UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

BIANCA FERRARI

Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros: A influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue

Versão Corrigida

São Paulo

2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros: A influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue

Bianca Ferrari

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. José da Silva Simões

De acordo:

Versão Corrigida

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F375a

Ferrari, Bianca
Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros: A influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue / Bianca Ferrari ; orientador José da Silva Simões. - São Paulo, 2012.
164 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. Plurilinguismo. 2. Ensino/aprendizagem de alemão como L3. 3. Influência interlinguística. 4. Alemão após Inglês. I. Simões, José da Silva, orient. II. Título.

Nome: FERRARI, Bianca

Título: Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros: A influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José da Silva Simões, pela dedicação e paciência com que me orientou na execução deste trabalho;

Aos professores da Área de Língua e Literatura Alemã, pela excelente formação acadêmica e incentivo a minha jornada como pesquisadora;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa;

Aos meus alunos do *Alemão no Campus*, que me proporcionaram uma experiência de aprendizagem inigualável;

A todos que, de certa forma, tornaram este trabalho possível.

"Im menschlichen Gehirn ist Raum für mehrere Sprachen"

(Mario Wandruska, 1979)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar, a partir de uma abordagem plurilíngue, a influência que a língua inglesa exerce no processo de ensino/aprendizagem de alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros. Os principais questionamentos da pesquisa se concentram nos processos de transferência linguística positiva e de interferência observados na aprendizagem dos alunos em nível inicial, tendo em vista que as línguas anteriormente aprendidas, principalmente a inglesa, possuem grande potencial de influenciar sua(s) língua(s) subsequente(s). A partir de pesquisas nas áreas de ensino/aprendizagem de alemão como L3 e *Alemão após Inglês* foi elaborado um questionário de pesquisa respondido por 50 informantes dos níveis A1 a B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas,* alunos do curso de línguas *Alemão no Campus*, ministrado pela Área de Alemão da Universidade de São Paulo. O questionário foi composto de três partes, referindo-se a primeira às informações sobre o repertório linguístico dos aprendizes, a segunda às percepções e crenças sobre seu processo de aprendizagem, em especial quando da aprendizagem de línguas de parentesco comprovado e a terceira parte a uma produção textual, que teve como objetivo coletar material linguístico genuíno dos aprendizes para, posteriormente, identificar empiricamente alguns de seus desvios linguísticos. A partir da revisão da literatura e da análise dos questionários, a premissa de que o inglês exerce um papel importante na aprendizagem do alemão pôde ser confirmada, sendo o parentesco etimológico um dos mais importantes fatores na determinação da ocorrência de influência interlinguística. Ademais, os aprendizes foram capazes de identificar corretamente as áreas nas quais o conhecimento prévio do inglês funciona como um auxílio (p.ex. compreensão de vocabulário) e as áreas de dificuldade (p.ex. pronúncia), fazendo uso das estratégias de aprendizagem que envolvem a comparação de sistemas linguísticos em sua produção linguística. Entretanto, a interferência linguística advinda do emprego dessas estratégias sugere o desenvolvimento, por professores brasileiros, de uma didática plurilíngue que englobe novos métodos para o ensino de língua alemã como segunda língua estrangeira.

Palavras – chave: Plurilinguismo; Ensino/aprendizagem de alemão como L3; Influência interlinguística; *Alemão após Inglês*.

ABSTRACT

The present work aims at the investigation of the influence that the English language exerts on the learning/teaching process of German as a second foreign language for Brazilian learners in a plurilingual approach. The main questions of the research focus on positive transfer processes as well as linguistic interference observed in initial level learners, taking into consideration that the previously learned languages, mainly English, have a great potential to influence subsequent foreign languages. Based on studies in the areas of teaching and learning of German as an L3 and *German after English*, a research questionnaire was designed and subsequently responded by a group of 50 learners, levels A1 to B1 of the *Common European Framework of Reference for Languages*, all of them students of the language course named *Alemão no Campus,* given by the German department at the University of São Paulo. The questionnaire was composed of three parts. The first part refers to the information about the linguistic repertoire of the investigated group; the second one investigates the perceptions and beliefs that learners have about their learning process, especially when they are learning languages of the same linguistic family; and the third part consists of a textual production, that had as its main goal collecting genuine linguistic material of these learners in a way that, later, this material could be used in order to identify, empirically, some of the linguistic deviations. From the literature review and the questionnaires analysis, the assumption that English exerts an important role in the learning process of German could be confirmed, being the etymological relationship between languages one of the most important elements in order to determine the occurrence of *cross-linguistic influence*. Furthermore, the learners were able to accurately identify the areas in which the previous knowledge of English operates as a helpful tool for the learners (e.g. vocabulary comprehension) and the difficulty areas (e.g. pronunciation), making use of those learning strategies that involve the comparison of linguistic systems in their production. Nevertheless, the linguistic interference that results from the employment of these strategies suggests the development, by Brazilian teachers, of a plurilingualism didactics that includes new methods for the teaching/learning of German as a second foreign language.

Key-words: Plurilingualism; Teaching/learning of German as L3; Cross-linguistic influence; *German after English.*

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, ausgegangen von einem Mehrsprachigkeitsansatz, der Einfluß des Englischen auf den Prozess des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache für brasilianische Lerner zu analysieren. Die wichtigsten Fragen der Untersuchung beziehen sich auf beobachtbare positive Transfer- und Interferenzprozesse beim Anfänger, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass bereits zuvor gelernte Fremdsprachen, insbesondere die englische Sprache, ein großes Potenzial haben, im Anschluss gelernte Sprachen zu beeinflussen. Anhand von Untersuchungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Deutsch als L3 und *Deutsch nach Englisch* wurde ein Fragebogen erstellt und anschließend von einer Gruppe von 50 Schülern der Niveaus A1 bis B1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* beantwortet. Alle diese Schüler besuchen den Sprachkurs *Alemão no Campus*, der Universität von São Paulo. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen, wobei sich der erste auf das linguistische Repertoire der Schüler bezieht, der zweite auf die Wahrnehmungen und subjektiven Theorien der Schüler über ihren Lernprozess, insbesondere während des Erlernens von zwei bewiesenermaßen verwandten Sprachen und der dritte auf eine Textproduktion. Ziel des dritten Teils des Fragebogens ist es, linguistische Abweichungen der Schüler empirisch zu identifizieren. Aus der Literaturübersicht und der Analyse der Fragebogen, konnte die Voraussetzung, dass die englische Sprache eine wichtige Rolle beim Erlernen des Deutschen einnimmt, bestätigt werden. Dazu ist die etymologische Verwandtschaft ein bedeutender Faktor bei der Bestimmung des Auftretens von interlinguistischen Transfers. Außerdem waren die Lernenden fähig, die Bereiche in denen Vorkentnisse des Englischen behilflich sein können (z.B. Wortschatzverständnis) und die schwierigere Bereiche (z.B. Aussprache) richtig zu identifizieren und von Lernstrategien Gebrauch zu machen, insbesondere solchen, die für kommunikative Zwecke linguistische Systeme miteinander vergleichen. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse zur sich ergebenden linguistischen Interferenz aus der Verwendung dieser Strategien scheint die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik durch brasilianischer Lehrer geboten, die neue Methoden für das Lehren und Lernen von Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englischs umfasst.

Stichwörter: Mehrsprachigkeit; Lehren/lernen von Deutsch als L3; interlinguistische Transfer; Deutsch nach Englisch

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenciação entre aquisição e aprendizagem 36

Quadro 2 - Identificação dos participantes 75

Quadro 3 - Divisão do questionário em blocos temáticos 80

Quadro 4 - Primeira língua estrangeira e local de aprendizagem 80

Quadro 5 - Proficiência e frequência do uso 81

Quadro 6 - Importância dos idiomas e suas áreas de empregabilidade 82

Quadro 7 - Crenças e percepções dos aprendizes em relação às estratégias de aprendizagem 83

Quadro 8 - Percepções dos aprendizes em relação às semelhanças entre alemão e inglês 84

Quadro 9 - Coleta de respostas dissertativas acerca das crenças e percepções dos aprendizes sobre o auxílio que uma língua oferece a aprendizagem de sua subsequente, em especial para o par alemão/inglês 85

Quadro 10 - Dificuldades gerais e específica dos aprendizes em língua alemã 86

Quadro 11 - Produção textual 87

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Distribuição de aprendizes de alemão ao redor do mundo 27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aprendizagem da L1 61

Figura 2 - Aprendizagem da L2 61

Figura 3 - Aprendizagem da L3..... 62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Repertório linguístico dos aprendizes 93
Gráfico 2 - Distribuição das áreas afetadas pelos desvios ortográficos 123
Gráfico 3 - Distribuição das áreas afetadas pelos desvios léxico-semânticos 129
Gráfico 4 - Distribuição das áreas afetadas pelos desvios morfológicos 132
Gráfico 5 - Distribuição das áreas afetadas pelos desvios sintáticos 138
Gráfico 6 - Número de desvios dos aprendizes 139
Gráfico 7 - Número de desvios dos aprendizes por nível de aprendizagem 140
Gráfico 8 - Distribuição dos desvios por campos de descrição da língua 140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percepção da proficiência alcançada nas línguas alemão e inglês 95
Tabela 2 - Frequência de uso dos idiomas inglês e alemão 96
Tabela 3 - Importância atribuída pelos pesquisados às línguas alemã e inglesa em seu cotidiano 97
Tabela 4 - Uso de estratégias de aprendizagem 100
Tabela 5 - Uso de L2 para facilitar a aprendizagem de uma L3 100
Tabela 6- Interferência da língua anterior 101
Tabela 7 - Presença de internacionalismos 102
Tabela 8 - Semelhança entre as línguas 103
Tabela 9 - Áreas de semelhanças entre Inglês/Alemão indicadas pelos aprendizes 104
Tabela 10 - Crença dos aprendizes se a língua anteriormente aprendida ajuda/atrapalha 106
Tabela 11 - Dificuldades gerais em alemão 110
Tabela 12 - Dificuldades específicas em alemão 111
Tabela 13 - Categorização dos desvios 116

LISTA DE SIGLAS

DaFnE Alemão como língua estrangeira após inglês

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LE Língua Estrangeira

L1 Primeira Língua do aprendiz e/ou Língua Materna

L2 Segunda Língua ou Primeira Língua Estrangeira

L3 Terceira língua ou Segunda Língua Estrangeira

Lx Línguas subsequentes aprendidas após a L3

LISTA DE ABREVIATURAS

[] - ausência de ligação entre palavras compostas

adj. - adjetivo

adj.[*ing.*] - adjetivo advindo do inglês

adv.loc. - advérbio locativo

adv.loc.[*ing.*] - advérbio locativo advindo do inglês

art.def. - artigo definido

art.indef. - artigo indefinido

art.indef. [*ing.*] - artigo indefinido advindo do inglês

comp. - comparativo

comp.[*ing.*] - comparativo advindo do inglês

conj. condic. - conjunção condicional

conj. condic.[*ing.*] - conjunção condicional advinda do inglês

flex. - flexão verbal

flex.[*ing.*] - flexão verbal advinda do inglês

flex.aux. - flexão de verbo auxiliar

flex.part. - flexão de particípio

flex.part.[*ing.*] - flexão de particípio advindo do inglês

N. - nome próprio

N.[*ing.*] - nome próprio advindo do inglês

n. - substantivo

n.[*ing.*] - substantivo advindo do inglês

poss. - possessivo

poss.[*ing.*] - possessivo advindo do inglês

prep. - preposição

prep. [*ing.*] - preposição advinda do inglês

pron.1sg. - pronome da primeira pessoa do singular

pron.1sg.[*ing.*] - pronome da primeira pessoa do singular advindo do inglês

pron.dem. - pronome demonstrativo

pron.dem.[*ing.*] - pronome demonstrativo advindo do inglês

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO 18

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 24

1.1. DaFnE: A abertura de um novo campo de estudo 24

1.1.1. A situação da língua alemã na Europa e no mundo 25

1.1.2. O papel da língua alemã no Brasil 27

1.1.3. Considerações sobre a política do Conselho da Europa 29

1.1.4. Multilinguismo e Plurilinguismo: Concorrência ou simultaneidade?..... 30

1.2. A aquisição de línguas estrangeiras 33

1.2.1. Antecedentes teóricos 33

1.2.2. Propostas sobre a diferenciação dos termos aquisição/aprendizagem 35

1.2.3. Revisitando as principais teorias de aquisição de L2 37

1.2.3.1. Hipótese behaviorista 37

1.2.3.2. Hipótese da identidade 39

1.2.3.3. Hipótese da Interlíngua 41

1.2.4. A transferência linguística analisada com base nos estudos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras 45

1.3. Alemão como segunda língua estrangeira 48

1.3.1. O estudo da aquisição/aprendizagem de terceiras línguas 48

1.3.2. Definição de L1, L2, L3, Lx 50

1.3.3. A transferência linguística na aprendizagem de terceiras línguas 51

1.3.3.1. O papel da língua materna..... 53

1.3.3.2. O papel da primeira língua estrangeira 53

1.3.4. As influências na aprendizagem de terceiras línguas 54

1.3.4.1. Idade dos aprendizes 54

1.3.4.2. Línguas aprendidas e nível de proficiência 54

1.3.4.3. Frequência do uso da língua e recenticidade 55

1.3.4.4. Status da L2 55

1.3.4.5. Distância psicotipológica 56

1.3.4.6. Consciência linguística..... 56

1.3.5. Os modelos para a aprendizagem de terceiras línguas 57

1.3.5.1. Apresentação dos modelos 57

1.3.5.1.1. DMM [Dynamic Model of Multilingualism] 58

1.3.5.1.2. Rollen-Funktions Modell 59

1.3.5.1.3. Faktorenmodell 60

1.3.5.1.4. Ecological Model of Multilinguality ……..…. 62

1.3.5.1.5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] ……... 63

1.3.6. Alemão como segunda língua estrangeira: *Alemão após Inglês* ... 64

1.3.6.1. Áreas de transferência entre as línguas 64

1.3.6.2. Análise de Erros 66

2. METODOLOGIA DA PESQUISA..... 71

2.1. Apresentação da pesquisa 72

2.1.1. Objeto de estudo 73

2.1.2. Refinando os objetivos da pesquisa 73

2.1.2.1. Objetivo geral 73

2.1.2.2. Objetivos específicos 73

2.2. Contexto de pesquisa 74

2.3. Participantes da pesquisa 75

2.4. A coleta de dados por meio de um questionário de pesquisa 76

2.4.1. O questionário de pesquisa como instrumento de coleta de dados 77

2.4.1.1. A elaboração de um questionário de pesquisa 78

2.4.1.2. Parte I: Levantamento do histórico de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) dos informantes 80

2.4.1.3. Parte II: Crenças e percepções acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras 82

2.4.1.4. Parte III: Produção textual a partir da elicitação de itens comuns aos idiomas inglês/alemão 86

2.5. Procedimentos de análise 89

3. ANÁLISE DO *CORPUS* DE PESQUISA 90

3.1. Os fatores de influência operantes na aprendizagem de terceiras línguas: uma análise qualitativo-quantitativa..... 92

3.1.1. Parte I: Levantamento do histórico de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) dos informantes 92

3.1.2. Parte II: Crenças e percepções acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras 99

3.2. Parte III: Índices de interferência de inglês (L2) em alemão (L3): Uma análise qualitativo-quantitativa a partir da elicitação de itens comuns aos dois idiomas por meio de uma produção textual 113

3.2.1. Ortografia 118

3.2.1.1. Desvios exclusivamente ortográficos..... 119

3.2.1.2. Desvios advindos de semelhança fonética..... 121

3.2.1.3. Distribuição das áreas afetadas pelos desvios ortográficos..... 123

3.2.2. Léxico-Semântica 124

3.2.2.1. Transferência de forma ….....…….. 124
3.2.2.2. Transferência de significado ….....…… 128
3.2.2.3. Distribuição das áreas afetadas pelos desvios léxico-semânticos 128
3.2.3. Morfologia ……... 129
3.2.3.1. Emprego de morfemas presos 130
3.2.3.2. Emprego de morfemas livres 130
3.2.3.3. Distribuição das áreas afetadas pelos desvios morfológicos..... 131
3.2.4. Sintaxe 132
3.2.4.1. Ordem dos elementos na frase 132
3.2.4.2. Palavras funcionais 135
3.2.4.3. Distribuição das áreas afetadas pelos desvios sintáticos..... 137
3.3. A quantificação dos desvios linguísticos dos aprendizes 138
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS DA ANÁLISE 143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 149
ANEXOS 156
ANEXO A 156
ANEXO B 164

0. INTRODUÇÃO

O domínio de línguas estrangeiras serve ao homem contemporâneo como uma ferramenta socializadora de largo alcance, visto que tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional, este tem a necessidade de comunicar-se. Em um mundo globalizado, no qual as fronteiras espaciais vêm sendo derrubadas no que tange o desenvolvimento econômico e cultural, a tendência a maior mobilidade do homem e a sua necessidade de conhecer realidades externas a sua passa a ser inevitável.

Somos seres notadamente plurilíngues, seja por derivarmos de comunidades originalmente bi- ou multilíngues, seja por motivos econômicos, culturais, de enriquecimento pessoal ou profissional (WANDRUSKA, 1979). Com vistas a isso, a oferta de línguas estrangeiras em ambientes formais tem se intensificado nas últimas décadas. Se antes o domínio da língua inglesa já era tomado como um grande diferencial, especialmente em países cuja língua oficial não é considerada hegemônica, hoje a relevância da aprendizagem de uma terceira língua já tem seus contornos bem definidos.

A partir deste cenário de aprendizagem de diversas línguas pelo mesmo sujeito, pode-se afirmar que o aprendizado da língua alemã como língua estrangeira caracteriza-se, tanto na Europa quanto no Brasil, pela sua posterioridade ao aprendizado de outra língua, na maioria dos casos o inglês. Tal constatação foi confirmada já na década de 1970, quando um terço dos alunos do Instituto Goethe declarou aprender alemão como sua segunda ou terceira língua estrangeira após o inglês (NEUNER, 1996, p.211).

Em consequência disso, para o ensino de língua alemã no Brasil, são detectáveis no mínimo dois cenários que compreendam a relação entre as línguas alemã e inglesa. No primeiro, o ensino de alemão se dá posteriormente ao do inglês enquanto, no segundo, o aprendizado do inglês ainda está em curso quando do início da aprendizagem do alemão. Em ambos os casos pode-se inferir que a influência do inglês no aprendizado do alemão se apresenta como uma variável possível, visto que estas pertencem ao ramo germânico das línguas indo-europeias e apresentam semelhanças em

diversos aspectos, como na área do vocabulário, que possui mais de 600 palavras "comuns" (NEUNER, 2009).

A premissa básica para a elaboração desta pesquisa parte da constatação de que a língua alemã é, no Brasil, comumente uma segunda língua estrangeira, aprendida após o inglês. O fato de essas serem línguas germânicas, de parentesco comprovado, faz com que a frequência de semelhanças entre o par de línguas alemão/inglês seja maior do que entre o par alemão/português, algo que facilita processos de influência linguística. A partir disto, a percepção da pesquisadora de que seus aprendizes produziam erros que não advinham somente da língua materna dos aprendizes, mas também de outras línguas estrangeiras de seu repertório linguístico, em especial o inglês, levou à elaboração deste trabalho.

A escassez de estudos em português na área de ensino/aprendizagem de terceira(s) língua(s), em especial daqueles que trabalham os processos de influência linguística observados na aprendizagem de *Alemão após Inglês* é clara e apresenta um desafio aos pesquisadores da área no Brasil. Brito (2007) desenvolveu um trabalho que investiga a influência de uma língua anteriormente aprendida no processo de aprendizagem de sua subsequente a partir da *Teoria cognitiva de reação em cadeia no aprendizado de línguas estrangeiras* (FERNANDES-BOËCHAT, 2000), o qual contribui para o campo de estudo *Alemão após Inglês* na medida em que faz uma revisão sobre o estado da arte das pesquisas em L3.

A partir dessas considerações, esta dissertação se propõe a oferecer uma contribuição para a área de formação de professores de línguas estrangeiras no geral, visto não ser a língua alemã a única a ser aprendida como segunda língua estrangeira após o inglês. Adicionalmente, os estudos apresentados até o momento focam a aprendizagem de *Alemão após Inglês* para falantes de outras constelações linguísticas, dentre os quais Volina (1990 apud BAUSCH; HEID, 1990), que analisou a aprendizagem de *Alemão após Inglês* na ex-União-Soviética e Vogel, que estudou aprendizes de alemão como terceira língua que tem o mandarim como língua materna.

A pesquisa dialogará com as correntes teóricas que tratam das três principais áreas relacionadas ao aprendizado de Alemão como Segunda Língua Estrangeira, a saber, a *Sociolinguística* (AMMON, 1991; KRUMM, 2003; SPINASSÉ, 2005; SAVEDRA, 2011), que trata dos fatores sociais determinantes para a escolha de uma língua e/ou para a elaboração de políticas linguísticas; a *Psicolinguística*, que trabalha as relações entre linguagem e mente (CORDER, 1967; SELINKER, 1972,1992; ELLIS, 2008; GASS & SELINKER, 2008) e a *Influência Interlinguística* (KELLERMAN & SHARWOOD SMITH, 1986; ODLIN, 1989; WILLIAMS & HAMMARBERG, 1998; DE ANGELIS & SELINKER, 2001; CENOZ, HUFEISEN, & JESSNER, 2001), sobre a qual concentraremos a maior parte de nossa atenção.

Segundo Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001, p. 01), o interesse pelo estudo da aquisição de terceiras línguas tem bases *sociolinguísticas* e *psicolinguísticas*. De uma perspectiva *sociolinguística*, observa-se que a abrangência alcançada pelo inglês no mundo, a mobilidade crescente da população mundial e o reconhecimento das línguas minoritárias resultaram em situações sociais e educacionais nas quais aprender mais de duas línguas não é fato excepcional. Por outro lado, de uma perspectiva *psicolinguística*, nota-se que a pesquisa na área de aquisição de terceiras línguas apresenta características específicas derivadas do fato de seus aprendizes serem mais experientes para a tarefa de aprender línguas, algo que se deve, em grande parte, ao fato de plurilíngues apresentarem uma competência linguística diferente dos monolíngues (cf. GROSJEAN, 1992; COOK, 1995; JESSNER, 1999). A influência linguística passa a representar, dessa forma, uma das áreas nas quais a aquisição de primeiras e segundas línguas é claramente diferenciada, algo que se estende para a distinção entre a aquisição de uma segunda e de uma terceira LE.

Os trabalhos que tratam dos processos de Aquisição/Aprendizagem de Língua(s) Estrangeira(s) (LADO, 1957; CORDER, 1967; SELINKER, 1972, 1992; ODLIN, 1989) apontam para a existência de três principais perspectivas linguísticas desenvolvidas que valorizam, em maior ou menor grau, a questão da influência linguística: A hipótese da Análise Contrastiva, a hipótese da Identidade e a hipótese da Interlíngua. A hipótese de Selinker (1972, entre outros), designa como interlíngua um sistema linguístico único criado pelo aprendiz e que se baseia, em parte, na sua língua materna, mas que é

também diferente desta e da língua-alvo.

Consequentemente, o sistema da L2 deve ser considerado fator relevante para o processo de aquisição de terceiras línguas, pois se o aprendiz objetiva atingir as normas da língua-alvo por meio da interlíngua e esta se relaciona tanto com os conhecimentos da língua materna quanto da primeira língua estrangeira, pode-se inferir que a transferência linguística ocorra a partir de todas as línguas presentes no repertório linguístico do aprendiz. Dessa forma, o número de interlínguas que um sujeito detém é proporcional ao número de línguas presentes em seu repertório, sendo que, se um aprendiz de segunda língua possui uma interlíngua, o aprendiz de uma terceira língua possui duas interlínguas.

Quando um falante plurilíngue tenta expressar-se em uma de suas línguas estrangeiras, não é de se estranhar que elementos de outras línguas que o falante aprendeu (vocabulário, estruturas frasais, ortografia, pronúncia, etc.) possam se misturar e sejam ativados sem que o falante perceba, principalmente nas atividades de produção linguística – fala e escrita. Por outro lado, também há a experiência daquele aprendiz que, pelo fato de já ter aprendido outra(s) língua(s) estrangeira(s), é capaz de reconhecer palavras e estruturas parecidas na nova língua, algo que facilita sua aprendizagem.

Partindo deste cenário, a pesquisa em questão propõe-se a analisar a influência que a língua inglesa exerce na aprendizagem de alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros. O primeiro passo nesse sentido inclui a revisão bibliográfica acerca do tema para que, em um segundo momento se possa realizar uma investigação empírica com alunos em estágio inicial de aprendizagem.

Os informantes da pesquisa são alunos iniciantes do curso de extensão *Alemão no Campus*, ministrado pela Área de Alemão da Universidade de São Paulo. O *corpus* é composto por 50 informantes dos níveis básico e intermediário (Nível A1 ao início do nível B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas,* doravante QECR). Para que tais alunos pudessem ser observados de forma mais precisa, foi elaborado um questionário de pesquisa, que visava obter informações linguísticas de seus informantes.

A partir da coleta de dados pretende-se inventariar a motivação dos aprendizes para o estudo de alemão como terceira língua no Brasil, qual é seu repertório linguístico e identificar suas percepções e crenças acerca dos processos de transferência e interferência linguística. Ademais, itens considerados desvios linguísticos coletados da produção escrita desses aprendizes serão categorizados, descritos e explicados com o intuito de concluir qual é a real influência exercida pela língua inglesa nesse grupo de estudo, sua evolução em relação aos níveis de proficiência dos aprendizes e em que áreas a influência do inglês é mais determinante na ocorrência de interferências linguísticas. Tais objetivos, por sua vez, serão detalhados no capítulo dedicado a *Metodologia da Pesquisa*.

Esta dissertação compõe-se de quatro capítulos:

O primeiro capítulo compreende a *Fundamentação Teórica* da pesquisa e subdivide-se em três partes:

I. Na primeira parte será analisado o objeto de estudo *Alemão como língua estrangeira após inglês (DaFnE)* a partir da perspectiva sociolinguística, de forma que serão apresentados ao leitor dados acerca da língua alemã na Europa e no Brasil, considerações acerca da política linguística europeia e a diferenciação entre os conceitos de plurilinguismo e multilinguismo, tal como definido pelo Conselho da Europa;

II. A segunda parte apresenta uma revisão geral sobre os processos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, englobando a diferenciação dos termos, revisitando as teorias centrais acerca da aprendizagem de segundas línguas e oferecendo uma primeira inserção acerca dos processos de transferência linguística analisados por diferentes autores (ROD ELLIS, 1997; GASS & SELINKER, 2008; SELINKER 1992; ODLIN, 1989, entre outros)

III. A terceira e última parte, por sua vez, está centrada especificamente na aprendizagem de alemão como terceira língua, ou segunda língua

estrangeira, tratando das questões concernentes à definição dos termos L1, L2, L3, a transferência linguística na aprendizagem de terceiras línguas, os fatores que influenciam a aprendizagem de terceiras línguas, os modelos desenvolvidos para análise da aprendizagem de terceiras línguas e, finalmente, a apresentação das áreas de transferência entre as línguas alemã e inglesa (HUFEISEN, 1991, 1998, 2003; NEUNER, 1996, 2006, 2009).

O segundo capítulo adentra a *Metodologia da Pesquisa*, com a apresentação de totalidade de seus participantes, exposição do contexto de pesquisa e explicações acerca da construção, distribuição e administração dos resultados do questionário de pesquisa. Também será explicitado o porquê da seleção de uma parte dos pesquisados, sendo cada ponto do questionário retomado com base nas leituras teóricas.

No capítulo 3 será realizada a *Análise* qualitativo-quantitativa dos fatores que influenciam a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira para que, posteriormente, possa-se identificar, classificar e explicar os desvios linguísticos dos aprendizes. Estes, por sua vez, serão classificados a partir de critérios elaborados pela pesquisadora. A seguir, serão contabilizados os desvios dos aprendizes, sua evolução por nível de aprendizagem e suas áreas mais afetadas.

O capítulo 4 está reservado às *Considerações Finais*, que intentam retomar os resultados da investigação empírica com base nas leituras realizadas. Ao longo de sua elaboração deve-se confirmar a premissa de que há vantagens sobre o conhecimento prévio do inglês quando do início da aprendizagem do alemão, sendo que as mesmas não se relacionam somente com aspectos referentes à similaridade linguística, mas também ao uso da competência plurilíngue dos aprendizes na tarefa de aprender línguas.

Capítulo 1. Pressupostos Teóricos

1.1 DaFnE: A abertura de um novo campo de estudo

A língua alemã, de importância indiscutível nas áreas das ciências humanas e da tecnologia, é um idioma que tem, cada vez mais, ampliado suas fronteiras espaciais para além da União Europeia. Não obstante seu avanço significativo, o aprendizado em língua alemã se dá, comumente, após o de outra língua estrangeira, que, por razões econômicas e geopolíticas, é na maioria dos casos a língua inglesa. Esta alcançou sua hegemonia após a Segunda Guerra Mundial, sendo considerada *língua franca,* o que lhe confere presença nos mais diversos contextos internacionais. Apesar de a língua inglesa ter sua aprendizagem marcada como imprescindível na formação dos indivíduos, os conhecimentos de alemão são considerados um adicional nessa formação, como aponta uma campanha do Goethe Institut, que afirma "*Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus"* o que equivale em português a "*Inglês é obrigatório, alemão é um bônus*" (tradução minha).

A partir deste cenário, o estabelecimento do campo de estudo *Alemão como língua estrangeira após inglês* (*DaFnE*) mostrou-se um imperativo na tentativa de entendimento dos processos de interação entre diferentes línguas, em especial a alemã e inglesa. Quanto aos seus primeiros impulsos, estes se originaram da observação de professores em sala de aula, que constatavam erros na produção de seus alunos que não advinham, necessariamente, da língua materna, mas também de outra(s) língua(s) estrangeira(s) aprendida(s) anteriormente pelo aluno. Britta Hufeisen (1991, p. 13) observou, durante a correção de trabalhos de alunos estrangeiros, o aparecimento de construções que, apesar de conhecidas, não correspondiam ou não se adequavam às regras da língua alemã, como "*den anderen Tag*", que equivale em inglês a "*the other day"* (pt: *outro dia*). Ao buscar uma explicação para a ocorrência, a pesquisadora constatou que ela se justifica pela influência do inglês, primeira língua estrangeira do aprendiz.

Se em seus momentos iniciais os estudos sobre aquisição/aprendizagem de terceira(s) língua(s) eram indistintamente inseridos nas pesquisas de segunda língua, por não se acreditar nas diferenças entre a aprendizagem da L2 e de suas subsequentes, atualmente os estudos que focam exclusivamente a L3 têm seu espaço delimitado. A partir disso, as pesquisas na área de aprendizagem de *Alemão após Inglês* avançaram a partir de uma perspectiva de análise de erros e da área de interferência linguística para os efeitos positivos da aprendizagem de diversas línguas. Antes de adentrar diretamente nas questões linguísticas suscitadas pelo campo de estudo *DaFne*, será feita uma revisão sobre o papel da língua alemã ao redor do mundo (1.1.1), incluindo o Brasil (1.1.2) e sobre as políticas linguísticas implantadas na Europa (1.1.3), com a decorrente diferenciação dos termos plurilinguismo e multilinguismo (1.1.4).

1.1.1 A situação da língua alemã na Europa e no mundo

Na Europa, o alemão ocupa o posto de língua materna mais falada, com mais de 90 milhões de pessoas residentes na Alemanha, Áustria, Suíça, Liechtenstein e Luxemburgo (AMMON, 1991, p. 58). Outros 2 milhões de falantes de alemão estão concentrados no oeste da Europa (Bélgica; Alsácia-Lorena na França e Tirol, região ao norte da Itália) e no leste europeu (Polônia, República Tcheca, Eslováquia, Hungria, Croácia, Eslovênia, Romênia e em algumas repúblicas da antiga União Soviética) Apesar de não ser considerada "língua mundial", já que não transita em grande parte dos meios internacionais, a língua alemã tem seu espaço definido como língua regional do Leste Europeu e da Europa Central, região que contabiliza um quarto de falantes na União Europeia. Quanto ao número de falantes de alemão como primeira ou segunda língua ao redor do mundo, este sobe para, aproximadamente, 125 milhões de pessoas[1]. Fora da Europa concentram-se minorias de falantes de alemão como língua estrangeira nas Américas e na Austrália, bem como grupos que restaram da época colonial em países como a Namíbia e África do Sul.

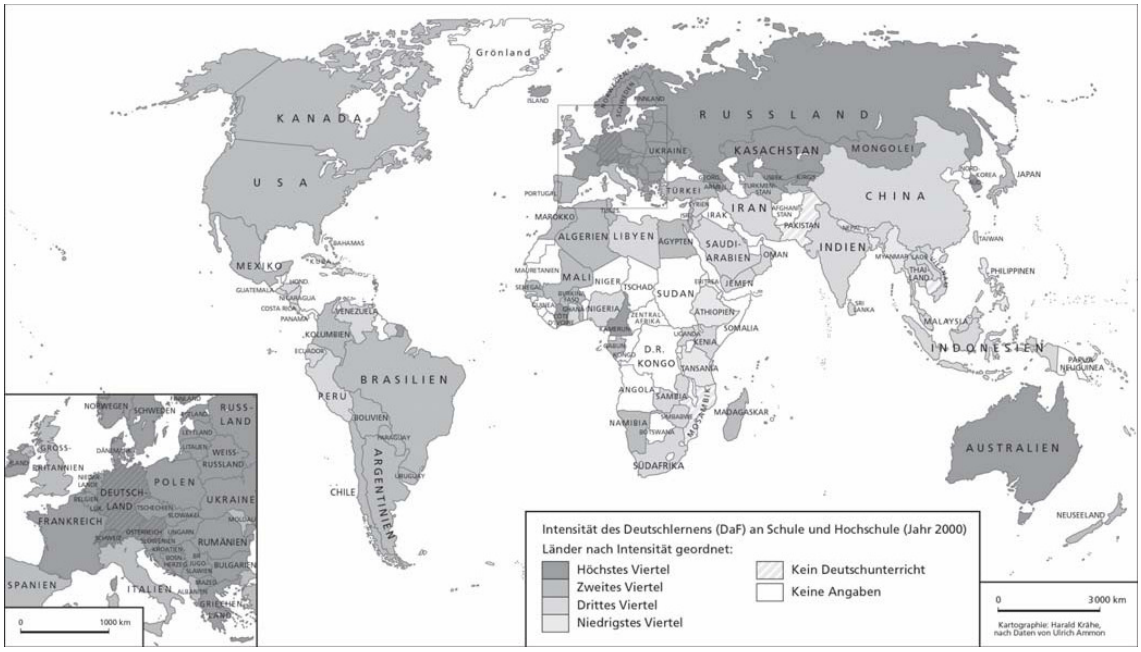
[1] Fonte: Instituto Goethe. Disponível em http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/ggd/pt5479068.htm Acesso em: 17 Mai. 2011.

Segundo dados da revista *Ethnologue* (2009 apud SAVEDRA, 2011, p. 296), dentre as cerca de 6.909 línguas faladas no mundo, a língua alemã ocupa o décimo lugar no ranking de língua materna mais falada, tendo também importância nas áreas econômica e cultural. Diante desses resultados, o alemão pode ser considerado menos expressivo se forem analisados os dados de número de aprendizes como língua estrangeira, visto que, enquanto 23% dos europeus são falantes de alemão, só 9% se dedicam ao aprendizado deste como língua estrangeira. Esses números passam a ser mais significativos ao considerarmos que 32% dos cidadãos europeus não falantes de inglês aprendem a língua (cf. KRUMM, 2003, p. 38).

A Alemanha é um país que investe significativamente na divulgação de sua língua, na tentativa de propagar sua cultura. Ao redor do mundo existem aproximadamente 450 escolas apoiadas pelo governo alemão em cerca de 100 países, sendo que mais de três quartos de seus alunos não possuem raízes alemãs (cf. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DA ALEMANHA). Apesar dos inúmeros esforços de divulgação, há segundo Savedra (2011) (informação verbal), uma tendência de diminuição do número de aprendizes de alemão[2], que decresceu de 17 milhões no ano de 2005 para 14,5 milhões no período 2009/2010. Isto se deve, em grande parte, a fatores como a concentração dos sistemas educacionais em uma só língua estrangeira, no caso o inglês.

Segue abaixo mapa dos países onde há ensino de língua alemã em escolas e universidades. A intensidade da marcação no mapa indica os locais onde esta aprendizagem se dá em maior número.

[2]Informação fornecida por Savedra no 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, em Julho de 2011.



Mapa 1. Distribuição de aprendizes de alemão ao redor do mundo.[3]

A partir da análise do mapa se tem a confirmação de que há uma maior concentração da aprendizagem de alemão como língua estrangeira na Europa, seguida pela Austrália e pelas Américas.

1.1.2 O papel da língua alemã no Brasil

A partir da globalização, o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras também passou a ter relevância no Brasil e isto é especialmente válido no caso da língua alemã devido à estreita relação entre Alemanha e o Brasil. No século 19, o país recebeu 250.000 imigrantes de origem alemã, sendo que, atualmente, o Brasil dispõe da segunda maior colônia alemã no mundo, só atrás dos Estados Unidos (cf. SPINASSÉ, 2005).

