagem que podiam ser compreendidos em termos das relações entre os *estímulos* que afetam os organismos, e da forma como os organismos *respondem* a esses estímulos, uma visão que passou a ser conhecida como *teorias de estímulo e resposta*. Esse modelo foi desenvolvido com a preocupação de caracterizar a Psicologia como ciência, evitando as possíveis especulações do trabalho com o subjetivo, e estabelecendo limites que permitem aceitar apenas o que é externamente observável. Um psicólogo cognitivista, por sua vez, procuraria inferir desses resultados observáveis algo sobre o funcionamento mental, que pouco se pode observar. Uma visão cognitivista alia a preocupação com a observação do comportamento e o seu registro à noção de que nem todas as instâncias do processo são observáveis; terão portanto que ser inferidas

Apesar da condição dominante do behaviorismo no estudo da aprendizagem, algumas observações conduziram a um interesse renovado em teorias cognitivas de aprendizagem, tendo sido encontradas evidências de elementos cognitivos nos próprios experimentos behavioristas. Por exemplo, as distinções que animais

costumavam fazer entre tipos diferentes de estímulos levavam a crer que sua aprendizagem envolve classificação, que constitui um processo cognitivo. Além disso, o fato de que nem sempre se demonstra o que se aprendeu significa que o desempenho nem sempre reflete o que se sabe ou não. Da visão de que o comportamento envolve mais do que um estímulo ambiental e uma resposta, desenvolveram-se, portanto, teorias cognitivas, envolvidas com a influência do pensamento e da lembrança de experiências, que são eventos internos.

A transferência lingüística passou a ser vista como um mecanismo cognitivo que subjaz à aquisição de outra(s) língua(s), e não mais apenas como uma prática mecânica, tendo em vista que, em meio aos esforços para se aprender uma língua, faz-se uso de uma variedade de fontes de conhecimento, incluindo a interação existente entre as seqüências de desenvolvimento, que são comuns na aprendizagem de várias línguas, e a influência de outra(s) língua(s) conhecida(s).

Inferências feitas a partir de quaisquer semelhanças encontradas entre a interlíngua de aprendizes e línguas previamente aprendidas podem, porém, sem os devidos cuidados metodológicos, levar a resultados inconclusivos acerca da ocorrência de transferência lingüística. A subjetividade inerente aos estudos pode levar mesmo cientistas comprometidos a fazerem falsas inferências e promoverem sua propagação.

As teorias cognitivas de processamento de informações³⁰ são um desenvolvimento mais recente, inspirado pelo desenvolvimento da tecnologia computacional. Para elas, o papel da memória é especialmente importante nos processos de aprendizagem, e incentiva-se que os alunos sejam auxiliados a memorizar conteúdos ligando a nova aprendizagem aos esquemas já existentes, e que lhes sejam fornecidas estruturas claras para que formem novos esquemas. A automatização, nessa perspectiva, é um processo importante se visto como a prática que conduz à capacidade de executar tarefas com a exigência de pouca ou nenhuma atenção consciente, o que libera recursos mentais que podem ser utilizados para outras atividades, concomitantemente. Essa automatização permite que se realizem atividades com maior rapidez, e deixa livre uma maior capacidade de memória de curto prazo. Difere, no entanto, da automatização de hábitos pregada

³⁰ Para uma descrição mais detalhada acerca do histórico e características das teorias de processamento de informações, veja-se KEENAN, T. *An introduction to child development*. Oxford: Sage Publications Ltd., 2002, p. 137 – 140.

pela psicologia behaviorista, e aplicada sem muito sucesso no ensino de línguas. Afinal, a apresentação de padrões lingüísticos, seguida de sua imitação e prática intensiva, mostrou-se pouco eficiente para garantir sua assimilação pelo aprendiz, ou o seu uso adequado em contextos fora de sala de aula. Nem devem ser os processos automatizados os únicos considerados relevantes a serem desenvolvidos ou pesquisados.³¹

3.4 INFLUÊNCIAS (PSICO)TIPOLÓGICAS

3.4.1 A Relação entre Tipologia e Distância Lingüísticas

O termo “tipologia” pode ser utilizado para denominar coisas diferentes, tanto dentro da Lingüística quanto fora dela. A Tipologia Lingüística pode referir-se: (1) à comparação de algum aspecto (morfológico, sintático, ou fonológico) entre as línguas, e à conseqüente classificação das mesmas de acordo com suas características; (2) aos estudos dos padrões que ocorrem sistematicamente nas línguas em geral; esses padrões são chamados de “universais lingüísticos”³²; ou (3) uma abordagem aos estudos lingüísticos que contrasta com outra(s) anterior(es), tais como o Estruturalismo oposto à Gramática Gerativa de Chomsky. Conforme Croft (2003, p. 2), temos aí três estágios de qualquer análise empírica científica: a observação de um fenômeno empírico (neste caso, a língua) e sua conseqüente classificação, representada pela classificação tipológica; a formação de generalizações a partir do que foi observado, como no caso dos universais lingüísticos; e a criação de explicações para os fenômenos, o que se dá pela abordagem funcional tipológica.

Nas cerca de cinco mil³³ línguas existentes no mundo, podem ser determinados inúmeros pontos que ofereceriam possibilidades de comparação. Muitos deles, porém, não oferecem justificativas suficientes para a condução de um trabalho científico, já que não possibilitariam o desenvolvimento de generalizações

³¹ A vinculação das abordagens psicológicas de processamento de informações ao ensino-aprendizagem de línguas encontra-se na seguinte obra: ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins B. V., 1999 (Capítulo 1).

³² Existem duas abordagens dos universais lingüísticos utilizadas em estudos tipológicos: a baseada indutivamente nas restrições que eles impõem às variações entre as línguas, desenvolvida por Greenberg como oposição à visão do relativismo antropológico, e a da tradição gerativa de Chomsky, apresentada como crítica à psicologia comportamentalista, como argumento dedutivo. (CROFT, 2003, p. 4 e 5)

³³ Cf. Ritchie & Bhatia, 2004, p. 1

significativas acerca da linguagem humana. Os objetos de interesse dos tipologistas lingüísticos são as questões que ajudam a categorizar as línguas em diferentes tipos, mas que também ajudam a determinar o que é potencialmente possível ou impossível na linguagem humana (Crowley, 2002).

As perguntas que direcionam o trabalho dos tipologistas, as generalizações que estes produzem em decorrência de seus estudos e as probabilidades que se podem antecipar a partir delas, auxiliam o desenvolvimento das discussões acerca de outros assuntos mais amplos, dentro da Lingüística. Oferecem subsídios, por exemplo, para a determinação de distâncias lingüísticas, ou a extensão pela qual as línguas diferem entre si. Os conceitos de “tipologia” e “distância” lingüísticas, portanto, relacionam-se pela caracterização tipológica determinante do grau de distanciamento que as línguas apresentam entre si.

A distância entre as línguas é calculada quando são estabelecidas medidas através de cuidadosas comparações entre semelhanças, o que permite a sua quantificação de forma objetiva. Mackey (citado por BEARDSMORE, 1986) apresentou uma proposta extremamente detalhada para fazê-lo, tomando traduções equivalentes de itens em duas línguas e analisando-as. Suas técnicas desenvolviam divergências nas medidas em nível ortográfico, nas comparações fonéticas e fonológicas, nas características prosódicas, e na distância sintática.

Tais pesquisas acerca da relação entre tipologia e distância lingüísticas nem sempre são direcionadas ao mesmo objetivo. Há pesquisas gerativistas, que buscam na verificação de princípios lingüísticos, aos quais todas as línguas estariam subordinadas, a comprovação da existência de uma gramática universal. Lingüistas aplicados procuram compreender como a distância lingüística, com seus aspectos objetivos e subjetivos, influencia o processo de aprendizagem e o resultado desse processo.

Os resultados das pesquisas sobre tipologia e distância lingüísticas têm sido utilizados como referência para o ensino e aprendizagem, a exemplo do governo dos Estados Unidos da América, ao reunir dados estatísticos durante mais de trinta anos, a fim de determinar quanto tempo o nativo de seu país levaria para utilizar idiomas estrangeiros com a fluência necessária a um diplomata. Para tanto, considerou-se um programa de ensino formal com cinco a seis horas diárias numa sala de aula com até seis alunos. Nesse caso, as diferentes durações de tempo não refletem a dificuldade inerente a cada língua em particular, mas a sua distância lingüística do

Inglês. O falante nativo de inglês teria muito mais coisas novas com que se deparar ao aprender Árabe do que Francês; conseqüentemente, levaria mais tempo para aprender Árabe do que Francês (LEAVER, EHRMAN & SHEKHTMAN, 2005). A título de ilustração, transcrevemos a seguir alguns dos resultados de tal pesquisa, conforme Odlin (1989):

<i>Língua</i>	<i>Número de semanas</i>
Árabe	44
Chinês	44
Holandês	24
Francês	20
Alemão	20
Português	24
Russo	44

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE O TEMPO NECESSÁRIO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS POR FALANTES DE INGLÊS

3.4.2 A Distância Psicológica

Como vimos até aqui, a tipologia lingüística, e conseqüentemente a distância lingüística, são comumente construídas com base em fatos objetivos, sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas. Mas além dos fatos objetivos existem outros, subjetivos, que estabelecem distâncias lingüísticas, a partir da proximidade estrutural e cultural determinada pela mente humana. Essa proximidade percebida não corresponde, necessariamente, à distância real entre as línguas, mas pode interferir significativamente no processo de aprendizado. Descobriu-se que os aprendizes possuem crenças de que certas características de sua língua materna têm menos probabilidades de serem transferidas do que outras.

Durante suas pesquisas acerca da transferência lingüística na Holanda, Eric Kellerman (1977, citado por ODLIN, 1989) observou que um fator que parecia desempenhar um papel importante era a percepção que o aprendiz tinha sobre a distância entre as línguas que utilizava, visto que estaria disposto a transferir mais da sua primeira língua para a segunda se as visse como próximas (Holandês e Alemão, por exemplo). A fim de esclarecer que era essa percepção que o aprendiz tinha da distância lingüística o fator relevante na determinação do que seria transferido, e não a classificação dos lingüistas, Kellerman cunhou o termo *psychotypology*. Em Português, encontramos o termo “distância psicológica”, que não se refere, no entanto, apenas à distância percebida entre as línguas, mas também a outros fatores, como a distância percebida pelo aprendiz entre si mesmo e os falantes de sua língua em estudo, por exemplo.

Entre os fatores que podem potencialmente determinar o peso relativo da influência interlingüística, tem-se comprovado que a distância psicológica desempenha um papel relevante na escolha da língua à qual o usuário recorre. Os falantes emprestam mais termos da língua que lhes parece tipologicamente mais próxima da língua em uso. Nossa mente percebe, por vezes intuitivamente, quais idéias concordam e quais discordam entre si. Este efeito foi confirmado em vários estudos. (cf. BILD & SWAIN, 1989; MÖHLE, 1989; e SINGLETON, 1987) Como aprendizes, deixamo-nos conduzir por um dos princípios mais importantes da aprendizagem, de acordo com o qual a dificuldade de aprendizagem está ligada ao grau de semelhança que o objeto possui com algo já conhecido, nosso conhecimento prévio.

Para Cenoz (2001), o grau de distância tipológica pode ser influenciado pela idade do aprendiz, já que crianças mais novas podem não ter uma percepção tão acurada da distância lingüística que poderia influenciar a língua que usam, ao transferirem termos daquela(s) que já conhece(m). E no caso da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira, como apontado por Clyne (1997), a(s) língua(s) adicional(is) complica(m) as operações dos processos.

Herdina & Jessner (2002) afirmam que

O comportamento individual de cada sistema lingüístico no interior de um sistema multilíngüe depende amplamente do comportamento de sistemas prévios ou subseqüentes, e portanto não faria sentido observar os sistemas isoladamente em

termos de desenvolvimento. (p. 92, nossa tradução)³⁴

Pode-se deduzir daí que, assim como já apontavam Vermes & Boutet (1989, p. 13), “seja no interior de um grupo como no interior de um indivíduo as diversas línguas estão em constante interação umas com as outras.”

O papel da transferência lingüística (ou influência interlingüística) volta a ganhar relevância nos estudos sobre a aquisição / aprendizagem de línguas estrangeiras, depois de ter sido severamente criticado, especialmente porque estava baseado em abordagens estruturalistas e comportamentalistas. O descrédito associado à Hipótese da Análise Contrastiva pouco a pouco deu lugar às evidências das muitas pesquisas empíricas que atestam os efeitos de línguas previamente aprendidas. O interesse que o tema desperta na atualidade vem acompanhado de maturidade, inclusive da própria Lingüística, que, como ciência autônoma, não mais precisa apoiar-se em outras que lhe dêem credibilidade. Esta une-se deliberadamente, no entanto, numa ação interdisciplinar a outras ciências, como a Neurologia, porque esta lhe fornece hoje recursos preciosos para a observação física da linguagem em funcionamento; e a outras ciências sociais, num momento em que se valorizam também as crenças, as percepções e as estratégias, coletivas ou individuais, desenvolvidas pelos usuários das línguas. Somando-se a isso, o estímulo a ou a necessidade do multilingüismo estendem a abrangência do tema para além das influências entre duas línguas apenas. Todos esses fatores anunciam uma renovação no desenvolvimento de pesquisas sobre a transferência lingüística, que reconhecem a complexidade das línguas e dos seus falantes, bem como das relações entre eles.

³⁴ *The behaviour of each individual language system in a multilingual system largely depends on the behaviour of previous and subsequent systems and it would therefore not make sense to look at the systems in terms of isolated development.*

4 A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS®

4.1 INTRODUÇÃO

Como professores de língua(s) estrangeira(s), ocupamo-nos constantemente com a motivação de nossos alunos para o aprendizado. Desejamos compreender as influências a que estão sujeitos, externa e internamente, a fim de auxiliá-los nessa tarefa, pois sabemos que até atingirem seus objetivos de domínio da língua precisarão dispensar um tempo relativamente longo e boas doses de dedicação e envolvimento. Neste sentido, todas as observações e contribuições desenvolvidas com seriedade e comprometimento são bem-vindas, dado o número elevado de variáveis a que estamos expostos, tanto os aprendizes quanto seus professores, na empreitada do ensino-aprendizagem.

Ao longo de décadas, vivenciamos momentos diferentes, com as pesquisas voltadas para objetos específicos diversos, durante muito tempo buscando métodos e metodologias ideais. Atualmente acompanhamos a valorização de fatores e processos internos ao aprendiz, que aliados aos fatores situacionais e contextuais, podem determinar o sucesso ou não da aprendizagem. Essa valorização ocorre a partir do reconhecimento de que, sendo essencialmente diferentes, as pessoas também aprendem de formas diferentes.

Neste capítulo, apresentamos a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras®, ou *CCR – Cognitive Chain Reaction Theory*, desenvolvida pela Professora Doutora Marcia Helena Boëchat Fernandes a partir de pesquisas realizadas entre os anos de 1995 e 1997 na França, e registrada em Registro de Títulos e Documentos no Brasil em 1999. Fernandes-Boëchat (2000) ocupou-se dos processos mentais dos aprendizes de Francês como língua estrangeira, que já haviam passado pela aprendizagem anterior de pelo menos uma outra língua estrangeira, a fim de observar a influência da(s) língua(s) estrangeira(s) anteriormente aprendidas sobre a língua em estudo.

4.2 ORIGENS

Fernandes-Boëchat encontrava-se envolvida, em Grenoble, na França, com seus estudos de pós-doutorado, e cursava Francês no *CUEF - Centre Universitaire d'Etudes Françaises*, na *Université Stendhal Grenoble III*, um dos centros de línguas mais respeitados na Europa. Observando algumas dificuldades apresentadas por aprendizes iniciantes da língua francesa, vindos de diversas partes do mundo e conseqüentemente falantes de línguas também diferentes, chamou-a à atenção o fato de os alunos parecerem remeter, inconscientemente, a aspectos da língua estrangeira anteriormente estudada, uma vez que sua produção escrita e oral apresentava características que não se assemelhavam às da língua em estudo, o Francês, nem às de sua língua materna.

A fim de verificar sua hipótese, convidou para participarem da pesquisa 290 sujeitos, todos aprendizes iniciantes de Francês, cursando o primeiro ou segundo semestres, e anteriormente aprendizes também de pelo menos uma outra língua estrangeira. Todos estavam matriculados num curso intensivo na *Université Stendhal Grenoble III*. Entre estes, havia diversidade cultural e unidade lingüística: todos aprendiam a mesma língua, mas eram oriundos de diferentes partes do mundo.

Elaborou então duas tarefas que lhe serviriam de instrumentos de pesquisa. Primeiramente, em entrevistas, questionou os sujeitos acerca da(s) língua(s) que achavam causar maior influência sobre a língua que no momento estudavam, o Francês. Desta forma, pode registrar o que os aprendizes *conscientemente* observavam acontecer.

A outra tarefa era a leitura de um texto em Francês, primeiramente em voz alta, que foi gravada em laboratório. Cada texto continha vinte termos cognatos. Estes eram palavras da língua francesa, que se assemelhavam a termos da língua estrangeira imediatamente anteriormente aprendida por cada sujeito participante da pesquisa. O foco da observação para posterior análise seriam as sílabas tônicas produzidas pelos leitores. Desta forma, seria possível envolver sujeitos que haviam aprendido diversas línguas estrangeiras, sem que fosse necessário conhecer todas aprofundadamente. Além disso, o uso de um gabarito para identificar semelhanças permitiu realizar a pesquisa com um grande número de sujeitos.

Aos participantes havia sido dito que deveriam ler o texto com a intenção de compreendê-lo, ou seja, sem se preocuparem com a acuidade, ou a correta pronúncia das palavras. Ao final da leitura responderiam a apenas uma pergunta, com “sim” ou “não”. Deveriam fazer a primeira leitura em voz alta, sabendo que lhes seria dado mais tempo posteriormente para releituras. Não estariam, portanto, atentando conscientemente para a pronúncia das palavras, sendo bastante provável que permitissem que seu *inconsciente* se manifestasse. O termo *inconsciente* é entendido aqui como referindo-se à “mente involuntária, independente da vontade do falante” (FERNANDES-BOËCHAT, 2005, p. 35).

