

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A APRENDIZAGEM SIMULTÂNEA DE DUAS LÍNGUAS ADICIONAIS

Eduardo de Oliveira Dutra*

 <http://orcid.org/0000-0003-1612-1395>

Luciani Salcedo de Oliveira**

 <http://orcid.org/0000-0003-4539-8908>

Aden Rodrigues Pereira***

 <http://orcid.org/0000-0002-2866-4218>

Cristina Cardoso****

 <http://orcid.org/0000-0002-6901-780X>

Como citar este artigo: DUTRA, E. de O. *et al.* Percepções de estudantes sobre a aprendizagem simultânea de duas línguas adicionais. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2021. DOI 10.5935/1980-6914/eLETL2112147

Submissão: janeiro de 2019. **Aceite:** junho de 2020.

Resumo: Neste estudo, examinamos as percepções de universitários a respeito do contato concomitante com o espanhol e com o inglês como línguas adicionais. A pesquisa foi desenvolvida num contexto multilíngue, de não imersão, no curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, de uma universidade pública. Integraram o estudo 15 alunos, participantes de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram tendências relacionadas

* Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil. *E-mail:* eduardodutra@unipampa.edu.br

** Unipampa, Bagé, RS, Brasil. *E-mail:* lucianisalcedo@hotmail.com

*** Unipampa, Bagé, RS, Brasil. *E-mail:* adenpereira@unipampa.edu.br

**** Unipampa, Bagé, RS, Brasil. *E-mail:* cardoso.cristina@gmail.com

à análise contrastiva entre as línguas adicionais, à alternância de códigos como estratégia de comunicação, à ausência de percepção entre os limites entre as línguas adicionais, entre outros.

Palavras-chave: Percepções. Multilinguismo. Línguas adicionais. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura em Letras no Brasil, atualmente, formam docentes qualificados para o ensino de língua materna¹ – o português – e/ou uma língua estrangeira, como, por exemplo, inglês, espanhol, francês, italiano, entre outras.

Na busca de uma nova alternativa em termos de Proposta Pedagógica de Curso (PPC), em 2013, foi proposto pelo grupo de docentes dos cursos de Letras vigentes no *campus* Bagé, o curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em que licenciandos se qualificam simultaneamente em Inglês (doravante ING) e em Espanhol (doravante ESP), em um contexto de não imersão. Mais especificamente, o curso de Letras Línguas Adicionais, contexto desta investigação, foca na formação multilíngue em duas línguas adicionais (doravante LAs) de maneira concomitante.

Nesse contexto, é possível perceber que alguns alunos ingressantes apresentam simultaneamente níveis distintos de competência linguístico-comunicativa (doravante CLC), em ING e ESP. Ao longo do curso, ainda, esses estudantes, além de desenvolverem uma série de competências necessárias ao futuro professor, voltam-se, a depender de sua biografia linguística, à aprendizagem de ambas as LAs (denominado aqui Caso A); à aprendizagem de uma língua adicional e ao aperfeiçoamento da CLC de outra (Caso B) ou ao aperfeiçoamento de ambas as LAs (Caso C), conforme foi apontado por estudo anterior (BACK; DUTRA, 2018).

A necessidade e a importância da elaboração de um projeto como o da criação do curso de Línguas Adicionais na Unipampa se deram porque

[...] o domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional.

Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo (LEFFA; IRALA, 2014, p. 35).

Nesse sentido, Irala (2016) traz a questão da inovação em relação à proposta de formação de professores no curso de Letras – Línguas Adicionais, e, além disso, descreve a proposta curricular vigente com as implicações teórico-metodológicas atreladas a ela, buscando tratar, de forma crítica, todos os desafios vinculados à proposta e a sua execução.

¹ Neste estudo, utilizaremos, de maneira indistinta, língua materna de primeira língua. Também não diferenciamos aprendizagem de aquisição.

Desse modo, foi buscando atender às necessidades de ensino e aprendizagem de línguas (ESP e ING), em contextos bi/multilíngues, que passamos a desenvolver os estudos presentes neste artigo, pois a partir das crenças dos estudantes, aqui alvos de nossa investigação, pudemos perceber alguns fenômenos linguísticos que perpassam suas interações, atitudes e posicionamentos, dentro e fora da sala de aula de línguas, os quais estão diretamente relacionados à formação desses futuros professores ao longo do curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Unipampa.

