

## 3

### Fundamentação teórica

O capítulo corrente cuida, como o próprio nome estabelece, de como a tese foi teoricamente fundamentada, estando subdividido em seções secundárias e terciárias, conforme necessário, para a melhor compreensão das teorias adotadas.

#### 3.1

##### “Pano de fundo”: correntes teóricas

##### 3.1.1

##### Universalismo ou relativismo

Martins (2005) apresenta os três grandes caminhos adotados pela Linguística para se compreender o fenômeno da linguagem e do sentido a partir da Filosofia: realismo, mentalismo e pragmatismo. A origem desses caminhos está na questão ontológica sobre a verdade, ou seja, no questionamento sobre se as coisas têm ou não uma essência permanente: enquanto os filósofos socráticos acreditam que há uma verdade única, absoluta – em que prevalece o senso-comum –, os sofistas creem que ela é ‘múltipla, relativa e mutável’ – devendo, portanto, prevalecer o consenso.

Quando essa discussão se cruza com o interesse dos estudos da linguagem pelo sentido, entram em cena as dimensões do real, do mental e do pragmático (ou histórico-cultural). Martins (2005, p.443-444) explica que, no paradigma realista, “o significado de uma expressão linguística é a parcela de realidade que ela identifica (...), em que tenhamos de um lado os itens verbais e de outro objetos do mundo que são por eles nomeados”; a abordagem mentalista é parecida, mas concebe “os significados como entidades puramente mentais, desobrigando-nos de exigir a referência ao mundo real como condição da significação”; e na visão pragmática, “deixamos de ver os significados como ‘coisas’, reais ou mentais, e passamos a entendê-los como correspondentes somente aos usos culturalmente determinados que fazemos das palavras”.

A autora conclui que estas três perspectivas linguísticas se reduzem àquelas duas versões filosóficas da antiguidade grega: os ângulos realista e mentalista seriam, ambos, compatíveis com o pensamento socrático; e o pragmatismo estaria associado à tese sofista. A partir daí, é possível fazer uma ponte com os estudos contemporâneos da Ciência da Linguagem, mais especificamente em relação à tensão epistemológica entre essencialismo (universalismo) e pragmatismo (relativismo). Se na visada universalista do significado, as línguas são iguais em sua essência, na relativista são linguística e culturalmente diferentes. O que há – se realmente houver – de universal e, por consequência, de diferente entre as línguas existentes no mundo é uma discussão que acompanha a Linguística até hoje.

Representante do universalismo linguístico, Noam Chomsky definiu o léxico como “um conjunto de rótulos ligados a conceitos, os quais são independentes de língua e determinados não culturalmente, mas biologicamente” (Wierzbicka, inédito, p.02). Resumidamente, seguindo a Hipótese Inatista da Linguagem, o ser humano possuiria um estoque inato de noções, ou seja, todas as pessoas já nasceriam com conceitos enraizados em suas mentes, conceitos estes universais. Pelo pensamento Chomskiano, portanto, as línguas divergem quase que exclusivamente na sua forma.

Para Wilhelm von Humboldt, ao contrário, pouquíssimas palavras numa língua teriam equivalentes exatos em outra:

Há um número muito maior de conceitos, além de peculiaridades gramaticais, tão entrelaçados numa língua específica que não podem ser postos em destaque, acima de todas as línguas, como parte da percepção interior, nem podem ser transportadas para outra língua sem alteração (...) porque as línguas não representam os objetos, mas os conceitos que, no processo da fala, se formaram na mente independentemente dos objetos. (Wierzbicka, inédito, p.03)

Relativistas mais extremados, Edward Sapir e seu aluno Benjamin Lee Whorf combinam dois princípios na clássica Hipótese Sapir-Whorf<sup>36</sup>: o primeiro – o determinismo linguístico – afirma que a língua determina o pensamento; e o segundo – a relatividade linguística – diz que os conceitos codificados numa língua não podem ser encontrados em qualquer outra. Pimenta-Bueno (2003, p.89-90) resume: “(...) a língua é vista como um conjunto finito de categorias formais

<sup>36</sup> Sua origem remonta aos trabalhos do norte-americano Franz Boas, antropólogo que se dedicou à descrição e classificação das línguas indígenas norte-americanas.

(lexicais e gramaticais), que variam de língua para língua e influenciam o pensamento, funcionando como um guia para a interpretação das experiências”. Orlandi (1986, p.52-53) complementa: “(...) a linguagem interpenetra a experiência, de tal forma, que as categorias mais profundas do pensamento são diferentes nas diferentes culturas. Quer dizer, se ‘pensa’ diferente nas diferentes culturas”.

Enfim, a hipótese postula que os homens vivem segundo suas culturas em universos mentais totalmente distintos, determinados pelas diferentes línguas que falam, o que culmina, na versão radical, com a linguagem condicionando todo o pensamento. Essas ideias são inferidas das palavras dos próprios fundadores:

(...) Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the ‘real world’ is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached.

(...) We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation. (Sapir, 1949, p.162)

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds – and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way – an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, BUT ITS TERMS ARE ABSOLUTELY OBLIGATORY; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees. (Whorf, 1956, p.213-214)

Uma das mais fortes críticas a esse relativismo extremo é que ele torna inconcebível a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira ou então de se realizarem traduções de um idioma a outro. Ou seja, todas as línguas seriam incomunicáveis e intraduzíveis. Entretanto, há uma versão mais fraca e mais amplamente aceita do pensamento de Sapir (1949) e de Whorf (1956), qual seja:

que a linguagem não chega a determinar o pensamento – a ponto de se confundirem – mas influencia a maneira de se ver o mundo.

Uma outra posição, intermediária entre os extremos do universalismo – os significados podem ser transferidos integralmente – e do relativismo – os significados não podem ser transferidos de maneira alguma –, é a de Anna Wierzbicka. Segundo essa nova visão:

A verdadeira questão, então, não é *se* o significado pode ser transferido de uma língua para outra mas *até que ponto* ele pode ser transferido; não *se* o significado é dependente da língua, mas *até que ponto* ele o é. Ou, em outras palavras, até que ponto as línguas são formadas pela ‘natureza humana’ e até que ponto elas são moldadas pela cultura. (Wierzbicka, inédito, p.05)

Nos seus trabalhos, a autora testa o que há de universal na linguagem e no pensamento e cria listagens que variam de tempos em tempos. Esses universais seriam palavras indefiníveis em termos das quais são definidas todas as outras palavras existentes em uma língua. Wierzbicka (inédito, p.16) defende essa ‘metalíngua semântica independente de cultura’ explicando que:

Só podemos nos entender a nós mesmos se tivermos alguns conceitos auto-explanatórios como base; e só podemos entender outras línguas e outras culturas se tivermos conceitos compartilhados como base. Para esclarecer o sentido codificado em outras línguas, precisamos de uma metalíngua semântica ‘natural’, que seria aproximadamente universal e maximamente auto-explanatória.

A pesquisadora se dedica ao estudo de variáveis e universais no campo do vocabulário, especialmente no que se refere às emoções (cf. Wierzbicka, 1999), ao discurso (cf. Wierzbicka, 1991) e aos valores culturais (cf. Wierzbicka, 1992).

### 3.1.2

#### O funcionalismo e a gramática de valências

Para os funcionalistas, a língua não é um construto cognitivo estático, mas sim um fenômeno social, um meio de comunicação intrinsecamente dinâmico, suas formas só tendo significado se associadas a funções comunicativas. Assim, enquanto a gramática formalmente orientada trata da estrutura sistemática das formas, a gramática funcionalmente orientada analisa a relação sistemática entre as formas e as funções:

(...) In this view, linguistics is essentially the study of how languages *mean*, how they are functionally informed: it is **semantics** which is primary.

Chomsky's *formal grammar* seeks to identify particular features of syntax with reference to universal and innate principles of human cognition. An alternative is to think in terms of a *functional grammar*, to consider how language is differentially influenced by the environment, how it is shaped by social use, and reflects the functions it has evolved to serve. (Widdowson, 1996, p.27)

Neves (1997) apresenta uma visão geral da Gramática Funcional. Parte do pressuposto que adotar um modelo de linguagem como entidade não suficiente em si mesma, mas contextualizada – funcional – deve se contrapor a um modelo que examine a linguagem como objeto autônomo, independente do uso – formal. A autora explica a relação entre pragmática, semântica e sintaxe nos paradigmas formal (PFO) e funcional (PFU):

No PFO, a semântica é autônoma com respeito à sintaxe; a sintaxe e a semântica são autônomas com respeito à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.

No PFU, a pragmática é vista como o quadro abrangente no qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas. A semântica é instrumental em relação à pragmática e a sintaxe é instrumental em relação à semântica. Nessa visão, não há lugar para uma sintaxe autônoma. (Neves, 1997, p.46)

A visão funcionalista da linguagem já estava presente na Escola Linguística de Praga, para a qual a linguagem permite ao homem reação e referência à realidade extralinguística: “(...) o que se analisa são as frases efetivamente realizadas, para cuja interpretação se atribui especial importância ao contexto, tanto verbal como não-verbal.” (Neves, 1997, p.17). Essa abordagem da Escola de Praga é caracterizada como estruturalismo funcional, vez que a língua é tratada como um sistema no qual aparecem o estrutural (sistêmico) e o funcional. Diferentemente do que se postula nas concepções estruturalistas em geral, todos esses sistemas e subsistemas dizem respeito à frase: “(...) A frase é reconhecida, desse modo, como uma unidade susceptível de análise não apenas nos níveis fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo.” (Neves, 1997, p.18); o que pressupõe certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico. Essa integração de componentes diversos é algo característico de qualquer paradigma funcionalista<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Ainda que haja praticamente tantos modelos funcionalistas quanto linguistas adeptos do funcionalismo, as semelhanças e diferenças entre eles não serão incluídas aqui, porque desnecessárias à fundamentação.

Vale ressaltar que o funcionalismo pode ser dividido em três tipos: conservador, moderado e extremado. O tipo conservador apenas aponta a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise da estrutura, ao passo que o extremado nega a realidade da estrutura como tal e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo, pois, restrições sintáticas. Finalmente, o funcionalismo moderado – o mais conhecido, por ter representantes como Michael Halliday, Simon Dik e Talmy Givón (este após 1984) – não apenas aponta a inadequação do formalismo, mas também propõe uma análise funcionalista da estrutura.

A Gramática de Valências<sup>38</sup> é uma teoria linguística que se insere no Funcionalismo. A preocupação central da GV é a relação forma e conteúdo, tendo o verbo como núcleo dinâmico da frase. Desse modo, ela toma o verbo como ponto de partida da análise e trata sintática e semanticamente de todos os elementos que lhe são pertinentes; ou seja, como predicado, o verbo assume a função central da frase e determina a estrutura frásica de base – ‘núcleo frásico’ –, tanto do ponto de vista sintático como semântico. A GV, entretanto, não é uma nova concepção de gramática, mas sim uma nova forma de sistematização dos fatos da língua.

Essa nova sistematização tem origem na Gramática de Dependências, como explicam Busse & Vilela (1986, p.11-12):

Uma das características da gramática de dependências de Lucien Tesnière reside no facto de atribuir ao verbo (=predicado) a posição central na estrutura da frase, considerando-o portanto o elemento de que dependem todos os restantes elementos da frase. (...) Dentro da gramática de dependências, isto é, em Tesnière e na sequência da sua proposta de gramática, há o desenvolvimento da sintaxe verbal conhecida como gramática de valências.

De acordo com esses mesmos autores, a relação do tipo ‘depende de’ pode ser interpretada como de coocorrência, i.e., um elemento depende de outro se a possibilidade de ele ocorrer pressupuser a presença deste outro elemento. Mas, para melhor entender o conceito de dependência, é fundamental passar pelos conceitos de argumento e valência. Busse & Vilela (1986, p.13) sintetizam:

(...) designaremos o termo contido na estrutura de outro termo por *lugar vazio* ou por *argumento* (por analogia com a linguagem da lógica). Chamamos *valência* ao

---

<sup>38</sup> Doravante GV.

número de lugares vazios previstos e implicados pelo (significado do) lexema. São precisamente os verbos que apresentam de modo mais evidente estruturas relacionais de tipo valencial.

Os verbos podem receber variadas classificações segundo sua valência. Quanto ao número de lugares vazios, classificam-se em: avalentes – sem lugar vazio –, a exemplo de ‘chover’, ‘trovejar’; monovalentes – com um lugar vazio –, como ‘dormir’, ‘gesticular’; bivalentes – com dois lugares vazios –, como por exemplo ‘comer’, ‘obedecer’, ‘gostar de’; e trivalentes – três lugares vazios –, representados por verbos como ‘dar’, ‘prometer’. Alguns autores admitem a existência de verbos tetravalentes – com quatro lugares vazios –, o que aconteceria com ‘traduzir’, ‘transferir’, ‘transportar’.

Esses espaços vazios (ou argumentos) se realizam de variadas maneiras na GV. Enquanto a análise tradicional restringe a noção de complemento verbal aos objetos diretos e indiretos, para a análise valencial, os elementos “Maria” e “bem” em “Maria porta-se bem”, por exemplo, constituem complementação indispensável e não meramente um sujeito e um adjunto adverbial. A tripartição ‘sujeito, objeto direto e objeto indireto’ não é suficiente para a GV por ser tão somente uma classificação de base morfológica.

Conforme Busse & Vilela (1986), os actantes devem ser classificados mais detalhadamente em: A1 (‘sujeito tradicional’); A2 (‘complemento direto tradicional’); A3 (‘complemento indireto tradicional’, tendo como marca a preposição ‘a’ pronominalizável em ‘lhe’); A4 (‘complemento preposicional’, com preposição fixa não pronominalizável por ‘lhe’)<sup>39</sup>; A5 (‘actante locativo’); A5a (‘actante situativo’, ou locativo, simultaneamente ou alternativamente, com outros actantes, como de tempo, modo etc.); A6 (‘actante direcional’, com as marcas ‘para’, ‘a’, ‘de’); A7 (‘actante temporal’); A8 (‘actante quantitativo’, de medida, duração ou preço, com marca zero); A9 (‘actante modal’); e A10 (‘predicativo’, que são nomes predicativos dos tradicionais objetos diretos e de verbos bivalentes).

Em geral, os gramáticos que adotam a teoria de valências seguem as classificações de Busse & Vilela (1986), com diferenças discretas. Vilela (1992), Borba (1996) e Koch & Vilela (2001) falam sobre a centralidade do verbo, seu potencial de realização (plano de possibilidades) e as consequências para a noção

<sup>39</sup> Este é o complemento relativo de Rocha Lima, desde 1976.

de transitividade. Nos dois últimos (Borba, 1996; Koch & Vilela, 2001), diferencia-se sutilmente valência de regência. Para Borba (1996, p.48), valência refere-se ao número de argumentos implicados por uma determinada palavra lexical, enquanto regência é o “(...) mecanismo que atua no esquema superficial controlando o uso, a distribuição e o estatuto das preposições com relação aos verbos da língua”. Na opinião de Koch & Vilela (2001, p.76), são designações comumente usadas para explicação da sintaxe e semântica frásica, mas que criam certa confusão. A solução para os autores é “(...) passar a designar por ‘regência’ a parte linearizada e exterior da ‘valência’: a componente sintática e morfossintática da valência”, igualando regência à transitividade.

### 3.1.3

#### **Regência/transitividade verbal: tradição e modernidade**

Nascentes (1967) já se havia aprofundado no ‘problema da regencia’, título de sua obra dedicada exclusivamente ao assunto, e definiu:

Constitui regencia, em sentido lato, a propriedade que uma palavra tem, de chamar a si um complemento (Marouzeau), ou melhor, a relação necessária que liga entre si duas palavras de tal modo que uma depende gramaticalmente da outra (Lazaro Carreter). Em sentido restrito, é a expressão da dependência entre um verbo de predicação incompleta e o seu complemento. (Nascentes, 1967, p.15)

Camara Jr. (2004) estende o conceito de regência ao de preposição. Segundo ele, as preposições servem de morfema de relação para subordinar um adjunto a outro substantivo ou um complemento a um verbo. O autor explica ainda que a escolha da preposição depende: 1) da significação interna de cada uma (em português, ‘de’ <posse>, ‘a’ <objeto indireto> ou <direção>, ‘com’ <companhia>, etc.); ou 2) da servidão gramatical, que faz com que certos verbos exijam certas preposições, especialmente em se tratando de verbos com complementos essenciais (ex.: ‘tratar de’, ‘assistir a’, etc.).

Em Perini (1998), a relação de regência é estudada como um fato gramatical, e o fenômeno regencial se manifestaria principalmente sob três formas no português: concordância (verbal ou nominal), transitividade e ocorrência de pronomes oblíquos. Sobre a segunda delas – diretamente relacionada ao presente trabalho –, pode-se dizer que se trata da exigência que o verbo faz quanto à forma

de seu complemento. Ou seja, um constituinte (o verbo) determina a forma do outro (o complemento).

Assim, a regência é definida como o aspecto da organização sintática das orações que diz respeito, grosso modo, à propriedade de muitos itens léxicos de estipular certos traços da estrutura em que ocorrem. As exigências ou recusas de um verbo fazem parte de um tipo particular de regência chamado transitividade verbal; sobre a qual, a partir de agora, cabe uma revisão dos compêndios de gramática.

