

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

**TRANSFERÊNCIA LEXICAL NA AQUISIÇÃO DA TERCEIRA LÍNGUA:
UM ESTUDO COM BRASILEIROS ESTUDANTES DE ALEMÃO QUE
APRENDERAM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

CURITIBA

2008

LUCIANA PEREIRA JASINSKI

**TRANSFERÊNCIA LEXICAL NA AQUISIÇÃO DA TERCEIRA LÍNGUA:
UM ESTUDO COM BRASILEIROS ESTUDANTES DE ALEMÃO QUE
APRENDERAM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística, pelo Curso de Pós-Graduação em Letras, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

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

CURITIBA

2008



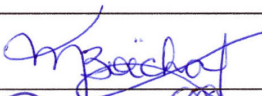

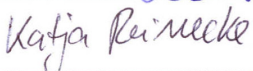
P A R E C E R

Defesa de dissertação de mestrado de LUCIANA PEREIRA JASINSKI para obtenção do título de **Mestre em Letras**.


Os abaixo assinados MARCIA BÖECHAT FERNANDES, KATJA REINECKE e PAULO OLIVEIRA argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“TRANSFERÊNCIA LEXICAL NA AQUISIÇÃO DA TERCEIRA LÍNGUA: UM ESTUDO COM BRASILEIROS ESTUDANTES DE ALEMÃO QUE APRENDEM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA”

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
MARCIA BÖECHAT FERNANDES		APROVADA
PAULO OLIVEIRA		APROVADA
KATJA REINECKE		APROVADA

Curitiba, 27 de outubro de 2008.


Prof. Dr. Paulo Astor Soethe
Coordenador

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq pelo auxílio financeiro.

Agradeço à minha família e ao meu namorado pelo apoio moral e pela torcida.

Agradeço em especial ao meu pai que pacientemente leu este trabalho.

Agradeço à minha orientadora – Marcia Boëchat Fernandes – por ter me apresentado ao fascinante mundo da aprendizagem multilíngüe.

Agradeço ao Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná e a seus professores de alemão pelo incentivo à pesquisa e pelo espaço cedido para a coleta de dados. Agradeço também aos sujeitos que pacientemente preencheram os questionários.

Agradeço à banca da qualificação – Gertrud Frahm e Katja Reinecke – pelos conselhos preciosos.

Agradeço à banca da defesa pelo tempo despendido na leitura e avaliação da presente dissertação.

Os seres humanos são potencialmente políglotas por natureza.

Björn Hammarberg

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO	ii
LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE QUADROS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 O APRENDIZADO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA E A TRANSFERÊNCIA INTERLINGÜÍSTICA.....	5
3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVISTA.....	11
3.1 O COMPORTAMENTO VERBAL.....	11
3.2 A PSICOLOGIA COGNITIVISTA E O APRENDIZADO MULTILÍNGÜE.....	13
4 INFLUÊNCIA ENTRE LÍNGUAS.....	18
4.1 A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	18
4.2 CLASSES DE PALAVRAS NA TRANSFERÊNCIA ENTRE LÍNGUAS.....	21
5 A METODOLOGIA E A PESQUISA EMPÍRICA.....	31
5.1 DADOS COLETADOS DA PRODUÇÃO ORAL.....	42
5.1.1 A Primeira Coleta (Dados e Análise)	42
5.1.2 A Segunda Coleta (Dados e Análise)	47
5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS.....	52
5.3 DISCUSSÃO.....	64
6 CONCLUSÃO.....	72
GLOSSÁRIO	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES.....	82
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1.....	83
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS	57
GRÁFICO 2 – INFLUÊNCIA DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS NO APRENDIZADO DE ALEMÃO	58
GRÁFICO 3 – NÍVEL DE CONSCIÊNCIA NA INFLUÊNCIA DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS NO APRENDIZADO DE ALEMÃO.....	59
GRÁFICO 4 – NÍVEL DE INFLUÊNCIA INVOLUNTÁRIA DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS NO APRENDIZADO DE ALEMÃO.....	59

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUANTIDADE E CLASSIFICAÇÃO DE TERMOS TRANSFERIDOS NA TURMA DE CONVERSÇÃO 1	46
QUADRO 2 – QUANTIDADE E CLASSIFICAÇÃO DE TERMOS TRANSFERIDOS NA TURMA DE BÁSICO 1	52
QUADRO 3 – SUJEITOS DESCONSIDERADOS DA PESQUISA E MOTIVOS.....	53

RESUMO

A presente pesquisa parte do princípio de que aprendizes iniciantes de uma terceira língua tendem a utilizar, involuntariamente, elementos da língua anteriormente aprendida quando da produção da língua em estudo. Esses termos são em sua maioria palavras funcionais e marcadores conversacionais, como comprovado por questionários e coleta de dados orais. Essa transferência tende a diminuir com o passar do tempo. Mitos sobre ela foram discutidos e relativizados. Os achados da presente pesquisa corroboram a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia de Marcia Boëchat Fernandes. Foram enfatizadas as contribuições da psicologia cognitivista acerca do fenômeno. Sob o ponto de vista da psicologia cognitivista, os aprendizes de uma terceira língua são diferentes dos aprendizes de segunda língua. Portanto, aprendizes de terceira língua devem receber instruções diferenciadas e seu aprendizado poderá ser otimizado.

Palavras-chave: Multilingüismo. Transferência interlingüística. Psicologia cognitivista.

ABSTRACT

The current research is based on the principle that beginner learners of a third language tend to use, involuntarily, elements of the previously learned language in the production of the target language. These terms are mostly function words and speech markers, as proven in the questionnaires and the oral data collected. This transfer tends to decrease with time. Myths about it were discussed and questioned. The findings of the current research corroborate the Cognitive Chain Reaction Theory by Marcia Boëchat Fernandes. The contributions from cognitive psychology about the phenomena were emphasized. Under the perspective of the cognitive psychology, learners of a third language are different from those of a second language. Having that said, learners of a third language must receive differentiated instructions and their learning can be optimized.

Key-words: Multilingualism. Interlanguage Transfer. Cognitive psychology.

1 INTRODUÇÃO

A importância do domínio de uma ou mais línguas estrangeiras nos tempos atuais é inquestionável. Num mundo altamente competitivo e globalizado, a intercompreensão entre os povos faz-se não somente uma escolha como uma necessidade. É realidade para profissionais que anseiam ascender em suas carreiras e estudantes com maiores ambições a urgência de se comunicar não somente em inglês, mas também dominar uma segunda língua estrangeira. Contra o tempo que urge, avanços na metodologia de ensino de línguas estrangeiras que venham a otimizar o processo de aprendizado serão sempre bem-vindos.

O processo de aquisição de uma terceira língua é um campo de estudo relativamente recente¹. Porém, já se pode afirmar hoje que o aprendiz de uma terceira língua não é, cognitivamente falando, o mesmo que inicia o estudo de uma segunda língua. Aquele possui um sistema lingüístico especial, pois já adquiriu experiência em aprendizado de línguas estrangeiras e está diferentemente preparado para tal².

Isto posto, não parece lógico que um aprendiz de terceira língua tenha que receber a mesma instrução daqueles que estão aprendendo a língua com um status de segunda. Por exemplo, na Europa, há um esforço de se fazer pesquisas que venham a ajudar a desenvolver uma metodologia especial para alunos que anseiam aprender uma segunda língua estrangeira.

Foi por observações práticas de como uma língua anteriormente aprendida interfere na língua em estudo que a presente pesquisa se originou. Alunos falantes de português aprendendo inglês pareciam não conseguir conter a influência de outra língua que tivesse sido aprendida nesse intervalo. Ao tentarem se expressar na língua

¹ CENOZ (2001, p. 10) afirma que o campo de estudo em questão ainda está “em sua infância”.

² Vide COOK (1995, apud MURPHY, 2003, p. 11).

em estudo, e de forma incontrolável, acabavam por produzir palavras ou expressões da língua anteriormente aprendida³. Em uma análise mais cuidadosa, percebe-se que essa intrusão não acontece com qualquer tipo de palavras ou expressões. Essa transferência inconsciente, da mente involuntária, parece ser constituída de vocábulos curtos ou pequenas frases. A busca por entender que tipos de expressões são essas e por que a transferência acontece foi o que instigou a presente pesquisa.

Buscaram-se respostas na literatura existente e também dados empíricos que mostrassem o fenômeno. Na presente dissertação, portanto, o leitor será convidado a conhecer teorias de aquisição de terceira língua que tratam da influência entre línguas e de que forma elas abordam o tema da transferência interlingüística (capítulo 2). Nesse mesmo capítulo, também será descrita a configuração lingüística peculiar dos multilíngües e a importância do aprendizado de uma terceira língua nos dias atuais. Será feito um breve histórico de como sociedades primeiramente monolíngües logo se viram na necessidade de se tornarem bilíngües e, após os anos 90, trilíngües. Também será visto que um despertar da consciência metalingüística pode tornar o ensino multilíngüe mais eficiente.

No capítulo 3, será apresentado um breve histórico com os especialistas do estudo do comportamento verbal. Além disso, serão vistas as relações entre a cognição e a aquisição de línguas, enfatizando o fato de que a psicologia cognitivista e a lingüística andam juntas. Sabe-se que as informações pré-existentes na memória do aprendiz afetam o modo com que as informações são recebidas. Portanto, conhecimentos lingüísticos prévios não podem ser ignorados no aprendizado do novo.

No quarto capítulo, especial atenção será dada à Teoria da Reação em Cadeia de Marcia Boëchat Fernandes. A pesquisadora em questão desenvolveu seus estudos de pós-doutorado com foco no aprendizado de línguas por multilíngües, e é

³ Cf. FERNANDES (1999, 2000, 2006) e FERNANDES e BRITO (2007).

também orientadora do presente trabalho. Será feito um relato dos seus experimentos e conclusões, e será mostrado como tal teoria se relaciona à presente pesquisa. Depois disso, serão relatadas algumas pesquisas já feitas sobre a diferença entre as classes de palavras na transferência entre línguas. Tais pesquisas trazem explicações para os fenômenos, sendo algumas aceitas e outras insustentáveis, como será explicado no capítulo em questão.

O quinto capítulo enfoca a metodologia e a pesquisa empírica do presente trabalho. Será feita uma descrição das duas coletas de dados que envolveram gravações de situações reais de sala de aula buscando por transferências da língua inglesa no aprendizado da língua alemã. Em um segundo momento, haverá a descrição do questionário que foi aplicado em sujeitos das mesmas condições. Serão levados em consideração os depoimentos dados pelos aprendizes no questionário e haverá uma quantificação de palavras de conteúdo versus palavras funcionais e marcadores conversacionais⁴ assinaladas como transferidas pelos alunos. Através da aplicação do questionário entre eles, pretende-se também verificar como os alunos percebem essas transferências, pois sabe-se que existe uma diferença entre o que o aprendiz conscientemente acredita que acontece e o que inconscientemente ou involuntariamente de fato aconteceu (FERNANDES, 2000). Nesse capítulo também será feita uma avaliação da metodologia abordada, discorrendo-se sobre seus pontos positivos e negativos.

Com a coleta de dados, almeja-se testar a seguinte hipótese: aprendizes de L3 tendem a utilizar-se majoritariamente de palavras funcionais e marcadores conversacionais da língua previamente aprendida (de forma não-intencional) na produção oral da língua-alvo. As palavras de conteúdo, por sua vez, aparecem como para substituir um desconhecimento lexical da língua-alvo. Elas são, em sua maioria,

⁴ Para uma melhor compreensão desses e de outros termos específicos utilizados na dissertação, recomenda-se uma leitura prévia do Glossário que se encontra ao final do trabalho.

intencionais (fato que pode ser percebido por breve hesitação, fraca entonação e relatos dos próprios aprendizes) e originam-se principalmente de L1.

Procuram-se, com base na literatura e nos dados coletados, explicações plausíveis para os fenômenos mencionados.

Espera-se que estudos como este possam vir a contribuir para uma maior compreensão sobre o aprendizado multilíngüe e ressaltar como ele possui características únicas. A longo prazo, espera-se que contribua para o desenvolvimento de metodologias que tornem o aprendizado de línguas mais eficiente e eficaz.

2 O APRENDIZADO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA E A TRANSFERÊNCIA INTERLINGÜÍSTICA

A influência de línguas previamente aprendidas na produção da língua-alvo é bastante explorada na literatura, mas o conhecimento de o que pode ou não ser transferido de uma língua não-nativa para outra no processo de aquisição ainda é bastante limitado (ANGELIS, 2005). Hipóteses sobre a influência entre línguas não podem ser feitas sem levar em consideração línguas intermediárias entre a língua-mãe e a língua-alvo:

Mais pesquisas são necessárias para clarificar até que ponto a interação entre os conhecimentos lingüísticos nativos e não-nativos pode influenciar a produção e o desenvolvimento da língua em estudo e quais podem ser as aplicações mais amplas para a influência entre as línguas. No presente, pode apenas ser dito que as hipóteses de influência entre línguas não podem ser baseadas em falantes de apenas duas línguas. Conhecimento lingüístico anterior não-nativo deve ser levado em consideração, já que parece influenciar a produção da língua em estudo de maneiras significativas (ANGELIS, 2005, p. 404).⁵

Nos estudos de aquisição de segunda língua (doravante L2) há menções ao papel da língua materna influenciando a subsequente. Existem estudos que tentam mostrar vantagens de bilíngües sobre os monolíngües no aprendizado de uma língua adicional. Porém, há poucos estudos em que o papel de línguas não nativas é investigado (WILLIAMS e HAMMARBERG, 1998).

O pioneiro no estudo de multilingüismo foi o lingüista tcheco Verboj Vildomec⁶.

⁵ No original: "Further research is needed to clarify to what extent the interaction between native and nonnative linguistic knowledge may influence target language production and development and what the broader implications for research on cross linguistic influence may be. At present it can only be said that hypotheses of CLI cannot be based on speakers of two languages only. Prior nonnative linguistic knowledge must also be accounted for, as it seems to influence target language production and development in some meaningful ways." CLI é a abreviação utilizada para *Cross-Linguistic Influence*. São de minha responsabilidade as traduções de trabalhos publicados em outras línguas, salvo observações ao contrário.

⁶ Vide VILDOMEK (apud WILLIAMS e HAMMARBERG, 1998).

Em 1963, o pesquisador analisou a similaridade entre as línguas⁷ na produção dos multilíngües. Percebeu-se que, no estágio inicial de produção da terceira língua (doravante L3), algumas palavras funcionais como preposições, artigos ou conjunções não vinham da primeira língua, mas tendiam a vir da segunda língua. Enfatiza que o fenômeno pode ocorrer mesmo que as duas línguas não sejam foneticamente similares. Depois dele Stedje⁸, em 1977, trabalhou com gravações de aprendizes de L3 e descobriu que as palavras funcionais eram predominantemente transferidas de L2 e não da língua nativa. Em 1987, Ringbom⁹ fez um experimento com ensaios escritos e também descobriu que as palavras funcionais vinham predominantemente de L2.

MURPHY (2003) clama por mais estudos a respeito dos fenômenos envolvidos na produção de terceira língua. Segundo a autora, eles mostrarão no geral as complexidades da influência entre línguas, e, particularmente, a especificidade do sistema lingüístico multilíngüe. Estudos desses fenômenos são necessários para que os estudantes de L3 sejam reconhecidos como dotados de capacidades diferentes dos que estão aprendendo uma L2. Segundo definiram ANGELIS e SELINKER (2001), o aprendiz de uma terceira língua é um ser especial do ponto de vista lingüístico. Portanto, a tendência atual é considerar o aprendiz de L3 não como um monolíngüe adquirindo uma segunda L2, mas como um aprendiz com uma configuração lingüística única e específica. É o que Cook¹⁰ chamou de multicompetência, referindo-se à competência lingüística de um multilíngüe caracterizada por uma melhoria da consciência metalingüística, maior criatividade e flexibilidade cognitiva e habilidades

⁷ A similaridade em questão se verifica, principalmente, quando as línguas advêm da mesma família. As línguas de interesse neste trabalho são pertencentes a dois grandes grupos. O primeiro é o das línguas românicas modernas – francês, espanhol, italiano, português, entre outras – que são todas derivadas do latim. O outro é o das línguas germânicas: um grupo da família das línguas indo-européias que inclui o alemão, o holandês, o inglês, as línguas escandinavas etc.

⁸ Vide STEDJE (apud ANGELIS e SELINKER, 2001).

⁹ Vide RINGBOM (apud ANGELIS e SELINKER, 2001).

¹⁰ Vide COOK (1995, apud MURPHY, 2003, p. 11).

mentais mais diversificadas. Afirma que “troca não intencional de código e erro no acesso lexical não deveriam ser vistos como falhas na L3, mas como evidência da configuração lingüística única e flexível do multilíngüe”¹¹. Para MURPHY (2003), erros de transferência de palavras funcionais de L2 para L3 não parecem ser uma estratégia de comunicação consciente, como se faz com empréstimos de palavras de conteúdo de outra língua para superar um desconhecimento lexical, mas sim, mostram a incapacidade do falante de inibir a L2 adequadamente. De acordo com ela, os falantes de L3 precisam devotar mais recursos cognitivos para prevenir transferência (se isso for realmente possível) entre as línguas, o que pode, de certa forma, entravar a fluência de seus discursos em L3. Mägiste¹² ainda assegura: “Tarefas que são obviamente fáceis de desempenhar em uma ou duas línguas se transformam em tarefas difíceis em uma terceira língua”.

A respeito do trilingüismo no cotidiano das pessoas, se, alguns anos atrás, o mercado corporativo pedia o domínio de uma língua estrangeira (normalmente o inglês), hoje o diferencial de um profissional está em dominar duas ou mais. Max GEHRINGER (2007), palestrante e consultor de carreiras, em reportagem na revista *Época*, afirma: “Falar inglês já não é um diferencial. É uma obrigação profissional. (...) Além do inglês é recomendável aprender um segundo idioma”. O reflexo disso em breve estará em nossas escolas. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica do estado do Paraná, uma tentativa de destacar o Brasil no Mercosul tornou a oferta de língua espanhola no Ensino Médio obrigatória (PARANÁ, 2006). É a chamada Lei nº. 11.161 de agosto de 2005, e as escolas têm cinco anos, a partir da data de sua publicação, para implementá-la. Portanto, nas escolas, teremos alunos falantes de português, com L2 inglês e L3 espanhol.

¹¹ Vide COOK (1995, apud MURPHY, 2003, p. 11).

¹² Vide MÄGISTE (1984, apud MURPHY, 2003, p. 14).

Larissa ARONIN (2005) faz uma tentativa de situar o trilingüismo com uma abordagem diacrônica da consciência do uso e do comportamento da linguagem dentro de contextos sociais. Discerne três períodos históricos de uso de línguas no mundo. São eles: o monolíngüe (até a década de 50), o bilíngüe (até 1980) e o trilingüie (de 1990 em diante). Esse seria um dos motivos pelos quais o estudo a respeito do multilingüismo entrou em evidência e teve sua importância reconhecida. Além disso, os avanços tecnológicos do século XX proporcionaram mais interação entre povos de diferentes línguas. Com isso, houve um aumento de interesse pelo aprendizado de línguas que proporcionassem comunicação com um grupo maior de pessoas (*Languages of Wider Communication*), como o inglês, o francês, o alemão e o espanhol. Segundo a autora, estudos sobre o multilingüismo são também de grande relevância para comunidades em que três línguas estão presentes no sistema escolar, como na Catalunha (espanhol, catalão e basco). ARONIN (2005, p. 19) conclui:

O trilingüismo pode ser considerado determinante para o progresso internacional, já que são na maioria indivíduos multilíngües e corporações multilíngües que agem na cena global. Portanto, não é verdade apenas que a educação trilingüie e multilíngüe seja desafiadora, mas também é vital que reconheçamos seu papel central em determinar o futuro de todos nós.¹³

Por conta dessas e outras razões, estudos sobre multilingüismo têm ganhado força e atenção. A presente dissertação traz um estudo que diferencia a transferência de palavras de conteúdo das funcionais e marcadores conversacionais de L2 para L3. Estudos como este fazem com que se levantem questões de como línguas nativas e não nativas interagem umas com as outras e como se dão as escolhas dos aprendizes na produção.