Assim, estudos na área de multilinguismo (CARVALHO; SILVA, 2006; CENOZ, 2001), por exemplo, tendem a investigar o papel que a primeira língua (doravante L1) e a segunda língua (doravante L2) exercem sobre a aquisição da terceira língua (doravante L3) dos aprendizes. Isso posto, neste estudo, examinamos as percepções de estudantes no que concerne à aprendizagem simultânea das duas LAs mencionadas, facilidades e dificuldades nesse processo.

Para fins de organização, em primeiro lugar, trazemos as considerações iniciais. Em segundo lugar, apresentamos a fundamentação teórica. Em terceiro lugar, detalhamos a metodologia deste estudo piloto. Em quarto lugar, analisamos os dados, com foco na aprendizagem simultânea de ESP e ING como LAs. Por fim, apresentamos as implicações investigativas e didático-pedagógicas, as quais são seguidas das considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base na literatura pertinente da área de Linguística Aplicada, Barcelos (2001) aponta que crenças são também tratadas como “representações dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas”, “conhecimento metacognitivo”.

De acordo com a pesquisadora, é fundamental que tentemos entender o porquê, a origem e o papel das crenças dos alunos no processo de aquisição de línguas, verificando-se qual seria o entendimento e o ponto de vista de professores e alunos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, visto que, a partir disso, seria possível perceber “a influência na abordagem de aprender dos alunos e no ensino autônomo” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Assim, a pesquisadora apresenta alguns exemplos de crenças dos alunos, tais como:

(a) só se deve aprender uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000); (b) é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo; (c) a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (Viana, 1993) (BARCELOS, 2001, p. 72-73).

Portanto, as crenças influenciariam o comportamento de estudantes e docentes, especialmente no que tange à forma como organizam e definem suas tarefas, indicando, assim, o modo como as pessoas agem, bem como os alunos percebem e interpretam sua aprendizagem e quais estratégias de aprendizagem são por eles utilizadas de acordo com Richards e Lockhart (1994, p. 58), Horwitz e Wenden (1987), citados por Barcelos (2001, p. 72-73).

No presente estudo, analisamos as percepções de estudantes em relação à exposição concomitante a duas LAs relacionadas a facilidades e dificuldades nesse processo, conforme já mencionamos na introdução. Questões que emergiram

das entrevistas permitirão, segundo veremos, o apontamento de hipóteses concernentes a fatores relacionados à aquisição multilíngue.

A aquisição multilíngue pode ser compreendida como a aquisição de outras línguas que não envolva a L1 e a primeira língua estrangeira do indivíduo (CENOZ, 2000). Esse tipo de aquisição pode ser considerado mais complexo em comparação à aquisição de L2, visto que, além de envolver fatores e processos que possivelmente estejam atrelados a esse tipo de aprendizagem, inclui fatores únicos e complexos, oriundos das diversas interações que podem surgir no momento em que várias línguas são aprendidas e usadas concomitantemente (DE BOT, 2004).

No campo de estudos aquisicionais, a influência interlinguística pode ser compreendida como um processo cognitivo pelo qual os aprendizes de L2 fazem um uso estratégico de sua L1 e das outras L2 que conheçam no processo de apropriação e de uso da língua meta para a compreensão e produção de mensagens (OTTONELLO, 2004). Portanto, a transferência é consequência da interação da língua-alvo com as línguas aprendidas anteriormente (CENOZ, 2008). Williams e Hammarberg (1998) apontaram fatores como possíveis condicionadores dos processos de transferência, a saber: tipologia linguística, proficiência, recentividade de uso e *status* de língua estrangeira.

No que tange à tipologia linguística, segundo De Angelis (2007), é mais provável que a transferência ocorra entre línguas que estão relacionadas entre si, ou seja, pertencem a uma mesma família, por exemplo, em comparação a línguas distantes. Em relação à proficiência, há mais probabilidade de transferência em estágios iniciais de aprendizagem, visto que, nessa etapa, há necessidade de preenchimento de lacunas referentes ao conhecimento da língua-alvo (DE ANGELIS, 2007). No que diz respeito à recentividade, Williams e Hammarberg (1998) explicam que uma língua recentemente usada é susceptível de influenciar a produção de língua-alvo. Por último, o *status* de língua estrangeira está relacionado à possibilidade de tentativa de bloqueio de acesso à L1, que não possui esse *status*, por parte do aprendiz.

