

A língua espanhola entre o português e o ucraniano: um estudo sobre a aprendizagem de terceiras línguas

CIBELE KRAUSE-LEMKE
Profesora, Departamento de Letras Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

1. Ponto de partida

A aquisição e a aprendizagem¹ de línguas têm sido estudadas desde muito tempo e desde várias perspectivas. Pode-se afirmar que as teorias que explicam a aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira seguem os mesmos postulados daqueles que explicam a aquisição da língua materna. A elas são acrescentadas algumas especificidades ligadas à interferência da língua materna no processo de aprendizagem de outra língua, tais como os estudos contrastivos, os estudos da linguística cognitiva, os quais direcionam suas pesquisas para o foco na forma e/ou no uso. Há, também, os estudos que avaliam questões de motivação como fatores que podem garantir a eficiência, ou não, da aprendizagem de outra língua. Cabe ressaltar que, diante do momento histórico em que se vive, das novas relações sociais que estão se estabelecendo, há uma limitação nas explicações destas teorias para a um fato complexo como o de aprender línguas.

Neste sentido, o presente artigo, quer contribuir no que tange especificamente ao estudo do contraste entre línguas, focalizando questões vinculadas à aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira num contexto bilíngue português-ucraniano, buscando analisar se há influência das línguas presentes no contexto estudado, na aquisição de um sistema linguístico subsequente, neste caso, a língua espanhola. Também, problematizam-se como questões de ordem cultural, tais como a identidade linguística, ou as variedades linguísticas com *estatus* de mais ou menos prestígio, atuam na aprendizagem de línguas.

O termo terceira língua está sendo usado para caracterizar uma situação bastante comum no contexto onde foi realizada a pesquisa. Trata-se da região centro-sul do estado do Paraná, Brasil, colonizada por poloneses e ucranianos, que chegaram a esta região por volta do ano de 1891. Desde então, existe um movimento de preservação de sua cultura, de seus ritos e de suas crenças. Muitas famílias ainda usam, no caso da etnia ucraniana, a língua minoritária nas interações em sua comunidade, prática que passa de pais para filhos. O que acontece em decorrência disto é que as crianças, ao iniciarem sua escolarização, muitas vezes não têm conhecimento suficiente da língua portuguesa, necessitando que o professor ou os seus colegas os ajudem nesta etapa inicial da escolarização. Já no currículo escolar, há

¹ Embora haja uma ampla discussão no âmbito dos estudos da linguagem sobre a 'aquisição' e a 'aprendizagem' de línguas, neste texto usarei os dois termos de forma intercambiável por acreditar que ambos os processos compartilham mais traços comuns que propriamente diferenças.

inserção da língua espanhola, caracterizando-se, deste modo, como o terceiro sistema linguístico a que estes estudantes se veem submetidos.

Esta situação, embora comum entre outras línguas de imigração, tal como ocorre com o alemão e seus dialetos e com o italiano na região Sul do país, merece ser estudada e conhecida, já que na atualidade são poucos os estudos que se destinam a pesquisar as diferentes realidades linguísticas do Brasil, fato que mantém a imagem de um país monolíngue.

Pensando na situação de aprendizagem que se desenvolve naquela região, delineou-se um estudo que teve por objetivo entender de que forma as línguas usadas e ensinadas na escola exerciam influências entre si. Para tanto, os objetivos estabelecidos foram os seguintes: a) efetuar um levantamento a respeito de estudos que tratam da aprendizagem de mais de um sistema linguístico, sobretudo tendo em vista os estudos atuais sobre multilinguismo; b) verificar, no processo de aquisição do espanhol como terceira língua (L3), se os aprendizes recorrem ao sistema linguístico precedente (L1 ou L2); c) analisar em que níveis de análise linguística as transferências se manifestavam; d) identificar se fatores de ordem cultural e de identidade linguística poderiam interferir na produção linguística de aprendizes de espanhol como L3.