¹³ No original: “Trilingualism may be said to determine the international progress, since it is mostly multilinguals and multilingual collective bodies that act on the global scene. Therefore, it is not only true that trilingual and multilingual education is challenging but it is vital that we recognize its central role in determining the future for all of us”.

ANGELIS (2005) realizou um estudo que confirmou a transferência de palavras funcionais da língua previamente aprendida *na escrita*. Conduziu uma pesquisa com falantes nativos de inglês, com L2 espanhol ou francês e que estavam aprendendo italiano como L3. Ocorrências de palavras funcionais de L2 (81,40%) foram maiores que de L1 (18,60%). Uma de suas conclusões é de que conhecimento anterior de uma língua não nativa parece guiar as escolhas dos aprendizes com relação às palavras funcionais.

Na presente pesquisa, serão trabalhados dados da *produção oral* dos alunos. Na fala, por não haver tanto tempo para pensar ou corrigir-se como na escrita, estima-se a ocorrência ainda maior de transferências de L2 para L3.

Didaticamente falando, a presente pesquisa clama por uma reflexão, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, para que a educação multilíngüe invista em um despertar da consciência metalingüística. O conhecimento anterior de outras línguas muda a qualidade do aprendizado de línguas, mas, em sala de aula, o procedimento padrão parece ser ignorar o conhecimento lingüístico anterior dos alunos, ou pior, considerá-lo uma influência negativa (JESSNER, 1999). Compreender o que é transferido, de quais línguas, por quanto tempo dura essa transferência, pode ajudar nesse despertar. Novos materiais podem ser feitos, novas metodologias devem ser criadas para alunos que já possuem outras línguas em seus históricos, pois o conhecimento prévio de línguas modifica o aprendizado desses indivíduos. Britta HUFEISEN (2003) defende que o aprendiz de mais de uma língua não pode ser considerado uma *tabula rasa*. Ele é um aprendiz mais complexo, que já desenvolveu habilidades de aprendizado de línguas. Segundo ela, se o ensino de línguas valorizar o que o aprendiz desenvolveu durante os processos anteriores, o tempo e o custo do aprendizado da nova língua podem ser reduzidos.

Existe também o projeto Intercompreensão Européia (ou EuroCom), que desenvolveu um método para que o ensino multilíngüe seja mais eficiente. Ele já foi testado e aprovado por milhares de alunos e professores. Usando o método, o aluno

desenvolveria uma competência compreensiva de várias línguas que fossem da mesma família. O material já existe para três grandes famílias de línguas européias: as línguas românicas, eslavas e germânicas. Segundo os idealizadores do projeto, graças à língua materna do aprendiz e mais uma língua já aprendida, “são inúmeros os conhecimentos de que ele já dispõe (e que não sabia que já tinha)” para que possa compreender outras línguas (KLEIN, 2003). O objetivo final é alcançar o plurilingüismo europeu otimizando o tempo que as pessoas dispõem para aprender línguas. Os próximos passos do projeto são expandir as pesquisas para que o método sirva para os outros níveis de competência (compreensão auditiva e competência produtiva oral) e elaborar material didático para o ensino escolar.

Na Comunidade Européia, onde a língua inglesa é preferencialmente aprendida como L2, há uma tendência ao aprendizado de alemão como L3. Segundo BRITO (2007, p. 42),

Como uma segunda LE, (...), 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 focalizar, especificamente, o aprendiz de alemão que anteriormente já aprendeu inglês.

Por este motivo, a presente pesquisa tem sua importância ressaltada, pois tem foco em falantes de português como L1, inglês como L2 e alemão como L3.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVISTA

3.1 O COMPORTAMENTO VERBAL

Nas décadas de 50 e 60, as metodologias experimentais para o estudo do aprendizado e da memória tornavam-se altamente refinadas.¹⁴ Com Burrhus Frederic Skinner e os então chamados comportamentalistas radicais, a psicologia e a educação viam o aprendizado como algo dependente do ambiente em que o aprendiz se inseria. Para tais cientistas, os aprendizes eram considerados uma *tabula rasa*, e aprendiam por imitação e reforços positivos ao seu desempenho. Portanto, para os comportamentalistas, se o ambiente fosse controlado, seria possível prever e controlar o comportamento. O foco da psicologia não era, portanto, o estudo da consciência e dos processos mentais. Os princípios comportamentais eram aplicados com sucesso em uma variedade de situações, o que, de certo modo, validava a teoria (BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003). Como consequência, os princípios comportamentalistas foram levados à sala de aula, e seus reflexos podem ser percebidos até hoje:

O sujeito participa ativamente, quer respondendo, quer completando espaços em branco ou respondendo questões, ou, simplesmente, aprende operando em ambiente estimulador, e essa atividade é reforçada pelo feedback, pela correção das respostas, ou simplesmente pelo reforço provindo da oportunidade de prosseguir adiante.¹⁵

Apesar do sucesso do comportamentalismo, a psicologia do estímulo e resposta não dava conta de explicar os processos de pensamento humanos e a memória. O mecanicismo comportamentalista não explicava a complexidade dos processos mentais, da criatividade, da capacidade de solucionar problemas e de tomar decisões (BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003).

¹⁴ Vide CAMPBELL e STANLEY (1963, apud BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003).

¹⁵ Vide OLIVEIRA (1973, p. 59, apud ALTOÉ, 2005, p. 3).

Skinner¹⁶ explicou o desenvolvimento da linguagem sob a abordagem comportamentalista em seu livro *Verbal Behavior*¹⁷ em 1957. Tal obra causou um caloroso debate entre os lingüistas, que acreditavam que a aquisição da linguagem era mais do que apenas imitação, modelamento¹⁸ e reforço.

A oposição ao comportamentalismo na linguagem ficou evidente com CHOMSKY (1959, 1967). Em sua crítica ao livro *Verbal Behavior*, considera os fundamentos comportamentalistas apenas como especulações cuja ampla aceitação não é o resultado de um suporte empírico e argumentação plausível (CHOMSKY, 1967). Uma das críticas diz respeito à tentativa de Skinner de identificar as variáveis que controlam o comportamento e especificar como elas causam uma resposta verbal. Dessa forma, seria possível prever e controlar comportamento verbal pela observação e manipulação do ambiente físico do falante. CHOMSKY (1959) afirma que para se prever o comportamento de um organismo complexo, seria preciso conhecimento da estrutura interna do organismo e da maneira com que ele processa a informação recebida e organiza seu comportamento. Portanto, não apenas o ambiente em que o indivíduo se insere é importante para compreender o comportamento verbal, mas também um complicado produto de estruturas inatas, a genética do indivíduo e as experiências passadas. Ainda segundo CHOMSKY (1967), não há nada de errado em estudar os fatos observáveis¹⁹, isto é, a relação entre o insumo e a produção. O problema é que Skinner o faz de forma limitada, sem levar em conta a estrutura interna do indivíduo.

O reflexo dos estudos sobre o comportamento verbal na presente pesquisa se dá de duas formas. Primeiramente, pela escolha de se fazer coleta de dados orais em

¹⁶ Vide SKINNER (apud BRUNING; SCHRAW e NORBY, 2003).

¹⁷ SKINNER, B.F. **Verbal behavior**. United States: Copley Publishing Group, 1957.

¹⁸ Shaping.

¹⁹ Observables.

situações cotidianas de sala de aula, e não com experimentos programados que buscassem uma determinada resposta dos sujeitos. Com um experimento, teme-se que os resultados poderiam ser manipulados para que satisfizessem a hipótese da pesquisa, o que poderia incorrer no mesmo erro dos comportamentalistas²⁰. Por isso, as situações gravadas em sala de aula tornam os dados mais autênticos. O segundo é o fato de partirmos do princípio que, ao analisarmos a fala de um indivíduo, podem-se analisar os processos mentais do mesmo. Sua fala é um reflexo externo observável de sua mente. Utilizamos as falas dos indivíduos e suas estratégias de comunicação para tentar compreender o porquê das transferências entre línguas. Para tal, nos baseamos em um dos princípios da psicologia cognitivista, de que a análise do observável pode nos levar a compreender o que não é observável (BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003). A análise das falas dos alunos pode nos ajudar a entender o motivo pelo qual a transferência entre línguas se dá majoritariamente com alguns tipos de expressões em detrimento de outras. A lingüística e a compreensão dos processos mentais não podem ser dissociadas. Por isso se faz necessária uma sustentação junto à psicologia cognitivista, o que justifica também a elaboração do presente capítulo.

3.2 A PSICOLOGIA COGNITIVISTA E O APRENDIZADO MULTILÍNGÜE

Mais estudos em L3 se fazem necessários para que se entendam melhor os fenômenos envolvidos nas produções. Quando isso acontecer, não somente pesquisadores e aprendizes de L3 se beneficiarão, mas também “cientistas cognitivistas que estudam a representação e a produção da língua e reconhecem a necessidade de aumentar o escopo de teorias para o modelo do processamento de fala

²⁰ Segundo OLIVEIRA (2007, p. 31): “não deve haver *manipulação*, deixando-se simplesmente que os dados sejam resultados do que realmente pensam os informantes (...) é a *realidade* que fala.”.

bilíngüe e multilíngüe” (ECKE, 2001, p. 107). Portanto, ambas a lingüística e a psicologia cognitivista se beneficiam de estudos como o presente, e a união dessas duas ciências trará como fruto um diálogo propício.

A psicologia cognitivista dá sua contribuição sobre o tema do aprendizado multilíngüe. No que diz respeito à educação, enfatiza que o aprendizado é um processo construtivo, e não receptivo. É sempre uma interação com o conhecimento que já se tem e o novo. Portanto, segundo BRUNING, SCHRAW e NORBY (2003), não se deve ignorar o que o aprendiz de uma L3 traz consigo a respeito de uma L2 já aprendida. O fato de eles já terem aprendido uma L2 anteriormente afeta a percepção que eles terão da L3. Estratégias devem ser utilizadas – guiadas por um professor ou material – que façam os alunos refletirem sobre o que aprenderam anteriormente e pensar criticamente. Ainda, segundo os autores, há como tornar-se mais ciente de seu próprio processo cognitivo, desenvolvendo estratégias para codificar informação e tornando a nova informação mais provável de ser usada. Fazendo isso, os aprendizes serão mais flexíveis e resolverão problemas mais eficazmente.

Uma das teorias propostas para entender como a memória funciona é o Modelo Modal.²¹ Nele, a memória é dividida em componentes e cada um deles tem uma função. Nos modelos antigos, o processamento da informação se dava da seguinte forma: a memória sensorial recebia os estímulos externos, a memória de trabalho (ou de curto prazo) descartava as informações desnecessárias e dava significação à informação recebida, passando-a para a memória de longo prazo. No novo Modelo Modal, leva-se em conta que os componentes “superiores”, como a memória de longo

²¹ Vide HEALY e MCNAMARA (1996, apud BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003).

prazo e a metacognição²², afetam os “inferiores”. Isto é, a informação que captamos do meio externo é afetada por informações que já possuímos. Portanto, temos a capacidade de usar o que já sabemos para aprender o novo. A significação, a percepção e o reconhecimento de padrões são construídos com base em conhecimentos anteriores.²³ Saber o que vemos (ou ouvimos) e mesmo como vemos (ou ouvimos) depende do conhecimento que temos.²⁴

Mayer e Moreno²⁵ categorizam três exigências cognitivas durante o aprendizado. Uma delas é chamada de Processamento Essencial, que são processos indispensáveis para se compreender a informação. Inclui entender idéias principais, fazer inferências que liguem essas idéias e relacioná-las às informações já existentes na memória. Daí a importância de se fazer conexões com informações prévias no aprendizado do novo. Os autores sugerem que o aprendizado é otimizado quando todos os recursos são focalizados no aprendizado essencial em detrimento dos outros. As outras exigências, chamadas de Processamento Incidental e Retenção Representacional, envolvem, respectivamente, informações não indispensáveis e retenção de uma informação na memória enquanto outra está sendo processada. Estas últimas resultam em sobrecarga da memória e fraco aprendizado.

²² Entende-se por metacognição o conhecimento que os alunos possuem sobre seus próprios processos de pensamento. De acordo com BRUNING, SCHRAW e NORBY (2003, p. 66), quanto mais conscientes os alunos forem de seus próprios processos cognitivos e estratégicos em codificar a informação, mais provavelmente eles usarão o que aprenderam. Ainda segundo os autores (p. 81), desde que o termo foi cunhado, na década de 70, a metacognição tem sido vista como um componente essencial do aprendizado porque permite ao aluno o controle de outras habilidades cognitivas, como a percepção e a atenção. Ela possibilita ao aluno coordenar o uso do conhecimento e das estratégias para realizar seus objetivos de aprendizado.

²³ Vide ADAMS (1990, apud BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003).

²⁴ Vide MCCANN, BESNER e DEVELAAR (1988, apud BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003).

²⁵ Vide MAYER e MORENO (2003, apud BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003).

HEUER (1999), em seu livro sobre a psicologia da inteligência, discute as capacidades e limitações dos componentes conhecidos do sistema da memória, a saber, memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Segundo ele, os dois primeiros componentes possuem capacidade limitada, enquanto o último tem capacidade praticamente infinita. Compreendermos como a informação chega até a memória de longo prazo nos ajudará a compreender como a memória funciona no geral. Os processos mentais devem determinar quais informações passam da memória sensorial para a de curto prazo e da de curto prazo para a de longo prazo. É papel desses processos mentais julgar se a informação a ser guardada na memória de longo prazo é produtiva, relevante e avaliar dados potencialmente contraditórios.

Apesar do pouco consenso em pontos críticos na pesquisa sobre a memória, alguns psicólogos cognitivistas acreditam em um conceito de organização da memória chamado de “schema”. O “schema” representa qualquer padrão de relacionamentos entre informações armazenadas na memória. Ao pensar em um elemento, o cérebro imediatamente ativa as memórias que se relacionam a ele. Hoje, é sabido que os conceitos e “schemata” (plural de “schema”) que estão registrados na memória exercem poderosa influência na percepção no nível da memória sensorial. Antigamente, acreditava-se que o aprendizado se dava quando a pessoa repetia várias vezes a mesma informação ou pelo tempo em que ela passava na memória de curto prazo. Atualmente, a tendência é acreditar que nenhum desses fatores garante o aprendizado. “O fator chave para transferir informações da memória de curto prazo para a de longo prazo é o desenvolvimento de associações entre as novas informações e os “schemata” já disponíveis na memória.” (HEUER, 1999, p. 23). Portanto, o tanto que a informação a ser aprendida se relaciona com o “schema” anterior tem papel fundamental para o aprendizado dessa nova informação. No caso de interesse para nós, as línguas previamente aprendidas afetam o modo com que o aprendiz processa a nova língua, podendo ter um efeito facilitador no mecanismo.

Conforme o autor, há três maneiras pelas quais a informação pode ficar registrada na memória: por rotina (do original, *rote*), utilizando-se de um artifício mnemônico e por assimilação. Essa última seria a de nosso interesse, pois trata do aprendizado de informações que “se encaixam em” ou “se ajustam a” um “schema” de memória que a aprendiz já possui. “A nova informação é assimilada a ou ligada ao “schema” existente e pode ser resgatada rapidamente ao se acessar por primeiro o “schema” existente e então reconstruir a nova informação.” (HEUER, 1999, p. 25). Segundo o autor, dessa forma o aprendizado envolverá compreensão real e esse deve ser o método de aprendizado a ser almejado, pois é mais eficiente do que os outros dois.

Concluindo, os alunos de uma terceira língua, em grau ainda maior do que aprendizes monolíngües, não são máquinas de repetição que automaticamente respondem a estímulos pré-determinados. Seu aprendizado e memória são resultados de uma gama de fatores já mencionados, entre eles o conhecimento anterior de línguas e estratégia de aprendizado de línguas. Os modelos de memória e os conceitos da psicologia cognitivista aqui vistos têm também implicações importantes para os professores. Uma delas é a necessidade de que se reconheça o que os alunos já sabem, seus conhecimentos prévios (no caso, a língua anteriormente aprendida), pois eles são filtros para a percepção desses alunos. Os professores “precisam tirar máximo proveito da relação entre os conhecimentos anteriores e novos” (BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003, p. 62). As informações que se relacionarem devem ser exploradas, analogias devem ser feitas e podem melhorar a instrução. A fundação em que se apóia o conhecimento da L2 está sólida, bem compreendida, e pode ajudar os alunos a assimilar informações novas e guiar seus pensamentos no aprendizado da L3.

4 INFLUÊNCIA ENTRE LÍNGUAS

4.1 A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras,²⁶ desenvolvida pela Professora Marcia Helena Boëchat Fernandes, demonstra a influência da língua estrangeira imediatamente precedente à que está sendo estudada. Em seus estudos realizados no *Centre Universitaire d'Etudes Françaises* entre 1996 e 1997, observou que os alunos têm uma tendência a remeter a aspectos da língua imediatamente anteriormente estudada quando da produção da língua em estudo. O fenômeno acontece desde que o sujeito tenha um nível intermediário de conhecimento dessa língua aprendida anteriormente²⁷. Essa recorrência à língua anterior lhe parecia involuntária, inconsciente, de forma que o estudante não consegue evitar que ela aconteça.

Para coletar dados que comprovassem a hipótese da transferência involuntária advinda da língua anteriormente aprendida, a pesquisadora selecionou, por meio de questionário, 290 sujeitos aprendizes de francês que já haviam anteriormente aprendido outra língua estrangeira. No grupo em questão, havia diversidade cultural e unidade lingüística em relação à língua sendo aprendida, pois vinham de diferentes partes do mundo, mas todos tinham o francês como língua em estudo. Todos estavam cursando os primeiros níveis do curso de francês, pois segundo a autora da teoria, a

²⁶ Cf. FERNANDES (1999, 2000, 2006) e FERNANDES e BRITO (2007).

²⁷ Para um experimento que demonstra como o grau de proficiência de L2 exerce grande influência sobre o grau de recorrência a ela, vide TREMBLAY (2006): “A menos que os aprendizes tenham atingido um patamar mínimo de proficiência em L2, aquela língua tem muito pouca probabilidade de influenciar a aquisição de uma L3”. (*Unless learners have reached a threshold level of L2 proficiency, that language is very unlikely to influence the acquisition of an L3*).

recorrência à língua estrangeira precedente é evidente principalmente nos primeiros meses de estudo da nova língua. A pesquisadora então desenvolveu um instrumento que pudesse medir a influência da língua anteriormente aprendida. Entregou a cada um dos sujeitos um texto em francês permeado com 20 palavras francesas cognatas de suas línguas estrangeiras aprendidas imediatamente antes. As palavras cognatas em questão tinham sílabas tônicas diferentes em francês e na língua aprendida anteriormente, e se fossem pronunciadas com tonicidade idêntica à da língua imediatamente anterior, comprovariam a hipótese da pesquisadora. A análise final seria feita com base nas sílabas tônicas produzidas pelos leitores. Para efeitos de esclarecimento, será dado aqui um exemplo prático contido no experimento. Se um sujeito da pesquisa fosse falante nativo de português, tivesse como L2 o inglês (nível mínimo intermediário) e estivesse aprendendo francês, a palavra *développement* poderia ser inserida no texto do experimento. As palavras *desenvolvimento* (em português), *development* (em inglês) e *développement* (em francês) são cognatas, mas possuem sílabas tônicas diferentes entre si. No português a palavra em questão é paroxítona, em inglês é proparoxítona e em francês é oxítona. A pesquisadora teria como foco a maneira como o aprendiz pronunciaria a sílaba tônica dessa palavra, para ver se ele recorreria a alguma das línguas anteriormente aprendidas e a qual. Todas as leituras foram gravadas em laboratório. Como sabia ser um processo da mente involuntária dos aprendizes, a pesquisadora pediu aos participantes que lessem o texto em voz alta com menos cuidado à acuidade e mais atenção ao sentido, pois ao final da leitura uma pergunta seria feita a respeito da compreensão do texto. Segundo ela “O enfoque no *sentido* de uma atividade (...) faz com que o aluno deixe de lado a acuidade e se concentre mais no sentido, favorecendo, nesse caso, o exercício do inconsciente” (FERNANDES, 2006, p. 40). Dessa forma, os alunos concentravam-se mais no sentido do texto e menos na pronúncia das palavras, dando espaço para que o inconsciente, a mente involuntária, se manifestasse.

