

Aprendizes de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngüe: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita

Lucia Rottava¹

¹Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

luciarottava@yahoo.com.br

Resumo. *Trata-se de um estudo que investiga a produção escrita aprendizes de português como terceira língua (L3) ou língua adicional em contexto multilíngüe. O estudo envolve aprendizes, cuja língua materna é diversa, que foram e estão sendo expostos a mais de uma língua estrangeira em contexto acadêmico e social. Serão analisados dados de produções escritas produzidos no nível pré-avançado, considerando o contexto a que estão inseridos e as línguas que interagem e/ou as línguas que estão aprendendo. Objetivando identificar e analisar aspectos gramaticais de tais produções, investiga-se como os aprendizes produzem e situam seus textos no que tange aos aspectos gramaticais recorrentes que revelam dificuldades na escrita de português como L3 ou LE adicional. Os resultados indicam como outras LE e o contexto que os aprendizes vivem podem influenciar no produto escrito. A contribuição é concernente a tarefas a que os aprendizes são expostos em sala de aula.*

Palavras-chave: português como LE adicional; produção escrita; ensino.

Abstract. *This paper investigates the written production by portuguese learners as a L2 or additional FL in multilingual context. The study focus on learners who have different mother tongue and they have been exposed in a academic and social context for more then one foreign language. Written productions are analised taking in account the context that the learner are living in and foreign languages they have already learnt. The aim is to analyse grammatical aspects in the written productions and to investigate how the learners focus on grammatical aspects in the portuguese as a L3 or additional. Results indicate how other FL learnt and used by the learners and the context can influence the written texts. Contributions of this study is related to the task that the learnes have been exposed in the FL classroom.*

Key-words: Portuguese as L3 or additional FL; written production; teaching.

Introdução

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) tem uma trajetória de mais de 20 anos (ROTTAVA, 2008 para uma revisão das pesquisas realizadas). As pesquisas envolveram temáticas das mais variadas, envolvendo desde aspectos lingüísticos em

particular, integração de habilidades e avaliação até questões culturais e identitárias (ROTTAVA, 2008). O que predomina nestas pesquisas são discussões que contemplam PLE em contextos de língua estrangeira e/ou segunda língua (LE/L2), cuja base teórica envolve a SLA (Second Language Acquisition). Contudo, pelo crescente campo de ensino de PLE, quer em contexto brasileiro quer em contexto internacional, as características dos aprendizes levam a configurações de ensino e principalmente de pesquisas que passam a focalizar em questões de multilinguismo associadas às LEs que os aprendizes afirmam saber, assim como o contexto de aprendizagem e uso das línguas envolvidas (ROTTAVA, mimeo).

A possibilidade de ampliar o escopo de pesquisa, recentemente, tem-se considerado PLE sob questões que envolvem L3 ou LE adicional (ROTTAVA, mimeo) na medida em que não se considera somente teorias da aquisição de L2/LE, mas outras, envolvendo contextos bilíngües e multilíngües (CENOZ, 2003). Portanto, trata-se neste artigo de um estudo que investiga a produção escrita aprendizes de português como terceira língua (L3) ou LE adicional em contexto multilíngüe. O estudo envolve aprendizes, cuja língua materna é diversa, que foram e estão sendo expostos a mais de uma língua estrangeira em contexto acadêmico e social. Serão analisados dados de produções escritas produzidos no nível pré-avançado, considerando o contexto a que estão inseridos e as línguas que interagem e/ou as línguas que estão aprendendo. Objetivando identificar e analisar aspectos gramaticais de tais produções, investiga-se como os aprendizes produzem e situam seus textos no que tange aos aspectos gramaticais recorrentes que revelam dificuldades na escrita de português como L3 ou LE adicional.