Gramáticos mais tradicionais, Cunha & Cintra (2001, p.138) conferem a ela certa variabilidade: “A análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O mesmo verbo pode estar empregado ora intransitivamente, ora transitivamente, ora com objeto direto, ora com objeto indireto”. Por essa afirmativa, a classificação do verbo quanto à sua transitividade depende dos seus complementos verbais, ao mesmo tempo em que a classificação desses complementos é dependente da transitividade verbal. Destarte, não se pode dizer se os critérios classificatórios têm origem no verbo ou no seu complemento.

Eles definem os verbos transitivos diretos como aqueles cuja ação transmite-se a outros elementos diretamente, isto é, sem o auxílio de preposição; o termo que lhes integra o sentido recebe o nome de objeto direto. Nos transitivos indiretos, a ação transita para outros elementos da oração indiretamente, ou seja, por meio da preposição, e o termo que lhe completa o sentido chama-se objeto indireto; este se diferencia do adjunto adverbial porque “Enquanto a preposição que encabeça um adjunto adverbial possui claro valor significativo, a que introduz um objeto indireto apresenta acentuado esvaziamento de sentido.” (Cunha & Cintra, 2001, p.145).

Bechara (1992) assemelha-se em muito a Cunha & Cintra (2001), inclusive nas definições sobre verbo intransitivo – que prescinde de complemento para integrar seu sentido – e transitivo – necessitando de complemento que integralize sua predicação; e sobre verbo transitivo direto – tem complemento não iniciado por preposição necessária – e indireto – possui complemento iniciado por preposição necessária.

O autor não admite que se fale em verbos intransitivos ou transitivos, mas sim em empregos intransitivos e transitivos. Seguindo a linha tradicional, ele descreve os complementos verbais a partir dos verbos que acompanham, mas já

critica a posição de reunir sob a denominação de objeto indireto todos os complementos verbais preposicionados, indiscriminadamente; o que pode caracterizar uma preocupação embrionária do autor em diferenciar esses complementos – o que executará em sua obra com edições a partir de 1999.

Confirma esse seu interesse nas subclassificações a atitude de acrescentar aos verbos transitivos os transitivos adverbiais, cujo complemento seria uma expressão adverbial, mas que a tradição gramatical preferia considerar como, meramente, um adjunto.

Rocha Lima (2001)<sup>40</sup> apresenta uma nova proposta para os complementos verbais, subdividindo-os em objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial. Assim como fará Bechara (1999), conceitua morfologicamente o objeto indireto como o complemento que: é encabeçado pela preposição ‘a’ (às vezes, ‘para’) e corresponde, na terceira pessoa, às formas pronominais átonas ‘lhe’, ‘lhes’; sintaticamente, não aceita passagem para sujeito na passiva; e, por implicar o traço [+pessoa] não pode se apresentar como oração subordinada.

O complemento relativo, por sua vez, é ligado ao verbo por uma preposição determinada (a, com, de, em etc.), integrando, com o valor de objeto direto, a predicação de um verbo de significação relativa. Distingue-se do objeto indireto porque não representa a pessoa/coisa a que se destina a ação, mas sim o ser sobre o qual recai a ação, e não corresponde a ‘lhe/lhes’ (átonas), mas sim a ‘ele’, ‘ela’, ‘eles’, ‘elas’ (tônicas) precedidas de preposição. Note-se que, se, por um lado, essa conceituação em quase nada difere do que será visto em Bechara (1999), por outro, o complemento circunstancial só existe em Rocha Lima (2001), uma vez que aquele considera este tipo de complemento como parte do grupo dos relativos. O circunstancial seria, portanto, um termo de natureza adverbial tão indispensável à natureza do verbo quanto outros complementos, sendo comumente expresso por: nome regido das preposições ‘a’ ou ‘para’ indicativas de direção; nome (com ou sem preposição) que exprima tempo, ocasião; nome sem preposição que indique peso, preço, distância (no espaço e no tempo).

No que concerne à classificação da transitividade dos verbos, ela está atrelada aos tipos de complemento exigidos por eles, até porque Rocha Lima

---

<sup>40</sup> Esta é a referência utilizada como leitura, mas a gramática de Rocha Lima é essencialmente a mesma desde 1976 (18ª edição), quando já falava dessa nova proposta classificatória.

(2001) ressalta que o verbo é a palavra regente por excelência e que o complemento forma com o verbo uma expressão semântica, de tal forma que sua supressão torna o predicado incompreensível.

Dessa forma, os verbos intransitivos são aqueles que encerram em si a noção predicativa e, por isso, dispensam complementos; os transitivos diretos exigem a presença de um objeto direto; os transitivos indiretos pedem a presença de um objeto indireto (que, geralmente, independem da RV); transitivos relativos apresentam complemento relativo (dependentes da regência); transitivos circunstanciais requerem complemento circunstancial; e, finalmente, os verbos bitransitivos são os que têm concomitantemente um objeto direto e um objeto indireto, ou um objeto direto e um complemento relativo. Com essa classificação mais cuidadosa, Rocha Lima (2001) abre as portas para a modernização de conceitos sobre complementação verbal.

É Bechara (1999) quem sistematiza esses conceitos. Ao que ele mesmo chamava de complemento (cf. Bechara, 1992), passa a denominar termo argumental: termo que aparece solicitado ou regido pelo significado lexical referido pelo verbo. O termo acessório chama de não-argumental: não está condicionado pelas relações sintáticas e semânticas do verbo. Enfim, os termos não-argumentais se diferenciam dos argumentais por poderem ser eliminados da oração sem que esta seja prejudicada na sua estrutura sintático-semântica e por gozarem de maior liberdade de posição.

Subdivide esses argumentos em: complemento direto (ou objeto direto); objeto direto preposicionado; objeto com a preposição como posvérbio; complemento relativo; e complemento objeto indireto; falando ainda das diferenças entre objeto indireto e adjuntos com ‘para’; de construções especiais com objeto indireto; dativos livres; e complemento predicativo. Sobre aqueles argumentos que recebem preposição – assunto específico da tese –, vale a pena salientar alguns aspectos.

O objeto direto preposicionado em nada difere, tanto na nomenclatura quanto no conceito, de Cunha & Cintra (2001) e de Bechara (1992), o mesmo ocorrendo com a preposição como posvérbio, que mais serve para dar aos verbos um novo matiz de sentido do que reger o complemento desses mesmos verbos. Porém, o autor reconhece a subdivisão por Rocha Lima (2001) do tradicional

objeto indireto em complemento relativo (CR) e objeto indireto propriamente dito (OI), explicando a diferença quanto à preposição:

A preposição que introduz o complemento relativo constitui uma extensão do signo léxico verbal como parece indicar o fato de que cada verbo se acompanha de sua própria preposição, por servidão gramatical. A escolha de qual preposição deva introduzir este complemento relativo depende da norma estabelecida pela tradição, tradição que pode permitir, às vezes, o emprego variado e indiferente de mais de uma preposição (Bechara, 1999, p.420)

Quanto ao objeto indireto, é termo que se distancia mais da delimitação semântica do predicado complexo como se fosse um elemento adicional da intenção comunicativa que fica a meio caminho entre os verdadeiros complementos verbais e os adjuntos circunstanciais. Em sendo assim, é válido comentar que Azeredo (2004) prefere abandonar o rótulo ‘objeto indireto’ em proveito da função ‘adjunto verbal’ (de direção, limite ou origem), por, diferentemente de Rocha Lima (2001), não considerá-lo como actante. Nesse contexto, os autênticos complementos verbais regidos por preposição seriam os complementos relativos, que se distinguem dos objetos diretos porque estes são complementos não-preposicionados e dos adjuntos verbais porque estes não são selecionados/previstos pela valência do verbo.

Por fim, com respeito aos adjuntos adverbiais/circunstanciais – que o autor também chama de determinantes adverbiais/circunstanciais –, diferem dos complementos por serem semântica e sintaticamente opcionais. Na sua gramática, os argumentos dos verbos ditos locativos, situativos e direcionais que delimitam a extensão semântica do signo léxico são caracterizados como complementos relativos; enquanto, na tradição gramatical, tais termos são adjuntos adverbiais.

Os autores indicados a seguir vão se aproximar mais da Gramática de Valências, por tratarem explicitamente o verbo como elemento central de que dependem (ou não) todos os outros elementos na oração.

Comprometido com as questões em torno da transitividade, Azeredo (2004, p.172) lança mão do conceito de valência verbal: “Chamamos de *valência* de um verbo ao *conjunto das posições estruturais que irradiam desse verbo (...)*”; donde surge a oposição entre termos necessários/integrantes e termos opcionais/acessórios. Os primeiros, denominados argumentos, pertencem à valência do verbo e os outros, adjuntos, são sintaticamente periféricos a ele.

Para o autor, os verbos se classificam em quatro tipos: os que recusam sintagmas nominais (impessoais intransitivos); os que se constroem com apenas um sintagma, na função de sujeito (pessoais intransitivos); os que se formam com dois sintagmas, um na função de sujeito e outro na função de complemento (transitivos diretos e transitivos relativos); e os que exigem três sintagmas, um no papel de sujeito e dois no papel de complemento (bitransitivos).

Funcionalista, Neves (2000) sistematiza a língua a partir da observação dos seus usos, tendo como objetivo promover uma descrição efetiva dos seus itens:

A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto. (Neves, 2000, p.13)

Ela também adota o conceito de valência ao trabalhar a transitividade verbal e acrescenta que, considerando os diversos níveis existentes, a valência de um verbo se determina no nível da oração (e não do texto, que é maior, ou dos sintagmas, que é menor): “as chamadas classes lexicais têm seu estatuto semântico definido pelo sistema de transitividade, sempre interior às orações (...) as palavras gramaticais, por seu lado, a par de constituírem peças de organização semântica frasal (ex. preposições), podem ser privilegiadamente depreendidas e definidas na visão da organização semântica textual (...)” (Neves, 2000, p.15-16).

A autora dedica o primeiro capítulo da sua gramática aos verbos, aos quais ofere/ce três tipos de subclassificação: semântica; com integração de componentes; e segundo a transitividade. Na terceira delas, que se baseia nas transitividades, está implicada a valência verbal, i.e., a capacidade de os verbos abrirem casas para preenchimento por termos (sujeito e complementos), compondo a estrutura argumental. Note-se que o sujeito não é considerado sob a nomenclatura ‘complemento’ pela autora – como faz a GV –, mas sim um termo capaz de preencher espaços argumentais.

Outros enfoques linguísticos tão ou mais atuais que os anteriores não serão abordados dado que não tratam diretamente do assunto de tese.

## 3.2

### Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras

#### 3.2.1

#### Linguística contrastiva, análise de erros e interlíngua

Talvez impulsionado pelo fato de ter nascido nos Estados Unidos mas ser filho de latinos, Robert Lado foi um dos primeiros linguistas a enxergar a aprendizagem de uma LE como tarefa diferente da aprendizagem de uma LM<sup>41</sup>. Inclusive, para ele, os problemas mais básicos daquele processo não eram causados por quaisquer dificuldades intrínsecas à nova língua, mas essencialmente pelo impacto do conjunto de hábitos da antiga<sup>42</sup>. Seguiu, desse modo, tendência de sua época: a comparação de duas línguas e culturas para descobrir os problemas que os falantes de uma delas teriam ao aprender a outra – o que ficou conhecido como Teoria Contrastiva. Por essa teoria, pressupunha-se que era possível descrever e prever os padrões que causariam dificuldades no aprendizado – assim como os que não causariam – pela comparação sistemática da língua e cultura a serem aprendidas com a língua nativa e a cultura do aluno: “The list of problems resulting from the comparison of the foreign language with the native language (...) must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking it against the actual speech of students.” (Lado 1971, p.72).

Aqui, é importante chamar a atenção para as mudanças que ocorreram na Linguística entre a publicação de *Linguistics Across Cultures* (Lado, 1957) e a da sua tradução para o português (Lado, 1971). Com a revolução cognitiva (ou neorracionalista), negando o papel do hábito – e, naturalmente, da linha behaviorista de análise –, a Linguística Contrastiva esteve a ponto de perder seu espaço, tendo sido alvo, segundo James (1992), das seguintes acusações: de comparar categorias incomparáveis em línguas diferentes; de pretender a previsão de todos os problemas advindos do processo de aquisição de uma outra língua; de ignorar os efeitos facilitadores pelas semelhanças entre LE e LM; e de não

---

<sup>41</sup> Charles Fries e Zellig Harris também foram precursores dessa temática nos estudos da Linguística.

<sup>42</sup> Robert Lado “inaugurou”, assim, o behaviorismo no campo dos estudos da linguagem.

oferecer nada além do que os professores já percebiam por eles mesmos em sala de aula.

A Língua Contrastiva só voltou a ter seu espaço com o período pós-transformacional e os movimentos de base semanticista, retomando sua verdadeira intenção: mostrar a importância dos contrastes entre as diferentes línguas e culturas para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Mas, entre os anos 70 e 80, além de todas as dificuldades epistemológicas que a Teoria Contrastiva já havia enfrentado, uma nova teoria surgiu para desbancá-la: “Error Analysis of attested errors was proposed as preferable to trying to predict potential errors” (James, 1992, p.301). “Whereas CA looked at only the learner’s native language and the target language (i.e. fully-formed languages), EA provided a methodology for investigating learner language” (Ellis, 1994, p.48).

A Teoria de Erros, diferentemente da Contrastiva, defende a análise após o erro ser cometido (depois do fato consumado) – seguindo as fases de coleta, identificação, descrição, explicação e avaliação dos erros –, mas muitos pesquisadores preferem a comunhão entre as duas, justificando que são teorias complementares. Ellis (1994), por exemplo, vê o estudo dos erros como uma ferramenta bastante útil na investigação de questões bem específicas, inclusive em análises contrastivas.

Quem sempre teve especial interesse na Teoria da Análise de Erros e, após os anos 70, em SLA<sup>43</sup> – tendo estabelecido a Interlíngua como um campo teórico –, foi Stephen Pit Corder. Seus principais trabalhos sobre o tema estão reunidos em *Error Analysis and Interlanguage* (1981) e alguns deles serão apresentados aqui.

No capítulo *The significance of learner’s errors*, Corder (1981) defende que os erros são significativos de três maneiras: dizem ao professor o quanto o aluno já progrediu e quanto falta a ele aprender; oferecem ao pesquisador as evidências de como uma língua é aprendida/adquirida e quais as estratégias que estão sendo

---

<sup>43</sup> Aquisição de Segunda Língua (SLA) é, originalmente, uma subárea da Linguística Aplicada (AL), esta “inaugurada” em 1948 (com o lançamento de *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*) e aquela, em 1967 (com a publicação da primeira edição de *The Significance of Learner’s Errors*, de Pit Corder). De acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 165), “AL draws on multidisciplinary theoretical and empirical perspectives to address real-world issues and problems in which language is central (...). SLA draws on multidisciplinary theoretical and empirical perspectives to address the specific issue of how people acquire a second language and the specific problem of why everyone does not do so successfully.”

empregadas pelo aprendiz; e, acima de tudo, são indispensáveis ao próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, o autor toma sempre uma postura positiva em relação ao erro: “It will be evident that the position taken here is that the learner’s possession of his native language is facilitative and that errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of his strategies of learning.” (Corder, 1981, p.12). Em vista disso, percebe os erros não como a insistência de velhos hábitos – concepção behaviorista dos anos 60 –, mas como sinais de que o aprendiz está investigando e testando novos sistemas.

Em *Idiosyncratic dialects and error analysis*, capítulo seguinte do livro, ele ensina o passo-a-passo para se realizar uma análise de erros: 1) reconhecimento das idiosincrasias e posterior reconstrução das frases (como se tivessem sido ditas por um nativo) para proceder a comparação com as originais (em pares de frases); 2) descrição comparativa; e 3) explicação. “Whereas the two previous stages have been linguistic, the third stage is psycholinguistic, in as much as it attempts to account for how and why the learner’s idiosyncratic dialect is of the nature it is.” (Corder, 1981, p.24). No capítulo chamado *Describing the language learner’s language*, ressalta que essa técnica deve incluir não só as enunciações ditas mal-formadas ou inapropriadas, mas também as ditas bem-formadas e apropriadas.

No artigo/capítulo *The role of interpretation in the study of learners’ errors*, Corder (1981, p.35) consegue relacionar, harmonicamente, Linguística Contrastiva, Análise de Erros e Teoria de Transferência (item 3.2.2):

(...) the study of errors is also a fundamental part of applied linguistics. It provides a validation of the findings of contrastive linguistic studies. Bilingual comparison is based on the theory that it is the differences between the mother tongue and the second language which the learner has to learn. Contrastive studies are undertaken in order to discover and describe the differences. Error analysis confirms or disproves the predictions of the theory lying behind bilingual comparison. In this sense error analysis is an experimental technique for validating the theory of transfer.