Como resultado, dos 20 vocábulos cognatos inseridos no texto, uma média de 17 foram lidos da forma como eles seriam produzidos em suas línguas aprendidas imediatamente antes do francês. Percentualmente, 85% dos sujeitos que haviam estudado a língua estrangeira precedente por no mínimo dois anos pronunciaram a sílaba tônica com a tonicidade que o vocábulo apresentaria na língua aprendida imediatamente antes.

A conexão entre a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia e a presente pesquisa é explorada no próximo subcapítulo.

Além de Fernandes, outros autores também já se debruçaram sobre estudos a respeito do efeito da língua imediatamente anterior na aquisição da língua em estudo. O fenômeno por eles descrito é chamado de *last language effect* (efeito da última língua), e os referidos pesquisadores defendem que a língua aprendida mais recentemente (juntamente com outros fatores) deva ser a mais disponível para transferências²⁸. Há, porém, um diferencial da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia em relação aos estudos do *last language effect*. O *last language effect* prega que os aprendizes se remeterão, inconscientemente, a elementos da língua que tenha sido utilizada com mais frequência recentemente. Já a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, como será visto logo adiante, mostrou que a influência involuntária da língua imediatamente anterior será sentida mesmo que a língua tenha sido aprendida há muitos anos, desde que um nível intermediário de conhecimento dela tenha sido atingido. Isso, entre outros fatores, confere à teoria um caráter exclusivo e de autenticidade quando comparada aos outros estudos.

²⁸ Vide CENOZ (2001); HAMMARBERG (2001); SHANON (1991) e WILLIAMS e HAMMARBERG (1998).

4.2 CLASSES DE PALAVRAS NA TRANSFERÊNCIA ENTRE LÍNGUAS

Apesar de este não ser o foco principal da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, percebe-se nela em muitos momentos a tendência da transferência involuntária acontecer com palavras funcionais e marcadores conversacionais, sendo essas passagens de interesse à presente pesquisa. Isso acontece principalmente nos depoimentos de alunos nos questionários preenchidos e lá relatados. Um exemplo: “Constantemente, ao ler ou ao falar inglês, vinham automaticamente e sem querer palavras em francês [língua estrangeira 1]. Palavras monossilábicas “oui”/“non” etc. Expressões “d’accord”, “voilà”, (...) Nesses casos, não recorro a minha língua materna [L1- Português]” (FERNANDES, 2006, p. 36).

Sendo as transferências das palavras funcionais majoritariamente inconscientes, e das de conteúdo, majoritariamente conscientes (afirmação que será mais bem desenvolvida adiante), a hipótese da presente pesquisa consolida-se com base na teoria de Fernandes. Segundo a pesquisadora, o aprendiz de L3 “recorre inconscientemente à língua estrangeira precedente” (FERNANDES, 2006, p. 33). Ressaltemos que isso acontece principalmente quando o aluno adquiriu fluência mínima em níveis intermediários da língua precedente.

FERNANDES (2006) narra também experiências da professora Wilga Rivers relatadas no livro de Rivers intitulado *Communicating Naturally* (1983). Rivers é falante nativa de inglês, havia aprendido francês, latim, italiano e alemão e estava no início do seu aprendizado de espanhol. Apesar de ela não se considerar fluente no idioma alemão, afirma a tendência de pensar em alemão quando tentava produzir sentenças no espanhol, principalmente em pequenas porções como *ja* (sim), *aber* (mas) *danke schön* (muito obrigada), *und so weiter* (e assim por diante), sendo a maioria palavras funcionais ou marcadores conversacionais. A pesquisadora enfatiza o fato de que a língua estrangeira anteriormente aprendida pode ter sido estudada 25

anos atrás (como no caso de Rivers), mas mesmo assim sua influência sobre a língua em estudo será percebida.

Outro fato bastante relevante dos estudos da pesquisadora é tirado do relato de um falante de L1 português, L2 inglês, L3 francês e L4 espanhol (FERNANDES, 2006, p. 35). Em depoimento, o aluno afirma:

Após o inglês, comecei a estudar o francês. Esse estudo foi muito tumultuado, pois todas as palavras que me vinham à mente, primeiramente, eram da língua inglesa. Atualmente tenho estudado espanhol, e o francês, por ser uma língua bem parecida com a língua espanhola, faz-me confundir as estruturas da frase no ato da conversação.

O discurso do aluno corrobora as premissas baseadas na Teoria da Reação em Cadeia. A cada nova língua, o aluno percebe a recorrência à língua anterior. A justificativa dada pelo aluno, porém, não é muito lógica. Ele diz recorrer ao francês quando do aprendizado do espanhol por serem línguas parecidas. Por que então não recorria ao português, e sim ao inglês, quando aprendia francês? O português e o francês são línguas tipologicamente muito mais semelhantes do que inglês e francês. Essa é justamente uma das conclusões da Teoria da Reação em Cadeia: quando o foco é a fluência em uma língua estrangeira, a maior influência que o aluno sofre é da língua imediatamente anterior. Tal fenômeno independe do fato de a língua em estudo ser tipologicamente semelhante ou não à língua anterior (FERNANDES, 2000).

Casos como o descrito acima foram decisivos para a seleção de sujeitos e metodologia da presente pesquisa. Ao decidir por fazer coleta de dados empíricos com estudantes de alemão L3, com português L1 e inglês L2, poder-se-ia supor que a transferência de inglês para o alemão ocorreria por conta de similaridade entre essas línguas. Esse argumento tem sua veracidade relativizada, pois como sugere a Teoria da Reação em Cadeia, dado um domínio suficiente de conhecimento de L2 para que isso ocorra, é principalmente a seqüência de aprendizado das línguas que determina a que língua o aprendiz irá recorrer. Se o estudo fosse feito com falantes de L1 português, L2 inglês e L3 francês, apesar da semelhança entre L1 e L3, seria provavelmente à L2 de família diferente que o aprendiz iria recorrer ao falar o francês.

Outros resultados de pesquisas reforçam o fenômeno acima descrito. Por exemplo, a conduzida por Stedje (1977), reportada por WILLIAMS e HAMMARBERG (1998), com falantes de L1 finlandês, L2 sueco e L3 alemão. A pesquisadora gravou 55 amostras de falas de cinco minutos desses aprendizes de alemão e observou o que chamou de um grande número de trocas lingüísticas não intencionais de L2 sueco e nenhuma ocorrência do L1 finlandês. Stedje observa também que a maioria das trocas foi de palavras funcionais. Poder-se-ia pensar que a transferência de L2 sueco para L3 alemão seja devida à semelhança entre essas línguas. Porém, ao conduzir o mesmo estudo com falantes de L1 sueco, L2 inglês e aprendizes de L3 alemão, percebeu-se que foram trocas provenientes do L2 inglês que ocorreram. Já que alemão e sueco são ambas línguas germânicas, o resultado com transferência do inglês foi inesperado. Novamente aqui, constatou-se que as palavras predominantemente transferidas foram as funcionais.

WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) também descrevem um estudo feito por Paivi Juvonen com falantes de L1 finlandês, L2 sueco e L3 estoniano. Já que finlandês e estoniano vêm de uma mesma família, e o sueco não se relaciona com elas, era de se esperar que os alunos de estoniano recorressem à L1 finlandês. Porém, isso não ocorreu, sendo que a interferência veio do L2 sueco. Tais resultados são condizentes com a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia.

A conclusão tirada por WILLIAMS e HAMMARBERG (1998, p. 303) ao analisar fatos como os anteriores é de suma importância: “Isso (...) dá suporte à noção de que o status L1/L2 de outras línguas de um poliglota (isto é, se a língua é L1 ou L2), pode ser pelo menos tão importante quanto a similaridade tipológica na ocorrência de tais trocas”.

Em 1998, a dupla de pesquisadores logo acima mencionada publicou um estudo longitudinal a respeito de trocas lingüísticas não-adaptadas na produção de L3. Por trocas não-adaptadas entendem-se expressões que não são de L3 e não são adaptadas a ela nem fonologicamente nem morfologicamente. Esse estudo foi

norteador para a elaboração da presente pesquisa. Analisaram dados coletados ao longo de dois anos de uma falante de L1 inglês, L2 francês, L3 italiano, L4 alemão e L5 sueco. Na terminologia usada por eles, porém, L1 é a língua nativa do sujeito (no caso, o inglês) e L2 engloba as intermediárias (francês, italiano e alemão) até a língua-alvo L3 (sueco). Uma de suas intenções era mostrar que L1 e L2 possuem papéis diferentes quando da aquisição de L3. Para tal, classificaram as trocas linguísticas em quatro categorias:

- (1) EDIT: para fazer autocorreção, começo de tomada de turno ou usado para facilitar a interação;
- (2) META: usado para apartes, para comentar o desempenho de L3 ou pedir ajuda. Também usado para indicar um comentário sobre a situação comunicativa (ex. “agora está funcionando” – referindo-se ao gravador) ou sobre o texto de L3 em si (ex. “isso significa ‘problema’?”);
- (3) INSERT: uso de itens que não são de L3 para superar problemas lexicais de L3 (ex. “como se diz ‘*they sound like*’?”);
- (4) WIPP (Without Pragmatic Purpose): são trocas não intencionais²⁹, sem motivação pragmática. Enquanto as outras três categorias parecem ter um propósito pragmático de algum tipo na conversação, esse não é o caso aqui. Acontecem como parte do discurso em L3 e as trocas parecem não ter uma função em particular. Não há indicações de que são causadas por uma escolha linguística, parecem ser lapsos na formulação de L3. É típico dessa categoria uma autocorreção imediata e evidências de que o

²⁹ O que Williams e Hammarberg denominam “não intencional” corresponde ao termo “involuntário” de Fernandes (acima explorado). Aqui também, mais uma vez, há um exemplo da recorrência inconsciente à língua previamente aprendida consoante com a teoria de Fernandes.

item correspondente na L3 era conhecido do sujeito (ex. um ladrão *mit* uma chave³⁰).

A categoria de interesse do presente trabalho é a WIPP, já que a maioria de trocas lingüísticas nessa categoria foi contabilizada pelos autores como sendo palavras funcionais (81,9%) e mais de 89% tiveram como fonte a L2 alemã. Essa transferência ocorre mesmo se as palavras possuírem sons diferentes. Percebeu-se que em alguns dos casos, apesar de o equivalente em inglês ser também similar ao sueco (por exemplo, *we must, what, how, we, there, could, them, here, Friday, little, typical, student*), o alemão foi usado. Os autores concluem que as trocas WIPP parecem ter um status especial, diferente das trocas funcionais pragmáticas, e se relacionam às construções em L3. Além disso, não há indicação de que elas sejam causadas por uma escolha lingüística.

O foco do estudo de WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) era fazer a distinção entre os elementos que tinham uma função na situação conversacional ou não. Por isso, separaram as categorias EDIT e WIPP, já que as expressões de edição de uma conversa possuem um propósito pragmático.

Porém, para a presente pesquisa, essas duas categorias foram colocadas juntas (marcadores conversacionais e palavras funcionais, respectivamente), pois o nosso foco é testar a intencionalidade ou não das transferências. Elementos de ambas as categorias parecem acontecer de forma não intencional no discurso. Tal posicionamento foi também tomado em um estudo de Poulisse e Bongaerts,³¹ em que os pesquisadores englobaram as categorias EDIT e WIPP de Williams e Hammarberg em apenas uma, que denominaram de “trocas lingüísticas não-intencionais”.

³⁰ Tradução: “um ladrão com uma chave”. Sentença dita em sueco e uso da preposição *com* do alemão.

³¹ Vide POULISSE e BONGAERTS (1994, apud HAMMARBERG, 2001).

No mesmo estudo, observou-se que as palavras de conteúdo sofrem mais autocorreção que as palavras funcionais e também tendem a ser mais corrigidas antes de serem completadas. Isso talvez ocorra devido à necessidade de garantir inteligibilidade de mensagens transmitidas pelos interlocutores.

Se a L2 alemão foi fonte maior (92%) na transferência não intencional para L3, no mesmo estudo observou-se que L1 inglês foi usado como uma ferramenta consciente intencional para facilitar a comunicação na forma de comentários metalingüísticos, apartes, pedidos de ajuda etc. (funções EDIT, META e INSERT).

Segundo WILLIAMS e HAMMARBERG (1998), uma das explicações para o achado de que as palavras funcionais são mais envolvidas em trocas lingüísticas não intencionais do que palavras de conteúdo é a freqüência maior com que ocorrem³². Os referidos pesquisadores, porém, explicam porque esse argumento é infundado.

Argumentam que, se a freqüência fosse fator determinante, elementos de L1 seriam mais freqüentes nas trocas lingüísticas, pois a L1 é comumente a língua usada com mais freqüência pelo falante. “Tendo isso em mente, é mais provável que a explicação para a freqüência de palavras funcionais no desempenho seja outra, e que seja relacionada com diferenças qualitativas entre essas categorias” WILLIAMS e HAMMARBERG (1998, p. 300).

Portanto, pelo que já foi visto, nem tipologia e nem freqüência são explicações suficientemente boas isoladamente para dar conta do fato de as palavras funcionais serem mais transferíveis (de L2 para L3) que as de conteúdo.

³² Na presente pesquisa, a L2 utilizada será o inglês. Em artigo de Michael MCCARTHY (2007) na revista *New Routes*, há uma relação das 40 palavras e sons utilizados com mais freqüência na língua inglesa, sendo elas, na seqüência: *the, I, and, you, it, to, a, yeah, that, of, in, was, it's, know, mm, is, er, but, so, they, on, oh, we, have, no, laughs, well, like, what, do, right, just, he, for, erm, be, this, all, here, got.*

WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) descrevem um estudo feito por Ringbom³³ de sujeitos com L1 finlandês, L2 sueco e L3 inglês. A análise teve como fonte material escrito, e as trocas de L2 para L3 mais frequentes foram conjunções, por exemplo, *fast* (apesar de), *men* (mas) e *och* (e). O autor sugere a hipótese de que essas palavras que fazem a união de elementos mais importantes devem receber menos atenção que as palavras que carregam as idéias principais, e que “isso poderia acontecer ainda mais em língua falada”

Em outro momento, RINGBOM (2001) justifica troca de palavras funcionais como *and*, *but* and *although* (*e*, *mas* e *embora*) por motivo de falta de concentração: as conexões entre os elementos principais das orações podem receber menos atenção do que as expressões utilizadas para expressar as idéias principais do falante.

O peso semântico das palavras de conteúdo também não pode ser uma explicação para o fato de elas serem menos transferidas. Menos atenção seria dada às palavras funcionais (por terem menor peso semântico), portanto elas seriam mais transferidas. Tendo por horizonte a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, essa justificativa não é suficiente, pois se sabe que as trocas de palavras não se dão em um nível consciente, portanto, mesmo tentando-se prestar mais ou menos atenção ao discurso, as trocas acabam acontecendo: “O aprendiz pode até conseguir escolher *conscientemente* a língua para fazer comparações, mas no momento de usá-la com o foco na fluência ou sentido, o *inconsciente* nem sempre coopera”. (FERNANDES, 2006, p. 33 e 34).

Uma outra possível explicação para o fenômeno da transferência inconsciente de palavras funcionais de L2 para L3 foi dada por Selinker e Baumgartner-Cohen que é descrita e questionada por Murphy³⁴. É o chamado *talk foreign mode*. As trocas viriam de L2 por se tratar de uma língua estrangeira, e o aprendiz suprimiria a L1 por

³³ Vide RINGBOM (1985, apud WILLIAMS e HAMMARBERG, 1998).

³⁴ Vide SELINKER e BAUMGARTNER-COHN (1995, apud MURPHY 2003).

essa não lhe ter um status de “estrangeira”. Segundo os pesquisadores acima mencionados, a língua não-nativa do falante é fonte de transferência negativa, mas não com um propósito estratégico consciente, como para preencher uma lacuna de um desconhecimento lexical. Além disso, o efeito de L2 não se aplicaria a todos os domínios lingüísticos, mas sim ao vocabulário, particularmente às palavras funcionais curtas. Até mesmo em invenções lexicais em que se misturam línguas, L2 seria a fonte mais freqüentemente que L1.

MURPHY (2003) também menciona a explicação de Hammarberg³⁵ para o fenômeno. Segundo ele, acontece uma reativação do mecanismo de aquisição de L2 durante a produção de L3 e a estratégia consciente de suprimir a L1, pois essa tem o status de não-estrangeira (diferentemente de L2). Segundo a autora, essa explicação não é satisfatória por dois motivos. Primeiramente, ela não explica porque os falantes não conseguem suprimir a L2 adequadamente também. Além disso, não explica a freqüente falta de consciência por parte do falante de que está misturando as línguas. A autora continua afirmando que hoje não há uma explicação satisfatória para a transferência negativa que vem de L2 para L3, mas que a tendência atual é considerá-la um erro de desempenho ao invés de uma estratégia adotada pelos aprendizes. Segundo ela, a exploração do processo de seleção das línguas durante a produção da fala seria uma tentativa de localizar a fonte da seleção errônea. A teoria do *talk foreign mode* também é colocada à prova por Fernandes em sua teoria. A pesquisadora trabalhou com falantes de mais de três línguas e o *talk foreign mode* não explica o motivo pelo qual os aprendizes recorrem em sua maioria à língua estrangeira imediatamente precedente, e não a outras línguas estrangeiras anteriormente aprendidas, já que estas também são línguas estrangeiras.

³⁵ Vide HAMMARBERG (2001, apud MURPHY 2003).

MURPHY (2003) descreve as variáveis que afetam os aprendizes e que aumentam a probabilidade de transferência de L2 para L3. Segundo ela, há fatores internos ao indivíduo que afetam essa probabilidade, sendo alguns deles: proficiência, quantidade de exposição e uso da língua-alvo, idade, consciência lingüística e histórico educacional. Há também variáveis baseadas nas línguas, como tipologia lingüística, frequência e transferência morfológica³⁶. É nesse segundo tipo de variáveis que a autora inclui *word class* (classes de palavras), admitindo a distinção entre palavras de conteúdo e funcionais na transferência de L2 para L3. Com base em hipóteses de Faerch e Kasper,³⁷ relata que a transferência de palavras de conteúdo é uma estratégia consciente para preencher uma lacuna, que é freqüentemente precedida por uma pausa. Por outro lado, a transferência não-intencional de um item lexical seria normalmente uma palavra funcional. A autora também descreve resultados de pesquisas feitas por Poulisse e Bongaerts³⁸ sobre transferência de L1 para L2, e que mostram que a transferência de palavras de conteúdo é mais monitorada, o que é perceptível pela quantidade de correções antes e depois da enunciação. Eles também concluíram que as trocas não intencionais para L2 são de palavras funcionais. Segundo MURPHY (2003), essa tendência se mantém quando da transferência de L2 para L3. A autora relata também um estudo de Ringbom³⁹ sobre transferência lexical para L3. O estudo em questão sugere que as transferências de palavras de conteúdo são mais baseadas em L1, enquanto as transferências lexicais de L2 são limitadas às palavras funcionais.

³⁶ Jasone CENOZ (2001) adiciona a esses fatores o grau de formalidade da situação conversacional, o tipo de interlocutor da conversa e a relação que se tem com ele, a ordem do aprendizado das línguas (e a tendência de utilização da língua anteriormente aprendida na transferência) e a recenticidade (do original, *recency* - qual das línguas foi utilizada com mais frequência recentemente).