2. A situação linguística do Brasil e a aprendizagem de terceiras línguas

Assim como abordado na introdução deste artigo, a aquisição de línguas é estudada já faz algum tempo, a partir de vários enfoques e perspectivas. Estas teorias se organizam em torno de concepções sobre o que é uma língua, sua aquisição, bem como o papel que o sujeito desempenha nesta prática. Historicamente, essas teorias são pautadas por modelos, sendo estes os principais: o Condutismo, o Inatismo e o Sócio-construtivismo. O primeiro está baseado em leis de causa e efeito, sendo a repetição o mecanismo que permite a aquisição. Neste caso, a criança desempenha um papel passivo no processo, já que lhe cabe somente imitar o enunciado. O segundo modelo nasce em contraposição ao anterior, através da formulação chomskiana do conceito de *gramática universal*. A aquisição não se daria por repetição, nem por imitação, mas por um mecanismo genético, capaz de processar o *input* recebido do contexto. Entram em jogo, nesta teoria, questões referentes à criatividade no uso da linguagem, já que a criança cria hipóteses a respeito da língua que está aprendendo. A última concepção postula que a aquisição se dará através da mediação e põe a centralidade do processo de aquisição na língua e no outro (alguém mais competente). O foco, neste caso, não se encontra na sentença, mas no diálogo produzido, em interação. Esta teoria baseia-se, portanto, na concepção de desenvolvimento linguístico, fundada na ação da criança sobre a língua.

Sendo assim, acredita-se que nem para adquirir a língua materna, nem para aprender uma língua estrangeira, o aprendiz parte do zero e, se considerada esta perspectiva, não haveria espaço para a pesquisa em linguagem, já que estaria fundada em um ideal monolíngue, o que seria uma ilusão dada a realidade linguística brasileira. Assim, pois, ainda que esteja configurada e se intitule como uma nação monolíngue, tendo o português como língua oficial, funcionam, de forma bastante particulares, inúmeras línguas e dialetos, entre elas línguas indígenas, africanas, europeias, asiáticas, além de contar com as línguas de contato, nas fronteiras com países de língua espanhola (Cf. Guimarães, 2005).

Este contexto bi/multilíngue é a realidade de vários estados do Brasil. No Rio Grande do Sul convivem comunidades de descendentes de alemães e italianos, em sua maioria, e, ainda, comunidades de franceses e poloneses. Em Santa Catarina prevalecem as imigrações italiana e alemã. Já no estado do Paraná e em São Paulo, este número cresce em número de imigrantes e em diversidade de línguas, pois são povoados pelas imigrações polonesa, ucraniana, alemã, italiana, japonesa, árabe, entre outras.

Tal fato faz com que, especificamente no estado do Paraná, haja a aprendizagem de outras línguas garantida no currículo escolar e também em horários contra-turno, pois se não o único, é um dos únicos estados brasileiros que possibilita o acesso gratuito à aprendizagem das inúmeras línguas de imigração que dele fazem parte, tais como o alemão, o italiano, o polonês, o ucraniano, o espanhol, o mandarim, entre outras.

Neste sentido, a aprendizagem de várias línguas possibilita interessantes debates sobre o funcionamento interno deste processo, e, logo, sobre como as marcas desse funcionamento interno se manifesta no uso das línguas, ou seja, em sua prática. Deste modo, ultrapassada a ideia do condutismo, as teorias posteriores, em sua maioria, postulam a existência de um mecanismo que possibilita o desenvolvimento da linguagem e que este desenvolvimento não ocorre de forma isolada, como se fosse possível separar as línguas em aprendizagem ou já aprendidas. As pesquisas em linguística aplicada, tanto as que se centram na análise dos processos cognitivos, quanto as pesquisas sociolinguísticas, estão rediscutindo os fatores de ordem linguística e cultural e suas implicações na aprendizagem e no uso das línguas, conforme propostas de Hampson & Morris (1995), Christison (2002), García (2004), entre outros.

Mais especificamente, o estudo de Fernandes-Boëchat (2000; 2006), com aprendizes iniciantes de língua francesa, parece revelar que o aprendiz de mais de uma língua estrangeira usa, inconscientemente, as regras da língua precedente de estudo, motivado por fatores de ordem neurolinguística, os quais explicam como as línguas são armazenadas no cérebro. Estes conhecimentos anteriores podem ser usados de forma positiva, quando as línguas em questão mantêm traços comuns ou negativos, quando ocorrem transferências de elementos que não são semelhantes entre as línguas em estudo.

Nesta mesma linha, Müller-Lancé (2001) pesquisou o uso de outras línguas como facilitadoras do processo de aquisição de espanhol e italiano por estudantes alemães. Em seu estudo, procurou observar que estratégias os aprendizes usavam para traduzir determinados textos e completar frases na língua que estavam aprendendo, e se os mecanismos utilizados pelos aprendizes estavam baseados em conhecimentos da língua anteriormente aprendida. Um dos resultados de seu estudo mostrou que os aprendizes recorreram à língua que melhor dominavam para resolver questões específicas da tarefa proposta pelo pesquisador, não incluindo, na maioria das vezes, o uso da língua materna.