O desconhecimento sobre a existência de idiomas alóctones no Brasil, como é o caso da língua alemã, mascara o fato de ser este um país multilíngue. Autores como Oliveira (2000) e Ciro Damke (2008) procuraram, por meio de seus trabalhos, desmontar a crença de um Brasil monolíngue, ao destacar que há, no país, cerca de 200 idiomas diferentes, dos quais 30 correspondem aos ditos alóctones, ou seja, falados por

[3]Revista Projekt nº 47. Disponível em: http://www.abrapa.org.br/pdf/Projekt2009.pdf. Acesso em: 02 Mai. 2012.

descendentes de imigrantes (OLIVEIRA, 2000, p. 1). Percurso similar faz Ciro Damke (2008) ao afirmar que o grande número de línguas e imigrantes no Brasil faz deste um país multilíngue e pluricultural, o que foi previsto, inclusive, na Constituição Brasileira. No Brasil, referenciado nacional e internacionalmente como um país monolíngue, suas minorias étnicas e socioculturais não dispõem de uma política linguística que compreenda as situações de bilinguismo e multilinguimo advindas de seus movimentos migratórios e realidades fronteiriças (SAVEDRA, 2003 apud CIRO DAMKE, 2008).

De acordo com dados de 2010, o Brasil conta com cerca de 92.000 aprendizes de alemão[4]. Apesar da presença razoável da língua alemã no país, o inglês ainda é a primeira língua estrangeira escolhida nas escolas como língua obrigatória, restando ao alemão a condição de língua optativa, não só nas escolas públicas como também nas privadas. Pelo fato da história do ensino de alemão no Brasil estar ligada ao processo migratório, é facultado em algumas regiões aprender o alemão como primeira língua estrangeira. Porém, mesmo nessas regiões, ainda é grande o número de alunos que aprende alemão como disciplina não obrigatória, fora do horário escolar.

Não inseridas na esfera pública, existem no Brasil três escolas de encontro, que fornecem a seus alunos a oportunidade de cursar ensino superior na Alemanha por meio do *Abitur*. Além destas perspectivas, a língua alemã pode ser aprendida como língua estrangeira nos cursos de línguas, como no Instituto Goethe, presente em cinco grandes cidades brasileiras (Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo).

Uma iniciativa no sentido de incluir as línguas minoritárias, principalmente aquelas advindas de movimentos migratórios foi tomada pelos órgãos CIAPLEM (Comissão Integradora das Associações de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas), a ABraPA (Associação Brasileira de Professores de Alemão) e pela Embaixada da Alemanha em Brasília, que propõe a inclusão da língua alemã nas provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) como língua optativa. Para estes órgãos, a inclusão da língua alemã em um exame de alcance nacional representa o

---

[4] Ministério das Relações Exteriores da Alemanha. Disponível em: http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/156367/PublStatistik.pdf. Acesso em: 27 Mai. 2011.

fortalecimento da língua no país e faculta o direito de escolha de mais uma língua, bem como fortalece suas instituições de ensino e profissionais da área.

1.1.3 Considerações sobre a política do Conselho da Europa

O termo política linguística tem sido desenvolvido por diferentes autores (GLÜCK, 1979; AMMON, 2000, 2002, 2003 apud SAVEDRA, 2011, p. 278) e manifesta-se, de acordo com Krumm (2001 apud HUFEISEN, B.; NEUNER, G. 2003), em duas áreas: A primeira diz respeito às políticas linguísticas expressas, que compreende as bases, regras e meios financeiros necessários à divulgação de uma determinada língua. A segunda, por outro lado, relaciona-se à dimensão individual e pessoal daqueles que aprendem e usam uma determinada língua.

Na Europa, onde a coexistência de diversos idiomas em um pequeno espaço geográfico é uma realidade, a aprendizagem de mais de uma língua estrangeira é de significado decisivo para aqueles que querem trabalhar em comunidade. A partir desta constatação, um dos primeiros programas elaborados pela União Europeia no sentido de fortalecer o ensino de línguas estrangeiras foi o *Lingua*, criado no ano de 1989, que teve como objetivo melhorar a quantidade e a qualidade das línguas ensinadas na União Europeia. Como continuação desse projeto surgiu o Programa *Socrates*, que teve duas fases: a primeira se estendeu de 1995 a 1999 e a segunda de 2000 a 2006. O lema deste programa, que advém de um provérbio eslovaco, diz: “Aprende línguas e serás alguém” (COMISSÃO EUROPEIA, 2005).

Nos 27 países da União Europeia, tem-se hoje 23 idiomas e esse foi um dos motivos que levou a Comissão Europeia, no ano de 2001 (Ano Europeu das Línguas), a elaborar dois projetos que objetivam documentar a diversidade linguística europeia, bem como desmistificar preconceitos de ordem cultural: *O Portfólio Europeu de Línguas* e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (TRIM et al., 2001). Dentre as metas explicitadas pela Comissão Europeia, que visam a expansão do mulilinguismo, pode ser destacado:

> incentivar a aprendizagem de línguas e promover a diversidade linguística na sociedade, promover uma economia multilíngue sólida, e facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da União Europeia nas suas próprias línguas. (CONSELHO DA EUROPA 2005 apud BRITO, 2007, p. 22)

Para que os objetivos acima elencados se concretizem, é necessário que cada cidadão europeu aprenda mais duas línguas estrangeiras além de sua língua materna. Apesar dos esforços, a Europa ainda está distante de atingir sua meta, visto que, em uma pesquisa feita no ano de 1999 (Eurobarometer), menos da metade dos europeus se declararam ser capazes de falar uma língua estrangeira bem o suficiente ao ponto de poderem se envolver em uma conversação.

1.1.4 Multilinguismo e Plurilinguismo: Concorrência ou simultaneidade?

De acordo com Mario Wandruska (1979), um dos primeiros autores a abordar a questão do plurilinguismo, a condição monolíngue é uma exceção, visto que todo ser humano tem o plurilinguismo em si, seja por originar de uma comunidade bi- ou multilíngue, seja por motivos econômicos, culturais, de enriquecimento pessoal ou profissional. Em sua obra, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen,* salientou que o fenômeno do plurilinguismo, denominado por ele "plurilinguismo interno" está presente em todos os indivíduos, visto que, mesmo em suas línguas maternas, estes podem fazer uso de uma série de variantes, tais como as variantes formais e informais, o uso de dialetos e de linguagem técnica (jargão). Quanto ao "plurilinguismo externo" do aprendiz, este representa uma extensão de seu "plurilinguismo interno" e permite a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao considerarmos alguns aspectos acima arrolados sobre as políticas linguísticas e a difusão do ensino de mais de uma língua estrangeira, tem-se a certeza de que a aprendizagem de diversas línguas é uma realidade. Nesse contexto faz sentido que os conceitos de plurilinguismo e multilinguimo sejam diferenciados, como consta no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (TRIM et al., 2001).

O multilinguismo diz respeito à coexistência de uma variedade de idiomas em um país, uma região, um estado ou em uma comunidade, e influencia a escolha das

línguas ensinadas nas escolas, sua abrangência, intensidade e no tipo de aula que será dada. Em resumo, o multilinguismo pode ser definido pela oferta de idiomas em uma escola ou em um sistema educacional. Os idiomas, por sua vez, têm status diferentes e podem ser classificadas de diferentes formas (cf. NEUNER, 2009, p.18):

- Línguas de Estado: são as línguas consideradas oficias, junto às quais existem algumas línguas regionais;

- Línguas Minoritárias: as línguas de determinados grupos, sejam estas reconhecidas ou não;

- Língua Padrão, com suas variantes dialetais e socioletais;

- Línguas codificadas escritas e tradicionalmente orais.

O plurilinguismo, por outro lado, diz respeito às experiências linguísticas de um indivíduo, que podem se estender dos âmbitos familiares até os domínios das línguas de outros países. Todas as línguas aprendidas servem à construção da competência comunicativa do individuo, para a qual todos os conhecimentos e capacidades linguísticas colaboram e na qual as línguas interagem, relacionando-se. A partir disso o indivíduo é capaz de, em diferentes situações, retomar de forma flexível diferentes partes dessa competência, para que a comunicação se dê da forma mais eficiente possível (p. ex. trocar de um dialeto/língua para outro e, dessa forma, explorar todas as possibilidades que a língua oferece) (TRIM et al., 2001, p. 07).

O plurilinguismo, amplamente difundido e incentivado ao redor do mundo devido à necessidade premente das pessoas de aprenderem mais de uma língua estrangeira, também engloba outras possibilidades, como a retomada de conhecimentos em diversas línguas para auxiliar a compreensão de um texto, por exemplo, através do uso de internacionalismos. Outras características do conceito de plurilinguismo compreendem: O aluno nunca inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira sem nenhum conhecimento prévio sendo que, para o sujeito plurilíngue, a aprendizagem de língua serve como uma extensão do domínio linguístico já adquirido. O aprendiz não é

obrigado a atingir o nível de fluência em todas as suas línguas, sendo que os níveis de competência e o perfil linguístico em cada língua podem variar. A partir da perspectiva plurilíngue, o objetivo da aula de língua estrangeira foi modificado de maneira substancial, visto que não se trata mais de dominar uma ou mais línguas de forma fluente, mas sim da construção de um repertório linguístico, no qual todas as capacidades linguísticas têm seu espaço (cf. TRIM et al. 2001).

Conforme salientado por Königs (2000 apud NEUNER, 2003, p.15), existem três formas distintas de plurilinguismo, a saber: o plurilinguismo retrospectivo, a mistura entre plurilinguismo retrospectivo e prospectivo e a forma simples de plurilinguismo prospectivo. No modo retrospectivo, o aprendiz traz consigo o plurilinguismo para a sala de aula, podendo ser considerado bilíngue e dispondo de conhecimento considerável na língua aprendida no momento. No caso de um plurilíngue retrospectivo/prospectivo, o aluno também traz o plurilinguismo consigo, porém nenhuma das línguas por ele dominadas corresponde aquela trabalhada em sala de aula. Por último, tem-se o plurilinguismo prospectivo, no qual o aprendiz chega à aula de língua estrangeira monolíngue, construindo, através desta, seu plurilinguismo. Esta é a situação mais comumente encontrada na aula da primeira língua estrangeira. Para a situação do ensino de alemão posterior ao de inglês, podemos partir de um plurilinguismo retrospectivo/prospectivo, visto que são estudados falantes bilíngues (por vezes trilíngues), que adquirem mais uma língua estrangeira a partir de seus conhecimentos previamente adquiridos em outras línguas.

Para autores como Königs, Bausch e Krumm (2004), o conceito de plurilinguismo não é abordado de forma unânime em todas as áreas, visto que, enquanto o Conselho da Europa propõe a existência de um plurilinguismo individual, que designa uma rede linguística mental do indivíduo, a psicolinguística e a área de aquisição de segundas línguas entendem o bilinguismo como uma forma de plurilinguismo. De forma geral, entretanto, o plurilinguismo e a competência plurilíngue referem-se à habilidade do indivíduo em usar diversas línguas para o propósito da interação comunicativa intercultural.

Para os sujeitos plurilíngues é incomum dominarem todas as suas línguas com o mesmo nível de proficiência, já que elas são empregadas de forma funcional. Aprendizes plurilíngues parecem ter um poder de abstração mais acentuado e reconhecem modelos com maior facilidade, bem como reagem de forma mais flexível a tarefas e estabelecem estratégias de memória mais efetivas (McLAUGHLIN; NAYAK, 1989 apud APELTAUER, 2001, p. 636).

De acordo com Krumm (2003), a escola e a sociedade devem fazer uso das experiências linguísticas de seus alunos, o que significa dizer, no âmbito do conceito de plurilinguismo, que é recomendado para a aula de língua estrangeira relacionar as línguas que os alunos têm conhecimento. Para a presente dissertação, a pesquisadora toma como pressuposto que as ocorrências multilíngues e plurilíngues não constituem fenômenos concorrentes, mas sim simultâneos, pois se pode falar ao mesmo tempo de políticas linguísticas multilíngues, quanto de plurilinguismos individuais. De qualquer forma, este estudo foca os sujeitos plurilíngues, investidos em suas competências linguísticas idiossincráticas.

1.2 A aquisição de línguas estrangeiras

1.2.1 Antecedentes teóricos

> Ao estudarmos a linguagem humana, estamos nos aproximando daquilo que alguns podem chamar de a essência humana, as qualidades distintivas da mente que são, até onde sabemos, únicas dos [humanos] (CHOMSKY, 1968 apud GASS & SELINKER, 2008, p. 2, tradução minha). [5]

A compreensão dos processos de aquisição e aprendizagem de línguas, sejam essas maternas ou estrangeiras, é complexa em sua essência por envolver pressupostos objetivamente e subjetivamente distintos. Se por um lado podemos abordar

[5] No original: "When we study human language, we are approaching what some might call the human essence, the distinctive qualities of mind that are, so far as we know, unique to [humans]." (CHOMSKY, 1968, p. 100 apud GASS & SELINKER, 2008, p. 2).

analiticamente questões como o repertório linguístico dos aprendizes, nos é um tanto complicado tratar de questões que envolvem fatores psicológicos, sociais e motivacionais dos aprendizes.

Diversas teorias têm sido elaboradas desde as décadas de 40 e 50 (GASS & SELINKER, 2008) no intuito de explicar como se dão os processos de aquisição/aprendizagem na mente do aprendiz, porém nenhuma delas parece ter sido capaz de trabalhar simultaneamente todas as questões necessárias ao tratamento do tema. Ellis, ao tentar sugerir uma abordagem capaz de avaliar o desenvolvimento da aquisição/aprendizagem de línguas, afirmou que esta deveria envolver a comparação daquilo que os aprendizes fazem em termos de produção escrita e oral em relação aquilo que pensam fazer.

Dentre as perguntas dos pesquisadores, podemos afirmar, segundo Heyd (1990, p. 13) que estas envolvem não só a forma como se dá o processo de aprendizagem, mas também quais fatores internos e externos devem funcionar para que esse processo se dê da melhor forma. Dentre esses fatores podem ser listados os métodos de ensino, a idade dos aprendizes, seu ritmo de aprendizagem e qual a influência que a língua materna exerce na aquisição de línguas estrangeiras.

O estudo da aquisição de segundas línguas trata, geralmente, da aquisição de uma língua não primária, ou seja, de uma língua além da materna (ELLIS, 2003), sendo que Gass e Selinker (2008) afirmam ser fundamental para o entendimento da natureza da aquisição de segundas línguas saber aquilo que o aprendiz necessita em termos de material linguístico. Todas as línguas dispõem de certa organização sistêmica, que compreende o nível fonológico, que envolve o sistema sonoro da língua; o nível semântico, que trabalha a questão do significado; as áreas da morfologia e da sintaxe, com a formação das palavras e frases e os níveis discursivo e pragmático, trabalhando a língua em contexto produzida por um sujeito.

De forma a compreender como as questões acima foram trabalhadas pelas principais hipóteses na área de aquisição/aprendizagem de segundas línguas, será feita a seguir uma revisão de seus autores e teorias.

1.2.2 Propostas sobre a diferenciação dos termos aquisição/aprendizagem

Muitos foram os autores dispostos a definir e diferenciar os processos de aquisição e aprendizagem, dentre os quais Stephen Krashen, que, além das suas outras quatro hipóteses sobre a aquisição/aprendizagem de línguas (monitor, *input*, ordem natural e filtro afetivo), trabalhou os conceitos de aquisição e aprendizagem. Krashen (1981) afirma que a distinção entre aquisição/aprendizagem é a mais fundamental de suas hipóteses, pois indica dois modos independentes que aprendizes adultos têm ao desenvolver competência na segunda língua. O primeiro modo é a aquisição de linguagem, um processo similar, senão idêntico, ao modo com que as crianças desenvolvem habilidade na língua materna e, portanto, inconsciente. Partindo dessa premissa, a competência adquirida em linguagem também é inconsciente, pois não estamos necessariamente certos das regras das línguas que aprendemos. Ao invés disso, temos um sentimento de "correção", que indica se as formas gramaticais estão certas ou erradas, mesmo que não possamos identificar quais regras foram violadas.

O segundo modo para desenvolver competência em uma língua se dá por meio do processo de aprendizagem. Este termo é empregado quando se refere ao conhecimento orientado da segunda língua, que vem da ciência de suas regras e regularidades. A hipótese de Krashen admite que tanto adultos quanto crianças podem adquirir língua, pois esta capacidade não desaparece na puberdade. Entretanto, tal constatação não indica que adultos sejam sempre capazes de atingir níveis comparáveis aos de falantes nativos em segunda língua, apesar de disporem da mesma capacidade inata para a aquisição das mesmas, incluindo as estrangeiras. A aprendizagem, segundo Krashen, constitui um processo que apresenta maiores dificuldades aos aprendizes quando comparada à aquisição. Apesar disso, o autor também afirmou ser a aquisição processo possível de acontecer em sala de aula, desde que construído um ambiente propício para sua ocorrência.

Outros autores, como Krumm (2003) e Apeltauer (1997), procuraram especificar mais os termos ao afirmar que a aquisição diz respeito ao processo fora da sala de aula, portanto natural e não dirigido a apropriação de uma língua estrangeira. A aprendizagem, por outro lado, representaria a aprendizagem em aula, dirigida. A partir

dessas características, a aprendizagem de línguas estaria mais proximamente relacionada à abordagem de ensino das escolas regulares e cursos de idiomas, nas quais o aluno deve entender e saber reproduzir as regras das línguas, representadas pela gramática e pela memorização do vocabulário, alicerces que compõe o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

As reflexões acima podem ser sumarizadas conforme a tabela de Edmondson & House (2006, p. 11), que diferencia os termos a partir do denominador comum representado pelo termo aprendizagem:

Aprendizagem	*Aquisição*
Aprendizagem direcionada	Aprendizagem natural
Aprendizagem explícita	Aprendizagem implícita
Aprendizagem consciente	Aprendizagem inconsciente

Quadro 1: Diferenciação entre aquisição e aprendizagem (cf. Edmondson; House, 2006, p. 11)

Edmondson & House (2006, p.11) propõem, a partir da distinção entre aquisição e aprendizagem, outro tipo de diferenciação que contrapõe os contextos de aquisição/aprendizagem aos seus processos. A distinção entre contextos e processos de aquisição e de aprendizagem é, muitas vezes, definida pelos pesquisadores pela observação de que na aula se aprende e na rua adquire-se, afirmação um tanto simplista, visto que ainda não ficou decidido se diferentes processos são ativados quando da aquisição/aprendizagem de línguas. Para os autores, pode-se procurar ativar processos naturais de aquisição em contexto de sala de aula e não é necessariamente verdade que os aprendizes reflitam conscientemente em situações fora da sala de aula sobre a língua-alvo.

Autores como Rod Ellis e Susan Gass, em contraposição a Edmondson & House, preferem empregar o termo aquisição ao se referir a ambos os processos, pois não consideram a diferenciação entre os termos aquisição e aprendizagem suficientemente clara em termos científicos, fato também salientado por Roche (2001), que considera tal diferenciação especulativa por tomar ambos os processos por

dirigidos. Roche afirma que aquilo compreendido como aquisição não dirigida foi visto por longo tempo como negativo, em especial os erros dos falantes, o caos da gramática, a pronúncia errada e as palavras inadequadas a determinadas situações comunicativas que vêm à mente do falante. Um exemplo que ilustra essa situação é o caso de jovens e adultos participantes de programas de intercâmbio, que, apesar de obterem certa fluência na língua estrangeira, não possuem conhecimentos teóricos sobre o idioma.

Para o presente trabalho são relevantes os processos de aprendizagem a partir das definições de Krashen (1981), Krumm (2003) e Apeltauer (1997) ao partirmos do fato de que serão investigados aprendizes em situação de ensino dirigido em ambientes formais de aprendizagem. Por meio desse viés que analisa a aprendizagem torna-se mais clara a separação e análise dos fatores que determinam a influência do inglês na aprendizagem do alemão. Por este motivo também será trabalhado, ao longo da dissertação, o conceito de aprendizagem a partir das considerações de Hufeisen (1991), que considera a aprendizagem um caso especial de aquisição.

Feitas as considerações acerca dos processos gerais de aquisição/aprendizagem, bem como sua diferenciação, será realizada na subseção seguinte uma revisão das teorias centrais que guiaram os estudos da aquisição/aprendizagem de segundas línguas.

1.2.3 Revisitando as principais teorias de aquisição de L2

1.2.3.1 Hipótese behaviorista

A partir da perspectiva behaviorista, inserida no contexto da teoria linguística do estruturalismo, a língua é compreendida como um conjunto numericamente limitado de estruturas, cuja simples repetição resulta em um falante fluente. De acordo com Mitchel e Myles (2004) a aprendizagem de línguas representa uma dentre outras diversas formas de comportamento humano, sendo que, assim como as outras, se baseia nas noções de estímulo e resposta, tal como preconizado por Skinner[6]. Esta perspectiva aborda o ser

[6] O processo de aprendizagem, segundo Skinner, constitui-se de um recorrente condicionamento operante, a partir do qual comportamentos considerados "corretos" devem ser reforçados e premiados, de forma que, ao cessar o estímulo, tal comportamento dê-se de forma automática.

humano em relação ao meio em que está inserido, sendo seu comportamento determinado pelas respostas que este dá ao meio (EDMONDSON; HOUSE, 2006). Caso essa resposta seja positiva, está deverá ser reforçada, de forma a tornar o comportamento hábito. Para a aquisição de segundas línguas, a hipótese behaviorista trabalha com a troca de hábitos em língua materna pelos hábitos em língua estrangeira.

A teoria de aquisição por Análise Contrastiva, de cunho behaviorista, foi desenvolvida por Fries (1945) e Lado (1957) e parte do pressuposto de que a língua materna exerce influência sistemática no aprendizado de língua estrangeira (HYDE, 1990). Fundamentando-se no conceito de interferência (tendência do aprendiz de substituir traços fonológicos, morfológicos e sintáticos da L1 para L2), define-se a facilidade ou a dificuldade em se aprender uma língua estrangeira, visto que esta estaria diretamente relacionada ao grau de semelhanças e diferenças existentes entre as duas línguas. A Análise Contrastiva pretendia servir a professores de língua estrangeira como uma forma de auxiliá-los na previsão dos locais de aparecimento dos erros, a fim de evitá-los (GASS & SELINKER, 2008, p. 73).

Durante bom tempo, o foco do trabalho foi baseado na produção de materiais pedagógicos adequados, os quais, para atingirem seu objetivo, deveriam conter uma comparação entre a língua materna e a língua-alvo, tal como indicado por Lado no trecho a seguir:

> "Nós sabemos pela observação de diversos casos que a estrutura gramatical da língua nativa tende a ser transferida para a língua estrangeira...temos aqui a maior fonte de dificuldade ou facilitação na aprendizagem de língua estrangeira." (LADO, 1957, pp. 58-59, tradução minha). [7]

Apesar dessa tendência de focalizar questões pedagógicas, começou a surgir, ao longo das décadas de 50 e 60, um maior interesse na noção de erro vista até então. O

---

[7] No original: "We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language… we have here the major source of difficulty or ease in learning the foreign language" (Lado, 1957, pp. 58-59).

artigo de Corder (1967) *The significance of learners errors*, colocou em xeque a visão de erro como um mau hábito ao afirmar que os erros não devem ser simplesmente erradicados da produção do aprendiz, pois estes fornecem informações sobre o estado do conhecimento do falante em L2. A partir de paralelos com a aquisição de língua materna, descobriu-se que estes não eram fruto de uma imitação errônea, mas sim da tentativa do aprendiz de construir um novo sistema linguístico e impor regularidades a esse sistema.

Neste artigo, Corder também procurou diferenciar os conceitos de erro e engano, referindo-se os enganos a lapsos na produção linguística, sendo eventos pontuais e passíveis de correção. Um erro, por outro lado, é parte do sistema linguístico do falante, constituindo fenômeno recorrente e não reconhecido por ele. Esta mesma diferenciação foi trabalhada por Rod Ellis (2003), que retoma a divisão entre erros sistemáticos e não sistemáticos (FIALHO, 2005 apud SIMÕES, 2008, p.1) e por Hufeisen (1991), que faz uma distinção entre a noção de erro e de desvio, como será detalhado nas seções seguintes.

Gass & Selinker (2008) retomam Corder ao afirmar que os erros fornecem evidência do estado do conhecimento do aprendiz na L2 e não dizem respeito, necessariamente, a um aprendizado imperfeito, sendo parte de uma tentativa de construção e regulamentação do sistema linguístico elaborado pelo aprendiz.

Dentre as críticas apontadas ao modelo behaviorista, Heyd (1990, p. 14) destaca não ser razoável que erros advenham, necessariamente, da língua materna, podendo surgir de dificuldades dentro do próprio sistema da língua - alvo. Para o autor, também não é obrigatório que dificuldades de aprendizagem levem a erros. Ademais, este modelo abordagem não engloba variáveis não linguísticas, tais como motivação do aprendiz, ambiente de aprendizagem e fatores culturais.

1.2.3.2 Hipótese da identidade

A hipótese da identidade, apresentada em meados da década de 1970, veio como uma reação a corrente behaviorista, que pregava a importância da língua materna no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Tal hipótese, também conhecida

como “L1 = L2”, aborda a aquisição de linguagem sob aspectos inatistas defendo a questão da universalidade de todos os processos de aquisição de linguagem. A partir desta perspectiva, a aquisição da língua materna e da língua-alvo deixam de ser diferenciadas, sendo considerado que o aprendiz ativa, para ambos os processos, os mesmos mecanismos mentais inatos responsáveis pelo aprendizado de línguas.

A descoberta de que a aquisição de estruturas gramaticais acontece de forma relativamente previsível e que aprendizes tendem a adquirir certas estruturas antes de outras mostrou que a estrutura da língua-alvo é tanto ou mais importante do que a da língua materna para o processo de aprendizagem. A partir da ativação de processos mentais inatos o aprendiz adquire uma língua estrangeira de forma muito semelhante a sua aquisição da mesma língua como materna.

Ao contrário da teoria behaviorista, que tratava os erros como algo a ser evitado, a perspectiva cognitiva não dirige muita atenção ao assunto, visto que esta aprendizagem não se diferencia a partir da língua materna do aprendiz. De acordo com a Hipótese da Identidade, os erros são representativos do estágio de desenvolvimento do aprendiz, cujos processos intralinguísticos são a (super)generalização, a simplificação e a regularização de formas linguísticas (HEYD, 1990 apud SIMÕES, 2008, p. 6).

De acordo com Percegona (2005), Chomsky, principal representante dessa hipótese, reconhece que as crianças são biologicamente programadas para a aprendizagem de línguas, que se dá como qualquer outra atividade destinada ao ser humano. A partir desta constatação, Chomsky (1959 apud POWELL, 1998) propôs um modelo cognitivo para a aprendizagem de línguas envolvendo o LAD (*Language Acquisition Device*, traduzido para o português como *dispositivo de aquisição da linguagem*), que é reservado exclusivamente para o processamento e produção de linguagem. Para Chomsky, a língua é parte do desenvolvimento geral do ser humano, constituindo um sistema governado por regras, dependente de estruturas e fundamentalmente generativa. A partir desta perspectiva as crianças não simplesmente imitam os adultos, mas constatam as regularidades da língua e formam regras sobre seu funcionamento.

Brown (1973 apud MITCHEL & MILES, 2004) foi um dos pesquisadores a se dedicar a ordem da aquisição dos elementos das línguas por crianças. Sua investigação, intitulada "estudo de morfemas", foi a mais conhecida de sua época e influenciou estudos subsequentes. Neste, ele analisou três crianças de bases linguísticas distintas por meio do desenvolvimento de 14 morfemas gramaticais em inglês, chegando à conclusão que as crianças adquirem esses morfemas na mesma ordem e seguem estágios relativamente fixos na aquisição de algumas áreas da gramática. Dulay e Burt (1973) ao estudar o subconjunto dos quatorze itens analisados por Brown, chegaram a conclusão de que a existência de uma ordem comum na aquisição de uma L2 podia ser confirmada e que a maioria dos erros dos aprendizes advinha do desenvolvimento do seu sistema linguístico e não de interferências.

Quanto às críticas a essa hipótese, Heyd (1990) elenca a dificuldade na determinação daquilo que é idêntico (se diz respeito ao processo de aquisição ou aos itens adquiridos), os erros que não podem ser classificados como intralinguísticos, a completa exclusão da língua materna no processo de aquisição e a inadequação da hipótese para o aprendizado dirigido da língua estrangeira.

1.2.3.3 Hipótese da Interlíngua

A Hipótese da Interlíngua, apresentada por Larry Selinker em 1972, designa um sistema linguístico único, construído pelo aprendiz ao longo de seu processo de aquisição da língua-alvo. O sistema da interlíngua seria composto por características da língua materna do aprendiz, de sua língua-alvo e também aspectos muito específicos que não se relacionam a de nenhum dos sistemas linguísticos do aprendiz. Caires e Caires (2009) exemplificam a questão da interlíngua por meio de situações concretas de sala de aula, nas quais professores relatam perceber que, mesmo aprendizes proficientes em uma língua falam de forma distinta daquela produzida por falantes nativos em uma mesma situação.

Selinker leva em consideração os processos psicolinguísticos que subjazem à interlíngua, dentre os quais as estratégias de aprendizagem da L2 e as estratégias de comunicação na L2 (SELINKER, 1972). A importância das estratégias de aprendizagem

consiste na capacidade dos alunos de formular regras hipotéticas para suprir as necessidades comunicativas não compreendidas por sua interlíngua. As estratégias comunicativas, por sua vez, são responsáveis pelo refinamento da habilidade linguística do aprendiz, que passa a ser capaz de parafrasear conteúdos e mudar o código da comunicação (HYDE, 1990).

Rod Ellis (1997, p. 33) revisou o conceito da interlíngua tal como apresentado por Selinker e indicou que este conceito envolve as seguintes premissas:

A) *O aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas que guiam a compreensão e produção da L2*. Este sistema de regras é visto como uma "gramática mental" e referido como "interlíngua";

B) A *gramática do aprendiz é permeável, estando aberta a influências internas e externas por meio do insumo* [8]. Sua permeabilidade em relação ao sistema de regras da língua-alvo é a que permite que novas estruturas gramaticais penetrem no sistema da interlíngua e que regras já existentes sejam revisadas, reelaboradas ou substituídas por outras. A característica permeável das interlínguas reforça sua natureza única, que é constantemente adequada no esforço do falante em comunicar algo;

C) A gramática do aprendiz é transitória. O aprendiz muda sua gramática constantemente, acrescentando regras, deletando outras e reestruturando o sistema todo, o que resulta em um *interlanguage continuum*. Este processo foi indicado por Ellis como de constante revisão e expansão das regras e caracteriza a instabilidade inerente a interlíngua e sua propensão para a mudança interna. (ELLIS, 1985, p. 50);

D) A variabilidade da interlíngua. Esta questão é controversa, pois não há consenso que defina que os aprendizes têm regras internalizadas competindo em seu sistema linguístico ao invés de ser a interlíngua homogênea e sua variabilidade refletir os erros que esses cometem quando tentam se comunicar.

[8] O insumo será compreendido aqui como a oferta linguística a que o aprendiz tem acesso (cf. HYDE, 1990, p. 18)

A questão sobre a variabilidade das interlínguas estar mais ligada à produção dos aprendizes foi retomada por Tarone (1979), que definiu a interlíngua como um contínuo de estilos, determinado pela quantidade de atenção prestada à conversa. Corder (1967) também abordou a questão ao tratar as interlínguas como de desenvolvimento contínuo (*developmental continuum*) e ter sua possível descrição por meio de regras variáveis;

E) *Os aprendizes empregam diversas* ***estratégias de aprendizagem*** (*grifo do autor*) *para desenvolver suas interlínguas*, sendo que os diferentes tipos de erro que os aprendizes produzem refletem diferentes estratégias de aprendizagem;

F) *A gramática do aprendiz é passível de fossilização*, visto que, segundo Selinker, somente cinco por cento dos aprendizes chegam a desenvolver uma gramática mental nos moldes dos falantes nativos.

Apesar de algumas das características acima elencadas apontarem no sentido de certa fragilidade inerente à interlíngua, autores como Hyde (1990) afirmam ser esta sistemática por possuir "consistência interna" em relação a seus sistemas de regras, visto que a interlíngua, por ser uma língua natural, possui um sistema interno que compreende os níveis fonológico, semântico e sintático, entre outros (ELLIS, 1985).

Quanto à fossilização linguística, ela diz respeito, como indicado por Caires e Caires (2009), à parada do desenvolvimento linguístico do aprendiz em direção ao uso dos falantes nativos. Sua explicação foi elaborada por Selinker (1972), tal como segue:

> O fenômeno das estruturas linguísticas fossilizáveis compreende itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua interlíngua relativa a uma língua-alvo específica, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicação e instrução recebida pelo mesmo na língua-alvo (SELINKER, 1972, p. 215 tradução minha). [9]

[9] No original: "Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL." (SELINKER, 1972, p. 215)

Essas estruturas fossilizadas correspondem aos ditos "erros" e tendem a permanecer como uma produção em potencial do falante, reemergindo em sua capacidade produtiva até mesmo quando essas pareciam ter sido erradicadas, devido a questões relacionadas à atenção do aprendiz e estados de ansiedade ou relaxamento máximo. Na verdade o que está sendo observado aqui é que, não importa a causa, o fenômeno do *"backsliding"* de uma norma da língua - alvo (ou seja, quando os aprendizes retomam desvios linguísticos aparentemente erradicados de uma produção) ocorre em relação a uma norma da interlíngua do aprendiz.

Selinker (1972, p.216) menciona cinco processos centrais relacionados aos itens, regras e subsistemas fossilizáveis. Estes são: Transferência linguística, *transfer-of-training*, estratégias de aprendizagem de segunda língua, estratégias de comunicação em segunda língua e supergeneralização de material linguístico na língua- alvo. Para este trabalho, parecem interessantes os processos de transferência linguística, se considerados que estes partem de outras línguas estrangeiras além da materna; estratégias de comunicação e supergeneralização de itens linguísticos.

Por meio da experiência em sala de aula é sabido que qualquer processo de aprendizagem não se dá de forma linear, passando por períodos de avanço e retrocesso, nos quais o aprendiz retoma algum item de sua interlíngua que parecia ter sido erradicado. Ellis (1994) indica uma série de fatores externos e internos que podem levar a fossilização de estruturas, dentre os quais a idade dos aprendizes, sua resistência à assimilação da cultura do país da língua-alvo, pressões comunicativas, ou uma resposta negativa em relação a sua produção linguística.

Em um artigo sobre os princípios envolvidos na mistura e fusão de interlínguas Selinker e Baumgartner-Cohen (1995, p.116) indicam haver três fatores que facilitam a ocorrência de transferências linguísticas, dentre os quais: substituição lexical que "faz sentido para o aprendiz" (plausibilidade de significado), semelhança física fonética (similaridade fonética) e a existência da palavra substituída na língua-alvo (às vezes da mesma classe funcional). Para os autores, não é necessário que todos os fatores ocorram *in tandem*, porém quanto mais efeitos aparecerem ao mesmo tempo, maior a probabilidade de ocorrer transferência linguística.

A questão da idiossincrasia das produções dos aprendizes foi trabalhada por Corder (1967), que afirma ser o estudo das interlínguas dos aprendizes a melhor forma de aprendermos algo sobre sua fala, funcionando como um diagnóstico de suas tentativas na organização de seu conhecimento disponível. Dessa forma, se considerado que a interlíngua constitui um constructo pessoal e idiossincrático, é relevante afirmar que, enquanto podemos indicar certas tendências nos comportamentos linguísticos dos aprendizes, não nos é possível afirmar que todos os aprendizes terão o mesmo comportamento.

1.2.4 A transferência linguística com base nos estudos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras

São diversos os termos empregados para designar a influência entre línguas, dentre os quais, *transfer* linguístico, interferência linguística, papel da língua materna, influência da língua nativa e mistura entre línguas, sendo os dois primeiros os mais comumente citados (ODLIN, 1989). Não obstante a variedade de termos de designação, uma abrangente definição que relaciona influência linguística e processos de transferência foi apresentada por Terrence Odlin, tal como segue:

> *Transfer* é a influência que resulta das similaridades e diferenças que existem entre a língua - alvo e qualquer outra língua que tenha sido aprendida anteriormente (e, possivelmente, de forma imperfeita). (Odlin, 1989, p.27, tradução minha).[10]

A afirmação anterior é abrangente por compreender não só os fenômenos de transferência positiva facilitativa como também fenômenos de transferência negativa, dentre os quais a subprodução ou superprodução de estruturas particulares, substituições e alterações de itens da língua-alvo, interpretações errôneas quando da compreensão de itens e a diferença de tempo necessário para que aprendizes de diferentes bases linguísticas aprendam uma língua (cf. MURPHY, 2005, p. 3).