³⁷ Vide FAERCH e KASPER (1986, apud MURPHY 2003).

³⁸ Vide POULISSE e BONGAERTS (1994, apud MURPHY 2003).

³⁹ Vide RINGBOM (1986, apud MURPHY, 2003).

WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) concluem suas pesquisas formulando um modelo de produção de L3. Segundo eles, uma das línguas anteriormente aprendidas se torna a fonte preferida de informações lingüísticas que não são da língua-alvo porque recebe o papel de fornecedora padrão (comum na construção de novas palavras, com influência fonológica no início do aprendizado e de onde advêm as trocas WIPP). A “escolha” dessa língua, segundo eles, se dá por quatro fatores: proficiência, recenticidade (qual língua o aprendiz mais utilizou recentemente), tipologia e status de L2 (qual é a língua imediatamente anterior). A língua que obtiver o maior valor nesses fatores será a preferida para servir como fornecedora padrão (HAMMARBERG, 2001). Já a L1, por sua vez, teria um papel instrumental: é utilizada para comparações, pedidos de ajuda, dá suporte à interação entre os falantes, tem função pragmática, ajuda na aquisição de novas palavras.

5 A METODOLOGIA E A PESQUISA EMPÍRICA

Nesta parte inicial do capítulo será feita uma classificação da presente pesquisa de acordo com a ciência da metodologia de pesquisa, será explicado foi feita a seleção dos sujeitos e serão descritos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados para a fundamentação do trabalho.

Seguindo os princípios de GÜNTHER (2006), a presente pesquisa pode ser categorizada como sendo majoritariamente qualitativa. Segundo ele, há os seguintes motivos para tal:

- a) procura entender o comportamento humano e as razões que o governam
- b) engloba um número não muito grande de sujeitos
- c) os dados são coletados com a participação da pesquisadora no local onde o fenômeno acontece, sendo o ambiente natural a fonte direta de dados

A opção de observação que se fez é a denominada “observação participante”, pois é a que envolve um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para que sejam obtidas informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios contextos. Durante a coleta, a pesquisadora se inseriu no contexto de sala de aula, acarretando uma participação, segundo OLIVEIRA (2007, p. 81), “mais intensa”: “o pesquisador é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações”. A pesquisadora aqui é realmente aprendiz do idioma alemão e possui grande interesse por ele.

- d) é exploratória e não tem por ambição ser conclusiva

A esses princípios, Godoy⁴⁰ adicionaria:

- e) caráter descritivo do objeto de estudo, delimitando um lugar e um tempo, contendo revisão da literatura e coleta de dados
- f) o significado que as pessoas dão às coisas sendo uma preocupação do investigador

Essa tendência pode ser observada principalmente na questão aberta do questionário. O questionário da pesquisa qualitativa é utilizado como uma ferramenta para que sejam obtidas informações sobre sentimentos, crenças, situações vivenciadas que o pesquisador deseje registrar para atender os objetivos de seu estudo. (OLIVEIRA, 2007, p. 83).

- g) enfoque indutivo

Por tal, entende-se a observação de fatos ou fenômenos e análise para explicação de causas de suas ocorrências, indo “do particular ao geral para se tirar conclusões”. (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

Sob a ótica das ciências sociais empíricas, existem três maneiras de compreender o comportamento e os estados subjetivos, sendo eles: a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento diante das tarefas definidas para essas situações; c) perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que pensam e pensaram (GÜNTHER, 2006). A presente pesquisa envolve os métodos de conduzir estudos empíricos a) e c). As gravações foram uma tentativa de observar o que acontece em situações naturais de sala de aula, sem a aplicação de um experimento em si. A parte final do questionário buscava obter

⁴⁰ Vide GODOY (1996, apud OLIVEIRA, 2007, p. 38 e 39).

dos aprendizes suas opiniões sobre o fenômeno da transferência interlingüística e as explicações que eles atribuíam a ela.

MARTINS (1994), em seu artigo sobre metodologias de pesquisa, faz a distinção entre as convencionais e não-convencionais. O presente estudo se aproxima do que definiu como não-convencional (qualitativa) pelo fato de essa metodologia dar aos sujeitos pesquisados um papel fundamental e por fazer descrições dos fenômenos observados. Além disso, define uma problemática (transferência não intencional de L2 para L3) e faz um resgate crítico da produção teórica já produzida sobre a problemática em jogo. Segundo MARTINS (1994, p. 4), “aqui se podem identificar as diferenças de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior”, causando ruptura de falsas apreensões. Nesse sentido, a presente pesquisa também se encaixaria na categoria qualitativa, principalmente na parte que trata dos mitos sobre a transferência advindos tanto dos alunos, como de algumas pesquisas. Finalmente, a pesquisa é não-convencional, ainda de acordo com o mesmo autor, por contar com “a presença do observador (...) mantida para fins de investigação científica”. O observador fica “face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados” MARTINS (1994, p. 5). Essa é a descrição da postura adotada na pesquisa quando foi feita a gravação de aulas na turma de Conversação 1.

Segundo OLIVEIRA (2007, p. 29 e 30), a hipótese proposta pela presente pesquisa também a qualifica como qualitativa. De acordo com a autora, a hipótese (ou o pressuposto) é a guia de todo procedimento metodológico, podendo existir na abordagem qualitativa “porque, ao iniciarmos um estudo, uma pesquisa, fazemos suposições quanto à reta final de nosso estudo” e, além disso, “conduz a uma verificação empírica”. Tal procedimento foi o adotado neste estudo. Após hipotetizar que alguns grupos de palavras seriam majoritariamente transferidas no discurso de iniciantes do estudo de uma terceira língua, foi feita a coleta de dados para que a hipótese fosse verificada.

O fato de a pesquisa ter levantado os estudos existentes sobre transferência na produção do multilíngüe, ter observado situações reais de sala de aula, ter colhido dados dos aprendizes por forma de questionário, além de apresentá-los e analisá-los, também a caracteriza como qualitativa: “[o processo da pesquisa qualitativa implica] estudos segundo a literatura pertinentes ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.” OLIVEIRA (2007, p. 37).

Finalmente, sobre a metodologia escolhida, pode-se dizer que a categorização das classes de palavras também a classifica como qualitativa, pois há um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador durante a análise de conceitos OLIVEIRA (2007, p. 93).

Obviamente, por se tratar de uma pesquisa da área de humanas, muito cuidado deve ser feito com generalizações. Seres humanos são diferentes entre si, e há exceções às regras. Variáveis resultantes de motivação, status dado à língua pelo sujeito, atenção, monitoramento, psicotipologia⁴¹ (similaridade entre as línguas percebida pelo sujeito), conhecimento fonológico, pragmático e sociolinguístico, habilidades mentais, velocidade mental de aquisição, diferentes abordagens e metodologias de ensino, frequência de uso, criatividade, flexibilidade cognitiva, idade, habilidades linguísticas mais ou menos desenvolvidas, crenças errôneas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, identidade, imersão em países de uma das línguas, famílias bilíngües etc., podem alterar o resultado dos experimentos. Cada uma dessas variáveis é um campo riquíssimo para pesquisas que podem vir a contribuir muito para uma maior compreensão sobre a aquisição de terceira língua.

⁴¹ Cf. definição de FERNANDES e BRITO (2006, p. 29): “A tipologia linguística é comumente construída com base em fatos objetivos, sobre as diferenças e semelhanças estruturais entre as línguas. Mas além dos fatos objetivos existem outros, subjetivos, que determinam distâncias linguísticas a partir da proximidade estrutural e cultural determinada pela mente humana. Essa proximidade percebida não corresponde, necessariamente, à distância real entre as línguas, mas é uma variável que pode interferir significativamente no processo de aquisição/aprendizado”.

Por focar em processos internos, a observação direta das atividades mentais de um indivíduo torna-se uma tarefa difícil. Para contornar essa dificuldade, e sabendo-se que a fala e as ações de um indivíduo são os reflexos externos observáveis de sua mente, pesquisas como a presente se propõem a analisar os comportamentos observáveis do indivíduo. Já que a mente em si não pode ser diretamente observada, quantificada e avaliada, seus efeitos podem. Fenômenos podem ser avaliados “através de uma análise de estratégias adotadas na comunicação, como também padrões de comportamentos involuntários relatados e observados durante as falas dos sujeitos” (FERNANDES, 2006, p. 34). A respeito da transferência de L2 para L3, “essa transferência ocorre como fator interno ao aprendiz, através de sua interlíngua⁴², podendo apresentar efeitos observáveis” (BRITO, 2006, p. 46). É o que propõe a psicologia cognitivista: observar comportamento – as respostas observáveis dos indivíduos – para fazer inferências sobre o não-observável, fatores que formam a base de e explicam o que vemos (BRUNING, SCHRAW e NORBY, 2003).

Na pesquisa de ANGELIS (2005) anteriormente descrita, observaram-se abundantes exemplos de transferência de palavras funcionais de L2 para L3. Na produção escrita, porém, pode haver algum monitoramento por parte dos alunos, pois eles dispõem de um pouco mais de tempo para pensar antes da produção. Como é de se prever, a transferência inconsciente e involuntária de L2 para L3 será muito mais abundante na produção oral dos aprendizes, pelo fato de haver menos controle, menos tempo para pensar. Por esse motivo, para a presente pesquisa foram coletados dados de produção oral dos sujeitos.

⁴² Ellis (1997, p. 33) registra que interlíngua é um termo cunhado por Selinker em reconhecimento ao fato de que aprendizes de L2 constroem um sistema linguístico que faz uso, em parte, da L1 do aprendiz, mas também é diferente dela e também da língua-alvo. (“*The term ‘interlanguage’ was coined by the American linguist, Larry Selinker, in recognition of the fact that L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learners’ L1 but is also different from it and also from the target language.*”).

Os sujeitos selecionados para a coleta de dados são falantes nativos de português, com L2 inglês e aprendizes dos primeiros semestres de alemão no CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná. Como no Brasil estuda-se inglês na escola e freqüentadores de cursos particulares do idioma são bastante comuns⁴³, essas já seriam condições suficientes para que a escolha do inglês como L2 para a pesquisa fosse feita. Além disso, resultados de uma pesquisa de ANGELIS e SELINKER (2001) ajudaram para a decisão por esse grupo-alvo de sujeitos. Os autores em questão conduziram um estudo com dois sujeitos. Um deles era um senhor de 45 anos de idade com L1 inglês, L2 espanhol, L3 italiano. O procedimento não será aqui detalhadamente descrito, mas consistia de relatos orais em italiano. O sujeito em questão havia estudado italiano apenas no ensino médio, e na época em que os dados foram coletados, ele estava aprendendo italiano há apenas uma semana, mas era muito fluente em espanhol. Sua tarefa era assistir ao jornal em italiano e reportá-lo no dia seguinte. Segundo os autores: “A tarefa escolhida para essa coleta de dados pode parecer muito avançada para um iniciante, mas, como o sujeito era falante fluente de espanhol, seu conhecimento anterior de espanhol foi completamente explorado desde o começo do treinamento” Ainda, segundo eles, é senso comum dar por certo que a compreensão auditiva do sujeito em italiano seria facilitada por seu conhecimento anterior de espanhol: “Pedagogicamente, não teria sido possível explorar essa influência positiva de interlínguas se o sujeito fosse fluente em uma língua tipologicamente distante da língua-alvo” (ANGELIS e SELINKER (2001, p. 49).

Portanto, se essa influência positiva entre línguas tipologicamente similares for explorada com alunos iniciantes de alemão que já tenham aprendido inglês

⁴³ Segundo dados da revista Você S. A. (São Paulo: Editora Abril, v. 10, 1999), 20 milhões de brasileiros já estudavam inglês. Havia cerca de 3.200 escolas funcionando no país sob o sistema de franquias, além de estabelecimentos independentes e professores particulares.

anteriormente, seu aprendizado pode também ser bem mais rápido (cf. exemplo a seguir). A escolha de se trabalhar com português L1, inglês L2 e alemão L3 na presente pesquisa traz consigo a tarefa adicional de encontrar subsídios que dêem sustentação à hipótese de que a transferência de L2 para L3 não se dá apenas por serem línguas “parecidas” – as transferências são muitas vezes inconscientes e acabam acontecendo de L2 para L3 mesmo que sejam tipologicamente distantes. Porém, justamente por visar a ter uma função pedagógica prática para a presente pesquisa, com elaboração de novas metodologias, foi decidido trabalhar com L2 e L3 de mesma família, pois, como na citação acima, ficaria difícil explorar a influência positiva de interlínguas se o sujeito fosse fluente em uma língua distante da língua-alvo.

Um exemplo prático de como explorar a língua inglesa anteriormente aprendida no aprendizado de alemão seria mostrar aos alunos a regularidade com que algumas consoantes são trocadas de uma língua para a outra. O verbo *eat* (comer, em inglês) em alemão é *essen*. As letras *t* de muitos verbos do inglês correspondem a *ss* nos verbos alemães, por exemplo: *forget* – *vergessen* (esquecer), *bite* – *beissen* (morder), *hate* – *hassen* (odiar). O mesmo vale para verbos com *p* em inglês e *f* em alemão: *sleep* – *schlafen* (dormir), *help* – *helfen* (ajudar), *hope* – *hoffen* (ter esperança). Similarmente acontece com *k* do inglês e *ch* do alemão: *make* – *machen* (fazer), *cook* – *kochen* (cozinhar), *break* – *brechen* (quebrar). Dicas como essas poderiam ajudar um aluno iniciante de alemão na aquisição do vocabulário.

A classificação dos elegíveis para a coleta de dados foi feita por um questionário⁴⁴ (vide Apêndice 1). Em sua primeira página, o instrumento pede alguns dados pessoais (idade, profissão), um histórico de línguas aprendidas anteriormente e impressões dos aprendizes sobre as influências entre elas. Qualquer pesquisado que tenha aprendido outra língua que não as acima mencionadas foi desconsiderado, pois a intenção é analisar a influência do inglês L2 sobre o alemão L3.

⁴⁴ Adaptado da versão elaborada por FERNANDES (1996, 2000).

Na segunda página, há a pergunta: “Quais dos seguintes erros (trocas de palavras) você já cometeu, cometeria ou se imagina cometendo na aula de alemão: (assinale com um X)”⁴⁵, seguida de uma extensa lista de palavras. A intenção aqui é verificar se o aluno percebe transferência maior de palavras funcionais e marcadores conversacionais (“*but* ao invés de *aber*”, “*I know* ao invés de *ich weiß*”) ou de palavras de conteúdo (“*work* ao invés de *arbeiten*”, “*potato* ao invés de *Kartofel*”). A seleção dos vocábulos foi feita cautelosamente para que todos eles já tivessem sido estudados em aulas anteriores à aplicação do questionário. As palavras de conteúdo correspondem a 50% da lista, e as funcionais e marcadores conversacionais correspondem aos outros 50%. São 16 exemplos de palavras funcionais e marcadores conversacionais:

- from* ao invés de *von*
- yes* ao invés de *ja*
- to* ao invés de *zu*
- but* ao invés de *aber*
- and* ao invés de *und*
- I know* ao invés de *ich weiß*
- no* ao invés de *nein*
- of course* ao invés de *natürlich*
- excuse me* ao invés de *Entschuldigung*
- then* ao invés de *dann*
- maybe* ao invés de *vielleicht*
- I think* ao invés de *ich glaube*
- yeah* ao invés de *genau*
- the* ao invés de *die, der* ou *das*

⁴⁵ Questão que foi alterada em coleta após qualificação e novos questionários tiveram que ser aplicados.

- with* ao invés de *mit*
- I don't know* ao invés de *ich weiß es nicht*

Essas palavras foram alternadas aleatoriamente com 16 exemplos de palavras de conteúdo:

- lesson* ao invés de *Lektion*
- good* ao invés de *gut*
- something* ao invés de *etwas*
- night* ao invés de *Nacht*
- sleep* ao invés de *schlafen*
- work* ao invés de *arbeiten*
- play* ao invés de *spielen*
- bye* ao invés de *Tschüss*
- there* ao invés de *dort*
- married* ao invés de *verheiratet*
- homework* ao invés de *Hausaufgabe*
- nothing* ao invés de *nichts*
- number* ao invés de *Nummer*
- breakfast* ao invés de *Frühstück*
- shelf* ao invés de *Regal*
- potato* ao invés de *Kartoffel*

Tanto as palavras de conteúdo quanto as funcionais utilizadas no questionário constam das lições iniciais do livro usado no curso de Alemão 1 *Themen Aktuell 1* (AUFDERSTRASSE, H. et al., 2003), ou seja, todos os alunos já haviam sido expostos a elas antes da aplicação do questionário (que aconteceu a partir da segunda metade do semestre).

Em seguida, há um espaço aberto para o aluno citar exemplos de sua aprendizagem de alemão em que certas línguas interferem positivamente ou negativamente, conscientemente ou inconscientemente durante o processo de

aprendizagem. Nesse mesmo espaço, o aluno também é requisitado a responder que tipos de expressões são transferidas das línguas anteriormente aprendidas para o alemão e por quê.

Com a autorização da direção e da coordenação do Curso de Alemão do CELIN UFPR, foi aplicado um questionário-piloto similar ao acima mencionado em duas turmas (Alemão 1 e 2) durante o segundo semestre de 2006. Esse teste do material foi de extrema importância para que alguns ajustes fossem feitos até a elaboração da versão encontrada no Apêndice 1. Os itens assinalados sobre a transferência de palavras funcionais e de conteúdo, bem como o acompanhamento das aulas, foram de extrema importância para a elaboração da hipótese. Além disso, os comentários escritos pelos alunos na parte aberta do questionário foram uma fonte essencial de *insights* para a elaboração da presente pesquisa.

Dos 17 questionários-piloto aplicados, oito foram desconsiderados pelo fato de os alunos já terem estudado alguma outra língua além do inglês e agora alemão. Dos nove restantes, oito reconhecem recorrer “sem querer” ao inglês *e apenas ao inglês* enquanto aprendem alemão, e não à língua materna. Mais uma vez é importante ressaltar que, como explorado anteriormente, a explicação aparentemente mais óbvia de as línguas inglesa e alemã serem “parecidas” (pertencerem à mesma família) não é condição suficiente para explicar essa recorrência.

Comentários relevantes e hipóteses criadas pelos aprendizes e descritas na sessão aberta do questionário foram analisados com bastante atenção. Algumas foram validadas com base na literatura existente sobre aquisição de terceira língua. Outras, porém, foram refutadas, por motivos que serão vistos adiante na seção que trata de justificativas de transferência que tiveram suas veracidades relativizadas (mitos). Alguns exemplos de comentários dos alunos:

- “Acho que os números 100 e 1000 são inconscientemente trocados para uma pessoa que está aprendendo alemão e já estudou a língua inglesa”.

- “*Sie ist* → *She is* – As expressões são parecidas e inconscientemente recorreremos ao inglês, por ser a língua com que temos mais contato”.
- “É muito comum pronunciarmos as palavras alemãs como as inglesas”.
- “A parte negativa, até agora, diz respeito mais à mistura de uma língua e outra”.
- “(...) a maioria das coisas que eu queria falar em alemão me vinham em inglês, como por exemplo, ‘com licença’ ou ‘eu não sei.’”.
- “Conscientemente, relaciono a gramática portuguesa com a alemã. Inconscientemente, ao escrever textos em alemão, escrevo palavras em inglês”.
- “São transferidas expressões que se utilizam durante conversas como cumprimentos, porque são frases com estrutura pronta e não é necessário pensar na gramática”.