A partir destas considerações, retomam-se as discussões de Brito (2007) sobre a recorrência à língua precedente na aprendizagem de uma língua subsequente. Em seu estudo, a autora faz uma revisão dos modelos teóricos que descrevem a aquisição de terceiras línguas (L3). Dentre os cinco modelos apresentados, focalizam-se três deles, pela pertinência que apresentam a esta pesquisa, quais sejam: o Modelo Dinâmico de Multilinguismo (Herdina & Jessner, 2002); o Modelo de Fatores (Hufeisen, 2000) e o Modelo Ecológico de Multilinguagem (Aronin & Ó Laoire, 2003; 2004).

A primeira teoria propõe a descrição da aprendizagem de mais de uma língua, tendo em conta as idiossincrasias do falante. Trata-se de um modelo psicolinguístico com implicações sociolinguísticas, já que considera as variações linguísticas individuais do falante em relação a um sistema maior – o social. Apoiam-se nos estudos de aquisição de segundas línguas e do bilinguismo, sendo que sua preocupação está voltada para dar explicações globais sobre o fenômeno da aquisição/aprendizagem de línguas dentro de um contexto de multilinguismo, neste caso, o individual. Seus autores sustentam que a aquisição de línguas em sistemas multilíngues é não-linear, havendo, pois, interação entre os sistemas já existentes e os em desenvolvimento.

Conforme Brito (2007, p. 33), os autores se pautam na ideia de que o falante é um sistema psicolinguístico complexo, que compreende um sistema linguístico individual. Com isso, procuram criar um modelo explícito, especificando variáveis dependentes e independentes de processo de aquisição. A iniciativa sugerida por este modelo pode ser, nas palavras dos autores, comparada à abordagem ecológica aplicada ao bilinguismo, a qual foi iniciada por Haugen (1972). Procuram, com isso, a exemplo do que se tem conseguido fazer em outras áreas científicas, combater a tendência ao reducionismo, visto que o processo de aquisição/aprendizagem de línguas caracteriza-se por uma complexidade, advinda de fatores linguísticos, sociais e individuais, os quais não podem ser ignorados.

Sendo assim, uma das contribuições deste modelo é a forma como consideram os falantes ditos bilíngues, afirmação importante para o estudo em questão, já que não são a junção de dois falantes monolíngues, pelo contrário, são falantes que desenvolvem um saber complexo a respeito das línguas e, além de integrar conhecimentos ditos puramente linguísticos, também incorporam conhecimentos culturais específicos às línguas que dominam.

No que se refere ao modelo de Fatores, Hufeisen (apud Brito 2007, pg. 36) explica que este modelo baseia-se na Linguística Aplicada, a partir da qual o autor descreve os fatores envolvidos na aprendizagem de mais de uma língua, e que constituem as seguintes quatro fases: a aquisição da primeira língua (L1); a aprendizagem de uma primeira LE² (L2); a aprendizagem de uma segunda LE (L3); e a aprendizagem de línguas estrangeiras subsequentes (Lx). Hufeisen afirma que a cada uma das etapas pelas quais passa o aprendiz são incorporados subsídios que são agregados na aprendizagem das próximas línguas. Neste caso, entra em jogo a afirmação de que nenhum aprendiz inicia o seu processo de aprendizagem do zero, não sendo considerado inexperiente, já que os conhecimentos prévios das outras línguas contribuem decisivamente para a nova etapa. Assim, pois, contemplar os conhecimentos prévios do aprendiz, suas vivências linguístico-culturais podem ser viabilizados através da criação de materiais adaptados a estas realidades, bem como com a proposição de políticas educacionais sensíveis à diversidade linguística.

O Modelo Ecológico de Multilinguagem proposto por ARONIN & Ó LAOIRE (2003; 2004) parece ser um dos mais interessantes e que podem contribuir para a análise dos dados levantados neste trabalho. Os autores postulam que uma abordagem multilíngue de ensino não pode somente contemplar conhecimentos estritamente linguísticos, mas também conhecimentos culturais que envolvem a identidade do falante, argumento que se defende neste artigo. Segundo Brito (2007, pg. 37) os autores deste modelo

“[...] defendem a dicotomia entre “multilinguismo”, que se refere à situação, e “multilinguagem”, que diz respeito aos construtos internos de um único falante. Esta situação dos construtos internos é individual,

² Língua Estrangeira

envolvendo não apenas todas as interlínguas já estudadas ou em estudo e nas relações entre os sistemas linguísticos, mas também ligações e influências sociais, e grupos de referência”.

Neste sentido, o multilinguismo está, pois, relacionado ao contexto e à multilingualidade aos elementos linguísticos e culturais que formam a identidade do falante. Já a referência ao termo “ecológico” advém da necessidade de considerar o contexto inerente à multilingualidade e as implicações concernentes à atuação dos indivíduos nestes contextos determinados.