Em toda a obra, Corder (1981) tem a grande preocupação de não taxar a língua intermediária do aprendiz estrangeiro como errônea; essa linguagem seria uma espécie de dialeto, denominado por ele ‘*idiosyncratic dialect*’ ou ‘*transitional competence*’ (cf. Corder, 1967/1974), vez que compartilha regras

gramaticais com a língua-alvo. Nemser (1971/1974) deu a esse mesmo dialeto especial o nome de ‘sistema aproximado’ (*‘approximative system’*) e Selinker (1972/1974), ‘interlíngua’ (*‘interlanguage’*) – como é mais conhecido e utilizado atualmente.

Nas palavras de Selinker (1974, p.35), “(...) the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call ‘interlanguage’ (IL). (...)”, que é uma combinação de (1) expressões da língua nativa emitidas pelo aprendiz; (2) elocuições da própria interlíngua produzidas pelo aprendiz; e (3) enunciações da língua-meta pelos falantes nativos dessa língua. A definição equivalente de Nemser (1974, p.55) é a seguinte: “An *approximative system* is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language.”; o que, segundo o autor, varia de acordo com o nível de proficiência, a experiência do aprendiz, a função comunicativa e as características pessoais de treinamento.

A importância de se estudar a interlíngua (ou qualquer outro nome que se lhe dê) está na sua grande utilidade como recurso pedagógico em sala de aula. Entretanto, o professor de línguas, alerta Corder (1981, p.74), deve ter muito cuidado para não permitir que ela se transforme em língua fossilizada:

(...) When his interlanguage grammar reaches that state of elaboration which enables him to communicate adequately for his purposes with native speakers, his motive to improve his knowledge or elaborate his approximative system disappears. Hence probably the phenomenon of ‘fossilization’, where a learner’s interlanguage ceases to develop however long he remains exposed to authentic data in the target language.

Selinker (1974) coloca que a fossilização linguística decorre de itens, regras e subsistemas que o falante de determinada língua-fonte tende a manter em sua interlíngua independentemente de sua idade ou da quantidade de explicações e instruções recebidas sobre a língua-meta. Sugere também que as formas fossilizadas podem desaparecer e reaparecer com o tempo – fenômeno conhecido como *‘backsliding’* –, o que é normal para o dinamismo da interlinguagem.

Certo para o autor é que, em meio a esse processo, a interlíngua acaba mostrando evidências de interferência não só – tampouco majoritariamente – da língua materna, mas de outras línguas que o aprendiz possui, mesmo que

imperfeitamente adquiridas. Na opinião dele, essas “línguas imperfeitas” também são sistemas interlinguísticos; que podem ser estudados a partir da análise de erros e de transferências<sup>44</sup>.

### 3.2.2

#### Análise de transferências

A partir dos anos 80, a Análise Contrastiva foi cedendo espaço à Análise de Transferências (ou Análise de Interferências) – uma ramificação da Análise de Erros – nos estudos sobre aquisição de línguas estrangeiras: “Attempts were made to identify, in FL performance, traces of transfer from NL. Thus Transfer Analysis (...) is the intellectual heir to CA: explanation of NL effects on FL learning, not prediction, has become the modest provisional goal” (James, 1992, p.301). Richards & Sampson (1974, p.05) apontam a diferença mais fundamental entre esses dois tipos de análise: “Interference analysis tends to be from the deviant sentence back to the mother tongue. Contrastive analysis works the other way, predicting errors by comparing the linguistic systems of the mother tongue and the target language”. Lado (1971, p.14), embora seja da época áurea dos estudos contrastivos, já falava sobre a transferência entre línguas:

(...) os indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua e a cultura estrangeiras – tanto produtivamente, ao tentar falar a língua e agir dentro da cultura, como receptivamente, ao tentar aprender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos.

Mas quem melhor fala sobre o fenômeno da transferência utilizando conceitos modernos é Odlin (1989). Ele revê a controversa questão da influência entre línguas, especialmente no que se refere a quanto uma língua nativa pode facilitar ou dificultar a aquisição de uma nova língua. Apesar da intensa polêmica sobre a importância da transferência ao longo dos anos, o autor mostra que pesquisas recentes revalidam o valor do impacto causado pelas influências interlinguísticas na aquisição.

---

<sup>44</sup> Sobre o fenômeno da transferência entre interlínguas – a tese só entrará no mérito da discussão sobre transferências entre línguas –, destacam-se os trabalhos de Yan-Kit Ingrid Leung, a exemplo da coletânea a ser lançada pela Multilingual Matters *Third Language Acquisition and Universal Grammar*.

Após ter sido considerada a principal causa de erros em ALE nos anos 50 – pela interferência dos hábitos linguísticos da LM –, e ter sido excluída dos estudos sobre interlíngua nos anos 60 – quando os erros eram vistos ou como parte de um processo de construção criativa do aprendiz ou como dificuldades universais –, a transferência ganhou uma nova roupagem. Reconhece-se, enfim, seu papel fundamental (e estratégico) no processo de aquisição, agora em associação com outros fatores e sem estar atrelada somente ao erro:

Evidence for transfer in all aspects of language – phonology, syntax, semantics, and pragmatics – is now abundant. Furthermore, there is recognition of the fact that transfer may not always manifest itself as errors (the focus of early studies), but also as avoidance, overuse, and facilitation. It is now generally acknowledged that transfer works in complex ways and that it constitutes only one of several processes involved in L2 acquisition (...). (Ellis, 1994, p.29)

Ainda assim, não há um consenso no meio acadêmico sobre a natureza e a importância dessas influências. De qualquer forma, Odlin (1989, p.23) refuta qualquer ceticismo, alegando que as posições mais críticas contrárias à possibilidade de transferência linguística são questionáveis em suas bases teóricas e empíricas: “(...) In virtually none of the most extreme polemics on transfer has there been a careful look at some of the most relevant language contact evidence”.

De acordo com o autor, os efeitos das influências linguísticas podem ser divididos em dois tipos: ‘*borrowing transfer*’ e ‘*substratum transfer*’. O primeiro se refere à influência que uma segunda (outra) língua tem sobre uma língua adquirida anteriormente; o segundo envolve a influência que uma língua-fonte tem sobre o processo aquisitivo de uma segunda (outra) língua, independentemente de quantas línguas o aprendiz já conhece. É esse último tipo que será estudado durante todo o livro – e nesta tese de doutorado –, apenas com o nome de ‘transferência’. Ele observa também que, ao contrário do ‘*borrowing transfer*’, o ‘*substratum transfer*’ (ou simplesmente ‘*transfer*’) tem efeitos mais evidentes na pronúncia e na sintaxe do que no vocabulário.

Como há inúmeras controvérsias sobre o tema da transferência – inclusive, a palavra ‘transferência’ em si mesma é problemática dentro de uma terminologia em pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras –, Odlin (1989) prefere começar sua obra definindo tudo o que ela não é: não é uma simples consequência da formação de hábitos – o repúdio ao termo veio da sua carga behaviorista, o que

tem sido neutralizado com a substituição pela expressão ‘influência linguística’; não é o mesmo que interferência – interferência está ligado aos problemas de *performance* na língua estrangeira e pode ser substituído pela expressão ‘transferência negativa’, com a vantagem de se poder contrapor esta à ‘transferência positiva’, que nada mais é que a influência facilitadora; não é simplesmente apoiar-se na língua nativa – existem outros fatores envolvidos na interação LM-LE; e, finalmente, e mais relevante para a presente pesquisa, a transferência não se dá apenas por influência de línguas-nativas:

When individuals know two languages, knowledge of both may affect their acquisition of a third (...). Most probably, knowledge of three or more languages can lead to three or more different kinds of source language influence, although pinning down the exact influences in multilingual situations is often hard (...) (Odlin, 1989, p.27)

Finalmente, para dizer o que o termo significa, Odlin (1989, p.27) anuncia: “Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”. O termo a ser adotado nesta tese será mesmo ‘transferência’, pois há de se concordar com o autor que ‘influência’, ainda que apropriado, é vago demais para a especificidade do tema.

Nos capítulos 04-07, o autor se dedica a estudar cada um dos seguintes subsistemas da língua: discurso; semântica; sintaxe; e, por fim, fonética, fonologia e escrita. O que poderia interessar mais diretamente à análise de dados da pesquisa de tese é aquele que trata das transferências sintáticas não fossem as pesquisas relatadas voltadas apenas para as questões de ordem de palavras, orações relativas e negação. O próprio autor sugere que outras áreas sejam investigadas, e é também isso que se pretende com a pesquisa sobre regência verbal. Por enquanto, o que se pode concluir a respeito da sintaxe é que: “In the acquisition of word order, relative clauses, and negation, transfer figures as an important factor, but it often occurs in conjunction with other acquisition processes, some of which show hints of typological and universal influences at work” (Odlin, 1989, p.110).

Fatores não-estruturais também podem interagir na transferência, a exemplo das variáveis individuais (personalidade, facilidade para imitar sons, nível de proficiência, letramento, histórico social e pedagógico etc.), da idade durante o aprendizado e da consciência linguística. O único dos fatores que será discutido

neste momento é a proficiência, posto que será retomado no subcapítulo teórico sobre aquisição de terceira língua – e para efeito de verificação da hipótese de estudo.

Evidências sugerem que há alguma relação entre transferência e proficiência: aprendizes menos proficientes na língua-alvo costumam incorrer mais em erros de transferência. A explicação de Odlin (1989) é que alunos avançados, por conhecerem mais a nova língua, podem fazer analogias com base naquela informação. Uma vez que os iniciantes têm menos dessa informação, tenderão a voltar sua atenção para a língua nativa (ou alguma outra língua-fonte) para fazer as analogias relevantes.

Entretanto, é preciso ter muita cautela, pois os estudos de análise de erros – como o acima mencionado – só abordam a transferência negativa. Quando se consideram os efeitos facilitadores das semelhanças entre línguas, a exemplo de vocabulário cognato, é grande a probabilidade de que a transferência positiva ocorra tanto nos estágios avançados de aquisição quanto nos iniciais.

Outro ponto muitíssimo relevante, mas constantemente desprezado, é que alguns tipos de transferência negativa não são passíveis de ocorrência até que o aluno chegue a certo nível de proficiência e seja capaz de construir determinada estrutura – adequadamente ou não. Portanto, ainda não há conclusões definitivas a respeito das relações entre proficiência e transferência, avisa o autor.

No penúltimo capítulo, Odlin (1989) faz um apanhado das conclusões a que pôde chegar a partir das variadas pesquisas realizadas em transferência que analisou no decorrer da sua obra: 1) a transferência ocorre em todos os subsistemas da língua; 2) a transferência ocorre tanto em contextos formais (escola) quanto informais (natural); 3) a transferência acontece tanto com crianças quanto com adultos; 4) a distância – real ou percebida – entre as línguas é um fator que afeta a transferência; 5) fatores tipológicos podem influenciar a probabilidade de transferência; 6) a transferência pode, às vezes, envolver estruturas não-usuais; e 7) fatores não-estruturais podem afetar a probabilidade de haver transferência.

Mas há uma questão terminológica levantada por Ellis (1994) que é de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Uma vez que o termo ‘transferência’ tem uma forte carga behaviorista e que outras línguas previamente adquiridas, além da nativa, podem exercer influências sobre a aquisição da nova

língua, o termo ‘*L1 transfer*’ estaria inadequado teoricamente. Kellerman & Sharwood Smith (1986, p.01) sugerem um substituto mais neutro e abrangente: “(...) the term ‘crosslinguistic influence’ (...) is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as ‘transfer’, ‘interference’, ‘avoidance’, ‘borrowing’ and L2-related aspects of language loss (...)”. Essa expressão será adotada por Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001a), que tratam das transferências no processo de AL3 sob o título *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Entretanto, a maioria dos pesquisadores da área – incluindo a autora da presente tese – ainda prefere usar o tradicional ‘*transfer*’ genericamente<sup>45</sup>. Ellis (1994, p.341) esclarece: “‘Transfer’ is to be seen as a general cover term for a number of different kinds of influence from languages other than the L2. The study of transfer involves the study of errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance of target language forms, and their over-use.”

Mais recentemente, Odlin (2005) analisa o que tem sido escrito sobre transferência e foca seu estudo na intersecção entre ‘aquisição de segunda língua’ e ‘relatividade linguística’ no ponto de tangência com a ‘transferência conceitual’ – os estudos sobre esse assunto foram intensificados na década de 90. Recorda que Humbolt e Whorf viam a influência/transferência<sup>46</sup> entre línguas como manifestação do poder da linguagem sobre o pensamento; mas afirma que os últimos trabalhos sobre transferência conceitual indicam que mesmo pessoas altamente proficientes em outras línguas podem nunca se livrar do poder da primeira.

Na obra, a diferença entre transferências de ‘significado’ (*meaning*) e de ‘conceito’ (*conceptual*) é enfatizada em meio à definição de ‘relatividade linguística’:

Caution is necessary in analyzing the connection between transfer and relativity. Cases of influence from the semantics or pragmatics of the native language (or a second in L3 acquisition) constitute what can be called meaning transfer (a term neutral between semantic and pragmatic influence). However, not all cases of meaning transfer involve linguistic relativity. (...) All conceptual transfer

<sup>45</sup> Clyne (2003, p.76) faz uma diferenciação curiosa entre ‘transfer’ e ‘transference’: “A ‘transfer’ is an instance of ‘transference’, where the form, feature or construction has been taken over by the speaker from another language, whatever the motives or explanation for this. ‘Transference’ is thus the process and a ‘transfer’ the product.”

<sup>46</sup> Vale lembrar que, para o autor, as expressões ‘crosslinguistic influence’ e ‘language transfer’ podem ser usadas de maneira intercambiável.

involves meaning transfer but not all meaning transfer involves conceptual transfer. In effect, conceptual transfer is a subset of meaning transfer. (Odlin, 2005, p.05-06)

Outra questão importante encontrada na literatura sobre Análise de Transferência é o conceito de transferibilidade, relacionado aos fatores que favorecem ou desfavorecem a transferência. Faerch & Kasper (1987) identificaram os três principais tipos como linguístico (aspectos tipológicos e universais), psicolinguístico (percepção da distância e das especificidades) e sociopsicológico (acomodação, necessidade de identificação, idade do aprendiz, estilo pessoal de aprendizado, nível de proficiência nas línguas envolvidas etc.); mas não há uma unanimidade na academia sobre esses itens.

### 3.2.3

#### **A transferência como estratégia, as LNNs como fonte e a GU**

Ellis (1994) levanta uma outra questão importante ao longo do seu trabalho: a transferência é uma estratégia comunicativa ou de aprendizado? Como estratégia de comunicação, ela seria um artifício utilizado para suprir a falta de conhecimento na nova língua – seja na recepção seja na produção. Como estratégia de aprendizado, serviria de mecanismo para desenvolver a interlíngua, isto é, quando o aprendiz usa a L1 na tentativa de criar hipóteses sobre as regras da L2 (representação mental). Para ele, a resposta é que, apesar da dificuldade em distingui-las empiricamente, tanto a transferência para fins de aprendizagem como a transferência para fins comunicativos são significativas e devem estar sempre inter-relacionadas nos estudos sobre aquisição.

Observe-se que Ellis (1994), Odlin (1989), Kellerman & Sharwood Smith (1986), Ringbom (1986, 1987), Gass & Selinker (1992) foram alguns dos primeiros a considerar, em seus estudos sobre CLI, a possibilidade de línguas não-nativas também funcionarem – e até mesmo estrategicamente – como fontes potenciais de transferência.

A coletânea de Kellerman & Sharwood Smith (1986) tem como foco as influências no cruzamento das línguas adquiridas e em aquisição, considerando a CLI como um novo campo de estudo à época, teoricamente neutro (fora do contexto behaviorista). A principal contribuição dos artigos é mostrar não só a

importância central da influência entre línguas no processo de aquisição de uma ampla gama de subdomínios do sistema-alvo, mas também que aquilo chamado tradicionalmente ‘transferência’ está longe de ser um fenômeno unitário/simples: “In other words, the mechanisms underlying crosslinguistic influence will vary according to the linguistic domain under investigation, and according to the particular psycholinguistic model adopted. (Kellerman & Sharwood Smith, 1986, p.07)”.

A despeito de todos os autores tocarem, cada um por um aspecto, no fenômeno da transferência, o que mais interessará ao contexto desta pesquisa será Ringbom (1986), que pretende dar maior visibilidade ao papel da L1 e de outras línguas já adquiridas no processo de aquisição de uma nova língua.

Ele começa discorrendo sobre duas estratégias (ou princípios básicos) utilizadas por qualquer aprendiz de línguas, sejam elas nativas ou estrangeiras:

Perhaps two of the least controversial principles are that the learner tries to facilitate his learning task wherever possible, and that he tries to make use of whatever relevant prior knowledge he has for this task. These principles may be regarded as basic for language learning in general, since they also apply to L1 acquisition, where they are, however, realized differently, because of the differences in the cognitive make-up of the learners. The main difference is, of course, that the L2 learner already has an internalized and automatized language system on which he can draw, namely the L1. (Ringbom, 1986, p.150)

Ou seja, especialmente para o iniciante, a maneira mais óbvia de se facilitar a aprendizagem é pautar-se na L1 ou em outras línguas conhecidas. Além disso, quanto menor a distância percebida entre a língua anteriormente adquirida e a língua-meta, mais importante se torna esse conhecimento prévio.