---

[10] No original: "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." (Odlin, 1989, p.27)

Uma das primeiras obras a abordar a questão da influência entre línguas foi a de Weinreich, *Languages in Contact* (1953), que enfatiza a questão da transferência negativa, ou interferência linguística, por acreditar que tal fenômeno é tão ou mais interessante do que a transferência positiva (RINGBOM, 1986). Outros pesquisadores, como Dulay, Burt e Krashen (1982) adotaram outra perspectiva de análise da transferência linguística ao assumir que os processos de transferência ocorrem muito mais em alguns subsistemas linguísticos, como nas áreas de fonética e fonologia do que nas áreas da morfologia e da sintaxe.

Quanto à questão da transferência na interlíngua, Gass e Selinker (2008) a definem como a influência de uma L2 sobre outra língua e enfatizam que, para seu melhor entendimento, é necessário irmos além da língua nativa e da língua - alvo, englobando também outras línguas aprendidas pelo sujeito. Selinker (1984 apud SELINKER 1992, p. 208), principal representante da interlíngua, defende o emprego do termo transferência linguística para determinar o conjunto de comportamentos, processos e restrições observadas na produção linguística dos indivíduos que envolvem conhecimentos linguísticos previamente adquiridos.

Entretanto, o emprego do termo transferência para situações onde há interação entre duas ou mais línguas é considerado controverso por remeter a princípios behavioristas. Como alternativa, foi proposto o uso do termo influên'cia interlinguística (*cross-linguistic influence*), visto que,

> [...] o termo influência interlinguística é neutro em relação as teorias, permitindo a alguém entender sob esse fenômeno termos como transferência, interferência, evitação, empréstimo e certos aspectos relacionados a perda linguística [...] (SHARWOOD-SMITH; KELLERMANN 1986, p.125, tradução minha)[11]

O campo da influência interlinguística na aquisição de terceiras línguas examina, de forma geral, as condições sob as quais os falantes transferem termos de uma língua para as demais. Para De Angelis e Selinker (2001), o termo compreende a transferência

[11] No original: "[…] 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 […]" (SHARWOOD-SMITH; KELLERMANN 1986, p.125).

da língua materna, a interferência entre línguas intermediárias, os processos de evitação por conta da influência de outros sistemas linguísticos e também a transferência reversa da interlíngua do aprendiz.

De Angelis e Selinker (2001, p. 43) afirmam que todos os sistemas linguísticos presentes no cérebro do aprendiz interagem simultaneamente na produção da língua intermediária e que a possibilidade de transferência se dá proporcionalmente ao número de línguas que um aprendiz fala. A partir de tais estudos, a influência interlinguística deixou de ser apresentada como uma simples extensão da relação entre L1 e L2, já que aprendizes de L3 dispõem de, no mínimo, três sistemas linguísticos relacionados entre si, tornando suas relações mais complexas, pois, ao mesmo tempo em que o falante relaciona esses sistemas em sua mente, ele também tem a tarefa de mantê-los separados durante as tarefas de produção linguística.

Até o momento, pouco trabalho tem sido realizado no intuito de estudar as outras "segundas línguas" na produção de uma nova língua (L3). Dentre as principais contribuições da área está a pesquisa conduzida por Ringbom (1986), que analisou a influência do finlandês e do sueco na aquisição do inglês como terceira língua e Dewaele (1998), que analisou o trilinguismo na Bélgica. À medida que os estudos na área foram avançando, surgiram diferentes perspectivas de como os conhecimentos previamente adquiridos na L2 influenciavam a aprendizagem de uma L3, porém é consenso que as L2s exercem um papel importante na aprendizagem de uma L3. Para a pesquisa na área de L3, o estudo da influência do bilinguismo na aquisição de terceiras línguas, bem como a interação e influência entre línguas (CENOZ, 2001) são relevantes.

Para a presente dissertação, a influência interlinguística será empregada como um termo superordenado, que abarca outras áreas como a da transferência e interferência linguística, que envolvem, por sua vez, os empréstimos das línguas previamente aprendidas pelos sujeitos. Dessa forma, nesta dissertação será adotado, primordialmente, o termo *influência interlinguística* ao serem referidas as relações entre as línguas alemã e inglesa na aprendizagem de *Alemão após Inglês*.

1.3 Alemão como segunda língua estrangeira

1.3.1 O estudo da aquisição/aprendizagem de terceiras línguas

A aprendizagem de uma terceira língua foi assunto pouco estudado até a década de 1990, visto que a maioria dos pesquisadores não considerava fazer uma distinção entre o aprendizado da primeira para a segunda língua estrangeira (GASS & SELINKER, 2008, p. 5). Dessa forma, as perguntas específicas de L3 eram simplesmente inscritas na pesquisa de L2, pois se partia do pressuposto de que não havia diferença entre a aprendizagem de uma L2 e de uma L3, bem como de suas línguas subsequentes. Portanto, questões concernentes a língua alemã como língua estrangeira, tipicamente uma L3 ou Lx ($x \geq 3$) (HUFEISEN, 2003, p. 648), permaneceram, por muitos anos, encobertas nos estudos de L2.

Entretanto, problemas práticos do dia a dia escolar, tais como o aparecimento de interferências entre as diferentes línguas estrangeiras dos aprendizes chamaram a atenção para o fato de que diferentes línguas estrangeiras interagem umas com as outras, geralmente independentes da L1 (BAUSCH; HEID, 1990; HUFEISEN, 1991). A partir desta constatação, a crença de que a aprendizagem de uma terceira língua ocorria da mesma forma que de uma segunda (KRASHEN, 1983) teve de ser reformulada.

Se em um primeiro momento a interação entre diferentes línguas estrangeiras foi vista como fonte de interferências, no fim dos anos 1980 e começo dos 1990 foi descoberto que a mesma não produzia somente erros, mas também auxiliava a aula de língua estrangeira. Foi reconhecido que os aprendizes que possuíam conhecimentos e capacidades linguísticas anteriormente adquiridas podiam transferi-los para seu processo de aprendizagem de forma que esta fosse facilitada em diversos níveis. A partir desse momento não se tratava somente dos processos de interferência, mas também de transferência positiva e, em especial, de experiências de aprendizagem de língua estrangeira que vão além da competência linguística (VOGEL, 1992).

A pesquisa na área de terceiras línguas tende a confirmar o trabalho de Voorwinde (1981), que concluiu que “os fenômenos relacionados ao trilinguismo são

mais complexos ao invés de basicamente diferentes daqueles relacionados ao bilinguismo" (cf. idem, p. 25 apud AUER;WEI, 2007, p. 106, tradução minha). A partir desta perspectiva faz sentido diferenciarmos claramente a aprendizagem de uma L2 da aprendizagem de uma L3 ou de uma L3+n (NEUNER, 2009). Quando o aprendiz começa a aprender uma L2 este deve ser compreendido como inexperiente em relação à aprendizagem de línguas. Por outro lado, ao iniciar a aprendizagem de uma L3, este pode ser considerado mais competente para a tarefa de aprender uma língua estrangeira, pois pode retomar suas experiências adquiridas na aprendizagem de L2 e apoiar-se nelas. Esses aprendizes são mais velhos, dispõem de maior experiência de vida e intelectualidade, têm maior conhecimento acerca do tipo de aprendiz que são e, a partir disso, abordam o objeto de estudo a partir deste conhecimento. (HUFEISEN, 2001, p. 648).

Estudos sobre o efeito do bilinguismo na aprendizagem de terceiras línguas tendem a confirmar as vantagens dos bilíngues sobre os monolíngues (CENOZ, 2001), porém esses estudos diferem quanto à perspectiva adotada. Dentre as principais diferenças estão os efeitos relacionados às estratégias de aprendizagem, a consciência metalinguística, a habilidade comunicativa dos aprendizes e ao fato de bilíngues terem maior repertorio linguístico, algo que serve de base para a aprendizagem de terceiras línguas. É importante ter em mente que os processos de aprendizagem de terceiras línguas constituem fenômenos complexos, influenciados por fatores internos e contextuais, dentre os quais o bilinguismo está elencado. Neste ponto, foram denominadas inúmeras áreas de transferência que surgiram da existência de mais de uma língua. Estas, por sua vez, envolvem um alto nível de conscientização do aprendiz em relação às próprias línguas, ao seu próprio plurilinguismo e sobre a sua própria aprendizagem, que inclui suas estratégias de aprendizagem (NEUNER, sem data). Em relação a este tópico, Missler (1999 apud HUFEISEN, 2003, p.1) também afirma que o número de línguas aprendidas, o uso de estratégias de aprendizagem e o grau de consciência sobre as mesmas estão correlacionados. Em algumas outras pesquisas ficou constatado que alunos que já aprenderam uma ou mais línguas estrangeiras obtêm rendimento maior e mais rápido ao aprenderem uma L3 do que aqueles que aprendem a mesma língua como L2 (cf. MÄGISTE, 1984). Nesta dissertação serão apresentados mais detalhadamente os modelos existentes sobre a aprendizagem de diversas línguas e

os fatores internos e externos do aprendiz que perpassam a aprendizagem de terceiras línguas.

1.3.2. Definição de L1, L2, L3, Lx

A definição dos termos L1, L2, L3, Lx é um tanto controversa por envolver, em consonância aos estudos que diferenciam a aprendizagem de uma L2 da L3, abordagens que divergem sobre a necessidade de se definir as línguas aprendidas posteriormente a segunda.

Saville-Troike (2006, p. 4) indica que a característica comum a todas as L1 é o fato dessas serem adquiridas durante a infância e dentro de um grupo social. O autor também salienta a necessidade de distinguir entre os termos primeira língua, língua nativa, língua primária e língua materna, normalmente generalizadas como L1. A segunda língua é, por sua vez, definida como a língua oficial adquirida por membros de grupos minoritários falantes de outra língua materna e é neste ponto que passa a ser necessário distinguir entre os termos *segunda língua* e *língua estrangeira*. A língua estrangeira, tal como definido por Saville-Troike (2006) é aquela não empregada no contexto social imediato dos aprendizes, estando restrita a situações de comunicação intercultural e/ou profissional. Krumm (2003) coloca a primeira língua como equivalente a língua materna adquirida e a L2 como a primeira língua estrangeira aprendida pelo sujeito.

Rod Ellis (2003, p. 3) afirma que o termo segunda língua compreende qualquer língua aprendida após a língua materna, referindo-se, consequentemente, também à aprendizagem de uma terceira ou quarta língua. Tal afirmação foi reiterada por Cook (2002 apud DEWAELE 2007, p. 106), para quem um sujeito pode possuir diversas L2s. Assim sendo, ambos os autores não fazem a mesma diferenciação entre segunda língua e língua estrangeira de Saville-Troike, relegando ao segundo plano as especificidades subjacentes aos conceitos de aquisição e aprendizagem. Gass & Selinker (2008), diferentemente de Rod Ellis, tendem a criticar a generalização dos termos, que usa o campo de estudo de segunda língua para qualquer língua aprendida após a primeira.

Hufeisen (1991), autora de referência na área de aprendizagem de L3, salienta que esta equivale a segunda língua estrangeira com que o aprendiz tem contato. De acordo com sua perspectiva, faz-se necessário diferenciarmos os conceitos de língua terciária (*Tertiärsprache*), mais voltado ao conceito de línguas estrangeiras, de terceira língua (*Drittsprache*), língua com a qual cresce uma criança. A partir do conceito de segunda língua estrangeira entende-se que o indivíduo aprendeu outra língua estrangeira anteriormente sendo que, a partir desta perspectiva, não é tão relevante saber se o alemão foi aprendido, cronologicamente falando, como a segunda ou terceira língua estrangeira do indivíduo.

Atualmente, o conceito de aprendizagem de terceiras línguas engloba todas as línguas aprendidas após a segunda. De qualquer forma, autores como Gass & Selinker (2008) ainda preferem empregar o termo aquisição múltipla de línguas por acreditar que o termo aquisição de terceiras línguas privilegia a terceira em detrimento de suas subsequentes. Para a pesquisa, entretanto, será empregada a sigla L3 para referir-se especificamente à terceira língua que um sujeito aprende (HUFEISEN, 1998, p. 169).

1.3.3 A transferência linguística na aprendizagem de terceiras línguas

A hipótese dos linguistas de que as línguas já adquiridas ou em processo de aquisição interagem entre si, influenciando umas as outras, impõe a retomada do papel da língua materna como principal fonte de influência na aquisição de línguas estrangeiras e o estudo mais detalhado da influência interlinguística. O conceito de *influência interlinguística* (*cross linguistic influence*) compreende todos os tipos de interação entre línguas nos processos de produção e recepção, dentre os quais os fenômenos de transferência positiva e de interferência entre as línguas intermediárias (HUFEISEN; LINDEMANN, 1998). Ao partirmos do pressuposto de que o aprendiz de L3 dispõe de, ao menos, três sistemas linguísticos concorrentes em seu repertório, têm-se mais dois processos de influência além daquele entre L1 e L2. No primeiro processo, a L3 pode tanto influenciar como ser influenciada pela L1 e no segundo processo pode ocorrer uma influência interlingual entre a L2 e a L3 (cf. BOLZER-STANKO, 2010).

Hufeisen (1991, 1993) constatou, durante a correção de trabalhos de alunos estrangeiros que tinham como sua L1 Francês, o aparecimento de construções que pareciam conhecidas, porém não se adequavam às regras da língua alemã. Pela busca de similaridades entre as construções dos alunos e o sistema de sua língua materna, poucas conclusões puderam ser tiradas, visto que: **Ich bin in Ihr Angebot sehr interessiert*; algo como "Eu estou muito interessado na sua proposta." remetiam à construção da língua inglesa "*I am very interested in your offer*", principalmente pelo emprego da preposição *in*. Para o caso em tela, o aprendiz demonstrou desconhecimento e/ou desatenção na colocação da preposição correta *an* que, por sua vez, deve vir acompanhada do caso dativo. Dessa forma, a construção correta seria: *Ich bin an Ihrem Angebot sehr interessiert*. A partir desta constatação, Hufeisen inventariou os erros dos aprendizes e descobriu que cerca de nove por cento destes deviam-se a influencia da segunda na terceira língua. Esse tipo de influência só ocorre quando o aprendiz dispõe de mais de dois sistemas linguísticos, o que se aplica com exatidão ao estudo da aprendizagem de terceiras línguas.

A partir do modelo de falante bilíngue de Levelt (1989) e De Bot (1992) chegou-se a conclusão de que as línguas do falante plurilíngue são ativadas em diferentes graus para cada situação comunicativa, o que significa que a língua escolhida é definida pelas informações externas ou pela intenção comunicativa. Entretanto, ao longo do processo comunicativo, o falante pode ativar mais de uma língua em situações nas quais seu material linguístico na língua escolhida esteja pouco automatizado ou insuficiente. Green (1986) concorda com a afirmação ao colocar que diversas línguas podem ser ativadas simultaneamente durante o processo de produção linguística, sendo que, enquanto uma língua é ativada as outras ficam latentes no cérebro do aprendiz.

Quanto à influência da L2 na L3, esta indica ser positiva no sentido de facilitar a aprendizagem da L3. Tanto o conhecimento concreto sobre a L2 (conhecimento declarativo), quanto as estratégias de aprendizagem (conhecimento procedimental), contribuem para que o aprendiz de uma L3 encontre menos dificuldades e seja mais bem sucedido no processo de aprendizagem do que aquele que aprende a mesma língua como sua L2 (HUFEISEN; MARX 2001, p. 20).

1.3.3.1 O papel da língua materna

Apesar de o presente estudo focar a interação entre a L2 e a L3, deve-se levar em consideração também o papel da língua materna, visto que ela influencia o processo de aprendizagem de uma L3 à medida que é o primeiro ponto de referência para a apropriação de uma língua estrangeira (NEUNER, 2003). A partir desta afirmação, tem-se que a língua materna não deve ser apagada da mente do aprendiz, mas introduzida na aula de língua estrangeira de forma consciente e ativa, pois ela é a primeira a estruturar a rede linguística mental do aprendiz, no qual todos os elementos, unidades e estruturas são encadeados.

A partir da perspectiva da didática de terceiras línguas podem ser retomados alguns elementos da aula de língua materna, de forma a preparar o aprendizado consciente de línguas estrangeiras. Dentre esses aspectos estão elencados tanto o desenvolvimento da sensibilidade para línguas, que envolve a inclusão de dialetos, quanto o conhecimento da aplicação de registro linguístico. Também há o desenvolvimento da consciência linguística, que diz respeito ao processo de aprendizagem de línguas e, inserido neste processo, a questão das estratégias de aprendizagem. A partir dessas considerações, o foco da didática de terceiras línguas trabalha o desenvolvimento dos conhecimentos declarativo e procedimental dos aprendizes, ou seja, sua consciência linguística e de sua consciência sobre o processo de aprendizagem de línguas (NEUNER, 2003, p. 20).

1.3.3.2 O papel da primeira língua estrangeira

O papel da primeira língua estrangeira na aprendizagem de uma L3, por conseguinte, é o de expandir as experiências linguísticas e demais experiências sobre o processo de aprendizagem de línguas dos aprendizes. Soma-se a isso o fato de ser a partir da primeira língua estrangeira que o aprendiz passa a estabelecer relações sobre a comparação dos sistemas linguísticos da L1 e da L2. Os aprendizes passam a ver, por meio da aprendizagem indutiva, as semelhanças e diferenças, onde há interferências e processos de transferência positiva.

A questão das experiências de aprendizagem de línguas e de sua conscientização também é ampliada a partir do momento que o aprendiz ativa novos procedimentos e estratégias que contribuem para a aprendizagem de suas línguas posteriores. Isto inclui conhecer seu tipo de aprendiz, saber como estudar certos conteúdos (vocabulário e regras gramaticais) e como abordar um texto desconhecido pela primeira vez. Para a didática de terceiras línguas, as consequências envolvem o estabelecimento das bases para o desenvolvimento do aspecto pragmático-funcional-comunicativo da aprendizagem de línguas (uso de modelos de diálogo), a sensibilização para línguas, a sensibilização para a nova cultura que é transmitida pela aprendizagem da língua (aprendizagem intercultural) e a discussão sobre como aprender uma língua de forma eficiente (NEUNER, 2003, p. 23).

1.3.4 As influências na aprendizagem de terceiras línguas

1.3.4.1 Idade dos aprendizes

A aprendizagem de uma terceira língua ocorre principalmente em uma idade na qual os aprendizes têm seu desenvolvimento linguístico e capacidade cognitiva completamente formados (cf. BAHR; BAUSCH; KLEPPIN, 1996, p. 16 apud PAULINA-PANAJOTA, 2002, p. 2). Esses aprendizes trazem para a aula de língua estrangeira um conhecimento de mundo prévio, que marca seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem de uma terceira língua é caracterizada por uma forte sistematicidade, capacidade analítica e pelo desejo de conscientização (cf. HUFEISEN; MARX, 2001, p. 5). O fator idade se mostrou de relevância por ser citado em praticamente todos os estudos acerca da aprendizagem de L3, dentre os quais Neuner (1996) e Britta Hufeisen (1999).

1.3.4.2 Línguas aprendidas e nível de proficiência

A importância da análise do repertório linguístico dos aprendizes se justifica a partir da defesa, feita por Hufeisen (1999), de que a língua alemã como língua estrangeira é tipicamente uma terceira língua, visto que ela é raramente aprendida como L2 e frequentemente, ou ao menos comumente, como L3. Outro fator que influencia a

capacidade de ocorrer transferência linguística é a proficiência, visto que a influência de uma língua estrangeira é favorecida caso o aprendiz possua um alto nível de competência nesta (cf. HUFEISEN; MARX, 2001, p. 38). A influência de uma segunda língua também pode ser intensificada quando temos um aprendiz com uma alta competência na L2, em contraposição a uma baixa competência na L3 (ODLIN, 1989), sendo este um dos mais importantes fatores para determinar a ocorrência de influência interlinguística. Entretanto, Odlin (1989) salienta que a correlação entre transferência e proficiência se aplica muito mais a transferência negativa do que para a positiva.

1.3.4.3 Frequência do uso da língua e recenticidade

Os fatores frequência e recenticidade (HAMMABERG, 1998) são de relevância para a probabilidade de ocorrer influência interlinguística, pois quanto mais frequente o uso de uma determinada L2 e maior proximidade temporal entre o último uso, maior a tendência de ocorrer influência interlinguística. Esta constatação se deve ao fato dos aprendizes terem maior propensão a realizar empréstimos de línguas usadas de forma ativa do que daquelas que eles podem conhecer, porém não usam com tanta frequência. A transferência de uma segunda língua também pode dever-se ao uso concomitante da L2 e da L3 (cf. HUFEISEN; MARX, 2001, p. 38). Odlin (1989) discute a questão da exposição dos aprendizes a língua, falando que esta tem um forte efeito tanto na transferência positiva quanto na interferência, de forma que, quanto maior a exposição e o uso, menor a chance de transferência.

1.3.4.4 Status da L2

Outro fator que pode prever a influência interlinguística é o chamado “efeito da língua estrangeira” (MEISEL, 1983 apud CENOZ, 2001, p. 9) do status da L2. Muitos estudos reportaram que aprendizes têm a tendência de usar a L2 ou línguas que não a L1 pelo fato dessas serem línguas estrangeiras, em especial quando estas detêm alto prestígio na comunidade linguística do aprendiz.

1.3.4.5 Distância psicotipológica

A questão da psicotipologia, que determina a extensão da transferência da L2 baseado na similaridade formal, é citada desde os estudos sob a perspectiva behaviorista como um fator vital para determinar a influência interlinguística. Aquelas línguas que parecem similares à língua - alvo fornecem mais pontos de referência para o aprendiz do que no caso de línguas não relacionadas. A partir disso, a questão é muito abordada na literatura plurilíngue por ser repetidamente observada na produção de seus aprendizes (RINGBOM, 1986; DE ANGELIS & SELINKER, 1998; WILLIAMS & HAMMABERG, 1998). Tal afirmação se reforça quando existe um grau de parentesco entre as duas línguas, como é o caso do inglês e do alemão, línguas anglo-germânicas.

Reinfried (1998, p. 38 apud NEUNER, 2003) frisa a influência positiva da ligação entre duas línguas com parentesco e cita que esta traz mais vantagens do que desvantagens no processo de aprendizagem, algo que diz respeito especialmente às capacidades receptivas. Dessa forma, um aprendiz de alemão como L3 que aprendeu inglês como L2 pode recorrer ao seu conhecimento nesta para facilitar a aprendizagem da L3, especialmente quando a língua materna é mais distante das línguas estrangeiras aprendidas.

Kellerman (1983) indica a percepção da psicotipologia por parte do aluno como fator central da sua abordagem de transferência linguística, para a qual a percepção de formas iguais ou diferentes facilita ou dificulta a aprendizagem. A partir disso, quanto maior for a percepção do aprendiz sobre o parentesco entre as línguas, maior a possibilidade de influência interlinguística.

1.3.4.6 Consciência linguística

A consciência linguística diz respeito ao conhecimento explícito dos aprendizes sobre a empregabilidade de sua competência linguística (HUFEISEN, 1999). A partir da aprendizagem de uma terceira língua surgem diversos estímulos para a comparação linguística e para a construção de hipóteses sobre as possíveis transferências de conhecimentos pré-existentes, pois aquele que inicia a aprendizagem de uma terceira

língua dispõe de uma diversidade de conhecimentos. A partir disso, para os aprendizes de uma L3 passa a ser significativo que os mesmos tenham a correta percepção acerca de seu conhecimento e de suas possibilidades de emprego.

Na subseção seguinte serão apresentados os modelos já existentes para a análise da aprendizagem de uma L3 e sua relação com os fatores de influência na aprendizagem de terceiras línguas.

1.3.5 Os modelos para a aprendizagem de terceiras línguas

1.3.5.1 Apresentação dos modelos

É cada vez mais presente a ideia de que existem diferenças tanto qualitativas quanto quantitativas entre a aprendizagem de uma primeira para uma segunda língua estrangeira. A partir da análise dessas diferenças surgiram os seguintes modelos, que se concentram exclusivamente na aprendizagem de uma L3:

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualism]
2. Rollen-Funktions-Modell
3. Faktorenmodell
4. Ecological Model of Multilinguality
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model]

O DMM, bem como o *Rollen-Funktions-Modell* são modelos psicolinguísticos que se concentram no desenvolvimento dinâmico dos processos individuais de aprendizagem. O *Faktorenmodell* preocupa-se com as diferenças qualitativas e quantitativas existentes na aprendizagem de múltiplas línguas, enquanto o FLAM constitui um modelo basicamente contrastivo. O *Ecological Model,* por sua vez, é fortemente sociolinguístico, apresentando os fatores do ambiente de aprendizagem como decisivos. É importante ressaltar que todos esses modelos são aplicáveis a todas as línguas e cada um aborda um aspecto diferente da aquisição de línguas.

1.3.5.1.1 DMM [Dynamic Model of Multilingualism][12]

O modelo dinâmico de multilinguismo, elaborado por Herdina & Jessner (2002), tem como objetivo unir holisticamente as áreas de pesquisa de aquisição de segundas línguas, do multilinguismo e das teorias de sistemas dinâmicos. O modelo trata da relação entre as diferentes funções que as línguas de um falante preenchem e da competência variável de cada língua em um modelo dinâmico.

Conceitos como os de "*Spracherhalt*", ou o esforço para manter a língua e "*Sprachverlust*", perda linguística, têm funções centrais neste modelo, o que se dá, em grande parte, pelo fato de o processo de aquisição de línguas não ocorrer de maneira linear e constante, podendo o aluno tanto obter um grande progresso em um curto espaço de tempo quanto ficar estagnado em um nível.

Herdina & Jessner (2000, 2002 apud HUFEISEN, 2003) consideram este um modelo que trata todos os tipos de aquisição de linguagem e aprendizagem como parte de um sistema autodinâmico holístico. A partir deste modelo, Herdina & Jessner procuram mostrar que diversos sistemas linguísticos interagem uns com os outros e que a aquisição de novos sistemas linguísticos é qualificada por aqueles já presentes.

O DMM parte do pressuposto de que o aprendiz plurilíngue desenvolve uma consciência metalinguística em relação à sua aprendizagem de línguas, o que o diferencia dos monolíngues em sua competência cognitiva. Possuir uma consciência metalinguística significa conhecer a composição de uma língua, bem como ter a capacidade de refletir e falar sobre a mesma. Este modelo também trata de aspectos psicológicos, tais como a motivação, autoestima e ansiedade, que tem seu papel na aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. HUFEISEN, 2003).

[12] Tradução: Modelo dinâmico de multilinguismo.

1.3.5.1.2 Rollen-Funktions Modell[13]

O modelo criado por Williams & Hammaberg (1998) analisa as condições que propiciam a transferência linguística de elementos da L1 e da L2 para a L3. De forma a sistematizar sua pesquisa, os autores diferenciam quatro tipos de transferência, as quais possuem diferentes fontes linguísticas a sua disposição, entre elas, o comentário metalinguístico, a troca automática de código, a troca intencional do código linguístico e a transferência interlingual, na qual o aprendiz transfere uma unidade linguística da L2 para o sistema da L3. As fontes linguísticas anteriormente citadas foram chamadas de línguas "instrumentais", as quais exercem, na produção linguística do falante, a função metalinguística.

Williams e Hammaberg foram alguns dos autores a defender que as interações linguísticas vão além da relação L1/L2 e trataram dos principais aspectos que determinam as influências na aprendizagem de uma L3, dentre as quais sua relação etimológica, status da L2 e os fatores proficiência e recenticidade. Os autores consideram o parentesco etimológico entre as línguas relevante para a análise de sua aprendizagem. Entretanto, em relação a numeração cronológica das línguas aprendidas/adquiridas, esta foi considerada obsoleta, visto que, para os autores, todas as línguas aprendidas após a primeira deveriam ser consideradas segundas línguas (independente de quantas são e da sua ordem de aprendizagem) e a língua que se está aprendendo no momento como terceira língua, posicionamento este adotado por esta pesquisa. Quanto aos fatores proficiência e recenticidade, estes definem quais línguas e com qual intensidade estas são empregadas na produção dos aprendizes.

[13] Tradução: Modelo dos papéis e funções.

1.3.5.1.3 Faktorenmodell[14]

O Faktorenmodell (HUFEISEN, 1998, 2000, 2001) descreve cronologicamente cada estágio da aprendizagem de línguas, dentre os quais: A aquisição de uma primeira língua (L1), a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira (L2), a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (L3) e a aprendizagem de suas subsequentes (Lx). Para Hufeisen, a cada língua que o aprendiz tem contato somam-se fatores inexistentes durante a aprendizagem da língua anterior e a principal diferença qualitativa no processo de aprendizagem de diversas línguas se dá entre a primeira (L2) e a segunda língua estrangeira (L3).

No início da aprendizagem da L2, a pessoa dispõe de algumas experiências de vida e de fatores cognitivos como, por exemplo, a consciência linguística, o conhecimento sobre seu perfil de aprendiz, experiências de aprendizagem e fatores emocionais como a motivação, sendo que é neste momento que a aprendizagem da L2 lança os alicerces para que se estabeleça o plurilinguismo no indivíduo. A partir daí, quando o aprendiz inicia a aprendizagem de outra língua estrangeira, este já tem experiências com a aprendizagem de línguas e sabe usar as estratégias adquiridas anteriormente para facilitar a aprendizagem.

No *Faktorenmodell* as línguas não são consideradas, no que concerne sua influência, como sistemas baseados na língua padrão, mas como as interlínguas de cada aprendiz, o que significa que as transferências linguísticas entre L1, L2 e L3 não ocorrem pela base sistemática das mesmas, mas sim de sua interlíngua, construída pelos aprendizes sob a influência de suas diferentes línguas.

Segundo Hufeisen (1991), é clara a diferença entre a aprendizagem da primeira e da segunda língua estrangeira, tal como será demonstrado nas ilustrações a seguir:

[14] Tradução: Modelo dos fatores.

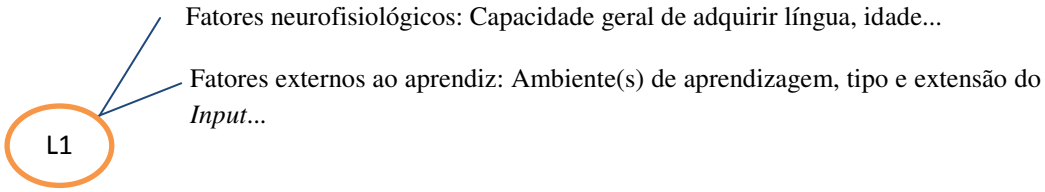


Figura 1: Aprendizagem da L1 - A primeira língua (L1) é adquirida de acordo com a quantidade e qualidade do insumo recebido (NEUNER, 2009, p.25).

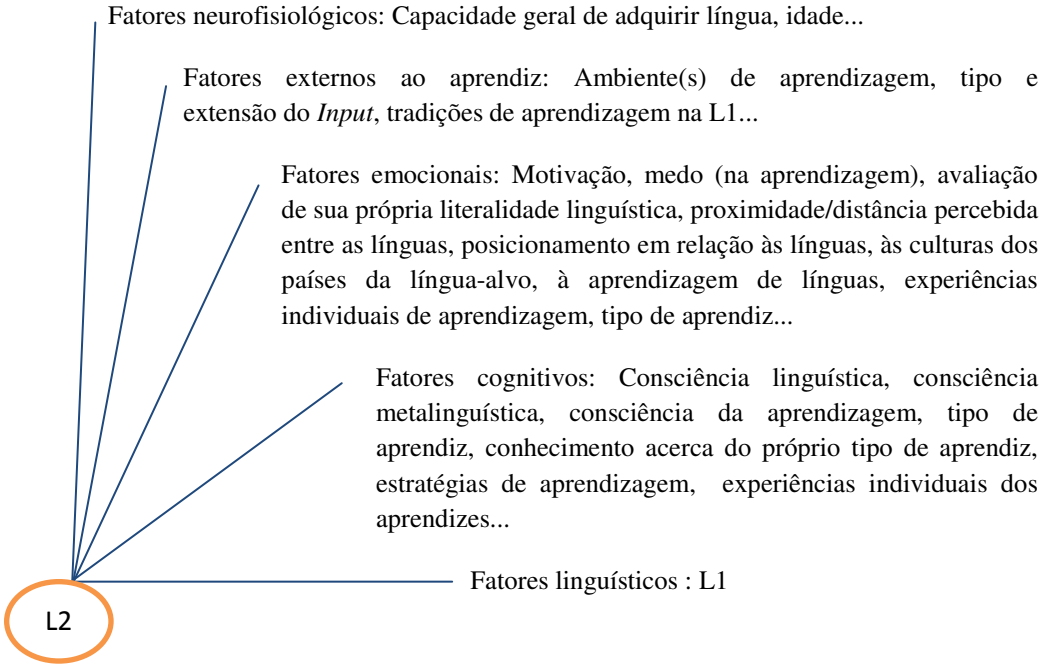


Figura 2: Aprendizagem da L2 - O indivíduo traz experiências de vida e de aprendizagem e estratégias no processo de aprendizagem, sendo que a L1 interage de diferentes formas com o processo de aprendizagem da L2 (NEUNER, 2009, p.26).

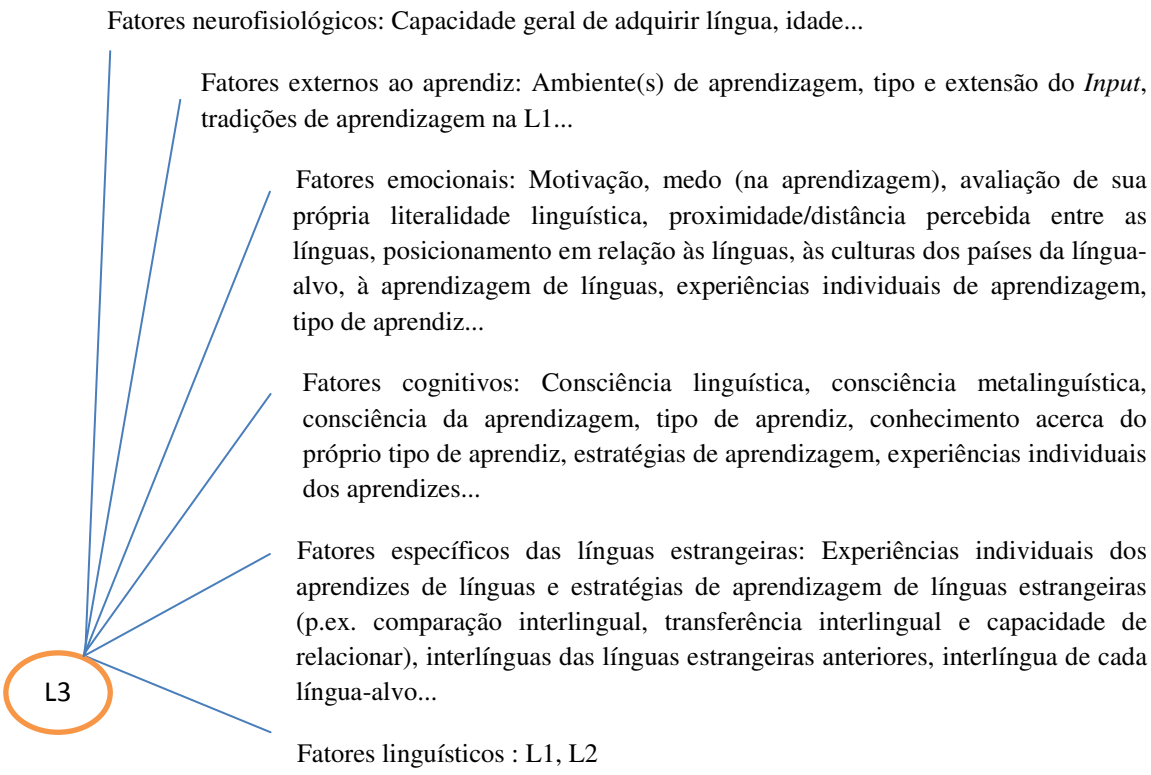


Figura 3: Aprendizagem da L3 - Os fatores de influência na aprendizagem da L3 não só se tornam mais complexos, como também se diferenciam qualitativamente da aprendizagem da L2, primeiro pela existência de uma nova língua e em segundo lugar pelas experiências e estratégias de aprendizagem (NEUNER, 2009, p.160).

1.3.5.1.4 Ecological Model of Multilinguality[15]

Este modelo sociolinguístico elaborado por Aronin & Ó Laoire (2001, 2002 apud HUFEISEN, 2003, p.8) vê a língua como um fator construtivo da identidade do indivíduo. A partir desta perspectiva, os autores diferenciam os conceitos de multilinguismo e multilingualidade, sendo que, enquanto o primeiro designa o estado coletivo de uma comunidade linguística, o segundo é visto como a totalidade das capacidades linguísticas do indivíduo, o que parece nos remeter a diferenciação entre multilinguismo e plurilinguismo trabalhada na subseção 1.1.4.. Dessa forma, o multilinguismo designa a situação linguística de uma sociedade, na qual diversas línguas entram em contato e grande parte dos indivíduos é plurilíngue.

[15] Modelo ecológico de multilingualidade.

A multilingualidade, por outro lado, abrange fatores como o conhecimento metalinguístico, fatores emocionais, influências sociais, aspectos cognitivos e visões pessoais. Se a multilingualidade é entendida por esse modelo como a representação de uma unidade sistêmica, que compreende o inventário linguístico do indivíduo, o multilinguismo relaciona-se aos sistemas linguísticos e códigos linguísticos, que são usados pelos indivíduos em situações de produção linguística. Quanto ao termo ecológico, este se refere ao contexto cultural no qual os autores acreditam que a pesquisa sobre multilingualidade deva ocorrer.