Sendo assim, estes três modelos reafirmam alguns posicionamentos referentes ao ensino/aprendizagem de línguas: (i) desconsideram a existência de um falante monolíngue e, em consequência, assumem o caráter complexo que envolve a aprendizagem de línguas; (ii) defendem os subsídios que oferecem as línguas anteriormente aprendidas no processo de aprendizagem de outras, descaracterizando, portanto, um aprendiz *tabula rasa* e, (iii) postulam que, para a aprendizagem de línguas, não se deve considerar os dados puramente linguísticos, mas também aqueles implicados diretamente ao sujeito, como o contexto onde aprende, a cultura local e, em consequência, suas marcas identitárias.

3 O desenvolvimento da pesquisa

Tomando por base, pois, o estudo de ARONIN & Ó LAOIRE (2003; 2004), ao considerar o entorno multilíngue a que pertencem os aprendizes, para a efetivação do estudo foi preciso que se conjugasse: i) que os estudantes tivessem contato/conhecimento da língua ucraniana; ii) que estivessem estudando língua espanhola há pelo menos um ano letivo.

Dadas estas especificidades, o contexto escolhido foi uma comunidade no interior do estado do Paraná, dada a significativa presença da etnia ucraniana naquela região. O estudo compreendeu a aplicação de um questionário, com vistas a traçar um perfil sociolinguístico dos estudantes e da professora, bem como de suas atividades de ensino. O segundo procedimento compreendeu a realização de dois exercícios focados no uso da língua espanhola (uma atividade de escrita e outra de oralidade). A sala de aula era composta por 23 estudantes, que tinham entre 17 e 20 anos e cursavam o 3º ano do Ensino Médio. As aulas eram ministradas, na maior parte do tempo, em espanhol, mas a professora, que também falava ucraniano, ponderou que usava o português e o ucraniano nas interações com seus alunos, quando explicava algum conteúdo ou direcionava o andamento das atividades em sala de aula, bem como para motivá-los para a aprendizagem da língua. Neste sentido, observa-se que a língua de imigração, além de ser um veículo para a comunicação informal, tinha, também, seu lugar legitimado nas aulas de língua espanhola.

3.1. O que revelam os dados

Para a coleta dos dados, foram realizados dois exercícios: i) num primeiro momento solicitou-se a transcrição de um texto oral sugerido pela pesquisadora; e ii) após a atividade de escrita, dois alunos participaram da gravação de um áudio, através da leitura de um texto.

Cabe enfatizar que, como a metodologia utilizada pela professora privilegiava a leitura e a compreensão de textos, direcionando e fundamentando seu trabalho pautado na preparação para o

vestibular, as práticas linguísticas, tais como a oralidade e a escrita, não eram tão desenvolvidas. Os dados de escrita constituem-se em 23 textos, transcritos pelos alunos, a partir da audição de um texto de título “*Malabares para sobreviver*”, retirado de um livro de ensino de língua espanhola para Ensino Médio. Destes 23 textos, 5 foram escolhidos para análise³, a partir dos quais se buscaram marcas de transferência linguística e de que língua estas marcas poderiam advir. Já com relação aos dados de oralidade, restrinjo a análise a um texto gravado por um aluno do mesmo grupo pesquisado, cujo título era “*La casa de Neruda*”, retirado do mesmo material didático.

O princípio que fundamenta a análise de dados é a inexistência de falantes monolíngues. Esta afirmação, assim como descrevem as teorias estudadas, pode ser eficaz para explicar certas transferências entre as línguas bem como a relação entre o uso da língua e o contexto.

Neste sentido, cabe fazer o seguinte histórico: trata-se de uma comunidade bilíngue, sendo que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa aprendeu o português e o ucraniano juntos, a partir de uma determinada idade (entre os 03 e 06 anos); há, também, evidências de que as línguas funcionam conjuntamente, numa espécie de mistura. Segundo os depoimentos dos alunos, não se sabe bem, no momento do uso, a fronteira entre uma e outra língua, funcionando, portanto, como um sistema autônomo.