Nessa esteira, a das semelhanças tipológicas, ele averigua os efeitos de duas L1 (finlandês e sueco) na aquisição do inglês como L2 e percebe que os falantes nativos de sueco tendem a obter melhores resultados em testes de proficiência, apontando inclusive que: “Whereas the English of Swedish learners in Finland almost never shows any traces of Finnish influence, although Finnish is a vivid language for them, there is a fair amount of lexical influence on the Finnish learners’ English from Swedish (...)” (Ringbom, 1986, p.156). O autor oferece, assim, uma explicação para as diferenças de desempenho entre os dois grupos, já

que os finlandeses inevitavelmente percebem as similaridades entre o inglês e o sueco, que são línguas de origem germânica<sup>47</sup>.

Encerrando o artigo, Ringbom (1986, p.159) traça algumas considerações sobre o papel influenciador de outras línguas adquiridas – chamadas por ele de LNs – sobre a língua em aprendizado, transcritas a seguir:

- (1) (...). LN influence is caused above all by formal similarities between lexical items, though sometimes individual items, especially function words, which need not be formally similar to any L2 item, can be taken over into the L2 in unmodified form.
- (2) (...). LN influence nearly always occurs in the search for individual lexical items, and errors produced in this way reflect the activation of an individual LN item, which is usually similar in form to the 'correct' L2 word.
- (3) (...). Almost without exception, borrowings are the only type of errors occurring through LN influence, whereas lexical influence from L1 can manifest itself in either borrowings or lexical transfer. LN influence on areas other than lexis is rare for learners of low LN proficiency, but may be more frequent if the LN proficiency has passed a certain threshold of automatized fluency.

No ano seguinte, Ringbom (1987) chega a sugerir que as transferências são muito mais comumente originadas na primeira língua do que nas subsequentes, mas admite que a força da L1 não é maior do que a das semelhanças encontradas em línguas próximas, independentemente da ordem de aquisição. Vinte anos depois, Ringbom (2007) alerta os pesquisadores para uma grande contradição: enquanto o meio acadêmico insiste em analisar e mostrar as diferenças entre as línguas, o estudante segue, incansavelmente, buscando as semelhanças entre elas (interlinguísticas) – num estágio mais inicial – ou dentro delas (intralinguísticas) – num estágio mais avançado – para ajudar a si mesmo na difícil tarefa de aprender.

De qualquer maneira, o papel mais importante, salienta, é o do próprio aprendiz, quem, desde o primeiro momento, trabalha com a hipótese de que a língua que está aprendendo deve, de uma forma ou outra, funcionar como a sua (materna ou outra posteriormente adquirida). Ahukanna, Lund & Gentile (1981) explicam que, quanto mais línguas o aprendiz conhece, maiores as possibilidades de influência por línguas não-nativas, o que pode facilitar em muito o processo de aprendizagem, especialmente se forem tipologicamente similares à língua-alvo.

---

<sup>47</sup> Outro artigo sobre a influência do sueco na aquisição de inglês por finlandeses foi escrito mais recentemente por Odlin & Jarvis (2004); e um livro foi lançado no ano passado pelo próprio Ringbom (2007), enfocando mais as semelhanças do que as diferenças entre as línguas em questão.

A década de 80 foi propulsora desses estudos em CLI, mas foi na década seguinte que eles ganharam visibilidade: Susan Gass e Larry Selinker, por exemplo, editaram vários trabalhos sobre o tema em 1983, reeditando boa parte deles quase dez anos depois.

Na introdução do livro *Language Transfer in Language Learning*, Gass & Selinker (1992) revisam alguma literatura sobre aquisição desde os anos 50 para mostrar que as teorias cognitivas e contrastivas não são necessariamente excludentes: os processos naturais de aquisição (*developmental*) ocorrem juntamente aos processos de transferência entre línguas. Ou melhor, são dois processos inter-relacionados, pois primeiramente o aprendiz irá construir uma massa de conhecimento a partir da qual testará suas hipóteses; depois, haverá a utilização da primeira língua e de quaisquer outras línguas já conhecidas do aprendiz.

Dessa forma, todos os artigos selecionados para compor a obra vão assumir que a transferência é um aspecto bastante relevante no processo de aquisição de línguas e terão como objetivo investigar os fatores envolvidos nesse fenômeno; como será observado pelos exemplos à frente – escolhidos sem detrimento dos outros.

Em *A role for the mother tongue*, a principal pergunta que Corder (1993) busca responder é a seguinte: qual seria o papel da língua materna no desenvolvimento de outras línguas? Se, por um lado, a sequência de desenvolvimento linguísticos independeria de fatores externos – os aprendizes parecem ter um programa interno para isso –, por outro, fatores internos, como os emocionais (atitude, motivação etc) e outros conhecimentos prévios, poderiam ser decisivos. Corder (1993, p.21) dá o tom sobre a LM:

The mother tongue does not appear to play a decisive role in the order of development in the target language, at least in the earlier stages. Does it play a role in the later development? Here we are bound to accept that it does. Some languages are more readily learned than others by speakers of a particular mother tongue. There is a clear relation between speed of acquisition and so-called language distance. (...) the more similar the mother tongue and the target language the greater help the mother tongue can give in acquiring the second language.

De acordo com autor, a transferência da língua materna para a língua-meta opera entre duas estruturas mentais, a própria LM e a interlíngua do falante: “it is quite a common experience that language learners in the early stages will produce

linguistic forms which can be related neither to their mother tongue nor to the target language.” (Corder, 1993, p.25). E sem tomar partido dos nativistas ou dos interacionistas, acrescenta: “The fact is that the learner of a second language already possess a language and the experience of learning one. (...)”.

O último ponto desse artigo é a distinção feita entre ‘*borrowing*’ e ‘*structural transfer*’. Conforme o autor, enquanto o primeiro está relacionado a uma estratégia de comunicação, um mecanismo de *performance*, o segundo está diretamente ligado aos resultados do aprendizado. Em ambos os casos, “What is happening is that the speaker is using certain aspects of his mother tongue to express his meaning because his interlanguage lacks the means to do it. (...)” (Corder, 1993, p.26). Ele acredita também que outras línguas conhecidas do aprendiz são fontes potenciais de suplementação da interlíngua; principalmente, quando uma língua não-materna é (ou é percebida como) mais formalmente próxima da língua-meta.

Os trabalhos de Schachter (1993) e Ard & Homburg (1993) oferecem novas conceituações para o fenômeno da transferência. A primeira considera qualquer conhecimento prévio do aprendiz como recurso aplicável embora limitador (*constraint*) no aprendizado de uma língua; e cria o seguinte modelo: “(1) the learner has available a universe of hypotheses; (2) the hypotheses are clustered into domains; (3) the learner chooses a domain and samples hypotheses within it; (4) the learner tests the hypotheses against the input.” (Schachter, 1993, p.37-38). No caso de línguas tipologicamente semelhantes, a interferência (ou transferência negativa) significaria a escolha correta do domínio, mas incorreto da hipótese; enquanto a transferência positiva equivaleria a domínio e hipótese corretamente escolhidos.

Ard & Homburg (1993) preferem trabalhar não só com as semelhanças, mas principalmente com as diferenças, e chamam a atenção para certos cuidados metodológicos que o pesquisador deve ter ao estudar o fenômeno da transferência – orientação que será perseguida nesta pesquisa:

(...) We suggest that it is necessary to compare the performance of large groups of subjects with two or more different first languages in order to verify claims of language-background-induced transfer in learning a second language. First, if speakers of only one language are investigated, it is impossible to prove that speakers of a different first language background would not have performed identically. Speakers of a different language are needed as controls to demonstrate

that language background really is the major contributing factor. Second, it is necessary to investigate the performance of large groups of subjects. If only one subject or only a small handful of subjects are investigated, there is always the possibility that individual variables, not language-based variables, are the major contributing effect. By comparing the performance of large groups of subjects with different language backgrounds, one can reasonably ascertain that the differences in performance are due to the differences in language background itself. (Ard & Homburg, 1993, p.49)

Os capítulos 10 e 12 (Zobl, 1993; White, 1993) vão tratar, basicamente, de transferências interlinguísticas, mas seguindo uma orientação universalista/gerativista. De acordo com essa teoria, existiria um sistema cognitivo específico composto de gramática universal (GU) e de um mecanismo de aprendizagem (*markedness*) para a aquisição de línguas: “Core grammar results from setting the open parameters of UG in accordance with language-specific data; the periphery is established by relaxing principles of core grammar” (Zobl, 1993, p.176). A questão que daí advém é se um conhecimento linguístico prévio, como uma segunda língua, seria capaz de obscurecer/invalidar os valores/marcadores que a teoria gramatical impõe ao estado inicial (*initial state*), enfim, a GU estaria disponível para aquisição de outras línguas assim como o está para a aquisição da primeira?

White (1993) faz um resumo das duas tendências mais atuais entre aqueles que vêm investigando as implicações da teoria de princípios e parâmetros (da GU) nos estudos de aquisição de línguas não-maternas:

One area of recent research is based on the assumption that UG is still available to L2 learners, that L1 parameter settings are either applied to the L2 or affect the L2 in some way, and therefore, cases of language transfer can be explained. Other researchers, however, question the premise that UG is completely accessible to L2 learners and approach the issue from the opposite direction. Namely, that language transfer can be used to question the full operation of UG in SLA. (*apud* Gass & Selinker, 1992, p.14)

Se os aprendizes de uma L2 só puderem, por assim dizer, adotar os valores (parâmetros) encontrados na L1, isso indicará que o acesso à gramática universal é essencialmente incompleto e, por conseguinte, que o processo de AL1 funciona diferentemente da AL2; daí a teoria da GU estar sendo constantemente aplicada nos estudos sobre o papel da transferência.

De tudo que foi visto até aqui, pode-se facilmente concordar com Powell (1998) de que existe uma quantidade considerável de evidências no meio

acadêmico comprovando a participação das influências linguísticas (CLI) no desenvolvimento de interlínguas (IL). Contudo, os efeitos da CLI na IL não são necessariamente previsíveis, devido, entre outras coisas, à não-linearidade no desenvolvimento linguístico. Por outro lado, Powell (1998, p.16) sugere algumas constantes no processo:

1. The learner is constantly making hypotheses about the L2 input available to them. There is much evidence to suggest that the hypotheses tested will not contravene universal boundaries of natural language.
2. There will be a selective use of the L1 knowledge. The process of selection, and the extent to which it is conscious or unconscious is unclear.
3. There may be influence from other ILs known to the learner. There would seem to be a need for further investigation to determine precisely the role of transfer in the development of IL and the acquisition of L2. In the position we are at present, it can only be tentatively suggested that the three aspects of the process mentioned above, must all interact in some as yet unknown way.

### 3.3

#### Aquisição de terceira língua

##### 3.3.1

##### O estado da arte

*L3 Homepage* é a página na Internet de um dos projetos do Centro de Línguas (*Sprachenzentrum*) da Universidade Técnica de Darmstadt (*Technische Universität Darmstadt*), na Alemanha; e que tem como um de seus objetivos divulgar a AL3 como área de pesquisa. Lá, pode-se encontrar a definição de terceira língua numa equação:  $L3 = L2 + n$  ( $n \geq 1$ ); ou seja, terceiras línguas são todas aquelas aprendidas após a segunda. Na tese, vai-se trabalhar apenas com a terceira língua em sequência de aquisição, no caso com o português aprendido após duas outras (inglês L1 e espanhol L2).

Segundo o conteúdo da Web, foi só no início dos anos 90 que essa área começou a se tornar independente, já que antes ficava sob a égide da aquisição de segunda língua e do bilinguismo. Hoje, L3 representa não só pesquisas realizadas com três ou mais línguas, mas também sobre multilinguismo e aquisição/aprendizagem multilingual. Por ser um campo tão amplo de investigação, reclama para si novos métodos, assim como reconhece a validade de

triangulação da metodologia. Associadas a isso, surgem indagações de como os resultados de suas investigações podem ser aproveitados no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para dar mais credibilidade à nova área, Jasone Cenoz (University of the Basque Country), Britta Hufeisen (University of Darmstadt) e Ulrike Jessner (University of Innsbruck), acadêmicas dedicadas ao assunto, organizaram *The International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*, uma conferência bienal sobre L3 que vem sendo realizada desde 1999<sup>48</sup>. Em 2003, durante a terceira conferência, foi fundada *The International Association of Multilingualism*, cuja criação se justifica por ser o multilinguismo, cada vez mais, um fenômeno comum em todo o mundo; seu estudo podendo fornecer as bases para a melhor compreensão sobre aquisição/aprendizagem, manutenção e atrito/choque linguísticos. A associação também está ligada ao *International Journal of Multilingualism*, editado por Jasone Cenoz e Ulrike Jessner, revisado por Britta Hufeisen, e com um amplo comitê editorial. O objetivo principal da publicação é disseminar os aspectos psicolinguísticos, sociolinguísticos e educacionais da aquisição multilíngue e do multilinguismo<sup>49</sup>.

O estado da arte em terceira língua é apresentado por Sanz (2003). Ela explica que o interesse pelos estudos sobre AL3 tem crescido bastante na Europa devido ao aumento das imigrações e a introdução de algumas línguas minoritárias no currículo das escolas. Conta ainda que há artigos sobre o tema publicados principalmente na região dos Países Bascos, em Marrocos e no Canadá, em revistas de psicolinguística e sociolinguística – a maioria deles podem ser encontrados no catálogo da *Multilingual Matters* –; além de obras com a descrição da língua e seu papel na educação, revisões da literatura na área e trabalhos de cunho experimental/empírico.

De acordo com a autora, os estudos desenvolvidos sobre L3 costumam utilizar algumas variáveis usadas nos estudos de L2, como idade, motivação, contexto educacional, memória etc., porém se tornam mais interessantes quando incorporam variáveis próprias da L3: “és a dir, quan s’aproximen al problema de

<sup>48</sup> Sua quinta edição foi em setembro de 2007, na University of Stirling, Escócia.

<sup>49</sup> Jasone Cenoz, Britta Hufeisen e Ulrike Jessner também editaram juntas *Looking Beyond Second Language Acquisition: studies in tri- and multilingualism* (2001), com alguns dos artigos apresentados na primeira edição do evento (*The 1999 International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition in Innsbruck*).

l'adquisició de llengües des de la perspectiva del bilingüe que adquireix una L3.” (Sanz, 2003, p.112). Muitas dessas pesquisas enfocam, por um lado, a transferência da L1 para a L3 e/ou da L2 para a L3 – e os fatores que causam a alternância da língua de origem – e, por outro, a relação entre nível e tipo de bilinguismo e a facilidade de adquirir a terceira língua – influência da experiência prévia no desenvolvimento cognitivo do aprendiz de L3. A tese de doutoramento tem características de ambos os tipos, mas principalmente do primeiro.

Ao final, ela agrupa as pesquisas já realizadas sobre terceira língua e trilinguismo em três grandes temas e aproveita para conceituar alguns termos relacionados: 1) grupo de ‘aquisição de L3’, expressão esta que implica processo e ordem, isto é, tem como foco o processo de aquisição (como se aprende) – e não o produto (o que se aprende) – e estuda como bilíngues aprendem uma terceira língua; 2) grupo de ‘trilinguismo’, que se refere ao processo de aquisição simultânea de três línguas, incluindo seus aspectos lexicais, morfossintáticos e pragmáticos; e 3) grupo que analisa a influência das variáveis associadas ao bilinguismo na aprendizagem da L3.

Outro texto que trata do estado atual das pesquisas em L3 é *Third Language Acquisition*, escrito por Jasone Cenoz (2005). A autora destaca a importância do estudo da aquisição de terceiras línguas no mundo de hoje, enfatizando as diferenças entre a aquisição de segunda e de terceira língua. A aquisição de terceira é considerada por ela um processo de alta complexidade que envolve específicas combinações de fatores e situações, o que fora antecipado em outra obra sua:

It has been customary to use the term ‘second language acquisition’ to refer to the acquisition of languages other than the first language without distinguishing between the acquisition of a second language and ‘multilingual acquisition’, that is the acquisition of additional languages. (...) Nevertheless, multilingual acquisition presents some important differences when compared to second language acquisition because the previous experience of acquiring a language other than the first language and the results of this experience, bilingualism, can influence the process of acquiring an additional language. (Cenoz & Genesee, 1998a, p.vii-viii)

Conforme Cenoz (2005), as pesquisas nessa área costumam concentrar-se em três subáreas: a influência do bilinguismo na aquisição de terceira língua; a aquisição de terceira línguas em diversas idades; e as influências do contato entre línguas na aquisição da terceira – sendo esta última o foco deste trabalho.

Este ano, Jessner (2008) também publicou um artigo sobre o estado da arte no ensino/aprendizagem de terceira língua, onde defende, acima de tudo, que a educação multilíngue só pode ser bem-sucedida se o ensino de línguas for reestruturado e orientado segundo as normas do multilinguismo<sup>50</sup>. Apesar de enfocar o aspecto educacional das pesquisas em L3, ela perpassa algumas questões de natureza sociolinguística e psicolinguística, como se percebe adiante.

