

2

Revisão da literatura

Embora não tenham sido encontrados pela pesquisadora quaisquer trabalhos de cunho acadêmico que tivessem como tema específico a questão da transferência do inglês L1 e do espanhol L2 para o português L3 em regência/transitividade verbal – o que comprova a escassez de estudos na área e em muito corrobora a oportunidade desta tese –, existe uma variedade de trabalhos que se propõem a estudar assuntos afins, vindo a contribuir indiretamente para esta pesquisa. Alguns deles serão tratados neste capítulo.

2.1

Sobre o contato entre as línguas e suas consequências

2.1.1

Contrastes inglês-português

Utilizando atividades de tradução com portugueses aprendizes do inglês, Frankenberg-Garcia & Pina (1997) chamam a atenção para as idiossincrasias típicas desse contato linguístico e defendem a conscientização desses problemas para evitar a confusão entre as línguas. Num dos vários casos que descrevem, as autoras evidenciam a transferência negativa de preposições, como transcrito a seguir: “I dreamt with the sea (sonhei com o mar)”; “It will depend of the weather (vai depender do tempo)”; e “A person that just thinks in money (só pensa em dinheiro)”.

Assim como no artigo anterior, Frankenberg-Garcia (2000) enfatiza exemplos típicos das interferências entre inglês e português e explica como eles podem ser aproveitados na análise de textos traduzidos de uma língua para a outra. Novamente, ela ressalta o uso das preposições – especialmente quando complementam verbos e adjetivos –, mostrando que há um forte hábito de se intercambiarem ‘with’ e ‘com’, ‘in’ e ‘em’ e ‘of’ e ‘de’, independentemente de existirem casos especiais:

A typical error by a Portuguese learner of English is to say:

[1] *She is married with a Frenchman; instead of [1a] She is married to a Frenchman.

This seems to occur because, in Portuguese, you say *casar com*, i.e., you get married *with someone instead of to someone.

(...)

Examples [4] to [6] show how learners tend to think that whenever they use *em* in complementation of Portuguese verbs or adjectives they can use *em* in complementation of corresponding English word forms.

[4] *I'm going to vote in the socialists

Eu vou votar nos [em + os] socialistas

[5] *I'm good in Maths

Eu sou bom em matemática

[6] *I insisted in staying

Eu insisti em ficar

(...)

[9] *He depends of me

Ele depende de mim (Frankenberg-Garcia, 2000, p.02-03)

A mesma autora (Frankenberg-Garcia, 1998) aconselha o professor de inglês para falantes de português a aplicar exercícios que deixem claras as interferências entre estas línguas e dá como exemplo a atividade “preposition trap”, uma vez que frases como “A Maria foi muito simpática comigo”; “É casada com um inglês” e “Você já leu aquele livro do Dick Francis?” costumam ser literalmente traduzidas por “Maria was very nice with me”; “She's married with an Englishman”; e “Have you read that book of Dick Francis?” – usando a mesma lógica equivocada descrita nos outros dois artigos. A partir dessas constatações, a autora conclui: “Forcing the students to fall into this preposition trap seems to be a very effective way of helping them concentrate on the fact that they cannot translate every preposition they see literally.” (Frankenberg-Garcia, 1998, p.01).

O estudo de Miller (1979), mais abrangente, destaca a maneira como alunos de origens linguísticas diversas lidam com o uso da preposição em inglês e, a partir dos erros cometidos, discute se existe similaridade ou dissonância no seu uso – que significado dão a cada uma delas. Outra pesquisa que enfoca as preposições em inglês foi promovida por Pinto (2000), na qual se debateu a dificuldade na escolha entre ‘to’ e ‘for’, correspondentes a ‘para’, por falantes do português aprendizes da língua inglesa.

Grannier Rodrigues et al. (1992) fazem uma descrição incansável das possibilidades de uso desse par linguístico. Simplificando, ‘para’ expressaria algum destino, objetivo ou resultado, enquanto ‘por’ indicaria agente, instrumento, causa ou passagem de tempo ou percurso. O maior problema entre os

estrangeiros, ressaltam elas, decorre de quando ambas as preposições são relativas a tempo e lugar; a pista dada é que ‘para’ refere-se aos definidos/específicos e ‘por’ aos indefinidos. Mas a complexidade se agrava quando o aprendiz de língua-mãe inglesa decide traduzir ‘for’ pela preposição ‘por’ indiscriminadamente.

Silva (2002) entra em outros detalhes quando focaliza a aquisição de ‘preposition-stranding’ em frases interrogativas iniciadas por um elemento ‘WH’ em inglês por aprendizes falantes do português brasileiro. A investigação compara a evolução desse processo com padrões desenvolvimentais observados em aprendizes falantes de outras línguas e verifica os efeitos tanto de certos universais quanto de transferência de estruturas do português brasileiro. Os resultados demonstram que o desenvolvimento de ‘P-stranding’ em aprendizes brasileiros não só é sensível à condição de ordem universal como também mostra efeitos de transferência interlinguística do português para o inglês.

2.1.2

Contrastes espanhol-português

Além da enxurrada de análises comparativas entre as línguas espanhola e portuguesa que têm como tema central o léxico – especialmente no campo das palavras cognatas – e de algumas no nível fonético, existem aquelas que utilizam os contrastes para falar das semelhanças e diferenças de uma maneira mais geral ou especificamente entre as sintaxes dessas línguas – o que está mais relacionado ao tema desta tese.

Pasillas (2002), por exemplo, pesquisa um *corpus* de composições escritas por brasileiros adultos estudantes de espanhol a fim de determinar como se configura a interlíngua deles e ressaltar quais as possíveis causas dos problemas que ocorrem com maior sistematicidade. Por meio da interpretação dos dados, chegou-se à conclusão de que o português (LM) é uma fonte muito importante na produção de erros em espanhol, nos vários níveis da língua. Também de cunho qualitativo-observacional, o estudo de Fernandes (2002) faz o levantamento de alguns dos fenômenos linguísticos comuns à interlíngua que se revela no processo da escrita de brasileiros licenciandos em Letras, com ênfase em Espanhol. Esses fenômenos – que levam o estudante brasileiro de espanhol a utilizar seu próprio código linguístico –, além de se mostrarem sistemáticos, refletem o que os alunos

ouvem, pensam, leem e falam em português, nos contextos equivalentes de produção.

Outra dissertação de mestrado que trata de tema similar é a de Suárez (2003). Ele calcula a quantidade de erros produzidos por alunos brasileiros aprendendo o espanhol – a partir dos princípios da Análise de Erros – com a finalidade de determinar as possíveis causas dos problemas que ocorrem com mais frequência e, assim, sugerir uma proposta de tratamento dos mesmos. Os resultados do estudo mostram que, no contexto observado, a maioria dos sujeitos apresenta um desempenho deficiente: a interferência da língua materna ocasiona desvios, erros e lapsos nos aspectos morfossintáticos e lexicais, assim como de acentuação ortográfica e uso de regras gramaticais. A constância dos erros cometidos demonstrou, por um lado, como o fato de o espanhol e o português serem línguas próximas dificulta a aprendizagem, levando o aluno a um estágio de interlíngua prestes a se fossilizar; por outro lado, certa acomodação por parte dos aprendizes por acharem que o espanhol é fácil de aprender e que, portanto, a maior proficiência nessa língua é uma questão de tempo.