Em 2007, foi aplicado o questionário em sua versão final em 40 sujeitos dos níveis iniciais (Alemão 1, 2 e 3). Em 2008, a necessidade de uma nova coleta surgiu (o motivo será descrito adiante) e mais 48 questionários foram aplicados. Além disso, um trabalho especial foi realizado na turma de Conversação Básica (1). Essa turma era composta de alunos que já tinham terminado os níveis Alemão 1 e 2 e, como o próprio nome diz, tem foco na conversação. Como a transferência de L2 tem chances maiores de acontecer na fala e nos níveis iniciais, esse foi o critério para a escolha da turma em questão para a gravação de dados. Para que os alunos não ficassem sugestionados, o questionário só lhes foi aplicado depois da coleta de suas produções orais, que foram gravações de aulas. Foi feita uma transcrição de todas as falhas de desempenho por parte dos alunos que possam ter sido causadas por influência da língua inglesa. A proposta era verificar, na prática, transferências não adaptadas de palavras funcionais e marcadores conversacionais e de palavras de conteúdo (cf. subcapítulo 5.1).

5.1 DADOS COLETADOS DA PRODUÇÃO ORAL

5.1.1 A Primeira Coleta (Dados e Análise)

Como mencionado no capítulo anterior e na teoria, dados do desempenho oral dos alunos de uma L3 demonstrariam com mais clareza os efeitos da mente involuntária do aprendiz. Por isso, foram gravadas aulas na turma de Conversação 1 de alemão na tentativa de identificar as classes de palavras que seriam mais transferidas na fala. Foram gravadas 9 horas de aula ao longo do semestre. A metodologia abordada proporcionou que situações autênticas de sala fossem analisadas.

Já com os dados coletados e analisados (tanto os questionários como as gravações), podem ser percebidos lados positivos na forma com que a metodologia foi abordada e também falhas. O que funcionou:

- a) pilotar o questionário e fazer ajustes até chegar à versão final;
- b) conversar com professores de alemão, que indicaram a coleta em turma de conversação e sugeriram alguns vocábulos para o questionário (que eles ouvem sendo transferidos freqüentemente);
- c) contar com o apoio do CELIN UFPR, que, por ser uma escola de aplicação, incentiva e dá muita abertura para o feitiço de pesquisas em suas salas.

Os problemas encontrados com a metodologia abordada:

- a) a dificuldade de se contabilizar erros dos sujeitos alvos, pois nem todos estão presentes em todas as aulas;
- b) alguns sujeitos alvos desistiram do curso ao longo do semestre;
- c) as semelhanças de pronúncia entre alguns vocábulos alemães e ingleses resultam muitas vezes em dificuldade de distinguir quando os sujeitos

pronunciavam, por exemplo, *ja* e *yeah* (ambos significam “sim”), *is* e *ist* (ambos significam ser ou estar), *to* e *zu* (ambos são a preposição “para”);

- d) a dificuldade de coletar dados quando os alunos eram colocados para trabalhar em grupos. Normalmente a gravação era feita dentro de apenas um desses grupos, perdendo-se os dados dos outros;
- e) em algumas aulas poucos alunos estavam presentes;
- f) a metodologia abordada em sala de aula, que muitas vezes não exigia que os alunos se expressassem apenas na língua em estudo, o que fazia com que eles freqüentemente utilizassem o português;
- g) alunos que eram bons sujeitos em potencial não estavam presentes no dia em que o questionário foi aplicado;
- h) alunos que possuem conhecimentos de outras línguas além do inglês não poderiam ser considerados na pesquisa, já que se procuravam sujeitos com L1 português, L2 inglês e aprendizes de L3 alemão;
- i) aulas em que vídeos eram mostrados foram desconsideradas do tempo total da gravação, por não haver produção oral expressiva por parte dos alunos;
- j) a interação da autora da pesquisa com o grupo talvez tenha feito com que dados relevantes tenham passado despercebidos;
- k) alta desistência no curso de Conversação 1;
- l) o fato de a língua alemã possuir elementos semelhantes aos da língua inglesa tornava muitas vezes difícil distinguir se o que o aluno produzia era transferência do inglês ou produção da língua alvo. Por exemplo, palavras alemãs como *Arm* (braço), *Film* (filme) e *Haus* (casa) são pronunciadas de forma parecida com as palavras de mesmo significado na língua inglesa.

- m) o fato de os alunos algumas vezes estarem lendo ao cometer as transferências ao invés de as estar produzindo espontaneamente pode relativizar alguns dados. Talvez a interferência seja causada pela forma escrita da palavra ao invés de uma transferência inconsciente. Tal distinção, porém, não foi levada em consideração no experimento da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia.
- n) a produção oral da turma foi muito inferior quantitativamente falando do que se esperava, o que fez com que a quantidade de amostras ficasse aquém da esperada. Talvez uma aula de conversação após apenas dois semestres de estudo regular da língua não seja o suficiente para que os alunos tenham a habilidade de se expressar na língua-alvo. Talvez a turma em questão seja particularmente quieta.

A turma de Conversação 1 começou com oito inscritos. Os nomes foram alterados para manter a privacidade dos sujeitos.

- a) Lúcio – sujeito ideal, cursando alemão 3 e Conversação 1. Preencheu o questionário no final do semestre;
- b) Fabíola – sujeito ideal, cursando alemão 3 e Conversação 1. Preencheu o questionário no final do semestre;
- c) Rodolfo – sujeito ideal, cursando apenas Conversação 1 após alemão 1 e 2. Desistiu ao longo do semestre;
- d) Francisca – 4 semestres de alemão. Desistiu ao longo do semestre;
- e) Luciana (nome real) – cursando apenas Conversação 1 após alemão 1 e 2. Desconsiderada da coleta por ser a autora da pesquisa;
- f) Branca – estuda francês nível intermediário, foi desconsiderada da coleta. Faltou a muitas aulas, mas preencheu o questionário no final do semestre;

- g) Karina – estuda francês nível intermediário, foi desconsiderada da coleta. Faltou a muitas aulas e desistiu ao longo do semestre;
- h) Marcia – compareceu apenas a uma aula.

As representações fonéticas que constam dessa dissertação foram retiradas dos dicionários Oxford (THOMPSON, 1998) e Langenscheidts (GÖTZ, GÜNTHER e WELLMAN, 2003).

Na aula de 21/03/2007 foi feita 1h23 de gravação e não houve nenhuma amostra de interferência. Por sugestão da professora, foi observada uma aula da turma de Conversação 2 na esperança de que os dados de transferência fossem mais abundantes lá. A observação aconteceu em 23/03/2007 e nenhuma evidência de transferência aconteceu.

Em 28/03/2007 foram feitos 54 min de gravação. Amostras relevantes:

- a) “it’s the...” por Francis.
- b) “yeah, ja” por Rodolfo.

Em 04/4/2007 foi feita 1h02 de gravação. Estavam presentes: Fabíola, Rodolfo, Lúcio (todos sujeitos ideais) e Luciana. Às 22h Lúcio falou “graduated” ao invés de “Ich habe absolviert”.

Em 16/05/2007 foi feita 1h07 de gravação. Estavam presentes Rodolfo, Karina, Fabíola, Francisca e Luciana. Aos 17 minutos de aula, Karina leu “often” ao invés de “oft”.

Em 23/05/2007 foi feita 1h07 de gravação – nenhuma amostra de interferência. Presentes Rodolfo, Lúcio, Karina e Luciana.

Em 30/05/2007 foi feita 1h18 de gravação. Presentes: Fabíola e Luciana. Aos 22 minutos, Fabíola trocou “ich” (*eu*, em alemão), por “I” (*eu*, em inglês)

Em 13/06/2007 foi feita 1h12 de gravação – nenhuma amostra de interferência. Presentes: Fabíola e Luciana.

Em 20/06/2007 foi feita 1h22min de gravação. Presentes: Fabíola, Lúcio e Luciana. Aos 24 minutos de gravação, Lúcio queria falar “muitas pessoas” e falou: “viel people” e fez autocorreção: “personen”. Produziu a palavra inglesa “people” mas atentou para o erro e o corrigiu. Logo depois, quando quis dizer U.S.A. falou como no inglês [ju.es.ei] e não como no alemão [u.es.a].

Em 27/06/2007 foi feita 1h04 de gravação. Nenhuma amostra de interferência. Presentes: Fabíola, Branca, Rodolfo e Luciana.

Assim como no trabalho de WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) anteriormente mencionado, buscavam-se expressões que não são de L3 e não são adaptadas a ela nem fonologicamente nem morfologicamente. O resultado, portanto, foi:

QUADRO 1 – QUANTIDADE E CLASSIFICAÇÃO DE TERMOS TRANSFERIDOS NA TURMA DE CONVERSÇÃO 1

Amostra de transferência L2→L3	Quantidade	TIPO ⁴⁶
“it’s the...”	1	A (chunk)
“yeah, ja”	1	A (palavra funcional)
“graduated”	1	B (verbo)
“often”	1	B (advérbio)
“I”	1	A (pronome)
“people”	1	B (substantivo)
[ju. es.ei]	1	B (substantivo)

No total, das sete amostras coletadas, três foram do tipo A e quatro foram do tipo B. O resultado mostrou-se diferente do esperado, tanto em quantidade de dados como em transferências ocorridas. Os motivos podem ter sido alguns dos já mencionados – muito português falado em sala de aula, alunos pouco participativos, nível muito baixo para se expressarem na língua em estudo. Talvez, pelo fato de os alunos já estarem em seu terceiro semestre de contato com a língua, já tenham passado

⁴⁶ Vide Glossário.

da fase em que as trocas lingüísticas sem propósito pragmático acontecem com mais abundância.

5.1.2 A Segunda Coleta (Dados e Análise)

Após uma quantidade de dados um tanto decepcionante na primeira coleta, resolveu-se fazer o mesmo tipo de coleta, porém em uma turma de Alemão 1 e acompanhar as aulas iniciais (já desde a primeira aula). Ela foi feita no CELIN UFPR e se tratava de uma turma de intensivo de férias. Os dados foram muito mais abundantes. A única desvantagem aqui foi não ter sido possível distinguir quem produziu o quê e comparar com seus históricos de estudo de línguas após a aplicação do questionário, devido ao número grande de alunos (20). De qualquer forma, são muito mais elucidativos que os anteriores, além de sugerirem que, nos níveis iniciais, a transferência é muito mais recorrente.

Em 9/07/2007 (1ª aula – 1h15 de gravação). Dados coletados:

- a) “wo” (*onde*, do alemão, [vo:]), trocado por “who” (*quem*, do inglês, [hu:]);
- b) “ich” (*eu*, do alemão, [iç]), lido como “each” (*cada*, do inglês, [i:t]);
- c) “plus” – pronunciado como no inglês [plʌs] ao invés de [plʊs], como no alemão.

Em 9/07/2007 (2ª aula – 1h15 de gravação). Dados coletados:

- a) duas ocorrências de “Ich bin die” (*eu sou a*) em que o “die” foi pronunciado como no inglês *morrer* [dai] e não como no alemão [di:];
- b) “and Ihnen?” ao invés de “und Ihnen?” que significa: “E o senhor/a senhora?”;
- c) “auch” [aux] (*também*, em alemão) pronunciado como “ouch” [autʃ] (interjeição usada em inglês para expressar dor repentina);

- d) “geht” [ge:t] (verbo ir, conjugado na terceira pessoa em alemão) como “get” [gɛt] (*pegar, receber, obter, ganhar, alcançar, ficar, tornar-se, vir a ser* etc. do inglês);
- e) “so-so” [səʊ. səʊ] *mais ou menos*, do inglês.

Outras observações que indicam a importância da influência do conhecimento da língua inglesa no aprendizado da língua alemã:

- A professora utiliza-se do pronome pessoal *it* do inglês para explicar o pronome *es* (utilizado para substantivos neutros) do alemão;
- Quando introduzidos à saudação “Guten Abend”, utilizada no alemão para a noite, no início e no final dela, tanto na chegada quanto na saída de algum lugar, o aluno pergunta: “É igual ao *evening*?”. *Evening*, em inglês, é utilizado para o início da noite e na chegada a algum lugar, diferentemente de “good night”, para tarde da noite e para despedidas.
- A professora orienta os alunos que o pronome pessoal *ich* (eu) não se escreve com letra maiúscula como o *I* (eu) do inglês.

Em 10/07/2007 (3ª aula – 1h06 de gravação). Dados coletados:

- a) soletrando “dreizehn” (treze), o aluno falou a letra *r* como [ɑ:], como no inglês, e não [ɛr] como no alemão;
- b) “drei”, o número três, do alemão, pronunciado como “dry”, seco, do inglês;
- c) “*that’s bin ich*” ao invés de “*das bin ich*” (sou eu).

Em 10/07/2007 (4ª aula – 1h21 de gravação). Dados coletados:

- a) “Familiennamen” (sobrenome), em alemão, deveria ser pronunciado [fa'mi:liənna:mə]. O aluno pronunciou [fa'mi:liənneim], com o início como o alemão e o final “name” como no inglês;

- b) “Adresse” (endereço), em alemão, deveria ser pronunciado [a'drɛsə]. Os alunos pronunciaram ['ædrɛs], como no inglês americano “address”. Isso aconteceu três vezes durante esta aula;
- c) “Name” (nome), em alemão, deveria ser pronunciado [na:mə]. Os alunos pronunciaram [neim], como “name” do inglês. Isso aconteceu nesta aula seis vezes de forma completa e três vezes com autocorreção no meio da produção da palavra;
- d) “drei”, o número três, do alemão, pronunciado como “dry”, seco, do inglês.

Outro fato relevante:

- O aluno questiona a professora sobre como escrever um endereço em alemão. Ele pergunta: “Para endereço coloca primeiro o número?”. Evidentemente, o raciocínio para a pergunta veio da comparação de como se escrevem endereços em inglês (primeiro o número, depois o nome da rua) e não do português (a ordem inversa).

Em 11/07/2007 (5ª aula – 1h19 de gravação). Dados coletados:

- a) ao ler o número vinte e oito em alemão (*achtundzwanzig*), ao invés de dizer [axt.und.'tsvan.tsiç], o aluno pronuncia [axt.ænd.'tsvan.tsiç], pronunciando a conjunção *und* (alemã) como *and* (inglesa);
- b) “drei”, o número três, do alemão, pronunciado como “dry”, seco, do inglês. Isso aconteceu três vezes nesta mesma aula;
- c) o aluno quer falar sua idade em alemão, e ao dizer *Ich bin (...) Jahre alt*, pronuncia *Jahre* de forma híbrida, o começo do alemão [ja:rə] com o final do inglês [jier]: [jar]. Essa é uma troca lingüística de L2 adaptada fonologicamente à língua em estudo, portanto não será contabilizada.

Outro fato relevante:

- A professora traduz *Jahre alt* (anos de idade) como *years old*, utilizando semelhança das estruturas inglesa e alemã.

Em 11/07/2007 (6ª aula – 1h24 de gravação). Dados coletados:

- a) ao aprenderem os meses do ano, um aluno pronuncia o mês *März* (março) de forma híbrida. Mistura o inglês *March* [mɑrtʃ] e o alemão [mɛrts]. O resultado se assemelha a [marts].

Essa é uma troca lingüística de L2 adaptada fonologicamente à língua em estudo, portanto não será contabilizada;

- b) um aluno fala “no” (não, em inglês) ao invés de “nein” (o equivalente alemão);

- c) ao receberem o pedido para soletrar *Oktober* (outubro), os alunos soletraram a letra *k* [ka] como a letra *c* do alemão [tsɛ].

Uma explicação possível para isso é estarem pensando no equivalente em inglês *October*;

- d) ao receberem o pedido para soletrar *Dezember* (dezembro), os alunos soletraram a letra *z* [tset] como a letra *c* do alemão [tsɛ].

Uma explicação possível para isso é estarem pensando no equivalente em inglês *December*.

Outros fatos relevantes:

- Ao serem apresentados aos pontos cardeais, os alunos confundem *Osten* (leste) com oeste.

Isso talvez aconteça devido à semelhança da palavra alemã com a do português. Porém, ao serem ensinados *Westen* (oeste), dois alunos verbalizam a associação que fizeram com *west* (a palavra inglesa para oeste). Associação feita, a confusão para eles se desfez.

- A professora explica a palavra *Bank* [ˈbaŋk] (banco) como sendo equivalente a *bank* [ˈbæŋk] (do inglês).
- A professora explica o modal *werden* (que, juntamente com outro verbo, forma o futuro em alemão) como sendo equivalente a *will* (que tem a mesma função no inglês).

Nos exemplos acima, percebe-se uma tentativa da professora em estabelecer uma relação entre as informações que os alunos já devem possuir (inglês) com a nova informação do alemão.

Em 12/07/07 (7ª aula – 1h05 de gravação). Dados coletados:

- a) ao invés de perguntar “Wie viel ist (...)?” (quanto é), o aluno pergunta “Wie viel it’s (...)?”.

Utiliza-se do pronome e do verbo auxiliar em inglês.

- b) ao tentar ler o número 5555, o aluno fala: “five, five” (o número cinco em inglês), depois ri e se corrige.
- c) “drei”, o número três, do alemão, pronunciado como “dry”, seco, do inglês.

Isso aconteceu três vezes nesta mesma aula.

Mais uma vez, o interesse aqui eram as trocas não-adaptadas, expressões que não são de L3 e não são adaptadas a ela nem fonologicamente nem morfológicamente.

QUADRO 2 – QUANTIDADE E CLASSIFICAÇÃO DE TERMOS TRANSFERIDOS NA TURMA DE BÁSICO 1

Amostra de transferência L2→L3	Quantidade	TIPO⁴⁷
“who”	1	A
“each”	1	adaptação fonológica
“plus”	1	adaptação fonológica
“Ich bin die”	2	adaptação fonológica
“and Ihnen?”	1	A
“ouch”	1	adaptação fonológica
“get”	1	adaptação fonológica
“so-so”	1	A
“r” como [ɑ:]	1	adaptação fonológica
“dry”	9	adaptação fonológica
“that’s bin ich”	1	A
“Familiename” como [fa´mi:liənneim]	1	adaptação fonológica
“address”	1	adaptação fonológica
“Name” como [neim]	6	adaptação fonológica
“achtundzwanzig” como [axt. ænd. ´tsvan.tsiç]	1	A
“Jahre” como [jar]	1	adaptação fonológica
“März” como [marts].	1	adaptação fonológica
“no”	1	A
“k” como [tse]	1	Pensando na palavra em inglês
“z” como [tse]	1	Pensando na palavra em inglês
“Wie viel it’s (...)?”	1	A
“five, five”	1	B

Das oito transferências lexicais não adaptadas que ocorreram durante as gravações, sete foram do tipo A e uma foi do tipo B, o que sugere que a hipótese proposta pela pesquisa esteja correta. Os números em questão se assemelham aos da pesquisa de WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) anteriormente descrita, em que 81% das trocas não adaptadas foram palavras funcionais.

5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Os modelos dos questionários aplicados aos aprendizes de alemão encontram-se nos Apêndices deste trabalho.

⁴⁷ Vide Glossário

Foram completados 40 questionários, sendo que 17 deles foram rejeitados para a pesquisa por não se enquadrarem no padrão desejável. Precisava-se de sujeitos que estavam aprendendo alemão como a segunda língua estrangeira, já tendo inglês intermediário⁴⁸ como primeira língua estrangeira e que fossem falantes nativos de português. Os motivos para que tenham sido desconsiderados foram:

QUADRO 3 – SUJEITOS DESCONSIDERADOS DA PESQUISA E MOTIVOS

Sujeito:	Já havia estudado as línguas:	Por quanto tempo:
1	Inglês	Não relatado
	Francês	14 anos
	Espanhol	Um ano
2	Francês	Um semestre
3	Um dialeto alemão	Aprendeu como primeira língua
	Português	Aprendeu como segunda língua
	Inglês	Não relatado
4	Espanhol	Um ano
5	Um dialeto alemão	Aprendeu como primeira língua
	Português	Aprendeu como segunda língua
	Espanhol	Um semestre
6	Latim	Não relatado
7	Espanhol	Um ano e meio
8	Espanhol	Não relatado
9	Chinês	Um ano e meio
10	Francês	Quatro anos
11	Espanhol	Um semestre
12	Espanhol	Não relatado
13	Francês	Não relatado
14	Espanhol	Um ano
15	Francês	Um ano
	Espanhol	Dois anos
16	Espanhol	Seis anos
17	Espanhol	Um ano

Como nenhum dos sujeitos que respondeu ao questionário assinalou possuir capacidade em inglês pequena em mais de uma habilidade (falar, ler, ouvir e escrever), nenhum sujeito foi descartado por esse quesito.