Após fazer a diferenciação entre AL2 (SLA) e AL3 (TLA), e termos afins – assim como em Sanz (2003) e Cenoz (2005) –, apresentar alguns modelos de produção multilíngue e tratar das novas tendências nas políticas educacionais europeias, Jessner (2008) chega aos aspectos individuais do multilinguismo. Ela explica que, nesse ramo da pesquisa, os estudos em aquisição de terceira língua estão hoje divididos em três tipos<sup>51</sup>: ‘trilinguismo na infância’ (*‘early trilingualism’*), ‘efeitos do bilinguismo na aquisição de línguas adicionais’ (*‘the effects of bilingualism on additional language learning’*) e ‘influências interlinguísticas’ (*‘crosslinguistic influence’*) – classificação bastante semelhante à de Cenoz (2005).

Sobre o fenômeno da CLI em aquisição de terceira língua, Jessner (2008, p.31) esclarece algumas particularidades, concordando com as autoras acima citadas:

In a multilingual system crosslinguistic influence not only takes place between the L1 and the L2 but also between the L2 and the L3, and the L1 and the L3, not forgetting the fact that the influence can also work vice-versa in all cases. In comparison to SLA this presents an increase in transfer possibilities which cannot be neglected, or possibly subsumed as L1 influence – as traditional SLA research would suggest. (...)

A pesquisadora complementa que, no caso de a L3 ser proveniente do Indo-europeu, por exemplo, a maioria das investigações mostra que aprendizes cuja L1 é tipologicamente distante das L2/L3 tendem a transferir o conhecimento da L2 (mais próxima) para a L3 – ainda que a constelação de línguas usada na tese se

---

<sup>50</sup> Inclusive recomenda que o próprio professor de línguas seja multilíngue (mesmo que ensine um único idioma), isto é, que tenha passado pela experiência de aquisição de línguas adicionais, estando assim capacitado a aproveitar mais e melhor os recursos linguísticos disponíveis em sala de aula – outras línguas conhecidas dos alunos não só podem como devem se explicitadas para fins associativos.

<sup>51</sup> Os nomes em português dos tipos classificatórios (áreas de estudo) são de livre tradução da doutoranda.

encaixe nesse padrão, ver-se-á que as características do processo de aquisição da RV vão divergir, em parte, do que diz essa maioria.

Ela finaliza a discussão dos aspectos psicolinguísticos, informando que em geral os estudos em L3 são realizados no nível lexical e utilizando-se de metodologia introspectiva, concentrando-se no alemão ou no inglês como língua-alvo. Isso significa que faltam estudos em outros níveis da língua, usando outros métodos e selecionando outras combinações linguísticas – lacuna esta que o presente estudo vai ajudar a preencher.

### 3.3.2

#### Fatores de influência

Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001a) introduzem sua obra sobre cruzamentos linguísticos e influências na AL3 falando dos estudos sobre transferência: os efeitos do fenômeno da transferência na aquisição de segunda língua vêm sendo investigados desde a década de 80, ao passo que o mesmo fenômeno sendo estudado no contexto de aquisição de terceira língua só começou a despertar maior interesse dos pesquisadores no final dos anos 90. Assim, pode-se concluir que, a despeito do reconhecido forte desenvolvimento deste campo, as pesquisas em AL3 ainda são muito recentes.

As autoras identificam quatro áreas de estudos que têm recebido mais atenção dos pesquisadores: influência do bilinguismo na AL3; trilinguismo na infância; influência entre línguas e interação; e aquisição de L3 e educação. A coletânea, adotando uma perspectiva psicolinguística para as suas análises, vai enfatizar um aspecto específico da aquisição de terceira língua: as influências entre línguas – daí a importância do “conjunto da obra” para esta tese.

Se é justamente nos estudos das influências interlinguísticas que os processos de aquisição de primeira e de segunda línguas são tão claramente diferenciados, é também ali que será possível diferenciá-los do processo de aquisição de terceira língua. As autoras explicam que aprendizes de L2 possuem dois sistemas linguísticos potencialmente influenciáveis um sobre o outro ( $L1 \leftrightarrow L2$ ), ao passo que os aprendizes de L3 têm, a mais, dois sistemas bidirecionalmente influentes ( $L1 \leftrightarrow L3$  e  $L2 \leftrightarrow L3$ ); o que aumenta consideravelmente a complexidade de análise das influências e, muito por isso,

vem despertando a curiosidade dos estudiosos em aquisição – a doutoranda inclui a si mesma nesse grupo de curiosos.

Ultimamente, os principais estudos sobre as influências interlinguísticas e a aquisição de terceiras línguas estão relacionados aos efeitos de diferentes fatores<sup>52</sup>, como ‘distância tipológica’ (*typological distance*), ‘status de língua estrangeira’ (*FL status*), ‘idade’ (*age*), ‘contexto’ (*context*), ‘frequência de uso/ativação’ (*recency*) e ‘proficiência’ (*proficiency*) – que serão aprofundados mais adiante, com especial atenção para os dois primeiros e os dois últimos<sup>53</sup> –, nas transferências da L1 para a L2, da L2 para a L3 e da L1 para a L3. Entretanto, outras áreas estão começando a receber a atenção dos pesquisadores, a saber, aquisição de línguas adicionais (L4, L5) e os efeitos da L3 sobre a L2 e a L1.

Essa coleção de artigos (Cenoz, Hufeisen e Jessner, 2001a) tem o grande mérito de ser o primeiro volume temático sobre os aspectos psicolinguísticos das influências entre línguas durante a aquisição de L3, com o principal objetivo de explorar a interação desse processo com as outras línguas já conhecidas do aprendiz e as implicações dessas inter-relações. Por ser um campo de estudo relativamente novo, a AL3 ainda enfrenta importantes desafios no que diz respeito a terminologia, escopo e metodologia, o que a tese poderá ajudar a incrementar.

Cenoz (2001) cuida mais de perto dos efeitos de três fatores na aquisição de terceira língua: ‘distância interlinguística’, ‘status de LE’ e ‘idade do adquirente’. Antes de adentrar cada um deles, ela faz a diferenciação entre AL2 e AL3:

The study of cross-linguistic influence in third language (L3) acquisition is potentially more complex than the study of cross-linguistic influence in second language (L2) acquisition because it implicates all the processes associated with second language acquisition as well as unique and potentially more complex relationships that can take place among the languages known or being acquired by the learner. (Cenoz, 2001, p.08)

Melhor dizendo, apesar de AL2 e AL3 serem processos similares, a língua adicional envolvida nesta última complica substancialmente a operação. A fim de contribuir com essa análise, a autora se propõe a examinar as condições em que o aprendiz transfere termos das línguas que conhece para a em aprendizado, levando em consideração conclusões de estudos anteriores, quais sejam:

<sup>52</sup> Os nomes dos fatores em português são de tradução livre da doutoranda.

<sup>53</sup> Devido às inconclusões sobre idade e contexto de aquisição, estes fatores não serão avaliados para fins de análise dos dados na pesquisa de tese.

- A ‘tipologia linguística’ ou ‘distância tipológica’ vai determinar qual será a fonte de transferência, ou seja, o falante usará como base para empréstimos a língua que for mais próxima – ou, pelo menos, percebida como tal – da língua-meta;
- Quanto ao nível de proficiência na língua-alvo, os aprendizes menos proficientes costumam transferir mais elementos de sua primeira língua do que aqueles mais proficientes. Observe-se que, no caso de aquisição de terceira língua, é importante considerar a proficiência não só na língua-alvo, mas também nas outras duas;
- Outro fator relacionado é o contexto – incluindo interlocutores, ambientação e tema/assunto – em que a comunicação ocorre. Ele também deve ser levado em consideração no processo de aquisição, pois, em última instância, determina o módulo (*‘mode’*) em que o falante está funcionando: monolíngue ou bilíngue;
- Existe também o ‘efeito da língua estrangeira’ (*‘foreign language effect’*) ou ‘status de LE’ (*‘FL status’*): muitos estudos apontam que os aprendizes tendem a usar outras línguas que não a L1 como fonte de influências por identificá-la com tudo que não é língua materna;
- As influências entre línguas podem, ainda, estar relacionadas à idade do aprendiz, mas o assunto tem recebido pouca atenção dos pesquisadores de L3, a não ser quando se trata da relação entre desenvolvimento cognitivo e metalinguístico e a psicotipologia (percepção da distância entre línguas); e
- Finalmente, um outro fator que potencialmente afeta o cruzamento linguístico é a ‘frequência de uso/ativação’ (*‘recency’*), uma vez que os alunos estrangeiros estariam mais propensos a extrair termos daquelas línguas que usam mais do que daquelas que, embora conheçam bem, pouco praticam.

Enfim, os estudos sobre as influências interlinguísticas na aquisição de terceira língua são de alta complexidade porque envolvem muitos fatores ao mesmo tempo – e interações entre eles –, além de apresentar maior diversidade de casos (combinação de línguas) do que a aquisição de segunda língua. E mais: “The study of cross-linguistic influence is affected not only by the knowledge of other languages but also by the process of acquiring those languages, and the strategies the learner used to acquire them.” (Cenoz, 2001, p.10).

O artigo apresenta também alguns resultados de um projeto de pesquisa sobre a influência do contato entre línguas no processo de AL3, desenvolvido numa escola em que o inglês é ensinado como terceira língua para falantes nativos

de espanhol e de basco<sup>54</sup>. Observe-se que, não obstante o espanhol seja uma língua românica e o inglês, germânica, estas línguas são tipologicamente mais próximas entre si do que em comparação com a língua basca, que não vem do Indo-Europeu.

A pesquisa se concentra no nível lexical e tenta responder às seguintes questões: (1) A influência linguística sobre o inglês L3 é afetada pela idade do aprendiz? (2) Qual é a língua fonte de transferências na produção do inglês oral? (3) A influência entre línguas afeta palavras de conteúdo e funcionais? (4) Qual é a relação da influência entre línguas e a primeira língua? (5) Como os termos originados do basco e do espanhol são adaptados para o inglês?

Os resultados indicaram que os padrões observados por influência dos cruzamentos linguísticos na AL3 estão relacionados a outros fatores além da distância linguística. Cenoz (2001, p.16-17) dá mais detalhes:

(1) Os aprendizes mais velhos em idade – consequentemente mais proficientes, nesse caso, e metalinguisticamente mais desenvolvidos – apresentaram mais influências do que os mais novos: “(...) the total number of transferred terms and the number of subjects who transferred terms from Basque and/or Spanish is higher in grade 9 than in other grades”. Mas algumas pesquisas anteriores apontam justamente o contrário, principalmente com respeito à proficiência na L3.

(2) A distância linguística teve papel importante na transferência entre línguas: “In fact, all students present a stronger influence from Spanish, an Indo-European language, than from Basque, a non-Indo-European language.” Observa-se mais: que a percepção da distância chega a ser mais influente do que a distância objetiva. Ambos os resultados são comuns em pesquisas do gênero.

(3) Os dados indicam que a influência linguística ocorre mais comumente no caso de palavras de conteúdo do que em palavras funcionais, mostrando ainda que os alunos tomam muito poucas palavras bascas emprestadas por causa da distância com relação ao inglês: “These results are different from those reported by Poulisse & Bongaerts (1994), who found that learners of English transferred

---

<sup>54</sup> Além de Jasone Cenoz, os pesquisadores David Lasagabaster e Jose F. Valencia, dentre outros, também estão engajados em projetos sobre a aquisição do inglês L3 por falantes de espanhol e basco em contexto escolar (sistema educacional do País Basco).

more function words than content words from their first language, Dutch.” Vê-se, portanto, que não há consenso aqui.

(4) Todos os sujeitos da pesquisa preferiram usar o espanhol como língua de base, mas aqueles com basco L1 apresentaram maior preferência ainda pelo espanhol do que os próprios falantes de espanhol L1. Vale entender esse último item pelas palavras de Cenoz (2001, p.18):

The use of Spanish as the base language can be explained in the case of Basque L1 speakers because Spanish has an L2 status and at the same time is typologically closer to English. Spanish L1 speakers face a different situation determined by two opposite forces. Basque could be the preferred language because of its L2 status but their L1, Spanish, is typologically closer to English than Basque is. These opposing forces could explain the fact that Spanish L1 speakers use Basque more often as a source language than Basque L1 speakers.

Esse último resultado não só confirma a importância da distância entre línguas e do *status* de LE como fatores de influência no cruzamento linguístico, como também revela algo bastante interessante e útil para futuras pesquisas: no caso de estarem em direções contrárias, o primeiro fator é mais forte do que o segundo. Nesta tese, as duas forças encontram-se no mesmo sentido: o espanhol, além de ter o *status* de língua estrangeira, é tipologicamente mais próximo do português (L3) do que o inglês (L1); o que, como sugerido na hipótese, deveria indicar mais influências daquele do que deste.

Ringbom (2001), por sua vez, reconhece a importância do nível de proficiência, da exposição à língua e da distância percebida (*psychotipological relation*) para a transferência interlinguística, tanto na fonologia quanto na sintaxe, mas entende que no léxico essas influências – principalmente do último fator – são mais sentidas:

To conclude, then, L2-transfer in L3-production is manifested especially clearly in lexis. This primarily seems to be the result of cross-linguistic identification of similar single word forms, whereas the procedures involved in transferring semantic patterns and word combinations, like grammatical transfer, are nearly always L1-based, or at least presuppose L2-input or L2-proficiency closely approaching that of the L1. (Ringbom, 2001, p.67)

Entretando, as contribuições desses diferentes fatores para a teoria de CLI ainda são pouco claras, sobretudo porque é extremamente complicado investigar cada um deles isoladamente. Hoje em dia, os que têm sido mais constantemente (e

consensualmente) verificados como importantes correlatos no processo de AL3 são o nível de proficiência em L2, a distância tipológica entre as línguas, a frequência de uso/ativação da segunda língua e o *status* de LE. Reitera-se que estes serão, por conseguinte, os quatro fatores influenciadores considerados durante a análise dos dados da presente tese.

Sercu (2007, p.57-58) retoma e sintetiza o que já foi observado pelos estudos nessa área de investigação:

As regards typology, research studies have shown that learners tend to transfer more elements from the first language when it is typologically close to the target language than when it is a distant language (...). Other results have shown that L2 status is important, and that high status languages will more often serve the role of supplier language in cross-linguistic influence than languages with lower status. (...). As far as proficiency is concerned, (...) cross-linguistic influence is more common in the first stages of acquisition. Nevertheless, (...) the positive correlation between cross-linguistic influence and proficiency in the first stages of L3 acquisition (Cenoz, 2001) point toward the existence of a threshold level of proficiency (...). Finally, languages that are used frequently and have been used recently will more often feature in cross-linguistic influence than languages which are used less often and have not been activated recently.

### 3.3.3

#### Aquisição multilíngue

A questão da transferência, fundamental nos estudos em AL2 (SLA), vem sendo examinada ultimamente sob uma nova ótica: o multilinguismo. O interesse emergente por AL3 (TLA) tem, em grande parte, origem no ‘*multicompetence model*’ de Cook (1992), que apresenta fortes argumentos a favor do sujeito multilíngue com um sistema mental único, ou seja, os vários sistemas linguísticos funcionariam como um todo e não separadamente na mente do falante – reconsiderando o até então aceito ‘*monolingual bias*’ (‘viés monolíngue’). Com o surgimento desse modelo (de competências múltiplas), não existe mais razão para excluir outras línguas adquiridas do processo de transferência; e nem mesmo para se falar de falantes multicompetentes como um somatório de molíngues, pois eles equivalem a uma combinação particular.

Ele resume tais evidências utilizando-se de duas perguntas essenciais:

(...) do people who know two languages differ from people who know only one in other respects than simply knowledge of an L2? L2 users differ from monolinguals

in L1 knowledge; advanced L2 users differ from monolinguals in L2 knowledge; L2 users have a different metalinguistic awareness from monolinguals; L2 users have different cognitive processes. These subtle differences consistently suggest that people with multi-competence are not simply equivalent to two monolinguals but a combination of its own (...) do people who know two languages have a merged language system rather than two separate systems? The L1 and L2 share the same mental lexicon; L2 users codeswitch readily; L2 processing cannot be cut off from L1; both languages are stored in the same areas of the brain; L2 proficiency relates to L1 proficiency. This evidence suggests merged systems at some level in some areas, even if some of it is open to other interpretations. (Cook, 1992, p.557)

Como já foi comentado no capítulo introdutório, o multilinguismo é um fenômeno cada vez mais comum e, apesar disso, o processo de aquisição multilíngue ainda tem recebido pouca atenção dos pesquisadores, numa comparação com a aquisição bilíngue. Aliás, aquela costuma ser considerada uma simples variação desta – e não o contrário, como se assume aqui –, sendo a SLA muito usada como um conceito guarda-chuva para aquisição de línguas não-nativas.