Alertando para essa falsa imagem de facilidade, que muitas vezes faz surgir o famoso “portunhol”, Ortiz (2004) inicialmente fala da importância de o professor de línguas incentivar a escrita em espanhol. Em seguida, com base na Análise Contrastiva e nas investigações sobre interlíngua fundamentadas na Análise de Erros, a autora avalia textos de lusofalantes aprendizes do espanhol como língua estrangeira. No cômputo final da sua pesquisa, os erros gramaticais respondem por 60,27% dos problemas, e os que se mostram mais resistentes, segundo a análise, são: relação do sujeito com o verbo ‘*gustar*’; omissão ou uso inadequado de preposição + artigo; e omissão dos pronomes nos verbos denominados ‘pronominais’. Acrescentam-se a estes as dificuldades na aquisição das preposições em espanhol, descritas por Ortiz (2004, p.08-09):

3.1.3.3.1 Omisión de la preposición a. Ej.: se acuesta las once; cena las 6 horas; va noviar; cena las 19:00; acuesta las 10:00.

3.1.3.3.2 Uso de la preposición en en contextos en que no se emplea en español. Ej.: estudia español en los martes y jueves; y en los martes y jueves va a estudiar.

3.1.3.3.3 Empleo de contracciones de preposición con determinantes propias del portugués. Ej.: as 22 horas; as 6:00; as 7:00; as ocho horas; pela noche.

3.1.3.3.4 Empleo erróneo de la preposición de junto al verbo gustar. Ej.: gusta de quedar; gusta de pasear.

Yokota (2001), Álvarez (2002) e Seródio (1998) optaram por estudar somente as preposições do espanhol. A primeira analisa o uso/não-uso da preposição espanhola ‘a’ marcadora de caso acusativo – e também característica do objeto direto preposicionado –, por estudantes brasileiros. A segunda pesquisa as dificuldades apresentadas por brasileiros estudantes do espanhol nas construções do tipo “me duelem las piernas” ou “se rompieron las medias”. Finalmente, o terceiro lida com os significados, usos e equivalências da preposição espanhola ‘hacia’, realizando estudo contrastivo do sistema preposicional direcional do espanhol e do português. O ponto central dessa dissertação é a ausência em língua portuguesa de uma preposição que possa ser considerada um autêntico equivalente da tal preposição espanhola.

Com relação à complementação verbal, Silva (1998) estabelece, dentro do modelo teórico da chamada Gramática de Valências, a diferença entre os complementos que não são somente previstos mas também exigidos pelo verbo (‘actantes obrigatórios’) e aqueles que são previstos mas não obrigatórios (‘actantes facultativos’); e, mais precisamente, entre os complementos, especialmente aqueles que se definem como facultativos, e os circunstantes, determinantes do verbo que podem ser considerados como externos a ele e a sua valência. Para tanto, a autora analisa de modo descritivo e contrastivo enunciados tomados de textos literários e jornalísticos do espanhol e do português.

Seguindo com os aspectos sintáticos, Yokota (2004) traz algumas reflexões sobre o objeto direto no português e no espanhol com o intuito de verificar a importância do traço semântico [animado/humano] na organização sintática dos dois idiomas e na aprendizagem de espanhol por falantes de português. O artigo cuida especialmente do seguinte: o uso de pronome clítico, a duplicação do objeto direto, o “leísmo” (no espanhol), o objeto nulo e o objeto direto preposicionado; utilizando para tanto a análise contrastiva português-espanhol.

Mais perto ainda da tese estão os estudos de Loukili (2003) e Trullén (2003). O primeiro deles apresenta uma análise das transferências linguísticas do francês como LM no português como LE – duas línguas próximas –, com foco em alguns verbos que apresentam regências distintas. É feita uma descrição da regência verbal de ‘falar’, ‘agradecer’, ‘pensar’ e ‘sonhar’ (‘parler’, ‘remercier’, ‘penser’ e ‘rever’, respectivamente), apresentando as particularidades de cada um. A atividade para constituir o *corpus* consistia em reformular frases do francês para

o português, aplicada a alunos franceses de pós-graduação da UFRGS, com nível de conhecimento intermediário na língua portuguesa. Os resultados apresentados comprovam que a transferência linguística ocorre, levando naturalmente a dificuldades ou facilidades na interlíngua: para o verbo *sonhar*, a maioria dos sujeitos utilizou equivocadamente a preposição ‘de’; ‘*agradecer*’ foi construído como transitivo direto em vez de TDI; mas ‘*pensar*’ adequadamente como indireto (exatamente como é em ambas as línguas); e ‘*falar*’ foi regido por ‘de’, o que é aceitável no português.

O outro estudo tem três objetivos: listar verbos cuja construção (complementação verbal) mais comum, em contextos similares, seja diferente nas duas línguas (português e espanhol); verificar se alunos hispano-falantes de nível intermediário e avançado efetivamente transferem o uso das preposições do espanhol para o português; e identificar se, constatado o uso diferenciado das preposições nas duas línguas, o mesmo está vinculado à noção de transitividade dos verbos em cada língua, ao valor semântico diferenciado das preposições nas mesmas ou deve-se simplesmente a uma preferência linguística distinta.

De uma relação preliminar de 165 verbos mais comumente utilizados em ambas as línguas, foi constatada uma tendência a empregar conectivos diferentes em 37 deles, com os quais foi elaborado o exercício que serviu de base para o restante da pesquisa.

Alguns dos verbos selecionados, no entanto, não representaram problema para os alunos participantes, seja porque houve efetiva aprendizagem em língua portuguesa – o que pode ser o caso dos verbos ‘*gostar*’ e ‘*ligar*’ –, seja porque a RV em espanhol admite variantes similares ao português – como é o caso dos verbos ‘*levar*’, ‘*proibir*’, ‘*tirar*’ e ‘*entrar*’. Por outro lado, ao observar que em 14 das 33 questões propostas predominaram respostas compatíveis com o espanhol e que em cinco delas houve uma divisão de tendências entre as duas línguas, a autora sugere que os falantes de espanhol tendem levemente a transferir os conectivos de sua língua materna para o português.

Quando as respostas são separadas por contexto de ensino-aprendizagem, os alunos em imersão apresentam um percentual de respostas adequadas levemente superior (49%) ao de respostas negativamente influenciadas pelo espanhol (39%). Já os alunos fora de imersão apresentam uma relação inversa: 32% das respostas compatíveis com o português e 51% com interferência. Esses percentuais podem

indicar que alunos amplamente expostos à língua-alvo estejam em estágio um pouco mais avançado.

Ao distribuir as respostas por níveis, verifica-se que 51% dos alunos de nível intermediário usam as preposições adequadas e 46,5 % dos alunos de níveis avançados da mesma instituição o fazem. Em outro curso, mas fora do Brasil, ocorre o inverso: 32% dos alunos de nível intermediário apresentam respostas compatíveis com a língua alvo, enquanto que no nível avançado esse percentual sobe para 41,5%.

Quanto ao valor semântico das preposições nos dois idiomas, notam-se semelhanças e divergências. Alguns aspectos relevantes encontrados na língua portuguesa foram: a proximidade de limites semânticos dos conectivos ‘a’ e ‘para’; o caráter de formalidade que reveste a preposição ‘a’ e a preferência pelo uso de ‘para’ e a possibilidade de usar ‘a’ e ‘de’ com verbos significando aproximação, entre outros. Chama também a atenção o número reduzido de conectivos envolvidos na pesquisa e sua pluralidade de significados: ‘a’, ‘com’, ‘de’, ‘em’, ‘para’ e ‘por’, reforçando a ideia de que, atualmente, verifica-se um processo de simplificação dos usos dos nexos preposicionais na língua portuguesa, por meio do qual algumas poucas preposições apresentam-se mais frequentes e substituindo as demais.