METODOLOGIA

Para a obtenção dos dados deste estudo piloto, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, as quais abrangeram questões relacionadas aos seguintes eixos temáticos: percepções de aprendizagem simultânea das LAs; facilidades e dificuldades de aprendizagem das LAs; estratégias de comunicação; estratégias de estudo e de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas; experiências de estudo das LAs.

Para fins de delimitação, este artigo tematiza as percepções de aprendizes do curso em exame a respeito dos dois primeiros eixos temáticos. As questões que nortearam esta pesquisa são as que seguem:

- Qual é a percepção do participante a respeito da aprendizagem e/ou aperfeiçoamento da CLC do ING e/ou do ESP ao mesmo tempo?
- Existem facilidades na aprendizagem e/ou no aperfeiçoamento da CLC do ING e/ou do ESP ao mesmo tempo? Em caso afirmativo, quais são elas?
- Há dificuldades na aprendizagem e/ou no aperfeiçoamento da CLC do ING e/ou do ESP ao mesmo tempo? Em caso afirmativo, quais são elas?

Cabe assinalarmos que as entrevistas foram gravadas, transcritas e, por último, analisadas qualitativamente a partir de unidades temáticas, conforme detalhamos na próxima seção.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os dados analisados e os aspectos mais recorrentes, elencados pelas(os) participantes da pesquisa por meio de suas escolhas lexicogramaticais (utilizadas em suas respostas), serão aqui apontados e discutidos à luz de questões teóricas.

A seguir, serão discutidas as percepções gerais sobre a aprendizagem simultânea do ESP e do ING. Em seguida, serão analisadas as facilidades e as dificuldades percebidas nessa aprendizagem simultânea e, por último, serão apresentadas as estratégias interacionais adotadas pelos aprendizes de línguas adicionais.

Aprendizagem simultânea

Com relação ao aprendizado simultâneo de ESP e de ING como LAs, seis dos 15 participantes da pesquisa possuem uma visão positiva, como pode ser exemplificado pelos seguintes excertos:

- (1) *Eu acho bom porque da mesma forma que tu vai aprender uma [língua], tu vai aprender a outra ao mesmo tempo* (Participante 9).
- (2) *Eu acho que tá sendo bem interessante aprender as duas ao mesmo tempo, só que às vezes eu me perco [...] Mas tá sendo bem legal, acho que até bem mais fácil de aprender as duas ao mesmo tempo do que uma de cada vez [...]* (Participante 11).

Nos dados coletados, essa conotação positiva é expressa pelas escolhas linguísticas “bom”, “positivo”, “(muito) (bem) legal” e “interessante”, utilizadas para caracterizar o processo aquisicional simultâneo, promovido pelo curso de Letras – Línguas Adicionais da Unipampa.

Por outro lado, outros seis participantes dizem haver mais dificuldades do que facilidades na aprendizagem concomitante de duas LAs, como pode ser observado em:

- (3) *A parte do inglês eu não acho difícil [...] na hora do espanhol eu confundo muito com o português e, às vezes, mistura até com o inglês* (Participante 10).
- (4) *Eu acho que é bem complicado [...] por terem uma diferença muito grande [...]* (Participante 15).

Ao definirem o processo simultâneo de aquisição das LAs, esses participantes utilizam termos tais como: “complexo”, “difícil”, “(bem) complicado”, “puxado” e “pesado”. Essas escolhas lexicais vão ao encontro do que o Participante 14 chama de “loucura” (“Eu acho que é loucura [...]. Quer dizer, se tu já vem com elas [LAs] prontas assim, é tudo tranquilo...”) – caracterização possivelmente relacionada à complexidade envolvida na aquisição de línguas, assim como à dedicação que esse processo demanda – estando, nessa perspectiva, também problematizada pela formação inicial de professores, proposta pelo curso de licenciatura.

Com base no exposto, podemos afirmar que a aquisição concomitante do ING e do ESP, por parte dos participantes, pode ser resumida em dois polos opostos,

a saber: visão positiva e dificuldades. Esse último aspecto está relacionado à “confusão”, no caso de línguas próximas, português brasileiro (doravante PB) e o ESP, e a situação de “mescla” entre o ING e o ESP. Essas questões nos permitem trazer à tona a sensação de confusão interlinguística no momento em que se necessita utilizar o ESP. Villalba (2002) explica que, no caso do aprendiz brasileiro de ESP, parece que a dificuldade está relacionada à falsa semelhança e, primordialmente, à indefinição da dicotomia semelhança/falsa semelhança no que se refere à indeterminação dos limites linguísticos entre essa língua adicional e o PB.