O modelo ecológico é o que lista o maior número de fatores externos ao aprendiz, ou seja, aqueles que não partem do indivíduo, sendo desencadeados pelo mundo exterior e sofridos pelo individuo como, por exemplo, a quantidade e qualidade do *input* recebido.

1.3.5.1.5 FLAM [Foreign Language Acquisition Model][16]

O *Foreign Language Acquision Model* (FLAM), de cunho linguístico-contrastivo, foi elaborado por Groseva (1998) e parte das observações de professores que indicam que os conhecimentos linguísticos dos alunos na L2 podem facilitar a aprendizagem da L3, mas, por outro lado, também apresentam obstáculos a seu processo de aprendizagem. Groseva (apud DENTLER; HUFEISEN; LINDEMANN, 2000) parte do pressuposto de que o aprendiz utiliza seus conhecimentos prévios na construção de hipóteses sobre a segunda língua a partir da comparação com comentários acerca da sua produção. A partir disso, o aprendiz compara o sistema da L1 com o sistema da L2 de modo a criar uma correspondência entre as duas. Para o caso da aprendizagem de uma L3, a principal diferença reside no fato de o ponto de referência para a construção de hipóteses sobre a L3 não ser a L1, mas sim a L2. Dessa forma, quanto mais um aprendiz sabe sobre sua L2, menor será a importância da L1 nesse processo de construção de hipóteses. O modelo da L2 é o que serve como uma instancia de controle para a produção e recepção da próxima língua.

[16] Modelo de aquisição de línguas estrangeiras.

A partir da formulação, testagem e avaliação de hipóteses na L2 surgem as variantes, que compreendem a simetria entre L1 e L2, de acordo com a qual as línguas possuem estruturas parecidas, senão iguais, e a assimetria entre L1 e L2, segundo a qual a impossibilidade de equiparar os sistemas leva a processos de simplificação ou supergeneralização linguística.

Para a presente dissertação, que estuda a aprendizagem de alemão como L3 após inglês, os modelos apresentados anteriormente serão considerados complementares, visto que cada um trata de um aspecto da aprendizagem das L3s, englobando suas áreas e fatores de influência.

1.3.6 Alemão como segunda língua estrangeira: *Alemão após inglês*

Os impulsos para o surgimento do campo de estudo *DaFnE* (Alemão como língua estrangeira após inglês) surgiram da prática, a partir da constatação de que os alunos produziam erros que não advinham, necessariamente, da língua materna, mas sim de outras línguas estrangeiras aprendidas anteriormente. A partir disso, foram realizados diversos estudos dirigidos, nos quais os erros dos grupos que aprendiam alemão como L2 eram comparados aos erros dos aprendizes de alemão como L3. (STEDJE, 1973 apud NEUNER, 2009).

1.3.6.1 Áreas de transferência entre as línguas

Para o caso de falantes nativos de português, que aprendem alemão depois de inglês, fica claro que a distância linguística entre alemão e português (língua românica) é maior do que a distância entre alemão e inglês, ambas línguas germânicas. Portanto, o inglês pode funcionar, para essa constelação de línguas, como um “abridor de portas” (NEUNER, 2009) para o alemão, a partir do momento que conscientiza os aprendizes brasileiros que muitos fenômenos do inglês, que eles já conhecem, são iguais ou parecidos aos do alemão e que podem ser transpostos durante o processo de aprendizagem para que esta seja facilitada.

Na área do vocabulário, apesar de existirem os internacionalismos comuns entre o português e o alemão (p.ex. telefone – *Telefon*) e vocabulário técnico (p.ex. da medicina e palavras como *Taxi, Musik* ou *Polizei*), construído com base nas palavras gregas e latinas, ainda é maior o número de semelhanças entre o alemão e o inglês, que engloba mais de 600 palavras (NEUNER, 2006, p. 4). Neuner também aponta para a existência dos anglicismos, que foram incorporados ao alemão, como em *Jeans, Internet, Party e Interview,* bem como palavras compostas como *Schulbuch* (*school book*).

Hufeisen (1993) foi outra autora a compilar uma sequência de áreas de experiência que os alunos podem recorrer para as primeiras aulas de língua alemã, tais como: nome dos meses e épocas do ano, números, características físicas das coisas, características e aparência de pessoas, nomes de plantas e animais, trânsito, alimentação, vestuário, partes do corpo, doenças, condições de trabalho, disciplinas escolares, esporte, comunicação de massa e política. Porém, também existem os "falsos cognatos" na área do vocabulário (por exemplo, *bekommen – become*), que correspondem a somente 3% do total do vocabulário comum. Os falsos cognatos advêm da análise contrastiva entre os diferentes sistemas linguísticos do aprendiz, que procura similaridades entre sua língua intermediária e a língua-alvo e, a partir disso, estabelece conexões (HUFEISEN; LINDEMANN, 1998).

Na área da gramática chegou-se a conclusão de que a vantagem de um bi-/plurilíngue sobre um monolíngue é grande e de que o parentesco etimológico entre o inglês e o alemão tem efeitos positivos no processo de aprendizagem. Quanto às áreas comuns, estas são: modelos de construção de frases elementares, concordância na área das palavras funcionais (artigos, preposições, conjunções, etc.), formação de tempo verbal (p.ex. *Perfekt* com *haben*), verbos irregulares e regulares (*Präteritum*), construção do futuro, partículas modais (NEUNER, 1996, p. 216).

Ao contrário das áreas citadas anteriormente, que são privilegiadas pelas "áreas comuns" entre as duas línguas, a área da pronúncia deve ser tratada com cautela, visto que nesta é especialmente importante que haja um tratamento consciente em relação às diferenças, ou seja, palavras que possuem significados adjacentes, porém são

pronunciadas (p.ex. *hard – hart, water – Wasser, sea – See*) e acentuadas (communic<u>a</u>tion – *Kommunikati<u>o</u>n / inter<u>n</u>ational – internatio<u>n</u>al / techn<u>o</u>logy – Tecnologi<u>e</u>*) de forma diferente. Também a entonação das frases é diferente. Para evitar essa pronúncia incorreta, se faz necessário que a pronúncia alemã seja sempre treinada e reforçada.

A ortografia segue o mesmo caminho, visto que nesta área o inglês oferece menos correspondências e os alunos tendem a transpor no alemão a grafia de palavras correspondentes no inglês, por conta da lógica das convenções ortográficas, como em *apple-Apfel*. Por último, na área de tipologia textual, também são encontradas muitas correspondências entre o inglês e o alemão.

1.3.6.2 Análise de Erros

Em todas as áreas existem, obviamente, diferenças claras entre o inglês e o alemão e, a partir deste enfoque, a maior parte dos trabalhos sobre a aprendizagem de *Alemão após Inglês* se concentra na Análise de Erros, como em Hufeisen (1991) ou em Vogel (1992). Tal fato pode ser justificado pela constatação de Wandruska, de que "por volta de metade dos nossos erros são erros de interferência. Sua fonte não é, de forma alguma, somente a língua materna" (1979 apud HUFEISEN, 1991, p.14, tradução minha)[17].

Hufeisen (1991) atesta que a Análise de Erros foi duramente criticada por falar muito sobre a produção, porém dizer pouco sobre os processos de recepção e ser mais orientada ao produto do que ao processo (cf. ELLIS, 1986 apud HUFEISEN, 1991, p. 35). De qualquer forma, a autora rebate tais afirmações ao afirmar que a Análise de Erros é uma boa forma de inventariar os problemas linguísticos dos aprendizes. Para a ela, os erros não devem ser ignorados na aprendizagem de línguas estrangeiras e a Análise de Erros, a partir desta abordagem, tem a pretensão de precisar os tipos de erros, informar sua frequência e analisar seu aproveitamento para a aula de língua estrangeira.

---

[17] No original: „Rund die Hälfte aller unserer Fehler sind Interferenzfehler. Ihre Quelle ist keineswegs nur die Muttersprache." (WANDRUSKA, 1979, p. 329).

Tais ideias parecem retomar Corder (1967), para quem inventariar os erros dos aprendizes é a melhor forma de descobrir algo sobe sua produção.

Na área da linguística dos erros, faz-se normalmente uma distinção entre os conceitos de erro e desvio, sendo que o segundo é preferido (KIELHÖFER, 1975 apud HUFEISEN, 1991, p. 41), pois se entende o desvio como possibilidade primordial do comportamento linguístico. Hufeisen (1991) também coloca que as interferências não são necessariamente advindas dos erros, podendo surgir de outras fontes. Uma transferência é considerada inadequada quando não vai ao encontro a uma norma da L2, tanto em relação a sua gramaticalidade quanto a sua aceitabilidade e adequação. As interferências, por outro lado, podem surgir de um sotaque estrangeiro ou um uso não equivalente aquele do falante nativo.

Quanto aos procedimentos da Análise de Erros, estes incluem a identificação do erro (se corresponde ao sistema, ou seja, se é gramaticalmente correto; se corresponde a norma linguística, ou seja, se é aceitável; se corresponde a situação comunicativa, ou seja, se é adequado). Após este processo, dá-se a classificação dos erros por meio de suas instâncias, que são fonéticas, gramaticais (desvios morfológicos e sintáticos) e lexico-semânticas e, em seguida, sua explicação, que se baseia em fatores linguísticos e não-linguísticos .

Hufeisen elaborou, no ano de 1991, um trabalho com histórias escritas de falantes maternos de línguas não indo-europeias, no qual pôde constatar que cerca de 9% do total dos erros desses aprendizes advinham do inglês. As interações entre L2 e L3 foram classificadas de acordo com o lugar e a tipo dos desvios. Neste ponto ficaram mais claros os desvios sintáticos e menos visíveis os desvios nas áreas da semântica e pragmática. Em relação às interferências nas áreas comuns, foram frequentes os erros de transferência do sistema fonológico (em relação às vogais e consoantes duplas), na sintaxe (verbos e seus complementos, construções em infinitivo e ordem das palavras) e na semântica (fraseologismos, falsos cognatos). (cf. MARX, 2000, p, 2)

Hufeisen classifica os desvios pelas unidades linguísticas envolvidas. Dessa forma, os desvios de grafema são aqueles que atingem somente uma letra da palavra

(por exemplo *sein**e** Schuh/sein Schuh*), que também envolve aspectos morfológicos. O segundo desvio diz respeito à troca de monemas (como, por exemplo, ***kü**mmer**te*** por ***krü**mmte*). Também há os desvios de sintagma, que dizem normalmente respeito a erros de construção das palavras ou de sintagmas e são comumente fenômenos gramaticais ou fraseológicos (p.ex. **Herr Müller* ***hatte ärger*** ao invés de ***war ärgerlich***). Há os desvios da frase, que são caracterizados como erros de construção da frase ou erros gramaticais (p.ex. ****sondern ist er*** no lugar de ***sondern er ist***). Também há os desvios de texto, que atinge a questão dos tipos de texto. A partir desta classificação, os desvios também são separados em sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Existem inúmeros exemplos de palavras parecidas nas línguas, como é o exemplo de *family* e *Familie*, *nationality* e *Nationalität*, *interest* e *Interesse*, *house* e *Haus* (HUFEISEN; MARX, 2001). Transferências do inglês podem ser tanto diretas, por exemplo, *garden* e *Garten* ou também modificadas, como, por exemplo, uma palavra transferida do inglês transformada por meio da mudança ou da adição de um grafema na forma alemã correta. **Son* no lugar de *Sohn*. Também há aquelas ocorrências nas quais uma palavra inglesa é adotada sem que a ortografia e/ou a morfologia do alemão seja levada em conta, como em **seconden*, **unerfolgreich*, **nexter*. (cf. HUFEISEN, 1991, p. 76). Volina (1992, p. 82) afirma que os substantivos compostos do alemão tendem a ser separados sob a influência do inglês e cita como exemplos *Sommer Abend / Summer evening*; *Premier Minister – prime minister*.

Na área da Ortografia, a questão dos substantivos serem escritos com letra maiúscula pode apresentar uma dificuldade ao aprendiz, principalmente quando existem equivalentes fonológicos-grafêmicos no inglês, como é o caso de *information-Information*. O grafema <k> no meio da palavra também pode ser problemático, em especial nos internacionalismos, no qual as diferenças não são nem esperadas e facilmente negligenciadas como, por exemplo, em *Kommuni**k**ation-communi**c**ation*. A diferenciação da ortografia de formas como **Shuh-shoe-Schuh* também é problemática por conta da comparação com o inglês. O uso diferente de consoantes duplas no inglês pode levar os alunos a erros, por exemplo, em *kontrolieren-control-kontrollieren*. Por fim, a tipificação inglesa do fonema [e] também é problemática, como em *wacklen-wackeln* e pelos aprendizes deixarem as tremas de lado.

Muitos erros de interferência na área da Léxico-Semântica devem-se ao fato de uma unidade da L1 corresponder a duas ou mais unidades na L2. Dentre esses fenômenos aparecem principalmente interferências lexicais, que se relacionam ao fenômeno da polissemia de um conceito. O verbo *know* é polissêmico em inglês e pode ser traduzido no alemão tanto por *kennen* quanto por *wissen* (VOGEL, 1992, p. 95). O autor fez um estudo sobre como alunos de mandarim como língua materna conseguem diferenciar a L2 da L3. Dessa forma, um erro como **Er kannte nicht, was er machen musste* pode ser explicado a partir da polissemia do verbo inglês. Outro erro deste tipo pode ser representado pela sentença **Wir brauche nicht so viel Zeit dafür zu verbringen*. A escolha do verbo inadequado pode ser justificada pelo fato de o verbo inglês *spenden* reproduzir os significados tanto de *verbringen* quanto de *verschwenden*.

Na área da Gramática, mais especialmente a da Sintaxe, o seguinte é válido: "na Sintaxe, a influência entre línguas é evidente em um número de áreas, incluindo ordem de palavras, orações relativas, artigos e expressões verbais." (ODLIN, 1989, p. 152). Uma das maiores dificuldades para o aprendiz de alemão como segunda língua estrangeira é a ordem das palavras em frases afirmativas que começam com advérbio (cf. VOLINA, 1992, p. 182), como em ***On Monday she has** a seminar in Grammar/**Am Montag hat sie** ein Seminar in Grammatik.* Hufeisen (1991, p. 86) provou que muitos exemplos de erros sintáticos podem ser categorizados sob o título de erros na ordem das palavras, como em ***Dann Herr Müller schüttelte** den Baum*.

Frases afirmativas, como as que são introduzidas com advérbios de tempo e lugar, levam os aprendizes a erros devido a estrutura diferente entre o inglês e o alemão. Alguns erros também podem advir do diferente uso das construções em infinitivo em ambas as línguas (cf. HUFEISEN, 1991, p.87) como em **Er **versuchte zu fangen** den Apfel mit dem Stock*. Adicionalmente há os casos nos quais o verbo modal e o verbo infinitivo são colocados lado a lado, sendo que deveriam estar separados, como em **Herr Müller **musste springen** auf den Baum* (cf. HUFEISEN, 1991, p.88). A Morfologia, por outro lado, é vista como uma área onde um menor número de erros advindos da transferência foram detectados, algo que vai ao encontro à afirmação de Odlin, para quem a área da Morfologia é menos suscetível a transferência linguística (1989, p. 152). Bausch (1990, p. 25) indica que há uma dificuldade nas formas de

comparativo e superlativo. As formas **mehr interessant*, ao invés de *interessanter* faz com que retomemos a formação do comparativo no inglês.

Também problemática parece ser a escolha do tempo verbal (cf. HUFEISEN; MARX, 2001, p. 31). Os aprendizes de alemão como L3 tem dificuldades em diferenciar entre o *Perfekt* do alemão e o *present perfect*. Ambas as formas são construídas de forma quase idêntica, mas tem usos bastante diferentes. A partir disto pode-se inferir que o *Präteritum* dos aprendizes de L3 seja usado com mais frequência, onde o *Perfekt* deveria ser usado. Outra dificuldade é apresentada pelo uso do artigo no alemão segundo Volina (1992), cujos problemas perpassam tanto seu uso quanto sua construção pelo fato desses serem diferentes tanto em português quanto em inglês.

Segundo Lindemann (1998), a análise de erros trabalha basicamente com os desvios da norma da língua-alvo, ficando despercebido tudo aquilo que o falante produz corretamente, ou seja, os elementos que atendem às normas da língua - alvo. A análise de erros trabalha com a produção, mais especificamente com a escrita e foi de fundamental importância para o estudo da aprendizagem de terceiras línguas.

Capítulo 2. Metodologia da pesquisa

O presente capítulo concentra-se nas questões metodológicas desta pesquisa, ou seja, aquelas concernentes à escolha dos participantes, ao contexto de realização da pesquisa e à adoção de instrumentos de análise a partir dos Pressupostos Teóricos apresentados no capítulo anterior. A aprendizagem de língua alemã, principalmente em seus estágios iniciais, é comumente caracterizada pelo conhecimento prévio da língua inglesa, fato que ocasiona processos tanto de transferência quanto de interferência linguística. No intuito de selecionar os fatores de influência mais decisivos para a ocorrência desses processos, bem como analisar como se dá a influência do inglês na aprendizagem do alemão foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos:

I) Coleta de material bibliográfico sobre as teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, processos de transferência linguística quando duas ou mais línguas entram em contato, aprendizagem de terceiras línguas e, mais especificamente, sobre a aprendizagem de *Alemão após Inglês* com vistas à elaboração de um modelo de análise a partir dos pressupostos teóricos;

II) Construção de um questionário de pesquisa que visa à obtenção de *corpus* para análise final;

III) Testagem do questionário em um pequeno grupo de aprendizes para futuros ajustes;

IV) Definição do grupo de informantes e sua separação por níveis de aprendizagem (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1);

V) Análise do corpus coletado e avaliação dos dados obtidos a partir dos instrumentos de análise que visam a atender aos objetivos da pesquisa;

VI) Apresentação dos resultados.

Nas subseções a seguir é apresentado um panorama da pesquisa, detalhando seu objeto de estudo, seu objetivo geral e objetivos específicos; o contexto de pesquisa; seus participantes; a coleta de dados e os procedimentos de análise adotados.

2.1. Apresentação da pesquisa

Os procedimentos metodológicos apresentados na introdução deste capítulo servem, para a investigação empírica, na análise dos fatores que influenciam a aprendizagem de terceiras línguas, com vistas a focalizar alguns dos aspectos pertinentes ao campo de estudo *Alemão após Inglês*, em especial seus processos de transferência e interferência linguística.

Para que os objetivos elencados sumariamente na *Introdução* deste trabalho e retomados na seção 2.1.3. a seguir pudessem ser alcançados, a pesquisadora partiu do pressuposto de que uma análise exclusivamente quantitativa ou qualitativa não seria suficientemente abrangente a ponto de permitir a visualização da totalidade dos indícios de influência do inglês no alemão. Por esse motivo, a pesquisa em questão pode ser caracterizada, em sua gênese, como de natureza qualitativo-quantitativa, por levar em conta tanto partes adequadas a análise estatística quanto partes para as quais sua interpretação holística se fez necessária.

Segundo McKay (2006, p. 07), a pesquisa quantitativa parece mais adequada a uma maior precisão no levantamento dos dados, por envolver estatísticas. Por outro lado, métodos qualitativos auxiliam o pesquisador na análise dos fenômenos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras ao avaliar seus dados de maneira holística, ou seja, levando em consideração não somente suas partes como também o todo e suas interrelações por meio de processos de contextualização e interpretação.

Dessa forma, se a parte quantitativa serve melhor a analise de questões objetivas, como aquela referente ao número de línguas faladas pelos aprendizes, seus níveis de proficiência, sua sequência de aprendizagem, frequência do uso das línguas e importância atribuída às mesmas, a investigação qualitativa é mais produtiva para as questões que analisam as percepções que os aprendizes têm em relação às áreas de

contato entre as línguas inglês/alemão, bem como os desvios empreendidos pelos aprendizes.

2.1.1. Objeto de estudo

O objeto de estudo trabalhado nesta pesquisa diz respeito à aprendizagem, analisada sob uma perspectiva de ensino plurilíngue, de alemão como segunda língua estrangeira após inglês. A partir da constatação de que as línguas previamente aprendidas, ou em processo de aprendizagem, interagem entre si, ocasionando processos tanto de transferência quanto de interferência linguística, evoca-se a necessidade de analisar os fatores envolvidos neste processo. A partir da clara definição do objeto de estudo, os objetivos da pesquisa podem ser melhor delimitados, tal como apresentado na seção seguinte.

2.1.2. Refinando os objetivos da pesquisa

2.1.2.1. Objetivo geral

O objetivo central da pesquisa é analisar a influência que a língua inglesa exerce na aprendizagem do alemão por aprendizes brasileiros, tendo em vista que o inglês ainda é a primeira língua estrangeira oferecida nas escolas e cursos de língua do país. Tendo este objetivo em mente, a pesquisa pretende identificar, teórica e empiricamente, os processos de transferência e interferência linguística dos alunos de alemão como língua estrangeira após inglês em estágio inicial de aprendizagem.

2.1.2.2. Objetivos específicos

Dentre os objetivos específicos, podem ser listados:

A) Analisar os fatores que influenciam a aprendizagem de alemão como L3 por aprendizes brasileiros;

B) Identificar quem são os aprendizes que buscam os cursos de alemão, inventariar seu repertório linguístico e mapear suas percepções e crenças acerca dos

processos de transferência e interferência linguística quando duas línguas de parentesco comprovado entram em contato;

C) Identificar, categorizar, descrever e explicar os desvios linguísticos (cf. HUFEISEN, 1991) dos aprendizes de alemão como L3 após inglês;

D) Determinar, do total de fenômenos linguísticos considerados desvios, qual a percentagem advinda exclusivamente da língua inglesa;

E) Analisar o número de desvios por nível de aprendizagem (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2. B1.1);

F) Identificar as áreas mais afetadas a partir das categorias Ortografia, Léxico-Semântica; Morfologia e Sintaxe.

2.2. Contexto de pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada com alunos do curso de difusão *Alemão no Campus*, organizado pelo Departamento de Alemão da Universidade de São Paulo. As aulas são ministradas por monitores da Graduação e da Pós-graduação em Letras que tem como objetivo não só a prática docente como também desenvolver pesquisas acadêmicas a partir de suas experiências em sala de aula.

O curso, que atende a Comunidade da Universidade de São Paulo e a interessados em geral, possui carga-horária de 45 horas por nível, sendo que os níveis I ao V compreendem os níveis A1.1 ao B1.1 do QECR (TRIM et al., 2001), ou seja, do básico ao início do intermediário.

Dentre seus principais objetivos está citado o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão em língua alemã, que atenda às necessidades comunicativas dos alunos. Para tal, o curso centra-se no ensino das estruturas e léxico básico e de sua aplicação em situações comunicativas reais nos modos oral e escrito.

Quanto a experiência da pesquisadora como monitora do curso, esta se deu em todos os níveis básicos, ou seja, A1.1, A1.2, A2.1 e A2.2. O material didático usado como referência era, a época, o livro *Optimal A1* e *A2,* complementado por atividades como jogos de vocabulário e gramática, elaboração e apresentação de diálogos e simulações de interações concretas no país da língua-alvo.

2.3. Participantes da pesquisa

Em um corpus composto por 50 informantes dos níveis básico e intermediário (Nível A1 ao nível B1 do QECR), foi distribuído um questionário de pesquisa que visava obter informações linguísticas dos informantes e coletar material linguístico por meio de uma produção escrita.

A parte introdutória do referido questionário contém perguntas que objetivam traçar um perfil dos aprendizes que buscam os cursos de *Alemão no Campus*, bem como ambientar esses alunos ao questionário por meio de perguntas pessoais, conforme demonstra excerto abaixo:

1) Nome: _____
2) Idade: _____
3) Formação acadêmica
   Graduando ( ) Graduado ( ) Pós-graduando ( ) Pós-graduado ( )
4) Área de formação:
   _____
5) Área de atuação profissional:
   _____

Quadro 2: Identificação dos participantes (Questões 1 a 5 do questionário)

Os pesquisados tinham entre 19 e 64 anos. A relevância da questão da idade dos aprendizes para uma pesquisa na área de aquisição/aprendizagem de terceiras línguas reside no fato desses grupos serem compostos por uma totalidade de adultos, fato que tem como consequência uma aprendizagem diferente daquela praticada pelas crianças, mais consciente, cognitiva e construtivista (HUFEISEN, 1999).

Quanto à questão sobre a formação acadêmica, bem como as áreas que esta se concentra, a pergunta objetivou fazer um diagnóstico sobre os aprendizes de alemão e seus objetivos mais imediatos, que influem na motivação do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Todos os aprendizes pesquisados tinham ensino superior em curso ou já acabado e muitos estavam em nível de Pós-Graduação. Os informantes atuavam nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo que a grande maioria estava centrada nas áreas de humanas e biológicas e tinham a área profissional e de estudos como as mais frequentes motivadoras para a aprendizagem do alemão. Dentre as áreas em que esses informantes se encontram, podemos destacar: direito, química, farmacêutica, políticas públicas, farmacêutica, audiovisual, letras, jornalismo, filosofia e engenharia.

Para a análise em questão foram isolados os aprendizes da sequência linguística Inglês e Alemão, sendo que, em todos os casos analisados, a língua alemã veio depois da inglesa. O interesse da pesquisadora em isolar este grupo deu-se tanto pela sua superioridade numérica relativa quanto pela crença de que esta seria a análise mais genuína a ser feita, dada a inexistência de outras línguas influenciando o processo de aprendizagem. A partir disso, dentro de uma população de 50 aprendizes adultos de alemão como segunda língua estrangeira em ambiente formal foi selecionada uma amostra de 15 aprendizes para análise, com idades entre 19 e 43 anos e todos com formação acadêmica em nível superior.

2.4. A coleta de dados por meio de um questionário de pesquisa

A coleta de dados deu-se por meio de um questionário de pesquisa (Anexo A) distribuído nas aulas dos cursos de Alemão no Campus, níveis Básico 01 ao Básico 05, ao longo do segundo semestre de 2010.

Antes da aplicação definitiva do questionário foi realizada uma análise piloto com o intuito de averiguar se as perguntas dirigidas aos aprendizes eram suficientemente claras e passíveis de atingir os propósitos da pesquisa. Para esta fase, bem como para as demais, os participantes foram selecionados de forma aleatória, sem nenhuma intervenção dirigida. Ademais, não foi realizado teste de nível nas línguas

alemã e inglesa em nenhum dos participantes, sendo a sua proficiência medida a partir da percepção que os aprendizes tinham da mesma. Após a finalização do preenchimento do questionário por parte dos voluntários, estes opinaram sobre a adequação das perguntas e sobre sua apresentação, o que levou, posteriormente, a acertos na disposição e visualização das questões sem que seu conteúdo fosse modificado.

Em relação a administração da pesquisa, seu propósito estava colocado em uma breve explicação logo no começo, que apresentava a temática geral da pesquisa, pedia a colaboração dos aprendizes e os agradecia pela participação.

O questionário de pesquisa distribuído aos participantes era idêntico, não separando os aprendizes pela sua competência em língua alemã. Depois de distribuídos, seus objetivos e modo de preenchimento eram sumariamente explicados. Como, à época da coleta, a pesquisadora era responsável pelas turmas de Básico 1 e Básico 2 (Níveis A1.1 e A1.2 do QECR), a coleta de dados em tais grupos foi acompanhado pela mesma, enquanto os questionários dos grupos Básico 3, Básico 4 e Básico 5 (Níveis A2.1, A2.2, B1.1 do QECR) foram distribuídos por outros monitores.

Os alunos deveriam preencher o questionário durante a aula e entregá-lo a seus respectivos professores, sendo que a coleta dos textos escritos deu-se paralelamente a resposta aos questionários. Aos alunos foi vetado o uso de dicionários na produção do texto e os mesmos não podiam levar os questionários para casa. Tais orientações foram dadas com o objetivo de diminuir possíveis distorções no nível de proficiência desses aprendizes, algo que fugiria de uma situação natural de produção de texto em sala de aula. Nas partes em que os aprendizes não se consideravam capazes de responder por falta de material linguístico, a pesquisadora esclareceu que não era relevante para a pesquisa que sua produção estivesse formalmente correta, mas que fornecesse dados sobre sua produção. Após todos os 50 alunos terem respondido os questionários, os mesmos foram entregues a pesquisadora para o início do processo de levantamento dos dados.

2.4.1. O questionário de pesquisa como instrumento de coleta de dados

2.4.1.1. A elaboração de um questionário de pesquisa

Um dos métodos de coleta de dados mais empregados nas pesquisas da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras são os questionários. Dörnyei (2003) indica a pesquisa por meio de questionários como um método eficiente de coleta de dados e salienta que a efetividade do uso deste instrumento depende de sua cautelosa elaboração, capaz de prever possíveis "desvios" nas respostas ou fatores como a desmotivação dos pesquisados. Conforme a definição de Brown:

> "Questionários são quaisquer instrumentos escritos que apresentam aos entrevistados uma série de perguntas ou afirmações, as quais eles devem responder ou utilizando suas próprias palavras ou selecionando uma resposta dentre outras já existentes." (BROWN, 2001, p.6 apud DÖRNYEI, 2003, tradução minha) [18]

A partir desta definição prévia do que representa um questionário e adaptando este método de coleta de dados à área da linguística, tem-se que, segundo Brown (2001 apud DÖRNYEI, 2003), pesquisas linguísticas são estudos que coletam dados das características e visões dos informantes sobre a natureza da linguagem ou sobre a aprendizagem por meio do uso de entrevistas orais ou questionários escritos.

Uma importante distinção é aquela realizada entre perguntas abertas e fechadas, ambas empregadas no questionário em questão. Enquanto perguntas abertas assumem as formas de completar ou de respostas curtas, que permitem aos pesquisados escrever suas próprias respostas, as perguntas fechadas solicitam ao informante escolher uma dentre diversas respostas previamente selecionadas, como nas perguntas que contém alternativas de resposta (sim ou não/ verdadeiro ou falso). Também são empregadas perguntas que pedem aos entrevistados montarem uma escala na qual indicam a importância ou utilidade atribuída a um determinado item (p.ex. se o informante considera um item muito interessante, interessante ou desinteressante). Um terceiro tipo de pergunta fechada é aquela em formato de *checklist*, na qual os aprendizes são levados

[18] No original: "Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers." (BROWN, 2001, p.06)

a marcar todas as respostas que correspondem à sua situação. Segundo Mckay (2006), existem vantagens e desvantagens nos dois tipos de elaboração, sendo que, enquanto as perguntas fechadas permitem uma maior uniformidade nas respostas e são mais fáceis de responder, codificar e analisar, as mesmas fornecem uma menor variedade de respostas. Em contrapartida, perguntas abertas fornecem um maior número de informações e são de mais fácil elaboração, porém são de mais difícil codificação e análise. Enquanto as perguntas abertas geram uma maior retomada de experiências pessoais e de lembranças, as perguntas fechadas, a depender de sua elaboração, podem induzir o pesquisado a certas respostas, principalmente quando se trata da coleta de opiniões.

Apesar de o conceito de questionários compreender mais comumente perguntas fechadas, que servem à pesquisa quantitativa, o questionário privilegiou questões qualitativas, mais adequadas a interpretação dos resultados obtidos. Entretanto, por acreditar que os diferentes métodos de pesquisa não são excludentes, mas sim complementares e pelo fato do questionário conter partes mais adequadas a um ou outro tipo de análise, foi realizada uma mescla, visto que, se a parte quantitativa serve melhor a analise de questões fechadas, a parte qualitativa é mais produtiva para as questões abertas. Como explicitado no subitem 2.1., a adoção de um só método de pesquisa seria incompleto, pois enquanto a análise quantitativa especifica mais o objeto de estudo por ser mais controlável, é a análise qualitativa que amplia a variedade de respostas dos entrevistados.

Na subseção a seguir será realizada a análise da construção de cada uma das partes do questionário. O quadro a seguir ilustra sumariamente a divisão do questionário em blocos temáticos que reúnem as perguntas apresentadas aos informantes:

Título dos blocos temáticos	Número das questões
A)Apresentação da Pesquisa	
B)Identificação dos participantes	1-5
C)Parte I: Levantamento do histórico de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) dos informantes	6
D)Parte II: Crenças e percepções acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	7-10
E)Parte III: Produção textual a partir da elicitação de itens comuns aos idiomas inglês/alemão	11

Quadro 3: Divisão do questionário em blocos temáticos.

2.4.1.2. Parte I: Levantamento do histórico de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) dos informantes

A primeira parte do questionário (Anexo A) foi composta por perguntas factuais (DÖRNYEI, 2003), que tinham como objetivo fazer um levantamento sobre as línguas aprendidas previamente pelos pesquisados e os ambientes em que esta aprendizagem se deu. É importante ressaltar que a sequência de questões 6a a 6e se repete para as três primeiras línguas estrangeiras dos participantes, ou seja, L1, L2 e L3.

6) Línguas estrangeiras aprendidas/adquiridas: (**OBSERVAÇÃO**: Enumere-as de acordo com a sequência de aprendizagem.)

L1:

_____

a) Local onde aprendeu (colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua - alvo, intercâmbio, etc.)?

_____

Quadro 4: Primeira língua estrangeira e local de aprendizagem. (Questão 6a)

O objetivo das referidas questões pode ser justificado pela constatação, feita por Hufeisen (1999), de que a língua alemã como língua estrangeira é tipicamente uma terceira língua, visto que esta é raramente aprendida como L2 e comumente como L3, compreendendo esta designação todas as línguas estrangeiras aprendidas após a primeira. Quanto aos ambientes de aprendizagem, a pergunta partiu da hipótese de que, para o ensino/aprendizagem de alemão como L3, é mais adequado que seja empregado o termo aprendizagem ao invés de aquisição. Ademais, as perguntas acima transcritas também serviram a separação dos participantes por grupos de sequencia de idiomas, tal como apresentado no subitem *Participantes da Pesquisa* (Seção 2.3.).

Para cada uma das línguas indicadas também foram elaboradas perguntas sobre o nível de proficiência e frequência no uso de cada língua pelo aprendiz, tal como representado abaixo pelas questões 6b e 6c:

b) Nível de proficiência atingido

Compreende bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Fala bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Lê bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Escreve bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

c) Faz uso desse idioma com qual freqüência?

( ) Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)

( ) Frequentemente (contato com falantes nativos,em reuniões/ apresentações específicas, etc.)

( ) Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)

( ) Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)

Quadro 5: Proficiência e frequência do uso (Questões 6b e 6c)

Para ambas as questões objetivou-se fazer uma previsão acerca da possibilidade de ocorrer influência interlinguística, visto que sua probabilidade aumenta quanto maiores os níveis de proficiência atingida e de frequência no uso de determinada língua

estrangeira (WILLIAMS & HAMMABERG, 1998). A influência interlinguística também pode ser afetada pelo fenômeno da recenticidade (HAMMABERG, 2001), que determina que os idiomas com uso mais recente têm maior probabilidade de constituir fonte de empréstimos linguísticos. Em consonância às perguntas anteriores, os aprendizes deveriam responder qual a importância que atribuem a cada um de seus idiomas, bem como em que áreas de sua vida prática consideram o uso das referidas línguas como relevante (6d e 6e):

d) De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana? (01- Fundamental; 02- Muito importante; 03- Indiferente; 04- Pouco importante; 05-Irrelevante)

01 ( ) 02 ( ) 03 ( ) 04 ( ) 05 ( )

e) Em qual(is) área(s) da sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (**OBSERVAÇÃO**: Devem ser citadas por ordem de relevância)

1º _____

2º _____

3º _____

Quadro 6: Importância dos idiomas e suas áreas de empregabilidade (Questões 6d e 6e)

A questão dessa(s) língua(s) serem empregadas em situações naturais de comunicação também é relevante, pois retoma a questão do insumo no ambiente do aprendiz. A questão do valor atribuído a cada língua foi trabalhada por meio da pergunta que objetivou atestar a importância que os aprendizes conferem a cada uma de suas línguas.

A seguir serão apresentadas as questões da Parte II do questionário de pesquisa, mais voltadas as percepções e crenças dos aprendizes em relação ao seu processo de aprendizagem.

2.4.1.3. Parte II: Crenças e percepções acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Na Parte II do questionário os alunos deveriam atestar suas percepções e crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, como na questão do emprego de estratégias, em especial aquelas que envolvem uma comparação entre a língua aprendida no momento e línguas anteriores:

7) Ao longo da sua aprendizagem do alemão, você...