A análise dos erros de pronúncia cometidos pelos sujeitos durante a leitura em voz alta revelou que uma média de 85% dos termos cognatos lidos incorretamente, de acordo com a pronúncia do Francês, haviam sido pronunciados com a tonicidade que seu cognato apresentaria na língua estrangeira anteriormente aprendida pelo leitor. Este é sem dúvida um número expressivo, se considerarmos que, dos 20 vocábulos, 17 foram pronunciados com a tonicidade da língua imediatamente precedente.

Como outras pesquisas apresentadas no segundo capítulo desta dissertação, esta deixou claro que não é apenas a língua materna que pode causar influência sobre quaisquer línguas posteriormente aprendidas. A recorrência à língua materna manifesta-se freqüentemente durante a aprendizagem da primeira língua estrangeira, e tem sido objeto de pesquisas há décadas, como escrevemos no capítulo anterior.

A pesquisa de Fernandes-Boëchat, no entanto, buscou evidências da recorrência a outra língua, que não a materna. Nas condições do estudo, a influência das outras línguas estrangeiras mostrou-se muito mais presente do que a da língua materna. Durante o período de realização dessa pesquisa, outros pesquisadores já haviam divulgado, ou desenvolviam, resultados semelhantes, no que concerne à possibilidade de influência de línguas estrangeiras previamente aprendidas (Vejam-se Hufeisen (1993; 1998) e Williams & Hammarberg (1991)). A novidade na Teoria³⁵ de Fernandes-Boëchat é que a autora afirma que essa influência não ocorre aleatoriamente, quando o aprendiz utiliza a língua em estudo com foco na fluência. No caso da aprendizagem da terceira língua estrangeira, por exemplo, a língua que

³⁵ Utilizaremos, neste trabalho, a palavra Teoria com inicial maiúscula quando estivermos referindo-nos à Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

deverá causar a maior influência nos estágios iniciais da aprendizagem é a segunda língua estrangeira aprendida; não a primeira, nem a língua materna, mesmo que outra língua seja mais parecida com a língua em estudo do que a segunda LE. A recorrência à segunda língua estrangeira dependerá, no entanto, de um grau mínimo de proficiência atingido, por volta do intermediário. Quando o mesmo sujeito se submetesse à aprendizagem de uma quarta língua estrangeira, seria a vez de recorrer mais intensamente à terceira, e assim sucessivamente. Este comportamento inspirou a “reação em cadeia”, termo utilizado na denominação da Teoria. Os resultados da pesquisa permitem concluir, portanto, que o aprendiz de mais de uma língua estrangeira interliga, inconscientemente, o processo de aprendizagem desta ao processo de aprendizagem da língua estrangeira precedente, sendo esta a que causará maior influência na aprendizagem da próxima língua estrangeira.

Esse caráter não-aleatório da recorrência às línguas anteriormente aprendidas, explicado pela preferência dada, inconscientemente, à língua imediatamente precedente, depende também de alguns fatores, como o grau de proficiência atingido pelo falante naquela língua. Não se encontra, porém, mencionado na literatura a que tivemos acesso para este trabalho, o que confere à pesquisa de Fernandes-Boëchat, a nosso ver, pioneirismo.

4.2.1 Bases da pesquisa

Existem teorias acerca da localização e armazenagem dos processos mentais das línguas no cérebro, sendo seu estudo responsabilidade de neurocientistas. As áreas que fornecem fundamentação à pesquisa de Fernandes-Boëchat, por outro lado, são a Psicologia Cognitiva aliada à Lingüística Aplicada, atendo-se ao estudo do comportamento que, sendo observável, permite identificar os processos mentais ligados a ele.

As ciências cognitivas têm oferecido formas interdisciplinares de se compreender a mente e a cognição, possibilitando-nos unir disciplinas tradicionalmente separadas, como a Psicologia, a Lingüística e a Antropologia. A vantagem é que cada uma delas contribui com alguma especialidade para o estudo que se pretende realizar. A Psicolingüística, portanto, explora a relação entre a mente humana e a linguagem. Ao traçar padrões semelhantes de comportamento

lingüístico em grupos de indivíduos, busca-se compreender melhor a maneira pela qual a configuração da mente humana concebe a comunicação (FIELD, 2003, p. 2).

A cognição, nos termos apresentados, precisa ser compreendida de maneira ampla, envolvendo não apenas o domínio da racionalidade, mas também tudo o que o aprendiz não consegue dominar ou compreender racionalmente, pois isto também o influencia na aprendizagem.

4.2.2 O Papel do Inconsciente

É comum, ao aprendermos um idioma, que o comparemos a outro(s) que já conhecemos, e que essa recorrência seja feita conscientemente, envolvendo o raciocínio e a percepção. Isto acontece com frequência quando buscamos acuidade no uso da língua, evitando cometer erros. Já quando o foco do falante não está na correção, mas na fluência do uso da língua, estudos como o de Fernandes-Boëchat (2000) sugerem que a recorrência a línguas anteriormente estudadas também acontece inconscientemente, sem a percepção voluntária do falante.

Encontramos divergências quanto à significação e à extensão do que se entende por *inconsciente*. A utilização do conceito como substantivo é frequentemente utilizado na terminologia da Psicologia, como uma instância psíquica possuidora de características próprias. A partir do trabalho de Lacan, em que propõe a articulação entre inconsciente e linguagem, Pontes (2005, p. 181) apresenta-o como “ignorância discursiva – dizer mais do que pretende e menos do que supõe.”

Em sentido adjetivo ou adverbial, o termo é definido no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) como “que acontece sem que se preste atenção; automático, maquinal, involuntário”. Este é o sentido em que Fernandes-Boëchat utiliza o termo em sua pesquisa. É também neste sentido que nos ocupamos em buscar, nas pesquisas empíricas analisadas a seguir, descritas no capítulo 6, manifestações de recorrência a línguas anteriormente aprendidas.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA

Quando retornou ao Brasil, Fernandes-Boëchat acompanhou a condução de outras pesquisas, que utilizaram como instrumentos as produções escritas e conversas espontâneas de aprendizes, num contexto inverso ao encontrado na

França. Escrevemos que, na *Université Stendhal Grenoble III*, a situação era de diversidade cultural e unidade lingüística. No Brasil, pesquisou-se numa situação de diversidade lingüística, já que os aprendizes eram estudantes de línguas estrangeiras diferentes, e unidade cultural, pois todos eram brasileiros.

Os resultados das pesquisas no Brasil apresentaram uma diferença que, por um lado, pode não parecer tão significativa: ao invés de uma média de 85% dos sujeitos pesquisados, como ocorreu na França, apenas uma média de 75% dos sujeitos brasileiros apresentaram a recorrência à língua estrangeira imediatamente precedente, o que de qualquer forma continua sendo um resultado expressivo. Tomando-se os 20 vocábulos cognatos inseridos no texto da pesquisa, os alunos do *CUEF* recorreram à pronúncia da língua imediatamente precedente em 17 delas, enquanto que os brasileiros em 15.

A Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia® foi registrada no ano de 1999, e ilustra o que ocorre em nível inconsciente da seguinte maneira:

FL = Foreign Language (língua estrangeira)

FPL (língua estrangeira precedente) **FTL** (língua estrangeira em estudo)
(Foreign Preceding Language) (Foreign Target Language)

Seqüência dos processos de aprendizagem de cada língua estrangeira

FL1 → FL2 → FL3 → FL4 → FL5 → FLn

Seqüência de Recorrência em Nível Inconsciente dos Processos de Aprendizagem

FL1 ← FL2 ← FL3 ← FL4 ← FL5 ← FLn

FPL de **FL2** = **FL1**, *FPL* de **FL3** = **FL2**, *FPL* de **FL4** = **FL3**, *FPL* de **FL5** = **FL4**, etc...

FIGURA 3. Seqüência dos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras (FERNANDES-BOËCHAT, 2006, p. 38).

Daí decorre que existe a possibilidade da reação em cadeia das línguas configurar-se como positiva (+CCR) ou negativa (-CCR), conforme a língua em estudo e a língua precedente apresentem mais semelhanças, como o que acontece entre línguas românicas, por exemplo, ou mais diferenças, quando uma das línguas é de origem românica e a outra anglo-germânica.

Os efeitos da reação em cadeia negativa não devem persistir por muito tempo, apesar de que esse tempo possa levar alunos a desistirem da aprendizagem por acharem que nunca conseguirão separar as línguas. A recorrência inconsciente à língua precedente, após um tempo, deixa de influenciar tanto o processo. Isso não significa, no entanto, que a reação que era negativa passa a ser positiva quando a reação desfavorável deixa de existir. O caráter positivo ou negativo da reação em cadeia é-lhe atribuído em virtude de quais línguas estão envolvidas, e em que ordem foram aprendidas.

4.4. CONTRIBUIÇÕES

A Teoria apresenta contribuição aos desenvolvimentos da Psicolinguística Aplicada, ampliando suas perspectivas de aplicação. Toca especificamente problemas do ensino e da aprendizagem das línguas, e o faz de maneira documentada cientificamente.

Dada a possibilidade de acesso a inúmeras oportunidades de conhecimento e atuação social vinculada ao domínio de línguas estrangeiras, é natural que exista uma busca crescente por sua aprendizagem. No entanto, apesar do reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento profissional e científico, não são poucos os casos de desistência nos cursos de línguas. Boëchat atribui a possibilidade de um efeito negativo sobre a continuidade da aprendizagem causado pela influência da língua precedente, em nível inconsciente. Sem saber o que realmente ocorre, o aprendiz pode irritar-se com o fato de não conseguir evitar que termos da língua anteriormente aprendida permeiem sua produção oral ou escrita, chegando ao ponto de pensar que nunca conseguirá manter as línguas separadas.

O que aprendizes e professores devem saber é que essa influência é detectada em estágios iniciais da aprendizagem (durante os primeiros dois semestres), e que, conforme o domínio da língua em estudo aumenta, a recorrência à língua anterior apresenta-se com menor intensidade. Desta forma, procura-se sanar, conscientemente, uma dificuldade que se apresenta inconscientemente, no caso da influência da língua precedente caracterizar-se como negativa. Entendendo a naturalidade do que acontece, e a trajetória que deve ser percorrida para sua superação, o aprendiz deverá ficar mais animado para enfrentar seu percurso. Nas

palavras de Fernandes-Boëchat (2006, p. 39), “essa recorrência deixa de influenciar o processo tão marcadamente como no início”.

Considerando, ainda, a área específica de pesquisa em aquisição de línguas estrangeiras ou segunda língua, há que se valorizar a produção e divulgação de conhecimentos produzidos por pesquisadores brasileiros, visto que não gozamos ainda de uma tradição reconhecida internacionalmente. Pelo contrário, somos muito mais afeitos a acolher os resultados apresentados por colegas pesquisadores de fora do país, e acabamos por não conhecer bem o que colegas brasileiros têm produzido nesse sentido. Com esse pensamento, consideramos válido apresentar nesta dissertação o trabalho desenvolvido por Boëchat, bem como confrontá-lo com outros, ao mesmo tempo em que procuramos torná-lo conhecido por meio de publicações (FERNANDES-BOËCHAT, 2006; BRITO, 2006; FERNANDES-BOËCHAT; BRITO, no prelo). Visamos promover debates e discussões, junto à comunidade científica, acerca do que se propõe na Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia.

Antes de pensarmos em generalizar os resultados apresentados pelos dados analisados na pesquisa de Fernandes-Boëchat, devemos esclarecer alguns fatores, apontados por sua autora, que são considerados cruciais para que a recorrência por ela revelada realmente possa ocorrer.

Para que o aprendiz de uma língua estrangeira possa recorrer inconscientemente à língua estrangeira anteriormente aprendida, esta deverá ter sido estudada até que o aprendiz atinja um nível intermediário; só assim ela seria passível de servir de base para a recorrência.

Outro fator importante é que a recorrência inconsciente pode ser melhor observada em estágios iniciais da aprendizagem da língua em estudo, preferencialmente nos dois primeiros semestres. Depois desse tempo, a tendência é que ela se manifeste cada vez menos, pois o aprendiz vai adquirindo cada vez mais o domínio da língua em estudo.

Devido às particularidades de seu estudo, Fernandes-Boëchat focalizou aspectos bastante específicos, quais sejam os termos cognatos entre duas línguas, e a tonicidade como forma de identificação da influência lingüística. Quando da realização de estudos que visam à identificação da influência de outras línguas, porém, deve-se levar em consideração que nem todos os erros identificados resultam da influência de outra(s) língua(s). Eles podem resultar também, por

exemplo, de informações incorretas ou incompletas ligadas à aprendizagem da língua em estudo.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

5.1 APRESENTAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo expor a postura metodológica adotada na realização desta pesquisa, com vistas a construir ou refinar conhecimentos acerca da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira pela mesma pessoa, e da influência causada pela língua estrangeira anteriormente aprendida sobre a que está sendo estudada. O primeiro passo é o esclarecimento da posição filosófica assumida na realização do trabalho.

Partimos do princípio de que a investigação de problemas de naturezas diferentes requer a utilização de abordagens específicas de pesquisa. O esclarecimento da posição do investigador é um dos fatores que pode assegurar a confiança de uma pesquisa qualitativa.

Nossa pesquisa fundamenta-se no paradigma humanista-interpretativo. Segundo este paradigma, a forma como os pesquisadores vêem o mundo e o fenômeno estudado depende de uma visão subjetiva da realidade. Além disto, é importante a maneira como os atores percebem e interpretam os fenômenos (Hughes, 1980). Ao adotar a abordagem interpretativa passamos a considerar que o estudo do processo de aprendizagem de mais de uma língua estrangeira pelo mesmo indivíduo envolve padrões de ação que não podem ser mensurados ou demonstrados a partir de análises fundamentadas apenas em métodos estatísticos. A compreensão do processo de aprendizagem emerge a partir de depoimentos dos autores das pesquisas, e buscamos captar como eles o interpretam. Portanto, sempre que possível, procuramos não interferir na descrição dos depoentes. Reconstruímos, outrossim, os significados atribuídos pelos pesquisadores, respeitando suas interpretações, bem como procurando evitar a imposição de conceitos.

A partir daqui descrevemos o objeto, os procedimentos, os instrumentos e as fontes desta pesquisa, relacionando-os aos objetivos da mesma. Inicialmente, apresentamos nosso objeto e os objetivos que nos propusemos a alcançar. São ressaltadas, igualmente, as limitações desses objetivos. Em seguida, explicitamos o entrosamento entre esses objetivos e os procedimentos utilizados, tratando em

detalhes dos instrumentos e das fontes de que nos valem no decorrer dos trabalhos.

5.1.1 Objeto de Estudo

O problema proposto nesta pesquisa diz respeito à aprendizagem, pela mesma pessoa, de mais de uma língua estrangeira, e à forma como a última LE anteriormente aprendida (com proficiência mínima em nível intermediário) influencia a aprendizagem da seguinte. É portanto na interação entre as línguas, que se mostra inegável a partir dos efeitos reconhecidos em e por seus usuários, embora ainda impossível de ser completamente decifrada, que se iniciou esta investigação.

Como procuramos evidenciar anteriormente, cresce a procura pela aprendizagem de LE em ambientes formais, a fim de se aproveitar as oportunidades diversas que se apresentam nos vários segmentos de nossas sociedades. O processo de aprendizagem, no entanto, pode revelar-se, na prática, relativamente longo e exigente em nível de dedicação, até que o aprendiz seja capaz de fazer uso efetivo da língua em estudo. Não são poucos os aprendizes que desistem da tarefa antes de alcançarem sua meta; muitos que perseveram necessitam para tanto de forte motivação externa. Aprendemos com isso que o processo de aprendizagem de línguas não é uniforme ou previsível, porém apresenta-se como o resultado de fatores diversos, alguns inerentes ao aprendiz, outros ao contexto de aprendizagem.

Quando se trata da aprendizagem da primeira LE, encontram-se abundantes teorias e hipóteses que buscam explicar os motivos das dificuldades em geral, remetendo-as à influência principalmente da primeira língua do aprendiz. Esta tem sido o foco de estudos desde o advento da Hipótese da Análise Contrastiva sob visões comportamentalistas e estruturalistas, passando pelos estudos da interlíngua, até o reconhecimento, mais recente, da contribuição da língua materna em bases cognitivas, considerando-se estratégias de aprendizagem.

O quadro político, econômico e social no mundo atual, como explicitado acima, apresenta-nos, porém, outras questões: Os estudos que conhecemos acerca da influência da língua materna na aprendizagem da primeira LE podem dar conta de explicar o que ocorre quando o mesmo aprendiz se envolve novamente no processo de aprendizagem, desta vez de uma LE diferente? Que aspectos diferenciam o seu perfil atual daquele que apresentava quando da aprendizagem da

primeira LE? Partimos da tendência apontada por Murphy (2003) de que não se pode considerar o aprendiz de mais de uma LE como um monolíngüe aprendendo uma segunda LE, mas como um aprendiz que possui uma configuração lingüística única e específica. Cusack (2000), por exemplo, afirma que a aquisição de uma LE não começa do zero, nem se baseia na língua materna, e que as estruturas de uma LE já aprendida afetam a interlíngua da próxima. Ou seja, a complexidade da linguagem é a mesma da pessoa. O processo de aprendizagem de uma terceira língua, ou outra subsequente, é um fenômeno mais complexo do que a aprendizagem da primeira LE, porque, além de todos os fatores pessoais e sociais que o afetam, o processo e o produto da aprendizagem da(s) línguas estrangeiras anterior(es) possuem um grande potencial de influenciar, positiva ou negativamente, a aprendizagem da língua subsequente.

5.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando as questões apresentadas, adotaremos como principal modelo teórico uma das ainda poucas teorias apresentadas no meio científico que visam explicar aspectos envolvidos na aprendizagem de L3³⁶, a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, ou *Cognitive Chain-Reaction (CCR) Theory*®, apresentada no capítulo anterior.