Podemos depreender da afirmação anterior a necessidade de o aprendiz perceber até que ponto as línguas sob análise convergirão em áreas particulares de suas gramáticas, assim como em outros campos, e em que situação apresentarão aspectos divergentes, em função de suas especificidades. Por conseguinte, é necessário que se atente para as falsas semelhanças entre o PB e o ESP, as quais provavelmente gerarão testagens de hipóteses prejudiciais à comunicação e, conseqüentemente, ao processo interacional do aprendiz, numa situação de sala de aula ou de vida real.

No que tange à “mescla” entre as línguas adicionais, ainda que essas sejam distantes tipologicamente, podemos classificá-la como alternância entre línguas, fenômeno no qual ocorre a troca de uma língua para outra (TOASSI; MOTA, 2013). Embora não haja um detalhamento maior a respeito da “mescla” mencionada, no excerto (3), em termos de produção oral ou escrita, podemos aventar a hipótese de que isso ocorre na oralidade, situação em que os aprendizes dispõem de menos tempo para a elaboração de seus enunciados, e, em virtude disso, compensam seu conhecimento linguístico insuficiente (TOASSI; MOTA, 2013). Essa compensação de insuficiência, em campo(s) específico(s) da língua-alvo, parece ocorrer por meio do acesso a outra língua adicional, pertencente à biografia linguística do aprendiz, que também passa a servir de fonte para a constituição da sua produção.

Na pesquisa de Toassi e Mota (2013), no nível lexical, a respeito da aprendizagem do ING como L3, um participante iniciou o seu enunciado em alemão e o seguiu em inglês, como em “Es war (There was) a big glass in front of him” (exemplo extraído de TOASSI; MOTA, 2013, p. 20). Esse acesso a outra língua adicional, como suporte para que a comunicação se efetue, pode ser compreendido como uma “estratégia de comunicação”². No contexto de ensino do presente projeto piloto, os estudantes compartilham as mesmas línguas adicionais, logo, o recurso de alternância interlinguística parece não ser um problema para os interlocutores, que podem utilizá-la com o propósito de que a comunicação se efetue.

Ainda a respeito da última questão supramencionada, assinalamos dois aspectos, a saber: interação interlinguística e *status* de língua adicional³. No que concerne ao primeiro tópico, no excerto (3), há indícios de que tanto a L1 quanto o ING⁴ interagem com o ESP⁵. Dito de outra maneira, de um lado, a L1 parece ser fonte de transferência unicamente do ESP; por outro lado, é possível que o

2 A transferência linguística compreendida como EC foi assumida, no contexto brasileiro, por Villalba (1995, 2002).

3 No original, a denominação é *status* de segunda língua (CENOZ, 2001).

4 O inglês pode ser a segunda ou terceira língua, dependendo da biografia linguística do aprendiz.

5 O espanhol pode ser a segunda ou terceira língua, dependendo da biografia linguística do aprendiz.

ING influencie o ESP, independentemente da distância tipológica existente entre essas línguas, conforme ilustramos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Possibilidade de interação entre a L1 e as línguas adicionais

Interação interlingüística
(i) L1 → L2
(ii) L1 → L3
(iii) L2 → L3
(iv) L2 ← L3

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor (2018).

A partir do Quadro 1, podemos perceber, em (i) e (ii), que o PB (L1) pode influenciar o ESP em duas situações distintas, ou seja, como L2 ou L3. No que concerne ao segundo tópico, em (iii) e (iv), é provável que o ING seja origem de transferência do ESP, independentemente da sua ordem de aquisição. Isso será possível no caso de que o fator *status* de língua adicional seja um dos condicionadores da transferência translingüística. Os alunos tendem a usar a L2 ou outras línguas, além da L1, como a língua de origem de transferência (CENOZ, 2001). Logo, é provável que a situação (iii) ocorra. Contudo, devemos observar com cautela o caso (iv), visto que os estudos da literatura da área de aquisição multilíngue focam a influência da L2 na aquisição da L3, o que não significa que o caminho inverso não possa ocorrer.