	SIM	NÃO
Faz uso de estratégias de aprendizagem como, por exemplo, comparar o alemão com outras línguas aprendidas anteriormente? (no caso de alemão e inglês, Haus-house, good-gut)?		
Neste processo de comparação entre as línguas, você tem o costume de utilizar uma língua aprendida anteriormente para facilitar o processo de aprendizagem?		
Acredita que, ao se apoiar em uma língua aprendida anteriormente, esta interfira na sua aprendizagem de forma negativa?(em relação à pronúncia, entonação, gramática, vocabulário, etc.)?		
Vê grande presença de internacionalismos no alemão? (p.ex. Kommunikation/communication/ comunicación/communication)		

Quadro 7: Crenças e percepções dos aprendizes em relação às estratégias de aprendizagem (Questão 7)

A partir da pressuposição de que esses aprendizes já aprenderam uma língua estrangeira e têm, portanto, estratégias de aprendizagem bem definidas (NEUNER, 1996), o objetivo era investigar se estas estão realmente presentes no processo de aprendizagem de sua terceira língua. Acoplado às estratégias de aprendizagem está o uso de uma língua aprendida anteriormente para facilitar o processo de aprendizagem de sua língua subsequente. Também foram feitas perguntas sobre a consciência dos aprendizes acerca de processos de interferência linguística e sua percepção acerca da semelhança entre as línguas alemã e inglesa, por meio do uso de internacionalismos. A questão da interferência linguística alemão/inglês tem o objetivo de verificar se os

alunos têm a percepção quanto à intensidade do contato linguístico por meio da adoção de internacionalismos e empréstimos de palavras. Aquelas línguas que parecem ser similares à língua - alvo naturalmente fornecem mais pontos de referência para o aprendiz do que no caso de línguas não relacionadas. Por este motivo, esta questão é muito abordada na literatura plurilíngue, por ser repetidamente observada na produção de interlíngua dos plurilíngues (WILLIAMS & HAMMABERG, 1998).

Um maior direcionamento na questão da semelhança entre as línguas e suas áreas de contato foi abordada na seção posterior por meio das perguntas abertas:

8) Para aqueles que aprenderam inglês antes do alemão,

a) Veem semelhanças entre as línguas?

( ) Sim

( ) Não

b) Em quais áreas?

( ) Vocabulário

( ) Gramática

( ) Ordem das palavras

( ) Entonação das palavras e frases

( ) Ortografia

( )Tipos de texto

( ) Temas abordados

( ) Sons

( ) Outro(s)

Qual(is)?_____

Quadro 8: Percepções dos aprendizes em relação às semelhanças entre alemão e inglês.(Questão 8)

Nesta segunda parte os aprendizes deveriam assinalar os itens correspondentes à sua maior percepção de semelhança como, por exemplo, gramática, vocabulário ou ortografia. A seguir, os pesquisados deveriam responder se acreditam que uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha sua língua seguinte e justificar o porquê para, por fim, responder de que forma acreditam que seu conhecimento do inglês ajuda ou atrapalha a aprendizagem do alemão:

9) De acordo com a sua opinião, uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha a aprendizagem de outra língua subsequente?

( ) Ajuda

( ) Atrapalha

Por quê?

_____

_____

QUESTÃO OPCIONAL (SOMENTE PARA AQUELES QUE APRENDERAM ALEMÃO DEPOIS DE INGLÊS)

No caso do alemão ser aprendido depois do inglês, de que forma você acredita que esse conhecimento anterior do inglês ajude/atrapalhe? (com base na sua experiência de aprendizagem do alemão)

_____

_____

Quadro 9: Coleta de respostas dissertativas acerca das crenças e percepções dos aprendizes sobre o auxílio que uma língua oferece a aprendizagem de sua subsequente, em especial para o par alemão/inglês (Questão 9)

Na última parte desta seção os aprendizes deveriam centrar-se somente na aprendizagem do alemão e assinalar as áreas em que apresentam dificuldades. Estas perguntas foram propostas com o objetivo de distinguir, ao fim da análise das produções escritas, quais interferências não advinham da influência do inglês, tratando-se de equívocos acerca da própria estrutura do alemão.

10) Observações gerais:

a) Qual(is) são suas maiores dificuldades quando da aprendizagem do alemão?

( ) Pronúncia

( ) Gramática

( ) Vocabulário

( ) Entonação

( ) Outro(s):

_____

b) Dentro das áreas citadas acima, marque as alternativas abaixo que correspondem às suas principais dificuldades:

( ) Conjugação verbal (tempo, modo)

( ) Artigos (definido: der,das,die/indefinido:ein,ein,eine)

( ) Declinação de substantivos, adjetivos e pronomes

( ) Acentuação das palavras e frases

( ) Ordem dos elementos na frase

( ) Verbos regulares e irregulares

( ) Pronomes (no nominativo e acusativo)

( ) Preposições

( ) Formas de tratamento (Du/Sie)

( ) Casos nominativo/acusativo/dativo

( ) Verbos separáveis (aufstehen/zusammenpassen)

( ) Comparativo/ Superlativo

Quadro 10: Dificuldades gerais e específica dos aprendizes em língua alemã. (Questão 10)

2.4.1.4. Parte III: Produção textual a partir da elicitação de itens comuns aos idiomas inglês/alemão

O questionário também conteve uma parte de produção textual, na qual os aprendizes deveriam produzir um cartão postal a partir de elementos previamente

fornecidos pela pesquisadora. Estes, por sua vez, foram selecionados de modo a elicitar itens que contivessem tanto fenômenos de transferência positiva quanto interferência linguística, selecionados pela pesquisadora a partir da análise das áreas de contato entre as línguas alemã e inglesa. Segue abaixo a transcrição desta parte:

11) Schreiben

Schreiben Sie eine Postkarte. Schreiben Sie etwas zu allen 10 Punkten. Benutzen Sie das Mini Glossar.

- in Urlaub fahren - Hamburg + Bremen + Berlin!
- Flugzeug/Auto/Bus/Zug (Wie lange?)
- dann: Kino/Museum/Theater/Fotoaustellung
- nächste Woche: Sehenswürdigkeiten (Welche?)
- Spa**ß** haben
- über die Stadt (schön/nichts besonders/ausgezeichnet/schrecklich)?
- besser (hier/dort?)
- In Bremen (Essen/Trinken – Was?)
- ausruhen
- zurückgehen wollen (nicht?)

Mini Glossar: *Liebe _____/Lieber _____,Von...Viele Grüsse/Herzliche Grüsse/Bis bald.*

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Quadro 11: Produção textual (Questão 11)

A escolha pela coleta de material linguístico através de corpora textual foi tomada por representar, segundo Albert e Marx (2010, p. 51), uma alternativa de análise linguística introspectiva, ficando a relação dialógica entre pesquisador e pesquisado implícita e, portanto, livre de possíveis influências. Desse modo é possível coletar uma quantidade razoável de informações linguísticas sem que fatores extralinguísticos, tais como a inibição ou questões hierárquicas atrapalhem a qualidade do conteúdo produzido. Apesar de vantajoso, o método de coleta também apresenta desvantagens, dentre as quais a incapacidade do pesquisador de controlar a produção de seu aprendiz e

posteriormente, durante a análise dos dados, não ter ciência dos motivos que levaram o aprendiz a produzir certas formas.

Quanto aos itens escolhidos para a elicitação, estes envolviam vocabulários comuns nas áreas de meios de transporte (*Bus- bus*), atividades do tempo livre (*ins Theater gehen – go to the theatre*) e alimentação (*Bier – Beer*), bem como a adjetivação em geral (O que acharam dos locais visitados?). A proposta textual deveria envolver construções nos tempos presente e passado, por meio das quais a pesquisadora intencionou testar o nível de dificuldade que os aprendizes apresentam na construção do *Perfekt* do alemão e o *present perfect* do inglês. Adicionalmente, itens gramaticais passíveis de gerar transferências positivas, tais como o emprego do comparativo (*Hier ist besser als dort – Here is better than there*) e as construções com verbos modais (*Ich will – I will*) também foram inscritas, bem como situações opostas, na qual um verbo separável em alemão (*ausruhen*) não possui item correspondente em língua inglesa. Dentre os itens não explicitados na proposta, porém necessários para a construção do texto, podem ser elencados: Construções no infinitivo (*ins Kino zu gehen - to go to the movies*) , expressões fixas (*Spass haben –have fun*) e o emprego de preposições (*bei – by*). A escolha de itens deu-se a parir dos trabalhos de Hufeisen e Neuner, entre outros.

É importante ressaltar que a supressão de alguns itens de possível aproveitamento para o gênero textual em questão, como, por exemplo, os vocabulários referentes à *Wetter* (previsão do tempo) e cumprimentos foram suprimidos no intuito de atingir o maior número de aprendizes possível, visto que tal conteúdo só é aprendido ao final do nível A1.

De uma maneira geral o questionário, aparentemente longo, conteve perguntas de fácil resolução e um texto cujos elementos constituintes foram previamente fornecidos. Dessa forma, cabia ao aprendiz relacionar aquelas informações a partir de seu conhecimento linguístico.

2.5. Procedimentos de análise

Os dados coletados da **Parte I** do questionário serão apresentados seção 3.1 do próximo capítulo. Em um primeiro momento estes dados devem ser descritos e convertidos em percentual para que, a seguir, possam ser interpretados a partir dos Pressupostos Teóricos apresentados nesta dissertação. Dessa forma, resultados sobre o número de línguas aprendidas, níveis de proficiência, frequência do uso dos idiomas e importância atribuída às línguas envolvidas serão apresentados em tabelas e gráficos e posteriormente analisados.

Quanto à **Parte II**, centrada nas crenças e percepções dos aprendizes sobre o processo de aprendizagem e suas áreas de dificuldade serão adotados os mesmos critérios de análise da Parte I, com exceção das perguntas abertas, para as quais serão selecionadas e transcritas aquelas respostas mais completas e que demonstram uma reflexão, por parte dos participantes, sobre os assuntos tratados nas questões.

Para a **Parte III** do questionário, de produção textual, serão selecionados aqueles desvios linguísticos considerados ter sua origem na língua inglesa. Posteriormente, tais desvios serão classificados a partir das categorias Ortografia, Léxico-Semântica, Morfologia e Sintaxe, tendo suas ocorrências posteriormente descritas e explicadas. A seguir, será elaborada uma tabela comparando numericamente o total de erros com aqueles advindos somente do inglês e aqueles com origem tanto da língua materna português quanto da primeira língua estrangeira inglês. A mesma análise deverá ser feita por níveis de aprendizagem, quantificando os desvios dos aprendizes a medida que estes avançam na aprendizagem para, com isso, identificar as diferenças existentes entre os níveis de proficiência. Tais desvios também devem ser apresentados em um gráfico, com a sua distribuição percentual por área, de forma que, posteriormente, os dados obtidos nas produções possam ser, ao final, cruzados e comparados com as áreas de dificuldade declaradas pelos aprendizes.

Capítulo 3. Análise do *corpus* de pesquisa

O presente capítulo, de análise dos dados empíricos coletados, apoia-se nos *Pressupostos Teóricos* desta dissertação para, a partir dos resultados obtidos, investigar os fatores que propiciam fenômenos de influência interlinguística, bem como constatar os efeitos desses fenômenos nas produções escritas dos aprendizes investigados.

Em um primeiro momento, ao longo da seção 3.1.1., será realizada a apresentação e interpretação dos dados concernentes ao *repertório linguístico* dos aprendizes (Questão 6) , aos *ambientes de aquisição/aprendizagem* dos idiomas alemão e inglês (Questão 6a), aos *níveis de proficiência* declarados pelos aprendizes (Questão 6b), a *frequência* com que os aprendizes fazem uso de cada língua (Questão 6c), a *importância* atribuída a cada uma das línguas (Questão 6d) e aos *ambientes* nos quais o uso desses idiomas são considerados mais relevantes pelos aprendizes (Questão 6e).

Na seção 3.1.2. será apresentada a análise dos dados referentes às crenças e às percepções dos aprendizes de alemão em relação ao emprego de estratégias de aprendizagem, em especial aquelas que envolvem a comparação de sistemas linguísticos com vistas a facilitação da aprendizagem, processos de interferência linguística e a percepção acerca da presença de itens lexicais presentes em diversas línguas, os internacionalismos (Questão 7). A seguir, serão contabilizadas as respostas dos aprendizes em relação à semelhança percebida entre as línguas alemã e inglesa, bem como em que áreas ela ocorre (Questão 8). Adicionalmente, por meio de respostas dissertativas, a análise deste item - semelhança entre as línguas - deverá ser aprofundada (Questão 9). Nela, os aprendizes declaram suas crenças e percepções sobre o auxílio que uma língua oferece na aprendizagem de sua subsequente, em especial para o par alemão/inglês. A seleção de um número restrito de respostas a serem transcritas deu-se pelo critério de relevância, ou seja, serão privilegiadas aquelas respostas que mais se adequam aos propósitos da pesquisa. Por fim, serão contabilizados e interpretados os dados referentes às dificuldades linguísticas dos aprendizes em língua alemã (Questões 10a e 10b).

Em um terceiro momento, na seção 3.2., serão analisados os desvios (cf. HUFEISEN, 1991) dos aprendizes (Questão 11), divididos pelas áreas de Ortografia (3.2.1.), Léxico-Semântica (3.2.2.), Morfologia (3.2.3.) e Sintaxe (3.2.4.).

Na quarta fase da análise, que compreende a seção 3.3., os dados numéricos referentes aos desvios linguísticos dos aprendizes serão contabilizados, separados e apresentados em gráficos, mostrando os desvios advindos somente do inglês em comparação aos advindos do inglês e do português, além de sua posterior diferenciação pelos níveis de aprendizagem dos pesquisados. Ao final, esses desvios serão convertidos em percentual e separados a partir das áreas de Ortografia, Léxico-Semântica, Morfologia e Sintaxe, de forma que, posteriormente, sejam cruzados com aqueles fornecidos na questão 10 da seção 3.1.2., que trata das dificuldades linguísticas declaradas pelos aprendizes.

As Partes I e II do questionário abrangem o enfoque dado a distinção entre crenças e percepções, as quais, apesar de complexas em sua natureza, são necessárias à precisa análise dos resultados. Autores como Price (1969); Pajares (1992); Woods (1996) e Johnson (1999) (apud SILVA; ROCHA, 2007, p. 1020) procuraram atribuir significados para o conceito de crença, que traria como um de seus termos subordinados a ideia de percepção. Entretanto, para a análise a seguir, será adotada a seguinte definição para o conceito de crenças no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras:

> "Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo." (SILVA, 2005 apud SILVA, 2007, p. 249-250)

Esta definição é capaz de abranger a área de ensino/aprendizagem de línguas e apoia a ideia de que as crenças que acompanham os aprendizes na aula de língua estrangeira têm papel importante na forma com que estes aprendem. Para o trabalho em questão, as crenças serão compreendidas como indissociáveis de um sujeito social,

dotado de reflexão sobre suas representações mentais. As percepções, por outro lado, dizem respeito a visões menos reflexivas e menos marcadas pelas idiossincrasias dos sujeitos, tendo, dessa forma, caráter menos interpretativo.

3.1. Os fatores de influência operantes na aprendizagem de terceiras línguas: uma análise qualitativo-quantitativa

A seção 3.1. compreende a análise da Parte I e da Parte II do questionário, distribuídas, respectivamente, pelas subseções 3.1.1. e 3.1.2.. A divisão da análise em blocos deu-se não só pela sua melhor visualização, como também pelo fato de cada parte conter perguntas de natureza distintas.

3.1.1. Parte I: Levantamento do histórico de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) dos informantes

A primeira sequência de respostas (Questão 6) do questionário refere-se às línguas estrangeiras aprendidas/adquiridas pelos pesquisados (L1, L2, L3, Lx).

Questão 6:
Línguas estrangeiras aprendidas/adquiridas: (*OBSERVAÇÃO: Enumere-as de acordo com a sequência de aprendizagem.*)

L1:

_____

Seus resultados encontram-se representados no Gráfico 1, abaixo:

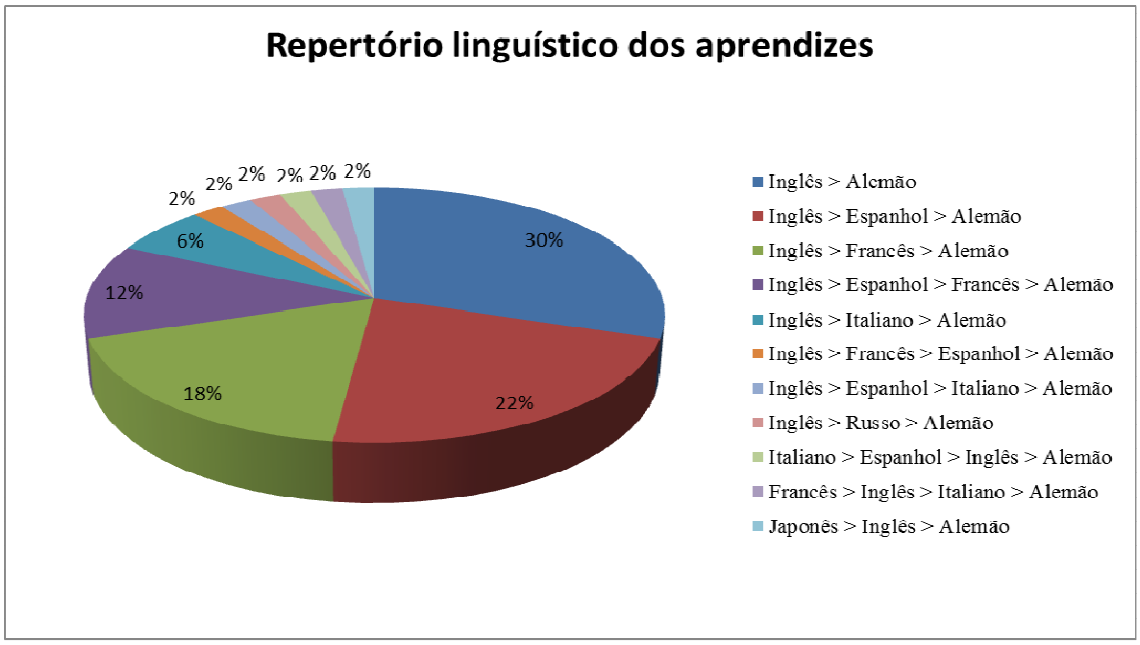


Gráfico 1: Repertório linguístico dos aprendizes

Como se nota a partir da visualização do gráfico acima, os aprendizes investigados são plurilíngues, já que todos os respondentes possuem mais de uma língua estrangeira em seu repertório, havendo casos nos quais os aprendizes têm conhecimentos de três línguas estrangeiras além da materna. Adicionalmente, todos apresentam a sequência linguística *Alemão após Inglês*, mesmo que estas línguas não estejam em uma relação diretamente sequencial, como, por exemplo, o grupo Inglês > Espanhol > Francês > Alemão. A partir disso, pode-se inferir que os aprendizes em questão detêm uma competência plurilíngue, a qual compreende todas as suas línguas aprendidas/adquiridas.

Quanto às sequências linguísticas, as que concentram o maior número de informantes são: *Inglês e Alemão*, com 30% dos participantes e *Inglês, Espanhol e Alemão*, que, com seus 22% de participação, englobam mais da metade dos aprendizes investigados. Para esta dissertação foram selecionados os aprendizes da sequência linguística inglês e alemão, sendo que, para todos os casos a serem analisados, a língua alemã veio depois da inglesa. Desta feita, dentro de um grupo de pesquisa composto de 50 aprendizes adultos de alemão como segunda língua estrangeira em ambiente formal, foi selecionada uma amostra de 15 aprendizes para análise, com idades entre 19 e 43 anos.

A questão 6a trata dos ambientes de aquisição/aprendizagem dos aprendizes investigados, como ilustrado a seguir:

Questão 6a:
Local onde aprendeu (colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua - alvo, intercâmbio, etc.)?
_____

Quanto aos seus resultados, chegou-se a conclusão de que não há uma diferença relevante entre os ambientes de aquisição/aprendizagem das línguas alemã e inglesa. Dentre os locais indicados pelos aprendizes para a aquisição/aprendizagem do inglês estão a escola (pública e privada), instituto de idiomas, professor particular e moradia no país da língua-alvo. Para a língua alemã, os locais de aprendizagem relatados indicam escola (particular), instituto de idiomas e faculdade. Dessa forma, pode-se inferir que, se para o inglês constatam-se situações naturais e não dirigidas de aprendizagem, tomando-se aqui como base a concepção de Hufeisen (1991), para quem a aprendizagem também implica processos de aquisição, para a língua alemã os pesquisados se declararam restritos a ambientes formais de aprendizagem.

Em relação aos *níveis de proficiência* alcançados pelos aprendizes, os dados foram analisados a partir das respostas da questão 6b:

Questão 6b:
Nível de proficiência atingido

Compreende	*bem* ( )	*razoavelmente* ( )	*pouco* ( )
Fala	*bem* ( )	*razoavelmente* ( )	*pouco* ( )
Lê	*bem* ( )	*razoavelmente* ( )	*pouco* ( )
Escreve	*bem* ( )	*razoavelmente* ( )	*pouco* ( )

Seus resultados, por sua vez, indicam significativas discrepâncias entre os níveis de proficiência das línguas alemã e inglesa, como ilustra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Percepção da proficiência alcançada nas línguas alemão e inglês

		Bem		Razoavelmente		Pouco	
		Inglês	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**
Compreende	Número	7	0	6	6	2	9
	Percentual	46,7%	0%	40%	40%	13,3%	60%
Fala	Número	5	0	6	0	4	15
	Percentual	33,3%	0%	40%	0%	26,7%	100%
Lê	Número	11	0	2	8	2	7
	Percentual	73,4%	0%	13,3%	53,3%	13,3%	46,7%
Escreve	Número	6	0	7	3	2	12
	Percentual	40%	0%	46,7%	20%	13,3%	80%

Os resultados indicam ser significativo o fato de nenhum aprendiz ter classificado suas competências em língua alemã (fala, escrita, leitura e compreensão) como boa. O mesmo não se deu em língua inglesa, para a qual pelo menos um terço dos aprendizes declarou ter bom desempenho (33,3% para a fala), número que sobe significativamente ao serem analisadas competências receptivas, como a leitura (73,4% declararam ter uma boa competência leitora). Para as capacidades produtivas em língua inglesa foram poucos os que declararam baixo desempenho (para a fala 26, 7% e para a escrita 13,3%). Por outro lado, em língua alemã a tendência parece se inverter não só pela percentagem que julga desempenhar bem as competências na língua como também pela concentração daqueles que declararam desempenhar pouco em todas as competências (compreensão 60%; fala 100%, leitura 46, 7% e escrita 80%). Tais resultados podem indicar que a relevância da língua inglesa figure como fator importante durante a aprendizagem de alemão como terceira língua. Para compor os indícios para tal afirmativa, os trabalhos de Hammaberg (1998), Odlin (1989) e Ringbom (1986) foram retomados, para quem a *proficiência linguística* representa um importante fator na determinação da ocorrência de influência interlinguística, sendo esta especialmente favorecida caso o aprendiz possua um alto nível de competência em alguma de suas línguas (cf. HUFEISEN; MARX, 2001, p. 38).

A *frequência de uso de línguas* também é fator importante para definir a influência interlinguística, tal como e representado pela pergunta 6c:

Questão 6c:
Faz uso desse idioma com qual freqüência?

( ) *Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)*

( ) *Frequentemente (contato com falantes nativos,em reuniões/ apresentações específicas, etc.)*

( ) *Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)*

( ) *Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)*

Quanto aos resultados para as línguas alemã e inglesa, eles estão representados na Tabela 2:

Tabela 2 - Frequência de uso dos idiomas inglês e alemão

	Diariamente		**Frequentemente**		**Eventualmente**		**Raramente**	
	Inglês	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**
Número	2	2	4	1	8	1	1	11
Percentual	13,3%	13,3%	26,7%	6,7%	53,3%	6,7%	6,7%	73,3%

A partir da análise dos dados acima, é relevante notar o grande percentual de alunos, 73,3%, que declarou usar a língua alemã raramente, enquanto somente 6,7% dos falantes de inglês declararam fazer o mesmo. Se para o inglês, mais da metade dos aprendizes, 53,3%, declarou o uso do idioma eventualmente, somente 6,7% dos aprendizes de alemão reportaram um uso eventual. Os fatores *frequência* e *recenticidade* (HAMMABERG, 1998) são de relevância para a possibilidade de ocorrer influência interlinguística, pois quanto maior o uso de uma determinada língua e maior proximidade temporal entre o último uso, maior a tendência que uma língua influa em sua subsequente.

Outro fator capaz de prever a influência interlinguística é o chamado "efeito da língua estrangeira" (MEISEL, 1983 apud HAMMABERG, 2001) do status da L2. Segundo este fator, aprendizes têm a tendência de usar a L2 ou línguas que não a L1 como língua fonte da influência interlinguística quando estas detêm alto prestígio na sua comunidade linguística. O fator de *importância atribuída às línguas* alemã e inglesa

pelos informantes desta pesquisa foi analisado a partir das respostas da questão 6d, tal como ilustrado a seguir pela Tabela 3:

Questão 6d:
De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana (01- Fundamental; 02- Muito importante; 03- Indiferente; 04- Pouco importante; 05-Irrelevante)?

01 ( ) *02* ( ) *03* ( ) *04* ( ) *05* ( )

Tabela 3 - Importância atribuída pelos pesquisados às línguas alemã e inglesa em seu cotidiano

	Fundamental		**Muito importante**		**Indiferente**		**Pouco importante**		**Irrelevante**	
	1		**2**		**3**		**4**		**5**	
	Inglês	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**	**Inglês**	**Alemão**
Número	5	1	9	5	1	7	0	1	0	1
Percentagem	33,3%	6,7%	60%	33,3%	6,7%	46,6%	0%	6,7%	0%	6,7%

A comparação dos dados mostra que, se 60% consideram o idioma inglês muito importante, este percentual cai para 33,3 % no idioma alemão, língua que aproximadamente metade dos entrevistados (46,6%) classificou como indiferente, ou seja, de interesse menor em sua vida cotidiana. A partir destes resultados, pode-se inferir que o prestígio obtido pela língua inglesa no cenário internacional é fator que contribui para que o alemão seja a segunda língua estrangeira a ser aprendida.

Quanto aos dados relativos às áreas de uso das línguas inglesa e alemã na vida cotidiana dos aprendizes, estas foram coletados a partir da questão 6e:

Questão 6e:
*Em qual(is) área(s) da sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (**OBSERVAÇÃO**: Devem ser citadas por ordem de relevância)*

1º _____

2º _____

3º _____

Dentre seus resultados foram citadas, para a língua inglesa, contato com estrangeiros ou nativos, leitura de textos e livros no original, intercâmbio, compreensão de programas televisivos na língua-alvo, lazer (viagens ao exterior), atualização profissional e aperfeiçoamento profissional, entre outros. Entre os usos da língua alemã, podem ser destacados: pretensão de fazer intercâmbio, acesso à informação em língua alemã, estudos, trabalho, turismo e contato com familiares de descendência alemã. A partir dos resultados pode-se notar que há uma proximidade entre os interesses que motivam o aprendizado de ambas as línguas, sendo as áreas profissionais e de estudos as mais relevantes.

Em resumo, os resultados da Parte I do questionário reforçam algumas constatações sobre os fatores que favorecem a ocorrência de influência interlinguística na aprendizagem de uma L3. Hufeisen (1999) parte da constatação de que aprendizes de terceiras línguas dispõem, comumente, de um *repertório linguístico* vasto, como confirmado pelo Gráfico 01. Adicionalmente, aprendizes de L3 são, em geral, adultos, o que lhes dá maior capacidade de abstração e motivação para a aprendizagem (cf. NEUNER, 1996, p.213). A influência interlinguística também está diretamente relacionada ao fator *proficiência*, sendo que há um consenso de que muito da transferência linguística entre L2/L3 advém do baixo nível de proficiência em L3, aliado a uma alta proficiência em L2, conforme Tabela 1 (cf. DEWAELE, 2001; HAMMABERG, 2001; WILLIAMS & HAMMABERG, 1998 apud MURPHY, 2005, p. 7). Dessa forma, aprendizes menos proficientes tendem a transferir mais elementos de suas línguas previamente aprendidas do que aqueles com maiores índices de proficiência (cf. CENOZ, 2001, p. 09). Aliada à questão da proficiência linguística também estão os fatores *frequência de uso* e *importância atribuída às línguas*, visto que os aprendizes têm maior tendência a realizar empréstimos daquelas línguas que usam com maior frequência do que daquelas que sabem, porém não usam tão ativamente (HAMMABERG, 2001; CENOZ, 2001), como representado pela Tabela 2. Por fim há a questão da *importância atribuída às línguas*, que contribuem para o "efeito da língua estrangeira" (MEISEL, 1983 apud CENOZ, 2001, p.9) do status da L2, segundo a qual aprendizes tendem a usar a L2 ou outras línguas que não a L1 como sua fonte preferencial de influência interlinguística (WILLAMS & HAMMABERG, 2008). Desta feita, a partir dos dados da Tabela 3 pode-se inferir que os aprendizes prefiram

empregar sua primeira língua estrangeira (inglês) e não sua língua materna quando lhes falta material linguístico para se expressar em alemão.

3.1.2. Parte II: Crenças e percepções acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Na Parte II do questionário, que visa coletar informações sobre as crenças e percepções dos aprendizes, bem como suas práticas na aprendizagem de alemão como terceira língua, têm-se perguntas tanto de múltipla escolha quanto dissertativas. Para esta parte da análise, deve-se considerar a retomada dos conceitos de crenças e percepções dos aprendizes, tal como apresentadas na parte introdutória deste capítulo.

Na primeira série de questões (Questão 7), os alunos deveriam, por meio de perguntas fechadas, confirmar se fazem (ou não) uso de estratégias de aprendizagem, entre elas a comparação linguística como meio de facilitação da aprendizagem. Os resultados podem ser vistos nas Tabelas 4 e 5.

Questão 7:
Ao longo da sua aprendizagem do alemão, você...

	SIM	*NÃO*
Faz uso de estratégias de aprendizagem como, por exemplo, comparar o alemão com outras línguas aprendidas anteriormente? (no caso de alemão e inglês, Haus-house, good-gut)?		
Neste processo de comparação entre as línguas, você tem o costume de utilizar uma língua aprendida anteriormente para facilitar o processo de aprendizagem?		

Rebecca Oxford (1992, p. 63 apud OXFORD, 2003, p.2) definiu estratégias de aprendizagem como aquelas ações, comportamentos, passos ou técnicas que os aprendizes empregam no intuito de aperfeiçoar seu progresso na compreensão,

internalização e uso da L2. Para a autora, as estratégias de aprendizagem determinam a forma como os sujeitos aprendem uma língua estrangeira, sendo seu emprego um processo consciente. Dessa forma, a pergunta acima objetivou descobrir algo sobre o modo pelo qual os pesquisados aprendem uma língua. Seus resultados vêm indicados na Tabela 4:

Tabela 4 - Uso de estratégias de aprendizagem

	SIM	**NÃO**
Número	15	0
Percentagem	100%	0%

Pelos resultados obtidos, vê-se que a totalidade dos alunos investigados atestou seu conhecimento sobre a existência e uso de estratégias de aprendizagem (Tabela 4), o que indica que eles já desenvolveram técnicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras e que têm, provavelmente, conhecimento sobre seu tipo de aprendiz.

Na tabela a seguir, encontra-se representada uma das formas que os aprendizes adotam na facilitação de seu processo de aprendizagem:

Tabela 5 - Uso de L2 para facilitar a aprendizagem de uma L3

	SIM	**NÃO**
Número	13	2
Percentagem	86,7%	13,3%

Pelos resultados acima, pode-se inferir que a comparação entre diferentes línguas estrangeiras é frequente entre os aprendizes. Tal procedimento, por sua vez, envolve a análise de sistemas linguísticos e tem, portanto, cunho cognitivo (OXFORD, 2003, p. 120). Um dos fatores envolvidos neste processo de comparação é psicotipologia (KELLERMAN, 1983), ou seja, a semelhança percebida pelos aprendizes entre as línguas, a ser trabalhada mais detalhadamente na Questão 8.

É necessário esclarecer que, para as duas primeiras perguntas da série, deve-se levar em consideração que os aprendizes poderiam estar propensos a fornecer respostas afirmativas, visto que tanto a confirmação do uso de estratégias de aprendizagem quanto o emprego de uma língua previamente aprendida no intuito de facilitar a aprendizagem de sua subsequente indicam um sujeito habilidoso na tarefa de aprender línguas. Ademais, os exemplos de vocabulário fornecidos na pergunta (*Haus-house, good-gut)* facilitaram a visualização dos aprendizes sobre as semelhanças entre as línguas alemã e inglesa. A seguir estão reproduzidos os últimos dois itens da Questão 7:

Questão 7 (continuação):
Ao longo da sua aprendizagem do alemão, você...

	SIM	*NÃO*
Acredita que, ao se apoiar em uma língua aprendida anteriormente, esta interfira na sua aprendizagem de forma negativa?(em relação à pronúncia, entonação, gramática, vocabulário, etc.)?		
Vê grande presença de internacionalismos no alemão? (p.ex. Kommunikation/communication/ comunicación/communication)		

Na tabela abaixo, estão representados os resultados referentes à crença dos aprendizes em relação a processos de interferência linguística:

Tabela 6 - Interferência da língua anterior

	SIM	**NÃO**
Número	10	5
Percentagem	66,7%	33,3%

Apesar de os aprendizes terem declarado o uso de uma língua para auxiliar na aprendizagem de sua posterior, uma razoável parcela destes (66,7%) declarou acreditar que uma língua estrangeira interfira negativamente na aprendizagem de sua

subsequente, crença que pode atrapalhar o uso efetivo de diferentes línguas em sala de aula.

Por fim, a percepção acerca da existência de internacionalismos, itens linguísticos encontrados em diversas línguas (*Kommunikation, Organisation, Struktur, Polizei*), é relevante por demonstrar o quanto os aprendizes percebem as semelhanças na área do vocabulário, podendo utilizá-las para facilitar seu processo de compreensão na língua alemã. Os seus resultados estão demonstrados na Tabela 7:

Tabela 7 - Presença de internacionalismos

	SIM	**NÃO**
Número	8	7
Percentagem	53,3%	46,7%

A partir dos resultados apresentados, pode-se notar que a percepção acerca da existência de internacionalismos não foi considerada como de extrema relevância para os aprendizes em questão, visto que pouco mais da metade (53,3%) atestou sua existência. Como consequência direta disso, tem-se que somente a metade é capaz de perceber que o conhecimento prévio desses itens lexicais pode auxiliar na compreensão de textos escritos e orais. Entretanto, para que tal afirmação seja mais precisa, deve ser levada em consideração a diferença entre os níveis de proficiência dos aprendizes, visto que, enquanto um aprendiz do nível Básico 05 (B1.1.) está, teoricamente, mais preparado para reconhecer os internacionalismos, os aprendizes de Básico 01 (A1.1) não terão o mesmo repertório para fazer tal afirmação. Por outro lado, os aprendizes de níveis iniciais são os mais capazes de se beneficiar pela presença de internacionalismos, principalmente em relação a suas capacidades receptivas (audição e leitura). Assim sendo, suas respostas podem se basear no seu contato com textos em língua alemã, a partir dos quais os aprendizes avaliam em que medida sua interpretação e o reconhecimento de itens lexicais foram facilitados pelos internacionalismos.

A partir das respostas fornecidas pelos aprendizes nessa série (Tabelas 4 a 7), pode-se inferir que os alunos têm a consciência acerca do possível uso de uma língua

para auxiliar na aprendizagem de sua subsequente, porém ao refletirem sobre exemplos aleatórios, parecem indicar que a interferência seja mais marcante ao longo de seu processo de aprendizagem. A partir disso, a falta de percepção acerca da existência de palavras presentes em diversas línguas, os internacionalismos, pode atrapalhar o emprego efetivo de certas estratégias de aprendizagem, dentre elas a de compreensão de textos a partir de itens linguísticos previamente conhecidos.

A série de perguntas a seguir concentra-se exclusivamente no par de línguas alemão e inglês, suas áreas de semelhança, a crença sobre a possível ajuda advinda da língua inglesa e as dificuldades gerais e específicas em língua alemã. A primeira pergunta, representada pela Tabela 8, abordou a questão da semelhança entre as duas línguas:

Questão 8a:
Para aqueles que aprenderam inglês antes do alemão,

Veem semelhanças entre as línguas?

( ) *Sim*

( ) *Não*

Tabela 8 - Semelhança entre as línguas

	SIM	**NÃO**
Número	15	0
Percentagem	100%	0%

A partir dos dados acima, pode-se confirmar que todos os aprendizes pesquisados atestam a semelhança entre as línguas alemã e inglesa. A questão da semelhança linguística é algo que tem sido trabalhado desde Weinreich (1953) e, nos estudos mais recentes, como em Cenoz (2001), De Angelis & Selinker (2001) e Williams & Hammaberg (1998), o fator proximidade linguística tem sido indicado como um facilitador de processos de transferência linguística entre a L2 e a L3 (cf.

MURPHY, 2005, p. 14). Quanto às áreas em que essa semelhança se dá, estas estão demonstradas na tabela 9.

Questão 8b:
Para aqueles que aprenderam inglês antes do alemão,

Em quais áreas?