Cenoz (2000) define aquisição multilíngue<sup>55</sup> como o processo envolvido em adquirir mais de duas línguas, consecutiva ou simultaneamente. O produto desse processo é o que ela chama multilinguismo (trilinguismo para três línguas, quadrilinguismo para quatro línguas, e assim por diante). A autora faz questão de diferenciar o processo de ‘aquisição multilíngue’ do processo de ‘aquisição de segunda língua’:

(...) When two languages are involved in the acquisition process we only have two possible acquisition orders: the second language can be acquired either after the L1 (L1→L2), or at the same time as the L1 (Lx + Ly) (...). The number of languages involved in multilingual acquisition multiplies their possible acquisition orders and this diversity complicates the study of the relationships among the languages involved in multilingual acquisition. This diversity is increased if we consider that the acquisition process can be interrupted by the process of acquiring an additional language and then restarted again (L1→L2→L3→L4). Multilingual acquisition and multilingualism are complex phenomena. They implicate all the factors and processes associated with second language acquisition and bilingualism as well as unique and potentially more complex factors and effects associated with the interactions that are possible among the multiple languages being learned and the processes of learning them. (Cenoz, 2000, p.41)

Cenoz (2000, p.49) acrescenta que ao se compararem os processos de AL2 (SLA) com AML (MLA), pode-se dizer que o segundo se beneficia da experiência

---

<sup>55</sup> Ou, simplesmente, MLA (em inglês, multilingual acquisition).

com o primeiro: “In sum, even though the number of studies on the role of individual and contextual factors in multilingual acquisition is still very limited, results indicate that multilingual learners may benefit from being more experienced language learners.”

Devido ao contato cada vez maior do inglês com outras línguas na Europa, Cenoz & Jessner (2000) discutem especificamente a aquisição daquele idioma, não como segunda, mas como terceira (ou mesmo quarta) língua. Elas reforçam as diferenças entre AL2 (SLA) e AL3 (TLA) – já descritas anteriormente – e complementam:

Third language learners have more experience at their disposal than second language ones do, and have been found to present more strategies and a higher level of metalinguistic awareness. The acquisition of English as a third language also raises issues such as multilingual competence and linguistic interdependence. (Cenoz & Jessner, 2000, p.ix)

Ao admitir que o desenvolvimento da competência em duas ou mais línguas pode aumentar o nível de consciência metalinguística, facilitando a aquisição de outras línguas, Jessner (1999) discute o papel dessa consciência em multilingues a partir de um novo sistema teórico, chamado ‘*Dynamic Model of Multilingualism*’ (DMM)<sup>56</sup>. Ela orienta que o conhecimento de outras línguas deve ser continuamente reativado – em associação com outras atividades de manutenção – em sala de aula de línguas adicionais, a fim de explicitar as semelhanças entre as línguas envolvidas no processo e, por consequência, desenvolver ainda mais a metalinguagem dos participantes (professores e alunos).

Herdina & Jessner (2002) combinam dois campos de estudos aparentemente distantes e dissonantes no DMM: a teoria dos sistemas dinâmicos (física, biologia e meteorologia) e o multilinguismo (psicolinguística e sociolinguística).

A systems-theoretic interpretation as suggested by DMM allows a realistic view of the phenomenon of multilingualism, which transcends traditional approaches to multilingualism. (...) Thus on the basis of a closer investigation of multilingualism we obtain a number of research goals that have so far been ignored in linguistic research dominated by the monolingual paradigm. DMM is a psycholinguistic model which sees language change on an individual level as a function of time, that is, a focus is placed on the variability and dynamics of the individual speaker

---

<sup>56</sup> Existem outros modelos de aquisição multilingue – vide Jessner (2008), para uma cuidadosa descrição de boa parte deles –, mas esse é o mais disseminado e bem aceito entre os pesquisadores da área de AL3.

system, an aspect of multilingual learning hitherto largely ignored. (Herdina & Jessner, 2002, p.02)

Em síntese, o DMM é uma abordagem inovadora por dois motivos principais: primeiramente, o modelo enxerga o falante multilíngue como um sistema psicolinguístico complexo que engloba subsistemas individuais (LS1, LS2, LS3 etc.) e, assim sendo, aplica na pesquisa sobre multilinguismo o que foi observado com o desenvolvimento biológico e comportamental de organismos vivos; em segundo lugar, tenta-se criar um modelo explícito de multilinguismo especificando variáveis dependentes e independentes e fazendo previsões sobre o desenvolvimento de sistemas multilíngues. Mas uma das maiores vantagens desse modelo dinâmico é que se está interessado em uma concepção e compreensão holística do que é o multilinguismo, tomando o todo como mais importante que a soma de suas partes.

De maneira simplista, a competência multilíngue pode ser entendida como a capacidade de utilizar várias línguas efetivamente e adequadamente na comunicação oral e escrita, mas Cenoz & Genesee (1998b, p.19) vão muito além dessa definição:

(...) although all of the components that are generally regarded as part of communicative competence among monolinguals may be necessary for effective communication in multiple languages, multilingual competence presents specific characteristics that distinguish it from monolingual competence. More specifically, multilingual speakers tend to use different languages in different situations for different purposes. Therefore, while they may need all the components of communicative competence in total, they do not necessarily and often do not need to develop all competencies to the same extent in each language. (...)

Concluindo – e resgatando as ideias de Cook (1992) –, um multilíngue nem é a soma de monolíngues nem um bilíngue com língua(s) a mais, mas sim alguém que possui uma configuração linguística particular, muito em decorrência de seu histórico individual.

### 3.4

#### As línguas em contato

##### 3.4.1

##### Definições de outros termos relevantes

As clássicas definições de Weinreich (1970, p.01) para ‘línguas em contato’, ‘bilinguismo’<sup>57</sup> e ‘interferência’ são muito utilizadas até hoje e estão aqui reunidas:

(...) two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the *locus* of the contact.

The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM and the persons involved, BILINGUAL. Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e., as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena. It is these phenomena of speech, and their impact on the norms of either language exposed to contact, that invite the interest of the linguist.

É importante ressaltar que essas suas definições independem das diferenças/semelhanças encontradas entre as línguas que estão em contato: embora entenda que quanto menos semelhantes os sistemas linguísticos maiores os problemas de aprendizagem e as áreas potencialmente interferíveis, observa que os mecanismos de interferência em si só não variam com a distância entre as línguas. A interferência – fenômeno individual e não da sociedade – designaria, portanto, um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros mesmo nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da fonologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário.

Em sendo assim, o autor acredita que o fenômeno da interferência deve ser analisado em todos os seus níveis (fonético, lexical e morfo-sintático), mas chama a atenção para a complexidade metodológica e para a discordância entre os pesquisadores quando o assunto é interferência gramatical (sintática), sugerindo: “The main requirement is that in a given contact situation, both languages be

---

<sup>57</sup> Em Weinreich (1970), todo e qualquer comentário a respeito do bilinguismo se aplica também ao multilinguismo, definido por ele como a prática do uso alternado de três ou mais línguas.

described in the same terms.” (Weinreich, 1970, p.29). Na opinião do autor, a probabilidade de haver a transferência de elementos gramaticais varia de acordo com o seu grau de complexidade funcional e de integração com a língua de origem, levando em consideração também a estrutura da língua de destino:

Other things being equal, and cultural considerations apart, morphemes with complex grammatical functions seem to be less likely to be transferred by the bilingual than those with simpler functions. For example, a preposition which determines one of several cases is less likely to be transferred than a freely occurring noun; an auxiliary verb, governed by conjunctions or governing moods of the main verb, is perhaps less transferable than a full-fledged verb. On the contrary, such unintegrated morphemes as sentence-words and interjections would appear to be transferable almost at will. Of course, the structure of the recipient language is also involved. If it contains cases which the bilingual can identify with the case system of the other language in contact, the transfer of a preposition may be facilitated. (Weinreich, 1970, p.34)

No que diz respeito às afirmações sobre a transferibilidade das preposições, o desenvolvimento desta pesquisa poderá dar melhores respostas para um tipo especial delas: as inseridas em complementos verbais (preposicionados).

Quanto às relações gramaticais em geral, Weinreich (1970) apresenta variadas situações de interferência, contudo, dentre as mais discutidas no livro – ‘word order’, ‘modulation’, ‘agreement’ e ‘dependence’ –, a que se aplica mais diretamente à tese é a de dependência: “The Italian model leads Slovenian bilinguals to neglect the selection of the accusative in the direct object in Slovene. (...) This type of interference is so very common probably because grammatical relations, not being segments of utterances, are least noticed by native speakers.” (Weinreich, 1970, p.38-39).

As interferências igualmente ocorrem se o bilíngue identifica um morfema ou uma categoria gramatical da língua A na B e, assim, utiliza a forma de B em funções gramaticais que ele deriva de A. Enfim, o que o leva a estabelecer equivalências linguísticas entre morfemas e categorias sintáticas é ou a semelhança formal ou a semelhança funcional. Calvet (2002, p.37-38) exemplifica: “É como um italianófono produzir em francês, partindo do modelo corrente de frases como *vienne la pioggia* (‘vem chuva’) ou *suona il telefono* (‘toca o telefone’), frase como *sonne le téléphone*.” Clyne (2003, p.76-79) também oferece exemplos: “Spanish ADJ + N used instead of N + ADJ: *la mas vieja casa* (Homeland Spanish: *la casa mas vieja*); Dutch V2 in statement

sentences and SOV in subordinate clauses replaced by English SVO construction”.

Mackey (1976, p.404-405) dá sua definição de interferência gramatical: “Il y a interférence grammaticale lorsqu’il y a introduction dans la langue des bilingues d’unités et de combinaisons de parties du discours, de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d’une autre langue.”

Faz-se necessário aqui distinguir entre ‘interferência’ e ‘empréstimo’: o primeiro é de cunho individual e o segundo, um fenômeno de comunidade (cf. Weinreich, 1970). Ou seja, a interferência é a utilização de elementos de uma outra língua na fala ou na escrita, sendo uma característica do discurso, variando quantitativamente e qualitativamente de pessoa para pessoa e de tempos em tempos. Entretanto, se esses efeitos forem absorvidos pelo código linguístico, isto é, por toda aquela sociedade, passam a ser caracterizados como empréstimos linguísticos.

Com respeito à conceituação de bilinguismo, existem mais controvérsias. Diz Edwards (1994) que enquanto Uriel Weinreich prefere defini-lo a partir da concepção do uso alternado de duas línguas, Leonard Bloomfield, num extremo, opta pela definição do domínio total de duas línguas (*maximal bilingualism*), e Einar Haugen, no outro extremo, refere-se ao mínimo de domínio (*minimal bilingualism*) em uma segunda língua. O autor prefere dar uma explicação mais moderna sobre o termo:

(...) Generally speaking, earlier definitions tended to restrict bilingualism to equal mastery of two languages, while later ones have allowed much greater variation in competence. But since this relaxation proves in practice to be as unsatisfactory as an argument from perfection – at least for the purpose of defining bilingualism in any generally applicable fashion – most modern treatments acknowledge that any meaningful discussion must be attempted within a specific context, and for specific purposes. (Edwards, 1994, p.56)

O que está claro é que a grande maioria dos casos de bilinguismo existentes pode ser encaixada na categoria ‘não-fluente’: “(...) we should expect that, in most instances, an individual’s abilities in his or her two, three or four languages will not be equal. On the contrary, we might predict that they will extend just about as far as circumstances demand.” (Edwards, 1994, p.34). Cook (1999, p.29) concorda: “The ambilingual with perfect control of two languages is in fact a

rarity; most L2 users control a different range of registers and styles in the two languages; (...)”; adicionando que foi justamente a fim de evitar a dicotomização da palavra ‘bilinguismo’ que se lançou o termo mais neutro ‘*multi-competence*’, referindo-se ao conhecimento de mais de uma língua, independentemente da extensão (do nível de conhecimento e da quantidade de idiomas).

Outros linguistas também se preocuparam em estudar o bilinguismo e em tentar defini-lo, mas Hakuta (1992, p.176) alerta para a sua complexidade: “A bilingual individual is someone who controls two or more languages. Beyond this simple definition, considerable fuzziness arises from the difficulty of defining what it means to control a language”. O significado de ‘controle sobre a língua’ pode variar, indo de um critério mais frouxo – “(...) the ability to utter or comprehend some minimal range of sentences” –, donde a maioria das pessoas poderia ser considerada bilíngue; a um critério mais duro, que exigiria do bilíngue a fluência nativa em ambos os idiomas. No clássico *Dicionário de Filologia e Gramática*, por exemplo, Câmara Jr (1964, p.64) aderiu a este segundo critério: “Bilingüismo – capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fôssem a sua língua materna, optando por uma ou por outra, conforme a situação social em que no momento se acha.”

Dentre as muitas tipologias propostas para o bilinguismo, a de Weinreich (1953/1970), em que o controle é função do domínio de uso, é das mais conhecidas:

(...) Weinreich’s (1953) distinction between COMPOUND and COORDINATE (...) is determined by the extent to which the languages are segregated in contexts of acquisition and usage: a compound organization integrates the languages under a single concept, whereas coordinate organization maintains separate concepts. Other distinctions refer to the age at which bilinguals is attained: thus SIMULTANEOUS vs. SEQUENTIAL bilingualism distinguishes whether the two languages are learned at the same time, or whether the second language is acquired after the primary language has been established (starting at about age three). EARLY vs. LATE bilingualism has been also used to refer to this distinction, but also serves to distinguish between sequential bilinguals who attained their second language at different ages. (Hakuta, 1992, p.176)

Outra classificação conhecida – que não invalida a anterior – é de Lambert (1974, *apud* Ellis, 1994, p.694), que faz a diferença entre os bilinguismos ‘aditivo’ e ‘subtrativo’: “In the case of *additive bilingualism*, a speaker adds a second language without any loss of competence to the first language. This can

lead to *balanced bilingualism*. In the case of *subtractive bilingualism*, the addition of a second language leads to gradual erosion of competence in the first language.”

Mais moderna e completa é a classificação tipológica de Savedra & Heye (1993), que pressupõe o domínio funcional da língua levando em conta duas dimensões: o contexto de aquisição (idade e maturidade linguística) e o histórico de vida dos indivíduos. Assim: a) se uma língua é adquirida ao mesmo tempo que uma outra, sendo ambas consideradas L1, teremos a situação de bilinguismo do tipo Lab; b) se uma língua é adquirida posteriormente à outra, antes da primeira ter sido maturacionada, a situação é do tipo La + Lb; c) se uma língua é adquirida posteriormente à outra, depois da maturação, tem-se a situação de bilinguismo LM + LE. Além disso, é importante identificar se: a) ambas as línguas se mantêm com uso paralelo e constante, sugerindo uma situação linguística onde ambas as línguas são marcadas [+ dominante]; ou b) uma das línguas é abandonada, ou tem uso reduzido, em decorrência de situações funcionais, sugerindo situações de domínio linguístico, onde uma língua é [dominante] e a outra [subordinada].

Com isso, Heye (2003, p.34) – numa perspectiva teórica de ‘línguas em contato’, e não de ‘línguas de contato’ (línguas francas, crioulas, pidgins etc.) –, propõe a distinção entre bilinguismo e bilinguagem:

Por ‘bilinguismo’ entendemos a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas. A ‘bilinguagem’ é definida como os diferentes estágios distintos de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilingüe, passam na sua trajetória de vida. Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluidos e definem, de forma dinâmica a bicompetência linguística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações da vida.

Enfim, enquanto o bilinguismo é um fenômeno social e mais estável, a bilinguagem é individual e, por assim dizer, dinâmica. Logo, cada um dos sujeitos da presente pesquisa apresentará um determinado estágio de bilinguagem, a ser considerado no seu agrupamento (classificação em subgrupos) para a análise dos dados.

Para finalizar esta seção, é válido tratar também, mesmo que brevemente, das intersecções entre os conceitos de bilinguismo, trilinguismo e multilinguismo, seguindo as interpretações de alguns linguistas-dicionaristas-enciclopedistas.

Dubois et al. (1973, p.87-88), por exemplo, define ‘bilinguismo’ como um tipo de ‘plurilinguismo’: “De maneira geral, o bilinguismo é a situação lingüística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes. É o caso mais corrente de plurilinguismo.” Sobre o ‘plurilinguismo’<sup>58</sup> propriamente, ele descreve duas instâncias: “Diz-se que um falante é plurilíngüe quando utiliza no seio de uma mesma comunidade várias línguas conforme o tipo de comunicação (em sua família, em suas relações sociais, em suas relações com a administração etc.). Diz-se de uma comunidade que ela é plurilíngüe quando várias línguas são utilizadas nos diversos tipos de comunicação.” (Dubois et al., 1973, p.470).

Em Crystal (1980), semelhantemente, o ‘bilinguismo’ tem a dimensão de apenas duas línguas; e o ‘multilinguismo’ (ou ‘plurilinguismo’) também abarca o ‘bilinguismo’, ainda que possam ser confrontados:

A term used in sociolinguistics to refer, in the first instance, to a speech community which makes use of two or more languages, and then to the individual speakers who have multilingual ability. ‘Multilingualism’ (or ‘plurilingualism’) in this sense may subsume bilingualism, but it is often contrasted with it (i.e. a community or individual in command of more than two languages). (Crystal, 1980, p.235)

Finalmente, Bright (1992, p.182), ao contrário de Dubois et al. (1973) e Crystal (1980), usa o termo ‘bilinguismo’ no lugar de ‘multilinguismo’, o que incluiria, conseqüentemente, o ‘trilinguismo’ – situação de boa parte dos sujeitos deste estudo –: “The terms ‘bilingualism’ and ‘multilingualism’ refer to competence in the use of two or more languages by the same person. Traditionally, however, the term ‘bilingual’ has been used as a cover term for bi- or multilingualism for an individual, or for societal bilingualism (...)”. Contudo, essa definição mais genérica e tradicional não será utilizada, dando-se preferência à definição de Ellis (1994, p.11) para ‘multilíngüe’: “Many learners are multilingual in the sense that in addition to their first language they have acquired some competence in more than one non-primary language.”