No que tange às questões que tratamos, com base no Quadro 1, podemos afirmar que foram oriundas da percepção do Participante 10 sobre dificuldades na aprendizagem concomitante do ING e do ESP, conforme apontamos no excerto (3). Isso nos permitiu aventar as hipóteses acerca das interações interlingüísticas indicadas anteriormente. Não podemos deixar de mencionar o fato de que os estudos de aquisição, no âmbito do multilingüismo, conforme já dissemos, tendem a focar a aquisição da L3. Diferentemente, no nosso contexto de pesquisa, os estudantes passam por um *processo de exposição simultânea*, o qual pode incluir um dos três casos descritos na Introdução (A, B, C), a depender da experiência prévia de cada estudante. Dito isso, teremos condições empíricas para discutir com mais propriedade o que foi proposto no Quadro 1 tão logo os estudos que estão sendo desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa⁶ tenham os resultados preliminares.

Na sequência, apresentamos, com mais detalhes, as percepções dos estudantes a respeito da aprendizagem simultânea do ING e do ESP no que tange a suas visões positivas (facilidades) e a suas visões negativas (dificuldades) existentes nesse processo.

6 No grupo de pesquisa intitulado “Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem quantitativa” há dois estudos em andamento. A primeira investigação trata do papel de fatores linguísticos e extralingüísticos na não aplicação do sujeito pleno do inglês. A segunda pesquisa abrange a influência também de fatores linguísticos e extralingüísticos na aprendizagem da vibrante múltipla e da fricativa velar desvozeada do espanhol. Ambos os estudos são desenvolvidos com base em dados oriundos de produções de estudantes que estão expostos concomitantemente a duas línguas adicionais (inglês e espanhol). A título de ilustração, variáveis extralingüísticas como uso recente e ordem de aquisição integram o desenho das pesquisas mencionadas.

Facilidades e dificuldades de aprendizagem no estudo simultâneo de línguas adicionais

Ao serem perguntados a respeito do estudo concomitante de duas LAs, os participantes da pesquisa apresentaram diferentes interpretações sobre esse processo aquisicional. Cinco dos entrevistados apontam a aprendizagem de mais de uma língua adicional como sendo uma facilidade nesse processo, como podemos observar a seguir:

- (5) *Uma [língua] meio que complementa a outra [...]* (Participante 4).
- (6) *As facilidades para mim é poder comparar uma com a outra e aprender a partir das diferenças* (Participante 7).
- (7) *[...] Tá sendo bem legal, acho que até bem mais fácil de aprender as duas ao mesmo tempo do que uma em cada. Eu acredito que seja mais fácil porque tu trabalha o teu cérebro bem mais, então tu tem que diferenciar 'quem é quem', tu vai trabalhar memória [...]. É como se a gente tivesse lendo dois livros ao mesmo tempo. [...] no conjunto, elas (ESP e ING) são todas uma união que deixa tudo mais fácil* (Participante 11).

Nesses excertos, observamos a relação positiva estabelecida na aquisição de ESP e ING simultaneamente, enaltecida a partir do que as(os) participantes denotam como sendo “complemento”, “conjunto”, “união”, “comparação a partir das diferenças”, “trabalha o teu cérebro” – são apontados, portanto, como sendo desafios positivos para a aprendizagem de ESP e de ING. Contudo, cabe assinalarmos que, de modo distinto do que observamos na unidade temática “aprendizagem simultânea”, em que indicamos apenas avaliações positivas em relação à aquisição simultânea do ING e do ESP, neste momento, além de as ratificarmos, apresentamos, de modo mais detalhado, questões pontuais nesse sentido, conforme observaremos na sequência.

Por um lado, é possível perceber que os participantes 4 e 7 acreditam que a comparação, estabelecendo aspectos divergentes entre o ING e o ESP, facilita a aquisição. Embora não tenha havido um controle, neste projeto piloto, quanto a informações dos participantes no que tange, por exemplo, ao semestre em que se encontravam no ato da entrevista semiestruturada, o que nos permitiria identificar se os participantes já haviam cursado o componente curricular “Tópicos de Análise Linguística Comparada”⁷, realizaremos a discussão de nossos dados a partir de hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas em estudo posterior.

No componente curricular mencionado, conforme a ementa e os seus objetivos, o discente inicia seus estudos no campo da análise linguística, de forma que é necessário entender, de modo introdutório, o funcionamento da gramática do ING, ESP e PB, em distintos níveis, estabelecendo relações entre as línguas em estudo.