( ) *Vocabulário*

( ) *Gramática*

( ) *Ordem das palavras*

( ) *Entonação das palavras e frases*

( ) *Ortografia*

( ) *Tipos de texto*

( ) *Temas abordados*

( ) *Sons*

( ) *Outro(s)*

*Qual(is)?*_____

Tabela 9 - Áreas de semelhanças entre Inglês/Alemão indicadas pelos aprendizes

	Número	**Percentual**
Vocabulário	14	93,3%
Gramática	1	6,7%
Ordem das palavras	5	33,3%
Entonação das palavras e frases	1	6,7%
Ortografia	5	33,3%
Tipos de texto	0	0%
Temas abordados	1	6,7%
Sons	2	13,3%

Algo interessante atestado pelas respostas foi a correta percepção acerca das semelhanças inglês/alemão na área do vocabulário (93,3%). Entretanto, um tanto mais cautelosa deve ser esta afirmação quando analisados exemplos de ordem das palavras

(33,3%) e ortografia (33,3%), visto que nesses domínios as correspondências existem, porém são aplicáveis somente a alguns casos. Um exemplo clássico de semelhança na ordem das palavras é representado por frases simples, como *Who is that?* e *Wer ist das?* (NEUNER, 2006), correspondência que não ocorre em frases iniciadas por advérbios de tempo e local, como, por exemplo, *Am Montag hat sie ein Seminar in Grammatik/ On Monday she has a seminar in grammar* (cf. PAULINA-PANAJOTA, 2002, p. 15), nos quais o verbo ocupa diferentes posições. Para a área da ortografia, são comuns aquelas palavras de significado igual e escrita semelhante, que podem levar a interferências, como em *salad/Salat*. O pequeno número de aprendizes que assinalou a alternativa "Temas abordados", bem como a não marcação do item "Tipos de texto" deveu-se, possivelmente, à falta de compreensão dos termos, que são pouco claros a indivíduos fora da área da linguística.

Kellermann (1983) investigou a transferência linguística a partir da percepção que os aprendizes têm acerca da semelhança entre as línguas, em especial quando eles utilizam estes meios para facilitar seu processo de aprendizagem. Corder (apud HUFEISEN, 1991) também abordou a questão ao afirmar que, quanto mais próxima for uma língua estrangeira da língua - alvo, a transferência ocorrerá preferencialmente desta do que da língua materna, fato que é reforçado quando as línguas em contato possuam algum grau de parentesco, como é o caso das línguas inglês e alemão.

A seguir a reprodução da Questão 9, que procura aprofundar, por meio da análise de respostas dissertativas, as crenças dos aprendizes sobre o possível auxílio que a língua inglesa exerce na aprendizagem de alemão, seguida de seus resultados:

Questão 9:
De acordo com a sua opinião, uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha a aprendizagem de outra língua subsequente?
( ) *Ajuda*

( ) *Atrapalha*

Por quê?

_____

_____

_____

Tabela 10 - Crença dos aprendizes se a língua anteriormente aprendida ajuda/atrapalha

	Ajuda	**Atrapalha**
Número	12	3
Percentagem	80%	20%

Pelos resultados obtidos na tabela acima se pode constatar que a maioria (80%) acredita que o conhecimento prévio da língua inglesa auxilie na aprendizagem do alemão, algo que parece contradizer os resultados das Tabelas 6 e 7, nas quais os aprendizes declararam reconhecer processos de interferência linguística e tiveram dificuldades ao reconhecer os internacionalismos. Entretanto, a questão acima se restringia, exclusivamente, às línguas alemã e inglesa e veio na sequência das questões acerca das semelhanças e diferenças entre as línguas. Desta forma, os alunos parecem ter refletido acerca da semelhança entre alemão e inglês, para, posteriormente, adaptar suas respostas e considerar a coexistência linguística como fator benéfico à aprendizagem.

Se a maioria acredita na transferência positiva, suas justificativas são, porém, as mais diversas. A seguir serão transcritas algumas respostas dos aprendizes:

> "Creio que ajuda mais que atrapalha, porque conseguimos captar construções frasais e palavras com mais facilidade – a depender da proximidade das línguas. Para além disso, acho que o aprendizado de línguas nos ajuda a ter familiaridade com os procedimentos de

> aprendizado de outras línguas e também comparar as gramáticas – o que permite ter mais noção sobre como as línguas funcionam diferentemente." (S2A3)

Nesta resposta, além do aprendiz ter captado corretamente as vantagens nas áreas do vocabulário e da gramática a partir da similaridade formal, foi capaz de citar o desenvolvimento do conhecimento procedimental dos alunos, que diz respeito às estratégias de aprendizagem, dentre elas a comparação dos mecanismos de funcionamento das línguas. Outras respostas também abordaram as semelhanças na área do vocabulário, como em:

> "Ajuda quanto ao vocabulário (*und/and, house/haus, to have/habe*)".

Algo que deve ser ressaltado foram as diversas respostas que englobam as estratégias de aprendizagem e a proximidade entre as línguas, visto não serem estas tão óbvias para aprendizes não envolvidos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentre os exemplos que merecem destaque, podem ser assinalados:

> "Qualquer ferramenta, desde que esta seja benéfica ao aprendizado, é bem-vinda. As estratégias de aprendizagem são pessoais e não há um método específico que consiga desenvolver o entendimento de cada indivíduo." (S1A4)

> "Porque já passou pela experiência de aprendizado de uma língua estrangeira e há uma facilidade ainda maior se as línguas forem próximas de alguma maneira." (S3A3)

Outros aprendizes não acreditam nas vantagens dessa coexistência e suas respostas, como a abaixo transcrita, envolvem as áreas de vocabulário e ortografia:

> "Porque possivelmente propicia confusão, sobretudo com relação à memorização de vocabulário. Tal fato é acentuado caso as línguas sejam muito semelhantes, sendo inclusive fator que dificulta a utilização de adequada ortografia (confusão, por exemplo, entre *Haus* e *house*)." (S2A4)

Há também aqueles aprendizes que distinguem o auxílio e as dificuldades exatamente pelas áreas em que a transferência positiva/interferência está prevista. Nessas afirmações, os aprendizes em questão foram capazes de assinalar as áreas de facilitação e dificuldade, como em:

> "Ajuda em alguns casos. Nos *Modalverben*, a lógica de uso deles é semelhante ao encontrado no inglês em alguns verbos auxiliares. Algumas palavras têm semelhanças (*oft* e *often*, *good* e *gut*, *haben* e *have*...), mas às vezes gera um pouco de confusão". (S2A2)

> "Ajuda no fato de determinadas palavras lembrarem outras, mas atrapalha porque pensamos na pronúncia da aprendida anteriormente, ficando difícil desvencilhar-se disso." (S2A5)

Ao terem de especificar o porquê da transferência positiva/interferência do inglês, as respostas desenvolveram-se mais, retomando as semelhanças e diferenças atestadas pelos aprendizes, porém enriquecendo os dados fornecidos pelas respostas fechadas.

Questão 9 (continuação):

QUESTÃO OPCIONAL (SOMENTE PARA AQUELES QUE APRENDERAM ALEMÃO DEPOIS DE INGLÊS)
No caso do alemão ser aprendido depois do inglês, de que forma você acredita que esse conhecimento anterior do inglês ajude/atrapalhe? (com base na sua experiência de aprendizagem do alemão)

_____

_____

_____

_____

Dentre os exemplos selecionados, pode-se destacar:

> "De certa forma, ajuda pela maior familiaridade com certas estruturas, sonoridades (*I can/Ich kann*) e ordem fraseológica (como nas questões: *Are you sad?/Sind Sie traurig?*). Entretanto, atrapalha quanto ao estudo da ortografia das palavras muito semelhantes e ao ser fonte de falsos cognatos (*also*). O maior domínio do inglês também dificulta a expressão oral em alemão (suscitando-se estruturas do inglês entre aquilo que se diz em alemão)." (S2A4)

> "Meu conhecimento anterior do inglês costuma atrapalhar nos momentos de conversação, porque costumo confundir palavras nesses momentos (tanto nos contextos de conversação em alemão, quanto naqueles em inglês). Por outro lado, em outras situações (escrita, exercícios de alemão) isso não ocorre. Algumas vezes, quando me vejo com alguma dificuldade no alemão, a comparação com o inglês

> me faz lembrar a forma correta de resolver. Algumas vezes também usei conhecimentos em inglês para descobrir o significado de algumas palavras desconhecidas, mas que pareciam ter raiz comum. Ultimamente sinto alguma dificuldade para pensar ou falar em inglês, porque vêm à mente primeiro o alemão (das duas, a língua que estou praticando mais).” (S2A3)

As respostas acima transcritas foram precisas na explicação do papel que o inglês exerce na aprendizagem do alemão. No primeiro, o aprendiz em questão ressaltou questões fonológicas e de estrutura das frases simples, bem como salientou a existência de falsos cognatos e das dificuldades na ortografia, ambos previstos por Neuner (2009) como áreas que merecem atenção na aprendizagem de alemão como terceira língua. O segundo aprendiz, por sua vez, centrou sua reflexão principalmente nas capacidades produtivas (fala e escrita), destacando dificuldades na produção da fala tanto em alemão quanto em inglês, a depender da frequência do uso. A influência positiva do inglês foi destacada em relação às capacidades receptivas, quando tenta entender o significado de uma palavra desconhecida em alemão ou para dificuldades gerais na língua, algo que demonstra ser o inglês sua fonte preferencial de informação quando da aprendizagem de língua alemã.

É importante ressaltar que as variáveis acima elencadas envolvem a questão da consciência linguística, fator interno do aprendiz que determina o quanto ele é capaz de notar características linguísticas tanto da língua - alvo quanto de suas línguas anteriormente aprendidas (cf. MURPHY, 2005, p.11). A consciência linguística (HUFEISEN, 1999) diz respeito ao conhecimento explícito dos aprendizes sobre a empregabilidade de sua competência linguística, algo que, se por um lado diz respeito ao conhecimento linguístico por outro também se refere ao modo de transposição desses conhecimentos. A partir da aprendizagem de uma terceira língua surgem diversos estímulos para ativação da consciência linguística dos aprendizes, que envolvem a comparação linguística e a construção de hipóteses sobre as possíveis transferências de conhecimentos pré-existentes. Entretanto, a consciência linguística só demonstra ter papel importante a partir do momento em que o aprendiz faz uso efetivo desta. Dessa forma, não basta a simples percepção acerca dos fenômenos linguísticos e sua transposição, mas sim sua efetiva empregabilidade na aula de língua estrangeira.

Para que fosse possível separar, nas produções textuais dos aprendizes (Seção 3.2.), seus desvios (HUFEISEN, 1991) interlinguísticos (ou seja, aqueles advindos da transferência entre diferentes línguas) dos intralinguísticos (dentro do próprio sistema da língua-alvo), pareceu interessante para a pesquisa investigar quais seriam as dificuldades gerais e específicas dos aprendizes em alemão, como nas Questões 10a e 10b:

Questão 10a:

Observações gerais:

Qual(is) são suas maiores dificuldades quando da aprendizagem do alemão?

( ) Pronúncia

( ) Gramática

( ) Vocabulário

( ) Entonação

( ) Outro(s):

_____

Tabela 11 - Dificuldades gerais em alemão

	Número	**Percentual**
Pronúncia	3	20%
Gramática	9	60%
Vocabulário	11	73,3%
Entonação das palavras e frases	2	13,3%

Como constatado pela tabela anterior, são as áreas nas quais os aprendizes declaram maior dificuldade (vocabulário e gramática) aquelas que mais têm potencial de beneficiar-se durante a aprendizagem de *Alemão após Inglês*. Tal fato parece interessante por reafirmar o efeito positivo que o conhecimento prévio do inglês exerce na aprendizagem do alemão. Abaixo, segue o levantamento das dificuldades específicas dos aprendizes.

Questão 10b:

Dentro das áreas citadas acima, marque as alternativas abaixo que correspondem às suas principais dificuldades:

( ) *Conjugação verbal (tempo, modo)*

( ) *Artigos (definido: der,das,die/indefinido:ein,ein,eine)*

( ) *Declinação de substantivos, adjetivos e pronomes*

( ) *Acentuação das palavras e frases*

( ) *Ordem dos elementos na frase*

( ) *Verbos regulares e irregulares*

( ) *Pronomes (no nominativo e acusativo)*

( ) *Preposições*

( ) *Formas de tratamento (Du/Sie)*

( ) *Casos nominativo/acusativo/dativo*

( ) *Verbos separáveis (aufstehen/zusammenpassen)*

( ) *Comparativo/ Superlativo*

Tabela 12 - Dificuldades específicas em alemão

	Número	**Percentual**
Conjugação verbal (tempo, modo)	2	13,3%
Artigos (definido: der,das,die/indefinido:ein,ein,eine)	10	66,6%
Declinação de substantivos, adjetivos e pronomes	5	33,3%
Acentuação das palavras e frases	4	26,6%
Ordem dos elementos na frase	7	46,6%
Verbos regulares e irregulares	7	46,6%
Pronomes (no nominativo e acusativo)	2	13,3%
Preposições	9	60%

Tabela 12 - Dificuldades específicas em alemão (conclusão)

Formas de tratamento (Du/Sie)	1	6,6%
Casos nominativo/acusativo/dativo	3	20%
Verbos separáveis (aufstehen/zusammenpassen)	4	26,6%
Comparativo/ Superlativo	2	13,3%

Algo importante para se notar é a dificuldade indicada pelos aprendizes nos artigos e na declinação de substantivos, adjetivos e pronomes, que é justificável pela inexistência de equivalências tanto em português quanto em inglês (VOLINA, 1992 apud HUFEISEN; MARX, 2001). Dessa forma, torna-se difícil que os aprendizes façam transposições de seus conhecimentos prévios nessas áreas. Outra grande dificuldade foi indicada na área das preposições, algo que pode se agravar quando uma determinada forma é traduzida a partir do inglês, como na comparação entre *for* e *für*. Quanto à ordem dos elementos na frase, esta é realmente uma das maiores dificuldades dos falantes de línguas românicas que aprendem línguas de raiz germânica, porém a questão dos verbos regulares e irregulares podem ser beneficiadas pelo conhecimento prévio do inglês, como em *bring – brought – brought / bringen – brachte – gebracht*.

Os resultados da segunda série de perguntas (Parte II) indicaram uma alta conscientização dos aprendizes em relação a suas estratégias de aprendizagem, em especial aquelas que envolvem a comparação entre a língua aprendida no momento e línguas anteriores. Essas estratégias, por sua vez, têm um papel importante na aprendizagem de uma terceira língua por indicar que os aprendizes têm conhecimento em relação ao seu tipo de aprendiz e sobre como abordar um texto em língua estrangeira. Entretanto, ainda foram muitos os aprendizes que declararam acreditar que esta língua aprendida anteriormente interfira de maneira negativa na aprendizagem de sua subsequente, afirmação lastreada pelo desconhecimento desses alunos em relação aos internacionalismos, ou seja, aqueles itens linguísticos comuns a diversas línguas (Questão 7). Cenoz (2001), De Angelis & Selinker (2001) e Williams & Hammaberg (1998), indicam a psicotipologia, ou seja, a semelhança percebida entre as línguas, como um facilitador de processos de influência intrelinguística entre a L2 e a L3, fator este confirmado pelos pesquisados, visto que todos atestam a semelhança entre as

línguas alemã e inglesa (Questão 8). Dentre as áreas de semelhança apontadas pelos aprendizes, houve uma correta percepção acerca dos itens vocabulário (93,3%), ordem das palavras (33,3%) e ortografia (33,3%), visto que todos são capazes de gerar processos de transferência positiva devido ao parentesco etimológico entre as línguas (NEUNER, 2009). De forma geral, a maioria dos aprendizes declarou que o conhecimento prévio do inglês auxilia a aprendizagem do alemão (80%), tendo sido citados, em suas respostas dissertativas, importantes itens da literatura sobre *Alemão após Inglês*, dentre os quais a proximidade entre as línguas, estratégias de aprendizagem, dificuldades relativas à ortografia quando da comparação de vocábulos semelhantes, semelhanças entre as palavras, dificuldade na pronúncia e falsos cognatos, entre outros (Questão 9). Quanto às dificuldades gerais em língua alemã, a maioria concentra-se nas áreas da vocabulário (73,3%) e gramática (60%), com destaque para as subáreas: artigos definidos e indefinidos (66,6%), preposições (60%), ordem dos elementos na frase (46,6%) e verbos regulares/irregulares (46,6%) (Questão 10).

Na seção seguinte será realizada a apresentação dos desvios (cf. HUFEISEN, 1991) linguísticos empreendidos pelos aprendizes em suas produções textuais (Parte III), seguidos de sua respectiva categorização, descrição e análise.

3.2. Parte III: Índices de interferência de inglês (L2) em alemão (L3): Uma análise qualitativo-quantitativa a partir da elicitação de itens comuns aos dois idiomas por meio de uma produção textual

A análise qualitativo-quantitativa a seguir compreende a Parte III do questionário de pesquisa, que apresenta aos participantes uma proposta de produção textual. Nesta parte, os aprendizes deveriam escrever um texto do gênero cartão postal a partir de elementos fornecidos pela pesquisadora. Tais itens, por sua vez, foram selecionados a partir da análise das áreas de contato entre as línguas alemã e inglesa de modo a elicitar itens que contivessem tanto fenômenos de transferência positiva quanto de interferência linguística.

Dentre os elementos passíveis de gerar ocorrências nas quais a influência interlinguística possa ser demonstrada estão: lugar destinado para viagem, meios de

transporte, atividades realizadas durante as férias, impressões sobre as cidades visitadas, comparação entre os lugares, alimentação e algo sobre o desejo de retornar a esses lugares. A reprodução na íntegra dos elementos propostos segue abaixo:

Questão 11:

Schreiben

Schreiben Sie eine Postkarte. Schreiben Sie etwas zu allen 10 Punkten. Benutzen Sie das Mini Glossar.

- *in Urlaub fahren - Hamburg + Bremen + Berlin!*
- *Flugzeug/Auto/Bus/Zug (Wie lange?)*
- *dann: Kino/Museum/Theater/Fotoaustellung*
- *nächste Woche: Sehenswürdigkeiten (Welche?)*
- *Spaß haben*
- *über die Stadt (schön/nichts besonders/ausgezeichnet/schrecklich)?*
- *besser (hier/dort?)*
- *In Bremen (Essen/Trinken – Was?)*
- *ausruhen*
- *zurückgehen wollen (nicht?)*

Mini Glossar: *Liebe _____/Lieber _____,Von...Viele Grüsse/Herzliche Grüsse/Bis bald.*

A análise da Questão 11 encontra-se subdividida pelos grandes campos tradicionais de descrição linguística (cf. KRUMM et al., 2010, p. 174), que compreendem Ortografia, Léxico-Semântica, Morfologia e Sintaxe. Enquanto gramáticas de cunho normativo, como a Duden (2005), separam os níveis de representação das estruturas linguísticas por Fonema e Grafema; Entonação; Classes de Palavras, com as suas respectivas subdivisões (substantivo, adjetivo, verbo, artigo, conjunções, preposições, advérbios, numerais, partículas e interjeições); Sintaxe; Gêneros Textuais e Língua Falada, para a análise a seguir optou-se por uma categorização simplificada, que se adequasse aos exemplos fornecidos pelos aprendizes investigados. Quanto à categorização dos desvios a partir de critérios que delimitam os

campos de descrição (Ortografia, Léxico-Semântica, Morfologia e Sintaxe), deve-se lembrar que esta pode se mostrar controversa em alguns de seus pontos dada a existência de desvios passíveis de classificação em mais de um campo, como, por exemplo, desvios morfossintáticos. Dessa forma, a categorização a seguir não tem a pretensão de ser absoluta, funcionando mais como uma alternativa para a posterior análise dos desvios.

A apresentação dos dados coletados por meio do desenvolvimento de um quadro de classificação dos desvios (cf. HUFEISEN, 1991) deu-se pela sua melhor visualização, que permitisse representar as instâncias linguísticas encontradas no decorrer da análise do material linguístico coletado. Em um *corpus* composto por 62 desvios interlinguísticos possivelmente decorrentes do inglês, foram selecionados 46 para análise. A escolha por alguns desvios em detrimento de outros se deu pelo critério de exatidão, visto serem alguns exemplos mais adequados à representação dos desvios, de forma a objetivar a interpretação dos dados. Ademais, um dos critérios empregados na determinação dos desvios advindos exclusivamente do inglês foi sua plausibilidade linguística.

Em um momento posterior serão quantificados os desvios advindos exclusivamente do inglês, em comparação aqueles originados tanto do inglês quanto do português, língua materna dos aprendizes; analisada a quantificação de desvios por nível de aprendizagem e identificadas as áreas mais afetadas pela interferência linguística no geral. Os erros intralinguais, embora contabilizados, não foram levados em consideração na análise, bem como aqueles advindos exclusivamente do português. Adicionalmente há de se ressaltar, em alguns dos exemplos, a existência de mais de um desvio.

A análise a seguir adota uma perspectiva funcionalista da linguagem, que entende a língua como um instrumento de interação social, cuja função primária é a comunicação (cf. DIK, 1978, p. 4 apud CASTILHO, 2011, p. 5). A partir dessa perspectiva, as ocorrências transcritas serão entendidas como tentativas de produção linguística dos aprendizes, não descontextualizadas de seu cenário de produção. Adicionalmente, esta análise entende os campos tradicionais de descrição linguística

Ortografia, Morfologia, Semântica e Sintaxe como interdependentes, visto que, no momento da produção linguística, o aprendiz ativa, ao mesmo tempo, todos os sistemas linguísticos de que dispõe (cf. CASTILHO, 2011, p. 19).

Da totalidade dos desvios identificados, grande parte concentra-se na declinação de substantivos e adjetivos, emprego de preposições, uso do gênero incorreto, conjugação verbal e ordem das palavras. Nas subseções seguintes será feita a classificação e análise dos desvios decorrentes da interferência da língua inglesa.

Os desvios a serem analisados estão categorizados na tabela abaixo:

Tabela 13: Categorização dos desvios

Campos tradicionais de descrição linguística	Tipo do desvio	Identificação dos itens linguísticos afetados pelos desvios	Exemplos do *corpus*
Ortografia	Exclusivamente Ortográficos	Maiúscula/minúscula	***s**andwich; **f**ilm; **m**oment; **I**ch*
		Substantivos compostos	***Nationale Museum*; *Bundes Liga; Fussball Club***
	Advindos de semelhança fonética	***<c>/<k>***	*Cir**c**us;*
		<t>/<d>	*Sala**d**;*
		<sch>/<sh>	***sh**ön, flei**sh***
		[e]	*Nud**le***
Léxico- Semântica	Transferência de forma	Troca linguística	***interesting, here, Wine Beer, Theatre; Brazil; France; bought; see; game; weather; as; watching; miss; but; special; this***
	Transferência de significado	Decalques de expressões fixas	*Ich **mache freund** im Berlin wo ich gehe im Biströ.*

Tabela 13: Categorização dos desvios (continuação)

Morfologia	Emprego de morfemas presos	Possessivo	*Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino to see die neu Di **Caprio's** film, mit Debora.*
	Emprego de morfemas livres	Tempos verbais	*Das **was** super!* *Ich **been** here drei Wochen und kann nicht klagen.*
Sintaxe	Ordem dos elementos na frase	Adv-S-V-O	***In Bremen das Essen ist** sehr gut.* ***Im diese naicht ich gehe** Kino* ***Im der nächste Woche, ich sehe** die National Theatre und das Gross Circus, und Ich habe viele Spass* ***Dort ich gehe** ins Kino und ins Museum.* ***In Bremen ich trinke** Limonade und Tee und esse Mini-Pizza.*
		S – V1 – O – V2	*Ich **will gehen** aus Chile.*

Tabela 13: Categorização dos desvios (conclusão)

	Emprego de palavras funcionais	Partícula de infinitivo	*Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino **to** see die neu Di Caprio's film, mit Debora.*
		Artigo indefinido	*Zum Abendessen esse ich die Suppe...ist **a** Spezialität von Berlin.*
		Preposições	*Ich komme **by** Auto und this langen drei Uhr.* *Dann gehe ich **to** Kino und **to** eine Fotoaustellung.* *Am Samstag ich flugzeuge **from** São Paulo **to** hier.*

Na análise a seguir serão apresentados o exemplo integral fornecido pelo aprendiz, a marcação de seu desvio por meio de glosas , uma proposta de adequação das sentenças a norma linguística e, por fim, uma alternativa de tradução.

3.2.1 Ortografia

Para a categorização dos desvios linguísticos na área da Ortografia, a divisão levou em consideração critérios fonológicos, visto que alguns desvios parecem advir de uma semelhança fonética percebida pelos aprendizes, enquanto outros referem-se quase exclusivamente a diferenças na escrita. A partir disso, a análise a seguir será subdividida entre as áreas de desvios exclusivamente ortográficos e advindos de semelhança fonética.

3.2.1.1 Desvios exclusivamente ortográficos

Na área da Ortografia, um dos desvios mais frequentemente constatados foi o da escrita de substantivos em letra minúscula, especialmente quando a palavra em alemão possui equivalência grafêmica aquela do inglês (cf. PAULINA-PANAJOTA, 2002, p. 13), como representado pelos exemplos (1), (2) e (3):

(1)[19] *[20] *Im Bremen habe ich einen **s**andwich und eine super Salad gegessen!* (S5A2)

> *Im Bremen habe ich einen **s**andwich$_{n.[ing.]}$ und eine super Salad gegessen!*
> In Bremen habe ich ein Sandwich$_{n.}$ und einen super Salat gegessen!
> Em Bremen eu comi um sanduíche e uma super salada!

(2) * *Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino to see die neu Di Caprio's **f**ilm, mit Debora.* (S1A3)

> *Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino to see die neu Di Caprio's **f**ilm $_{n.[ing.]}$, mit Debora.*
> Am Samstag fliege ich von São Paulo nach hier und gehe ins Kino, um den neuen Di Caprios Film$_{n.}$ mit Debora zu sehen.
> No sábado eu vim de avião de São Paulo para cá e fui ao cinema com a Debora para ver o novo filme do Di Caprio.

(3) * *Im diese **m**oment ich nein zurückgehen wollen Brasil...* (S1A4)

> *Im diese **m**oment$_{n.[ing.]}$ ich nein zurückgehen wollen Brasil…*
> In diesem Moment$_{n.}$ will ich nicht nach Brasilien zurückgehen…
> Neste momento eu não quero regressar ao Brasil...

Substantivos em alemão devem, necessariamente, ser escritos em maiúscula, algo que é válido para substantivos simples (*Hand*), derivados (*Händler*) e compostos (*Tischbein*) (cf. DUDEN, 2005, p.85). Apesar disso, a escrita de substantivos em letra minúscula é frequente em aprendizes de alemão como L3, especialmente pelo fato destes não terem conhecimento, também em sua língua materna, da marcação da classe de palavras dos substantivos por meio da maiúscula, com exceção dos nomes próprios.

---

[19] Nesta parte da análise, os exemplos serão enumerados entre parênteses e acompanhados de marcação alfabética para evidenciar que um mesmo exemplo contém mais de um desvio.

[20] A marcação das sentenças originais por meio de asterisco indica as ocorrências onde desvios são constatados.

Para Neuner (2009, p. 155), este desvio também se repete para substantivos que possuem cognatos em inglês como, por exemplo, *house/*haus*.

Outro desvio ortográfico que requer atenção é, segundo Neuner (2009), a troca do pronome pessoal *ich* por *I*. No exemplo (4) coletado do *corpus*, foi encontrada uma variação deste desvio, na qual o pronome pessoal *ich* vem escrito em maiúscula, fazendo alusão ao *I* do inglês.

(4) * *Meine Urlaub heute begannt und **I**ch spaziere auf den Park.* (S2A2)

*Meine Urlaub heute begannt und **I**ch* $_{\text{pron.1sg.[ing.]}}$ *spaziere auf den Park.*
Mein Urlaub beginnt heute und ich $_{\text{pron.1sg.}}$ gehe im Park spazieren.
Minhas férias começam hoje e eu passeio no parque.

Volina (1992, p. 182 apud PAULINA-PANAJOTA, 2002, p. 14) salienta que os substantivos compostos em alemão tendem a ser escritos separadamente quando sob a influência do inglês, como se vê pelos exemplos a seguir, recolhidos do *corpus* deste trabalho:

(5) * *Ich habe das Kino und **Nationale Museum** kennen gelernt.* (S5A1)

Ich habe das Kino und Nationale $_{\text{adj.}}$ *[] Museum*$_{\text{n.}}$ *kennen gelernt.*
Ich habe das Kino und Nationalmuseum$_{\text{n.}}$ kennen gelernt.
Eu conheci o cinema e o museu nacional.

(6) * *Ich liebe die **Bundes Liga** und Bremen **Fussball Club**.* (S1A3)

Ich liebe die Bundes$_{\text{n.}}$ *[]Liga* $_{\text{n.}}$ *und Bremen* $_{\text{N.}}$ *Fussball* $_{\text{n}}$*[] Club*$_{\text{n.[ing.]}}$.
Ich liebe die Bundesliga$_{\text{n.}}$ und Bremer Fussballclub$_{\text{n.}}$.
Eu amo a seleção nacional e o time de futebol de Bremen.

As línguas inglesa e alemã apresentam diversas semelhanças na área de construção das palavras, entretanto as composições são mais frequentes em alemão, como no exemplo *Sandstrand* (*sandy beach* em inglês) (KRUMM et al., 2010, p. 553). Os desvios dos exemplos (5) e (6) não se devem unicamente a percepção que os aprendizes têm da escrita, mas também por não estarem acostumados com o caráter

sintético da língua alemã, em oposição ao português e ao inglês, ambas línguas analíticas.

3.2.1.2 Desvios advindos de semelhança fonética

Sobre os desvios ortográficos advindos de semelhança fonética, o primeiro envolve a troca, em palavras semelhantes, do *k* por *c* no meio da palavra (NEUNER 2009, p.155), como em *infe**c**tion/Infe**k**tion.* Segue abaixo o exemplo (7), extraído do *corpus* de pesquisa:

(7) * *Im der nächste Woche, ich sehe die National Theatre und das Gross Cir**c**us, und Ich habe viele* Spaß. (S1A2)

> *Im der nächste Woche, ich sehe die National Theatre und das Gross Cir**c**us*$_{n.[ing.]}$, *und Ich habe viele* Spaß.
> In der nächsten Woche sehe ich das Nationaltheater und den großen Zirkus$_{n.}$ und ich habe viel Spaß.
> Na próxima semana eu verei o teatro nacional e o grande circo e me divertirei muito.

Zirkus é um internacionalismo, com correspondentes em português (*circo*), espanhol (*circo*); italiano (*circo*), inglês (*circus*) e francês (*cirque).* Internacionalismos são itens linguísticos que, apesar de possíveis facilitadores da compreensão dos aprendizes em língua estrangeira, acabam por apresentar dificuldades no momento da produção escrita, seja por desconhecimento e/ou desatenção do aprendiz que, por ter formas semelhantes à disposição, acaba não reconhecendo as diferenças na grafia de uma língua para outra. Esses aprendizes conhecem a palavra e a reconhecem por semelhança fonética, porém desconhecem a correta grafia da mesma.

Neuner (2006, p. 45) elaborou uma série de princípios para conscientizar os aprendizes acerca das diferenças ortográficas entre o alemão e o inglês, dentre as quais os grupos de palavras cuja consoante "*d*" em inglês corresponde ao "*t*" em alemão (*drink/trinken*) e aquelas palavras cujo "*sh*" em inglês corresponde geralmente ao "*sch*" em alemão (*shoe/Schuh*), sem correspondentes em português. Tais reflexões, por sua vez, abrangem os exemplos (1a), (8) e (9) do *corpus*:

(1a) **Im Bremen habe ich einen sandwich und eine super Sala**d** gegessen!* (S5A2)

*Im Bremen habe ich einen sandwich und eine super Sala**d**$_{n.[ing.]}$ gegessen!*
In Bremen habe ich ein Sandwich und einen super Salat$_{n.}$ gegessen!
Em Bremen eu comi um sanduíche e uma super salada!

(8) **Watching die game, mit warne nachts ist sehr **sh**ön.* (S1A3)

*Watching die game, mit warne nachts ist sehr **sh**ön*$_{adj}$.
Das Spiel, in warmen Nächte zu sehen, ist sehr schön$_{adj.}$
Assistir ao jogo em noites quentes é muito bonito.

(9) ** Ich miss dich essen, die essen hier ist nicht gut as dich, but ich been liebe die nud**le** mit die flei**sh*** (S1A3).

*Ich miss dich essen, die essen hier ist nicht gut as dich, but ich been liebe die nud**le**$_{n..}$ mit die flei**sh**$_{n..}$*
Ich vermisse dein Essen, denn das Essen hier ist nicht so gut wie deins. Aber ich liebe Nudeln$_{n}$. mit Fleisch$_{n}$..
Eu sinto falta da sua comida, pois a comida aqui não é tão boa quanto a tua, mas eu amo macarrão com carne.

No exemplo (9) há também a ocorrência do substantivo **nudeln*, cuja escrita advém da tipificação do fonema [e], como em **wacklen* ao invés de *wackeln* (NEUNER, 2009, p. 155). Tanto em **nudeln* quanto em **fleish* parece ter havido a construção de uma forma híbrida a partir das semelhanças fonéticas percebidas pelos aprendizes, que retomam as palavras em inglês *flesh* (carne) e *noodle* (macarrão) sem, entretanto, atingir as normas da língua-alvo.

Para o exemplo dos substantivos *salad/Salat*, há de se ressaltar que eles encontram-se nas listas de vocabulário comum elaboradas por Neuner (2009) e Hufeisen (1993). Estas listas foram organizadas por áreas de experiência (alimentação, vestuário, partes do corpo, entre outros) para que os alunos pudessem utilizá-las como um auxílio para as primeiras aulas de língua alemã. Entretanto, sua classificação na área da ortografia deu-se pelo fato deste desvio se relacionar somente a um grafema.

De forma geral, segundo Neuner (2009, p.31), problemas em relação à ortografia surgem principalmente quando os aprendizes assumem que palavras pronunciadas de forma igual ou parecida (p.ex. [maʊ̯s]) possam ser escritas de forma igual, o que

representaria o fenômeno da super-generalização, definido pelo autor como a aplicação de regras linguísticas a partir de um padrão.

3.2.1.3 Distribuição das áreas afetadas pelos desvios ortográficos

A partir da quantificação das ocorrências classificadas como do campo ortográfico (Gráfico 2), vê-se que 40% delas referem-se à falta de emprego de maiúscula para a marcação de substantivos. Em segundo lugar, com 27%, tem-se a escrita de substantivos compostos separadamente.

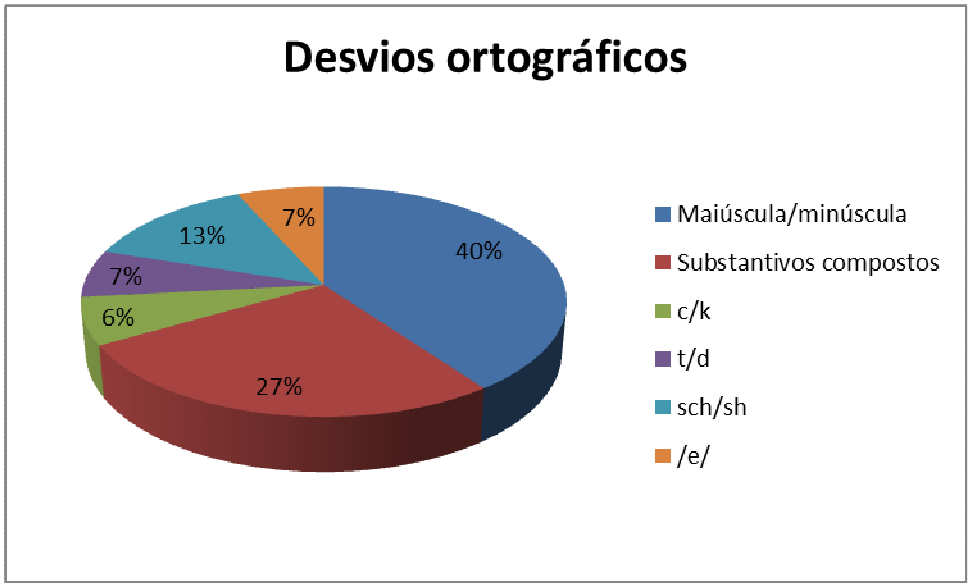


Gráfico 2: Distribuição das áreas afetadas pelos desvios ortográficos.

Quanto aos demais desvios, estes foram detectados isoladamente e se referem à percepção dos aprendizes acerca das semelhanças fonético-fonológicas alemão/inglês, previstas a partir dos exemplos de palavras fornecidos por Neuner (2009, p. 155), que apresentam os itens ortográficos passíveis tanto de gerar facilitação quanto dificultar a grafia em alemão. Ainda segundo Neuner, para a área da Ortografia não devem ser esquecidas as diferenças entre as capacidades receptiva e produtiva visto que, enquanto a similaridade entre as palavras facilita seu entendimento, também pode gerar dificuldades na escrita.

3.2.2 Léxico-Semântica

A categorização dos desvios de interface Léxico-Semântica envolveu a subdivisão das ocorrências em duas grandes categorias, a saber, as transferências de forma (p. ex. **kennenlearning/kennen lernen*) e as transferências de significado (p. ex. **Herr Müller hatte ärger/Herr Müller war ärgerlich)* (cf. RIGBOM, p. 60 apud CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001), que compreendem as trocas linguísticas, a adoção de cognatos enganosos, processos de extensão semântica e o uso de decalques de unidades linguísticas compostas por mais de uma palavra, como expressões idiomáticas e colocações.