2.1.3

Contrastes inglês-espanhol

Menos comuns – pelo menos, nas universidades brasileiras –, mas não menos significativos para esta tese, são os estudos contrastivos entre inglês e espanhol.

Manzanares (2002), por exemplo, traça um panorama sobre a *Lingüística Contrastiva Inglês-Español*. Com vistas a realizar uma comparação transparente e sistemática, o autor adota a estratégia mais usual de evidenciar os contrastes em cada um dos níveis da língua: fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e pragmático; objetivando mostrar ao leitor os principais pontos de coincidência e divergência entre as duas línguas em questão. Segue linha semelhante o projeto *Tá Falado* (<http://tltc.la.utexas.edu/brazilpod/tafalado/>), da University of Texas at Austin, que oferece aos falantes de inglês – principalmente

aqueles com algum conhecimento da língua espanhola – lições que mostram diferenças de pronúncia entre o espanhol aprendido nos EUA e o português brasileiro. Além do aspecto fonológico, o *site* inclui explicações de gramática, destacando algumas relacionadas à regência verbal, como sobre o verbo ‘gostar’/‘gustar’/‘like’. Garrido (2004), por sua vez, tem como interesse justamente o contrário: a mistura entre espanhol e inglês, conhecido popularmente como “espanglês” (ou “Spanglish”). No artigo, defende que existem dois tipos dele: “(...) the so-called Spanglish of Spanish speakers in the U. S. should be called adaptive bilingualism, while some of the Spanglish of English speakers is actually a style within U.S. English.”

Mais interessante para a corrente tese, porém, é o artigo de Montrul (2001), que cuida dos verbos de movimento em inglês e espanhol como segunda língua, relatando experimentos em que são examinados os efeitos da língua nativa na aquisição da estrutura argumental. Observe-se que os verbos de direção em inglês têm sua transitividade modificada quando existe ‘*prepositional phrase*’ (ex. “The captain marched the soldiers to the tents”), o que não se repete em espanhol (ex. “El capitán marchó a los soldados hasta el campamento”). Os resultados confirmam a hipótese de que a L1 molda a aquisição da estrutura argumental: “There were overgeneralization errors with manner-of-motion verbs in the Spanish study and there were undergeneralization errors with these verbs in the English study.” (Montrul, 2001, p.171).

2.2

Sobre a aquisição de terceiras línguas (AL3)

O trilinguismo tem sido estudado em variados contextos²⁹, porém este subcapítulo se dedicará particularmente às influências de línguas anteriores no processo de aquisição de uma terceira língua.

²⁹ Sobre a situação de trilinguismo na infância – tema bastante comum nas publicações em AL3, mas que foge ao escopo desta tese –, existem, por exemplo, os artigos de Jasone Cenoz, Britta Hufeisen e Ulrike Jessner (2001b), de Charlotte Hoffmann e Susan Widdicombe (1999) e de Jean-Marc Dewaele (2000/1999); além das coletâneas editadas por Jasone Cenoz e Fred Genesee (1998a) e por Charlotte Hoffmann e Jehannes Ytsma (2003) e os recém-lançados livros de Julia Barnes (2006) e de Madalena Cruz-Ferreira (2006) – este último incluindo o português como uma das três línguas em aquisição simultânea.

2.2.1

Aspectos gerais, fatores de influência e alguns exemplos

Hammarberg (2001) discute como a primeira e a segunda línguas interagem no processo de aquisição da terceira língua, utilizando dados e resultados de um projeto que inclui estudo de caso longitudinal com um poliglota – inglês L1, alemão L2 e francês e italiano como línguas adicionais –, aprendiz de sueco L3, a partir da análise de conversas gravadas. O estudo confirma resultados anteriores, em especial que as línguas além da L1 exercem grande influência sobre a aquisição da L3, revelando ainda que, enquanto a L1 tem função instrumental, as L2s desempenham importante papel suplementar:

L1 dominates in various pragmatically functional language shifts that occur during the conversations and support the interaction or the acquisition of words and other expression (...) L2, as we saw earlier, has a prominent *supplier role* in the learner's construction of new words in L3, and also in her attempts to cope with new articulatory patterns in L3. (Hammarberg, 2001, p.36)

Mais que revisar a literatura sobre as influências entre línguas, Murphy (2006) defende o Princípio dos Efeitos Múltiplos (*'Multiple Effects Principle'* ou MEP) – princípio que, na sua origem (cf. Selinker & Lakshmanan, 1992), tenta relacionar os fenômenos da transferência e da fossilização – para o processo de aquisição de terceiras línguas, em que as diferentes variáveis envolvidas interagem de maneira bastante complexa, causando as múltiplas transferências. O autor, embora reconheça semelhanças entre AL2 e AL3, enfatiza as diferenças:

While language transfer during third language acquisition in many aspects does not appear to differ fundamentally from that during second language acquisition, the discussion of the variables has shown that their effect can change depending on the status of the languages involved. Among the most important variables for any type of language transfer are proficiency, typology, and language mode, but third language acquisition is characterized in particular by the unintentional incorporation of L2 items during speech production, involving primarily function words and bound morphology. (Murphy, 2006, p.18)

Continuando com as variáveis, Rine (2006) examina estudos anteriores sobre a influência da língua-nativa e de outras, não-nativas, na aquisição da L3; e argumenta que esses estudos – tanto em transferência lexical quanto sintática –, mostram como os fatores ‘frequência de ativação da L2’ (*'regency of L2*

activation'), 'nível de proficiência nas outras línguas' ('*level of proficiency in other L2's*'), 'status de língua estrangeira' ('*FL status*') e 'distância tipológica entre as línguas' ('*typological distance*') – real ou percebida – são peças-chave nos tipos e na extensão das transferências que ocorrem.

Tremblay (2006) relata os resultados de uma pesquisa sobre os efeitos da 'proficiência em L2' e 'exposição à L2' na seguinte situação de contato: inglês L1, francês L2 e alemão L3. Três grupos desse perfil, divididos pelas diferentes proficiências e intensidades de exposição na L2, foram avaliados quanto aos índices de inventividade lexical e alternância das línguas. Os resultados sugerem que: a L2 imprime maior influência na L3 daqueles que sofreram maior exposição àquela língua; enquanto o fator 'proficiência na L2' impacta na frequência com a qual ela invade a comunicação em L3, o fator 'exposição à L2' parece intervir na habilidade com que o aprendiz usa o seu conhecimento na L2 para superar dificuldades lexicais em L3; e, finalmente, ao menos que se atinja certo grau de proficiência na L2, a influência desta sobre a L3 é insignificante.

Complementando o assunto, Dewaele (2001) examina a língua de estudantes universitários trilingues (holandês, francês e inglês), analisando outros fatores, como 'instrução formal', 'status da interlíngua' (L2 ou L3) e 'frequência de uso fora da sala de aula', para explicar as variações entre os indivíduos. O autor conclui que o grau de formalidade da situação é decisivo na localização do falante dentro de um *continuum* monolíngue-bilíngue: "Code-switches were less numerous in the formal situation, suggesting a general move towards the monolingual end of the continuum." (Dewaele, 2001, p.86).