A questão que emerge, a partir do que apresentamos, até o momento, é a seguinte: Existe gerenciamento, por parte dos participantes, em relação ao processo de aprendizagem das LAs, por meio de práticas comparativas, com base

7 Este componente curricular integra o grupo das disciplinas obrigatórias do curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas.

em estratégia de aprendizagem desenvolvida anteriormente, ou o referido componente curricular possibilitou, por meio de estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, a percepção de estruturas linguísticas divergentes entre o ING e o ESP?

Neste momento, não nos parece possível a resposta para essa questão, devido à limitação metodológica deste trabalho, que será explorada, em mais detalhe, na seção destinada às implicações investigativas. Entretanto, independentemente de a resposta à pergunta anterior envolver a sua primeira, segunda proposição, ou ambas, não podemos negligenciar o fato de que a percepção das estruturas divergentes entre as línguas em estudo, tipologicamente distantes, parece possibilitar benefícios aquisicionais.

Na literatura da área de L2 (BOÉSSIO, 2003), há menção a estratégias pedagógicas que envolvam aspectos comparativos entre línguas tipologicamente próximas. Interessantemente, ainda que a relação entre as LAs dos participantes seja de distância, eles fazem referência a procedimentos idênticos aos sugeridos por trabalhos desenvolvidos no campo de línguas próximas (ALMEIDA FILHO, 2001; DUTRA, 2015), visto que também enfocam estudos contrastivos, buscando aspectos divergentes, do mesmo modo que no caso do PB (L1) e do ESP (L2). Por conseguinte, há indícios de que a sugestão de adoção de estratégia pedagógica, para o ensino de L2 próxima da L1, parece ser útil na aquisição da L2 ou L3, dependendo da ordem de aquisição do aprendiz.

Por outro lado, ainda centrados na análise e discussão dos dados referentes à unidade temática “facilidades”, a partir de aspectos mais pontuais, podemos perceber que o Participante 11 afirma que a aprendizagem concomitante de duas LAs pode estimular aspectos cognitivos e, em decorrência disso, facilitar o seu processo aquisicional.

A respeito disso, Cenoz (2013) explica que muitos pesquisadores associam vantagens de bilíngues sobre os monolíngues no processo de aquisição de uma L3 a fatores. Um desses fatores está relacionado ao fato de o aprendiz ter exercido a tarefa de aprender uma L2 e de conhecer dois sistemas (L1 e L2), o que pode viabilizar o desenvolvimento de nível mais alto de conhecimento metalinguístico (CENOZ, 2013) na aquisição da L3. Com relação a essa questão, podemos perceber que o Participante 11, ao afirmar que é capaz de diferenciar “quem é quem”, demonstra a habilidade de reflexão sobre os sistemas linguísticos a que está exposto formalmente.

Em contraste, a percepção de dificuldade é compartilhada por três participantes de pesquisa que afirmam não haver nenhuma facilidade no processo aquisicional de duas LAs de forma simultânea, como exemplificado abaixo:

(8) *Se fosse o português e alguma língua pra mim seria mais fácil* (Participante 13).

(9) *Não tem facilidade nenhuma por serem duas línguas distintas* (Participante 14).

(10) *Bom, facilidades eu acho que não tem nenhuma* (Participante 15).

Esses dados evidenciam a crença dos participantes de que o aprendizado simultâneo de duas LAs possui, em seu processo, mais dificuldades do que facilidades. Dadas as dificuldades apontadas pela(o) Participante 13, especialmente com relação ao ING, ela(e) afirma que a diferenciação entre as línguas adicionais se constitui em um obstáculo a ser superado pela(o) aprendiz.

A partir do exposto, podemos observar que, de um lado, o fato de a língua adicional ser próxima à L1 do aprendiz parece ser um fator dificultoso no processo de aprendizagem daquela, conforme observamos anteriormente. Essa questão já foi discutida em pesquisa anterior (VILLALBA, 2002). Contudo, por outro lado, há evidências de que a relação de distância entre as línguas adicionais é também gatilho de dificuldade. Essas duas questões nos permitem propor a seguinte hipótese: a proximidade tipológica parece ser um fator dificultoso numa relação bilíngue (L1/L2), do mesmo modo que a relação de distância tipológica tende a sê-lo numa situação de multilinguismo (L2/L3).

Há ainda participantes que apontam algumas dificuldades específicas. Dos 15 participantes desta pesquisa, 11 percebem a diferenciação linguística entre ESP e ING ou L1 e L2 como uma das maiores dificuldades que enfrentam na aquisição concomitante de línguas:

(11) *As duas línguas são totalmente diferentes, a pronúncia e tudo mais são diferentes [...] de forma simultânea acaba meio que complicando ainda mais [...]* (Participante 5).