Para a análise dos desvios da área da Léxico-Semântica é importante que seja levado em consideração o fator da psicotipologia, pois, de acordo com Ringbom, (2001, p. 60), em nenhuma outra área a importância de fatores psicotipológicos é tão marcante se comparada a do léxico, visto que semelhanças percebidas pelos aprendizes tendem a gerar transferências lexicais que envolvem tanto a forma quanto o significado das palavras.

O entendimento acerca da necessidade de junção das áreas do léxico e da semântica deu-se pelo fato destas serem complementares, correspondendo o léxico à transposição de lexemas, ou seja, responsável pela forma e conteúdo das palavras e a semântica à transposição de sememas, que dizem respeito às unidades de significado (HUFEISEN, 1993, p.245).

3.2.2.1 Transferência de forma

Segundo Ringbom (2001, p.64), as transferências de forma, em especial as trocas linguísticas, ocorrem quando o aprendiz não dispõe de consciência suficiente acerca da forma linguística pretendida na língua - alvo. A partir disso são empregadas palavras de outras línguas do repertório do aprendiz, sejam estas modificadas ou não. Tais trocas resultam em uma palavra não existente na língua - alvo, que pode advir tanto da L1 quanto da L2. Algumas transferências de forma retiradas do *corpus* estão representadas nos exemplos de (10) a (14):

(10) **Ale Kulturprogram ist sehr* ***interesting***. (S1A3)

Ale Kulturprogram ist sehr ***interesting*** $_{adj[ing.]}$.
Alle Kulturprogramme sind sehr interessant $_{adj}$.
Todos os programas culturais são muito interessantes.

(11) **Ich been* ***here*** *drei Wochen und kann nicht klagen.* (S1A3)

Ich been ***here*** $_{adv.loc.[ing.]}$ *drei Wochen und kann nicht klagen.*
Ich bin hier $_{adv.loc.}$ schon drei Wochen und ich kann mich nicht beklagen.
Eu estou aqui há três semanas e não posso reclamar.

(12) ** Ich bought dich eine* ***Wine***. (S1A3)

Ich bought dich eine ***Wine*** $_{n.[ing.]}$.
Ich habe dir einen Wein$_{n.}$ gekauft.
Eu comprei um vinho para você.

(13) **Also ich habe das Restaurant* ***Beer*** *getrünken.* (S4A3)

Also ich habe das Restaurant ***Beer*** $_{n.[ing.]}$ *getrünken.*
Also ich habe im Restaurant Bier $_{n.}$ getrunken.
Então eu tomei cerveja no restaurante.

(14) **Will ich* Spaß *haben ins Kino* ***Theatre*** *gehen*. (S2A1)

Will ich Spaß *haben ins Kino* ***Theatre*** $_{n.[ing.]}$ *gehen*.
Ich will ins Kino und Theater$_{n.}$ gehen, um Spaß zu haben.
Eu quero ir ao cinema e ao teatro para me divertir.

Em todos os exemplos acima enumerados, as semelhanças fonéticas e a plausibilidade de significado, citadas por Selinker e Baumgartner-Cohen (1995, p.116) como fatores propensos a gerar a fusão de interlínguas, indicam ter levado os aprendizes a essas trocas linguísticas gerando, por sua vez, os desvios. Os aprendizes transpuseram, diretamente da língua inglesa, palavras análogas aquelas do alemão, tanto por semelhança fonética quanto por semelhança grafêmica. Quanto ao fato das mesmas não terem sido incluídas na categoria ortográfica, isto se deve ao fato de os desvios em questão atingirem, em geral, mais de um grafema. Entretanto, há de se ressaltar que o exemplo envolvendo as palavras *Theater/Theatre* só deve ser considerado um desvio se tomarmos como base o inglês britânico (*Theatre*), visto que o exemplo é adequado para o inglês americano (*Theater).*

No *corpus* de pesquisa foram identificados outros empréstimos lexicais imediatos do inglês (DENTLER, 1998 apud MARX, 2000), que vão além da troca de grafemas em palavras semelhantes para atingir o sistema lexical no todo. Tais empréstimos representam, para a pesquisa, a adoção de estratégias de comunicação por parte dos aprendizes, visto que há uma tentativa de produção linguística dos alunos quando lhes falta material linguístico na língua-alvo para atender as suas necessidades comunicativas (FAERCH & KASPER, 1986 apud MURPHY, 2005, p.2). Segundo Selinker (1972), as estratégias são empregadas quando o aprendiz percebe, consciente ou inconscientemente, que ele não tem competência linguística em relação a certo aspecto da língua - alvo. Quanto à questão da falta de material linguístico, essa afirmação baseia-se no fato dos exemplos terem sido, em sua extensa maioria, identificados na produção de alunos que cursavam seu primeiro semestre de língua alemã (S1A2, S1A3, S1A4), como visto nos exemplos (15), (16), (12a), (2a), (8a), (17), (9a), (18) e (19) :

(15) * *Ich glaube hier ist besser als* ***Brazil***. (S3A3)

Ich glaube hier ist besser als ***Brazil***$_{N.[ing.]}$.
Ich glaube, dass hier besser als Brasilien$_{N.}$ *ist.*
Eu acho aqui melhor do que o Brasil.

(16) **Ich komme von Flugzeug und ich komme* ***France*** *von Zug*. (S1A4)

Ich komme von Flugzeug und ich komme ***France***$_{N.[ing.]}$ *von Zug.*
Ich komme mit dem Flugzeug und ich komme nach Frankreich$_{N.}$ mit dem Zug.
Eu venho de avião e chego a França de trem.

(12a) **Ich* ***bought*** *dich eine Wine*. (S1A3)

Ich ***bought*** $_{\text{flex.[ing..]}}$ *dich eine Wine*.
Ich habe$_{\text{flex.aux.}}$ dir einen Wein gekauft $_{\text{flex. part.}}$
Eu comprei um vinho para você.

(2a) * *Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino to* ***see*** *die neu Di Caprio's film, mit Debora*. (S1A3)

Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino to ***see***$_{flex.[ing.]}$. *die neu Di Caprio's film, mit Debora*.
Am Samstag fliege ich von São Paulo nach hier und gehe ins Kino, um den neuen Di Caprios Film mit Debora zu sehen$_{\text{flex..}}$

No sábado eu vim de avião de São Paulo para cá e fui ao cinema com a Debora para ver o novo filme do Di Caprio.

(8a) * ***Watching*** *die* ***game****, mit warne nachts ist sehr shön.* (S1A3)

Watching $_{flex[ing.]}$ *die* ***game*** $_{n.[ing.]}$*, mit warne nachts ist sehr shön.*
Das Spiel$_{n.}$, in warmen Nächte zu sehen $_{flex}$, ist sehr schön.
Assistir ao jogo em noites quentes é muito bonito.

(17) * *Die* ***weather*** *ist sehr warne,* ***as*** *ich mag.* (S1A3)

Die ***weather*** $_{n.[ing.]}$ *ist sehr warne,* ***as*** $_{comp.[ing.]}$ *ich mag.*
Das Wetter$_{n.}$ ist sehr warme, wie$_{comp.}$ ich mag.
O tempo está muito quente, como eu gosto.

(9a) * *Ich* ***miss*** *dich essen, die essen hier ist nicht gut* ***as*** *dich,* ***but*** *ich been liebe die nudle mit die fleish* (S1A3).

Ich ***miss*** $_{flex.\ [ing.]}$ *dich essen, die essen hier ist nicht gut* ***as*** $_{comp[ing.]}$ *dich,* ***but*** conj condic[ing.] *ich been liebe die nudle mit die fleish.*
Ich vermisse $_{flex.}$ dein Essen, denn das Essen hier ist nicht so gut wie deins. Aber $_{conj\ condic}$ ich liebe Nudeln mit Fleisch.
Eu sinto falta da sua comida, pois a comida aqui não é tão boa quanto a tua, mas eu amo macarrão com carne.

(18) * ***Special*** *Mann.* (S1A4)

Special $_{adj[ing].}$ *Mann*$_{n.}$.
Spezielle $_{adj}$ Männer$_{n}$.
Homens especiais.

(19) * *Ich komme by Auto und* ***this*** *langen drei Uhr.* (S1A2)

Ich komme by Auto und ***this*** $_{pron.dem.[ing.]}$ *langen drei Uhr.*
Ich komme mit dem Auto und das$_{pron.dem.}$ dauert drei Stunden.
Eu venho de carro e isso demora três horas.

A partir dos exemplos acima, fica confirmada a afirmação de Ringbom (2001, p. 60) de que são os aprendizes em estágio inicial que fazem mais uso de palavras da L2 na sua produção em L3, em especial quando as línguas são relacionadas e possuem um número razoável de cognatos, ou seja, palavras de origem comum ou que apresentam algum tipo de semelhança.

3.2.2.2 Transferência de significado

Como mencionado na Seção 3.3.2. , um dos fatores mais decisivos para a transferência de itens lexicais entre L2/L3 é a psicotipologia, ou seja, a semelhança formal percebida pelos aprendizes em relação às línguas envolvidas (cf. RINGBOM, 2001, p. 60). Quanto às transferências de significado, elas ocorrem quando o aprendiz tem consciência sobre a existência de determinada forma na língua-alvo, porém não de suas restrições semânticas e/ou restrições de colocação, como é o caso das expressões idiomáticas, das colocações e dos verbos preposicionados. Um exemplo extraído do *corpus* diz respeito às colocações:

(20) * *Ich* ***mache freund*** *im Berlin …* (S1A4)

Ich $mache_{flex}$ $freund_{n.}$ *im Berlin ...*
In Berlin $schließe_{flex}$ ich $Freundschaft_{n.}$…
Eu faço amizades em Berlim…

O exemplo (20) representa uma possível transposição da colocação inglesa *to make friends* sendo que, em alemão, também há uma expressão relativamente fixa determinada para o caso, *Frendschaft schließen*, a qual, porém, transmite o sentido de travar e/ou estreitar uma amizade. Neste caso, o aprendiz procurou combinar duas unidades lexicais no intuito de formar uma terceira, que, entretanto, não corresponde a nenhuma estrutura na L3, o que representa um desvio na escolha das unidades lexicais para o propósito comunicativo que o aprendiz pretendia atingir. Apesar dos possíveis paralelos traçados entre a transposição realizada pelo aprendiz e a forma em português *fazer amigos*, isto não foi levado em conta para a análise visto que, segundo Hufeisen (1993, p. 253) é mais relevante o reconhecimento da identificação estrutural entre o inglês e o alemão do que a determinação exata sobre a origem da interferência que causou o desvio, se essa vem do português, do inglês ou de ambas as línguas.

3.2.2.3 Distribuição das áreas afetadas pelos desvios léxico-semânticos

Como vê-se a partir do Gráfico 3, 95% dos desvios na área da Léxico-Semântica referem-se as trocas linguísticas empreendidas pelos aprendizes, em especial aquelas

que indicam o uso de estratégias comunicativas, ou seja, quando o aprendiz procura substituir itens lexicais pela falta de material linguístico na L3.

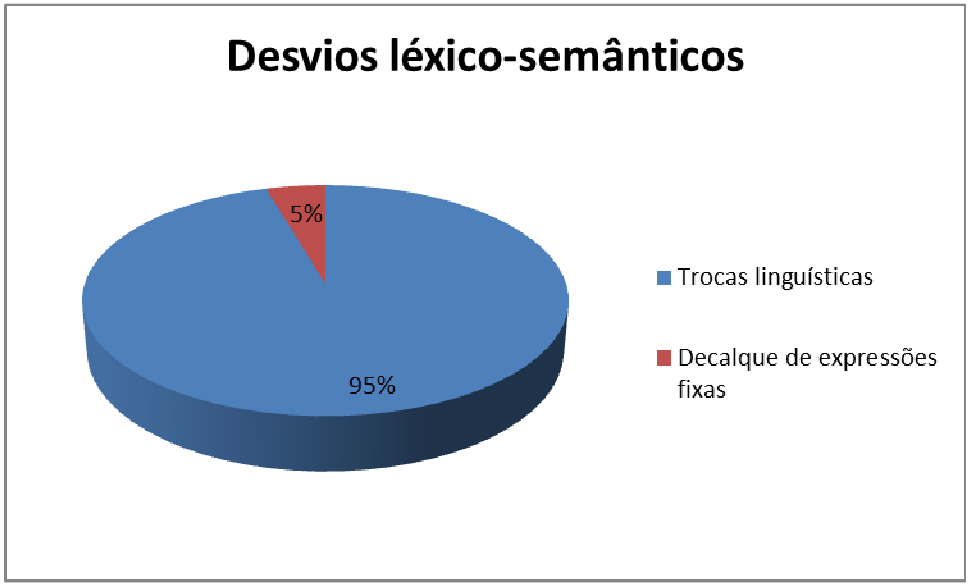


Gráfico 3: Distribuição das áreas afetadas pelos desvios léxico-semânticos.

De acordo com Ringbom (2001, p.60), a transferência lexical está fortemente relacionada aos fatores psicotipologia, proficiência em L2 e quantidade de exposição do aprendiz a L2. Para o autor, a diminuição na frequência de desvios dos aprendizes a medida que estes se tornam mais proficientes se deve a um progresso gradual da organização pela forma para a organização pelo significado, visto que, quanto mais aperfeiçoada está a tarefa de aprender línguas, mais os aprendizes estão preparados para organizar seu léxico mental na base de associações de redes semânticas.

3.2.3 Morfologia

Segundo Neuner (2009, p. 68), o parentesco etimológico entre as línguas alemã e inglesa leva a inúmeros paralelos na área da morfologia, passíveis de gerar fenômenos de interferência linguística. Os exemplos descritos a seguir, coletados do *corpus* de pesquisa, foram classificados a partir das categorias de morfemas livres e morfemas presos, relacionando-se os morfemas livres as unidades linguísticas independentes em uma frase e os morfemas presos aquelas unidades que não são capazes de funcionar

como uma palavra na frase, dependendo de sua ligação com um morfema livre (DUDEN, 2005, p.671).

3.2.3.1 Emprego de morfemas presos

Uma formação advinda exclusivamente do inglês é a do possessivo acrescido de apóstrofe como no exemplo 2b:

(2b) * *Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino to see die neu* ***Di Caprio's*** *film, mit Debora.* (S1A3)

> *Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino to see die neu* ***Di Caprio's***$_{\text{poss.[ing.]}}$ *film, mit Debora.*
> Am Samstag fliege ich von São Paulo nach hier und gehe ins Kino, um den neuen Di Caprios$_{\text{poss.}}$ Film mit Debora zu sehen.
> No sábado eu vim de avião de São Paulo para cá e fui ao cinema com a Debora para ver o novo filme do Di Caprio.

Enquanto em inglês o morfema *–s* é acrescido ao substantivo por meio de apóstrofe, em alemão a posse é marcada pelo acréscimo direto do *–s*. Esta marcação do possesivo em inglês advém da evolução do genitivo para o possessivo, visto que, se anteriormente tanto o inglês quanto o alemão eram línguas de marcação de caso, esta morfologia foi reduzida para o caso do inglês. A progressiva diferenciação entre as línguas alemã e inglesa deu-se, por sua vez, mediante a decaída da flexão em demonstrativos e adjetivos e, posteriormente, pela adição do dispositivo ortográfico da apóstrofe na marcação de possessivo para o inglês moderno (cf. TAYLOR, 1996, p. 128).

3.2.3.2 Emprego de morfemas livres

O emprego de morfemas livres foi constatado na construção dos tempos verbais, como o uso de uma forma de pretérito transposta diretamente do inglês, como é o caso do exemplo (21):

(21) **Das* ***was*** *super!* (S1A3)

Das ***was***$_{\text{flex.part.[ing.]}}$ *super!*
Das war $_{\text{flex.part.}}$ super!
Isto foi demais!

Os verbos em alemão e em inglês demostram dispor de diversas semelhanças, como, por exemplo, nos tempos verbais e na diferenciação entre verbos fortes e fracos. Não obstante, se para a língua inglesa há uma clara distinção entre o emprego das formas de pretérito perfeito e imperfeito o mesmo não ocorre em alemão, que toma ambas as formas por intercambiáveis (cf. KRUMM et al., 2010, p. 553). Dessa forma, no exemplo (21), o uso do inglês justifica-se pelo fato de a forma do pretérito imperfeito do verbo ser/estar em alemão (*war*) assemelhar-se ao do pretérito perfeito do verbo inglês *to be* (*was*). A constatação de que as línguas alemã e inglesa são de origem germânica, com parentesco comprovado, contribui para que seu uso seja ocasionado por um princípio de compensação por analogia.

Outro uso direto do inglês em relação à formação dos tempos verbais pode ser visto na construção (11a), na qual o aprendiz aplicou a semelhança fonética **been-bin* para se expressar no pretérito:

(11a) * *Ich* ***been*** *here drei Wochen und kann nicht klagen.* (S1A3)

Ich ***been***$_{\textit{flex.part.[ing.]}}$ *here drei Wochen und kann nicht klagen.*
Ich bin $_{\text{flex}}$ hier schon drei Wochen und ich kann mich nicht beklagen.
Eu estou aqui há três semanas e não posso reclamar.

Em alemão não há uma forma contínua como há em inglês para cada tempo verbal *We are/will be/were/have been doing this* (cf. KRUMM et al. 2010, p. 553), o que resultou, para o aprendiz em questão, em uma tentativa de construção do modo por meio da semelhança fonética entre as unidades lexicais envolvidas.

3.2.3.3 Distribuição das áreas afetadas pelos desvios morfológicos

A pouca recorrência, no corpus geral, dos desvios morfológicos vai ao encontro as constatações de Odlin (1989, p. 152), que afirma ser a área da morfologia menos suscetível às interferências linguísticas advindas de línguas anteriormente aprendidas.

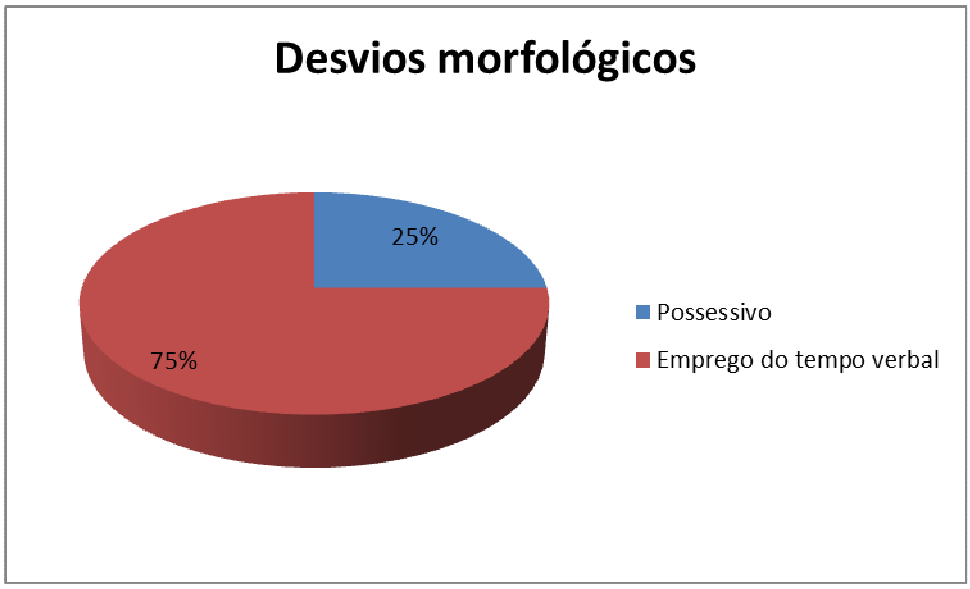


Gráfico 4: Distribuição das áreas afetadas pelos desvios morfológicos

Quanto aos seus resulados, 75% dos desvios se concentrou no emprego incorreto do tempo verbal, em todos os casos advindos de empréstimos diretos do inglês (**was/*been*).

3.2.4 Sintaxe

Na categorização dos desvios de ordem sintática foram identificadas duas grandes áreas capazes de englobar os exemplos do *corpus*, a saber, a de ordem dos elementos na frase, especialmente quando se tratam de frases iniciadas por advérbio e do uso de verbos modais e o emprego de palavras funcionais, que diz respeito às preposições, artigos e a construção do infinitivo.

3.2.4.1 Ordem dos elementos na frase

Odlin (1989, p.152 apud PAULINA-PANAJOTA, 2002, p. 15) ressaltou que a influência interlinguística é especialmente visível na sintaxe nas áreas de ordem das palavras, orações subordinadas, artigos e sintagmas verbais. Dentre os exemplos do *corpus*, muitos foram os aprendizes que demonstraram dificuldades na colocação do verbo na frase principal, especialmente quando ela era iniciada com advérbio (cf.

VOLINA, 1992 apud PAULINA-PANAJOTA, 2002, p. 15), como nos exemplos (22), (23), (7a), (24) e (25):

(22) **In Bremen **das Essen ist** sehr gut.* (S3A2)

*In Bremen **das** $_{art.def.}$ **Essen**$_{n..}$ **ist** $_{flex.}$ sehr gut.*
In Bremen ist $_{flex}$ das $_{art.def.}$ Essen$_{n..}$ sehr gut.
Em Bremen a comida é muito boa.

(23) ** Im diese naicht **ich gehe** Kino…* (S1A4)

*Im diese naicht **ich**$_{pron.1sg}$ **gehe**$_{flex.}$ Kino…*
Heute Abend gehe $_{flex.}$ ich$_{pron.1sg.}$ ins Kino…
Hoje à noite eu vou ao cinema.

(7a) **Im der nächste Woche, **ich sehe** die National Theatre und das Gross Circus, und Ich habe viele Spass.* (S1A2)

*Im der nächste Woche, **ich** $_{pron.1sg}$. **sehe** $_{flex.}$ die National Theatre und das Gross Circus, und Ich habe viele Spass.*
In der nächsten Woche sehe $_{flex.}$ ich $_{pron.1sg}$. das Nationaltheater und den großen Zirkus$_{sub}$ und ich habe viel Spaß.
Na próxima semana eu verei o teatro nacional e o grande circo e me divertirei muito.

(24) **Dort **ich gehe** ins Kino und ins Museum.* (S1A1)

*Dort **ich**$_{pron.1sg}$. **gehe**$_{flex}$ ins Kino und ins Museum.*
Dort gehe$_{flex}$ ich $_{pron.1sg}$. ins Kino und ins Museum.
Lá eu vou ao cinema e ao museu.

(25) **In Bremen **ich trinke** Limonade und Tee…* (S1A2)

*In Bremen **ich** $_{pron.1sg}$. **trinke**$_{flex}$ Limonade und Tee…*
In Bremen trinke$_{flex}$ ich $_{pron.1sg}$. Limonade und Tee…
Em Bremen eu bebo limonada e chá.

A afirmação de que a ordem das palavras representa grande parte dos desvios sintáticos também foi indicada por Hufeisen (1991), para quem a colocação incorreta do verbo retoma a construção das respectivas frases em inglês. Segundo Paulina-Panajota (2002, p.15), frases afirmativas iniciadas por advérbio levam os aprendizes a erros por conta da estrutura diferente entre inglês e alemão, visto que, enquanto em inglês é mantida a ordem S-V-O (sujeito-verbo-objeto), mesmo quando a frase é iniciada por um

advérbio, em alemão este não é o caso, devendo o verbo ser mantido sempre na segunda posição (V2). Entretanto, não é possível afirmar com certeza se este tipo de desvio advém do inglês ou do português, visto ser essa construção plausível em ambas as línguas.

Outro desvio foi constatado na área sintaxe quando do emprego de verbos modais (cf. HUFEISEN, 1991, p. 88) tal como representado pelo exemplo (26):

(26) **Ich **will gehen** aus Chile.* (S2A2)

Ich will $_{flex}$ *gehen* $_{flex}$ *aus Chile.*
Ich will $_{flex}$ nach Chile fliegen $_{flex}$.
Eu quero ir ao Chile.

No exemplo acima, o verbo modal deveria levar o verbo separável no infinitivo para o final da frase, após os complementos (S – V1 – O – V2). Porém, neste caso, ambos vieram seguidos, não respeitando os lugares sintáticos dos elementos (S – V1 – V2 – O). Neuner (2009, p. 68) assume que ambas as línguas dispõem de verbos modais e que esta coexistência auxilia o ensino de alemão como L3 em seus estágios iniciais, por permitir a compreensão do que são verbos modais e seus significados. Porém, o autor também salienta que, em um momento posterior, a questão da posição dos elementos na frase deve ser explicada, de forma que o reconhecimento das diferenças inglês/alemão seja sedimentado. Quanto ao tratamento deste desvio, Hufeisen (1991, p. 122) salienta a importância de professores deixarem claro a seus alunos que a frase alemã possui sua própria regra, sendo que a mesma não pode ser trazida do inglês. Para a autora, esta diferenciação deve ser feita tanto diretamente quanto por meio de uma análise contrastiva.

Os dados obtidos a partir do *corpus* parecem ir ao encontro dos achados de Clahsen, Meisel and Pienemann, que conduziram estudos na área de aquisição das regras de ordem das palavras do alemão como L2. Dentre seus resultados, extraídos de Pienemann, Johnston & Brindley (1988, p. 222 apud ELLIS, 1994, p. 104) surgiram os estágios de aquisição na sintaxe. O primeiro estágio refere-se à ordem canônica, ou seja, S –V –O, sendo que, para os autores, esta é a primeira hipótese construída pelos aprendizes falantes de línguas românicas para a ordem das palavras em alemão. No

segundo estágio, os aprendizes começam a colocar o advérbio na primeira posição, construindo a ordem Adv-S-V-O, que demonstra que estes ainda não são capazes de inverter a ordem do sujeito e do verbo quando a frase se inicia por advérbio. No estágio 03, os aprendizes são capazes de mover o verbo principal para o final da frase, S-V1-O-V2, quando se trata, por exemplo, da coexistência de verbos modais e verbos de sentido na mesma frase. O Estágio 04 traz aos aprendizes a consciência de que em certos contextos, tais como as sentenças iniciadas por advérbios e interrogativas, o verbo deve preceder o sujeito, na sequência Adv-V-S-O. O estágio 05, último da sequência, refere-se ao aprendizado de que os verbos flexionados devem ir à posição final em frases subordinadas, [Frase]-S-O-V. A partir dessas considerações depreende-se que os aprendizes analisados estão entre os estágios 2 e 3, não alcançando o final do estágio 3. Quanto à validade dessas conclusões para a pesquisa na área de aquisição/aprendizagem de L3s, esta é justificada pelos próprios autores, que afirmam que essa padronização foi encontrada em outros estudos elaborados independentemente.

3.2.4.2 Palavras funcionais

As palavras funcionais constituem uma classe de palavras fechadas, que se caracterizam pelo seu significado gramatical, exercendo primordialmente funções sintáticas. No alemão, essa classe de palavras é representada principalmente pelos artigos, preposições, conjunções, pronomes e interjeições.

Um exemplo de palavra funcional em inglês é a partícula infinitiva *to-* (cf. RADFORD, 2009, p. 42), que é assim chamada pelo fato de só aceitar como complemento o verbo em sua forma infinitiva. Quanto à construção do infinitivo, foi identificado no corpus de pesquisa um exemplo que remete a construção do infinitivo com *zu* em alemão (cf. HUFEISEN, 1991, p.87), como segue:

(2c) * *Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to hier und komme aus Kino* ***to*** *see die neu Di Caprio's film, mit Debora.* (S1A3)

> *Am Samstag ich flugzeuge from São Paulo to*$_{inf.}$ *hier und komme aus Kino* ***to*** $_{\textbf{prep [ing]}}$ *see*$_{flex}$ *die neu Di Caprio's film, mit Debora.*
> Am Samstag fliege ich von São Paulo nach hier und gehe ins Kino, um den neuen Di Caprios Film mit Debora zu $_{prep}$ sehen$_{flex}$.

No sábado eu vim de avião de São Paulo para cá e fui ao cinema com a Debora para ver o novo filme do Di Caprio.

Outro exemplo de desvio gramatical é o apresentado pelo emprego do artigo indefinido, representado por (27):

(27) **Zum Abendessen esse ich die Suppe,ist **a** Spezialität von Berlin.* (S1A1)

Zum Abendessen esse ich die Suppe...ist a $_{\text{art.indef [ing.]}}$ *Spezialität von Berlin.*
Zum Abendessen esse ich Suppe... Eine $_{\text{art.indef}}$ Spezialität von Berlin.
De janta eu como a sopa...uma especialidade de Berlin.

No exemplo acima ocorreu uma generalização e consequente simplificação dos pronomes indefinidos em alemão. Enquanto na língua inglesa têm-se as formas articulares indefinidas *a* e *an,* em alemão há as formas *ein* e *eine*, declináveis a partir de sua função sintática. No caso dos artigos, a principal semelhança é a existência, em ambas as línguas, das formas definida e indefinida que acompanham os substantivos (cf. NEUNER 2009, p. 68). Por outro lado, enquanto em inglês existe uma única forma de artigo definido e uma de indefinido (*the/a*), em alemão o artigo varia de acordo com o gênero e caso do substantivo que acompanha. Uma série de autores, dentre os quais Vildomec, 1963; Stedje, 1977; Ringbom, 1986; Williams & Hammaberg, 1998 (apud DE ANGELIS & SELINKER, 2001, p. 47) investigaram que, na produção de L3, certas palavras funcionais, como preposições e artigos tendem a ser emprestadas da segunda língua, mesmo quando a L2 e a L3 não são foneticamente similares.

Desvios na área das preposições (cf. HUFEISEN 1991, p. 81) também foram comuns e envolveram o uso direto das preposições em inglês, como nos exemplos (19a), (28) e (2d):

(19a) ** Ich komme **by** Auto und this langen drei Uhr.* (S1A2)

Ich komme by$_{\text{prep. [ing.]}}$ *Auto und this langen drei Uhr.*
Ich komme mit $_{\text{prep.}}$ dem Auto und das dauert drei Stunden.
Eu venho de carro e isso demora três horas.

(28) ** Dann gehe ich **to** Kino und to eine Fotoaustellung.* (S1A2)

Dann gehe ich to $_{\text{prep. [ing.]}}$ *Kino und to* $_{\text{prep. [ing.]}}$ *eine Fotoaustellung.*
Dann gehe ich ins $_{\text{prep.}}$ Kino und in $_{\text{prep.}}$ eine Fotoaustellung.

Depois eu vou ao cinema e a uma exposição de fotos.

(2d) * *Am Samstag ich flugzeuge* ***from*** *São Paulo* ***to*** *hier…* (S1A3)

Am Samstag ich flugzeuge from $_{\text{prep. [ing.]}}$ *São Paulo to* $_{\text{prep. [ing.]}}$ *hier…*
Am Samstag fliege ich von $_{\text{prep.}}$ São Paulo nach $_{\text{prep.}}$ hier…
No sábado eu viajo de avião de São Paulo para cá...

As preposições são consideradas, segundo Vogel (1992) e Williams & Hammaberg (1998) elementos suscetíveis a transferências em línguas de parentesco comprovado, como é o caso das línguas alemão e inglês. No primeiro exemplo há o emprego da preposição *by* do inglês, que foi possivelmente entendida como correspondente à preposição *bei* do alemão (cf. NEUNER, 2009, p. 150). O aprendiz em questão, seja por esquecimento ou desconhecimento da forma correta *Ich komme mit dem Auto*, e por conhecer a preposição *bei* do alemão, acreditou ser plausível essa aplicação. Entretanto, a preposição *bei* do alemão exerce diversas funções, dentre as quais referir-se a pessoas ou lugares em que essas pessoas estão localizadas, tais como consultórios médicos ou residências. O segundo exemplo, por sua vez, apresenta o uso direto de uma preposição em inglês (*to*) com o objetivo de indicar direção, enquanto o terceiro aprendiz, além do *to*, empregou a preposição inglesa *from*, em possível analogia ao *von* do alemão (cf. NEUNER, 2009, p. 150), que, apesar de também indicar origem, não é aplicável ao caso em questão.

3.2.4.3 Distribuição das áreas afetadas pelos desvios sintáticos

Na área da Sintaxe, aproximadamente metade de seus desvios (48%) se concentram na área de ordem do verbo principal na frase, passível de influência tanto do inglês quanto do português. As preposições vêm em segundo lugar, como 24% e advém de semelhanças formais previstas entre as línguas alemã e inglesa, como exemplificado pelo Gráfico 5:

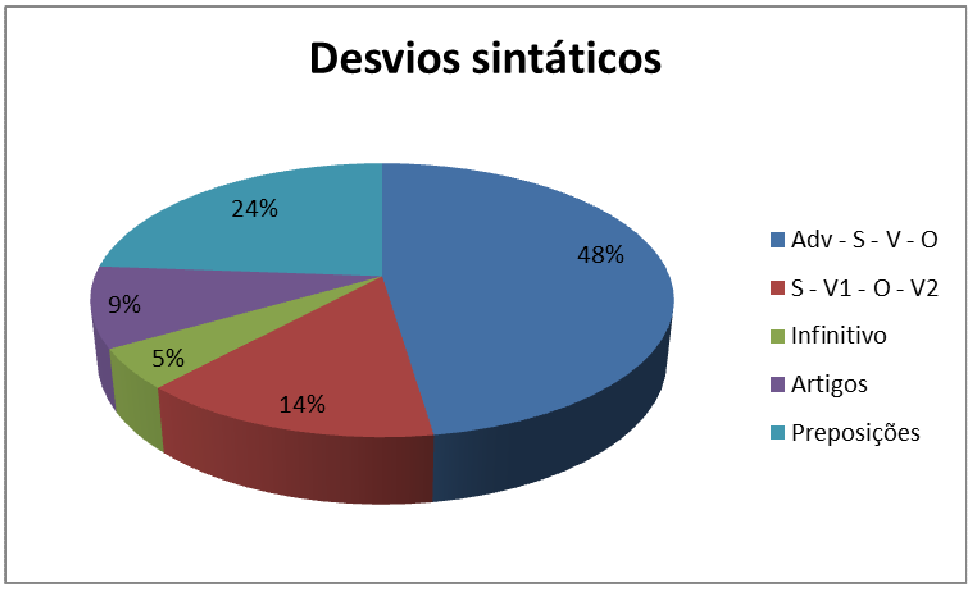


Gráfico 5: Distribuição das áreas afetadas pelos desvios sintáticos

Quanto aos verbos modais, a principal vantagem do conhecimento prévio do inglês está na decodificação do seu significado, porém as dificuldades surgem quando aprendizes falantes maternos de línguas românicas transpõe a ordem das palavras do português e do inglês para o alemão.

3.3 A quantificação dos desvios linguísticos dos aprendizes

Ao serem contabilizados todos os desvios dos aprendizes chegou-se a um número de 311, dentre os quais 48 foram advindos exclusivamente da língua inglesa e 14 deveram-se tanto à língua inglesa quanto a portuguesa (Gráfico 6). Do total, foram contabilizados 249 desvios intralinguísticos, ou seja, aqueles referentes a dificuldades dentro do próprio sistema da língua alemã.

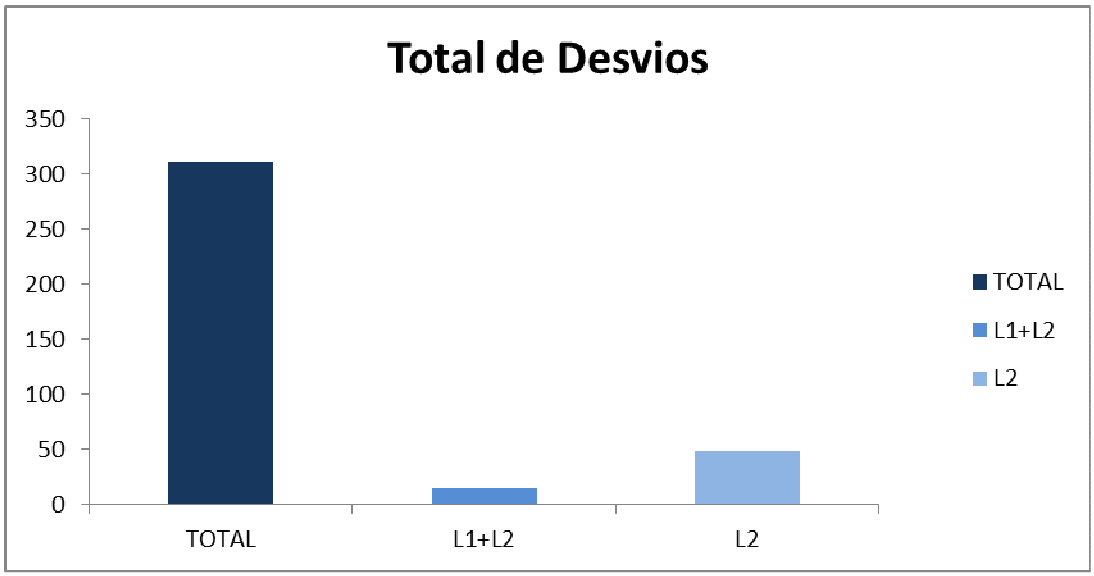


Gráfico 6: Número de desvios dos aprendizes

A partir dos dados do gráfico, pode-se confirmar que a língua inglesa exerce influência considerável na aprendizagem de alemão como terceira língua, contabilizando aproximadamente 15,43 % do total de desvios. Tal percentual representa mais do que o constatado por Hufeisen em sua pesquisa, para a qual 9% dos desvios advinham exclusivamente do inglês (1991, p. 90).