Tendo em face estas características do contexto, os dados a seguir revelam que o conhecimento do português é o que prevalece na produção linguística em espanhol, não tendo sido evidenciados, através deste instrumento, relações de transferência do ucraniano para o espanhol, como poderia ser esperado. Os dados a seguir exemplificam de que forma as línguas entram em contato:

QUADRO 1
Marca das transferências entre línguas

Enunciado Input	Enunciado Output ⁴
1) <i>Malabares para Sobrevivir</i> – “ <i>La ropa de payaso la elegí porque me queda mejor. Antes trabajaba más croto. La gente se acostumbró a verme en esta esquina y me trata bien</i> ”	(1a) Malabares para sobreviver – la <u>ropa</u> de <u>palhaço</u> la elegi por que me queda <u>meOor</u> ⁵ . Antes trabajaba más croto. La <u>Oente</u> se acostumbró <u>aberm</u> a esta esquina y me trata bien. (1b) <u>Ma labare</u> para sobrevivi – <u>a</u> ropa de palhaço la <u>ele ri</u> por que me queda <u>me ror</u> . Antes <u>trabalhava masgroto</u> . La <u>frente</u> se acostumbro la berme e nesta esquina E me trata bien. (1c) Malavares para sobreviver – la ropa de panhaço la <u>e ly</u> porqué me qeda <u>me hor</u> . Antes <u>trabajava</u> más croto. La <u>rente</u> se <u>acostunvró</u> a verme e nesta esquina e mi trata bien.

Estes dados mostram recorrências previsíveis dos aprendizes, em nível inicial, à língua precedente, neste caso, o português. São evidenciados principalmente transferências de ordem fonético/fonológica, ortográfica e morfológica, o que constituirá em uma das respostas aos objetivos da pesquisa sobre os níveis em que estas transferências ocorrem. Para a explicação e compreensão da ordem destas transferências,

³ Neste artigo optou-se por apresentar os resultados mais representativos, dada a necessidade de um tratamento mais objetivo dos dados.

⁴ Os grifos são meus.

⁵ O – símbolo que indica apagamento de som.

não será usada a tradicional definição de “erro”, mas de marcas que caracterizam a interlíngua⁶ do aprendiz.

Assim sendo, estas manifestações de uma língua na outra podem ser classificadas em transferências de ordem **gramatical**, ocorrendo nos níveis: fonológico, ortográfico, morfológico, sintático e léxico-semântico. Conforme apontam os dados do *Quadro 1* há evidências de **transferências fonético/fonológicas**. Os aprendizes, tendo como referência o texto oral em língua espanhola, materializaram, na escrita, o grafema correspondente em sua língua materna para o som [x], como pode ser observado em (1b) e (1c). Essas transferências foram motivadas, pois, pelo som correspondente do português.

Já no exemplo de (1a) houve o apagamento do som [x], e em (1c) a correspondência parece ser proveniente do [h] aspirado do inglês, como em *house* ou *horse*. Através deste exemplo, percebe-se que o aprendiz se utilizou de um conhecimento prévio de outra língua (o inglês), o que indicia que os conhecimentos das línguas previamente aprendidas não ficam isolados, mas se manifestam quando são requeridos ainda que, neste caso, ela tenha funcionado com uma transferência negativa, já que falseou a sua produção em língua espanhola. Ainda sobre o apagamento de [x] evidenciado em (1a), dentre os textos escritos pelos alunos, houve uma recorrência em mais dois deles. Embora não seja um número tão expressivo, levantou-se a hipótese de que este som não estivesse sendo reconhecido pelos aprendizes por, talvez, não fazer parte do conjunto de sons do alfabeto ucraniano. Tal afirmação foi logo descartada por ter sido encontrado no alfabeto da língua minoritária a referência à letra X, com som [x], apontando como a sua correspondente o [h] aspirado do inglês⁷. No entanto, parece arriscado fazer tal constatação sem um estudo mais aprofundado.

Em termos de transferências fonético/fonológicas, cabe citar, ainda, o uso indiscriminado entre /b/ e /v/. Para entender esta transferência, há que se fazer a seguinte explicação: no português o fonema /b/ (p.e. mala**b**ares) se pronuncia de modo diferente se comparado ao fonema /v/ (p.e. trabalha**v**a). Já no espanhol, embora existam os dois fonemas citados, ambos possuem um som representado por [b] e uma variação de realização entre vogais [♣]. Tal especificidade leva os aprendizes a criarem hipóteses, às vezes falsas, com relação à escrita de algumas palavras em língua espanhola, tal como revelam os exemplos abaixo. Já as demais palavras mostram a recorrência explícita à língua materna, através de **transferência léxica**, tal como em /palha**ço**/. No quadro seguinte, passarei a apresentar mais alguns exemplos de transferência, a partir da seleção de textos.

QUADRO 2
Transferências da oralidade para a escrita

Enunciado Input	Enunciado Output
(2) <i>“(...) Esto lo aprendí hace dos años acá en la calle. Tenía un par de compañeros que hacía malabares, me gustó y arranqué (...)”.</i>	(2a) “Esto lo aprendi a se dosaños aca em lacaie . Tenia um par de compañeros que asia malabares, me gusto y aranque”.