(12) *A dificuldade que eu tenho mesmo é a mistura das línguas, assim confundir uma com a outra e só isso* (Participante 10).

(13) *Eu acho que o mais difícil é tu conseguir dizer quem é quem [das línguas] [...] é fazer a diferença delas [...] Difícil mesmo é tu ter que conseguir separar os dois [...]* (Participante 11).

(14) *São línguas muito distintas* (Participante 14).

Cabe destacar que a relação de distância interlingüística é apontada recorrentemente como uma dificuldade no processo aquisicional das LAs.

Somado a isso, há a questão da alternância entre códigos, no caso de “mistura”, e de diferenças na correspondência grafo-fônico-fonológica entre o ESP e o ING. A produção de uma LA, segundo já apontamos, pode ser seguida pelo acesso a outra, para a continuidade de tal processo. Anteriormente, havíamos apoiado a possível explicação, para esse caso, do fator *status* de língua adicional. Mantemos nossa linha hipotética; entretanto, agregamos a esse o fator “proficiência”.

Em nosso entendimento não basta o fator *status* de LAs para a ocorrência da transferência. É importante que, de um lado, o aprendiz tenha competência na área da língua que é fonte de acesso e apoio; por outro lado, é necessário também que as LAs sejam tipologicamente próximas. Isso não significa a existência de impeditivo da interação entre línguas distantes. No estudo de Fonseca (2014), no processo de aquisição lexical, houve maior transferência da L1 (PB) para a L3 (francês), em comparação à L2 (ING), resultado que parece contradizer sua hipótese. Segundo a autora, o fator tipologia condicionou a influência interlingüística entre a L1 e a L3.

No caso de transferência da L2 para a L3, é necessário que haja a inter-relação do fator *status* de língua adicional pelo menos com outro fator (tipologia linguística e/ou proficiência). Não basta que as LAs sejam tipologicamente próximas para que a transferência ocorra, visto que o fator proficiência é relevante nesse processo. As LAs podem ser tipologicamente próximas, numa situação de L2 → L3, contudo, se não houver conhecimento disponível na área da lacuna

lingüística, na L2, pode ser que o processo de transferência não tenha condições para desenvolver-se.

Essa questão de transferência com propósitos comunicacionais e interacionais, em habilidade de produção oral, por meio da passagem de conhecimento(s) da L2 para a L3, ou vice-versa, nos permite tecer as seguintes considerações: há indícios de menor dependência da L1; existe a possibilidade de consciência metalingüística do aprendiz em relação à língua adicional de apoio; há transferência translingüística; e, por último, existe a possibilidade de ocorrência desse fenômeno influenciado por múltiplos fatores (*status* de língua adicional, proficiência e/ou tipologia).

A percepção de distinta correspondência entre grafema, fone e fonema das línguas adicionais sob análise é também indicada como área específica de dificuldade. É sabido que o ESP e o PB são línguas mais transparentes⁸, ambas em comparação ao ING, visto que o sistema de escrita dessa língua é fonemicamente opaco (VELOSO, 2005). Conforme estudo anterior (DUTRA *et al.*, 2019), a respeito da transferência de padrões grafo-fônico-fonológicos do PB e do ING para o ESP na aprendizagem das vibrantes simples e múltipla e da fricativa velar desvozeada, os resultados apontaram que houve tanto a produção de /x/ como [ʒ] quanto a realização dessa mesma forma-alvo, no caso do grafema “j”, como [dʒ]. Isso sugere a tendência de transferência independentemente da tipologia lingüística. Dito de outra maneira, podemos afirmar que há possibilidade de influência da língua menos transparente (PB) e da língua opaca (ING) para a mais transparente (ESP) das três línguas em exame.

A questão, relacionada à distinção dos códigos lingüísticos do ESP e do ING como uma dificuldade para a aprendizagem, parece ser agravada pela demanda de tempo que há para estudar as duas LAs simultaneamente. Sendo assim, organizar-se para os estudos também é outra dificuldade apontada por dois dos participantes:

(15) [...] porque o estudo é bem intenso na faculdade (Participante 7).

(16) Tu tem que disponibilizar um tempo muito grande para se dedicar ao estudo de uma nova língua pela questão do vocabulário (Participante 14).