⁴⁸ O nível de conhecimento de língua inglesa dos sujeitos foi verificado pela questão que pedia para que eles classificassem suas capacidades, em inglês, nas habilidades oral, escrita e de compreensão escrita e auditiva. Além disso, foi levado em consideração quantos anos de estudo formal da língua o sujeito havia tido.

De qualquer forma, os sujeitos acima descritos deram alguns depoimentos relevantes sobre como as línguas interagem durante o aprendizado, e esses comentários serão explorados. Apenas para a quantificação de palavras de conteúdo e funcionais transferidas os questionários em questão não serão válidos. Lembrando que a instrução era para que respondessem o seguinte: *Dê exemplos de sua aprendizagem de alemão em que certas línguas interferem positivamente ou negativamente, conscientemente ou inconscientemente durante o processo de aprendizagem. Que tipo de expressões são transferidas de uma das línguas anteriormente aprendidas para o alemão? Por quê?* Algumas respostas dos questionários acima:

- Sujeito 2: *“Principalmente as ‘W-Frage’ confundem com o inglês, visto a semelhança entre ‘wo’ e ‘who’ e entre ‘where’ e ‘wer’, enquanto que os significados são distintos.
Em contrário, algumas palavras em alemão são iguais ao inglês (hand), e em outras a similaridade ajuda a compreender melhor (from e von, and e und etc.).”*
- Sujeito 3: *“Alguns influenciam negativamente porque são semelhantes no caso do inglês e do alemão.”*
- Sujeito 4: *“Estrutura de perguntas iniciada pelo verbo e seguida do objeto facilita a formação de perguntas em alemão (mesma estrutura do inglês).
A pronúncia de palavras alemãs é prejudicada pelo conhecimento da língua inglesa.”*
- Sujeito 5: *“Em alemão usam-se muitas expressões, ‘palavras’ do inglês, principalmente para os objetos modernos e novas profissões. Ex. Computer.”*
- Sujeito 7: *“O inglês interfere positivamente, pois ao me defrontar com uma palavra nova em alemão muitas vezes posso inferir o seu significado recorrendo ao inglês pela pronúncia ou pela escrita.”*

- Sujeito 9: *“Wie lange → How long*
Palavras isoladas como hell, also, por serem de grafia igual.
Palavras com a mesma fonética e significado => Reis, Wein, Bier.
Confundem na hora da escrita. (...)”.
 Sobre a interferência entre línguas: *“Ocorre, pois todo processo de*
aprendizado é uma vinculação entre informações novas e antigas, e a
língua estrangeira com maior influência e aparente semelhança é o
inglês.”

Pelo depoimento logo acima, principalmente na parte sobre a vinculação entre informações novas e antigas, percebe-se que o aluno é muito consciente de um dos princípios da psicologia cognitivista. Segundo esse princípio, o aprendizado é um processo construtivo, e não receptivo. É uma interação do conhecimento que já se tem e o novo.

- Sujeito 10: *“Por ter estudado o francês por último, é essa língua que me*
atrapalha, no sentido de trocar palavras e expressões. Já o inglês, por
ter vivido nos Estados Unidos, está para mim como o português. Dessa
forma, acredito que me confundo mais com o francês do que com o
inglês quando estudo o alemão, todavia, não acredito que nenhuma
chega efetivamente a me atrapalhar, mas sim todas ajudam já que se
completam. Ressalto, porém, que quando preciso me expressar sem
preparação, nunca troquei o alemão pelo inglês, mas somente pelo
francês”.

Observa-se que a transferência involuntária acontece do francês (L3) para o alemão (L4). O aprendiz justifica como sendo por ter um nível de conhecimento semelhante do inglês e do português. Porém, levando-se em consideração os princípios da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, a transferência no alemão viria do francês principalmente pelo fato de esta língua ter sido a imediatamente precedente, e não pelo fato de o inglês “estar para o aprendiz como o português”.

- Sujeito 11: *“É comum a troca involuntária de algumas palavras ou expressões entre alemão e inglês. Algumas vezes o conhecimento da língua inglesa auxilia na memorização de palavras similares, mas, por outro lado, também causa certa confusão no início, mas penso que com a constante prática do alemão isso pode ser amenizado ou até mesmo eliminado. Expressões corriqueiras do inglês são as que mais interferem”*.

As expressões corriqueiras a que se refere muito provavelmente vêm a ser os marcadores conversacionais, que são um dos alvos da presente pesquisa. E o aprendiz está certo ao afirmar que com o tempo a “confusão” será amenizada, pois é o que mostram as pesquisas anteriormente exploradas sobre o assunto (FERNANDES, 2006). Os dados longitudinais coletados por WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) mostram também o declínio da frequência de trocas lingüísticas sem propósito pragmático. Em sua pesquisa, percebeu-se um decréscimo nas trocas WIPP com o passar do tempo, a última ocorrência acontecendo aproximadamente um ano e cinco meses após o início do estudo da nova língua.

- Sujeito 12: *“Quando comecei a estudar alemão, muitas pessoas me diziam que iria ter mais facilidade por já saber inglês. Para mim hoje eu acredito que dificulta um pouco mais, principalmente pela pronúncia que a tendência é sempre puxar para o inglês. Algumas palavras até que são parecidas, mas a estrutura gramatical é completamente diferente.”*

Todos têm em comum uma análise mais consciente a respeito da transferência do inglês para o alemão, pois o inglês já não é para eles a língua imediatamente precedente. Quando ocorre a transferência involuntária, ela vem de outra língua que não do inglês, como pode ser visto no comentário do sujeito número 10.

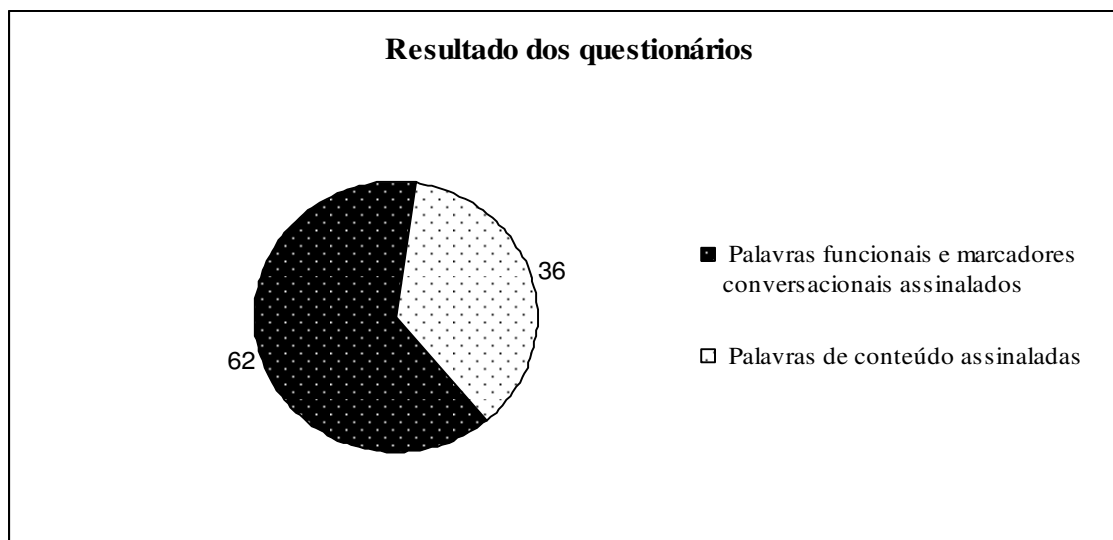
Dos 23 questionários restantes, 10 foram desconsiderados para a contabilização de palavras transferidas, pois faziam parte de um questionário-piloto aplicado em 2006, quando o instrumento ainda estava sendo testado. Depois disso, a

lista de palavras transferidas que eles deveriam assinalar sofreu alterações. Porém, as perguntas seguintes já estavam presentes no questionário-piloto, e serão contabilizadas: *O português é sua língua materna, você aprendeu inglês e agora está aprendendo alemão. Você sente a influência de alguma dessas línguas no seu aprendizado de alemão? Qual/quais?, Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, essa influência é consciente, por motivos como para facilitar a assimilação de alguma estrutura do alemão? Se sim, essa recorrência é a qual/quais línguas? e Por outro lado, você tem ou tinha a tendência a recorrer sem querer a uma das línguas enquanto aprende alemão? Se sim, essa recorrência é a qual/quais línguas?*

A pergunta anterior sobre a influência consciente foi inspirada em uma pesquisa elaborada por Ying-Hui CHEN (2005). A intenção era verificar se os sujeitos aqui teriam os mesmos resultados que seus alunos de L1 chinês, L2 inglês e aprendizes do segundo semestre de alemão. Segundo o autor, os resultados de seus experimentos demonstram que a L2 é a preferida para o uso estratégico (consciente), na aprendizagem de vocabulário, leitura e anotações em L3.

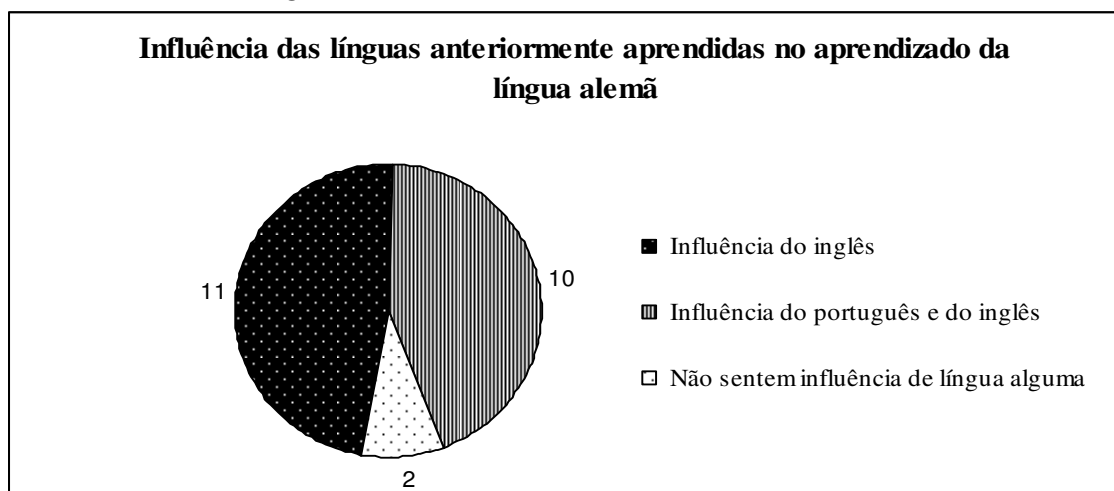
Restaram, portanto, 13 questionários válidos para a contabilização das palavras transferidas. As palavras funcionais e marcadores conversacionais e as palavras de conteúdo que constam dessa lista podem ser vistas no Apêndice 1. Como resultado, visualmente, tem-se:

GRÁFICO 1 – RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS



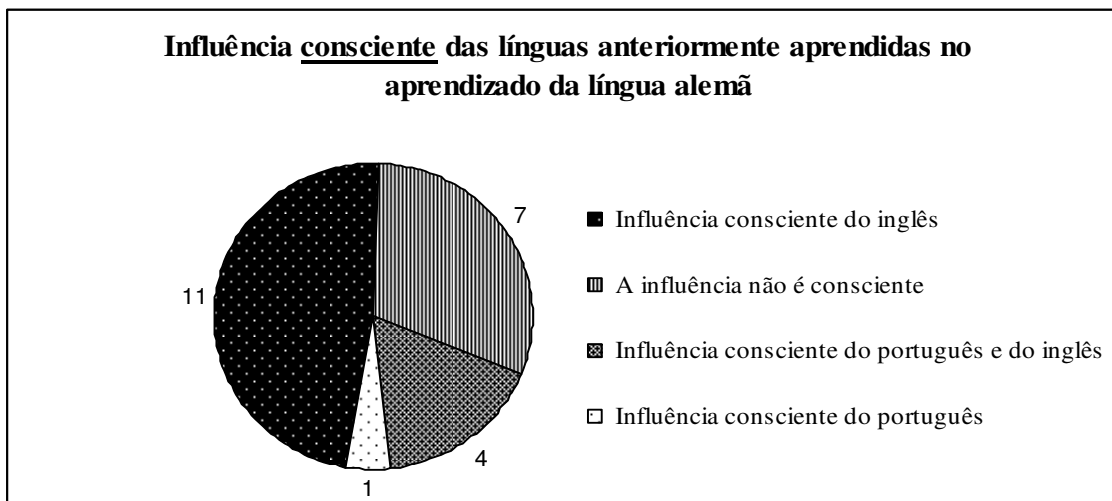
Com relação à pergunta *O português é sua língua materna, você aprendeu inglês e agora está aprendendo alemão. Você sente a influência de alguma dessas línguas no seu aprendizado de alemão? Qual/quais?*, dos 23 questionários respondidos, 11 responderam que sim, sentem a influência do inglês. Dez responderam sentir a influência tanto do inglês quanto do português. Apenas dois sujeitos assinalaram não sentir influência de nenhuma das duas línguas. Visualmente, os dados mencionados ficam assim:

GRÁFICO 2 – INFLUÊNCIA DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS NO APRENDIZADO DE ALEMÃO



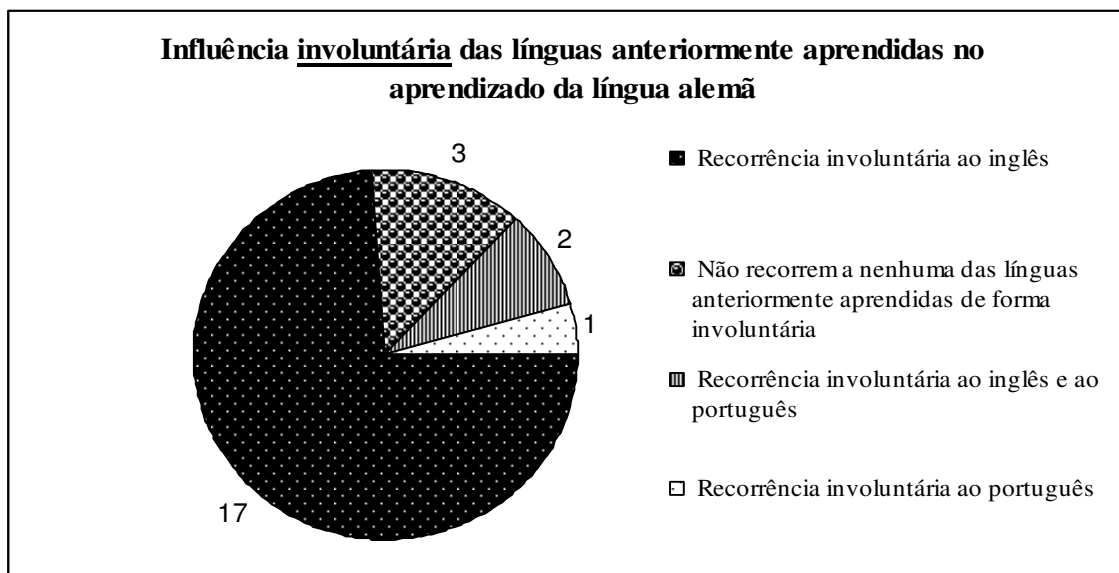
Com relação à pergunta *Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, essa influência é consciente, por motivos como para facilitar a assimilação de alguma estrutura do alemão? Se sim, essa recorrência é a qual/quais línguas?*, sete sujeitos afirmaram que a influência não é consciente. Onze afirmaram que a influência consciente vem do inglês. Quatro afirmaram que a influência consciente vem do português e do inglês. Apenas um marcou a opção de sentir influência consciente somente do português. Visualmente:

GRÁFICO 3 – NÍVEL DE CONSCIÊNCIA NA INFLUÊNCIA DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS NO APRENDIZADO DE ALEMÃO



Finalmente, a respeito da pergunta *Por outro lado, você tem ou tinha a tendência a recorrer sem querer a uma das línguas enquanto aprende alemão? Se sim, essa recorrência é a qual/quais línguas?*, 17 dos 23 questionários trouxeram como resposta que a recorrência vem da língua inglesa. Dois responderam que ela vem de ambas as línguas portuguesa e inglesa e apenas um respondeu que a recorrência involuntária vem do português. Três responderam que não têm a tendência a recorrer a nenhuma das duas línguas durante o aprendizado do alemão. Graficamente:

GRÁFICO 4 – NÍVEL DE INFLUÊNCIA INVOLUNTÁRIA DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS NO APRENDIZADO DE ALEMÃO



Analisando-se os dados anteriores, pode-se dizer que essa coleta confirma a hipótese descrita na introdução, pois a maior parte das palavras assinaladas como transferidas de L2 são palavras funcionais e marcadores conversacionais.

Apenas dois dos 23 sujeitos afirmam não sentir influência de língua alguma, enquanto os outros se dividem em sentir influência do inglês ou do inglês e do português. Porém, quanto ao fato de as escolhas serem conscientes ou não, a grande maioria (17 dos 23) afirma que a transferência involuntária vem da língua imediatamente precedente, o que também afirmam as pesquisas de WILLIAMS e HAMMARBERG (1998) e a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia.

Abaixo estão descritos e analisados comentários relevantes dos alunos (agora os sujeitos ideais) na parte aberta do questionário. A parte em questão pedia exemplos da aprendizagem do alemão em que as línguas anteriormente aprendidas interferissem positivamente ou negativamente, conscientemente ou inconscientemente no processo de aprendizagem. Também eram incentivados a relatar o tipo de expressões que transferiam e a dar uma explicação para a ocorrência dessa transferência. Todas as respostas a seguir vêm dos 13 questionários que atenderam a todos os requisitos da pesquisa.

- a) *O inglês me influencia muito na pronúncia das palavras em alemão, ou seja, falo a palavra do alemão, mas com a pronúncia em inglês. Lembro-me que no primeiro semestre de alemão eu acabava pensando em inglês e, muitas vezes, saíam algumas palavras em inglês (disse sorry ao invés de Entschuldigung mesmo já sabendo o significado).*

O aluno em questão fazia parte da turma de Conversação 1 e estava em seu terceiro semestre de aprendizado de alemão. O exemplo por ele mencionado é de um marcador conversacional que foi transferido de forma involuntária. Além disso, mesmo já conhecendo a forma da expressão na língua alvo, houve a transferência advinda da língua imediatamente precedente. Retoma-se aqui um ponto já

anteriormente explorado: a transferência do inglês não vem para suprir um desconhecimento lexical, e sim acontece de forma que não se pode controlar.

- b) *O inglês me influencia bastante devido à ‘similaridade’ das palavras. Às vezes inconscientemente, mas muitas vezes isso é feito conscientemente.*

A similaridade das palavras em questão influencia o aprendizado do alemão quando se faz uma análise consciente das informações. Porém, nas transferências WIPP, sem um propósito pragmático, a troca é feita inconscientemente. Portanto, para esse último tipo de transferência, não é levada em conta a similaridade das palavras. Isso pode ser percebido em exemplos como no caso anteriormente mencionado: *Sorry X Entschuldigung*. O estudo já mencionado de ANGELIS (2005) ressalta que a semelhança tipológica não é fator determinante para o tipo de palavras que são transferidas. Segundo a pesquisa em questão, as palavras funcionais serão transferidas em uma quantidade considerável mesmo que a língua anteriormente aprendida seja tipologicamente distante da língua em estudo.