<sup>58</sup> Na tese, assumem-se multilinguismo, plurilinguismo e poliglôtismo (este último encontrado nos verbetes de Câmara Jr., 1964) como sinônimos.

### 3.4.2

#### Inglês, espanhol e português: comparação das estruturas

##### 3.4.2.1

##### Línguas próximas

Mendes (1998) apresenta o português e o espanhol como línguas muito próximas, porque, além de serem da mesma família – a família românica –, são do mesmo ramo ibérico; e este parentesco implica que elas têm grande número de palavras de mesma origem, o Latim. Além disso, possuem em comum os empréstimos ao latim clássico – que se deu posteriormente à formação das línguas –, a influência moura e os empréstimos a outras línguas, como o francês. A autora oferece estatísticas que comprovam tais semelhanças:

No espanhol, por exemplo, as palavras herdadas do Latim são 23% do total das palavras; as palavras emprestadas são 41% e as criações vernáculas são 35%. No entanto, se considerarmos que a frequência de uso das palavras herdadas do Latim é de 81%, das emprestadas é de 10% e das criações vernáculas é de 8%, temos que, embora o léxico herdado não seja majoritário, seu emprego é muito mais frequente do que o dos outros tipos. Além do mais, deve-se ainda considerar que, do total de empréstimos, mais de 80% foram tomados também do Latim, o que aumenta em muito a porcentagem dos elementos latinos. Empréstimos de outras línguas românicas representam 11% do total de empréstimos, do grego foram tomados 5% e do árabe uns 2%. Segundo estudiosos, a língua portuguesa apresenta porcentagens bem semelhantes, o que justifica a proximidade das línguas no que diz respeito ao léxico. A proximidade das duas línguas não se restringe, entretanto, à lista de itens léxicos semelhantes. Português e espanhol têm também os mesmos processos de formação vocabular, mesmos afixos – sufixos e prefixos –, o que constitui, por sua vez, mais uma facilidade, tanto para hispano-falantes adquirirem competência lexical em português, quanto para falantes de português adquirirem competência lexical em espanhol. (Mendes, 1998, p.133)

Almeida Filho (2001) também dedica-se à interface entre as línguas portuguesa e espanhola, mas especialmente à questão metodológica que subjaz ao tratamento do ensino do português a falantes de espanhol<sup>59</sup>. Em meio ao questionamento sobre se deveria existir uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas, o autor trata dos fatos e repercussões, pela proximidade

<sup>59</sup> Uma proposta alternativa para ensinar a língua portuguesa a hispano-falantes – baseada nas diferenças significativas do ensino de português a cinco grupos diversos de estrangeiros, divididos conforme a distância entre o seu conhecimento linguístico anterior e o português mais o grau de facilidade/dificuldade apresentado por esses aprendizes ao longo do processo – está no artigo de Grannier Rodrigues (2000).

tipológica das duas línguas, para a fruição do ensino-aprendizagem de uma delas aos falantes da outra.

A condição de irmandade e, conseqüentemente, de proximidade tipológica entre as duas línguas traz vantagens e desvantagens ao aprendiz que foi formalmente educado (escolarizado). Uma das vantagens é o ‘apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro’: “todo falante de espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua.” (Almeida Filho, 2001, p.15). É, por exemplo, o que acontece nas provas de nivelamento para o curso de Português como Língua Estrangeira na PUC-Rio: são dispensados do nível 1 (iniciante) os falantes nativos de espanhol – e, geralmente, os não-nativos que declaram ter conhecimento da língua.

Por outro lado, há o mito da facilidade: “O sentimento de ‘quase falar’ leva alunos mais jovens e autoridades de ensino desavisadas a presumir que o falante de Espanhol nem precisaria aprender o Português – eles já o ‘sabem’ naturalmente.” (Almeida Filho, 2001, p.15). Essa ‘facilidade enganosa’ a que o autor se refere encontra eco na versão moderada da Análise Contrastiva, que estabelece que a interferência pode ser mais forte quando os itens a serem adquiridos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores. Ou seja, ao mesmo tempo em que as semelhanças dão sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser facilitada, ela pode ser complicada justamente pela frequente percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua.

Outra consequência negativa da suposta facilidade no aprendizado do português por falantes de espanhol é que a interlíngua (os sistemas transicionais que vão emergindo na competência dos aprendizes) pode-se estabilizar em certo patamar intermediário ou mesmo parar naquilo que se denomina nível de interlíngua fossilizado, ou, popularmente, “portunhol”. Sendo assim, o linguista sugere – mesmo que contrariamente à atitude que se é esperada de um professor – que, no caso específico da interface português-espanhol, sejam mostradas as imperfeições na produção do aluno, deixando claro que eles não sabem bem a nova língua – pelo menos, até aquele momento – e só podem desempenhar-se nela imperfeitamente.

Ortíz Alvarez (2002) reitera a ideia de que o aprendiz não percebe a diferença entre a forma correta e a incorreta e nem mesmo sente necessidade de corrigir seus erros já que ele acaba conseguindo transmitir a mensagem ao ouvinte nativo. Conclui a pesquisadora que isso persistirá a não ser que haja uma demonstração clara das diferenças entre as duas formas e de como chegar ao português.

Isso ajuda a responder à questão colocada inicialmente por Almeida Filho (2001) – A proximidade do espanhol obriga restrições e parâmetros na preparação e implementação do ensino de português a seus falantes? –, uma vez que não se trata de uma metodologia específica, mas portadora de algumas especificidades: “Basicamente, argumentamos pela focalização atenta, consciente, sobre aspectos proximais enganosos: reconhecemos a necessidade de evitar o passo-a-passo comum nas metodologias de ensino das línguas mais ensinadas e de experimentar com o ensino significativo por áreas de conhecimento (interdisciplinar).” (Almeida Filho, 2001, p.20).

Ferreira (2001, p.43) concorda com essa especificidade metodológica: “Reconhecemos a interlíngua como parte integrante do processo de aquisição de línguas e o erro proveniente de seu uso como um avanço em direção à língua-alvo, mas por outro lado, consideramos que em se tratando de FE há que se dar uma atenção especial a eles para que não aconteça a fossilização logo no início do processo.”

A autora chama a atenção para a importância da análise contrastiva entre português e espanhol, capaz de, por exemplo, oferecer subsídios ao professor para preparar ou complementar seu material didático. Segundo ela, os dados confrontativos entre as duas línguas se constituem num insumo valioso para impedir o estabelecimento do “portunhol” a partir da conscientização dos alunos<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Pletsch de García (1994, p.495/500) também reconhece a importância da análise contrastiva (e de uma metodologia específica) no ensino do português para falantes do espanhol: “(...), a Portuguese course designed explicitly for Spanish speakers would be an efficient and economical way to acquire the target language (...) By pointing out the main differences between the two languages, a learner can make use of them creatively by process of analogy and generalization.”; com o que está de acordo Jordan (1991, p.788): “(...) contrastive analysis, while in fact presenting serious problems when applied to languages that are not closely related, can be of pedagogical benefit when used in teaching a language that is close to the learner’s native – or previously acquired – language.”

No ano seguinte, Ferreira (2002, p.141-142), confirma sua preocupação com a interlíngua fossilizada (*versus* a interlíngua em expansão), falando de transferências:

O fato de haver muitas palavras iguais e poucas totalmente diferentes permite que os falantes de português e de espanhol possam comunicar-se com relativa facilidade. Digo relativa porque, na verdade, essa facilidade é muitas vezes enganosa, e se por um lado a compreensão entre as duas línguas é facilitada, por outro lado são constantes as transferências negativas, o que leva muitas vezes à fossilização. (...) entendemos que a transferência entre línguas tipologicamente próximas, como português e espanhol, ocorre naturalmente e é um fator facilitador no processo de aquisição-aprendizagem. No entanto, quando nos referimos à transferência negativa, queremos mencionar a transferência que se fossiliza e não se expande em direção à língua-alvo. Esta sim pode dificultar a aquisição do português por FE.

Vale mencionar que o tal “portunhol” não ocorre apenas no léxico – por conta especialmente das palavras cognatas –, sendo observado também no nível sintático-discursivo; a exemplo do que acontece com articuladores e elementos de relação como preposições e conjunções, que, consoante Ferreira (2001), dificultam a produção inclusive daqueles alunos que já têm certa fluência na língua-alvo. A autora explica que as diferenças de uso das preposições nas duas línguas podem ocasionar problemas de interferência na aquisição do português: Vine en taxi X Vim de taxi; o que vem a ser um dos temas de debate na tese.

Do outro lado da questão, estão os problemas enfrentados pelos falantes do português aprendizes do espanhol. Dentre os vinte erros do portunhol apontados por Arias (1998), percebe-se, exemplificando, a troca de ‘*tengo que*’ por ‘*tengo de*’, o uso da preposição ‘*de*’ com meio de transporte e o mal-uso de ‘*ir a*’. Ela explica o porquê:

Em português é facultativo o uso de ‘*tenho de*’ ou ‘*tenho que*’. Diz-se *tenho que* trabalhar ou *tenho de* trabalhar. A tendência do bom portunhol é colocar o verbo em espanhol e usar *tengo de* ou *tengo que* indiscriminadamente. O que soa estranho à língua castelhana, pois o uso do *tener de* infinitivo é pouco freqüente. Ex.: *Tengo que* estudar. No caso de querer expressar uma obrigação, o correto seria usar o verbo *haber* regido pela preposição *de*: *He de* estudar, *has de* escribir la carta, embora mais comum seja empregar o verbo *deber*: *Debo* hablar com él. (...)

Às vezes uma pequena preposição pode fazer diferença. Diz-se *voy en* auto e não *de* auto, *viajo en* avión e não *de* avión. Em geral os meios de transporte pedem a preposição *en*: *en* coche, *en* camión, *em* ómnibus, *em* tren, *em* bicicleta etc. (...)

Em se tratando do verbo *ir*, o normal é usar a preposição *a*, mesmo quando tem dois verbos. Ex.: *Voy a* pensar, *va a* estudar. Por isso é comum ouvir um falante

de espanhol dizer em português: Vou a trabalhar, em vez de vou trabalhar. (Arias 1998, p.71-72)

Ademais, uma série de verbos transitivos diretos pede a preposição ‘a’ quando o complemento é de pessoa ou coisa personificada, enquanto em português não há essa exigência, como por exemplo em: *Llevo a los niños* – levo as crianças; *entiendo a mi amigo* – entendo meu amigo; *ayudo a mi amigo* – ajudo meu amigo; *espero a Daniel* – espero o Daniel. Convém lembrar que a preposição ‘a’, nesse caso, não transforma o complemento objeto direto em complemento objeto indireto, e que quando o complemento é uma pessoa (ou personificação), mas não alguém em particular, não se usa tal preposição.

No *Manual de Gramática del Español*, voltado para falantes nativos da língua espanhola, Di Tullio (2007, p.84, 102-103) exemplifica a questão da regência verbal: “El verbo rige el caso del objeto: mientras que pegar rige un O.I. (dativo), lastimar un O.D. (acusativo). (26) Le pegaron pero no lo lastimaron.” Quanto aos complementos propriamente ditos, diferencia o ‘objeto directo’ do ‘objeto indirecto’ em espanhol, cuidando especialmente do objeto direto preposicionado:

En determinadas condiciones el SN puede ir precedido por a: una mera marca de función carente de todo significado léxico. Aparece cuando el núcleo del SN es un sustantivo que designa a una persona – o a una entidad personalizada – y el SN es específico (designa a una entidad particular, aunque puede ser definido o no):

- (15) a. Necesito a mi secretario / a mi perro.  
b. Necesito a un secretario.  
c. Necesito (un) secretario.

En (15a) se alude a una entidad determinada, existente o real. También en (15b) se supone la existencia de alguien que es secretario, aunque en éste no se precisa a qué individuo particular se refiere. En cambio en (15c) no se alude a un individuo específico, sino a cualquiera que cumpla con el requisito de ser secretario (‘un secretario cualquiera’). (Di Tullio, 2007, p.122-123)

O objeto indireto, por sua vez, é função sintática desempenhada por um sintagma preposicional encabeçado pela preposição ‘a’ ou pelos clíticos dativos átonos ‘me’, ‘te’, ‘le/les’, ‘nos’, ‘os’. Normalmente aparecem com verbos de transferência, como ‘dar’, ‘ofrecer’, ‘regalar’, ‘devolver’, ‘comprar’, ‘vender’; verbos de comunicação (e atos de fala), como ‘decir’, ‘comunicar’, ‘prometer’, ‘indicar’, ‘señalar’; verbos de influência, como ‘ordenar’, ‘aconsejar’, ‘pedir’; verbos que indicam emoções, como ‘gustar’, ‘encantar’, ‘interesar’, ‘importar’,

‘preocupar’; e outros verbos de estado, como ‘convenir’, ‘corresponder’, ‘urgir’, ‘bastar’, ‘sobrar’, ‘faltar’, ‘alcanzar’.

O ‘*complemento de régimen*’ se distingue dos demais por variados motivos, mas especialmente porque a preposição que o encabeça é definida pelo verbo.

Santos (1993, p.231) considera as preposições o aspecto mais difícil de se dominar numa língua estrangeira. Entre as várias explicações para isso, ele aponta o problema das falsas equivalências:

Es cierto – y ello es muy cómodo en las primeras etapas del aprendizaje – que se puedan establecer equivalencias entre las preposiciones del segundo idioma y el materno, pero no es menos cierto que las preposiciones no cubren exactamente el mismo campo; por lo que, si la comparación puede resultar cómoda en un principio, en la etapa de perfeccionamiento puede convertirse en una fuente más de conflictos.

Além desses problemas de interferência entre a LM e a LE, existem os específicos da aprendizagem de outras línguas: por um lado, há o regime do verbo (regência verbal), que faz com que um verbo se construa com uma(s) preposição(ões) determinadas e não com outras (ex. ‘sentir hacia/por’ e não ‘sentir para’); por outro lado, existem os que mudam de significado dependendo da preposição que o acompanhem (ex. ‘pensar em’ X ‘pensar de’ X ‘pensar a’). Ambos os casos não podem ser reduzidos a questões gramaticais; são questões também de vocabulário, de dicionário.

Grannier Rodrigues & Carvalho (2003) fazem um levantamento objetivo de um amplo conjunto de erros persistentes – que se estendem até o nível avançado – na produção escrita do português por hispano-falantes, identificando aqueles devidos à transferência e explicando suas ocorrências. Os problemas encontrados foram divididos em cinco grandes grupos.

No que tange ao segundo grupo – erros que afetam a estrutura interna da palavra e seus vínculos a outras palavras, tais como erros de regência e de gênero –, as autoras consideraram como erro de RV “o uso de preposição em complemento direto, a falta de preposição em complemento preposicionado ou o uso de uma preposição não aceitável por outra, em complemento preposicionado” (Grannier Rodrigues & Carvalho, 2003, p.05), exemplificando-o com as seguintes ocorrências: ajudar a (P. ajudar Ø); aprender deles (P. aprender com eles); discordar com (P. discordar de); olhar em (P. olhar Ø).

Analisando cada problema individualmente, elas concluem que alguns erros de uso de preposição, como ‘discordar com’, não se devem à transferência do espanhol (pois nessa língua o que há é ‘*discordar de*’), enquanto outros, como ‘ajudar a alguém’, têm uso diretamente calcado na regência da língua espanhola. Alertam ainda para a necessidade de se distinguir os usos gramaticais das preposições dos usos com significados distintos:

(1) a regência, tanto verbal como nominal, é propriedade do item lexical e, embora haja muitas coincidências, não se submete a correspondências regulares de uma língua para outra, enquanto (2) nos usos com significados distintos, é possível depreender regularidades. (Grannier Rodrigues & Carvalho, 2003, p.09)

Outros que mapeiam os problemas do falante de espanhol na produção escrita em português são os professores Meyer, Medeiros e Silva (1998). De acordo com eles, as semelhanças na estruturação da frase, a relativa facilidade de compreensão do texto e a facilidade do nativo em inferir o que o aprendiz pretendeu dizer podem levar o falante de espanhol a um ‘relaxamento’ com relação às estruturas sintáticas que produz, o que redundando em um domínio ineficaz da língua portuguesa escrita. Em outras palavras, percebe-se que a tênue fronteira entre as duas línguas constitui um elemento dificultador do aprendizado do português, causando erros inconscientes.

Eles constataram a existência de problemas de três ordens: quanto ao emprego de tempos verbais; quanto ao uso de elementos coesivos; e quanto ao uso da regência verbal. Este último tipo, de interesse direto aqui, divide-se em:

#### 2.4.1 Acréscimo e substituição de preposições

(12) \***Vou a estudar** para a prova amanhã

(13) \*... porque eu **vi a sair** a você com um cara

(14) Eu me **aproximei a ela**.