Para tanto, este artigo organiza-se em seções que contemplam: na primeira seção, denominada reflexões teóricas, considera-se: (i) uma definição do conceito de L3 ou LE adicional e sua relação com o ensino e aprendizagem, e (ii) o lugar do lingüístico no ensino e na aprendizagem de PLE; na segunda seção, contempla-se a descrição do estudo (contexto, participantes e dados); na terceira seção, apresentam-se os dados e discutem-se resultados; finalmente, apresentam as considerações finais.

L3 ou LE adicional

De um ponto de vista teórico, o contexto de terceira língua (L3) é um campo relativamente novo e pesquisas que focalizam esta área também o são (CENOZ, 2003; CENOZ; JESSNER, 2000; CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2005; HERDINA; JESSNER, 2000; CENOZ, 2001; ERRASTI, 2003; ROTTAVA, 2007; 2008 e mimeo). Suas características são descritas usando terminologia que se sobrepõem entre si, tais como L3, bilinguismo e multilinguismo (DE ANGELIZ, 2007). Para De Angelis (*op.cit.*), o termo L3 tem sido usado como referência a outras línguas tais como L3, L4, L5 e assim por diante, indistintivamente. Em outros casos, o termo tem sido usado para esclarecer uma ‘diversidade temporal’ (CENOZ, 2003), que significa o número de LEs que um aprendiz previamente aprendeu e o tempo em que cada LE foi aprendida. Entretanto, a idéia de ‘temporalidade’ poderia negligenciar aspectos relacionados à proficiência lingüística e, conforme De Angelis (2007, p. 10), ‘a distinção entre uma criança bilíngüe aprendendo uma L3 e um adulto que já tem aprendido uma L2 e que está aprendendo uma L3’ não é clara, devido ao fato de que ambos possam ser considerados aprendizes de L3 ou aprendizes multilíngües. Além desse fator, outras variáveis devem ser consideradas com respeito: às características e diferenças compartilhadas quando uma

L3 ou uma LE adicional está sendo aprendida/ensinada; a complexidade do processo/fenômeno envolvido; a influência de outras LEs; e a experiência prévia, o conhecimento lingüístico e a consciência metalingüística (CENOZ, 2003; CENOZ; JESSNER, 2000; CENOZ; HUFSEISEN; JESSNER, 2003).

Dado ao propósito deste artigo, qual seja, a identificação de aspectos gramaticais de produções escritas e a análise dos mesmos, o termo utilizado será o de L3 ou LE adicional definido como ‘todas as LEs além da L2 sem dar preferência a qualquer língua em particular’ (DE ANGELIS, 2007, p.11).

Tal conceito permite que se reconheça que aprendizes de L3 ou de LE adicional já tiveram contato ou acesso a, no mínimo, dois outros sistemas lingüísticos, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes com relação à aprendizagem de línguas¹.

Aspectos lingüísticos em contextos de L3 ou LE adicional são objeto de estudos recentes (KLEIN, 1995; HERDINA; JESSNER, 2000; MUÑOZ, 2002). Klein (1995) investigou adolescentes monolíngües e multilíngües para compreender a aquisição de algumas construções sintáticas. Os resultados sugerem que “os aprendizes multilíngües mostraram significativamente um melhor conhecimento dos verbos lexicais e seus complementos preposicionais tanto quanto das construções com uso obrigatório de preposições do que os monolíngües” (p. 450); e “os aprendizes multilíngües e monolíngües exibiram preposição nula, embora em grau (potencialmente significante) diferentes” (p. 450). A autora também enfatiza a necessidade de pesquisas posteriores para confirmar estes resultados, sugerindo, por exemplo, como e porque esse processo ocorre.

Herdina e Jessner (2000) sugerem que para explicitar o processo de aprendizagem de uma L3 é necessário considerar o processo de aquisição compreendido como dinâmico em que o conhecimento lingüístico prévio tem um papel importante; as diferenças de competência dos aprendizes e, acima de tudo, indicam que não é suficiente para o aprendiz apenas aprender o sistema lingüístico, mas mantê-lo.