- c) *Sabendo o português e o inglês fica mais fácil compreender o alemão. Por exemplo, Zucker ~ sugar ~ açúcar. Palavras iguais do inglês e do alemão, com significados diferentes, atrapalham um pouco, mas não são muitas até agora (Alemão1). A única diferença que notei até agora nas três línguas, que dificulta um bocado, é a construção das frases.*

Os dois primeiros argumentos do aluno se referem à interferência no aprendizado que acontece pela ocorrência de cognatos das línguas (reais, que segundo ele tornam a compreensão “mais fácil” e falsos, “que atrapalham um pouco”). O terceiro argumento do aluno se relaciona com a estrutura das frases, que não vem a ser o foco da presente pesquisa.

Os cognatos são palavras de mesma origem. Elas têm o mesmo antecessor ou são relacionadas por uma natureza, caráter ou função análoga. Podem acontecer dentro de uma mesma língua, como as palavras *shirt* e *skirt*, do inglês, provenientes do Proto-indo-europeu “sker-”, que significa cortar. Podem ocorrer, também, entre línguas diferentes, como *night* do inglês e *Nacht* do alemão⁴⁹. Ringbom, em seu artigo sobre transferência lexical na produção de L3, aborda a questão dos cognatos. Segundo o autor, nesses casos, a forma lingüística da palavra vem em primeiro plano: “o aprendiz ativo, ou é influenciado por, uma palavra de L1 ou L2 que é formalmente similar ao invés da pretendida” RINGBOM (2001, p. 60). O exemplo acima mencionado do par *night/Nacht* era um dos contidos na lista de palavras de conteúdo do questionário, assim como os pares: *good/gut*, *number/Nummer*, *lesson/Lektion*. Juntamente, nas palavras de conteúdo assinaladas nos questionários da última coleta realizada, esses quatro pares de cognatos somaram 23 marcações, contra apenas oito dos outros 12 pares disponíveis. Esses dados já nos são suficientes para levantar suspeita de que menos palavras de conteúdo teriam sido assinaladas caso a lista não contivesse cognatos.

Em 2008, com a pesquisa já em fase de conclusão, uma nova aplicação dos questionários foi feita. Foi colocada em dúvida a objetividade da questão: “Quais dos seguintes erros (trocas de palavras) você já cometeu, cometeria ou se imagina cometendo na aula de alemão?”. O fato de ter pedido os erros que o aluno se imaginava cometendo poderia testar a intuição do aluno, mas talvez o que o aluno imagine que produz não represente o que ele realmente faz em sua produção oral. A percepção das trocas de palavras pelos alunos pode não ser tão objetiva quanto se esperava. Quarenta e oito novos questionários foram aplicados (vide Apêndice 2), agora com a questão alterada para: “Quais das seguintes trocas de palavras (não

⁴⁹ Fonte: The American Heritage Dictionary of the English Language (MIFFLIN, 2004).

intencionais) você já cometeu na aula de alemão?”. Trinta questionários foram rejeitados por motivos similares aos que o foram anteriormente, restando um corpus de 18 questionários preenchidos por sujeitos ideais. Ao contabilizar as trocas de palavras assinaladas por eles, chegou-se aos números: 61 palavras funcionais e marcadores conversacionais e 31 palavras de conteúdo. A diferença de resultados desse novo questionário e do anterior não foi, portanto, muito significativa. Se, no primeiro, as palavras funcionais e marcadores conversacionais representaram 63% dos termos assinalados, aqui foram 66%. Já as palavras de conteúdo somavam 37% na primeira coleta e 34% na segunda. A discussão a respeito será retomada mais adiante.

Note-se que a intenção dos questionários e da análise de transferências aqui não se relaciona com a antiga Análise Contrastiva, que previa erros para que materiais fossem elaborados com a intenção de que eles não fossem mais cometidos. Hoje já superada, a Análise Contrastiva era feita para identificar pontos de similaridade e diferença entre línguas nativas e línguas-alvo: “O papel da L1 é consideravelmente mais complexo, mas felizmente não tão negativo quanto foi primeiramente achado pelos proponentes da Análise Contrastiva. Pode levar a erros, superprodução e dificuldades em hipóteses. Porém, diferenças entre L1 e L2 não necessariamente significam dificuldades na aquisição de L2. Ao contrário, são as similaridades entre a língua nativa e a língua-alvo que tendem a causar muitos problemas. (...) identidades estruturais entre duas línguas não necessariamente resultam em transferência positiva” (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991). Portanto, caiu em descrédito a teoria de que elementos que fossem similares entre as línguas seriam simples para os aprendizes, e elementos que fossem diferentes seriam difíceis. Segundo BRITO (2007), com esse raciocínio deduzia-se que a transferência era devida a fatores externos ao aprendiz, como a estrutura das línguas. Hoje se sabe, com os avanços dos estudos sobre a mente, que esse pensamento não se sustenta. Segundo LONG e SATO (1984), essa é justamente a maior falha da Análise Contrastiva: tomar por certo que apenas analisar um produto lingüístico produziria um efeito em um processo que é psicolingüístico,

como o aprendizado de uma língua. “A importância do estudo da transferência caiu em descrédito porque era fortemente associado à análise contrastiva. Porém, com o passar do tempo, foi visto que não precisam ser ligadas. As transferências não são mais consideradas 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” (BRITO, 2007). Atualmente é sabido que é importante entender as transferências para entender os processos mentais que as motivam. A transferência lingüística passou a ser vista como um mecanismo cognitivo.

Outra crítica feita à Análise Contrastiva era resultante do fato que, muitas vezes, ela acabava por prever alguns erros que nunca aconteciam de fato ou não dava conta de prever os que realmente aconteciam. Na realidade, alguns erros tinham origem dúbia – não se podia afirmar ao certo sua origem – e também não se podia contabilizar os que eram suprimidos por estratégias de evitamento do aprendiz. Na presente pesquisa, percebe-se comumente exatamente o contrário: os erros sem propósito pragmático muitas vezes vêm de formas que são bastante diferentes na língua materna e na língua em estudo, pois são, justamente, causados pela mente involuntária. E, já que são impossíveis de ser suprimidos, não têm como ser evitados conscientemente pela estratégia de evitamento do aprendiz.

5.3 DISCUSSÃO

Ainda na discussão dos dados coletados, e como fechamento do presente trabalho, façamos uma união do que a literatura da área, a psicologia cognitivista e os dados coletados na presente pesquisa nos mostram.

O conhecimento de mais de uma língua altera a forma com que uma nova língua será aprendida. A presente pesquisa teve seu foco em aprendizes de uma terceira língua, e seus resultados reforçam a idéia de que eles possuem características

distintas dos aprendizes de uma segunda língua. A psicologia cognitivista nos mostra que informações novas são sempre filtradas por conhecimentos anteriores. Portanto, o ensino de uma nova língua a quem aprendeu uma outra língua estrangeira anteriormente deve ser diferenciado. Se novas metodologias de ensino forem criadas para esse público, o aprendizado será otimizado. Elas podem tornar o aprendizado um ato mais eficaz, prazeroso e rápido. A respeito dessa maior velocidade de aquisição de línguas pelo aprendiz multilíngüe, BRITO (2007) relata um estudo longitudinal realizado pelo governo dos Estados Unidos da América. As línguas Georgiano, Cazaque e Quirguiz são categorizadas como sendo línguas do nível 3, ou seja, requerem do aprendiz americano 1320 horas de estudo formal para que se atinja um nível avançado de proficiência na produção oral, e na compreensão escrita e oral. Verificaram que aprendizes dessas línguas que já haviam estudado outra(s) língua(s) estrangeira(s) anteriormente necessitavam de 925 horas para atingir o mesmo nível de proficiência, evidenciando que aprendizes de língua já experientes aprendem mais rapidamente do que os novatos. Tal fenômeno é reforçado por JESSNER (1999), que afirma que um aumento da velocidade do processo de aprendizado da língua pode ser esperado com o aumento da experiência de aprendizado.

A pergunta que surge é: o que pode ser feito em sala de aula para que os alunos se beneficiem dessa vantagem que possuem? Sugere-se que, em sala de aula, seja feito um esforço por parte do professor no sentido de ajudar os alunos a desenvolver uma análise crítica da língua. Com isso, haverá um aumento de consciência por parte deles para formas da mesma. Utilizando-se desse tipo de estratégia, e conectando o conhecimento que eles têm das línguas que já conhecem com a em estudo, haverá um maior desenvolvimento das consciências lingüística e metalingüística, além de se promover a criatividade. Já tendo passado pelo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira anteriormente, o aluno poderá tirar proveito dessa experiência e raciocinar sobre como aprender a aprender uma língua. Segundo JESSNER (1999), o aluno pode refletir conscientemente sobre as estratégias utilizadas

na aquisição da segunda língua e aplicá-las na aquisição da terceira. Esse aprendiz se beneficiará, também, quando desenvolver e tiver consciência de suas estratégias de aprendizagem.

Para ser capaz de guiar o aprendiz multilíngüe a explorar essa capacidade de forma eficiente, o professor deve receber um treinamento especial. Não se trata de uma tarefa simples, pois para serem criadas estratégias pedagógicas que explorem essa capacidade, são necessárias mais pesquisas em sala de aula de L3. Por exemplo, é necessário testar técnicas, ouvir *feedback* de professores e alunos e compreender o papel das línguas em questão dentro e fora da sala de aula, dentre outras tarefas. É necessário que diferentes áreas do conhecimento se unam para esse bem comum. Como constata CENOZ, HUFSEIN e JESSNER (2001), o planejamento da educação trilingüe deve ser baseado em resultados de estudos de pesquisa na sociolinguística, psicolinguística, linguística e aspectos educacionais da aquisição da terceira língua e trilingüismo.

Além disso, o material didático pode ser personalizado, e, para se criar materiais para cada caso de alunos com históricos diferentes de aprendizagem de línguas, o trabalho é enorme. Porém, todos devem visar a um objetivo comum. Como defende CUMMINS (1999), a meta seria desenvolver a consciência metalingüística e uso de estratégias de aprendizado específicas.

Fato evidente em salas de aula, no início do aprendizado de L3, o aluno que já possui conhecimento mínimo intermediário de uma L2 não consegue suprimir a influência desta de forma adequada. Pesquisas da área observaram uma tendência a uma maior transferência de palavras curtas ou grupos de palavras que normalmente vêm juntas. O presente trabalho classificou esse grupo mais transferido como sendo de palavras funcionais e marcadores conversacionais e coletou dados empíricos que mostraram a supremacia de transferências desse grupo sobre o das palavras de conteúdo. Verificou-se também que a transferência de palavras funcionais e marcadores conversacionais acontece de forma que não pode ser evitada e não tem um

propósito pragmático. Essa transferência ocorre mesmo que o vocábulo em L3 já tenha sido anteriormente aprendido pelo aluno e acontece mesmo que L2 e L3 sejam de famílias diferentes.

Constatou-se também, como a literatura da área já previa, que as dificuldades iniciais causadas por essa transferência involuntária são minimizadas com o passar do tempo. As amostras coletadas em uma turma de Alemão 1 (primeiro semestre) foram mais abundantes que as amostras de interferência na turma de Conversação em alemão 1 (a partir do terceiro semestre de estudo).

A Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia é a base que originou a pesquisa. Segundo tal teoria, aprendizes que possuem conhecimento mínimo intermediário na língua anterior têm a tendência a recorrer à língua imediatamente precedente quando da produção na língua-alvo. Essa recorrência acontece como reflexo da mente involuntária. Tal fenômeno foi também verificado na presente pesquisa, pois sujeitos de língua nativa português, com L2 inglês e aprendizes de alemão L3 mostraram-se muitas vezes incapazes de suprimir a influência da língua inglesa em seus discursos em alemão.

A coleta de dados empíricos para fundamentar a pesquisa foi feita por gravações em sala de aula (com sujeitos descritos anteriormente) e um questionário sobre a influência das línguas anteriormente aprendidas na produção do alemão. As gravações na turma de Conversação 1 trouxeram resultados diferentes dos esperados, pois o número de trocas não adaptadas (expressões que não são de L3 e não são adaptadas a ela nem foneticamente e nem morfológicamente) mostrou-se maior no grupo de palavras de conteúdo (57%). Os possíveis motivos para tal foram a baixa capacidade de produção na língua-alvo, o uso excessivo de português ou o fato de estarem em um nível que já lhes dava condições para que suprimissem um tanto da interferência de L2. Nas gravações na turma de Alemão 1 os dados foram mais abundantes, assim como a transferência de palavras funcionais e marcadores conversacionais. Esse grupo de expressões constituiu 88% das expressões não

adaptadas do inglês para o alemão. Os questionários foram aplicados em 40 sujeitos. Desses, 17 não se encaixavam no perfil desejado, pois já haviam aprendido outras línguas além do inglês antes do curso de alemão. Dez foram descartados, pois faziam parte de um questionário-piloto de quando o instrumento ainda estava em fase de elaboração. Os 13 restantes tratavam de sujeitos ideais para a pesquisa, e seus depoimentos sobre a percepção de interferência entre as línguas foram mais bem explorados. Dos questionários ainda foram retirados os dados de que 91% dos aprendizes sentem a influência de línguas anteriormente aprendidas quando da produção de L3. Para 74% deles, a influência involuntária advém do inglês L2. De uma lista de palavras em que os sujeitos ideais eram requisitados a assinalar as palavras que tendem a transferir, 63% das que foram marcadas eram palavras funcionais e marcadores conversacionais. Inferiu-se também que se cognatos fossem excluídos da lista, o número de palavras de conteúdo assinaladas (37%) seria ainda inferior.

Quando a pesquisa foi primeiramente apresentada a membros da comunidade científica, seus dados coletados pelo questionário foram questionados, sendo a crítica feita ao fato de os alunos serem interrogados a respeito de o que eles imaginam produzir em sala de aula em oposição a o que pode acontecer de verdade na prática. Uma nova aplicação foi feita com uma alteração na pergunta em questão e os novos dados não foram muito diferentes dos anteriormente coletados, ficando as palavras de conteúdo com 34% das expressões assinaladas (anteriormente, 37%) e os marcadores conversacionais e as palavras funcionais com 66% (anteriormente, 63%). A pequena alteração, porém, não deve ser ignorada, pois nos aproxima um pouco mais dos valores obtidos nas coletas espontâneas orais dos alunos de Alemão 1 (gravações de sala de aula), com 12% e 88% para as categorias mencionadas, respectivamente. Talvez nos sirva como uma lição de que os alunos possuem uma percepção muito boa de o que produzem em sala de aula.

Porém, o que se imagina acontecer nos processos de aprendizado e transferência entre línguas nem sempre reflete o que realmente acontece. O exemplo anterior do questionário e também a análise das crenças dos alunos, da literatura antiga da área e do senso comum apontam nessa direção. Na presente pesquisa, foram descritas quatro justificativas de transferência que tiveram suas veracidades relativizadas. São elas:

- a) recorre-se à língua anteriormente aprendida por se tratar de uma língua “parecida”, de mesma família

Tal justificativa não procede porque, na maioria dos casos, não se recorre à língua materna se ela for parecida com L3⁵⁰. Por exemplo, falantes de L1 português, L2 inglês e L3 francês recorrem inconscientemente ao inglês mesmo que o termo em questão seja semelhante na língua portuguesa.

- b) as palavras funcionais são mais transferidas porque ocorrem com mais frequência no discurso

Se esse fato fosse verdadeiro, a L1 seria mais transferida, pois é comumente mais utilizada pelo falante⁵¹.

- c) as palavras funcionais recebem menos atenção por carregarem menos significado, por isso são mais transferidas

Essa justificativa não é suficiente, pois as trocas de palavras não se dão num nível consciente, portanto mesmo tentando-se prestar mais ou menos atenção ao discurso, as trocas acabam acontecendo. Além disso, se é prestada menos atenção

⁵⁰ Vide STEDJE (1977, apud WILLIAMS e HAMMARBERG, 1998).

⁵¹ Vide WILLIAMS e HAMMARBERG (1998).

nelas, abre-se mais espaço para o exercício do inconsciente, da mente involuntária, resultando justamente em troca lingüística não intencional nesses elementos⁵².

d) *talk foreign mode*: L1 é suprimida por não ter status de estrangeira

O primeiro problema em tal afirmação seria responder à seguinte questão: se o aprendiz tem o poder de suprimir a influência de uma língua, por que não consegue também suprimir a influência de L2 na produção de L3?⁵³

O segundo é a afirmação ignorar o fato de a mistura das línguas não ser um processo consciente. Além disso, o efeito de L2 não se aplicaria a todos os domínios lingüísticos, mas sim ao vocabulário, principalmente em expressões curtas.

E o terceiro é o fato de ela não dar conta de responder: se o aluno tiver aprendido mais de uma língua estrangeira antes da em estudo, por que recorre à imediatamente anterior, sendo que as outras também têm o status de estrangeira?⁵⁴

Foi mostrado que os marcadores conversacionais e as palavras funcionais são majoritários nas transferências sem propósito pragmático de L2 para L3. Os alunos percebem essa tendência, podendo sentir-se incomodados por ela, mas com o passar do tempo ela se reduz até que se torne não expressiva. Os possíveis motivos para tal fenômeno foram analisados, alguns refutados e outros considerados relevantes. Espera-se que pesquisas como a presente, de forma nenhuma conclusiva, com seu levantamento de estado da arte sobre transferência em terceira língua, sua abordagem cognitivista e seus dados (modestos, porém pertinentes) lancem alguma luz sobre as questões e incentivem novos pesquisadores. Além disso, que possa contribuir para que professores percebam a importância de se fazer uma conexão entre conhecimentos prévios dos alunos e as novas informações. Para os aprendizes, que venha como um

⁵² Vide FERNANDES (2006).

⁵³ Vide MURPHY (2003).

⁵⁴ Vide FERNANDES (1999).

alívio ao compreenderem por que não conseguem suprimir a influência da língua estrangeira previamente aprendida e como uma motivação para seguirem em frente, pois esse incômodo se mostra passageiro. Que contribua para que novas metodologias e materiais sejam criados para aprendizes de alemão que já possuem inglês como língua anteriormente aprendida. Finalmente, que tenha criado o interesse para que mais estudos sejam feitos no sentido de compreendermos o que estimula a transferência de alguns tipos de expressões em detrimento de outras e as motivações cognitivas para tal.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou uma das dificuldades dos alunos iniciantes do aprendizado de uma terceira língua. Elementos advindos da língua estrangeira precedente interferem de forma inconsciente na produção da língua-alvo e sem que se consiga controlá-los.

Um apanhado dos trabalhos já desenvolvidos na ainda recente área foi feito. Foram reunidas informações sobre o histórico de pesquisas que tratavam do assunto de transferência entre línguas, principalmente da segunda para a terceira.

Em seguida, foram apresentados conceitos da psicologia cognitivista para que fosse mais bem compreendido como se dá o processamento de novas informações pelos indivíduos. Sugeriu-se que a lingüística e a psicologia cognitivista devam andar juntas. A psicologia cognitivista prega que o aprendizado se dá por uma interação do conhecimento que se tem e o novo, portanto as práticas didáticas deveriam levar tal fato em consideração ao se ensinar uma nova língua a quem já aprendeu uma língua estrangeira anteriormente.

Especial atenção foi dada à Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, que mostrou que as interferências involuntárias na produção da língua em estudo são, em sua maioria, advindas da língua anteriormente aprendida. O estudo que aqui se conclui pôs-se a estudar com a literatura e coletas de dados que tipos de expressões são essas, ao se observar uma tendência pela utilização de palavras curtas e expressões com palavras que comumente são utilizadas juntas.

Após classificação das categorias de transferência como palavras de conteúdo em oposição a palavras funcionais e marcadores conversacionais, a pesquisa debruçou-se sobre dados orais coletados em sala de aula e questionários preenchidos por aprendizes. Constatou-se que na prática acontece o que a literatura da área prevê, pois os dados mostraram uma supremacia de palavras funcionais e de marcadores conversacionais transferidos de forma inconsciente de L2 para L3. Foi visto, porém,

que algumas vezes as justificativas dadas pelos aprendizes e pela literatura mais antiga da área para tais fenômenos nem sempre são plausíveis.