O uso da preposição **a** na construção perifrástica *ir+inf* (12) é característico da sintaxe do espanhol, constituindo-se, logo, em um identificador do falante dessa língua aprendiz do português. Em (13), temos o emprego de *a+inf* em substituição à forma de gerúndio. Em (14), temos a substituição da preposição **de** pela preposição **a**. (...)

#### 2.4.2 Supressão da preposição em estruturas transitivas diretas

(15) ... os católicos e evangélicos **tratam impor** seus princípios.

(16) O chinês **voltou entrar** na sala.

(17) Ele **pensou a possibilidade** de soltá-la

Diferentemente do caso anterior, aqui faltam preposições: **de** no exemplo 15; **a** no exemplo 16; e **em** no exemplo 17. (Meyer, Medeiros e Silva, 1998, p.131)

Mas há quem prefira falar de “verdadeiros amigos” e de transferências positivas, como Leiria (1998). Ao longo do texto, ela busca destacar alguns aspectos linguísticos e psicolinguísticos que regem os processos de aprendizagem de línguas próximas, como é o caso de falantes de espanhol que aprendem português. Destaca também o papel que a gramática e, sobretudo, o fundo lexical comum têm no rápido acesso à outra língua. Enfim, defende uma prática pedagógica inicial que ponha a tônica nas semelhanças entre as duas línguas e na intercomunicabilidade que elas permitem. Ou seja, uma prática que acentue o caráter de línguas ‘verdadeiramente amigas’, cujas pequenas falsidades só a pouco e pouco vai-se conhecendo:

(...) a proximidade entre duas línguas deve ser encarada como um fator mais facilitador do que inibidor da aprendizagem e este facto deve ser tido em consideração na prática pedagógica (...)

Como é sabido, a sintaxe das línguas românicas (...) apresenta semelhanças que só podem ter aspectos facilitadores para a decodificação de qualquer mensagem. Também a estrutura morfológica desempenha um papel no acesso lexical, na medida em que as regras que governam os processos de formação de palavras em L1 restringem as hipóteses que os sujeitos põem sobre as regras lexicais da L2.

Mas a existência de um grande número de cognatos, como acontece no caso do espanhol e do português, constitui, sem dúvida, o maior factor de facilitação. (Leiria, 1998, p.18-19)

### 3.4.2.2

#### Línguas distantes

Tendo-se discorrido sobre línguas próximas (português e espanhol), cabe então falar da relação entre línguas menos próximas (português e inglês; espanhol e inglês).

Assim como o espanhol e o português, o inglês tem origem no protoindo-europeu, mas vem de uma subdivisão diferente, a germânica; enquanto as outras duas são românicas (ou latinas). Mas não é só na classificação genética que o inglês está mais afastado do português e do espanhol; tipologicamente falando, ele também é diverso – ainda que mais próximo deste<sup>61</sup> do que daquele.

---

<sup>61</sup> Aliás, com base num modelo de distância interlinguística apresentado por Crystal (1997, p.375), surpreendentemente, o espanhol seria a segunda língua tipologicamente mais próxima do inglês, atrás apenas do italiano – e na frente das línguas alemã, francesa e russa.

Uma ampla descrição comparativa entre português e inglês pode ser encontrada na *webpage English made in Brazil*, que disponibiliza a produção acadêmica de Schütz & Kanomata<sup>62</sup>. No link sobre ‘Interferência, Interlíngua e Fossilização’, contribui com esta tese o item ‘Interferência na Sintaxe’, onde se encontram os erros mais comuns provenientes dos contrastes gramaticais. Dentre eles, está a comparação entre ‘to’/‘for’ e ‘para’, que, como todas as preposições entre português e inglês, não apresentam correlação estreita.

Explicam os professores que ‘to’ e ‘for’ geralmente introduzem objeto indireto, que, em inglês, é sempre um nome ou pronome que precede ou sucede o objeto direto nos verbos bitransitivos. Quando ele está posicionado antes deste objeto, não vem acompanhado de preposição, mas quando posicionado após, virá invariavelmente acompanhado da preposição ‘to’ ou ‘for’. Nesse caso, a preposição certa dependerá do verbo, e não há regra para isso; situação que se estende para todas as preposições regidas de verbo.

Uma vez que dificilmente se pode estabelecer uma correlação direta e consistente entre preposições do inglês e do português, uma lista dessas palavras dependentes de preposições pode ajudar o aluno a evitar usos incorretos. Nesse contexto, Schütz & Kanomata apresentam a maior diferença entre ‘*preposition-dependent verbs*’ (PDV) e ‘*multi-words verbs*’ (MWV): “nos primeiros, a ocorrência da preposição não altera o significado do verbo, enquanto que nos multi-word verbs, o verbo pode também ocorrer sem a preposição, mas quando ocorrer com a preposição, haverá provavelmente uma significativa alteração de significado.” No caso presente, as análises comparativas de regência verbal e preposições regidas envolverão mais PDVs do que MWVs.

No que se refere às diferenças entre o inglês e o espanhol<sup>63</sup>, Stockwell, Bowen & Martin (1965), no livro *The grammatical structures of English and Spanish*, apresentam uma análise contrastiva das gramáticas dessas línguas, incluindo de maneira relativamente extensa o tema regência verbal.

<sup>62</sup> Outros *sites* que comparam as línguas inglesa e portuguesa são, por exemplo, *Learning Portuguese* (<http://www.learningportuguese.co.uk/>), *SoniaWebpage* (<http://www.sonia-portuguese.com/>), *Mike Harland* & *Cristina Sousa* (<http://homepage.mac.com/mikeharland/dtup/godtup.html>) e *EasyPortuguese* (<http://www.easyportuguese.com/>). Todos eles incluem explicações contrastivas sobre o uso das preposições.

<sup>63</sup> Uma boa referência de gramática *online* para falantes nativos de inglês que estejam aprendendo o espanhol é [http://spanish.about.com/od/learnspanishgrammar/Learn\\_Spanish\\_Grammar.htm](http://spanish.about.com/od/learnspanishgrammar/Learn_Spanish_Grammar.htm)

No capítulo 2 (*Basic Sentence Patterns*), chamam a atenção algumas observações sobre complementos verbais na comparação entre o inglês e o espanhol, transportadas respectivamente para o quadro abaixo:

<p>The class of verbs that permits intransitive use in English is much larger than the comparable class in Spanish. (p.35)</p>	<p>Many verbs that permit intransitivity in English require an ‘empty’ object in Spanish. Note “Las puertas se cierran a las nueve” vs “The doors close at nine”, in which <u>se</u> is an empty object. (p.35)</p>
<p>Within the class <math>V_t</math> in English there are two large subclasses: those that include particles, and those that do not. The former class does not exist in Spanish, or at any rate not in corresponding examples;</p> <p>Object is normally after the verb, whether the object is a noun or a pronoun. (p.35-36)</p>	<p>Although lacking the English class with PRT, Spanish transitive verbs tend to remain consistently transitive, (...);</p> <p>Object is after the verb if a noun, before the verb if a pronoun. If the noun is a personal noun, it normally requires <u>a</u> to mark it. (p.35-36)</p>
<p>The <math>V_{io}</math> class in English is a small one, limited to verbs of the type that occur in IV-a [give, throw, build, do, ask], with two objects in sequence after the verb. The direct object and indirect object cannot both be pronouns unless the order is inverted and <u>to</u> or <u>for</u> is added (we cannot say, He gave them it);</p> <p>Indirect object can be replaced by a <u>to</u> or <u>for</u> phrase, with a shift to position after the direct object. (p.36)</p>	<p>There’s no <math>V_{io}</math> class in Spanish, since almost any <math>V_t</math> allows an adverb of interest (para el, a ella, ...); all constructions that appear to resemble the English indirect object are simply direct object plus adverb of interest; the double noun object sequence cannot occur in Spanish;</p> <p>The adverb of interest phrase can be replaced by a <math>Pron_2</math> in front of the verb. (p.36)</p>
<p>(...)</p> <p>The object of <math>V_{tc}</math> is positionally just as it would be in a <math>V_{pt}</math> construction;</p> <p>The object of <math>V_{tc}</math> is always interpreted as Subj of the verbal complement. (p.37-38)</p>	<p>(...)</p> <p>The object of <math>V_{tc}</math> can be delayed until after the verbal complement, unless the verb in the complement is transitive, in which instance the order is like that of English.</p> <p>The object of <math>V_{tc}</math> may be interpreted as object of the verbal complement rather than subject if – and only if – the complement is a transitive verb without an object separately expressed. In this instance, the verbal is taken as having an unexpressed subject (V-dd). (p.37-38)</p>

Tantas diferenças levam os autores a afirmar que a área mais frutífera de disparidades estruturais entre as duas línguas é a complementação verbal.

Após listarem uma imensa gama de exemplos de frases em espanhol com as suas correspondentes em inglês focando a transitividade dos verbos, Stockwell, Bowen & Martin (1965) tratam mais detalhadamente dos *objects*, constituintes da frase que complementam os verbos transitivos ( $V_t$  ou  $V_{t/i}$ ). Quanto ao objeto

direto, explicam que a construção é praticamente a mesma nas duas línguas, mas ressaltam o uso da preposição ‘a’ em espanhol como marca de personificação: “The personal a precedes any direct object noun that refers to a specific person (and the indefinites *alguien, nadie, alguno, ninguno*). It is also often used before geographical proper names, before some animals (particularly pets), and to mark the object when both subject and object are non-personal” (Stockwell, Bowen & Martin, 1965, p.188).

Sobre as preposições em si, os autores têm claro posicionamento sobre a sua intraduzibilidade:

The relationships expressed by prepositions seem to be clustered in bundles, with similar bundles across language boundaries the exception rather than the rule. To aggravate the situation, since the meanings are usually abstract relationships, a student relies heavily on translation to learn how to use prepositions. Nowhere is the student’s desire to find a one-for-one correspondence between native and target language more thoroughly frustrated. (Stockwell, Bowen & Martin, 1965, p.207-208)

Eles ilustram a dificuldade – que pode ser de natureza semântica ou por correlação – com a estrutura [verbo + infinitivo]: em inglês, só existe uma forma, qual seja, com a preposição ‘to’, enquanto que em espanhol, há variadas formas, como ‘a’, ‘em’, ‘de’, ‘com’, ‘por’, ‘para’ etc. – semelhantemente ao português.

Aqui vale comentar também, mas bem rapidamente – visto que não será objeto de estudo desta tese –, sobre uma variação dialetal falada em áreas de grande população bilíngue de inglês-espanhol nos EUA: o “espanglês” (“Spanglish”)<sup>64</sup>.

Alex Johnson (2007), jornalista e editor da revista *The Broadsheet*, publicação espanhola mensal escrita em inglês, comenta que, enquanto o ‘*Français*’ (francês + inglês) e o ‘*Denglish*’ (alemão + inglês) estão em ritmo lento de expansão, o ‘*Spanglish*’ chegou com força total e para ficar. Ele explica e exemplifica como funciona essa tal mistura de línguas:

There’s simple ‘code switching’, moving from one language to another (You’ve got a nasty *mancha* on your *camiseta*); adaption of an English word into a Spanish form (Quiero *parquear* el *coche*); translation of an English expression into Spanish using English syntax (‘Te *llamo para atrás*’ for ‘I’ll call you back’); and straight

<sup>64</sup> Existe na Internet uma imensa quantidade de páginas que tratam do assunto, estando algumas delas a seguir: <http://members.fortunecity.com/rapidrytr/Spell/spanglish.htm>; <http://www.spanglish.ie/learn>; <http://spanish.about.com/cs/historyofspanish/a/spanglish.htm>; <http://www.lingolex.com/chatroom2.htm>

phonetic translation (children's cold remedy Vick's VaporRub becomes 'bibaporú'). Some Spanglish words even have a completely separate meaning in Spanish (Voy a vacumear la carpeta). On top of this are problems of regionality: Puerto Rican Spanglish is different from Nueva York Spanglish while different barrios within a city often use different dialect words. (Johnson, 2007)

Ilan Stavans, professor de Latin American and Latino Cultures na Amherst College e autor de *Spanglish: The Making of a New American Language* (HarperCollins Publishers, 2003), entre outros, é um dos poucos especialistas nessa língua híbrida, tendo conseguido compilar um dicionário Spanglish-English – *Dictionary of Spanglish* (Basic Books, 2001). No artigo *Spanglish: speaking la lengua loca*, Stavans (2007) considera o espanglês – cujas primeiras raízes se encontram no período colonial, quando a civilização ibérica deixou suas marcas na Flórida e na região sudoeste do país – como uma manifestação de identidade da minoria<sup>65</sup> latina que vive nos EUA. Contudo, não é exclusividade desse grupo, como descreve adiante, num paralelo com o Black English:

Black English, as Ebonics is commonly known, displays similarities with Spanglish, but it also has important differences. (...) As a vehicle of communication, it is embraced, predominantly, by a younger generation in the inner city, although it is also used by mature adults. Spanglish is also used by the young, but not exclusively, and it isn't limited to ghetto life. Migrant labor employs it regularly, despite age and geography. As a result of the demographic explosion, Latinos and non-Latinos of all ages and classes use it. One is able to hear it on the street, in the classroom, on TV and the radio, and one reads it in newspapers such as *La Opinión* in Los Angeles, *El Nuevo Herald* in Miami and *El Diario/La Prensa* in New York (*apud Marx & Ulloa, 2004*)

Apesar das críticas em relação ao espanglês – alguns acham que ele é apenas um degrau (passageiro) no processo de aquisição da língua inglesa pelo falante de espanhol, outros o enxergam como um dificultador (uma desvantagem) para quem quer melhorar de vida –, o professor tem uma posição bastante otimista sobre esse novo dialeto: “I don't know how Spanglish will end up in the future, but I do know it plays an important role in the present. Instead of seeing it as a middle step or as a trap, I believe it is the symptom of an altogether new mestizo civilization being born in front of us, one that is part Anglo and part Hispanic, although neither here nor there.”

O espanglês também tem sua utilidade prática, como resume Bill Teck, outro estudioso do assunto e editor de *The Official Spanglish Dictionary: Un*

<sup>65</sup> Apesar de serem menos, não são poucos, contando com 43 milhões de pessoas em 2005.

*User's Guía To More Than 300 Words That Aren't Exactly Español or Inglés:* “Sometimes there just isn't a word in English that really captures what we're trying to convey. In our attempt to melt both languages and capture the vibe of one culture in the tongue of another, Spanglish emerges.” (<http://www.spainview.com/spanglish.html>).

**RESUMINDO**, as teorias adotadas passam pelo relativismo linguístico moderado, pela corrente funcionalista e pelos conceitos modernos de transitividade, sobretudo aqueles propostos pela Gramática de Valências, donde se depreende que: embora possamos aceitar que alguns conceitos (inclusive gramaticais) são comuns a todas as línguas, não é admissível que se transporte a RV – e suas devidas preposições – de uma língua para outra literalmente, sem se fazer uma relativização linguístico-cultural; como o funcionalismo estuda a língua em produção e as redações que vêm sendo analisadas nada mais são que a linguagem produzida pelos alunos enquanto aprendem o português, é ela a teoria linguística mais adequada à tese; a teoria de valências, ao defender a centralidade do verbo, atende às necessidades deste estudo no que diz respeito aos complementos verbais, servindo de instrumento teórico para descrever os problemas de transferência entre línguas com relação a um aspecto sintático específico: a transitividade verbal; enquanto na tradição gramatical a presença/ausência de complementação é usada como critério para distinguir verbos transitivos de intransitivos – classificação feita a partir do emprego do verbo na frase –, os gramáticos mais modernos fazem uma distinção lexical e paradigmática – a transitividade inscrita no próprio verbo –, em concordância com a teoria da GV. Observe-se que conceitos tradicionais trariam um esvaziamento da noção de transitividade, inadequado aos propósitos deste trabalho.

A tese de doutorado está se valendo também da Análise de Erros na sua “versão” Análise de Transferência/Interferência para examinar os desvios – sem ignorar os eventuais acertos por facilitação – de regência nas redações dos alunos – que são manifestação de uma interlinguagem com características próprias da constelação IL1-EL2-PL3 –, deixando para a Análise Contrastiva apenas a tarefa de comparação entre as línguas.

Os contatos linguísticos serão estudados à luz de perspectivas teóricas renovadas sobre o bilinguismo – e bilingualidade – e de conceitos recentes sobre multilinguismo/plurilinguismo. Além disso, para que as línguas em foco – inglês, espanhol e português – sejam devidamente contrastadas, dever-se-á levar em conta a proximidade/distância tipológica entre elas.

Por fim, embora haja muito que se definir (terminologias, escopo, metodologias etc.) no extremamente novo campo dos estudos de Terceira Língua, a doutoranda parte do pressuposto de que o processo de AL3 é comprovadamente mais complexo do que o de AL2. Uma língua extra envolvida nessa dinâmica e as múltiplas combinações de fatores de influência tornam ainda mais desafiador (e apaixonante) o estudo sobre as transferências interlinguísticas.