Objetivamos principalmente, neste trabalho, além de apresentar a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, estabelecer uma comparação entre os resultados que nortearam sua formulação com aqueles de outras pesquisas empíricas realizadas com aprendizes de L3. Por pesquisas empíricas entendemos aquelas baseadas na experiência prática e na observação. Como a teoria influencia a prática, acreditamos que tornar a teoria mais clara, através deste estudo comparativo, favorecerá o exercício mais eficaz da prática pedagógica.

Neste ponto desejamos esclarecer que não intencionamos colocar à prova os saberes desenvolvidos e apresentados por Fernandes-Boëchat na formulação da sua Teoria, e não escrevemos isto simplesmente pelo fato de não dispormos de subsídio científico para tanto. Nossa intenção é valorizar a contribuição da colega

³⁶ O termo L3 pode referir-se somente à terceira língua aprendida, ou a qualquer língua subsequente à primeira LE.

brasileira a essa área de estudos ainda incipiente no Brasil, relacionando-a a outros conhecimentos recentes apresentados à comunidade científica.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Reverendo nossa proposta de trabalho, por um lado, à luz de estudos sobre métodos de pesquisa e, por outro, a partir de trabalhos publicados em *Linguística Aplicada*, vemos que falta à área clareza terminológica em relação a esse ponto, pois nem tudo é muito transparente. Dispomos de um grande número de manuais publicados que buscam apresentar de forma simplificada ao pesquisador como se caracterizam e subdividem os trabalhos científicos; no entanto, tal simplicidade pode ser enganadora, obscurecendo os contornos dos debates acerca de sua compreensão.

Tal constatação não justifica, porém, que para a condução de pesquisa seja negligenciado seu planejamento ou menosprezada a valorização dos cuidados quanto à sua condução. Antes disso, ela conduz à percepção de que o reconhecimento da complexidade em que se insere o universo científico oportuniza a consideração do caráter por vezes único de cada projeto. Nesses termos, a metodologia assume poder relativo.

Apresentamos a seguir a caracterização da pesquisa que desenvolvemos, bem como os procedimentos e fontes utilizados, buscando entrosá-los com os objetivos delineados acima.

5.3.1 Caracterização da Pesquisa

Neste trabalho, com relação à sua natureza, o enfoque adotado é o da abordagem qualitativa, que compreende a realidade como subjetiva, socialmente construída e pautada pela interpretação dos participantes do estudo. Uma vez que o pesquisador também está inexoravelmente envolto na malha social, na pesquisa qualitativa ele interage ativamente com o objeto sob investigação. Em função desse aspecto, ela não é completamente isenta dos valores do pesquisador.

Eisner (1998, p. 32 – 39), ao apontar as características da pesquisa qualitativa, diz que, nela, as observações e apreciações pessoais do pesquisador são valorizadas, ainda que este não esteja isento da necessidade de fornecer

evidências e justificativas; e que os estudos qualitativos fornecem um senso do que é único em cada caso, destacando suas características.

Na análise de dados em pesquisas quantitativas e qualitativas, a meta geral é organizar, sintetizar e fornecer estrutura aos dados da pesquisa, mas existe uma diferença fundamental entre as duas: a de que a coleta e análise de dados ocorrem simultaneamente na análise qualitativa, e não de forma linear e seqüencial como na análise quantitativa. A análise em pesquisas qualitativas é concomitante à coleta de dados, inicia-se com o primeiro documento lido, e continua em todo o processo da pesquisa. A partir de novas idéias surgidas durante a coleta de dados o pesquisador pode até redirecionar sua pesquisa e conseqüente coleta de dados. Como esta é uma pesquisa qualitativa, sua análise dos dados caracteriza-se dessa forma. Os procedimentos analíticos utilizados sobre os dados coletados são, portanto, do tipo indutivo e comparação constante, visto que foi feito um levantamento de pesquisas específicas e estabelecido um relacionamento dos resultados destas aos da Teoria de Fernandes-Boëchat(2000).

Entendemos que uma mesma pesquisa pode estar, ao mesmo tempo, enquadrada em várias classificações, desde que obedeça aos requisitos inerentes a cada tipo. Dada a necessidade inicial de aprofundamento científico nas situações que seriam objeto do estudo específico desta dissertação (cf. David & Sutton, 2004, p. 80), parece-nos adequado classificá-la como exploratória, tendo em vista que buscamos o conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema. Buscamos através do estudo uma maior familiaridade com o processo de aprendizagem de mais de uma LE pela mesma pessoa, e com os fatores nele envolvidos.

Esta pesquisa é do tipo aplicada quanto aos fins, e é quanto aos meios, uma pesquisa bibliográfica. Aplicada, porque objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida, busca soluções para problemas do mundo real (cf. NOVAK, K. B. & BUDDENBAUM, J. M., 2001, p. 14). E bibliográfica porque faz estudo sistematizado com base em material publicado em livros e revistas, principalmente artigos de periódicos científicos. A amostra é do tipo não probabilística, porque não é baseada em procedimentos estatísticos, e definida por acessibilidade porque foi selecionada com base no critério de facilidade de acesso por nossa parte. A principal vantagem nesse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama bastante ampla de fenômenos.

Esta pesquisa assume ainda um caráter comparativo, na medida em que buscamos identificar, em uma análise de cunho contrastivo, as relações de similaridades e diferenças entre a Teoria de Fernandes-Boëchat e os resultados apresentados pelos demais pesquisadores cujos trabalhos foram analisados. Para Ragin (1994, p. 105), a pesquisa comparativa examina padrões de semelhanças e diferenças entre um determinado número de casos, a fim de se estabelecer familiaridades com cada caso envolvido no estudo. Essa perspectiva possibilita a apreensão de percepções e soluções diferenciadas acerca de fenômenos semelhantes, abrindo um horizonte especulativo em busca tanto do que é específico ao aprendizado de L3 em cada uma das situações analisadas como sobre condições comuns a elas. Além disso, o estudo comparativo exercita a crítica, através do deslocamento da atenção sobre as especificidades que conduziram à formulação de uma teoria em particular para outras, o que inversamente também promoverá uma reflexão sobre a própria teoria. Procuramos trazer para esta dissertação as vozes dos pesquisadores cujos trabalhos foram analisados, mediadas pelas nossas interlocuções e inferências, buscando elos de ligação. Os estudos empíricos foram realizados no seu ambiente natural, sendo que os fatos foram observados e analisados inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto, desempenhando cada pesquisador um papel fundamental na observação, seleção, coleta e análise dos dados gerados.

Como acabamos de demonstrar, os tipos de pesquisa não são mutuamente exclusivos, tendo sido utilizadas todas as formas que possam, de alguma forma, contribuir para a sua qualidade final.

5.3.2 Procedimentos

Para operacionalizar esta pesquisa, ela foi dividida em cinco etapas específicas, porém inter-relacionadas: a primeira mais exploratória; a segunda mais sistemática na coleta e organização de material; a terceira na qual realizamos a leitura dos relatórios das pesquisas empíricas selecionadas; a quarta etapa refere-se à análise descritiva dos dados coletados, de forma mais ordenada; e a quinta e última etapa serviu à interpretação dos resultados. Abaixo especificamos os detalhes de cada uma das etapas.

Delimitado o objeto da investigação inicial como a aprendizagem de L3, procedemos a um levantamento do estado da arte para aprofundar conhecimentos sobre a temática e proporcionar uma fundamentação teórica de forma a subsidiar a análise. Procurando ser o mais exaustiva possível, esta etapa teve delimitação temporal inicialmente estipulada em três meses; retornamos à revisão da literatura, no entanto, também nas outras fases, à medida que sentimos necessidade. O resultado desse procedimento está registrado nos capítulos 2 e 3 desta dissertação, e foi utilizado como insumo para o delineamento dos instrumentos de coleta de dados da segunda fase da pesquisa. Este procedimento conduziu-nos à compreensão do conhecimento produzido na área da aprendizagem de mais de uma LE pela mesma pessoa, evidenciando sua amplitude, suas tendências teóricas, bem como as principais conclusões a que têm chegado os pesquisadores. Esta etapa serviu igualmente para identificar conceitos de termos importantes que acompanham as fases seguintes.

Passamos então à seleção e organização do corpus que seria alvo da pesquisa, priorizando materiais mais recentes, em virtude destes apresentarem uma maior probabilidade de estarem atualizados quanto ao estado da arte. Esse material é constituído de artigos e outras publicações, nacionais e internacionais, que apresentam pesquisas empíricas realizadas com aprendizes de L3 em ambiente formal. Nossa amostra constitui-se de dez publicações. Como instrumento de coleta, foi utilizada uma ficha incluindo os seguintes tópicos: referência; línguas envolvidas (materna, primeira LE, segunda LE, etc.) e seu número; e pontos de destaque a serem considerados.

A etapa seguinte consistiu em pesquisa bibliográfica, realizada no material acima mencionado. Neste estágio foram identificadas e registradas as variáveis envolvidas em cada estudo, visando permitir que nos encontrássemos rapidamente no momento da análise e da interpretação em função das questões desta pesquisa. As pesquisas analisadas caracterizam-se em sua maioria como qualitativas descritivas, fazendo algumas a tentativa de intervir na realidade analisada. Seus dados foram obtidos, em geral, através de observação direta e sistemática das atividades de sala de aula, assim como entrevistas com aprendizes.

De posse de todos os materiais coletados, lidos, selecionados e categorizados, passamos a analisá-los descritivamente e interpretá-los tendo por parâmetros analíticos os objetivos e as questões da pesquisa. Cada uma das fontes

de informação da pesquisa foi analisada tendo em vista a confrontação dos dados que apresenta com aqueles envolvidos no modelo teórico de Fernandes-Boëchat. Em outras palavras, durante a análise procuramos detectar indícios, ou pontos correspondentes, que nos possibilitassem estabelecer relações com sua Teoria.

Para facilitar a análise, elaboramos um quadro-roteiro contendo aspectos relevantes que cada estudo poderia conter: número de aprendizes participantes; quais as línguas estrangeiras envolvidas, e em que ordem foram aprendidas; indícios de recorrência às línguas anteriormente aprendidas, acompanhados de quaisquer particularidades apresentadas; indícios de que a recorrência tenha acontecido inconscientemente, de maneira automática e involuntária. Ao final do trabalho de análise individual dos textos, procedemos ao preenchimento de um quadro geral que apresenta os aspectos convergentes e divergentes com relação à teoria, para enfim tirar conclusões a respeito.

Demos, finalmente, início à fase interpretativa, inter-relacionando esses resultados com as bases teóricas, construindo um modelo capaz de permitir inferências. Trata-se da desmontagem de vários discursos e da produção de um novo discurso através de um processo de localização e atribuição de traços de significação que deve manter estreita vinculação com a Teoria escolhida, a fim de cumprir os objetivos propostos na pesquisa. Dessa análise surgiram as inferências que, conseqüentemente, subsidiaram nossas conclusões.

6 PESQUISAS EMPÍRICAS SELECIONADAS

Apresentamos, neste capítulo, a descrição do corpus de nosso trabalho. As dez pesquisas empíricas foram selecionadas seguindo o critério de terem sido realizadas em ambiente formal de ensino, com aprendizes de uma segunda língua estrangeira ou posterior. Para efeitos de organização e melhor visualização das características de cada pesquisa, acrescentamos um quadro demonstrativo ao início de sua descrição. Nele, LM significa língua materna e LE língua estrangeira, seguido da numeração que representa a seqüência das línguas estrangeiras aprendidas.

6.1 PESQUISA 1

► WEI, L. *Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning.*

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
1 mulher adulta	LM Chinês (Mandarim) → LE1 Japonês	LE2 Inglês
1 homem adulto	LM Chinês (Mandarim) → LE1 Inglês	LE2 Japonês

Objetivos da pesquisa: Explicar as causas dos erros dos aprendizes multilíngües, descrevendo como lemas específicos de uma língua são ativados no léxico mental multilingüe durante os processos de aprendizagem de língua e de produção de fala.

QUADRO 2 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 1

Para este estudo, analisaram-se os desempenhos falados e escritos de dois sujeitos adultos, falantes nativos de Chinês (Mandarim), LM, sendo que um sujeito, a mulher (1), tem Japonês como primeira LE e Inglês como segunda LE, e o outro, o homem (2), tem, inversamente, Inglês como primeira LE e Japonês como segunda LE. Ambos desenvolveram proficiência semelhante à de falantes nativos na primeira LE, e estão iniciando o estudo da segunda LE.

A autora pressupõe que, apesar de pessoas multilingües possuírem um único léxico mental, este léxico não contém apenas lexemas, mas lemas das línguas conhecidas, e que cada lema no léxico mental multilingüe é marcado para uma língua específica e suporta a existência de um lexema real no nível posicional. Lemas são unidades léxicas que representam um paradigma de formas flexionadas. Parte-se da pressuposição, portanto, de que o léxico mental de uma pessoa multilingüe não é o mesmo que o de uma pessoa monolingüe, por causa da sua natureza composta.

O que deseja explorar neste estudo é a natureza do léxico mental multilingüe, com especial referência à ativação de lemas específicos de cada língua, e às conseqüências disso na produção de terceira língua. As ocorrências de transferência interlingüística identificadas são classificadas como pertencendo à estrutura léxico-conceitual, à estrutura predicado-argumento, e a padrões morfológicos.

Resultados da pesquisa:

Durante o estudo, são identificadas e descritas ocorrências de transferência multilingüe em diversos níveis de processamento de informações. Com relação à transferência na estrutura léxico-conceitual, a autora sugere, através dos exemplos, evidências de que apesar do aprendiz utilizar na produção oral os itens da língua em estudo, a seleção desses itens pode estar baseada na ativação de lemas de línguas específicas no léxico mental multilingüe. Isto pode fazer com que itens lexicais na língua em estudo sejam ativados de forma inapropriada.

Por “estrutura predicado-argumento” a autora entende o número de argumentos exigidos pelo verbo, e as funções temáticas designadas pelo verbo a cada um dos argumentos. Nesta categoria, encontram-se ocorrências de que mesmo escolhendo os verbos corretos a serem usados na língua em estudo, os aprendizes iniciantes podem não conhecer as estruturas predicado-argumento exigidas pelos verbos, e utilizam-nos, portanto, de forma incorreta. Os exemplos apresentados incluem situações em que se usaria um verbo transitivo indireto, mas por influência das línguas previamente aprendidas, o verbo é utilizado como transitivo direto.

Os quatro primeiros exemplos de escolhas lexicais não apropriadas de (1) sugerem a transferência de lemas do Japonês (LE1) para o Inglês, mas não do

Chinês (LM). Igualmente, os cinco primeiros exemplos de (2) sugerem o mesmo, do Inglês para o Japonês, mas não do Chinês. Reforça-se, nestes casos, a idéia de que a LE previamente aprendida exercerá sobre a língua em estudo maior influência do que a LM, mesmo que esta seja tipologicamente mais próxima da língua em estudo, como acontece com a mulher sujeito desta pesquisa, cuja LM é Chinês.

Para a autora, é especialmente nos estágios iniciais que o aprendiz está mais sujeito à transferência de outra língua estrangeira anteriormente aprendida.

6.2 PESQUISA 2

► DEWAELE, J-M. *Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3*.

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
32	LM Holandês → LE1 Francês	LE2 Inglês
7	LM Holandês → LE1 Inglês	LE2 Francês
<p>Objetivos da pesquisa: Investigar o fenômeno da influência interlingüística no contexto de lexemas que não pertencem à língua em estudo, chamados de “invenções lexicais”.</p>		

QUADRO 3 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 2

Na apresentação de estudos prévios, o autor distingue o processo de construção criativa das influências interlingüísticas, ambos sendo vistos por pesquisadores recentes como causadores de erros entre os aprendizes. “Invenções lexicais” é o termo utilizado para denominar lexemas na interlíngua oral do Francês, que são morfo-fonologicamente adaptados à língua em estudo (neste caso o Inglês), mas que nunca são usados por falantes nativos do Francês.

Participaram da pesquisa 39 estudantes universitários, 13 mulheres e 26 homens entre 18 e 21 anos, sendo todos falantes nativos de Holandês. Todos haviam estudado Francês em nível de Ensino Médio, 3 a 5 horas por semana durante 6 a 8 anos. Quanto às línguas conhecidas pelos sujeitos, 32 tinham o Francês como primeira LE e o Inglês como segunda LE, enquanto que os 7 restantes tinham o Inglês como primeira LE e o Francês como segunda LE.

A primeira parte do experimento foram duas sessões de discussão, na qual tomaram parte 12 sujeitos, e cujas falas foram gravadas durante uma hora, somando 4.871 palavras. Na segunda parte do experimento, 27 estudantes que não haviam participado da primeira parte foram entrevistados individualmente. Enfatizou-se o foco no conteúdo, e que teriam um bate-papo relaxado; não houve, portanto, correção de erros. Foram gravadas 15 horas de fala (17.613 palavras). As gravações foram transcritas pelo autor do estudo em Francês ortográfico. As transcrições foram então codificadas duas vezes em nível da palavra para indicar a categoria gramatical e os erros morfolexicais. Foram distinguidos um total de 3.141 erros de gênero, pessoa, tempo/aspecto, modo, erros semânticos, palavras gramaticalmente redundantes, ausência de palavras obrigatórias e invenções lexicais. O presente estudo focaliza os 218 exemplos de invenções lexicais. Com receio de tomar decisões arbitrárias, por serem *post-hoc*, o autor preferiu não distinguir as invenções entre intencionais e não-intencionais.

O autor segue o modelo de ativação de *spreading* de Poulisse e Bongaerts (1994) para tentar explicar por que um falante teria utilizado corretamente uma palavra e, dois segundos depois, quando poderia tê-la usado novamente, utilizou uma invenção lexical. Pelo modelo, pode-se assumir que, além do lema que se intencionava produzir, foram juntamente ativados alguns lemas de outras línguas conhecidas pelo falante, e semelhantes no sentido.

Durante toda a análise qualitativa, percebe-se a insegurança do autor em afirmar a que caso de influência se relaciona cada ocorrência. Na apresentação dos resultados quantitativos, no entanto, ela não aparece.