O campo de estudo de aquisição de mais de uma língua estrangeira é fascinante, e ainda precisa ser bastante explorado. Com mais experimentos e estudos, espera-se que possa ser facilitada a jornada de quem se propõe a ou vê a necessidade de se tornar multilíngüe. Espera-se que pesquisas como esta colaborem para estudos sobre como otimizar o aprendizado.

GLOSSÁRIO

Há muitos termos de definições bastante discutidas e pouco consenso. Portanto, criou-se a necessidade de um glossário para que se esclareçam como alguns deles são utilizados no presente trabalho:

- *Aprendizado, aprendizagem, aquisição*: termos que serão, aqui, utilizados indistintamente.
- *Erros*: são considerados aqui desvios de uso que resultam tanto de lacunas no conhecimento da língua-alvo ou inabilidade de usar o que o que já se sabe da língua-alvo⁵⁵. O foco da presente pesquisa são os erros decorrentes de *troca entre línguas*.
- *Inconsciente*: será utilizado no mesmo sentido proposto na teoria de Marcia Boëchat Fernandes, sendo ele a expressão da mente involuntária, independente da vontade do falante.
- *Primeira língua = L1 = língua materna = língua-mãe = língua nativa* (para a coleta de dados desta pesquisa, português).
- *Segunda língua = L2 = língua não-nativa 1 = primeira língua estrangeira = LE1* (para a coleta de dados desta pesquisa, inglês).
- *Terceira língua = L3 = língua não-nativa 2 = língua-alvo = segunda língua estrangeira = LE2* (para a coleta de dados desta pesquisa, alemão).
- *Tipologia lingüística*: estudo de características lingüísticas estruturais universais compartilhadas por línguas diferentes, como também as diferenças entre as línguas. Para tal, são levados em consideração aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos.

⁵⁵ Essa definição engloba os termos definidos por Ellis (1997, p. 139 e 141) como “errors” e “mistakes”, respectivamente.

- Tipos de palavras: classificação debatida e não consensual. Há problemas como: a mesma palavra podendo ser de conteúdo ou funcional dependendo do contexto. Por exemplo: a palavra *um*, em português, é um artigo (palavra funcional) em uma sentença como: “quem viu o acidente foi um menino” ou um numeral (palavra de conteúdo) como em: “Ela comprou duas mangas e um caqui”⁵⁶. Para esta pesquisa, a definição utilizada é a seguinte:

a) *palavras funcionais* ou *de classe fechada*: preposições, artigos, pronomes, conjunções e verbos auxiliares.

São chamadas de classe fechada porque novas palavras não são usualmente inseridas à categoria e possuem um número restrito (por exemplo, em inglês há apenas cerca de 300). Os itens de classe fechada são adquiridos relativamente rapidamente por aprendizes de L2, estes constituindo cerca de 30% ou mais de itens de vocabulário no primeiro mês de aquisição de L2. Como a transferência involuntária de L2 para L3 normalmente se dá por palavras funcionais ou pequenas porções de palavras que usualmente estão unidas, juntam-se às palavras funcionais nessa pesquisa os marcadores conversacionais⁵⁷. Tratam-se eles de expressões que dão coesão e coerência ao texto falado – ou seja, “amarram” o texto. São grupos pequenos de palavras que

⁵⁶ Para uma discussão sobre o tema, vide *A University Grammar of English*, de Randolph QUIRK e Sidney GREENBAUN (1978).

⁵⁷ Lena HEINE (2001) realizou experimento que visava a entender os processos mentais e a interação entre línguas de aprendizes de línguas estrangeiras e publicou um artigo com seus resultados. Comprovou que as transferências linguísticas sem propósito pragmático são curtas, frequentes e evidentemente involuntárias. Portanto, não são apenas necessariamente palavras funcionais, sendo englobados a essa categoria também os marcadores conversacionais.

normalmente vêm juntos (*chunks*). São típicos da linguagem oral e espontânea. Servem para hesitação (*ah, eh, ahn*), busca de apoio (*sabe?, né?, certo?, entende?, sacou?*), marcam a modalização (atenuação da atitude do falante): *eu acho que, tenho impressão que, talvez, sei lá, não sei, assim*, retificação: *quer dizer, assim*, e são marcadores de apoio e/ou monitoramento do ouvinte: *ahn ahn, uhn uhn, sei, certo, lógico, ah sim* (definições de pesquisadores e professores da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2007). Na presente pesquisa, transferências advindas desse grupo serão chamadas de TIPO A.

- b) *palavras de conteúdo* ou *de classe aberta*: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e numerais.

São chamadas de classe aberta porque novas palavras são adicionadas a cada dia em cada língua. Na presente pesquisa, transferências advindas desse grupo serão chamadas de TIPO B.

- *Transferência, influência entre línguas, influência interlingüística, troca lingüística, troca entre línguas*: termos que serão, aqui, utilizados indistintamente, com o significado básico de “incorporação de elementos de uma língua para outra”. Será feito dessa forma por motivo de simplificação. No contexto específico da presente pesquisa, uma distinção entre os termos não se fará necessária – nem produtiva.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A. Processo Tecnista. In: ALTOÉ, Anair et al. **Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula**. Maringá: Eduem, 2005. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/gepieae/pde/tect.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

ANGELIS, G. de. Interlanguage transfer of function words. **Language Learning**, v 55, n. 3, September 2005, p. 379-414(36), Blackwell Publishing. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/lang/2005/00000055/00000003/art00003>>. Acesso em: 09 mar. 2007

ANGELIS, G. de.; SELINKER, L. Interlanguage Transfer in Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Inglaterra: Multilingual Matters Ltd., 2001, cap. 3, p. 42-58.

ARONIN, L. Theoretical perspectives of trilingual education. **International Journal of the Sociology of Language**, Israel, v. 171, p. 7-22, 2005. Disponível em: <<http://www.atypon-link.com/WDG/doi/abs/10.1515/ijsl.2005.2005.171.7>>. Acesso em: 09 mar. 2007.

AUFDERSTRASSE, H. et al. **Themen aktuell 1**. 3. ed. Ismaning: Hueber, 2003.

BRITO, K. S. A Influência da Língua Precedente no Aprendizado de Mais de uma Língua Estrangeira. In: **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygange, 2006.

BRITO, K. S. **Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: a influência da língua precedente**. Curitiba, 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

BRUNING, R.; SCHRAW, G.; NORBY, M. **Cognitive psychology and instruction**. 4. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2003.

CENOZ, J. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Inglaterra: Multilingual Matters Ltd., 2001, cap. 1, p. 8-20.

CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. Towards trilingual education. **International Journal of Bilingual Education**. Reino Unido, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2001.

CHEN, Y. H. **Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache**. Hamburgo, 2005. 269f. Tese de doutorado (Doutorado em Lingüística) – Departamento de Lingüística, Literatura e Estudos de Mídia, Universidade de Hamburgo. Disponível em <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=976348357&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=976348357.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2008.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. **Readings in the Psychology of Language**. In Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.), Prentice-Hall, 1967. Disponível em:<<http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2008.

CUMMINS, J. (1999), In: **International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism**, 1999, University of Innsbruck, Austria.

ECKE, P. Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Inglaterra: Multilingual Matters Ltd., 2001, cap. 6, p. 90-114.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Reino Unido: Oxford University Press, 1997.

FERNANDES, M. H. B. **The Cognitive Chain-Reaction Theory in Foreign Language Learning**. Certificado de Registro Direitos Autorais. N° Registro: 174.454. Livro: 294. Folha: 103. Fundação Biblioteca Nacional Ministério da Cultura. Rio de Janeiro, RJ. 26 maio 1999.

FERNANDES, M. H. B. The Cognitive Chain-Reaction Theory in Foreign Language Learning. In: **12th AILA Proceedings**, Tóquio, 2000. 1 CD-ROM.

FERNANDES, M. H. B. O Aprendiz Multilíngüe e a Teoria Cognitiva de Reação-em-Cadeia. In: **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

FERNANDES, M. H. B.; BRITO, K. S. A psicotipologia e suas implicações no aprendizado de línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 5, n. 2, 2006.

FERNANDES, M. H. B.; BRITO, K. S. Speaking models: from Levelt's monolingual to Williams & Hammarberg's polyglot. In: RAUBER, A. S.; WATKINS, M. A.; BAPTISTA, B. O. (Orgs.). **New Sounds 2007**: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech. Florianópolis: UFSC. ISBN: 978-85-98703-04-6. Disponível em <http://www.nupffale.ufsc.br/newsounds/proceedings>. Acesso em: 28 jul. 2008.

GEHRINGER, M. O novíssimo manual da carreira. **Época**, São Paulo: Globo, n. 456, fev. 2007.

GÖTZ, D.; GÜNTHER, H.; WELLMAN, H. Langenscheidt Größwörterbuch - Deutsch als Fremdsprache. Berlin e Munique: Langenscheidt KG, 2003.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, p. 201-210, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2008.

HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition**: Psycholinguistic Perspectives. Inglaterra: Multilingual Matters Ltd., 2001, cap. 2, p. 21-41.

HEINE, L. Der Einfluß vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen. In: **International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism**, 2., 2001, Fryske Akademy,. Disponível em: <<http://www.home.uni-osnabrueck.de/lheine/ressourcen/heine.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

HEUER, R. **Psychology of intelligence analysis**. Washington: CIA, 1999.

HUFSEISEN, B. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. Darmstadt, p. 97-109, 2003. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2008.

JESSNER, U. Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. **Language Awareness**, Áustria, v. 8, n. 3&4, p. 201-209, 1999. Disponível em: <<http://www.multilingual-matters.net/la/008/la0080201.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2007.

KLEIN, H. **EuroCom**. 2003. Disponível em:
<http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=pt&main_id=0>. Acesso em: 21 jan. 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LONG, M. H.; SATO, C. J. **Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective**. In Davies, A., Criper, C., & Howatt, A. P. R. (eds.), Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

MARTINS, G.de A. Metodologias convencionais e não-convencionais e a pesquisa em Administração. **Caderno de Pesquisas em Administração**, USP, São Paulo, p. 1-6, 2. sem. 1994. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C00-art01.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

MCCARTHY, M. The rise of rebel grammar. **New Routes**, São Paulo, n. 31, p. 24-25, 2007.

MIFFLIN, H. **The American Heritage Dictionary of the English Language**. 4. ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 2004.

MURPHY, S. Second language transfer during third language acquisition. **Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, Columbia, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2003. Disponível em: <<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/23/28>>. Acesso em: 09 mar. 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Curitiba, 2006.

QUIRK, R.; GREENABAUM, S. **A university grammar of English**. 7. ed., Londres: Longman Group Limited, 1978. p. 19-25.

RINGBOM, H. Lexical Transfer in L3 Production. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Inglaterra: Multilingual Matters Ltd., 2001, cap. 4, p. 59-68.

SHANON, B. Faulty language selection in polyglots. **Language and Cognitive Processes** 6, v. 6, n. 4, p. 339-50, 1991.

THOMPSON, D. **The Concise Oxford Dictionary of Current English**. 9. ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 1998.

TREMBLAY, M. C. Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure. **Ottawa Papers in Linguistics**, Canadá, v. 34, p. 109-119, 2006. Disponível em: <<http://aix1.uottawa.ca/~clo/Tremblay.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. PEAD. **Marcadores Conversacionais**. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/~pead/tema03/marcadores.html>>. Acesso em: 09 mar. 2007.

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. **Oxford Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v. 19, p. 295-333, 1998. Disponível em: <<http://applij.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/19/3/295>>. Acesso em: 09 mar. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

(questionário a ser preenchido somente por aqueles que aprenderam inglês e que são iniciantes do curso de alemão no CELIN UFPR – 1º, 2º ou 3º semestres ou Conversação Básica)

Esta pesquisa faz parte de uma coleta de dados para uma dissertação de mestrado sobre aquisição de línguas estrangeiras. É a partir de pesquisas como esta que são desenvolvidos estudos no sentido de compreendermos dificuldades de aprendizado e buscarmos soluções que ajudem aprendizes de línguas. Nenhum participante será identificado individualmente, a sua identidade será mantida em sigilo.

Sua participação é de extrema importância. Agradeço de antemão pelos minutos despendidos.

Luciana Pereira Jasinski

Aluno (a): _____			
Profissão: _____			
Idade: ____	Cursando atualmente:	<input type="checkbox"/> Alemão 1	<input type="checkbox"/> Alemão 2
		<input type="checkbox"/> Alemão 3	<input type="checkbox"/> Conversação Básica
Por quanto tempo estudou inglês? _____			
Você está estudando inglês atualmente?			
<input type="checkbox"/> Sim			
<input type="checkbox"/> Não. Parei em ____ (ano)			
Em sua opinião, seu nível de conhecimento da língua inglesa é:			
<input type="checkbox"/> básico <input type="checkbox"/> pré-intermediário <input type="checkbox"/> intermediário <input type="checkbox"/> pós-intermediário <input type="checkbox"/> avançado			
Classifique sua capacidade, em inglês, nas seguintes habilidades:			
Falar:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Ler:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Ouvir:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Escrever:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Você aprendeu alguma outra língua estrangeira além de inglês e alemão? Qual? Quando? Por quanto tempo? _____.			
O português é sua língua materna, você aprendeu inglês e agora está aprendendo alemão. Você sente a influência de alguma dessas línguas no seu aprendizado de alemão? Qual/quais?			
<input type="checkbox"/> Não			
<input type="checkbox"/> Sim: <input type="checkbox"/> português <input type="checkbox"/> inglês			
Caso tenha respondido <i>sim</i> à pergunta anterior, essa influência é consciente, por motivos como para facilitar a assimilação de alguma estrutura do alemão? Se sim, essa recorrência é a qual/quais línguas?			
<input type="checkbox"/> Não			
<input type="checkbox"/> Sim: <input type="checkbox"/> português <input type="checkbox"/> inglês			
Por outro lado, você tem ou tinha a tendência a recorrer <u>sem querer</u> a uma das línguas enquanto aprende alemão? Se sim, essa recorrência é a qual/quais línguas?			
<input type="checkbox"/> Não			
<input type="checkbox"/> Sim: <input type="checkbox"/> português <input type="checkbox"/> inglês			

Quais dos seguintes erros (trocas de palavras) você já cometeu, cometeria ou se imagina cometendo na aula de alemão? (assinale com um X)

- from* ao invés de *von*
- yes* ao invés de *ja*
- lesson* ao invés de *Lektion*
- good* ao invés de *gut*
- something* ao invés de *etwas*
- to* ao invés de *zu*
- night* ao invés de *Nacht*
- sleep* ao invés de *schlafen*
- but* ao invés de *aber*
- and* ao invés de *und*
- I know* ao invés de *ich weiß*
- work* ao invés de *arbeiten*
- play* ao invés de *spielen*
- no* ao invés de *nein*
- bye* ao invés de *Tschüs*
- there* ao invés de *dort*
- of course* ao invés de *Natürlich*
- married* ao invés de *Verheiratet*
- excuse me* ao invés de *Entschuldigung*
- then* ao invés de *dann*
- homework* ao invés de *Hausaufgabe*
- maybe* ao invés de *vielleicht*
- I think* ao invés de *ich glaube*
- nothing* ao invés de *nichts*
- yeah* ao invés de *genau*
- number* ao invés de *Nummer*
- breakfast* ao invés de *Frühstück*
- the* ao invés de *die, der* ou *das*
- with* ao invés de *mit*
- shelf* ao invés de *Regal*
- potato* ao invés de *Kartoffel*
- I don't know* ao invés de *ich weiß es nicht*

Dê exemplos de sua aprendizagem de alemão em que certas línguas interferem positivamente ou negativamente, conscientemente ou inconscientemente durante o processo de aprendizagem. Que tipo de expressões são transferidas de uma das línguas anteriormente aprendidas para o alemão? Por quê?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

(questionário a ser preenchido somente por aqueles que aprenderam inglês e que são iniciantes do curso de alemão no CELIN UFPR – 1º, 2º ou 3º semestres ou Conversação Básica)

Esta pesquisa faz parte de uma coleta de dados para uma dissertação de mestrado sobre aquisição de línguas estrangeiras. É a partir de pesquisas como esta que são desenvolvidos estudos no sentido de compreendermos dificuldades de aprendizado e buscarmos soluções que ajudem aprendizes de línguas.

Nenhum participante será identificado individualmente, a sua identidade será mantida em sigilo.

Sua participação é de extrema importância. Agradeço de antemão pelos minutos despendidos.

Luciana Pereira Jasinski

Aluno (a): _____			
Profissão: _____			
Idade: ____	Cursando atualmente:	<input type="checkbox"/> Alemão 1	<input type="checkbox"/> Alemão 2
		<input type="checkbox"/> Alemão 3	<input type="checkbox"/> Conversação Básica
Por quanto tempo estudou inglês? _____			
Você está estudando inglês atualmente?			
<input type="checkbox"/> Sim			
<input type="checkbox"/> Não. Parei em ____ (ano)			
Em sua opinião, seu nível de conhecimento da língua inglesa é:			
<input type="checkbox"/> básico <input type="checkbox"/> pré-intermediário <input type="checkbox"/> intermediário <input type="checkbox"/> pós-intermediário <input type="checkbox"/> avançado			
Classifique sua capacidade, em inglês, nas seguintes habilidades:			
Falar:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Ler:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Ouvir:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Escrever:	<input type="checkbox"/> boa	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> pequena
Você aprendeu alguma outra língua estrangeira além de inglês e alemão? Qual? Quando? Por quanto tempo? _____.			
Você sente a influência de alguma outra língua no seu aprendizado de alemão?			
<input type="checkbox"/> Não			
<input type="checkbox"/> Sim. Qual (is)? _____.			
Caso tenha respondido <i>sim</i> à pergunta anterior:			
a) Você já recorreu a essa(s) língua(s) conscientemente, de propósito, enquanto aprende alemão?			
<input type="checkbox"/> Não			
<input type="checkbox"/> Sim. A qual(is)? <input type="checkbox"/> português <input type="checkbox"/> inglês <input type="checkbox"/> outra (s). Qual (is)? _____.			
b) Você já recorreu <u>sem querer</u> a essa(s) língua(s) enquanto aprende alemão?			
<input type="checkbox"/> Não			
<input type="checkbox"/> Sim. A qual(is)? <input type="checkbox"/> português <input type="checkbox"/> inglês <input type="checkbox"/> outra (s). Qual (is)? _____.			

Quais das seguintes trocas de palavras (não intencionais) você já cometeu na aula de alemão? (assinale com um X)

- from* ao invés de *von*
- yes* ao invés de *ja*
- lesson* ao invés de *Lektion*
- good* ao invés de *gut*
- something* ao invés de *etwas*
- to* ao invés de *zu*
- night* ao invés de *Nacht*
- sleep* ao invés de *schlafen*
- but* ao invés de *aber*
- and* ao invés de *und*
- I know* ao invés de *ich weiß*
- work* ao invés de *arbeiten*
- play* ao invés de *spielen*
- no* ao invés de *nein*
- bye* ao invés de *Tschüs*
- there* ao invés de *dort*
- of course* ao invés de *Natürlich*
- married* ao invés de *Verheiratet*
- excuse me* ao invés de *Entschuldigung*
- then* ao invés de *dann*
- homework* ao invés de *Hausaufgabe*
- maybe* ao invés de *vielleicht*
- I think* ao invés de *ich glaube*
- nothing* ao invés de *nichts*
- yeah* ao invés de *genau*
- number* ao invés de *Nummer*
- breakfast* ao invés de *Frühstück*
- the* ao invés de *die, der* ou *das*
- with* ao invés de *mit*
- shelf* ao invés de *Regal*
- potato* ao invés de *Kartoffel*
- I don't know* ao invés de *ich weiß es nicht*

Dê exemplos de sua aprendizagem de alemão em que certas línguas interferem positivamente ou negativamente, conscientemente ou inconscientemente durante o processo de aprendizagem. Que tipo de expressões são transferidas de uma das línguas anteriormente aprendidas para o alemão? Qual seria a razão para isso acontecer?