Mais recentemente, Langegger-Noakes (2007) escolheu investigar o fator 'proficiência da L3' no processo de aquisição de terceiras línguas, a fim de verificar se este poderia ser adicionado aos demais fatores de influência já investigados. Para isso, examina aspectos lexicais e sintáticos em produções orais e escritas de alunos de alemão L3 (com inglês L1 e francês L2) em dois estágios de aprendizagem da terceira língua: básico e intermediário.

A análise incluía um questionário para auto-avaliação da proficiência em francês L2 e testes de proficiência em alemão L3, além de atividades escritas e orais, usadas como instrumentos para fornecimento dos dados. Os resultados, embora preliminares, indicam que o nível de conhecimento na L3 influenciaria a frequência de erros, as diferenças em ambas as produções (oral e escrita), os tipos

de desvios – variando a origem (L1 ou L2); se de forma ou conteúdo; e se pragmático ou não – e a incidência no mesmo aluno ou entre alunos.

Bouvy (2000) demonstra – a partir de uma investigação sobre o impacto do alemão ou holandês L2 no inglês L3 – que, apesar das semelhanças entre AL2 e AL3, as transferências da L2 são mais um fenômeno compensatório do que intelectual, em comparação com as da L1: “In other words, L2/L3 transfer is a feature of language use and not of language structure.” (Bouvy, 2000, p.143); e, por isso mesmo, tende a diminuir na medida em que aumenta a competência na terceira língua (língua-meta).

A autora acrescenta que, enquanto influências da língua-mãe parecem afetar a gramática do falante, aquelas provenientes da segunda língua são como um ‘fenômeno induzido pelo desempenho’³⁰, isto é, emergem do acesso ao léxico mental, consciente (*borrowing*) ou inconscientemente (*interference*), consistindo quase que exclusivamente da substituição de itens lexicais da L3 pelos da L2, como Bouvy (2000, p.146) relata em números: “There were main types of error: a very small number of syntactic interference errors such as inversion; a small percentage (8%) of morphological errors; and an overwhelming number of lexical errors.”

Ao final, ela conclui que as transferências entre a L2 e a L3 são estimuladas pelos seguintes fatores: nível de ativação (uso) da segunda, pouco conhecimento de ambas, candidatos à transferência (não-marcados) e a pressão por comunicar-se (contexto); mas considera que devido à pouquíssima quantidade de erros decorrentes de transferência proporcionalmente a outros tipos, não é um fenômeno de implicações pedagógicas – afirmação de que fortemente discorda a autora desta tese.

Navés, Miralpeix e Celaya (2005) estudam a relação entre cruzamento linguístico e competência e analisam se o domínio de uma das línguas envolvidas (catalão, espanhol ou bilinguismo catalão-espanhol) influencia essa relação. Os autores fazem os seguintes questionamentos: as influências entre as línguas mudam segundo o grau de escolaridade (idade e conhecimento/instrução em L3)?; como o grau/nível influencia a transferência de palavras de conteúdo e funcionais

³⁰ Tradução livre da doutoranda de ‘performance-induced phenomenon’.

em aprendizes novos e pouco proficientes?; o domínio de uma língua modera a relação entre CLI e quantidade de instrução/conhecimento em L3?

As influências interlinguísticas foram medidas pelo uso de empréstimos e invenções lexicais de aprendizes de inglês já conhecedores de catalão e espanhol, variando o nível da língua-meta, em uma atividade de produção escrita. A análise das variações leva às seguintes conclusões: aprendizes mais avançados (mais velhos e proficientes) confiam bem menos na L1 como base, o que é medido pelo menor uso de empréstimos e invenções lexicais em relação aos iniciantes – confirmando alguns estudos sobre a transferência como estratégia de compensação no processo de aprendizagem –; as transferências de palavras de conteúdo e palavras funcionais (aqui incluídos os numerais, muito utilizados pelos adolescentes) foram verificadas na mesma quantidade/proporção/intensidade; e indivíduos com espanhol dominante se comportam diferentemente dos bilíngues (*‘balanced bilinguals’*) e dos com catalão dominante tanto no uso de empréstimos como no de invenções lexicais, aqueles usando mais que estes, independentemente da idade e do conhecimento.

De Angelis (2005) também trabalha com o uso de palavras funcionais não-nativas, na produção escrita de estudantes de italiano L3 ou L4 – com inglês, espanhol ou francês como línguas nativas ou não –, fundamentada nas teorias de que os multilíngues com línguas adicionais tipologicamente mais próximas da língua-alvo do que a L1 transferem esse tipo de palavra daquelas línguas e não desta.

A autora examinou os textos buscando a frequência de uso de palavras funcionais e de conteúdo originadas das línguas anteriores (nativas ou não) dos informantes, e verificou a utilização frequente do pronome-sujeito francês *il* nos textos produzidos, sendo que falantes de inglês ou espanhol L1 com conhecimentos de francês fizeram mais inserções do sujeito do que aqueles sem conhecimentos deste idioma. Isso sugere que: a exposição anterior a uma língua não-nativa determina, de alguma forma, a escolha de estruturas superficiais; e que aprendizes com a mesma L1 mas com línguas não-nativas distintas desenvolvem algumas diferenças significativas no conhecimento da língua-alvo.

Numa perspectiva mais psicolinguística³¹, Sercu (2007) descreve o uso de variadas línguas por adolescentes ao realizarem um exercício de tradução, com o objetivo de descobrir se o processamento e a produção se dão no modo bilíngue ou multilíngue, e motivado por dois questionamentos que ainda fascinam os pesquisadores da área: as informações lexicais são estocadas em um grande léxico mental contendo todas as línguas que um indivíduo conhece ou em léxicos separados para cada língua?; e como essas diferentes línguas são reguladas e controladas numa mente multilíngue?

Os dados da pesquisa evidenciam a ativação simultânea de mais de duas línguas no cérebro desses estudantes. Para chegar a esse resultado, passou-se pelas seguintes análises: extensão da influência entre as línguas; o funcionamento de cada língua como fonte de transferências, as estratégias preferidas pelos aprendizes e as variáveis que afetam tais influências. Em suma:

We found that the extent of cross-linguistic influence was limited, and that our respondents, in most cases, managed to activate the appropriate target language only. When cross-linguistic influence occurred, it showed evidence of the activation of mainly two, and sometimes three, languages. Our findings also show that the extent of cross-linguistic influence is related to proficiency, psychotypology, the specific language combination (e.g. Dutch-French-English-Germany) and frequency of use and that learners use different strategies to make up for lexical gaps in their knowledge. (Sercu, 2007, p.52)

Chlopek (2007a), por sua vez, investiga as transferências interlinguísticas negativas em produções escritas de alunos do the German Department of Wroclaw University, com polonês L1, alemão L2 (nível adiantado) e inglês L3 (níveis básico e intermediário). A maioria aprendeu alemão em sala de aula e todos aprenderam inglês assim – usam a L2 quase todos os dias, mas a exposição à L3 é bem menor. Para eles, ambas as línguas têm *status* de estrangeira; e grande parte dos alunos apresenta um alto nível de consciência metalinguística, percebendo alemão e inglês como similares.