⁶ **Interlíngua**: conceito cunhado inicialmente por SELINKER (1972), que designa as etapas que caracterizam a proficiência do aprendiz de uma determinada língua. Deste modo, numa fase inicial de aprendizagem as recorrências à língua materna são frequentes e conforme o aprendiz avança na aprendizagem da língua estrangeira, estas recorrências tendem a diminuir e/ou acabar.

⁷ Informação disponível em <<http://www.geocities.com/CollegePark/4747/alphabet.html>>

Com relação aos dados constantes nesta tabela, evidencia-se a transferência direta entre som e escrita. A transcrição, neste caso, foi fiel ao *input* dado. Exemplifica-se tal constatação pela não sonorização de /s/ entre vogais, o que é típico do português, como em *doiszalanos*, o que, pelo contrário, já não ocorre em espanhol, tal como se observa na linha 1 de (2a). Outra constatação de que, neste caso, o *input* dado pela gravação foi o determinante na produção dos alunos, pode ser conferido pela produção de *calle* – ca[er]le – (rua) por (2a) *caie*.

O segundo conjunto de exemplos diz respeito às variações ocorridas com o verbo fazer em espanhol – *hacer* – no presente do indicativo – *hace* – [a*e], o qual foi interpretado pelos alunos como uma dupla construção, conforme pode ser visto em (2a), linha 1 pela forma: *a se*, ou ainda como *asia* (2a), linha 2, para o verbo em pretérito imperfeito: *hacía*. Este tipo de produção pode ser comum, inclusive, para os aprendizes em fase de aquisição da língua espanhola como língua materna, já que o grafema /h/ não tem valor fonético. Somente o conhecimento mais aprofundado da língua, neste caso, poderia impedir tal tipo de produção. Pode-se concluir, então, que o desconhecimento do aluno a respeito das palavras em questão colabora para que os dados da oralidade sejam transferidos para a escrita.

Esta análise parcial nos encaminha para a validação de alguns conceitos desta pesquisa: o aprendiz cria hipóteses sobre a língua que está aprendendo, a partir do conhecimento anterior de outras línguas. Como se trata de alunos em fase inicial de aprendizagem, estas hipóteses são baseadas na língua anteriormente aprendida – o português. Isto funciona, também, porque o português e o espanhol são línguas bastante próximas, o que facilita a comparação entre as duas línguas, suas estruturas e formas. Já o idioma ucraniano não apresenta correlação alguma direta e/ou indireta em comparação com as estruturas do português e do espanhol, o que também não se manifesta na produção em língua espanhola, confirmando-se mais uma vez o proposto pelas teorias de L3, no que tange à relação de proximidade entre as línguas.

No que se refere aos dados provenientes da prática oral, por se tratar de um grupo de alunos que possui outras experiências linguísticas, esperava-se que estas viriam à tona no momento da produção em LE. No entanto, os dados evidenciam recorrência ao português, conforme a análise que se segue.

Os dados revelam que houve a sonorização de /s/ conforme linhas T1 (1), (2). Tal transferência pode ser exemplificada pela palavra [casa]. Na língua espanhola, embora existam os fonemas /s/ e /z/ em nenhum contexto se sonorizam, sendo produzidos sempre por [s] ou [*], regra que não se aplica ao português, já que há uma variação na sua pronúncia na palavra ou, ainda, entre palavras. Neste caso, o parâmetro adotado foi o da língua portuguesa. Já nas linhas de T1 (3) e (6) as palavras *hacha* – ha[♣]a – machado e *colchón* – col[♣]ón – colchão – são pronunciadas tal qual estão no texto tomado como *corpus*.

Transcrição 1 (T1)

1. La ca[za] de Neruda
2. En m[♣]d[♣]io a la devastación (inc) en su ca[za] también desprezlada
3. a[♣] go[♣] pes de há[♣]a (lo) hacen Neruda muel[♣]to de cancer muel[♣]to de p[♣]ena
4. su muerte no alcanzaba por ser Neruda hombre de mucho sobri[♣]vir
5. [♣]io los militares la ha ase[♣]ado las col[za]s (inc) han (inc) feliz (inc) han

6. destripado su col(l)ón y han quemado *seus* li(v)ros han re(v)lentado *suas*
7. lámparas e *suas* botellas de col(/)cobres sus [v]a[ʒ]illas, (l a) *seus* cuadros, *suas*
8. caroules al arregon (arreglo) de pared (/) el ha a[r]lancado el penduro (inc) de su
9. MU[l]her y al retrato de su MU[l]her ((em)) ha cla[v]ado la boioneta (bayoneta) en un
10. oíxo.