Do ponto de vista do ensino, Muñoz (2002) investigou o contexto de ensino bilíngüe ou trilingües na Catalunha em escolas primárias e secundárias. Foi ‘examinada a a competência lingüística em catalão, espanhol e inglês de resultados obtidos de uma série de testes em três diferentes grupos de estudantes, quais sejam, de idades de 10, 12 e 17 anos, respectivamente’; e ‘examinada a influência da idade na aquisição de LE’. Os resultados sugeriram uma direta e alta correlação entre os resultados nas duas línguas (catalão e espanhol), independente da língua usada em casa pelos sujeitos. Outro resultado diz respeito ao alto coeficiente de correlação entre os testes das três línguas, sugerindo, neste estudo, que nenhuma das duas línguas parecem ter forte influência na L3, e nenhuma das línguas aparentemente são próximas ao inglês. Os resultados parecem mostrar que a idade das crianças influenciou os escores obtidos nos testes de

¹ Este aspecto diferencia o bilingüismo da aquisição de LE/L2 da aquisição de L3 ou LE adicional. Na aquisição de LE/L2, o foco é no processo da aquisição da língua alvo e no resultado desse processo, e a ênfase é no nível geral de proficiência ou em habilidades específicas na língua alvo (ELLIS, 1994). No bilingüismo, o foco são nas variáveis: idade, frequência de uso das línguas, comunidades de usuários/falantes da língua e assim por diante – que determinam o nível de proficiência bilíngüe em aspectos tais como cognição, consciência metalingüística, capacidade de comunicação, dentre outras dimensões.

inglês. No entanto, as diferenças foram consideráveis no teste de gramática, com Muñoz havia previsto.

O lugar do lingüístico (forma) no ensino e aprendizem de LE

Desde Hymes (1972) que a dimensão lingüística no ensino de LE não é concebida como o único aspecto a ser abordado e nem mesmo ensinado isoladamente como se fosse possível separar as formas lingüísticas de seu uso. Tal concepção foi precursora do movimento comunicativo no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), ou seja, não significa desconsiderar a “forma” em detrimento do “uso” quer seja em uma dimensão lingüístico-discursiva quer seja sócio-cultural.

Em contexto de ensino de L3 ou LE adicional, a aspectos lingüísticos influenciam a produção dos aprendizes dentre as mais diversas dimensões, incluindo por exemplo, o léxico, a fonética e fonologia, a morfologia e a sintaxe. Contudo, não se trata de ver tais dimensões como tendo um papel negativa ou positivo no processo de aprendizagem, mas se deve levá-las em em conta no ensino em virtude da experiência e consciência lingüística prévia dos aprendizes pelo fato de já terem tido contato com outras LEs.

Quanto ao léxico, estudos em contexto de L3 ou LE adicional tais como o de Ringbom (1987), identificam várias instâncias perceptíveis na produção de um aprendiz com tais características. Tais instâncias, embora reconhecidamente na área de que se tratam de conceitos não claramente categorizáveis e delimitadas suas extensões, mas vistas como um *continuum*, incluem instâncias de empréstimos e transferências lexicais. Essas instâncias, quando feita uma distinção entre forma e significado, permite identificar o tipo de informação que pode ser transferida da L1 ou de uma LE. Por exemplo, uma transferência semântica é mais provável ocorrer da L1 do que de uma LE. Quando ocorre uma transferência semântica advinda da LE, acredita-se que ela é advinda da LE que o aprendiz é mais fluente (RINGBOM, 1987;2001). Quando o significado não está envolvido, os erros dos aprendizes são melhor vistos como formas de empréstimos. Além disso, a proximidade lingüística entre as línguas (L1 e LE e entre LEs) influencia na origem da transferência; e, em contexto multilíngue, quando mais de duas línguas estão envolvidas, considera-se como são processados conteúdo e função das palavras nas diferentes línguas e, portanto, a transferência pode advir de uma das LEs do aprendiz (DE ANGELIS, 2005).