Quanto ao gráfico que individualiza os desvios por nível de aprendizagem (Grafico 7), pôde ser constatada uma nítida diminuição no número de desvios à medida que os aprendizes avançam nos níveis de aprendizagem, algo que vai ao encontro das colocações de Odlin (1989), para quem a transferência linguística se mostra mais recorrente nos níveis iniciais de aprendizagem. Adicionalmente, há um aumento no domínio, por parte dos aprendizes, de sua competência em língua alemã, que os leva a substituir traços de sua interlíngua pela língua-alvo. Os dados do gráfico também retomam Selinker (1972, p. 215), para quem a interlíngua é variável, tendo momentos de avanço (entre A1.1 e A1.2), parada (A1.2 a A2.1, período no qual os aprendizes não demonstraram diminuição no número de desvios totais, porém nos desvios de línguas previamente aprendidas) e avanço menor (A2.1 a B1.1), período no qual houve uma diminuição de doze desvios por nível avançado.

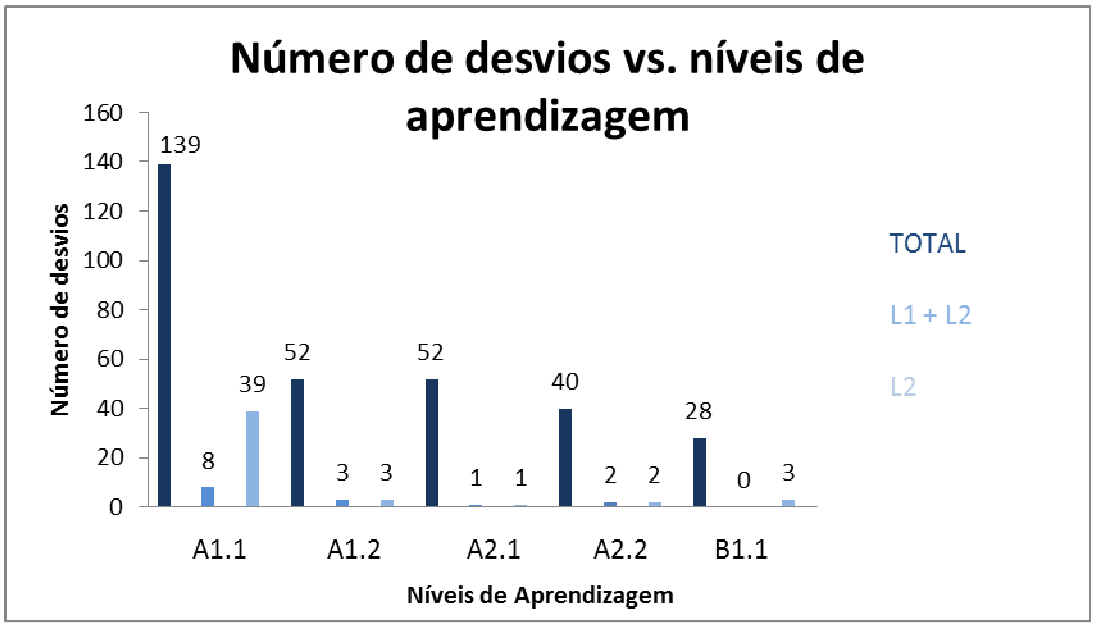


Gráfico 7: Número de desvios dos aprendizes por nível de aprendizagem

As áreas afetadas pelas influências tanto do inglês quanto do português (primordialmente inglês), estão contabilizadas no Gráfico 8:

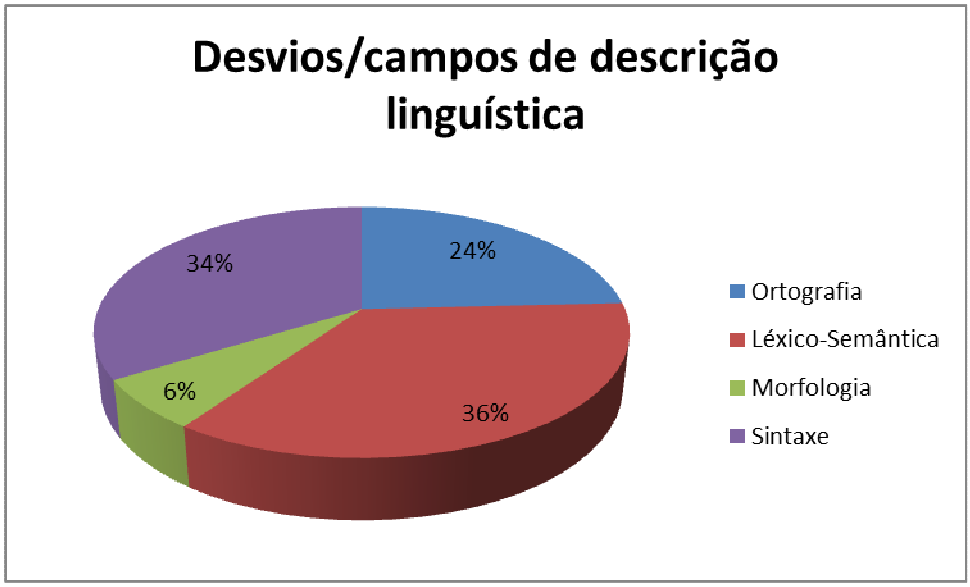


Gráfico 8: Distribuição dos desvios por campos de descrição da língua

De forma resumida pode-se afirmar que os desvios se dividiram de forma relativamente igualitária entre as áreas da Léxico-Semântica (36%) e da Sintaxe (34%). Entretanto, não há uma diferença numérica significativa na comparação entre os dados dessas áreas e da área da Ortografia (24%), pois, enquanto no campo da Ortografia foram constatados desvios exclusivamente decorrentes da língua inglesa, na área da

Sintaxe foram constatados uma série de desvios decorrentes tanto do português quanto do inglês, algo que diminui as diferenças numéricas entre as áreas Em relação ao pequeno número de desvios na Morfologia, estes vão ao encontro das afirmações de Odlin (1989, p. 152), para quem a área da morfologia é menos suscetível às interferências linguísticas.

Ao serem comparadas as áreas dos desvios dos aprendizes com a Tabela 12 temos resultados compatíveis com as declarações dos aprendizes acerca de suas dificuldades em gramática ao lembrarmos que 60% assinalou dificuldades nas preposições, 66,6% no emprego dos artigos e 46,6% na área de ordem dos elementos na frase. Desta feita, conclui-se que os aprendizes tem consciência das suas áreas de dificuldade, algo que, após detectado, auxilia o professor no melhor encaminhamento de sua aula. Entretanto, ao retomarmos a Tabela 11, é possível identificar que somente 20% dos aprendizes assinalou dificuldades na pronúncia, algo que, seja por semelhança fonética ou por desatenção, pode levá-los a desvios ortográficos.

É importante ressaltar que, mais do que demonstrar as áreas de interferência advindas da interação de ambas as línguas, o foco da análise foi o de identificar os pontos de contato que auxiliam o processo de aprendizagem para falantes de português como língua materna, visto que, segundo Hufeisen (1993), a transferência positiva passa a ser maior do que as interferências linguísticas a partir do momento que os aprendizes percebem os paralelos existentes entre as línguas. A análise procurou demonstrar que, de uma forma geral,

I) Os aprendizes investigados fizeram uso de sua competência plurilíngue ao incorporar, na sua produção, itens de uma língua previamente aprendida;

II) Entre os cinco processos psicolinguísticos postulados por Selinker (1972) puderam ser verificados no corpus três deles, a saber a transferência linguística; as estratégias de comunicação, que surgem quando o aprendiz não dispõe do material linguístico necessário para se expressar na língua–alvo e supergeneralizações do material da língua-alvo. Quanto à possível fossilização desses itens linguísticos, esta só poderia ser

comprovada por meio de uma análise individual dos aprendizes e por um maior espaço de tempo;

III) As similaridades entre as línguas, em seus pontos específicos (p.ex. ortografia, vocabulário, gramática), funcionam como marcadores linguísticos, aos quais os aprendizes recorrem como forma de construir seu novo repertório linguístico a partir de outro, pré-existente (RINGBOM, 1986, p.134 apud GASS & SELINKER, 2008, p. 137);

IV) O número significativo de desvios advindos exclusivamente da língua inglesa mostra que sua influência é marcante e que deve ser levada em consideração na aula de alemão como L3;

V) Entretanto, para que a utilização da língua inglesa como facilitadora do processo de aprendizagem ocorra de maneira eficaz, também é importante que seja levado em conta a importância da língua materna e o conhecimentos dos professores em relação a L2 (inglês).

Capítulo 4. Considerações finais e perspectivas da análise

Partindo do pressuposto de que o plurilinguismo ainda é assunto pouco estudado no Brasil e que a influência do inglês na aprendizagem do alemão como L3 não é trabalhada ativamente em sala de aula, a pesquisa procurou apresentar a professores e pesquisadores interessados na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras uma abordagem prévia acerca do objeto de estudo, que permita investigar melhor a coexistência de diversos idiomas em sala de aula. Até o presente momento, os pesquisadores não foram capazes de determinar as variáveis absolutas que caracterizam as experiências dos alunos que aprendem *Alemão após Inglês.* Porém, para esta dissertação, foi relevante considerar o aluno plurilíngue como uma realidade também no Brasil e, a partir dele, ressaltar a relevância da incorporação de suas experiências linguísticas na aula de língua estrangeira.

No Capítulo 1 foi oferecido um panorama teórico acerca do objeto de estudo *Alemão como língua estrangeira após inglês (DaFnE)*, que compreende as perspectivas *Sociolinguística*, *Psicolinguística* e da *Influência Interlinguística*. A partir da revisão da literatura nessas áreas, verificou-se a relevância do estudo de sujeitos plurilíngues de *Alemão após Inglês* em contexto mundial (Seção 1.1.). Quanto aos itens trabalhados especificamente pela área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (Seção 1.2.), estes foram revistos a partir das principais teorias que tratam da aprendizagem de segundas línguas, em especial a Hipótese da Interlíngua (SELINKER, 1972; GASS & SELINKER, 2008), que designa um sistema linguístico intermediário, instável e idiossincrático dos aprendizes. Também foi realizada a revisão sobre os processos de transferência linguística, o que resultou na adoção do termo *influência interlinguística* (SHARWOOD – SMITH; KELLERMANN, 1986, p.125) para a pesquisa. Esta decisão se baseia no fato de o termo *influência interlinguística* ser neutro em relação às teorias e abarcar conceitos como os de transferência linguística, interferência linguística e empréstimos linguísticos, fenômenos interessantes para a posterior análise da parte empírica da pesquisa. Adicionalmente focou-se no estudo da aquisição/aprendizagem de segundas línguas estrangeiras (Seção 1.3.), em especial a aprendizagem de *Alemão após Inglês*. Quanto aos seus subitens, estes compreendem a definição de L1, L2, L3; a

transferência linguística na aprendizagem de terceiras línguas, especificando o papel da língua materna e de outra(s) língua(s) estrangeiras(s) aprendidas previamente pelo sujeito; os fatores de influência operantes na aprendizagem de uma L3, dentre os quais *idade dos aprendizes, línguas aprendidas e nível de proficiência, frequência do uso da língua e recenticidade, status da L2, distância psicotipológica e consciência linguística*; os modelos desenvolvidos para a análise da aprendizagem de L3 e a parte específica sobre *Alemão após Inglês*, que apresenta as áreas de interação entre as línguas alemã e inglesa, bem como a perspectiva da *Análise de Erros* para a investigação dos desvios linguísticos (cf. HUFEISEN, 1991) decorrentes da aprendizagem de *Alemão como língua estrangeira após inglês*.

No Capítulo 2, o trabalho adentrou as questões metodológicas da pesquisa, que envolvem os aprendizes investigados, o contexto de pesquisa e a construção de um método de coleta de dados por meio de um questionário, dividido em três partes principais, denominadas: *Levantamento do histórico de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) dos informantes; Crenças e percepções acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e Produção textual a partir da elicitação de itens comuns aos idiomas inglês/alemão*.

No Capítulo 3, a partir dos dados coletados por meio do questionário de pesquisa, foi apresentada a análise qualitativo-quantitativa dos fatores que favorecem a ocorrência de *influência interlinguística*, dentre os quais *repertório linguístico* dos aprendizes, *níveis de proficiência* declarados pelos aprendizes, a *frequência* com que os mesmos fazem uso de cada língua e a *importância* atribuída a cada uma das línguas

Dentre os resultados mais significativos podem ser destacados:

- Os aprendizes dispõem efetivamente de um repertório linguístico que envolve mais de uma língua estrangeira e possuem, em sua maioria, um alto nível de *proficiência* em língua inglesa, em contraposição a uma baixa *proficiência* em língua alemã, fator que favorece processos de *influência interlinguística* (cf. WILLIAMS & HAMMABERG, 1998);

- Quanto aos quesitos *frequência do uso* e *importância atribuída às línguas*, seus resultados também foram ao encontro dos fatores que facilitam a *influência interlinguística*, visto que aprendizes indicaram maior frequência (cf. HAMMABERG, 2001; CENOZ, 2001) do uso da língua inglesa em contraposição a um baixo uso em língua alemã e uma maior importância atribuída (cf. MEISEL, 1983 apud CENOZ, 2001, p. 9) a língua inglesa em comparação à língua alemã, fatores que indicam uma tendência dos aprendizes de alemão como segunda língua estrangeira de realizar empréstimos da língua inglesa;

- Os aprendizes investigados demonstraram consciência acerca da empregabilidade das estratégias de aprendizagem, em especial as que envolvem a comparação de sistemas linguísticos, fator importante para a realização de transferências de línguas previamente aprendidas;

- Outro resultado considerado relevante para a pesquisa foi o reconhecimento dos aprendizes em relação ao fator *psicotipologia*, ou seja, a percepção acerca das semelhanças entre as línguas alemão/inglês, visto ser este fator determinante para a ocorrência de *influência interlinguística* entre a L2 e a L3 (cf. CENOZ, 2001; DE ANGELIS & SELINKER 2001; WILLIAMS & HAMMABERG, 1998).

Por fim, tendo como base o *corpus* linguístico coletado para a pesquisa, foi construído um quadro de classificação das ocorrências consideradas desvios (cf. HUFEISEN, 1991), subdividido pelas áreas de Ortografia, Léxico-Semântica, Morfologia e Sintaxe. Esta classificação serviu a posterior descrição, explicação e quantificação dos desvios linguísticos, que resultaram nas seguintes conclusões:

- As áreas da Léxico-Semântica e da Sintaxe foram as que concentraram maior número de desvios, com, respetivamente, 36% e 34% do total;

- Houve uma diminuição no número de desvios à medida que os aprendizes avançavam do nível básico (A1.1) ao intermediário (B1.1), algo que se deve ao aumento da competência dos aprendizes em língua alemã;

- Os desvios das subáreas Ortografia e Léxico-Semântica originaram-se, em sua grande maioria, de semelhanças fonéticas e ortográficas entre as línguas alemã e inglesa, aliados à existência dos cognatos;

- Quanto aos desvios das subáreas Morfologia e Sintaxe, foram detectadas ocorrências relativas à construção do possessivo, tempo verbal, ordem das palavras, preposições, artigos, verbos modais e infinitivo;

- No geral, a *influência interlinguística* se mostrou mais presente na produção dos aprendizes nas situações onde lhes pareceu faltar material linguístico na língua – alvo para atender às suas necessidades comunicativas. Tais situações ocasionaram a substituição de itens lexicais a partir dos critérios de similaridade formal e de plausibilidade de significado das unidades envolvidas.

A partir dos exemplos fornecidos vê-se que os desvios apresentados pelos aprendizes reforçam a validade da hipótese da Interlíngua para a análise do objeto de estudo. Entretanto, não há meios de afirmar que a mesma seja capaz de abranger todos os fenômenos referentes à interação entre línguas, para os quais também deve ser considerada a perspectiva do aprendiz, cujos fatores motivacionais, de conhecimento linguístico prévio, de consciência linguística e de idade devem ser levados em conta.

A partir da revisão da literatura e da análise dos questionários, a premissa de que o inglês exerce um papel importante na aprendizagem do alemão por falantes nativos de português pôde ser confirmada. Este fato é especialmente válido para alunos dos níveis

iniciais de aprendizagem, para os quais o inglês funciona como um “abridor de portas” para o alemão (NEUNER, 2009).

A análise dos resultados empíricos demonstrou que as relações entre as línguas inglesa e alemã ocorrem em diversos níveis e não devem somente ser vistas de modo negativo, como pregava a hipótese behaviorista, visto que as experiências construídas pelos aprendizes ao longo da aprendizagem de inglês podem ser transferidas para a aprendizagem de alemão como L3, o que inclui os conhecimentos declarativos e procedimentais dos alunos. A partir deste novo ponto de vista, a atuação de um professor de alemão como terceira língua deve ser mais voltada à construção da competência linguística de seus alunos, sendo que um elemento vital do conceito didático de aprendizagem de uma terceira língua estrangeira diz respeito à interface entre as experiências oriundas de processos de aprendizagem anteriores e sua reflexão e expansão com vistas a um aprendizado de línguas efetivo. Dessa forma, o papel desempenhado pela língua inglesa na aprendizagem de alemão como L3 consiste, primordialmente, na sensibilização para outras culturas e línguas e na discussão sobre estratégias utilizadas na sua aprendizagem.

Por outro lado, para que a coexistência de diferentes idiomas não represente um entrave na aprendizagem de terceiras línguas é recomendada a aprendizagem consciente em sala de aula, com a comparação dos fenômenos semelhantes e diferentes entre as línguas dos aprendizes, de forma que estes saibam fazer correta diferenciação ao se deparar com palavras e estruturas semelhantes. (NEUNER, 2009). Em contraposição às abordagens que pregavam a separação total das línguas na mente do aprendiz como forma de evitar interferências, é a partir da didática plurilíngue que a discussão consciente sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas passa a ser incentivada em sala de aula como forma de facilitar o acesso a nova língua. Com o objetivo de desenvolver as capacidades comunicativa e intercultural dos aprendizes, a sedimentação do aspecto “pragmático-funcional-comunicativo” do uso da nova língua passa a ser fundamental (NEUNER, 2003).

Tal como assinalado por Neuner, Kursisa (2006, p.4), a questão da consciência linguística na aula de língua estrangeira é fundamental e deve ser incentivado desde as

primeiras aulas, de forma que a comparação ativa dos sistemas linguísticos alemão/inglês (ou outras línguas aprendidas anteriormente) seja inserida no processo de aprendizagem. Isso é especialmente válido para as áreas da gramática e vocabulário, cujo conhecimento prévio do inglês permite um acesso mais rápido ao alemão. A partir deste auxílio, pode-se, principalmente nos níveis iniciais da aprendizagem, construir um vocabulário razoável e desenvolver procedimentos para a compreensão de textos.

Através desta pesquisa pôde ser demonstrado, ainda que parcialmente, que o repertório linguístico dos sujeitos plurilíngues apresenta uma maior complexidade quando comparado ao de sujeitos bilíngues, diferenciando-se principalmente pela quantidade e complexidade de mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem de línguas. Adicionalmente, evidenciou-se que um dos principais desafios do ensino de *Alemão após Inglês* é o de adequar um planejamento geral de aula às necessidades individuais dos aprendizes, inserindo suas experiências linguísticas e de aprendizagem de línguas como parte ativa da aula de LE.

O campo de investigação na área de ensino/aprendizagem de terceiras línguas é vasto e ainda são poucos os que se dedicam a estudar as condições e consequências da aprendizagem de diversas línguas pelo mesmo sujeito, em especial no Brasil. Dessa forma, são relevantes estudos que tratem especificamente das consequências sociolinguísticas decorrentes da aprendizagem de *Alemão após Inglês* no país e do desenvolvimento de métodos de investigação especiais para a área da L3, em especial os que envolvam a análise contrastiva português/inglês/alemão. Partindo dos estudos que trabalham a aprendizagem de L3, podem ser desenvolvidas pesquisas sobre a influência do inglês no alemão em relação às capacidades linguísticas dos aprendizes (ler, escrever, ouvir e falar), bem como a investigação sobre o papel dos fatores de influência (p. ex. psicotipologia) nas transferências inglês/alemão. Adicionalmente, o desenvolvimento de uma didática de L3 que envolva a elaboração de materiais didáticos adaptados para aprendizes brasileiros parece interessante, especialmente se levados em consideração aprendizes mais velhos e que dispõem de um repertório linguístico composto por mais de uma língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

ALBERT, R.; MARX, N. **Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitungen zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht**. Tübingen: Narr, 2010.

AMMON, U. **Die international Stellung der deutschen Sprache**. Berlim/Nova York: Gruyter, 1991.

_____. Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem. In: **Revista Projekt**. n. 47, p. 36-44, 2009.

APELTAUER, E. **Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs**. Munique: Langenscheidt, 1997.

_____. Bilingualismus - Mehrsprachigkeit. In: HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HENRICI, G.; KRUMM, H. J. (Org.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlim: Walter de Gruyter, p. 228 – 238, 2001.

AUER, P; WEI, L. (Org.). **Handbook of multilingualism and multilingual communication.** Berlim: Mouton de Gruyter, 2007.

BAUSCH, K. R. ; CHRIST, H.; KRUMM, H. J. (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen/Basileia: A. Francke, 2003.

BAUSCH, K. R.; HEID, M. (Org.). **Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache:** Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum: Brockmeyer, 1990.

BOLZER-STANKO, O. **Drittsprachenerwerb Niederländisch bei Erwachsenen und die Beeinflussung durch davor gelernte Fremdsprachen.** Diplomarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. Orientador: Van Uffelen, H., 2010.

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

CAIRES, Z. A. S.; CAIRES, C. M. L.. Aprendizagem/ ensino de segunda língua e fossilização. In: LIMA, D. Cândido de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa:** Conversas com especialistas. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

CASTILHO, A. T. de. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. Novos desdobramentos. In: **Gramática, texto e discurso**. Edson R. F. de Souza (Org.) UFMS, no prelo, p. 11-29, 2011.

CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Org.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition:** psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

_____. **Looking beyond Second Language Acquisition.** Studies in Tri- and Multilingualism**.** Tübingen: Stauffenburg, 2001.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. In: **IRAL 5**, p. 161-169, 1967.

DAMKE, C. **Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil**. Unioeste, 2008. Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/polingbr.html. Acesso em: 12 fev. 2011.

DE ANGELIS, G.; SELINKER, L. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: **Cross-linguistic influence in third language acquisition:** psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, p. 42–58, 2001.

DE BOT, K. **The imaging of what in the multilingual mind?** Second Language Research, v. 24, n.1, p. 111-133, 2008.

DEWAELE, J. M. Becoming bi- or multi-lingual later in life. In: P. Auer & Li Wei (Org.). **Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication.** Berlim: Mouton de Gruyter, p. 89-118, 2007.

_____. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. In: **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, p. 471-490, 1998.

DENTLER, S.; HUFEISEN, B.; LINDEMANN, B. (Org.). **Tertiär- und Drittsprachen.** Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2000.

DÖRNYEI, Z. **Academic Writing - Questionnaires in Second Language Research:** construction, administration, and processing. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

DUDEN. **Die Grammatik.** 7. ed. Mannheim: Duden, 2005.

DULAY, H.; BURT, M. Naturalsequences in child second language acquisition. In: **Language Learning** n. 24, p. 37-53, 1973.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

EDMONDSON W., HOUSE J. (Org.). **Einführung in die Sprachlehrforschung.** 3a. ed. atualizada e expandida. Tübingen: A. Francke Verlag, 2006.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2003 [1997].

_____. **The study of second language acquisition.** 2a. edição. Oxford: Oxford University Press, 2008 [1994].

_____. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press. 1985.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition:** An Introductory Course. Londres: Routledge**,** 2008.

GREEN, D.W. Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals. In: **Brain and Language**, n. 27, p. 210-223, 1986.

GREEN, D. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. In: **Bilingualism, Language and Cognition**, v.1, p. 67–81, 1998.

HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Org.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition:** Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, p. 21-41, 2001.

HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HENRICI, G.; KRUMM, H. J. (Org.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlim: Gruyter, p. 228 – 238, 2001.

HEYD, G. **Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremsprache**. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 1990.

HUFEISEN, B. **Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache.** Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main: Lang, 1991.

_____. Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. In: **IRAL** 31, p. 242-256, 1993.

_____. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: **Zeitschrift für**

Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Darmstadt, p. 97-109, 2003. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. Deutsch als zweite Fremdsprache. In: **Fremdsprache Deutsch** 20, 1999.

_____; LINDEMANN, B. (Org.). **Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden**. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

_____; NEUNER, G. **Mehrsprachigkeitkonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.** Estrasburgo, França: Council of Europe Publishing, 2003.

_____; MARX, N. Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch. In: NEUNER, G.; HUFEISEN, B. (Org.): **Tertiärsprachen lehren und lernen**, 2001.

JESSNER, U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. State-of-the-Art Article. In: **Language Teaching** n. 41, p. 15-56, 2008.

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org.). **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983.

_____; SHARWOOD SMITH, M. (Org.). **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**. Nova York: Pergamon Press, p. 112-134, 1986.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Oxford: Pergamon, 1982.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Londres: Pergamon, 1982.

KRUMM, H. J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.** Berlim/New York: Walter de Gruyter Mouto, 2010.

KRUMM, H. J. **Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?** Innsbruck: Studienverlag, 2003.

LADO, R. **Linguistic across cultures. Applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LEVELT, W. **Speaking:** from intention to articulation. Cambridge: MIT Press, 1989.

MÄGISTE, E. Learning a third language. In: **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, n. 5, p. 415-421, 1984.

MARX, N. Denglisch bei nicht- indoeuropäischen Muttersprachlern? In: **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 2000. Disponível em: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-1/beitrag/marx.htm. Acesso em: 22 nov. 2010.

MCKAY, S. L. **Researching Second Language Classrooms.** Jersey: Elrbaun Publishers, 2006.

MEISEL, J. Transfer as a second language strategy. In: **Language and Communication**, n. 3. p. 11–46. Amsterdam: Elsevier, 1983

MITCHEL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories.** 2. ed. Londres: Hodder Educatin, 2004.

MURPHY, S. **Second language transfer during third language acquisition**. Working Papers in TESOL & Applied Linguistics. Columbia, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2003. Disponível em: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/23/28>. Acesso em: 17 Abr. 2011.

NEUNER, G. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die "Drittsprache Deutsch". In: **Deutsch als Fremdsprache** n. 4, p. 211-217, 1996.

_____ et al. **Deutsch als zweite Fremdsprache.** Berlim: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 26), 2009.

_____; KURSISA, A. **Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopievorlagen "Deutsch nach Englisch" für den Anfangunterricht**. Ismaning: Hueber Vorlag, 2006.

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

OLIVEIRA, Gilvan. M. Brasileiro fala português: Monolinguísmo e Preconceito Linguístico. In: Moura e Silva (Org.). **O direito à fala: A questão do preconceito linguístico.** Florianópolis: Editora Insular, p. 83-92, 2000.

OXFORD, R. **Language Learning Styles and Strategies:** An Overview, 2003. Disponível em: http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf. Acesso em: 22 Dez. 2011.

PAULINA-PANAJOTA, S. **Fehler im Tertiärsprachenunterricht.** Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmens des Projekts "Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach English", 2002. Disponível em: http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf. Acesso em: 15 Mai. 2011.

PERCEGONA, M. S. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

POWELL, G. **'What is the Role of Transfer in Interlanguage'.** Lancaster: Crirle Publications. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm. Acesso em: 27 Dez. 2011.

PUPP SPINASSÉ, K. **Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen.** Berlim: Peter Lang 2005.

_____. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues. In: **Pandaemonium Germanicum**, v. 9, p. 339-362, 2007.

RADFORD, A. **English Syntax:** An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RINGBOM, H. Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In: SHARWOOD SMITH, M. & KELLERMANN, E. (Org.). **Crosslinguistic influence in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, p. 150–162, 1986.

_____. Lexical transfer in L3 production. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Org.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition:** Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, p. 59-68, 2001.

ROCHE, J. **Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung**. Tübingen: Narr, 2001.

SAVEDRA, M. M. G. O desenvolvimento da língua alemã. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (Org.). **Políticas da Norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola, p. 277-297, 2011.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing Second Language Acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics** n. 10, p. 209-231, 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992.

_____; BAUMGARTNER-COHEN, B. Multiple language acquisition."Damm it, why can't I keep these two languages apart?" In: **Language, Culture and Curriculum** v. 8 n.2, p. 115-121, 1996

SILVA, K.A; ROCHA, C. H. Crenças sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas na Linguística Aplicada. In: ABRAHÃO, M.H.V; GIL, G.; RAUBER, A.S (Org.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas.** Florianópolis, UFSC, 2007.

SIMÕES, J da S. **Teorias de Aquisição de Língua Estrangeira**. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, material digitado, 2009.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. **Language Learning** 29, p. 181-191, 1979.

TAYLOR, J. R. **Possessives in English:** An Exploration in Cognitive Grammar. Nova York: Oxford University Press, 2001.

TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D.; SHEILS, J., **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.** Munique: Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit), 2001.

VOGEL, T. "Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg", Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. In: **Zielsprache Deutsch** n. 23, p. 95-99, 1992

VOLINA, S. Deutsch als zweite Fremdsprache- ein Beispiel aus der Sowjetunion. In: BAUSCH, K. R.; Heid, M. (Org.). **Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven.** Manuskripte zur Sprachlehrforschung 32. Bochum: Brockmeyer, 1992.

WANDRUSKA, M. **Die Mehrsprachigkeit des Menschen**. Munique: Piper, 1979.

WEINREICH, U. **Languages in contact:** findings and problems. Haia: Mouton, 1953.

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Languages switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: **Applied Linguistics** 19, p. 295-333, 1998.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Estudo sobre influência interlinguística na aprendizagem de alemão como língua estrangeira

Introdução: Gostaríamos de pedir-lhe para responder as seguintes questões que dizem respeito ao ensino de língua(s) estrangeira(s). A pesquisa é conduzida pela Área de Alemão – Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo e tem como objetivo investigar questões concernentes à influência interlinguística. Para cada uma das perguntas a seguir não existe uma resposta "certa" ou "errada", visto que estamos interessados em sua opinião. Por favor, dê suas respostas da forma mais sincera possível, pois isto garantirá o sucesso da pesquisa em questão. Muito obrigada pela sua ajuda.

1) Nome:
_____

2) Idade:
_____

3) Formação acadêmica

   Graduando ( ) Graduado ( ) Pós-graduando ( ) Pós-graduado ( )

4) Área de formação:
_____

5) Área de atuação profissional:
_____

PARTE I

6) Línguas estrangeiras aprendidas/adquiridas: (**OBSERVAÇÃO**: Enumere-as de acordo com a sequência de aprendizagem.)

   L1:

   _____

   a) Local onde aprendeu (colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua - alvo, intercâmbio, etc.)?

   _____

b) Nível de proficiência atingido

Compreende bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Fala bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Lê bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Escreve bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

c) Faz uso desse idioma com qual frequência?

( )Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)

( )Frequentemente (contato com falantes nativos, em reuniões/ apresentações específicas, etc.)

( ) Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)

( )Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)

d) De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana (01- Fundamental; 02- Muito importante; 03- Indiferente; 04- Pouco importante; 05-Irrelevante)?

01 ( ) 02 ( ) 03 ( ) 04 ( ) 05 ( )

e) Em qual(is) área(s) da sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (**OBSERVAÇÃO**: Devem ser citadas por ordem de relevância)

1º _____

2º _____

3º _____

L2:

_____

a) Local onde aprendeu (colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua - alvo, intercâmbio, etc.)?

_____

b) Nível de proficiência atingido

Compreende bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Fala bem ( ) razoavelmente ( )pouco ( )

Lê bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Escreve bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

c) Faz uso desse idioma com qual frequência?

( )Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)

( )Frequentemente (contato com falantes nativos, em reuniões/ apresentações específicas, etc.)

( )Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)

( )Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)

d) De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana? (01- Fundamental; 02- Muito importante; 03- Indiferente; 04- Pouco importante; 05-Irrelevante)

01 ( ) 02 ( ) 03 ( ) 04 ( ) 05 ( )

e) Em qual(is) área(s) da sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (OBSERVAÇÃO: Devem ser citadas por ordem de relevância)

1º _____

2º _____

3º _____

L3:

_____

a) Local onde aprendeu (colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua - alvo, intercâmbio, etc.)?

_____

b) Nível de proficiência atingido

Compreende bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Fala bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Lê bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

Escreve bem ( ) razoavelmente ( ) pouco ( )

c) Faz uso desse idioma com qual frequência?

( )Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)

( )Frequentemente (contato com falantes nativos,em reuniões/ apresentações específicas, etc.)

( ) Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)

( )Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)

d) De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana? (01- Fundamental; 02- Muito importante; 03- Indiferente; 04- Pouco importante; 05-Irrelevante)

01 ( ) 02 ( ) 03 ( ) 04 ( ) 05 ( )

e) Em qual(is) área(s) da sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (OBSERVAÇÃO: Devem ser citadas por ordem de relevância)

1º _____

2º _____

3º _____

PARTE II

7) Ao longo da sua aprendizagem do alemão, você...

	SIM	NÃO
Faz uso de estratégias de aprendizagem como, por exemplo, comparar o alemão com outras línguas aprendidas anteriormente? (no caso de alemão e inglês, Haus-house, good-gut)?		
Neste processo de comparação entre as línguas, você tem o costume de utilizar uma língua aprendida anteriormente para facilitar o processo de aprendizagem?		
Acredita que, ao se apoiar em uma língua aprendida anteriormente, esta interfira na sua aprendizagem de forma negativa?(em relação à pronúncia, entonação, gramática, vocabulário, etc.)?		
Vê grande presença de internacionalismos no alemão? (p.ex. Kommunikation/communication/ comunicación/communication)		

8) Para aqueles que aprenderam inglês antes do alemão,

a) Veem semelhanças entre as línguas?

( ) Sim

( ) Não

b) Em quais áreas?

( ) Vocabulário

( ) Gramática

( ) Ordem das palavras

( ) Entonação das palavras e frases

( ) Ortografia

( ) Tipos de texto

( ) Temas abordados

( ) Sons

( ) Outro(s)

Qual(is)?_____

9) De acordo com a sua opinião, uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha a aprendizagem de outra língua subsequente?

( ) Ajuda

( ) Atrapalha

Por quê?

_____

_____

_____

_____

QUESTÃO OPCIONAL (SOMENTE PARA AQUELES QUE APRENDERAM ALEMÃO DEPOIS DE INGLÊS)

No caso do alemão ser aprendido depois do inglês, de que forma você acredita que esse conhecimento anterior do inglês ajude/atrapalhe? (com base na sua experiência de aprendizagem do alemão)

_____

_____

_____

_____

10) Observações gerais:

a) Qual(is) são suas maiores dificuldades quando da aprendizagem do alemão?

( ) Pronúncia

( ) Gramática

( ) Vocabulário

( ) Entonação

( ) Outro(s):

_____

b) Dentro das áreas citadas acima, marque as alternativas abaixo que correspondem às suas principais dificuldades:

( ) Conjugação verbal (tempo, modo)

( ) Artigos (definido: der,das,die/indefinido:ein,ein,eine)

( ) Declinação de substantivos, adjetivos e pronomes

( ) Acentuação das palavras e frases

( ) Ordem dos elementos na frase

( ) Verbos regulares e irregulares

( ) Pronomes (no nominativo e acusativo)

( ) Preposições

( ) Formas de tratamento (Du/Sie)

( ) Casos nominativo/acusativo/dativo

( ) Verbos separáveis (aufstehen/zusammenpassen)

( ) Comparativo/ Superlativo

PARTE III

11) Schreiben

Schreiben Sie eine Postkarte. Schreiben Sie etwas zu allen 10 Punkten. Benutzen Sie das Mini Glossar.

- in Urlaub fahren - Hamburg + Bremen + Berlin!
- Flugzeug/Auto/Bus/Zug (Wie lange?)
- dann: Kino/Museum/Theater/Fotoaustellung
- nächste Woche: Sehenswürdigkeiten (Welche?)
- Spaß haben
- über die Stadt (schön/nichts besonders/ausgezeichnet/schrecklich)?
- besser (hier/dort?)
- In Bremen (Essen/Trinken – Was?)
- ausruhen
- zurückgehen wollen (nicht?)

Mini Glossar: *Liebe _____/Lieber _____,Von...Viele Grüsse/Herzliche Grüsse/Bis bald.*

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

(DLM/FFLCH/USP)

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado *Os desdobramentos de uma abordagem plurilíngue na aula de língua estrangeira: A interferência do inglês na aprendizagem do alemão*, que tem como pesquisadora responsável Bianca Ferrari, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientada pelo Prof. Dr. José da Silva Simões, que podem ser contatados pelos e-mails: bianca.ferrari@usp.br / jssimoes@uol.com.br.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a influência que a língua inglesa exerce no processo de ensino/aprendizagem de alemão como segunda língua estrangeira, consistindo minha participação em preencher um questionário de pesquisa sobre meu repertório linguístico, esclarecer minhas crenças e percepções sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras e elaborar um pequeno texto em alemão.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

_____

_____

Local e data.

São Paulo, Novembro de 2010.