A principal diferença identificada entre os grupos foi a freqüência com que produziram invenções lexicais.

Em sua classificação das invenções lexicais em geral, observadas em ambos os grupos, o número das causadas por transferência da IL Inglês (LE1) contam 28, ou 12,8%; é o mesmo número identificado pelas invenções causadas por transferência do Holandês, a LM. Já quando o autor analisa separadamente as invenções produzidas pelos falantes de Francês como LE1 e como LE2, encontra diferenças significativas: - os falantes de Francês como LE1 produzem muitas invenções lexicais baseadas em estratégias intralingüísticas, enquanto que os falantes de Francês como LE2 produzem-nas baseadas em estratégias interlingüísticas. – Além disso, considerando-se apenas as fontes interlingüísticas,

parece para o autor que os falantes de Francês como LE1 apresentam uma maior proporção de invenções lexicais que resultam de transferência de sua LM (15,2% dos casos, contra 9,2% apresentados pelos falantes de Francês como LE2), enquanto que os falantes de Francês como LE2 produzem mais formas que podem ser traçadas até sua LE1 (Inglês) (21,8% dos casos, contra 6,9% para os falantes de Francês como LE1, para quem o Inglês é a LE2).

Foram identificadas transferências do Holandês (LM) quando havia fortes semelhanças entre determinadas palavras nas duas línguas.

Resultados da pesquisa:

Considerando o modelo de Green (1986, *apud* DEWAELE, 2001) acerca dos níveis de ativação lingüística, parece para o autor que, entre as línguas consideradas ativas, os falantes de Francês como LE1 apresentam um nível de ativação maior do Holandês, sua LM, enquanto que os falantes de Francês como LE2 apresentam um maior nível de ativação de sua interlíngua do Inglês, sua LE1. Portanto, o autor conclui que parece que a LM não é necessariamente sempre a língua ativa dominante, e que o acesso aos seus lemas pode ser limitado.

O autor conclui que: a influência interlingüística é visível nas invenções lexicais em ambos os grupos, mas os falantes de Francês como LE1 parecem depender mais de informações ligadas aos lemas de sua LM, Holandês; enquanto que os falantes de Francês como LE2 baseiam-se mais nos lemas de sua LE1, o Inglês. Isto sugere princípios que bloqueiam a transferência de LM em aprendizes de uma segunda língua estrangeira.

6.3 PESQUISA 3

► LEUNG, Y. I. **L2 vs. L3 initial state: a comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals.**

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
Oito grupos, em dois experimentos:		
<u>Experimento 1:</u>	<u>Experimento 1:</u>	<u>Experimento 1:</u>
GRUPO A: 41	GRUPO A: LM Chinês (Cantonês) → LE1 Inglês	GRUPO A: LE2 Francês
GRUPO B: 16	GRUPO B: LM Vietnamês	GRUPO B: LE1 Francês (Grupo de Controle)
GRUPO C: 22	GRUPO C: LM Francês	(Grupo de Controle)
GRUPO D: 27	GRUPO D: LM Inglês	(Grupo de Controle)
<u>Experimento 2:</u>	<u>Experimento 2:</u>	<u>Experimento 2:</u>
GRUPO E: 44	GRUPO E: LM Chinês (Cantonês) → LE1 Inglês	GRUPO E: LE2 Francês
GRUPO F: 12	GRUPO F: LM Vietnamês	GRUPO F: LE2 Francês (Grupo de Controle)
GRUPO G: 30	GRUPO G: LM Francês	(Grupo de Controle)
GRUPO H: 31	GRUPO H: LM Inglês	(Grupo de Controle)
<p>Objetivos da pesquisa: Comparar o estado inicial de aquisição de segunda e de terceira línguas, a partir de uma perspectiva gerativista. A partir da comparação entre dois modelos teóricos gerativistas divergentes sobre a aquisição de segunda língua, procura-se avaliar sua extensão à aprendizagem de uma terceira língua, ou segunda língua estrangeira.</p>		

QUADRO 4 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 3

Participaram deste estudo oito grupos de sujeitos, em dois experimentos, sendo que nenhum sujeito tomou parte nos dois experimentos: Experimento 1: 4 grupos de participantes: a) 41 bilíngües com Chinês (Cantonês) como LM e Inglês como LE1, aprendendo Francês como LE2; b) 16 falantes de Vietnamês como LM, aprendendo Francês como LE1, sem conhecimento de Inglês; c) 22 falantes nativos de Francês, como grupo de controle; d) 27 falantes nativos de Inglês, como segundo

grupo de controle. Experimento 2: 4 grupos de participantes: a) 44 outros bilíngües com Chinês (Cantonês) como LM e Inglês como LE1, aprendendo Francês como LE2; b) 12 outros falantes de Vietnamês como LM, aprendendo Francês como LE1, sem conhecimento de Inglês; c) 30 outros falantes nativos de Francês, como grupo de controle; d) 31 outros falantes nativos de Inglês, como segundo grupo de controle.

O objetivo do estudo é compreender a Aquisição de Terceira Língua numa perspectiva gerativista. A autora testou a aquisição de propriedades gramaticais (DPs), em nível morfossintático, durante os estágios iniciais da aprendizagem de Francês como LE1 e como LE2. Para tanto, comparou os resultados de seu estudo ao postulado em duas diferentes teorias gerativistas acerca da aquisição de uma primeira língua estrangeira: *FFFH – Failed Functional Features Hypothesis* e *FTFA – Full Transfer Full Access*, que oferecem previsões diversas sobre o que aconteceria nos estágios iniciais de aquisição de uma primeira LE ou outra subsequente.

A autora não considera teorias ou modelos gerativistas que assumem que o estágio inicial de qualquer Ln seja invariavelmente a Gramática Universal, pois valoriza o papel da transferência lingüística.

Resultados da pesquisa:

Os resultados do estudo apontam para a transferência parcial do estado chamado *steady* (estável, como oposto a inicial) da LE1 no estágio inicial da LE2, não sendo encontrada transferência da LM (Chinês) neste caso. Por outro lado, há fortes evidências de transferência total da LM (Vietnamês) no estado inicial de Francês como LE1. Como os aprendizes da LE2 possuíam um nível avançado de proficiência na LE1, este fato ajuda a confirmar a afirmação de Fernandes-Boëchat quando diz que a língua cujos elementos são transferidos tem que ter sido aprendida em um certo nível de proficiência, digamos intermediário.

Pelo fato dos aprendizes de LE2 terem demonstrado um desempenho bem superior nessa língua ao desempenho dos aprendizes de Francês como LE1, a autora conclui que a aquisição de uma LE1 é definitivamente diferente da aquisição de uma LE2, pelo menos no que concerne a seus estágios iniciais. Ela conclui que a aquisição de uma LE2 ou outra subsequente não deve ser tratada como outro caso de aquisição de LE1.

Com relação à recorrência inconsciente a outra(s) língua(s), não foi encontrada referência na pesquisa. No entanto, a autora se manifesta quanto à aprendizagem implícita e à explícita. Nesta pesquisa, os dados coletados não permitiram distinguir as duas abordagens, mas sugere-se que vale a pena aprofundar as investigações sobre o intercâmbio entre elas na formação da interlíngua do aprendiz.

6.4 PESQUISA 4

► CEDDEN, Gülay; ONARAN, Sevil. *Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch- deutsch- englischen trilingualen Jugendlichen.*

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
20	LM Turco → LE1 Alemão	LE2 Inglês
Objetivos da pesquisa: Analisar os erros nas produções orais dos sujeitos, a fim de precisar quão próximas as três línguas são armazenadas nos cérebros dos trilingües.		

QUADRO 5 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 4

Participaram deste estudo 20 sujeitos adultos, falantes de Turco como LM, que aprenderam Alemão como LE1 e Inglês como LE2.

A língua alemã foi estudada da seguinte maneira: durante um ano no ensino ginasial, em forma de aulas preparatórias, em seguida cursaram 3 anos de disciplinas lecionadas em Alemão, juntamente com 10 horas semanais de aulas de Alemão, e posteriormente cursaram mais 3 anos de disciplinas lecionadas em Alemão juntamente com 8 horas semanais de aulas de Alemão.

A língua inglesa foi estudada da seguinte maneira: 1 ano na faculdade, em forma de aulas preparatórias, as quais os sujeitos cursaram como alunos iniciantes no Inglês, e depois disciplinas na faculdade ministradas em Inglês.

O objetivo da pesquisa era, através da análise de erros nas produções orais, precisar quão juntas as três línguas são armazenadas nos cérebros dos

trilíngües; buscava conhecer melhor a organização do léxico trilíngüe. E a pergunta norteadora foi: Como é possível que se possa recorrer a línguas diferentes simultaneamente, línguas que possuem seus próprios lexemas e sistemas de regras? Poderia isto ser uma evidência de que diferentes línguas são armazenadas conjuntamente no cérebro, e não separadamente? Surpreendentemente constatou-se que, em dois anos de estudos de Inglês, após terem passado 7 anos estudando Alemão, os sujeitos perdiam o domínio do Alemão, e utilizavam quase só o Inglês. Quando queriam falar Alemão, era grande a interferência do Inglês. Estudou-se, portanto, a influência da LE2 sobre a LE1. Não houve, neste estudo, referência à possível influência da LM.

Resultados da pesquisa:

O Inglês e o Alemão são línguas pertencentes à mesma família, e apresentam muitas semelhanças. Todos os estudantes, quando questionados, afirmaram que ao aprenderem Inglês após terem aprendido Alemão não encontraram dificuldades; declararam, no entanto, que no início da aprendizagem do Inglês vinham à mente as palavras em Alemão, porém isso não durou muito tempo. Após estudarem o Inglês por cerca de dois anos, é o Alemão que quase não conseguem utilizar mais, dada a grande dominância assumida pelo Inglês. Se durante o início da aprendizagem do Inglês havia uma recorrência ao Alemão, aprendido anteriormente, esta se deu de forma leve e foi rapidamente superada; mas após adquirirem fluência no Inglês, quando queriam comunicar-se em Alemão, a dificuldade era muito maior. A influência do Inglês, aprendido posteriormente, mostrou ser muito mais forte do que a da língua precedente, o Alemão, independente deste ter sido estudado por um longo tempo e dos aprendizes terem alcançado nele um alto grau de proficiência.

Quanto à recorrência inconsciente, a única menção feita pelas autoras são algumas poucas situações em que os sujeitos parecem questionar com o olhar, ou rirem, quando de ocorrências de alternância de códigos, ou *code-switching*; parece às pesquisadoras que esse processo acontece de forma totalmente inconsciente.

As autoras concluíram que os dados levantados conduzem à idéia de que no léxico mental as duas línguas (LE1 e LE2) estão ativas durante a produção lingüística. Acham também que não é possível estabelecer um modelo único de

léxico multilingüe, já que este deve variar conforme a idade, o contexto, o histórico do aprendiz e suas competências. (p. 11 – 12)

► 6.5 PESQUISA 5

NÄF, Anton; PFANDER, Doris. **<Springing of> a <bruck> with an elastic <sail>:**
Deutsches im Englisch von französischsprachigen Schülern.

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
200 300 produções escritas, entre traduções e composições.	LM Francês → LE1 Alemão	LE2 Inglês
<p>Objetivos da pesquisa: Registrar os traços deixados pela LE1 Alemão na produção escrita dos estudantes de Inglês como LE2, cuja LM é o Francês. Os sujeitos cujas produções foram analisadas são <i>bacheliers</i> suíços, ou seja, estudantes aprovados no exame final escolar, considerados aptos a ingressarem na universidade.</p>		

QUADRO 6 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 5

Este estudo retrata uma situação pouco comum, mesmo na Europa, em que o Alemão é ensinado nas escolas como primeira língua estrangeira, antes do Inglês. A situação dominante é normalmente a inversa. Ao final do ensino secundário, os aprendizes concluíram 10 anos de estudo do Alemão e 6 anos de estudo do Inglês.

Foram analisadas 300 produções escritas de 200 formandos do ensino secundário na Suíça, sendo uma tradução e uma composição de 100 sujeitos, do ano de 1998, e 100 composições de 100 sujeitos, do ano de 1997. As traduções são vistas como produções mais sujeitas a transferências lingüísticas, e por outro lado pouco sujeitas a estratégias de evitamento, ou *avoidance*. Já as composições permitem aos sujeitos a liberdade na utilização dos meios que já têm à disposição na língua em estudo.

O trabalho de pesquisa fundamenta-se, teoricamente, nas estratégias que os aprendizes utilizam durante sua produção numa língua em estudo. Tais estratégias podem ser, conforme os autores, “mais ou menos conscientes” (p. 9).³⁷ Quando da apresentação das evidências de interferência da LE1, Alemão, as ocorrências que saltam aos olhos são aquelas em que o aprendiz recorre despreocupadamente a um lexema dessa língua, ou seja, as interferências lexicais.

Resultados da pesquisa:

As transferências atribuídas exclusivamente ao Alemão, a LE1, ocorrem em todos os níveis lingüísticos, concentrando-se mais no lexical e grafêmico, embora seu número tenha sido identificado como apenas um sexto de todas as ocorrências de transferência lingüística encontradas. Dois terços delas são atribuídos à influência da LM, Francês, enquanto que os autores propõem que o um sexto restante advém de uma interferência “duplamente sustentada”³⁸. O novo termo refere-se aos casos em que uma pressão combinada e paralela de ambas as línguas, LM e LE1, afetam a produção de uma LE2, e é sugerido como uma nova ferramenta para a categorização em influência interlingüística.

Levando em consideração o fato de que os sujeitos estudaram 4 anos a mais de Alemão do que de Inglês, os autores consideram a influência do Inglês sobremaneira forte. O resultado de seu estudo remete-nos à pesquisa apresentada anteriormente, em 6.4, cujos autores chegaram à mesma surpreendente conclusão, de que mesmo havendo estudado a língua alemã durante sete anos com mais de 8 horas semanais, depois de aprenderem Inglês os falantes perdiam o domínio do Alemão. Neste caso, também, a influência do Inglês sobre o Alemão se destaca. Como Näf e Pfander apontam, deve-se levar em consideração que os aprendizes jovens preferem o uso do Inglês, e que este está presente em diversos setores da sociedade em nível mundial, como na propaganda, na música, e no cinema.

³⁷ (...) *mehr oder weniger bewusst(...)*

³⁸ *Doubly supported interference.*

► 6.6 PESQUISA 6

DE ANGELIS, Gessica. *Interlanguage transfer of function words*.

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
37	LM Inglês → LE1 Espanhol	LE2 Italiano
17	LM Inglês → LE1 Francês	LE2 Italiano
45	LM Espanhol → LE1 Inglês	LE2 Italiano
9	LM Espanhol → LE1 Inglês → L2 Francês	LE3 Italiano
Total: 108		

Objetivos da pesquisa: Investigar o uso de palavras funcionais não-nativas na produção escrita de aprendizes de Italiano como terceira ou quarta língua estrangeira, tendo Inglês, Espanhol ou Francês como línguas nativas ou não-nativas.

QUADRO 7 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 6

A autora concentra-se, para este estudo, em verificar se a noção de distância psicológica, como foi formulada originalmente por Kellerman com relação à influência da LM sobre o aprendizado de uma LE, pode ser considerada suficiente para explicar o comportamento dos multilingües também.

As duas perguntas que nortearam a pesquisa são:

- a) Os multilingües tendem a usar palavras funcionais de suas línguas nativas ou não-nativas na produção escrita da língua em estudo?
- b) O conhecimento que os aprendizes possuem de uma ou mais línguas não-nativas informa sobre suas escolhas de formas superficiais e estruturas?

O objetivo mais amplo da pesquisa é fornecer evidência empírica que apóie a afirmação de que o conhecimento prévio de línguas não-nativas pode conduzir a algumas diferenças significativas no conhecimento que o aprendiz desenvolve da língua em estudo.

Foi selecionado um total de 108 participantes para a pesquisa, sendo todos aprendizes adultos de Italiano como língua estrangeira em universidades, 54 residindo nos Estados Unidos, cuja LM é o Inglês, e 54 residindo em Porto Rico, cuja LM é o Espanhol. Todos os participantes estavam matriculados no primeiro ano do

curso de Italiano em sua universidade. Tanto no caso do Espanhol como LE1 como no caso do Francês como LE2, o nível de proficiência de todos os participantes foi considerado baixo, de acordo com suas respostas ao questionário sócio-biográfico, e também com os resultados de um teste de tradução. Este teste foi aplicado para determinar o grau de proficiência de possíveis participantes, e a partir dele foram selecionados, então, os que apresentavam nível semelhante.

Pediu-se aos sujeitos participantes que lessem um texto sobre a vida de um estudante universitário em suas línguas maternas, e que escrevessem um resumo do mesmo em Italiano, sua língua em estudo. Todos foram instruídos a não revisarem o texto e a não usarem dicionários.

Resultados da pesquisa:

Mesmo possuindo pouco conhecimento nas línguas espanhola e francesa que haviam sido estudadas como LE anteriormente, ao escreverem na língua em estudo, o Italiano, os sujeitos utilizaram palavras funcionais dessas línguas. De acordo com a autora, isso ocorreu por causa da proximidade tipológica entre elas, visto que os falantes nativos de Espanhol utilizaram, além de termos da LE1, o Francês, também termos do Espanhol, sendo que as três línguas, Espanhol, Francês e Italiano são aparentadas. Os resultados deste estudo demonstram, portanto, que, na presença de três línguas tipologicamente semelhantes, existe uma influência considerável sobre os aprendizes do seu conhecimento de Francês.

Após analisar os dados, a primeira pergunta foi respondida da seguinte maneira: Os participantes multilíngües deste estudo usaram palavras funcionais tanto da sua língua materna quanto das línguas não-nativas, contanto que as línguas anteriormente aprendidas e a língua em estudo fossem tipologicamente próximas.