É reconhecida que a fonética e a fonologia dá um aspecto especial à produção do aprendiz de LE, que pode freqüentemente revelar o lugar de origem da pessoa ou seu background lingüístico. Tais dimensões não têm sido vistas como uma significativa fonte de interferência, mas que algumas formas de influência são possíveis (DE ANGELIS, 2007). Por exemplo, o estudo de Hammarberg e Hammarberg (1993), citado por De Angelis (op.cit.), investigou sujeitos cuja L1 era o inglês, sabiam alemão e estavam aprendendo Sueco como L3; os resultados indicaram que os sujeitos conscientemente procuravam marcar um acento em alemão por que não queriam ser reconhecidos como falantes de sueco com forte acento da L1, o inglês. Outros casos porém, a exemplo do estudo de Chamot (1973, citado por De Angelis (op.cit.) investigou uma criança de 6 anos bilíngue (francês e espanhol) que foi morar nos EUA; o caso foi definido como dupla interferência. A autora comenta que o fato de estarem

envolvidas línguas próximas parece ter tido um impacto negativo no processo de aquisição.

Transferência morfológica não é comum e há poucos estudos que focalizam essa dimensão, além de ter sido olhado com bastante cuidado. Essa dificuldade decorre do fato de querer estabelecer qual é o grau necessário de congruência para a transferência ocorrer e, a própria noção de congruência é vaga, podendo-se referir a padrões fonológicos, funções gramaticais e semânticas, dentre outros (ODLIN, 1989). Um dos estudos é o de Fantini (1985) que investigou crianças bilíngues inglês-espanhol e mostrou que regras de pluralização de uma língua podem ser empregadas na produção de uma outra, exemplificado por *'too manys cars'*. Além disso, De Angelis (op.cit.) reporta estudos tais como os de Bouvy (2000), que mostra alguns exemplos de mistura de códigos (code-mixing) morfo-semântico entre duas LEs; reporta o estudo de Hammenberg (2001) que investiga alguns morfemas flexionais, e o de Jarvis e Odlin (2000) que compararam tipo de frequência de expressões espaciais com falantes de finlandês e de sueco em L1, todos aprendendo inglês como LE. Por exemplo, a razão do estudo de Jarvis e Odlin (op.cit.) é que o finlandês marca relações espaciais pela morfologia pós-verbal aglutinativa, enquanto o sueco por uma preposição pré-verbal e em inglês livre de marcação morfológica; os resultados indicaram claras diferenças no uso da preposição, dependendo da L1 do falante.

Quando à sintaxe, os estudos têm olhado para as diferenças entre a aquisição da L2 e L3, sendo que a sua maioria teve como base teórica a perspectiva gerativa. Os estudos nessa dimensão incluíram hipóteses de julgamentos de gramaticalidade, colocação de verbos e objetos na ordem da sentença e, nesses casos, os resultados em estudo de Zobl (1992) citado por De Angelis (2007, p. 5-58) sugerem que aprendizes multilíngues parecem menos conservadores e, por conseguinte, obtiveram melhores escores gramaticais do que os monolíngues. Resultado similar foi observado no uso de preposições (KLEIN, 1995). Outros estudos, ainda citados por De Angelis (op.cit. p. 60-3), buscando entender em que medida o conhecimento gramatical na L2 pode ou é estendido para a L3, focalizaram a relação entre sintaxe e léxico, propriedades gramaticais tais como determinantes, numerais, traços fortes do nome e traços formais (+definido) e orações relativas. Os resultados apenas indicam que mais estudos são necessários, visto as generalizações não serem possíveis ainda.

O estudo

Contexto e participantes

Os participantes são aprendizes de PLE, cursando Português como LE em uma Universidade britânica. Dentre os cursos oferecidos pela Universidade, o grupo selecionado neste estudo é o Português II, correspondendo ao nível pré-avançado. Esse grupo previamente já havia frequentado um ano letivo de português, totalizando 120 horas. No Português II, os alunos são expostos a um curso orientado por temáticas de cultura e de literatura de modo geral. A competência comunicativa é desenvolvida baseada na leitura e na produção escrita de gêneros textuais diversos, envolvendo temáticas tais como cultura, literatura e ou temas de interesse do grupo, e na produção escrita sistemática.