O procedimento consistiu em analisar erros de competência linguística e pragmática em respostas a testes escritos envolvendo tradução da L1 para a L3 ou exercícios de completar lacunas, além de redações de tema e gênero livres. O

³¹ O processamento lexical em multilíngues é um assunto bastante discutido nos estudos sobre AL3, mas a tese não pretende entrar nas questões da Psicolinguística, a exceção desse exemplo, a título ilustrativo de como se tem trabalhado recentemente.

primeiro passo foi classificar os erros em quatro: lexical, sintático, de pontuação e pragmático; e também reconhecer a origem da transferência (L1, L2, L3 ou uma combinação delas). Depois, os tipos de operação subjacente à transferência foram identificados.

As hipóteses levantadas eram as seguintes: 1) a influência da L2 sobre a L3 seria maior do que da L1 sobre a mesma L3, por conta dos efeitos da ‘última língua adquirida’ (*‘last language effect’*) e da ‘menor distância tipológica entre o alemão e o inglês’ (*‘close typological distance between German and English’*); 2) a maioria das operações baseadas na forma aconteceria entre alemão e inglês, devido às semelhanças tipológicas; 3) por outro lado, as operações envolvendo significado ocorreriam mais entre o polonês e o inglês, já que os conceitos da língua-nativa são bastante enraizados; 4) L2 seria a base das alternâncias (*code switches*) e empréstimos (*nonce borrowings*) porque estudantes raramente aproveitam itens da língua nativa nessas ocasiões, devido ao efeito do *status* de LE (*foreign language status*).

No final, do total de erros encontrados (1942), a maior quantidade foi do grupo lexical (1320), seguido de desvios sintáticos (427), pragmáticos (107) e de pontuação (88). Mais que isso, a hipótese um só se confirmou para o primeiro tipo de erro; e, no caso dos problemas na sintaxe e na pragmática, foi a L1 que ofereceu mais forte influência na L3 – os erros de pontuação tiveram interferência da L1 e L2 na mesma intensidade. Isso significa, em última instância, que o papel da L1 no aprendizado da L3 não deve ser subestimado. A segunda hipótese se confirmou tanto para o léxico quanto para a sintaxe; mas a terceira não o foi para o nível lexical. Por outro lado, no nível sintático essa hipótese foi comprovada. Finalmente, a hipótese de número 4 é afirmativa, mesmo que se tenham sido observados poucos empréstimos e alternâncias. Além disso, a quantidade de problemas intralinguísticos foi muito alta (41,3% do total), o que significa dizer que durante o processo de construção da L3, os aprendizes fazem conexões não só entre línguas mas também dentro delas.

No mesmo ano, Chlopek (2007b) apresenta um trabalho completamente diferente, sobre a transferência na percepção de gênero (masculino/feminino) na aquisição do inglês como terceira língua – tomando como base a noção de que a nossa língua influencia as representações mentais do mundo em que vivemos e as nossas emoções, e questionando se isso valeria para línguas não-nativas. Um

experimento feito com estudantes de configuração linguística polonês L1, alemão L2 e inglês L3 (mesma constelação do estudo anterior) mais um grupo de controle com polonês L1 e inglês L2 objetivava verificar a existência de alguma correspondência entre a categoria gramatical ‘*nominal gender*’ e as percepções dos alunos sobre o gênero de objetos, fenômenos em geral e noções abstratas. A pesquisadora conclui que há um domínio de transferência conceptual da L1 (e não da L2, como se poderia imaginar pela proximidade tipológica) na L3, não obstante a percepção de gênero de aprendizes de L3 seja um tanto mais variada que a de aprendizes de L2.

Vê-se que, embora um assunto novo, é considerável a diversidade de pesquisas sobre AL3³², nas mais diferentes combinações de línguas (L1/L2/L3) e de tópicos – níveis linguísticos avaliados. Contudo, para que a revisão não se afaste do tema central de tese, as partes seguintes do capítulo vão se ater apenas às questões do bilinguismo (em relação ao trilinguismo), da sintaxe em L3 e do cruzamento inglês-espanhol-português.

2.2.2

Bilinguismo e trilinguismo

As pesquisas sobre o efeito do bilinguismo na aquisição de uma terceira língua começaram baseando-se nas diferenças entre o processo de um monolíngue adquirindo uma segunda língua e um bilíngue aprendendo uma terceira. No entanto, hoje em dia, muitos pesquisadores já se concentram na AL3 (TLA) propriamente dita, propondo relacionar a competência do falante de L3 com certas características do bilinguismo, ou seja, identificar em função de quais variáveis no bilíngue as habilidades linguísticas em L3 aumentam.

Hoffmann (2001) tem dois objetivos em seu artigo: apresentar uma visão geral dos estudos sobre trilinguismo e comparar quantitativa e qualitativamente as competências bilíngue e trilingue. Para tanto, ela utiliza pesquisas em diferentes áreas: estudos de caso em aquisição e uso de terceira língua; explicações sobre competência bilíngue, especialmente quanto a *code-switching*; discussões sobre

³² Resumos dos mais variados trabalhos sobre o tema, apresentados nas cinco edições (1999-2007, a cada dois anos) da *International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, podem ser consultados online em http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_l3/

processamento da linguagem e conscientização metalinguística em bilíngues. Mais tarde, Cenoz e Hoffmann (2003) reúnem artigos sobre o papel do bilinguismo na AL3, objetivando ampliar as discussões sobre o tema. As contribuições abordam principalmente a questão da aquisição das diferentes competências na terceira língua. Mas existem inúmeros outros pesquisadores interessados no bilinguismo como fator facilitador no processo de aquisição de L3.

Sanz³³ (2000), por exemplo, estuda como o letramento em duas línguas ajuda no aprendizado da terceira por meio da comparação entre monolíngues de espanhol e bilíngues de catalão-espanhol em programa de imersão na língua inglesa. A análise de 201 participantes, discutida sob uma perspectiva cognitivista, revelou que o bilinguismo realmente tem efeito positivo na AL3, mas a autora alerta para generalizações equivocadas:

Identification of a positive effect of bilingual programs on L3 acquisition in developed areas of the world does not mean that we can assume the same results for all bilingual programs, including those in the United States, for example. Catalans expect their children to be better language learners if they attend a bilingual school whose goal is promoting additive bilingualism. This positive attitude has the effect of motivating young language learners, whether learning an L2 or an L3. The present study has found this “hunch” to be right: bilinguals beat monolinguals by three to one.¹⁴ Can we expect the same motivation to learn a foreign language from working class minority language learners in a transitional program in the United States, where attitudes toward other linguistic communities and expectations for language learning would be different from those in Catalonia? (Sanz, 2000, p.38)

O estudo de Jordà (2002) também está focado em falantes não-nativos do inglês de uma comunidade bilíngue de catalão-castelhano, em que o catalão é língua minoritária, mas tomando como base a produção pragmática dos participantes da pesquisa. Conclui-se que os sujeitos bilíngues têm algumas vantagens sobre as atitudes dos monolíngues: “(...) results confirmed the advantage of bilingual over monolingual learners in the global use of request acts peripheral modification item, and distinguishing between their performance in the oral and written task.” (Jordà, 2002, p.359).

A competência pragmática é um aspecto do bilinguismo em AL3 que não tem recebido muita atenção dos pesquisadores. Jordà (2005) escreve, então, sobre

³³ Outros trabalhos de Cristina Sanz nessa mesma linha estão disponíveis em <http://www.georgetown.edu/faculty/sanzc/>

o desenvolvimento dessa competência e o papel do bilinguismo na consciência pragmática do aprendiz de terceira língua: “The aim of the study described was to analyse the degree of pragmatic competence and pragmatic awareness of bilingual and monolingual learners of English in a foreign language context, namely that of the Valencian Community”. (Jordà, 2005, p.163). Assim, o livro tem como proposta criar uma ponte entre duas subáreas da Linguística: pragmática da interlíngua e AL3; concluindo que o ensino explícito dos aspectos pragmáticos de uma língua melhora o nível de competência pragmática do aluno.