O modelo proposto por Williams e Hammarberg (1998) explica que uma das línguas não-nativas do falante torna-se sua fonte preferida de informação lingüística fora da língua em estudo, e é-lhe portanto atribuído o papel de “*default supplier*”³⁹ Os fatores que determinam qual das línguas não-nativas do falante assumirá tal papel, conforme Williams e Hammarberg, são quatro: a proficiência, a

³⁹ Como *default* entendemos a opção que o falante adota, conscientemente ou não, quando há diversas a escolher. A língua selecionada atuaria como um “fornecedor pré-configurado”, no caso de domínio insuficiente da língua em estudo.

recenticidade, a tipologia, e o status da língua estrangeira. O seu estudo suporta a maior intensidade de recorrência à L2 (Alemão) enquanto se usa a L3 (Sueco) – 92% das trocas -, do que de recorrência à L1, Inglês. Conforme concluem os autores, “Na presença de três línguas tipologicamente próximas, os aprendizes favoreceram, portanto, a L2 Alemão sobre a L1 Inglês no caso das palavras funcionais.”⁴⁰ (p. 387 – 388, nossa tradução) Apesar do presente estudo fornecer suporte para o modelo de Williams e Hammarberg (1998), já que os sujeitos pesquisados parecem dar preferência a uma das línguas não-nativas sobre outras, essa diferença não parece mais tão clara quando se trata de línguas tipologicamente semelhantes. Além disso, as evidências deste estudo sugerem que os aprendizes são seletivos em suas escolhas, utilizando algumas palavras funcionais mais freqüentemente do que outras. Neste caso, entre 28 usos de palavras funcionais não-nativas nas produções escritas, 19 ocorrências são da mesma palavra, o pronome pessoal *il*, do Francês.

Por causa da grande freqüência com que o pronome pessoal *il*, do Francês, foi utilizado nas produções escritas em Italiano, foi essa categoria funcional que a autora focalizou em seu estudo. Interessantemente, no que concerne a semelhanças e diferenças tipológicas, as línguas consideradas semelhantes distanciam-se no que se refere à estrutura dos pronomes do caso reto, ou subjetivos, e vice-versa. O Francês e o Italiano, apesar de serem línguas geneticamente relacionadas e tipologicamente próximas, apresentam estruturas tipologicamente diversas quanto aos pronomes, já que o Francês tem sujeitos obrigatórios e o Italiano não. Contrariamente, o Inglês e o Francês, considerados tipologicamente mais distantes, apresentam estruturas semelhantes com relação aos pronomes subjetivos, obrigatórios em ambas as línguas.

É citado nesta pesquisa também o estudo de Vildomec, publicado em 1963, no qual percebeu-se uma tendência dos participantes a trocarem o uso de palavras funcionais pelo de palavras em outra língua estrangeira, e não pelas da LM, mesmo que não existissem semelhanças formais entre as línguas estrangeiras. A explicação de Ringbom (1987) para isso é que, no caso das palavras funcionais, o aprendiz dá a elas menos atenção, focalizando-a em outras palavras que possuem um maior peso para a comunicação, e portanto não exerce tanto controle sobre elas.

⁴⁰ *In the presence of three typologically close languages, the learner thus favored the German L2 over the English L1 for function words.*

Como resposta à segunda pergunta que norteou esta pesquisa, acerca das informações que o conhecimento de outras línguas não-nativas pode fornecer sobre as escolhas feitas pelo aprendiz, os resultados, em geral, demonstram que o conhecimento anterior de Francês informa consideravelmente sobre as escolhas que os aprendizes fazem de estruturas superficiais na língua em estudo, o Italiano. A taxa diferencial de inserção do sujeito em ambos os grupos (falantes dos Estados Unidos e de Porto Rico) sugere que a diferença não pode ser resultado da influência da LM, mas que é resultado da influência lingüística não-nativa.

De Angelis conclui, portanto, que na presença de três línguas tipologicamente semelhantes (neste caso Espanhol como LM, Francês como LE1, e Italiano como língua em estudo) os aprendizes são consideravelmente influenciados pelo seu conhecimento de Francês. Os resultados desta pesquisa demonstram a influência da distância psicológica, no entanto também indicam que quando duas línguas próximas à língua em estudo (Espanhol como LM e Francês como LE1) estão presentes nas mentes dos aprendizes, estes não parecem perceber as palavras funcionais como igualmente transferíveis. Os aprendizes são seletivos com relação ao tipo de palavras funcionais que usam em suas produções escritas. Portanto, algumas palavras funcionais podem ser mais facilmente transferíveis do que outras. Fernandes-Boëchat (2000) propõe, baseada nos resultados de sua pesquisa realizada na França, que a recorrência a línguas anteriormente aprendidas não é aleatória; isto atesta que existe uma seletividade, que para a autora concentra-se principalmente na ordem de aprendizagem das línguas estrangeiras, sendo que a última língua anteriormente aprendida deverá ser a mais influente no caso de recorrência.

Como o estudo de Fernandes-Boëchat (2000) também sugere, esta pesquisa enfatiza o fato de que quaisquer hipóteses acerca da influência interlingüística deverão levar em consideração que o conhecimento da língua em estudo também pode ser influenciado pelo conhecimento prévio dos aprendizes, que pode incluir uma ou mais outras línguas estrangeiras. Este conhecimento lingüístico parece influenciar a produção e o desenvolvimento da língua em estudo de maneira significativa.

► 6.7. PESQUISA 7

ARONIN, Larissa; Ó LAOIRE, Muiris. *Multilingual students' awareness of their language teacher's other languages.*

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
64	LM Russo → LE1 Inglês	LE2 Hebraico
296	LM Russo → LE1 Hebraico	LE2 Inglês
75	LM Inglês → LE1 Irlandês	LE2 Francês, Alemão e/ou Espanhol (Para alguns destes sujeitos a língua em estudo é a LE3)
Total: 435		

Objetivos da pesquisa: Revelar e analisar as opiniões, as percepções e as referências de aprendizes trilingües ou multilingües a respeito do seu professor de língua estrangeira.

QUADRO 8 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 7

Este é um estudo interinstitucional, envolvendo estudantes adultos em contextos culturais distintos, pois visava-se confrontar e examinar quaisquer dados culturalmente específicos que se evidenciassem, a fim de se estabelecer resultados que pudessem ser mais universalmente aplicáveis. Os estágios de aquisição de língua são variados, e existem distâncias lingüísticas significativas entre as línguas envolvidas. Foram envolvidos 360 participantes da Universidade de Haifa, em Israel, todos tendo Russo como LM, e 75 estudantes das Faculdades de Administração, Engenharia e Ciências da cidade de Tralee, na Irlanda. Estes são falantes nativos do Inglês, e todos aprenderam o Irlandês como segunda língua, com um mínimo de 14 anos de exposição a ela.

A metodologia da pesquisa envolveu as respostas dos participantes a um questionário, redigido em suas línguas nativas, Inglês na Irlanda e Russo em Israel. Este questionário consistia de três partes: a primeira buscou conhecer o perfil lingüístico dos participantes; a segunda dedicou-se às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes, tanto para a LE1 como para as outras línguas estrangeiras; e a terceira focalizou a consciência lingüística dos aprendizes.

As pesquisadoras focalizaram a consciência que os aprendizes possuíam acerca do papel do professor no seu aprendizado de LE2 ou LE3, e a sua capacidade de avaliar a contribuição dos professores para o seu próprio processo de aprendizagem e os seus resultados. Elas acreditavam na possibilidade de que uma consciência lingüística desenvolvida, entre aprendizes de uma LE2, poderia resultar em correspondente capacidade de aprendizagem autônoma, sendo que os aprendizes desenvolveriam uma percepção maior acerca da consciência lingüística de seus professores.

Resultados da pesquisa:

A análise das respostas ao questionário resultou nas nove afirmações seguintes:

- a) Quanto maior a competência do aprendiz na LE1 ou LE2, mais este aprendiz se apóia na língua em estudo para a aprendizagem, e passa até mesmo a não aceitar a intervenção do professor na LM;
- b) A dependência da LM como meio de aprendizagem de outra língua diminui com o aumento da competência, e a necessidade do professor conhecer a LM do aprendiz, conseqüentemente, também diminui.
- c) Um número significativo de estudantes gostaria que o professor conhecesse e usasse todas as três línguas que constituem o conjunto das suas “necessidades diárias / imediatas”;
- d) Existe uma diferença notável entre as línguas que se espera que o professor conheça e as línguas que ele deveria usar em classe – Generalizando os dados coletados, as autoras acreditam que estudantes trilingües preferem um professor trilingüe, mesmo que ele lhes ensine apenas uma das línguas;
- e) O status de uma língua na sociedade influencia as preferências por, e as opiniões sobre, o processo de aprendizagem da língua e o papel e as qualificações do professor da LE2;
- f) Os estudantes percebem seu professor como alguém que os ajuda, mas não é responsável por sua aprendizagem, sendo este o papel do próprio aluno;
- g) Os estudantes percebem seu professor de um ponto de vista pragmático, no que concerne à contribuição que ele pode lhes dar durante a aprendizagem;

- h) Os estudantes sentem-se melhor se o seu conhecimento e o do seu professor combinam;
- i) Os estudantes preferem manter o professor operando em um modelo rígido e conservador. Estabelecem circunstâncias estritamente definidas para que ele intervenha, e querem que ele lhes forneça o que esperam dele, mas não mais. Os aprendizes parecem ter uma definição clara dos papéis que cabem a cada um, aprendiz e professor.

As pesquisadoras concluem que os resultados do seu estudo demonstram claramente que existem tendências que podem ser consideradas típicas de aprendizes trilingües em ambos os países, e que poderiam ser também projetadas para contextos culturais semelhantes.

Este estudo insere-se na área da Psicolingüística, porém difere dos outros analisados para esta dissertação por não envolver análise de erros ou transferência lingüística. Apresenta, no entanto, aspectos que contribuem para a compreensão da aprendizagem do indivíduo multilingüe.

Ao descreverem como chegaram à terceira afirmação, as autoras transcrevem o comentário de um dos participantes, a respeito da ordem em que as línguas que ele domina deveriam ser utilizadas pelo professor, que ele prefere que também as conheça: “No caso de eu não conseguir entender algo em Inglês, pode-me ser explicado em Hebraico, e se isto não funcionar, o professor pode recorrer ao Russo. (estudante israelense)”⁴¹ (p. 211, nossa tradução) Note-se que, mesmo que o professor também conhecesse a LM do estudante, este preferiria que ele tentasse primeiro explicar-lhe na LE1.

⁴¹ *In case I cannot understand something in English, it can be explained to me in Hebrew, and if this fails, the teacher can resort to Russian. (Israeli student)*

► 6.8 PESQUISA 8

TREMBLAY, Marie-Claude. ***Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure.***

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
13	LM Inglês → LE1 Francês	LE2 Alemão
<p>Objetivos da pesquisa: Investigar como a proficiência na, e a exposição à LE1, afetam a forma pela qual a LM e a LE1 influenciam a aquisição e a produção de palavras numa LE2.</p>		

QUADRO 9 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 8

Com este estudo, pretendia-se determinar se é possível observar diferenças na forma como a LM Inglês e a LE1 Francês influenciam a produção de vocabulário na LE2 Alemão quando os aprendizes atingem diferentes níveis de proficiência na LE1, e tenham sido expostos a ela em graus variados. Buscaram-se respostas, portanto, para as seguintes perguntas:

- 1) A LE1 possui maior influência sobre o léxico da LE2 do aprendiz que atingiu um nível mais alto de proficiência na LE1, e que foi consideravelmente exposto a ela?
- 2) Pode-se observar a influência interlingüística da LE1 no léxico da LE2 do aprendiz que atingiu um nível muito baixo de proficiência na LE1, e que teve pouca exposição a essa língua?

Partiu-se da hipótese de que quanto mais proficientes os aprendizes são na LE1, e quanto mais exposição tiveram a ela, maior será a influência causada pela LE1 na produção de vocabulário na LE2.

Participaram do estudo 13 jovens adultos falantes nativos de Inglês. Todos haviam aprendido Francês como primeira língua estrangeira na escola, durante um período de instrução entre 5 e 13 anos, e no momento do presente estudo cursavam Alemão na universidade, no segundo ou terceiro ano. Foram todos cuidadosamente

selecionados para que não tivessem aprendido quaisquer outras línguas, ou essas em outra ordem. No entanto, três deles tinham tentado aprender Latim também. Foram, então, divididos em três grupos, de acordo com o nível de proficiência que possuíam em Francês, sua LE1. O quadro abaixo esclarece os níveis de proficiência na e de exposição à LE1 dos participantes:

Número de estudantes	Nível de proficiência na LE1 Francês	Grau de exposição à LE1 Francês
6	Baixo	Baixo
3	Alto	Baixo
4	Alto	Alto

QUADRO 10 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA E DE EXPOSIÇÃO À LE1 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA 8

Nenhum dos participantes se encaixava na categoria de baixo nível de proficiência em conjunto com um alto grau de exposição. Através de um teste de proficiência, verificou-se ainda preliminarmente que todos haviam alcançado um nível semelhante de proficiência na língua em estudo, o Alemão. O grau de exposição que cada participante havia tido à LE1 foi determinado através de um questionário.

Foram coletadas produções orais dos sujeitos, que deveriam descrever histórias, baseados em ilustrações, incluindo tantos detalhes quanto possível.

Resultados da pesquisa:

A análise revelou que a LM Inglês é, de longe, a principal fonte de influência na produção da LE2, Alemão, em todos os três grupos de participantes.

Quanto à relação entre os níveis de proficiência na LE1 combinados com os níveis de exposição a esta língua, descobriu-se que a taxa geral de influência da língua inglesa (LM) nas produções em Alemão (LE2) dos sujeitos que possuíam baixos níveis de proficiência no, e de exposição ao, Francês foi duas vezes maior do que a mesma influência nas produções em LE2 daqueles que possuíam ao menos

um nível alto de proficiência na LE1, o Francês; mesmo que o alto nível de proficiência estivesse combinado a um nível baixo de exposição a essa língua.

Por outro lado, ao examinar-se a influência da LE1, o Francês, sobre o uso de Alemão daqueles que haviam tido alta exposição ao Francês e desenvolvido nele um alto grau de proficiência, viu-se que ela é significativamente mais alta do que nos outros dois grupos.

Em geral, observou-se que o grau de proficiência numa LE anteriormente aprendida parece exercer grande influência sobre o grau de recorrência a essa língua, enquanto que o grau de exposição a ela não parece influenciá-la tanto.

Os resultados indicam que há uma tendência de que a influência da LM, Inglês, diminui conforme a proficiência na LE1, Francês, aumenta. Ou seja, para que a LE1 exerça influência considerável, deve-se ter um bom nível de proficiência nela. Para explicar a pouca influência encontrada da parte da LE1, Francês, na produção da LE2, Alemão, a autora também sugere que, já que os participantes já estavam aprendendo Alemão havia três semestres ou mais, essa influência poderia já haver desaparecido. Mas não parece perguntar-se por que, então, a influência da LM permanecia tão presente.

► 6.9 PESQUISA 9

CHEN, Ying-Hui. ***Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache.***

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
139 5 professores de Alemão dos sujeitos participantes	LM Chinês → LE1 Inglês	LE2 - Alemão
<p>Objetivos da pesquisa: Precisar o papel do conhecimento lingüístico prévio, neste caso de Chinês e de Inglês, no ensino e na aprendizagem de Alemão. A partir dos resultados, pretendeu-se permitir a expansão e o desenvolvimento do conceito de ensino pelos professores taiwaneses, além de contribuir com as pesquisas sobre o Alemão como Terceira Língua, sendo que os estudos atuais nessa área têm-se concentrado na Europa.</p>		

QUADRO 11 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 9

Inseridos no tema “Alemão como terceira língua em Taiwan”, a autora pesquisou três pontos principais:

- a) O papel das línguas anteriormente aprendidas, neste caso o Chinês como LM e o Inglês como LE1, no ensino e na aprendizagem do Alemão como LE2;
- b) Indícios de transferência na produção em LE2;
- c) Consciência lingüística no ensino e na aprendizagem da LE2.

Instituíram-se como perguntas norteadoras da pesquisa:

- a) A recorrência ao repertório multilingüístico apresenta-se como facilitadora ou dificultadora do ensino / da aprendizagem da língua alemã como LE2 entre taiwaneses?
- b) Isto é evidenciado pela prática de ensino dos professores e pelas experiências dos aprendizes?

Neste estudo, a transferência lingüística é analisada juntamente com diversos outros fatores considerados relevantes em contextos de aquisição de língua, como: motivação para a aprendizagem, consciência lingüística, experiências de aprendizagem dos estudantes, estratégias comunicativas e de aprendizagem.

Os 139 sujeitos são estudantes do segundo ano de Alemão em universidades de Taiwan. Preferiu-se escolher estudantes desse período por já possuírem condições de escrever e falar na língua em estudo, e ainda serem capazes de fornecer indicações sobre transferência, que dificilmente são fossilizadas ou resultado de hábitos adquiridos nesse estágio da aprendizagem.

Como metodologia da pesquisa, foram realizados: a) observações; b) entrevistas com os professores; c) questionários para os estudantes; e d) coleta de produções escritas dos estudantes.

Resultados da pesquisa:

Enquanto a LM Chinês era usada pelos professores em diversas situações durante as aulas, para comparações, esclarecimentos, ou como língua de controle, a LE1, Inglês, raramente foi por eles utilizada. Os professores pareciam, portanto, não valorizar o uso da LE1 para o ensino da LE2. Já entre os estudantes, o resultado foi inverso e surpreendente para os seus próprios professores: a LE1 era utilizada como apoio para a comunicação, ou simplesmente porque queriam mostrar que a conheciam. Os estudantes demonstraram utilizar o Inglês estrategicamente, na aprendizagem de vocabulário, na leitura, ou em suas anotações. Com relação à transferência lingüística, essa acontecia entre os estudantes, da LE1 para a LE2, mesmo que seus professores de LE2 não utilizassem a LE1 nas aulas.

Ao analisar as indicações de transferência lingüística, observou-se que a transferência da LM, Chinês, evidenciava-se especialmente na semântica. Além disso, ao escreverem frases mais longas em Alemão, percebeu-se que os estudantes incorriam em transferência da sintaxe de sua LM, o Chinês, mudando, por exemplo, a ordem dos termos da oração. Quantitativamente, levantaram-se 8 indicações de transferência da LM, sendo 6 consideradas interferência negativa e 2 positivas; e 18 indicações de transferência da LE1, Inglês, pertencendo 16 ao âmbito da sintaxe e 2 ao da semântica. Parece à pesquisadora que o Inglês é mais utilizado de forma consciente pelos estudantes.