Os participantes foram 08 aprendizes de PLE que freqüentam um curso anual de Português II, com aulas uma vez por semana durante três horas/aula, nos anos letivos de 2006/2007 e 2007/2008, respetivamente, conforme Quadro 01:

Participantes ²	Ano acad. 2006/07	Ano acad. 2007/08	LM	LE/LEs
P1-a	x		Espanhol	Inglês
P2-b	x		Inglês	Espanhol Italiano Francês
P3-s	x		Inglês	Espanhol Francês
P4-ag		x	Polonês	Inglês Espanhol
P5-al		x	Inglês	Espanhol
P6-c		x	Inglês	Espanhol Francês
P7-sl		x	Italiano	Inglês Espanhol
P8-s)		x	Inglês	Espanhol

Quadro 01 – perfil dos participantes

O perfil dos participantes revela diferente *background* lingüístico como L1. Observa-se também que apenas para alguns deles o Português é uma LE/L2, visto que para a maioria é uma L3 ou LE adicional.

A língua que mais utilizam em casa é o inglês, assim como no trabalho, na universidade e com os amigos. A segunda língua mais usual é o espanhol. O português é falado quase que exclusivamente em aulas na universidade. O tempo que os participantes estudam a língua portuguesa varia de um a quatro anos.

Dados – produção escrita

Os dados são produções escritas. Os participantes/aprendizes, individualmente, produzem um “jornal experimental”. Deste jornal, foi selecionada apenas uma seção – editorial. A razão para essa escolha deveu-se ao fato de que os aprendizes precisam produzir um texto não baseado em outro, devendo expor o seu ponto de vista e dar uma visão geral do que consta no “jornal experimental”. Além disso, é uma oportunidade de os participantes/escritores lidarem com variáveis retóricas numa mesma seção, incluindo: introduzir o jornal, introduzir as temáticas a serem desenvolvidas e, principalmente, expor seu ponto de vista sobre um tema. Cada aprendiz produziu cinco edições do jornal durante os anos letivos de 2006/7 e 2007/8. Cada Jornal contém textos de diferentes temáticas e de gênero de livre escolha pelo aprendiz. Cada jornal contém, em média, 3.000 palavras.

Apresentação dos dados e análise dos resultados

Para a apresentação e análise de dados, são trazidos fragmentos de produção escrita, referindo-se ao léxico, morfologia e sintaxe, ou combinando mais de um aspectos em virtude da natureza dos dados.

² A descrição detalhada de cada um dos participantes será trazida na análise, visando melhor contextualizar o fragemento visto os os participantes apresentarem configurações distintas entre a L1 e as LEs que afirmam saber.

Quando ao léxico, tanto transferências lexicais quanto empréstimos são observados. Aspectos inadequados do ponto de vista lexical são recorrentes em dois dos participantes da pesquisa. O primeiro deles trata de P1-a, um falante nativo de espanhol, que foi morar na Inglaterra ainda adolescente. O espanhol foi a língua de letramento dos primeiros anos escolares e, na continuidade dos estudos, incluindo universitário foi o inglês; o inglês e o espanhol praticamente co-ocorrem no cotidiano desse participante, quer seja em casa, trabalho ou na universidade; exemplos:

- (01) Neste jornal vamos incluir, **literature**, cultura e cinema. (P1-a)
- (02) Darei um análises crítico da **película**. (P1-a)

Em ambos os exemplos, observa-se transferência lexical, porém advindas de ambas as línguas que utiliza: inglês sua LE no exemplo (01), e espanhol sua L1 no exemplo (02). Outros exemplos de transferência ocorrem com o P2-b que tem como L1 inglês e LE espanhol, italiano e francês:

- (03) Além do mais, vamos ver algo sobre a cultura brasileira, especificamente sobre o **carnival**. Investigamos a origem do **carnival** e porquê tem a significação que tem e algumas das razões para sua posição como a coisa mais evidente que pensam os estrangeiros quando ouvem o nome “Brasil”. (P2-b)
- (04) Na seção de “Cultura“, investigamos a música mais importante e **influencial** da história de música brasileira: A Bossa Nova. (P2-b)

Nos exemplos, embora o participante saiba LE próximas ao PLE, são buscadas as referências às palavras na L1; no exemplo (03) a ocorrência é devido a uma certa transparência entre as palavras e, no exemplo (04) a ocorrência decorre da modificação do item fonológica e morfologicamente dado, possivelmente também por uma regularidade de formas do PLE em relação ao inglês.

As demais ocorrências de transferência lexical advém invariavelmente na LE, independentemente de ser próxima ou não; exemplo:

- (05) Em fim agradecemos o nosso **staff** e enviamos uma grande saudacao ao publico. (P7-sl)
- (06) Por isso, lhes **invitamos** a nos escrever com suas ideas, contos e pensamentos. (P5-al)
- (07) Para concluir, vamos passar ao tópico de **conservatismo** rural e como fugi-lô. (P3-s)

No exemplo (05), o participante que é falante nativo de italiano e tem como LE inglês e espanhol, mas vive em contexto de LE, utiliza sem restrição termos advindos da LE. Por outro lado, nos exemplos (06) e (07), cujos participantes vivem no contexto de sua L1, buscam na LE o item lexical e o adequa morfologicamente para parecer PLE.

Portanto, pode-se inferir nos fragmentos revelam que a recorrência à L1 dá-se para os participantes que o contexto lhes favorece em termos lingüísticos, porém fazem adaptações lingüísticas, morfológicas ou provinientes de fonologia para usar a palavra o mais similar possível ao PLE. Por outro lado, os participantes que estão inseridos em contexto de LE e multilíngue, a LE parece ser a recorrência dos aprendizes para produzir em PLE, independente de a LM ser próxima ao PLE, não se configurando,

portanto, o fator proximidade relevante para esses dados, mas configura-se um *continuum* entre línguas envolvidas e instâncias lexicais. A hipótese é que o contexto multilíngue e/ou multicultural pode ter um papel importante.

Embora não se trate neste trabalho de dados orais, dimensões relacionadas à fonética e à fonologia podem ser inferidas pelas marcas de tonicidade utilizadas pelos participantes, pois em algumas palavras parecem ser acentuadas em virtude da pronúncia do aprendiz. A recorrência fortemente observada neste estudo é o que apresenta um dos participantes cuja L1 é inglês e tem francês e espanhol como L2.

- (08) (...) mas também porque este filme **comício** oferece uma voz bem brasileira e marcou o renascimento da indústria cinematográfica que cresce até hoje. (P3-s)

Nos exemplos seguintes, entretanto, as ocorrências parecem sugerir uma transferência em (09) advinda da L2 do participante (P8-sm), falante de inglês, e, por sua vez, em (10), a ocorrência parece advir da L2, visto que a L1 de P4-ag é o polonês e convive em contexto de L2 inglês.

- (09) Na opinião do editor, se isto não é possível, nem sequer no sentido artístico, *o idea* de progresso é um erro. (P8-sm)
- (10) Movimento onde as artistas procuram **liberdade** em plena ditadura militar para criar, criticar e enriquecer música brasileira com novos tons e letras. (P4-ag)

Sem ter predominância em alguns aspectos em especial, os aprendizes apresentam certas particularidades, como em:

- (11) O futuro está chegando já e o objetivo deste jornal é assistir ao processo. Finalmente o país começa a atrair-se com seus problemas, incluindo suas mazelas. No ano passado, a **desigualdade** entre ricos e pobres reduziu pela primeira vez na história do Brasil (...)(P3-s)
- (12) Pre-Modernismo brasileiro **começou** nos primeiros vinte anos de século XX uma época nova na literatura brasileira. (P4-ag)
- (13) (...) **mais** (sic. mas) os brasileiros olham para fora, se despedindo do conservatismo e da introversão que fechava a população da influência exterior desde o fim da ditadura. (P3-s)