O artigo de Del Puerto (2007) relata uma pesquisa em aquisição fonológica de inglês L3, examinando especificamente o efeito do nível de proficiência bilíngue na competência do aprendiz. Os participantes do estudo são estudantes de escola primária e secundária no País Basco onde o basco (que é o idioma minoritário) é a língua de ensino (principal) e inglês e espanhol são apenas disciplinas curriculares. Para avaliar a proficiência (e uso) bilíngue dos participantes, eles preencheram um questionário, de onde foram selecionados os que pontuaram mais e menos a fim de formar os dois grupos – estes grupos foram subdivididos conforme a idade e o nível de inglês na escola. Afora disso, aqueles que participavam de atividades extraclasse em inglês foram eliminados da análise. Os dados foram coletados a partir da percepção auditiva dos fonemas – vocálicos e consonantais – em inglês e as questões levantadas estão a seguir. (1) os bilíngues basco-espanhol mais proficientes demonstrarão maior competência na L3 do que os menos proficientes? A ideia de que as vantagens cognitivas associadas ao nível de bilinguismo crescem em função da idade leva à segunda pergunta: (2) a melhor competência fonológica em L3 alcançada pelos bilíngues mais proficientes mostrará progressão linear de acordo com a idade, ou melhor, quanto mais velhos, melhor *performance* terão os bilíngues mais fluentes, em relação aos menos fluentes.

Contrariamente à vasta maioria dos estudos em bilinguismo-trilinguismo, o de Del Puerto (2007) não mostra qualquer relação (ou efeitos positivos) entre a proficiência bilíngue (basco-espanhol) – ou mesmo a idade do sujeito proficiente nas duas línguas – e a competência fonológica em L3 (inglês), respondendo negativamente às duas questões apresentadas. Essa neutralidade possivelmente ocorre por conta do aspecto particular investigado:

(...) phonological competence, and, more precisely, perceptual discrimination, may well be one of the areas in which bilingualism is not always associated with facilitating effects (...) The aspect under study may be a crucial factor and could explain why our results do not coincide with those of third language acquisition research conducted in learning situations similar to ours (...). Let us say that some of these studies (...) also measured English pronunciation, but they only offered global judgements of oral production, which, apart from pronunciation, also included ratings on fluency, content, vocabulary and grammar. Thus, it is impossible to know whether the significant superiority shown by L3 learners with a higher level of bilingualism in these studies also applied to pronunciation on its own. (Del Puerto, 2007, p.11-12)

Finalmente, o artigo de Fuller (1999) faz a correlação entre dois fenômenos do contato entre línguas: interlíngua e *code-switching*; usando para a análise o *corpus* da interlinguagem – inglês como língua-meta e as duas línguas anteriores (espanhol e alemão) do falante – e o *corpus* das alternâncias alemão-espanhol de bilíngues. A comparação entre os *corpora* mostra que existem semelhanças nos *outputs* das duas situações linguísticas e que as diferenças podem ser explicadas em termos de proficiência.

2.2.3

A sintaxe em L3

As pesquisas sobre transferências sintáticas em AL3 versam sobre variados temas gramaticais, a exemplo da negação, do uso de sujeitos, das preposições e dos verbos e suas propriedades – incluindo a regência/transitividade. As mais representativas (a maioria delas recente) estão reproduzidas abaixo – com seus objetos de estudo em negrito para facilitar a compreensão.

Kabore (1983) disserta sobre **transferência sintática** na aquisição de terceira língua e suas implicações pedagógicas. Mais especificamente, busca determinar qual das duas línguas anteriores (L1 ou L2) exerce maior influência nesse processo e de que maneira, trabalhando com a hipótese de que a língua mais influente bloquearia ou filtraria a transferência de elementos da menos influente, inclusive impedindo transferências positivas desta. Para verificar isso, alunos falantes de uma língua da África Ocidental (o moore) como L1, de francês como L2, aprendizes de inglês como L3 foram submetidos a questionários e testes de tradução.

Embora moore e inglês fossem línguas mais próximas (fonética e sintaticamente), os alunos apresentaram muitas reproduções de estruturas do francês, o que foi interpretado como confirmação da hipótese e pôde indicar que em AL3, o fenômeno da transferência nem sempre opera com base nas similaridades: “Others factors such as respective status of L(1) and L(2), training habits, learner's perception of relationships among the three languages may also play an important role in determining the source of transfer.” (Kabore, 1983, *abstract*).

Bardel (2006) trata das influências de uma L2 na sintaxe de uma L3 tendo como objeto a aquisição da **posição/colocação pré-verbal nas sentenças negativas** em italiano. Os dados foram coletados de alunos de 16 anos, aprendizes de italiano na Suécia (high school) – todos falantes nativos de sueco, uma língua com negação pós-verbal na oração principal. Um terço deles só tinham conhecimento de línguas germânicas (sueco L1; inglês e alemão L2), enquanto os demais dois terços haviam estudado francês ou espanhol em vez de alemão. Uma vez que a negação é posicionada diferentemente nas línguas anteriores (inglês, alemão, francês e espanhol), as frases negativas são uma ótima escolha para testar o papel dessas línguas não-nativas em relação ao fator ‘tipologia’, com os seguintes resultados:

The results point at positive transfer from Spanish L2 into Italian L3: the group that had studied Spanish produced only pre-verbal negation, while the students who only had experience of Germanic languages (Swedish, English and German) before learning Italian, produced mainly post-verbal negation together with non thematic verbs. Post-verbal negation was also found among students that had studied French, however to a lesser extent than among those who only had experience of Germanic languages. (Bardel, 2006, *abstract*)

No ano seguinte, Bardel & Falk (2007) continuam a estudar **negação** na AL3, utilizando-se de dois grupos de aprendizes, com diferentes L1 e L2 – línguas com propriedades divergentes quanto à colocação da partícula negativa –, aprendendo sueco ou alemão como L3 (iniciantes) – nestas duas línguas, assim como em todas as germânicas à exceção do inglês, a negação é pós-verbal na oração principal. As evidências – os dados foram retirados de gravações das primeiras aulas – mostram claramente que as estruturas sintáticas são mais facilmente transferíveis da L2 do que da L1 no estado inicial de aquisição da L3 – independentemente se é a L1 ou a L2 que tem o mesmo padrão de negação da L3.

Comparando os dois grupos, eles se comportam de maneira particular na colocação das partículas de negação, o que é justificado pela interação do conhecimento da L2 com a distância/proximidade tipológica entre L2 e L3, mas em geral:

(...) our data support the hypothesis that the L2 status factor is stronger than the typology factor in L3 acquisition (...) Typological proximity thus seems to favour transfer from L2 to L3, but not from L1 to L3. (...) The results from the present study shed new light on the issue of typology: in L3 acquisition, the L2 acts like a filter, making the L1 inaccessible. (Bardel & Falk, 2007, p.480)

O estudo de Zarobe (2007) também explora o desenvolvimento das **partículas de negação**, mas na aquisição do inglês L3 por falantes bilíngues de basco e espanhol, mostrando que ocorrem aspectos similares à aquisição do inglês como L2 e mesmo como L1 – o que independeria de fatores como tipo de tarefa aplicada (oral ou escrita) ou metodologia de sala de aula (instrução por conteúdo ou não).