Nas linhas (5), (6) e (7) de T1 não há reconhecimento da pronúncia de /v/ no espanhol como [b] ou [β] entre vogais, nas palavras como [b]io; li[b]ros; re[β]lentado e [b]a[s]illas. Já com respeito à vibrante múltipla /β/ [β], nesta pesquisa a palavra /arrancado/ foi pronunciada como: a[r]lancado (linha 8) – vibrante simples, tendo sofrido influência da estrutura da língua minoritária, a qual não estabelece distinção entre a vibrante simples e múltipla. Já no português, há distinção entre [r] e [r̃]. Neste sentido, percebe-se que a língua estrangeira funciona entre duas línguas já estruturadas: o português e o ucraniano.

4. Conclusões:

Tendo como foco o ensino da língua espanhola na região Centro-Sul do Paraná, estudou-se se a língua de imigração e a língua oficial exerciam influência na aprendizagem da língua estrangeira e se isto contribuía positiva ou negativamente para o processo. Em vista disto, foi necessário averiguar o *status* que cada uma das línguas ocupava na comunidade pesquisada.

A partir da análise realizada, foi possível verificar que, ainda que maioria dos sujeitos da pesquisa tenha adquirido o ucraniano e o português de forma concomitante, entre os três e seis anos de idade, em sua atuação na aprendizagem de língua espanhola, as transferências advêm do português, de forma majoritária. Algumas razões desta conclusão se fundamentam no prestígio que o português exerce sobre a língua de imigração e o fato de a língua de imigração esteja sendo substituída gradativamente pelo português, restringindo-se o seu uso às células familiares.

Um critério iminentemente linguístico impera na atuação destes aprendizes, o que tem a ver com a proximidade linguística entre o português e o espanhol. As teorias de aquisição de L3 enfatizam tanto a relação de proximidade entre L2 e L3, quanto o fato da proficiência linguística na língua anteriormente aprendida para justificar certas transferências de uma língua para outra, o que foi evidenciado no estudo em pauta.

Neste sentido, vale ressaltar que este trabalho não pretendeu realizar apenas uma descrição da transferência linguística português/espanhol, e levantar pontos de convergência e de diferença entre as línguas. Procurou, sobretudo, pensar o fato da transferência como marcas da identidade e da cultura que constituem qualquer aprendiz as quais se manifestam no momento do uso de outra língua, o que de certa forma pôde ser evidenciado pelos dados: há a primazia e a identificação por uma das línguas usadas no contexto. No entanto, embora esse não fosse o objetivo, o trabalho acabou ganhando algum contorno descritivo, o que foi proporcionado pelo tipo e pela qualidade dos dados.

Em vista disto, pode ser ineficaz argumentar sobre a posição que cada uma das línguas ocupa no contexto, se antes as suas práticas não forem legitimadas pelos seus usuários. Em outras palavras, há evidências de que a reflexão sobre as línguas ocorre de forma estanque, sem fazer relação entre estruturas, entre sentidos, entre formas de dizer. Obviamente, tal procedimento não reflete a distância ou a

aproximação entre as línguas, mas a forma como o sujeito-professor e o sujeito-aluno estabelece sua relação com a linguagem. Transformam cada uma das línguas em blocos monossêmicos e, portanto, fechadas em si mesmas.

Deste modo, a argumentação recai sobre o aprendiz e sobre o aprender línguas na escola. O aprender línguas ou ser um aprendiz mais eficiente não está ligado somente ao que une ou distancia a estrutura das línguas – pois o foco não pode estar somente nos dados observáveis. Assim, nem o critério puramente linguístico, nem o critério instrucional podem dar explicações precisas às interferências. No entanto, essas explicações podem ser eficazes, pois ajudam a trazer estes elementos à tona, mas não justificam fracassos, desistências e o medo de aprender línguas. O que vai definir isto é a própria aproximação e a implicação do sujeito à língua que aprende.

Para subsidiar este argumento, vale citar este texto tomado de TAUBORET-KELLER (1989), sobre o conflito de um falante de francês ao aprender o alemão:

“(...) Não conhecendo, evidentemente, nenhuma dificuldade de pronúncia em francês, K. vivenciava esta língua como adaptada a sua boca, e, portanto, próxima de seu corpo. Em alemão, as dificuldades de pronúncia acentuavam a identidade estrangeira dessa língua, heterogênea na boca e no corpo. Era como se fosse preciso forçar a boca para falar. (...) O francês não tinha sido para ele no início de sua escolaridade a língua de ensino ou um objeto de estudo, o que faria emergir sua materialidade e sua exterioridade enquanto língua, através disto, sua distância com relação ao assunto. Ao contrário, o alemão como língua a aprender tinha apresentado de imediato, estas duas características: se apresentou primeiramente em sua materialidade fonética, em seguida, se revelou como sistema, com suas regras gramaticais e em seu desdobramento lexical. (...) o alemão, que era impossível não ouvir, estava fora dele, se deslocando longe dele. Em francês tinha a impressão de estar na origem de sua fala e de impor seu querer-dizer; em alemão, devia submeter seu querer-dizer às regras de um dizer estrangeiro (...)”. (Op. Cit, p. 258)