Em (11) a troca de vogais de mesma posição, em (12) a inserção que não altera a classe gramatical e em (13) também inserção que, neste caso, muda a classe gramatical de conjunção para advérbio. Esses três exemplos, não característicos de um ou de outro participante desse grupo, possivelmente ocorrem em virtude da necessidade de maior exposição à língua ou ainda dada as especificidades que se concretizam em termos de diferenças entre o oral e o escrito.

Finalmente, a ocorrência em apenas um dos participantes P7-sl, cuja L1 é italiano, não marca a tonicidade em qualquer elemento.

- (14) Nesta segunda edição queremos continuar o nosso itinerário através da história do país brasileiro e prestar atenção a dois fenômenos similares e ao mesmo tempo contrários: a importação de ideias estrangeiras que leva a interessantes novidades e o exílio das pessoas. (P7-sl)

Em conversa informal durante as aulas com esse participante, ele explicitou a razão para tais ocorrências que acredita que a acentuação é para ele bastante difícil em

PLE. A hipótese que poderia explicitar a estratégia do escritor em produzir como no exemplo (14) seria a de baixa proficiência em PLE quanto à forma, se comparado aos demais participantes; entretanto, esse mesmo participante apresenta facilidade de compreensão geral da língua em virtude de sua L1, italiano, ser próxima ao português. Esse resultado parece corroborar com o estudo de Chamot (1973) com criança de 6 anos bilíngue (francês e espanhol) de que o fato de estarem envolvidas línguas próximas parece ter impacto negativo no processo de aquisição.

No que diz respeito aos aspectos morfológicos, como a própria literatura aponta a dificuldade em definir seus limites, os fragmentos que seguem ilustram de modo geral as recorrências nos dados deste estudo.

- (15) Na última parte, fazemos uma crítica do filme “Abril Despedaçado” que foi o filme que **introducou** (...) (P2-b)
- (16) Nesta edição vamos continuar com o tema de Modernismo porém esta vez investigamos com mais detalhe as personas mais **influencias** neste movimento, (...) (P2-b)

Os exemplos indicam formação de palavras que, em (15), o infinitivo ‘introduzir’ e o substantivo ‘introdução’ conhecido pelo aprendiz passa, por extensão a produzir ‘*introducou*’; em (16), o infinitivo ‘influenciar’ e o substantivo ‘influência’ resultou em ‘*influencias*’; ambos exemplos denotam que o aprendiz está levantando e testando hipóteses intralingüística no que diz respeito a nominalizações.

Quando à sintaxe, as dificuldades recorrentes dizem respeito à pronominalização.

- (17) **O que destaca-se** são romance “*Os sertões*” de Euclides da Cunha. (P4-ag)
- (18) Neste volume **lhes introduziremos** a tres temas que definam Brasil como um país moderno, independente e forte. (P5-al)
- (19) Em seguida, damos uma olhada ao nascimento do estilo musical brasileiro, Bossa Nova. Influado por jazz e samba tradicional, o movimento permitiu **os músicos** brasileiros ‘exportar’ **o jeito deles** em vez de receber só tendências americanas. (P3-s)

Os exemplos revelam que os aprendizes precisam continuamente estar expostos a atividades que propiciem o uso dos pronomes que, como é reconhecido, as situações de oralidade possuem certa flexibilidade no uso dos pronomes, se comparado à escrita. No caso dos dados deste estudo não foi possível afirmar nem levantar hipóteses relativas ao nível de conhecimento gramatical na L2 que foi ou é estendido para a L3; entretanto, pode-se sugerir que o cuidado tido com relação a esses aspectos revelam sujeitos, ainda em nível pré-avançado, um resultado bastante positivo quando à sintaxe.