Pouco tempo antes, a mesma autora havia feito um estudo longitudinal sobre a aquisição de **pronomes-sujeitos** na terceira língua, analisando a produção de bilíngues basco-espanhol aprendendo inglês L3 num ambiente formal dentro do País Basco. Os participantes da pesquisa de Zarobe (2005) – com a mesma intensidade de exposição à língua inglesa – foram divididos em três grupos de acordo com a idade e orientados a cumprir uma tarefa oral e outra escrita em três momentos diferentes: após quatro, seis e oito anos de estudo do inglês. No caso da oralidade, os dados mostraram uma relação positiva entre o uso do pronome em questão e o número de enunciações produzidas. No entanto, não parece existir qualquer conexão entre as omissões do sujeito e a média de uso de palavras nos diferentes grupos. Quando à atividade escrita, há certa associação entre idade e o uso do pronome-sujeito, sem diferença significativa entre os períodos de tempo estudados.

Optando por uma perspectiva gerativista, Rothman & Cabrelli (2007) investigam o papel da transferência no estado inicial da aquisição de L3; e quais aspectos das duas gramáticas adquiridas anteriormente são transferidos e por quê. Exitiriam três possibilidades – os autores lembram que todas elas devem ser testadas para cada configuração de línguas existente –: a língua nativa (L1) é

sempre transferida; a segunda língua (L2) é sempre transferida; ou a transferência é seletiva (sendo ambos os sistemas linguísticos transferíveis).

Para responder à pergunta se a transferência é absoluta ou não, os autores oferecem um modelo gerativo de transferências na aquisição de terceira língua (*‘a generative model of L3 grammatical system transfer’*) baseado na proximidade com as línguas anteriores e testam o **sujeito oculto** em quatro combinações (incluindo diferentes ordens de aquisição) de línguas: espanhol L1, inglês L2, francês L3; inglês L1, espanhol L2 e francês L3; inglês L1, francês L2 e espanhol L3; e espanhol L1, inglês L2 e português L3 – este último servindo como grupo de controle apenas. Observe-se que espanhol e português são línguas [+ null-subject], enquanto o francês e o inglês são do tipo [- null-subject]; entretanto, francês e espanhol são tipologicamente mais próximos entre si do que as demais. Resultados comprovaram que a terceira hipótese (da seletividade) foi a mais observada: aprendizes adultos de uma L3 parecem ser capazes de eleger dentre os sistemas que possuem aquela gramática que é mais próxima à da terceira língua, independentemente de ser a melhor escolha.

Adrián (2007) investiga a questão da transferência na **colocação dos verbos** em terceira língua (estruturas SVO, SOB e VSO), utilizando-se de textos escritos por estudantes (*high school*) com espanhol L1 (ou bilíngues basco-espanhol L1), inglês L2 e alemão L3. Sua hipótese era de que o inglês pudesse influenciar na aquisição do alemão no nível sintático por semelhanças na tipologia uma vez que ambas são línguas germânicas em suas origens. A autora também usou um grupo de controle, com alemão L2, para verificar se os resultados (transferências) seriam semelhantes em ambos os grupos; chegando-se à conclusão de que o inglês não possui qualquer influência na aquisição da colocação dos verbos em alemão L3.

Mais específicos e próximos desta tese de doutorado, Gibson, Hufeisen e Libben (2001) apresentam os resultados de uma pesquisa sobre **verbos com preposição** em alemão como língua estrangeira, buscando responder algumas questões em L3 ao comparar aprendizes com diferentes L1 e L2. As autoras chegam à conclusão que: o conhecimento de uma segunda língua não ajuda no aprendizado de tais verbos e uma L1 ou L2 mais próxima à L3 não oferece qualquer vantagem ao aprendiz no desempenho dessa mesma tarefa; o que está em direção contrária aos resultados obtidos na maioria dos estudos em AL3,

implicando assim que, para cada subárea de estudo em terceira língua a ser investigada, poderão surgir padrões diferenciados de influência.

A investigação de Gibson & Hufeisen (2007), algum tempo depois, tem origem nas dificuldades observadas durante o **uso das preposições** em língua estrangeira por alemães aprendizes de inglês, em especial *von* versus *of/from*. Primeiramente, elas quiseram determinar se conhecer as propriedades cognitivo-espaciais dessas preposições facilitaria o aprendizado e entendimento de novos usos, particularmente em vista da maior consciência metalinguística que os multilíngues possuem. Para tanto, testaram aprendizes de inglês, com majoritariamente características linguísticas de alemão L1, inglês L2 (conhecimento intermediário a avançado), francês L3 e espanhol L4. Observou-se que a principal das correções que faziam durante a tarefa proposta era trocar o adequado ‘*of*’ pelo inadequado ‘*from*’ ou mesmo deixar o incorreto ‘*from*’ na frase, em vez de trocá-lo pelo correto ‘*of*’, comprovando a forte influência da preposição alemã ‘*von*’ na aquisição do inglês. Mesmo assim, a grande maioria (84%) fez as modificações esperadas, confirmando a hipótese apresentada.

Ainda sobre a transferência de **preposições**, Kujalowicz (2005) examina a importância das influências entre línguas e alguns de seus fatores – *status* de LE, psicotipologia e tempo de exposição – na *performance* de poloneses aprendizes de inglês (nível avançado) e alemão (nível intermediário-adiantado). Nesse caso, a possibilidade de se observarem transferências é alta, pois o uso e seleção das preposições (*‘prepositional verbs and adjectives’* foram escolhidos como objeto de estudo) diferem nas três línguas – o que se comprovou, pela quantidade significativa de preposições transferidas.

Em síntese, somente o *status* de língua estrangeira se demonstrou como fator de influência representativo – em consonância com outros experimentos anteriores em AL3. Tanto a distância psicotipológica quanto a intensidade de exposição à língua não se provaram fatores de forte influência, mas segundo a própria Kujalowicz (2005) esse resultado deveria ser testado novamente com uma amostragem maior e com participantes de experiências e níveis linguísticos mais variados.

No que se refere às transferências em **regência verbal**, existe o artigo de Gibson & Hufeisen (2001), que relata dois experimentos sobre até que ponto possuir uma língua estrangeira facilita a produção de verbos e suas preposições

em alemão L3 por falantes de inglês L1. Foram administrados um teste e um questionário para que o aluno preenchesse com a preposição mais adequada para cada verbo – escolhidos aqueles que poderiam gerar mais confusão entre as línguas, seja pela semelhança, como ‘*danken für*’ e ‘*thank for*’, seja pela divergência, como ‘*konzentrieren auf*’ versus ‘*concentrate on*’.

Resultados do primeiro experimento – o segundo, menos relevante, cuida particularmente do processo de tomada de decisão – indicam: certa tendência de os alunos sem conhecimento de uma L2 se saírem melhor do que aqueles com conhecimento; nenhuma diferença significativa entre as respostas dos aprendizes com L1 estruturalmente similar ao alemão (ex. sueco) e aqueles com L1 estruturalmente diferente (ex. chinês); e equivalência nos resultados comparando verbos com preposição correspondente em inglês e alemão e verbos com preposição diversa.