É neste momento que se torna importante um dos dados da pesquisa, coletados via questionário, sobre a dificuldade apontada pelos aprendizes em ‘falar’ a língua espanhola. Este conflito nunca pacífico entre a aprendizagem de línguas, exposto no caso acima e, também, denunciado pelos participantes da pesquisa com respeito às suas dificuldades em aprender espanhol, se materializam nos dados analisados e se solidificam pelo argumento de que não só a estrutura das línguas define o sucesso ou não na sua aprendizagem, mas o próprio engajamento subjetivo do sujeito à língua que aprende. A língua, muitas vezes, além de ser estranha na forma, é também estranha na boca, pois se revela como algo exterior ao aprendiz.

Deste argumento advêm duas importantes implicações pedagógicas, as quais devem funcionar na modalidade de intervenção: i) a preparação de professores para o trabalho em realidades multilíngues, e que esta formação contemple aspectos específicos sobre as línguas e as culturas existentes no contexto de sua atuação. A partir destes conhecimentos, seria possível construir um engajamento subjetivo e possibilitar o encontro fundamental entre língua, cultura e sujeito; e ii) criação de políticas linguísticas, *currícula* escolares e de materiais didáticos que contemplem as diferentes realidades. Assim, pois, não há como conceber um planejamento educacional sem considerar o entorno linguístico, social e cultural dessas comunidades.

Bibliografia

- ARONIN, Larissa; Ó LAOIRE, M. (2004). Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In.: HOFFMANN, C.; YTSMA, J. (Eds.) *Trilingualism in family, school and community*. Grã-Bretanha: Multilingual Matters.
- _____. (2003). "Multilingual student's awareness of their language teacher's other languages". *Language Awareness*, v. 12, n. 3&4.
- BRITO, Karim S. (2007). *Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: a influência da língua precedente*. Curitiba. Paraná. Brasil. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal do Paraná.
- CHRISTISON, MaryAnn. (2002). "Brain-Based Research & language teaching". *English Teaching Forum*. Volume 40. Número 2. EUA. <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no2/p02.htm#top>> [Consulta: Jan. 2008].
- FERNANDES-BOËCHAT, Marcia Helena. (2000). The cognitive chain-reaction theory in foreign language learning. In.: *AILA (ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE'99)*. Artigo publicado em CD-ROM. Tóquio, Japão.
- _____. (2006). O aprendiz multilíngüe e a teoria cognitiva de reação-em-cadeia. In.: KARWOSKI, A. C. & BONI, V. de F. C.V. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória – PR: Kayngangue.
- GARCÍA, Ángel López. (2004). Aportaciones de las ciencias cognitivas. In.: GARGALLO, I. S. & LOBATO, J. S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- GUIMARÃES, Eduardo. (2005). "Apresentação: Brasil: país multilíngüe". *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol. 57, no. 2, pp. 22-23. <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200014&lng=pt&nrm=iso> [consulta: mai.2008].
- HAMPSON, J. P. & MORRIS, P. E. (1995). *Understanding Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- HERDINA, P.; JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: perspectives of change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HAUGEN, EUGEN. (1972). *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.
- HUFEISEN, B. (2000). A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In.: ROSENTHAL, J. W. (Ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. Nova Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates. Cap. 10, p. 209 – 229.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. (2001). *El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de inferencia en la adquisición del español o italiano por germanohablantes*. 16pp. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/cult_ELE/han.html> [Consulta out. 2005].
- TAUBORET-KELLER, Andrée. (1989). Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilingüismo. In.: VERMES, G. e J, BOUTET (Orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Editora da Unicamp. P. 247 – 261.

ANEXO

Normas adotadas para a transcrição dos dados:

Sinal	Ocorrência
(())	⇒ Falante acrescenta fonemas aleatoriamente
> <	⇒ Indica texto de fala mais rápida
MAIÚSCULA	⇒ Acentuação na sílaba
(/)	⇒ Hesitações
(inc)	⇒ Incompreensível
[]	⇒ Representação fonética do som
()	⇒ Esclarecimentos sobre a transcrição
<i>italico</i>	⇒ Palavras em português