Considerações finais

Os resultados deste estudo, embora com número limitado de participantes e dados, indicaram quais foram os aspectos que parecem representar dificuldades para os aprendizes de PLE. Verificou-se que o léxico se revela ser um dos aspectos que merece atenção no processo de ensino e de aprendizagem de PLE. Salienta-se que, ao mesmo tempo que os aprendizes buscam, independentemente da L1 ou de uma L2 que já sabem, as semelhanças formais e de sentido do léxico das diversas línguas de ‘acesso’

para otimizar sua aprendizagem, o léxico exige que os aprendizes dispensem atenção no que diz respeito à fonética, morfologia e ortografia da LE que estão aprendendo.

Pelos tipos de dados analisados neste texto, não foi possível definir claramente a influência da L1 e/ou das LEs na produção escrita desses participantes. No entanto, ficou claro, que o fato desses aprendizes já terem tido contato com a gramática de outras línguas parece não ter influenciado negativamente, mas lhes oportunizado a livremente recorrer à língua que lhe permitisse levantar e testar hipóteses interlingüística ou intralingüísticamente.

Sem dúvida, para compreender em que medida a L1 e/ou a(s) LE(s) que os aprendizes sabem facilita ou dificulta o processo de aprendizagem de PLE seriam necessários dados coletados por meio de testes específicos e elaborados para avaliar um aspecto lingüístico em particular. Entretanto, isolar elementos lingüísticos pode produzir também dados muito particulares. Uma sugestão poderia incluir tarefas que combinam mais de uma habilidade e sejam aplicadas em contexto de sala de aula e replicadas com grupos de aprendizes em contextos distintos, porém com proficiência similar e experiência lingüística também idêntica.

Referências

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching Testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, 1980.

CENOZ J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. CENOZ, J; HEFEISEN, B.; JESSNER, U. (Ed.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition – psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters LTD., 2001. p. 08-20.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. CENOZ, J,; JESSNER, U. (Ed.). *English in europe – the acquisition of a third language*. Multilingual Matters LTD, 2000, p. 39-53.

CENOZ, J. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*. Vol. 7, no. 1, March, 2003, p. 71-87.

CENOZ, J.; HOFFMANN, C. Acquiring a third language: what role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*. Vol. 7, no. 1, March, 2003, p. 1-5.

CENOZ, J.; JESSNER, U. *English in europe – the acquisition of a third language*. Multilingual Matters LTD. 2000.

CENOZ, J; HEFEISEN, B. and JESSNER, U. *Cross-linguistic influence in third language acquisition – psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters LTD., 2001.

DE ANGELIS, G. Interlanguage transfer and function words. *Language Learning*. Vol. 55, no. 3, 2005, p.379-414.

DE ANGELIS, G. Third or additional language acquisition. *Second Language Acquisition*: 24. Multilingual Matters Ltd., 2007.

FANTINI, A. *Language acquisition of a bilingual child*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

HERDINA, P.; JESSNER, U. The dynamics of third language acquisition. CENOZ, J.; JESSNER, U. (Ed.). *English in europe – the acquisition of a third language*. Multilingual Matters LTD., 2000, p. 84-98.

HYMES, D.H. On communicative competence. C.J. Brumfit (Eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press, 1972.

KLEIN, E. C. Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, vol. 45, no. 3, September, 1995, p. 419-465.

MUÑOZ, C. Report on trilingual primary education in catalonia. HERDINA, P.; JESSNER, U. *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

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

RINGBOM, H. *The role of the First Language in a Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

RINGBOM, H. Lexical transfer in L3 production. CENOZ, J; HEFEISEN, B.; JESSNER, U. (ed.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition – psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters LTD, 2001, p. 59-68.

ROTTAVA, L. Brazilian Portuguese as Foreign Language/second Language: An Overview. SILVA, K.A. da; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). *Perspectivas de investigação em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.245-266.

ROTTAVA, L. *Português como L3 ou LE adicional – a voz do aprendiz indicando identidade* – (mimeo)