Interpretando os dados levantados, a autora concluiu que o aproveitamento do curso de Alemão é influenciado por diversos fatores, dos quais o domínio do Inglês constitui um. Parece-lhe que quanto maior o conhecimento de Inglês, melhor se dá a aprendizagem de Alemão, mas isto também está vinculado a outros fatores, como motivação e contexto de aprendizagem.

Em geral, concluiu-se que, nas condições deste estudo, a LM exerce papel importante e a LE1 exerce papel marginal no ensino-aprendizagem de Alemão, não sendo utilizada como substituta para cobrir as falhas do Alemão. O único caso em

que se verificou uma recorrência maior à LE1, Inglês, foi o de estudantes que utilizavam o Inglês diariamente no trabalho.

► 6.10 HEINE, Lena. ***Der Einfluß vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen.***

Número de Sujeitos	Línguas Anteriormente Aprendidas	Língua(s) em Estudo
1	LM Alemão → Baixo-alemão → LE1 Inglês → LE2 Latim → LE3 Francês	LE4 Sueco
1	LM Alemão → LE1 Holandês → LE2 Inglês → LE3 Latim → LE4 Francês	LE5 Sueco
1	LM Alemão → LE1 Latim e Grego Antigo → LE2 Inglês → LE3 Francês	LE4 Sueco
1	LM Alemão → LE1 Holandês → LE2 Inglês → LE3 Espanhol → LE4 Francês	LE5 Sueco
Total: 4		

Objetivos da pesquisa: Aproximar-se de um sistema de categorização acerca das influências das línguas anteriormente aprendidas sobre a língua em estudo, e a partir disso compreender melhor os processos mentais e a interação entre os sistemas lingüísticos de aprendizes experientes de línguas estrangeiras.

QUADRO 12 – DEMONSTRAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 10

A fim de alcançar os objetivos traçados, buscaram-se respostas para as seguintes perguntas:

a) Como se apresentam as influências de línguas anteriormente aprendidas na língua em estudo, pelo falante que domina três ou mais línguas estrangeiras?

b) Que condições precisam estar presentes para que essas influências se apresentem?

A pesquisadora preferiu reduzir consideravelmente o número de sujeitos a fim de realizar uma análise de casos qualitativa, considerando suas diferenças individuais concernentes à proficiência e à forma de utilização dos respectivos idiomas. Apesar de cada uma das estudantes apresentar um histórico de aprendizagem de línguas diferente das outras, todas tinham o Alemão como LM, o Sueco como língua em estudo, e alto nível de proficiência em Inglês.

Participaram do estudo 4 aprendizes de Sueco como língua estrangeira na Universidade de Hamburgo, na Alemanha. Durante dois semestres, a cada duas ou três semanas, gravaram-se suas produções orais, em forma de diálogos livres e histórias contadas a partir de gravuras. Buscou-se, então, analisar evidências que pudessem ser traçadas às línguas anteriormente aprendidas.

Resultados da pesquisa:

A autora identificou, para sua análise, cinco tipos de transferência de dados nos quais conseguiu traçar a influência de línguas anteriormente aprendidas, a saber: transferência de lexemas isolados, transferência de colocações e alterações lexicais, transferências semânticas que correspondem parcialmente à construção na língua em estudo, comentários introspectivos e trocas lingüísticas sem função pragmática definida, a exemplo de Williams e Hammarberg (1998).

Quanto à transferência de lexemas isolados, percebeu-se que as estudantes utilizam, na maioria das vezes, um lexema em Alemão; elas demonstram ter percebido o parentesco entre as línguas, e procuram utilizá-lo estrategicamente para preencher lacunas no vocabulário da língua em estudo.

Foram encontradas também, nos dados levantados, trocas lingüísticas que se apresentavam na fala em Sueco e eram obviamente involuntárias, visto que a estudante reagia através de uma correção imediata, ou fazia algum comentário sobre elas, o que leva a pesquisadora a considerá-las fenômenos espontâneos. Essas trocas involuntárias partem, na maioria dos casos, do Inglês.

Foram apresentados dois casos de comentários introspectivos durante as produções orais das estudantes, a título de exemplificação. Nestes, uma o fez na língua alemã e a outra na língua inglesa. No segundo caso a estudante se queixa da

influência involuntária constante que o Inglês exerce sobre a sua fala em Sueco, e a pesquisadora conclui que este é, novamente, um indício da interação involuntária e incontrolável com o Inglês.

Com relação às alterações lingüísticas sem função pragmática definida, a autora conclui que estas são curtas, bastante freqüentes, e evidentemente involuntárias. Os dois exemplos apresentados mostram a influência, novamente, da língua inglesa.

Após fazer um levantamento percentual do número de cada tipo de transferência identificado e comparar os resultados, a autora chega à conclusão de que as línguas que as estudantes já dominam assumem papel importante durante o aprendizado da língua em estudo, mas de maneiras diferentes. Sua influência se apresenta em diferentes áreas de utilização do Sueco. Nas transferências consideradas involuntárias, 3 estudantes recorrem mais ao Inglês, porém aquela que aprendeu Espanhol como LE3 recorre mais a este. Não foram identificadas quaisquer recorrências às outras línguas: Francês, Holandês, Latim, Grego Antigo ou Baixo Alemão.

Para responder a segunda pergunta proposta no início deste estudo, acerca das condições que precisam estar presentes para que as influências de línguas anteriormente estudadas se manifestem, levantaram-se dois critérios: o grau de proficiência das línguas, e o conjunto de fatores que ao interagirem podem determinar a ocorrência de influências.

Quanto à influência que o grau de proficiência pode assumir, verificou-se por outros autores em pesquisas anteriores que não apenas a semelhança e proximidade entre as línguas determinam o grau de dominância de umas sobre as outras, mas também o seu grau de proficiência, sendo a LM considerada a mais dominante por sua recorrência e freqüência de uso. Essa dominância também pode mudar ao longo do tempo, conforme o falante permanece durante muito tempo no exterior, e deixa de utilizar sua LM, por exemplo. (Cf. Shanon, 1991e Missler, 1999) No caso do presente estudo, a autora conclui que este fator não é determinante, pois se fosse deveriam ter sido identificados mais casos de recorrência à língua alemã, LM das estudantes, o que não ocorreu.

Especialmente no caso das alterações lingüísticas sem função pragmática definida, consideradas involuntárias, os resultados deste estudo corroboram os encontrados por Williams e Hammargerg (1998), que defendem que se realiza uma

distribuição de papéis entre as línguas que o falante conhece, e apenas uma delas permanece ativa durante a produção lingüística. Os dados coletados no estudo de Heine suportam a idéia de que o Inglês permanece ativado o tempo todo, e possui um papel importante na produção oral das estudantes.

Para a autora, quanto mais sistemas lingüísticos estiverem envolvidos na mente, mais difícil será prever as possíveis interações entre eles.

7 ANÁLISE COMPARATIVA E INTERPRETATIVA

Verificou-se, ao longo de décadas, que um aprendiz de língua estrangeira sofre alguma influência de línguas anteriormente aprendidas, e também que essa influência nem sempre é causada pela língua materna. Outras línguas estrangeiras previamente aprendidas também se caracterizam como fontes de influência ou interferência no processo de aprendizagem de uma língua em estudo.

Com o objetivo de comparar os resultados de pesquisa que nortearam a formulação da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (FERNANDES-BOËCHAT, 2000) com aqueles de outras pesquisas empíricas realizadas com aprendizes de L3, procedemos ao estudo de dez pesquisas empíricas realizadas em ambiente formal de ensino. As pesquisas foram apresentadas detalhadamente no capítulo anterior.

Neste capítulo estabelecemos alguns elementos de comparação dos dados recolhidos durante a leitura e a análise descritiva das pesquisas empíricas selecionadas, e procedemos a uma análise interpretativa dos mesmos, procurando vincular os dados que destacamos das pesquisas à Teoria de Fernandes-Boëchat. Os resultados que apresentamos aqui, portanto, não resultam apenas da análise de critérios objetivos, mas dos dados que obtivemos no processo de interpretação, o que constitui um segundo momento da comparação. Nossa orientação foi a busca de contrastes em casos cujos objetivos eram semelhantes: todas as pesquisas, realizadas em ambiente formal de ensino, focalizaram o aprendiz multilíngüe e as influências de línguas previamente aprendidas sofridas por ele.

Comparamos os dados presentes nos relatórios das pesquisas com referência aos seguintes itens:

- * Índícios de recorrência, acontecida inconscientemente, a línguas previamente aprendidas;
- * Conclusões dos autores das pesquisas quanto às evidências de recorrência.

A fim de facilitar a compreensão da interpretação, os pontos de conteúdo mais significativo foram organizados no quadro a seguir:

Pesquisa	Recorrência Inconsciente	Conclusões Quanto à Recorrência
Pesquisa 1	Não se faz referência às especificidades da coleta de dados, além do fato de serem produções orais e escritas dos aprendizes.	<ul style="list-style-type: none"> • As escolhas não apropriadas sugerem antes a influência da LE precedente, e não a da LM, mesmo quando esta é tipologicamente mais próxima da língua em estudo. • A recorrência a outras línguas parece ocorrer de forma mais acentuada durante os estágios iniciais de aprendizagem da língua em estudo.
Pesquisa 2	Como não havia definido observar esta questão antes de iniciar a coleta de dados, o autor preferiu não distinguir as produções dos aprendizes que constituíam seu objeto de estudo, as invenções lexicais, como intencionais ou não-intencionais.	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo de falantes de Francês como LE1 parece recorrer mais à LM, no tocante às invenções lexicais, enquanto que o grupo de sujeitos que tem o Francês como LE2 recorre mais aos lemas em Inglês, sua LE1.
Pesquisa 3	Não há referências.	* transferência parcial do estado chamado <i>steady</i> (estável, como oposto a inicial) da LE1 no estágio inicial da LE2.
Pesquisa 4	<p>Há relatos dos aprendizes de que, durante o início da aprendizagem da LE2, freqüentemente vinham à mente termos da LE1, posto que as duas são bastante semelhantes. Essa interferência, disseram os aprendizes, não durou muito tempo.</p> <p>Da parte das autoras, apresentam rapidamente algumas poucas situações em que os sujeitos</p>	* A influência da LE2 sobre a LE1 superou a influência inversa que acontecera anteriormente.

	parecem questionar com o olhar, ou riem, quando de ocorrências de alternância de códigos, ou <i>code-switching</i> ; parece às pesquisadoras que este processo acontece de forma totalmente inconsciente.	
Pesquisa 5	Os autores comentam que as estratégias que os aprendizes utilizam na produção da língua em estudo podem ser “mais ou menos conscientes”, e que os aprendizes recorrem “despreocupadamente” a lexemas da língua anteriormente aprendida, o que ocasiona transferências lexicais.	<ul style="list-style-type: none"> • O número de recorrências à LE1, a língua anteriormente aprendida, é considerado pequeno, constituindo apenas um sexto do total. O maior número de recorrências, quatro sextos, é atribuído à LM. • Considera-se surpreendente a grande influência do Inglês, a LE2, sobre o Alemão, a LE1, como na pesquisa anterior.
Pesquisa 6	Não há menção no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Na presença de três línguas tipologicamente semelhantes, Espanhol, Francês e Italiano, existe uma influência considerável do Francês, língua anteriormente aprendida como LM ou LE1. • A semelhança tipológica não é sempre fator determinante, pois verificou-se que ocorre transferência considerável de palavras funcionais de uma língua cuja estrutura é considerada semelhante, mesmo que esta língua seja considerada distante, tipologicamente, da língua em estudo.
Pesquisa 7	Nã há menção no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Um dos participantes comenta preferir que o professor procure

		<p>explicar-lhe, durante as aulas, na língua em estudo; se ele não conseguir entender, prefere que o professor tente explicar-lhe novamente na LE1, anteriormente aprendida, e apenas no caso de não ser bem sucedido, deve utilizar sua LM.</p>
Pesquisa 8	<p>Apesar de não utilizar o termo “inconsciente” ou outro sinônimo, as ocorrências analisadas pela autora podem caracterizar-se como tal, porém podem acontecer, também, de maneira consciente. Foram analisadas: invenções lexicais, trocas lingüísticas, e, seguindo Williams & Hammarberg (1998), influências que se caracterizam como <i>WIPP</i> - <i>without identified pragmatic purpose</i>, ou sem propósito pragmático identificável. Essas mesmas trocas lingüísticas foram identificadas por Poulisse e Bongaerts (1994) como “não-intencionais”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A influência da LM sobre a LE2 é menor nas situações em que a proficiência na LE1 é maior • A influência da LE1 poderia já não estar acontecendo porque ela se manifesta mais nos estágios iniciais de aprendizagem, e os aprendizes já estavam aprendendo a LE2 havia dois ou três anos.
Pesquisa 9	<p>Contrariamente, menciona-se que os aprendizes parecem fazer uso consciente da LE1 enquanto estudam a LE2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização da LE1 durante a aprendizagem da LE2 restringe-se aos alunos, de maneira estratégica. Os professores parecem não valorizar o uso da LE1, mas valem-se da LM dos aprendizes em diversos momentos das aulas.
Pesquisa 10	<p>Mencionam-se trocas lingüísticas involuntárias, percebidas pela autora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As línguas anteriormente aprendidas influenciam o uso da

	nas produções das alunas, especialmente em nível fonético, e também por uma das alunas. Estas trocas demonstram principalmente a influência do Inglês, a língua estrangeira em que as aprendizes possuem maior nível de fluência.	língua em estudo de maneiras diferentes, dependendo do grau de proficiência desenvolvido em cada uma, e possivelmente o papel atribuído, consciente ou inconscientemente, a cada uma das línguas pelo aprendiz.
--	---	---

QUADRO 13 – COMPARAÇÃO ENTRE ASPECTOS DAS VÁRIAS PESQUISAS

7.1 ANÁLISE PELO CRITÉRIO DE RECORRÊNCIA INCONSCIENTE A OUTRAS LÍNGUAS

Encontram-se muito raras especificações de recorrências a outras línguas consideradas inconscientes nas pesquisas analisadas. Os autores parecem ser cautelosos em fazer esse tipo de distinção, especialmente no que diz respeito à utilização do termo “inconsciente”. Quando a menção a esse tipo de recorrência existe, preferem-se usar outros nomes e formas para identificá-la: produções não-intencionais; palavras que “vêm à mente” sem o controle do falante; recorrência “despreocupada”; estratégias “mais ou menos conscientes”; trocas lingüísticas involuntárias.

Percebe-se, no entanto, que freqüentemente os pesquisadores e professores distinguem, nas ocorrências de influências lingüísticas, o envolvimento ou não de determinados graus de consciência e/ou inconsciência, apesar de não desejarem aprofundar-se na questão. No caso da Pesquisa 1, por exemplo, mesmo não sendo específica quanto às recorrências a outras línguas serem consideradas conscientes ou inconscientes, o modelo no qual a autora se baseia na identificação dos processos seguidos pelos falantes em sua produção é o de Levelt (1989). Este modelo prevê a seleção e ativação de itens semânticos pelo falante, de acordo com seus propósitos comunicativos, o que parece depender, pelo menos parcialmente, de um certo grau de consciência. Heine (2001, p. 12), por outro lado, na Pesquisa 10, observa que não se consegue recorrer rapidamente a conhecimentos relevantes na língua em estudo por estes ainda não estarem automatizados; recorre-se portanto a conhecimentos já automatizados em outra(s) língua(s). Ela deduz que

essa recorrência, que ela chama de forma de compensação (*Kompensationsform*) não é consciente ao aprendiz.

A noção de mente involuntária foi um fator determinante na pesquisa de Fernandes-Boëchat (2000), já que permitiu mostrar que existe diferença entre as maneiras com que o aprendiz pensa recorrer a outras línguas, e aquela com que essa recorrência realmente se manifesta. Pode-se deduzir dos seus resultados que o uso consciente de estratégias de ensino e de aprendizagem não será tão eficaz enquanto não se trazer à consciência o que o aprendiz não percebe que faz.

7.2 ANÁLISE PELO CRITÉRIO DA LÍNGUA À QUAL MAIS SE RECORRE

Fernandes-Boëchat (2006, p. 38) conclui que “os alunos que aprendem mais de uma língua estrangeira recorrem *inconscientemente* (grifo da autora) à língua estrangeira precedente quando fazem comparações e contrastes com a língua em estudo”, mesmo que conscientemente não o digam ou percebam.

Procedemos, a seguir, à análise dos resultados das dez pesquisas empíricas selecionadas para este trabalho, a respeito de como se referem à influência das línguas previamente aprendidas. Não será possível, no entanto, estabelecer uma comparação direta desses resultados aos de Fernandes-Boëchat (2000) sem levar em consideração que os outros pesquisadores não diferenciaram explicitamente as recorrências conscientes e inconscientes.

7.2.1 Recorrência à língua materna

É óbvio que a língua materna constitui a fonte usual de influência interlingüística quando uma pessoa está aprendendo a primeira língua estrangeira. No caso da aprendizagem de uma segunda LE, ou posterior, no entanto, a situação torna-se mais complexa; o que não exclui a possibilidade do aprendiz continuar recorrendo, talvez de forma diferenciada, também à sua LM. Dewaele (1998) exemplifica esta ocorrência em sua pesquisa, com os aprendizes de Francês como LE1 apresentando uma ativação maior de sua LM, Holandês, do que os aprendizes de Francês como LE2. Esta também foi a conclusão a que chegou Leung (2005) no estudo com aprendizes de Francês como LE2, por não ter encontrado evidências de

recorrência dos aprendizes à sua LM; essa recorrência foi abundante, no entanto, entre aprendizes da primeira LE.