Finalmente, o artigo de Chan (2004) apresenta evidências de transferência do chinês para o inglês com base em informações obtidas com chineses de Hong Kong aprendizes de inglês, em variados níveis de proficiência. Três métodos foram utilizados para a análise: entrevistas individuais; traduções; e julgamentos sobre gramática. O estudo se concentrou em cinco tipos de erro, quais sejam (a) falta de controle da cópula (verbo *to be*); (b) posicionamento inadequado dos advérbios; (c) incapacidade no uso da estrutura ‘*there be*’ (geralmente confundido com *have*) para expressar a função de ‘existir’ ou de ‘apresentação’; (d) falhas no uso da oração relativa (problemas de localização e com os pronomes relativos); e (e) confusões na **transitividade** dos verbos – este último interessando diretamente à tese:

The transitivity patterns of English and Chinese verbs are not always the same. Verbs that are transitive in Chinese may be intransitive in English, or vice versa. Given that the transitivity patterns of the same processes in Chinese and English may diverge, many Hong Kong Chinese ESL learners tend to produce errors showing confusion in this area. Examples of Chinese and English verbs that differ in transitivity patterns are *fuk6 mou6* ‘serve’, *zip3 zuk1* ‘contact’, *wui4 fuk1* ‘reply’, *ceoi2 siu3* ‘laugh at’, and so forth, (...) (Chan, 2004, p.60)

Os verbos correspondentes a *care* e *listen*, intransitivos em inglês, foram usados transitivamente por 48% dos participantes no caso do primeiro – ou como *care in* ou *care to* em vez de *care for* ou *care about* – e por 72% no segundo.

Outra evidência foi o uso majoritário do verbo *agree* sem a preposição *with*, transformando-o em transitivo, como no chinês.

Em geral, os resultados mostram que os sujeitos da análise tendem a pensar em chinês antes de escrever na língua inglesa e, além disso, que as estruturas de superfície na interlíngua dos participantes são idênticas ou muito parecidas com as da L1 (Cantonês). A quantidade de transferências sintáticas foi particularmente grande em estruturas complexas e entre aprendizes pouco proficientes, embora aqueles de maior nível de proficiência também possam confiar na sintaxe e no vocabulário do seu repertório linguístico anterior (L1) quando encontram dificuldades em produzir ‘*outputs*’ na língua-alvo.

2.2.4

Inglês, espanhol e português

O artigo escrito por Bull (1995) enfatiza a importância da transferência na aquisição de línguas estrangeiras, chamando a atenção para o papel desempenhado por outras línguas que não a nativa nesse processo. Também discute as variadas tentativas de se lidar com o fenômeno da transferência nos sistemas ICALL – Intelligent Computer Assisted Language Learning –, concluindo com a descrição das vantagens de “Mr. Collins”, um sistema incomum graças a sua capacidade de dar conta das transferências provenientes de todas as línguas já conhecidas do aluno/usuário. Atente-se para o fato de que o tal sistema foi testado – para a pesquisa que resultou no artigo – com inglês L1, espanhol L2 e português L3, justamente a situação linguística discutida nesta tese de doutoramento, e cuja especificidade de contato é explorada na presente seção.

Impulsionada pelo aumento de cursos de português para falantes de espanhol nos EUA, Johnson (2004) investiga o papel da língua espanhola como L1, como L2 e como ‘idioma hereditário’ (*‘heritage language’*) para tal perfil de alunos. Os dados mostram que há diferenças entre os erros cometidos por nativos ou por herdeiros do espanhol em comparação com os não-nativos, falantes nativos do inglês, concluindo que a transferência entre línguas depende de quando o espanhol é adquirido – antes ou depois da puberdade. Em consequência disso, o autor sugere que todos os recursos de ensino (cursos, material didático, métodos

etc.) devam se adequar a essa heterogeneidade em sala de aula de português para falantes de espanhol nos EUA.

Jensen (2004) trata de assunto muito próximo ao da tese por estudar a influência do espanhol e do inglês nos textos em português de alunos bilíngues – no contexto de aquisição de terceira língua. Foram analisadas as evidências de transferência negativa, agrupadas em quatro categorias, de acordo com a origem (espanhol, inglês ou nenhuma) e o perfil linguístico do aluno. Os resultados revelam que o espanhol imprime maior influência do que o inglês para a maioria dos alunos – embora os erros não devidos à transferência fossem ainda maiores: “Overall, English seems to be responsible for only 8.1% of error, reaching a maximum of 20% for syntax (...). Spanish, on the other hand, accounts for 28.3% of error overall, and reaches almost 50% in the category of vocabulary.” (Jensen, 2004, p.75). A influência do espanhol é favorecida pela sua proximidade com a terceira língua (o português) e, no caso dos alunos anglo-falantes, pelo seu ‘*status* de língua estrangeira’.

Carvalho & Silva (2006) também se aproximam do tema ao investigar a influência da ‘distância tipológica’ e da ‘ordem de aquisição’ na situação de aprendizagem do português como terceira língua por alunos bilíngues espanhol-inglês (alternando espanhol e inglês como primeiras línguas). Os participantes da pesquisa eram induzidos a “pensar alto” enquanto realizavam tarefas sobre o presente e o futuro do subjuntivo em português. Os resultados apontam que ambos os grupos (espanhol L1, com inglês L2; e inglês L1, com espanhol L2) se basearam mais fortemente na língua espanhola quando reponderam as questões fornecidas, donde se pode inferir que a similaridade linguística (entre português e espanhol, no caso) teria preferência sobre a primazia na ordem em que as línguas foram adquiridas (independentemente se espanhol L1 ou inglês L1).

Numa linha menos gramatical, Koike & Flanzer (2004) realizam um estudo exploratório sobre a transferência de conhecimento pragmático do inglês L1 ao português L3 tanto para ‘herdeiros’ do espanhol quanto para falantes nativos do inglês fluentes em espanhol. As autoras concluem que os dois grupos desempenham os atos de fala – referentes a pedidos e desculpas – de maneira diferente: os falantes com espanhol como língua de herança tendem a incorporar mais elementos pragmáticos do português nativo nas suas falas.

Mais recentemente, Silva (2006) também se atém ao caso específico da aprendizagem do português como terceira língua por estudantes que já sabem espanhol e pelo menos uma outra língua, a exemplo do inglês. O trabalho faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo sobre os diversos ambientes de AL2/AL3 e o papel da influência interlinguística na aquisição de português por falantes de espanhol. Aqui, o autor examina os atos de fala cumprimentos e despedidas – primeiras rotinas linguísticas ensinadas – por estudantes de português como língua estrangeira numa sala de bate-papo virtual, abordando estrutura e significado. Todos os participantes (70) nesse estudo são fluentes em inglês, aprendizes iniciantes de português – alguns falam espanhol (50), outros (20), não. Conclui-se que o conhecimento de espanhol contribui substancialmente não só para a interpretação e produção dos cumprimentos e despedidas, mas também para a qualidade da participação nas mesmas (engajamento em participação diferenciada), quer seja porque parte desse conhecimento é quase universal, ou porque parte pode ser transferida do espanhol.

RESUMINDO, são incontáveis os estudos contrastivos entre as mais diversas línguas, incluindo as comparações entre inglês, espanhol e português e suas transferências interlinguísticas. O que se pretendeu com este capítulo de revisão foi não mais que fornecer um panorama sobre a literatura existente envolvendo, principalmente, essas três línguas no contexto de AL3 (de maneira geral) e com referência à sintaxe (de maneira específica); ora indo a favor ora indo contra as expectativas de confirmação da hipótese da presente pesquisa.