Näf e Pfander (2001), contrariamente, concluem em seu estudo que a influência da LM sobre a LE2 se sobrepõe maciçamente à da LE1, apesar desta apresentar mais semelhanças tipológicas com a língua em estudo. Esta também é a conclusão geral de Tremblay (2006), que caracterizou a LM como a principal fonte de influência na produção da LE2, pelo número de ocorrências identificadas. Quando analisou a proporção dessa influência aos grupos de estudantes separadamente, no entanto, percebeu que a forte influência da LM estava vinculada a um nível baixo de proficiência na LE1, já que ela decrescia muito, dando lugar à influência da LE1, quando o aprendiz apresentava nesta um alto nível de proficiência. De Angelis (2005) condicionou a influência que a LM ou qualquer outra possa exercer sobre uma língua em estudo às semelhanças tipológicas encontradas entre elas, sendo que as línguas tipologicamente semelhantes terão mais chance de influenciar umas às outras. Acrescenta, no entanto, que no caso das três línguas serem semelhantes, como aconteceu em seu estudo, os aprendizes apresentam mais ocorrências da influência da LE1 sobre a LE2. No estudo de Aronin e Ó Laoire (2004) passamos das observações dos professores-pesquisadores às dos aprendizes. Estes, no que diz respeito à utilização da LM no auxílio da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira ou outra posterior, dão mostras de que preferem que os professores não o façam. Semelhantemente, os professores da pesquisa de CHEN pareciam não valorizar o uso da LE1 de seus alunos em suas explicações e comentários, ao passo que seus alunos a utilizavam com frequência. Seja para ajudar os alunos em sua aprendizagem, ou para comunicar-se com eles durante a aula, esses aprendizes preferem que seja utilizada, antes, uma LE aprendida anteriormente, e apenas em último caso a LM. Não sabemos se os aprendizes ou os professores são capazes de explicar melhor essa preferência, ou se ela é baseada em crenças desenvolvidas ao longo da aprendizagem. Finalmente, para Heine, a LM não assume papel dominante na influência sobre a língua em estudo, já que identificaram-se poucas recorrências a ela. Porém, conforme o grau de semelhança tipológica ou de proficiência, seu uso poder ser preferido ao de outra.

Concluimos que, na aprendizagem de uma segunda língua estrangeira ou outra posterior em geral, a língua materna perde muito da sua influência, mesmo nos

estágios iniciais da aprendizagem, e mesmo que esta se dê em ambiente formal de ensino, caracterizado por apenas algumas horas semanais de exposição à língua em estudo. Tal constatação reforça a idéia de que a transferência lingüística passa a assumir características bem distintas quando inserida num contexto de aprendizagem de primeira língua estrangeira ou de aprendizagem multilíngüe.

7.2.2 Recorrência a outras línguas estrangeiras previamente aprendidas

Os resultados das pesquisas analisadas apresentam, com freqüência, a influência das línguas anteriormente estudadas pelos sujeitos da pesquisa, sendo que muitas vezes, como já vimos, essa influência não é exercida por sua língua materna. Outras línguas estrangeiras também influenciam a aprendizagem de uma língua em estudo. Estamos longe, no entanto, de poder generalizar a determinação dessa influência a uma das línguas apenas, dadas as variáveis que acompanham essas situações complexas de aprendizagem. Desenvolveremos nossa análise, a seguir, buscando isolar algumas dessas variáveis, a fim de identificarmos mais claramente a abrangência de sua influência.

7.2.2.1 Proximidade e Distância Tipológicas

Este constitui um fator considerado determinante para a transferência lingüística por muitos pesquisadores, conforme evidenciamos no capítulo 3. Diferentemente da situação de aprendizagem da primeira LE, em que a LM é a única fonte de influência além da língua em estudo, quando mais de duas línguas estão envolvidas os resultados das pesquisas apontam muitas vezes para o fato de que a língua reconhecida pelo aprendiz como a mais próxima, tipologicamente, da língua em estudo, exercerá sobre ela uma grande influência. De Angelis, na Pesquisa 6, chegou a essa conclusão. As outras pesquisas constantes deste estudo, no entanto, não fazem referência a esse fator, ou não o apresentam como determinante.

7.2.2.2 Níveis de Ativação

Com base no modelo de Green (1986), diversos pesquisadores procuraram identificar os níveis de ativação das diferentes línguas na mente multilíngüe. Os

resultados da Pesquisa 2, de Dewaele, por exemplo, sugerem que existem princípios que bloqueiam a transferência da LM em aprendizes de uma segunda língua estrangeira, fazendo com que ela não esteja ativa o tempo todo.

A idéia dos níveis de ativação é uma tentativa de explicar o que ocorre na mente do falante. Não podemos determinar ou explicar ainda, no entanto, suas causas.

7.2.2.3 Níveis de processamento de informação

Wei, na Pesquisa 1, observou manifestações diferentes de influência interlingüística em diferentes níveis de processamento de informação. Sugere, portanto, que, conforme o nível de processamento, o aprendiz seleciona e ativa lemas de línguas específicas diversas, que se encontram no léxico mental multilíngüe. Sua investigação vai além do nível dos lexemas, ao defender que o aprendiz pode saber escolher o termo da língua em estudo a ser utilizado, ou possuir conhecimento lexical, mas ainda assim não saber como utilizá-lo na estrutura onde pretende inseri-lo; este desconhecimento pode levá-lo a recorrer a outras línguas conhecidas. Os resultados de De Angelis, na Pesquisa 6, parecem-nos apontar para uma conclusão semelhante. Naquele caso, as línguas consideradas tipologicamente semelhantes, o Francês e o Italiano, distanciam-se no que se refere ao uso do pronome subjetivo, enquanto que o contrário acontece com relação ao Inglês e ao Francês, que mesmo não sendo línguas aparentadas, apresentam estrutura semelhante quanto ao uso do pronome subjetivo. Não sabemos, porém, se a tendência do aprendiz seria a de priorizar a semelhança tipológica ou a do nível de processamento.

7.2.2.4 Níveis de Proficiência na Língua em Estudo e nas Línguas Anteriormente Aprendidas

Parece-nos que o nível de proficiência que o aprendiz possui em qualquer uma das línguas envolvidas constitui também fator importante na determinação das possíveis influências sofridas. A proficiência é um dos fatores que, para Williams e Hammarberg (1998), determina qual das línguas não-nativas do falante torna-se sua

fonte preferida de informação lingüística fora da língua em estudo, e à qual, portanto, é atribuído o papel de “*default supplier*”. Leung, na Pesquisa 3, aponta a transferência parcial da LE1 no estágio inicial da LE2, desde que o nível de proficiência alcançado na LE1 seja considerado estável, como oposto a inicial. A hipótese de Tremblay, autora da Pesquisa 8, é que o nível de proficiência na língua estrangeira anteriormente aprendida, bem como o nível de exposição a ela, deveria ser relevante na determinação de sua influência sobre a língua em estudo. Sua pesquisa realmente demonstrou diferenças no nível de influência conforme havia variação dos dois fatores, sendo que o grau de proficiência destacou-se como o fator mais influente. Na Pesquisa 9, Heine apresenta o maior número de ocorrências de transferência lingüística a partir da influência do Inglês, a língua na qual todas as participantes eram bastante proficientes. No caso das Pesquisas 4 e 5, porém, observa-se uma maior influência da língua na qual os aprendizes possuem menos tempo de estudo, o Inglês, sendo que haviam estudado o Alemão por muitos anos.

Existem outros fatores considerados determinantes do grau de influência que o conhecimento de uma língua pode exercer sobre o uso de outra na literatura. Com relação ao fator idade, Cenoz (2001, p. 9 e 10) concluiu que, já que existem relatos de que as crianças mais velhas avançam mais rapidamente durante os estágios iniciais da aprendizagem de uma segunda língua, em virtude de suas habilidades cognitivas e metalingüísticas, as mesmas condições podem estar relacionadas na aprendizagem de outras línguas estrangeiras. As crianças mais velhas podem perceber com mais acuidade as distâncias lingüísticas que podem influenciar sua língua em estudo. Outro fator, mencionado por Williams e Hammarberg (1998) é a recenticidade. Os autores acreditam que o tempo que se passou desde que se teve contato com uma língua pode determinar o grau de influência que esta exercerá sobre o uso de outra. Os relatos dos participantes da pesquisa de Fernandes-Boëchat (2006, p. 36 e 37) demonstram, no entanto, que “o fator tempo, no que diz respeito ao período entre a aprendizagem de uma língua e outra, não anula a hipótese de se recorrer, *inconscientemente* (grifo da autora), à língua estrangeira precedente (...), e apresenta os casos de aprendizes que sofrem a influência de línguas que haviam aprendido há muitos anos, e que conscientemente não julgavam ser fonte de influência.

7.3 RELAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS DAS PESQUISAS EMPÍRICAS E A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras foi desenvolvida com o propósito de auxiliar alunos de língua estrangeira a reconhecerem possíveis influências inconscientes de línguas estrangeiras precedentes, também relacionadas às semelhanças e diferenças tipológicas, e dessa forma não desistirem da aprendizagem por acharem que sempre haveria uma influência negativa que os impediria de aprender.

A seguir destacamos os princípios básicos da Teoria, conforme são descritos por Fernandes-Boëchat (2006, p. 38 e 39), e os comparamos às contribuições das dez pesquisas empíricas analisadas neste trabalho, a fim de verificar a possibilidade de estabelecer ligações entre elas.

7.3.1 Princípio 1

“Cada processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira é ligado, *inconscientemente*, pelo aprendiz, ao processo *precedente* de aprendizagem, mesmo tendo-se passado muitos anos de estudo daquela língua.

O resultado cujas evidências foram mais significativas na pesquisa de Fernandes-Boëchat (2000) é que, como a própria autora diz, “(...) na maioria das vezes, o aprendiz recorre, *inconscientemente*, à língua estrangeira *precedente*, recorrência evidente nos primeiros semestres de curso da língua em estudo.” (2006, p. 33, grifos da autora)

As pesquisas empíricas aqui analisadas atestam que a recorrência a outras línguas estrangeiras é freqüente, na maioria das vezes em maior escala do que a recorrência à LM. Apenas duas delas, porém, as Pesquisas 7 e 10, envolvem aprendizes de uma terceira ou quarta língua estrangeira, em cuja situação poderia ser percebida a influência de mais de uma língua estrangeira aprendida anteriormente. Na pesquisa 10 encontramos a única referência a qual das várias LE anteriores causa a maior influência; neste caso ela é identificada não como a

imediatamente precedente, mas como aquela em que as alunas possuem o nível mais alto de proficiência.

Todos fazemos inferências acerca da(s) língua(s) à(s) qual(is) recorreremos durante a aprendizagem de uma língua em estudo. Mas nem sempre nossas inferências condizem com o que realmente acontece. Nesse sentido, a pesquisa de Fernandes-Boëchat (2000, *op. cit.*) revelou que existe disparidade entre o que o aprendiz *conscientemente* acredita que acontece, e o que *inconscientemente* realmente acontece. Isso porque as situações em que se usa a língua estrangeira são diversas; há momentos em que o aprendiz monitora sua produção de forma mais consciente, como quando escreve com foco na acuidade, e outros em que concentra-se mais no uso fluente da língua, ocupando-se do sentido, e desta forma permitindo influências involuntárias. Foram as expressões do que ocorre nestes momentos em que o controle consciente não ocorre de forma marcante que a pesquisadora buscou registrar e analisar, e essa preocupação estava refletida na metodologia que adotou anteriormente, pois considerou

“de suma importância (...) que os sujeitos efetuassem a leitura em voz alta sem concentrar-se na pronúncia, a fim de que fosse facilitada a manifestação da busca do sentido do texto ao invés de que uma preocupação com a forma.” (2006, no prelo)

Nas pesquisas analisadas, como já especificamos em 7.1, encontramos pouquíssimas referências a recorrências que possam ser consideradas inconscientes, e elas ainda assim não recebem essa denominação. Pensamos em duas explicações possíveis para essa ausência: a) Os pesquisadores são cautelosos na utilização do termo, em virtude da conotação pouco científica que ele poderia assumir sem uma fundamentação mais específica; ou b) Dá-se pouca importância à diferenciação que possa haver entre recorrências feitas consciente e inconscientemente, ou aos seus efeitos.

7.3.2 Princípio 2

“Reação em cadeia – CCR (ex. língua românica FL1 → língua anglo-germânica FL2) passa a ser favorável diante das dificuldades quando o aprendiz não desiste,

mas insiste na aprendizagem da língua em estudo. À medida que o aprendiz avança nos estudos, vai recorrendo, *inconscientemente*, à língua estrangeira precedente cada vez menos. Se a reação em cadeia das línguas aprendidas for negativa, o aluno tende a desistir nos primeiros semestres de curso quando a recorrência é freqüente.”

A Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia prevê que se a reação em cadeia for positiva, isto é, quando a língua precedente apresenta semelhanças tipológicas com a língua em estudo, os alunos aprendem com maior facilidade. Já quando as duas línguas pertencem a famílias diferentes e apresentam, portanto, poucas semelhanças, a recorrência inconsciente continuará acontecendo, e ocasionará maiores dificuldades devido às poucas semelhanças encontradas.

As pesquisas 1 e 6 atribuem importância considerável à tipologia lingüística, pois observou-se que os aprendizes tendem a recorrer mais às línguas que apresentam semelhanças com a língua em estudo. Essa recorrência, no entanto, não é identificada independente de outros fatores. Na pesquisa 6, De Angelis (2005) identificou a possível influência do conhecimento dos alunos sobre os níveis de processamento de informação.

7.3.3 Princípio 3

“A aquisição/aprendizagem de mais línguas estrangeiras, não somente em série, como também concomitantemente, segue os mesmos princípios supracitados. Leve-se em consideração o tempo de estudo de cada língua para uma avaliação precisa de recorrência. Na maioria dos casos, para que fosse possível diagnosticar uma recorrência à língua estrangeira precedente, o aluno teria que ter estudado essa língua por pelo menos um ano, alcançando no mínimo um nível pré-intermediário / intermediário.”

Os autores de três das pesquisas analisadas observaram uma recorrência maior a línguas precedentes nos estágios iniciais da aprendizagem de outra língua estrangeira. Este é um fator que já se encontrava presente também nas

pesquisas acerca da influência da LM sobre o processo de aprendizagem da primeira LE. Conforme o aprendiz vai se tornando mais proficiente na língua em estudo, passa a não recorrer tanto a outras línguas. A pesquisa de Fernandes-Boëchat (2000) corrobora essa afirmação.

8 CONCLUSÃO

Esta dissertação apresenta um trabalho de investigação e análise sobre a influência do(s) processo(s) de aprendizagem anterior(es) de língua(s) estrangeira(s) sobre a aprendizagem atual, tratando-se do aprendiz multilíngüe.

Entre os anos de 1996 e 2000, a Professora Doutora Marcia Helena Boëchat Fernandes elaborou e registrou a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, que explica a recorrência, durante os primeiros semestres de curso de uma língua em estudo, à língua estrangeira precedente, desde que o grau de proficiência atingido fosse significativo. Conforme a familiaridade existente entre as línguas, esta influência pode caracterizar uma reação positiva ou negativa, no sentido de que favorecerá uma influência que facilite ou dificulte a aprendizagem inicial da língua em estudo. Para a elaboração da Teoria, observou-se o caráter inconsciente da influência da língua estrangeira precedente, focalizando-se seu efeito na produção oral do aluno, sem que este se preocupasse com a acuidade, ou correção gramatical, mas com as idéias que gostaria de expressar. Encontravam-se, num texto em Francês para leitura em voz alta, vinte termos cognatos com outras línguas. Observou-se, ao final do estudo, que os participantes recorreram, em uma média de 85% das vezes, à pronúncia dos termos na língua estrangeira que haviam estudado como imediatamente anterior. Este resultado comprova que, quando se trata de manter o foco na fluência de uma língua estrangeira, a maior influência que o aprendiz tende a sofrer, de forma inconsciente, durante o início da aprendizagem da língua em estudo, é a da língua estrangeira imediatamente anterior, independente do fato desta língua ser tipologicamente semelhante ou não à língua em estudo. A semelhança ou diferença tipológica entre as línguas determina se é constituída uma reação positiva ou negativa, respectivamente, sendo que a semelhança tipológica entre as línguas deverá auxiliar o novo processo de aprendizagem, enquanto que a diferença tipológica deverá representar maior dificuldade para o aprendiz.

A dificuldade encontrada pela recorrência inconsciente à língua precedente pode desestimular o aprendiz, fazendo-o achar que nunca conseguirá manter as línguas separadas. No entanto, esse fenômeno é passageiro, apresentando-se principalmente nos primeiros semestres de estudo. Os princípios da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia podem ser utilizados para auxiliar o aprendiz a,

conscientemente, insistir em sua aprendizagem para ser capaz de conseguir sucesso nela, já que a tendência é que a recorrência à língua precedente diminua de intensidade com o passar do tempo, e conforme o aprendiz adquire mais conhecimento na língua em estudo.

Após tomarmos conhecimento da Teoria de Fernandes-Boëchat (2000), e realizarmos uma pesquisa exploratória acerca do multilingüismo individual⁴², procedemos à escolha e análise de dez pesquisas empíricas, realizadas em ambiente formal de ensino, que tinha como foco o aprendiz multilíngüe e as possíveis influências da(s) língua(s) anteriormente aprendida(s). Cada uma das pesquisas possui suas particularidades, e as variáveis são bastante diversas. Foi possível, no entanto, fazermos algumas generalizações a partir da análise comparativa. O objetivo do estudo era estabelecer uma comparação entre os resultados das dez pesquisas empíricas realizadas fora do Brasil com a realizada por Fernandes-Boëchat para a elaboração de sua Teoria, observando-se principalmente as menções a influências inconscientes entre as línguas.

Como primeiro aspecto em nossas conclusões, consideramos especialmente importante ressaltar que nenhuma das pesquisas analisadas apresenta as mesmas condições de realização ou as mesmas prioridades que a pesquisa que deu origem à Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia. O que todas têm em comum é o fato de terem sido realizadas com aprendizes multilíngües em ambiente formal de ensino. Essa situação permite um número muito grande de variáveis, que se apresentam de forma diferente nas diversas pesquisas, e que não podem ser totalmente controladas. Considerem-se, por exemplo, as idades dos aprendizes, o nível de proficiência em cada uma das línguas envolvidas, habilidades cognitivas, distância psicológica, tempo de exposição às línguas, e motivação.

Reconhecemos nas pesquisas aqui analisadas, embora não em todas concomitantemente, alguns aspectos que corroboram a Teoria de Fernandes-Boëchat. São eles:

- A identificação, nos casos da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira, de uma influência maior advinda de outra língua estrangeira, e não da língua materna. Aliás, com base em outros estudos além das dez pesquisas descritas, podemos dizer que este aspecto parece ser bem aceito pela maioria dos

⁴² Conhecido também como “L3”, “Trilingüismo” ou “Plurilingüismo”.

estudiosos na área (cf. HERDINA & JESSNER, 2000; WEI, 2003; HALL & ECKE, 2003).

- A recorrência a outras línguas ocorre mais acentuadamente nos estágios iniciais de aprendizagem da língua em estudo.

- Para que a língua anteriormente aprendida possa exercer influência considerável sobre a língua em estudo, o aluno precisa ter desenvolvido naquela um certo nível de proficiência que o permita, estabelecido por Fernandes-Boëchat como “no mínimo pré-intermediário / intermediário” (2006, p. 39).

Há um aspecto na Teoria CCR que, a nosso ver, confere-lhe originalidade: a proposta de que não existe aleatoriedade a respeito da influência que cada uma das línguas estrangeiras anteriormente aprendidas pode exercer sobre o processo de aprendizagem de outra. É preciso, porém, não desvinculá-lo do fato de que essa influência precisa da língua imediatamente precedente é inconsciente, e acontece quando o falante não se preocupa com a acuidade. Pois, como Fernandes-Boëchat também verificou, é possível fazer escolhas conscientes para se recorrer a alguma língua que se considera mais próxima da língua em estudo.

A Teoria CCR vem, certamente, contribuir com as tentativas de compreensão do que acontece na mente do aprendiz multilíngüe, e instiga-nos à realização de mais pesquisas experimentais, em que se procurem isolar variáveis específicas, a fim de que se possam continuar as discussões acerca do tema. Além disso, a revisão da literatura comprovou que o estudo sobre a aprendizagem de mais de uma língua estrangeira pela mesma pessoa no Brasil é ainda incipiente, sendo a aprendizagem de mais de uma língua pela mesma pessoa um assunto muito pouco explorado.

REFERÊNCIAS

ARONIN, L.; Ó LAOIRE, M. *Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality*. In HOFFMANN, C.; YTSMA, J. (Eds.) **Trilingualism in family, school and community**. Grã-Bretanha: Multilingual Matters, 2004. cap. 1, p. 11 – 29.

_____. *Multilingual students' awareness of their language teacher's other languages*. **Language Awareness**, v. 12, n. 3&4, 2003.

BEARDSMORE, H. B. **Bilingualism: basic principles**. 2. ed. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 1986.

BILD, E. R.; SWAIN, M. *Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency*. **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 10, p. 255 – 274, 1989.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York e Chicago: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BRITO, K. S. A influência da língua precedente no aprendizado de mais de uma língua estrangeira. In KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

CABRAL, L. S. **Introdução à psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991(Série Fundamentos).

CARTER, R. **Keywords in language and literacy**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1995.

CEDDEN, G.; ONARAN, S. *Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen*. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** (2005) [Online] Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/CeddenOnaran2.htm>> Acesso em: 27 maio 2005.

CENOZ, J. *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*. In CENOZ, J.; HUFSEISEN, B. & JESSNER, U. (Eds.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Inglaterra: Multilingual Matters, 2001. cap. 1, p. 8 – 20.

CENOZ, J.; GENESEE, F. **Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd., 1998.

CENOZ, J.; JESSNER, U. (Eds.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Inglaterra: Multilingual Matters, 2000.

CENOS, J., HUFSEIN, B.; JESSNER, U. (Eds.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Grã-Bretanha: Multilingual Matters, 2001.

CHAMBULEYRON, A. H. de. *Emotional and cognitive domains in teaching English as a foreign language to adults (TEFLA)*. **Revista de linguas extranjerias**, n. 12, 1993.

CHAN YIN FUNG, B. *Towards an interactive view of L3 acquisition: the case of the German "Vorfeld"*. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 6(1), 23 p., 2001. Disponível em <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_1/beitrag/chan3.htm>. Acesso em: 22 jan. 2007.

CHEN, Y-H. **Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache**. (Tese de Doutorado)

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

CLYNE, M. *Some of the things trilinguals do*. **The International Journal of Bilingualism**, v. 1, p. 95 – 116, 1997.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. **Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Econômico e Social Europeu, ao Comitê das Regiões**. Bruxelas, novembro de 2005. Disponível em: <<http://europa.eu.int/languages/servlets/Doc?id=1042>>. Acesso em: 29 mai 2006.

CROFT, W. **Typology and universals**. 2. ed. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2003.

CROWLEY, T. **Serial verbs in Oceanic: a descriptive typology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002.

CRUZ-FERREIRA, M. **Three is a crowd? acquiring Portuguese in a trilingual environment**. Inglaterra: Multilingual Matters, 2006.

CUMMINS, J.; BAKER, C.; HORNBERGER, N. H. **An introductory reader to the writings of Jim Cummins**. Multilingual Matters, 2001.

CUSACK, P. *Mehr als die Muttersprache: wird die eigene Interprache von weiteren Sprachen beeinflusst?* **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 5(1), 20 p., maio 2000. Disponível em <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg051/beitrag/cusack.htm>. Acesso em: 27 maio 2005.

DAVID, M.; SUTTON, C. D. **Social research: the basics**. Oxford: Sage Publications, 2004.

DE ANGELIS, G. *Interlanguage transfer of function words*. **Language Learning**, v. 55:3, set. 2005, p. 379 – 414.

DE BOT, K. *A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted*. In WEI, L. (Ed.). **The bilingualism reader**. Reino Unido: Routledge, 2000. cap. 17, p. 420 – 42.

DEWAELE, J. M. *Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3*. **Applied Linguistics**, 1998, v. 19, p. 471 – 90.

_____. *Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum*. In CENOZ, J., HUFSEIN, B.; JESSNER, U. (Eds.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Grã-Bretanha: Multilingual Matters, 2001. cap. 5, p. 69 – 89.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DIJKSTRA, T.; VAN HELL, J. G. *Testing the Language Mode Hypothesis using trilinguals*. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2003, v. 6, n. 1, p. 2 – 16.

EISNER, E. W. **The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1998.

ELIASSON, S.; JAHR, E. H. (Eds.) **Language and its ecology: essays in memory of Einar Haugen**. Berlim: Walter de Gruyter, 1997.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H. O aprendiz multilingüe e a teoria cognitiva de reação-em-cadeia. In KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006. cap. 3, p. 33 – 43.

_____. *The cognitive chain-reaction theory in foreign language learning*. In **AILA (ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE'99)**. Artigo selecionado e publicado em CD-ROM. Tóquio, Japão, 2000.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H.; BÜHRER, E. A. C. A inteligência em evidência no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **ANALECTA**, Guarapuava, PR: Unicentro Editora, v. 6, n. 2, p. 21 – 31, 2005.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H.; BRITO, K. S. A psico-tipologia e suas implicações no aprendizado de línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Universidade de Brasília. Brasília (no prelo).

FIELD, J. **Psycholinguistics: a resource book for students**. Londres: Routledge, 2003.

FRIES, C. C. *The teaching of the English language*. Nova Iorque: Thomas Nelson and Sons, 1927.

GARABATO, C. A. A “*lingua da liberdade*” e os patois: utilização do occitano na propaganda política durante a revolução francesa. **Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo**, 2004, p. 880 – 896.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: an introductory course**. Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

GRIESSLER, M. *The effects of third language learning on second language proficiency: an Austrian example*. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 4, n. 1, p. 50 – 60, 2001.

GRIFFITHS, M. **Educational research for social justice: getting off the fence**. Buckingham e Filadélfia: Open University Press, 1998.

GROSEVA, M. *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?* In HUFSEISEN, B. & LINDEMANN, B. (Eds.) **Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden**. Tübingen: Stauffenburg, 1998. cap. 2, p. 21 – 30.

GROSJEAN, F. *Processing mixed language: issues, findings, and models*. In DE GROOT, A. M. B. & KROLL, J. D. (Eds.) **Tutorials in Bilingualism: psycholinguistic perspectives**. Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. cap. 8, p. 225 – 254.

GÜLER, G. *Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerbildung*. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 5(2), 11 p. Disponível em <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm>. Acesso em: 05 fev. 2007.

HALL, C. J.; ECKE, P. *Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition*. In CENOZ J.; JESSNER, U.; HUFSEISEN, B. (Eds.) **The multilingual lexicon**. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003. cap. 6, p. 71 – 86.

HAUGEN, E. **The ecology of language**. Stanford: Stanford University Press, 1972.

HEINE, L. **Der Einfluß vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen**. Trabalho apresentado na Segunda Conferência Internacional sobre Aquisição de Terceira Língua e Trilingüismo, Fryske Akademy, 13 – 15 set. 2001.

HERDINA, P.; JESSNER, U. **A Dynamic Model of Multilingualism: perspectives of change in Psycholinguistics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

_____. *The dynamics of third language acquisition*. In CENOZ, J.; JESSNER, U. (eds.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Inglaterra: Multilingual Matters, 2000. cap. 5, p. 84 – 98.

HOFFMANN, C. *The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe*. In CENOZ, J.; JESSNER, U. (Eds.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Inglaterra: Multilingual Matters, 2000. cap. 1, p. 1 – 21.

HOFFMANN, C. *Towards a description of trilingual competence*. **International Journal of Bilingualism**, v. 5, n. 1, p. 1 – 17, mar. 2001.

HUFEISEN, B. *Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3*. **IRAL**, 31, p. 242-256, 1993.

_____. *Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit: Kurzbericht einer Studie*. **IRAL**, 36, n. 2, p. 121-135, maio 1998.

_____. *A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3*. In ROSENTHAL, J. W. (Ed.) **Handbook of undergraduate second language education**. Nova Jersey, EUA:Lawrence Erlbaum Associates, 2000. cap. 10, p. 209 – 229.

_____. *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]**, 8 (2/3), 2003a, p. 1 – 13. Disponível em <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-2/beitrag/Hufeisen1.htm>. Acesso em 27 maio 2005.

_____. *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und –methoden*. In NEUNER, G.; KOITHAN, U. (Eds.) **Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache: II Tagungsdokumentation 2**. Kassel, Alemanha: Kassel University Press, 2003b.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. **Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch**. Strassbourg, França: Council of Europe Publishing, 2003.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JESSNER, U. *Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language acquisition*. **Language Awareness**, v. 8, n. 3 & 4, p. 201 – 209, 1999.

JORDÀ, M. P. S. **Third language learners: pragmatic production and awareness**. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2005.

JÜRGENS, P. Pesquisa: mais de 200 idiomas coexistem no Brasil. **Boletim da FAPERJ**, 20 abr. 2005. Disponível em http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=1997. Acesso em: 12 jan. 2006.

KESS, J.F. *On the developing history of psycholinguistics*. **Language Sciences**, v. 12, n. 1, p. 65 – 84, 1990.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. **The natural method: language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon, 1984.

_____. *The natural approach*. Hertfordshire: Prentice Hall, 1988.

KRICK, C. et. al.. *Der Wechsel der Sprachen im Gehirn: neue Einblicke in das "code-switching" mittels funktioneller Kernspintomographie*. **Magazin Forschung** 2, Universidade do Sarre, 2003.

KROLL, J. F.; SUNDERMAN, G. *Cognitive processes in second language learners and bilinguals: the development of lexical and conceptual representations*. In DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (Eds.) **The handbook of Second Language Acquisition**. Reino Unido: Blackwell Publishing, 2003. cap. 5, p. 104 – 129.

LASAGABASTER, D. *The Threshold Hypothesis applied to three languages in contact at school*. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 1, n. 2, 1998, p. 119 – 133.

_____. *Three Languages and Three Linguistic Models in the Basque Educational System*. In CENOZ, J. & JESSNER, U. (Eds.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Inglaterra, Multilingual Matters, 2000. cap. 10, p. 179 – 197.

LAUFER, B. *The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression*. In COOK, V. J. **Effects of the second language on the first**. Grã-Bretanha: Cromwell Press Ltd., 2003. cap. 2, p. 19 – 31.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG e Artmed, 1999.

LEAVER, B. L.; EHRMAN, M.; SHEKTHMAN, B. **Achieving success in second language acquisition**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2005.

LEUNG, Y. I. *L2 vs. L3 initial state: a comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals*. In **Bilingualism: language and cognition**, 8(1), p. 39 – 61. Cambridge University Press, 2005.

LEVELT, W.J.M. **Speaking: from intention to articulation**. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Estados Unidos da América: Oxford University Press, 1993.

LINDEMANN, B. *Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption Von L3-Texten*. In **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 5(1), 9 p., 2000. Disponível em <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/lindem1.htm>. Acesso em: 17 mar 2005.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. Elementos para uma Análise Metodológica. São Paulo: EDUC, 2002.

MEIßNER, F.-J.; BURK, H. *Hörverstehen in einer unbekannte romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 2001, p. 63 – 110.

MICHIELS, B. *Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern Von Deutsch als L3: eine empirische Untersuchung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(3), 111 p., 1999. Disponível em <http://www.tc.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich1.htm;/mich2.htm;/mich/htm;mich4.htm;mich5.htm>. Acesso em: 27 mai 2005.

MÖHLE, D. *Multilingual interaction in foreign language production*. In DECHERT, H. W. & RAUPACH, M. (Eds.) *Interlingual processes*, p. 179 – 194. Tübingen, Alemanha: Gunter Narr, 1989.

MUÑOZ, C. *Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia*. In CENOZ, J. & JESSNER, U. (Eds.) *English in Europe: the acquisition of a third language*. Inglaterra, Multilingual Matters, 2000. cap. 9, p. 157 – 178.

MURPHY, S. *Second language transfer during third language acquisition. Working Papers in TESOL & Applied Linguistics. Teachers College, Columbia University*. Volume 3, Edição 2, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/Murphy.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2005.

NAF, A.; PFANDER, D. <Springing of> a <bruck> with an elastic <sail>: *Deutsches im Englisch von französischsprachigen Schülern. Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, 35, 2001, p. 5 – 37.

NOVAK, K. B.; BUDDENBAUM, J. M. *Applied communication research*. Estados Unidos da América: Iowa State University Press, 2001.

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1989.

_____. Cross-linguistic influence. In DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition*. Reino Unido: Blackwell Publishing Ltd., 2003. cap. 15, p. 436 – 48.

PILLER, I. *Linguistic Intermarriage: language choice and negotiation of identity*. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A.; PILLER, I.; TEUTSCH-DWYER, M. (Eds.) *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 2001. cap. 7, p. 199 – 230.

PONTES, S. A. O inconsciente depois de Lacan: temporalidade e significação. *Revista de Filosofia*, Curitiba, v. 17, n. 20, p. 165 – 184, jan. /jun. 2005.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. *First language use in second language production. Applied Linguistics*, 1994, v. 15, p. 36 – 57.

RAGIN, C.C. **Constructing social research: the unity and diversity of method.** Califórnia, Estados Unidos da América: Pine Forge Press, 1994.

RINGBOM, H. **The role of the first language in foreign language learning.** Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Eds.) **The handbook of bilingualism.** Reino Unido: Blackwell Publishing, 2004.

RIVERS, W. P. *Self-directed language learning and third-language learner.* Trabalho apresentado na **30th Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages.** November 22 – 24. Philadelphia, PA, 1996.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005, p. 35 – 38.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing Second Language Acquisition.** Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2006.

SCHRAML, P. **Mehrsprachigkeit als Bereicherung erleben: das EU-Projekt COALA schult "pre-school teachers" und ihre Ausbilder.** Artigo publicado em 04 aug 2005. Disponível em <http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=442>. Acesso em: 20 jan 2007.

CABRAL, L. S. As necessidades da pesquisa experimental em psicolingüística no Brasil. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 40, jan. 2001.

SEGALOWITZ, N. & LIGHTBOWN, P. M. *Psycholinguistic approaches to SLA.* **Annual Review of Applied Linguistics**, 19, p. 43 – 63. Estados Unidos da América: Cambridge University Press, 1999.

SINGLETON, D. M.; RYAN, L. **Language acquisition: the age factor.** Grã-Bretanha: Multilingual Matters, 2004.

SINGLETON, D. *Mother and other tongue influence on learner French.* **Studies in Second Language Acquisition** 9, p. 327 – 346, 1987.

TITONE, R. **Psicolingüística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas.** São Paulo: Summus, 1983. Trad. por Aurora Fornoni Bernardini.

TREMBLAY, M-C. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure.* **CLO/OPL**, v. 34, jan. 2006, p. 109 – 119.

TUCKER, G. R. *A global perspective on multilingualism and multilingual education.* In: CENOZ, J.; GENESEE, F. **Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education.** Inglaterra: Multilingual Matters, 1998. cap. 1, p. 3 – 15.

ÜSTÜNEL, E.; SEEDHOUSE, P. *Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus.* **International Journal of Applied Linguistics**, v. 15, n. 3, p. 302 – 325, 2005.

Van ELS, T. *Multilingualism in the European Union.* **International Journal of Applied Linguistics**, v. 15, n. 3, p. 263 – 281, 2005.

VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.) **Multilingüismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. Tradução do original *France, pays multilingüe* (tomos 1/2) por Celene M. Cruz et al.

VIRKKUNEN, A. **Practical aspects in L3 teacher training**. Trabalho apresentado na Conferência Trilíngüe do Conselho Britânico e da Universidade de Haifa. Haifa, Israel, 15 e 16 de novembro de 1992.

WEI, L. *Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning*. In CENOZ, J., JESSNER, U. & HUFEISEN, B. (Eds.) **The multilingual lexicon**. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003. cap. 5, p. 57 – 70.

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. *Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model.* **Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 295 – 333, 1998.

WODE, H. **Learning a second language**. Tübingen: Narr, 1981.