A questão do “tempo” é, para alguns, um fator que deve ser levado em consideração no processo aquisicional. Além disso, são apontadas dificuldades relacionadas à aprendizagem da gramática das línguas:

(17) Gramática é a parte que eu tô achando mais complicado (Participante 3).

(18) [...] é complicado, às vezes, você entender toda a gramática de uma [LA] e da outra [LA] [...] vou enfiar espanhol no meio do inglês e no inglês com espanhol e fica mais difícil também você fazer as tarefas diárias dos dois [das duas LAs] ao mesmo tempo [...] É difícil, mas é bom (Participante 12).

Podemos notar que o estudo gramatical é visto como “complicado”, no sentido daquele que exige esforço por parte da(o) aprendiz de línguas e, com isso, demanda dela(e) tempo e dedicação. Conforme aponta a(o) Participante 12, ela(e),

⁸ As línguas consideradas ortograficamente mais transparentes são as que mais se aproximam do sistema ideal, em que a maioria de seus grafemas corresponde a um único fonema, como no caso do finlandês (RODRIGUES, 2013). Em contraste, as línguas opacas são aquelas que mais se afastam desse sistema ideal.

por vezes, usa o ESP, em vez do ING, ou vice-versa. Nesse sentido, afirma ainda que, a fim de dar conta das tarefas diárias envolvidas no estudo das duas LAs, “é difícil, mas é bom” – parece que a(o) participante aceita o desafio da aprendizagem de ESP e de ING com boa vontade e senso crítico.

A(O) Participante 12, por sua vez, caracteriza ainda essa aprendizagem simultânea como sendo “uma faca de dois gumes”, apontando desse modo a dicotomia entre possíveis “facilidades” e “dificuldades”. Ela(e) considera “legal” a possibilidade de “transferir de uma [língua] para outra” – com foco aqui na “transferência linguística” (ELLIS, 1997, p. 52). Porém, ao mesmo tempo que considera isso “bom”, também classifica como sendo “complicado” – estabelecendo aí o que denomina “faca de dois gumes”.

De acordo com os relatos anteriores, constatamos que as dificuldades percebidas pelos alunos, de um lado, envolvem o gerenciamento da aprendizagem do ESP e do ING; de outro, referem-se, principalmente, à dificuldade de estabelecer limites entre as duas línguas a que são expostos no curso de Línguas Adicionais. Portanto, podem recorrer a sua biografia linguística e, conseqüentemente, realizar transferências translingüísticas. Além disso, ressaltamos o fator relacionado ao direcionamento concomitante de atenção ao ING e ao ESP e à dificuldade com questões de cunho gramatical.

Na sequência, apresentamos as implicações investigativas e didático-pedagógicas.

IMPLICAÇÕES INVESTIGATIVAS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Concordamos com Silva e Oliveira (2015), para os quais, por meio do projeto piloto, é possível a análise de questões atreladas a procedimentos destinados à aplicação do instrumento de coleta de dados, com o propósito de promover a reflexão no que tange à sua viabilidade, adequação à proposta e, primordialmente, sua cientificidade. Nesse sentido, optamos por esse tipo de projeto para fins de aprimoramento metodológico de pesquisa futura, de maior proporção.

Das entrevistas semiestruturadas, obtivemos dados categorizados. Contudo, assinalamos que, para sustentar nossa linha de análise, em alguns momentos seria de grande valia o uso de resultados de estudos empíricos, bem como informações dos participantes relacionadas, por exemplo, ao semestre em que se encontravam no contexto de pesquisa, ou a sua experiência prévia como aprendizes de ING e de ESP. Isso posto, podemos observar que pesquisas, no campo das percepções, permitem que se elenquem questões aquisicionais, as quais podem necessitar de suportes empíricos e dados mais detalhados a respeito dos participantes para fins de análise.

Conforme observamos, durante a etapa de discussão dos dados, identificamos lacunas. Nesse sentido, de um lado, para investigação futura, apontamos a ressignificação de dois questionários (TOASSI; MOTA, 2013; FONSECA, 2014), a partir dos quais poderemos obter informações dos participantes, os quais possivelmente serão úteis para uma análise em que se coteje essas com as categorias temáticas. Por outro lado, a utilização de resultados de variáveis independentes, tais como ordem de aquisição e recentividade (oriundas de estudos em desenvolvimento), que levem em consideração o contexto real desta pesquisa, possibilitará uma análise mais apurada. Por último, assinalamos o fato de termos gerado dados a partir unicamente de entrevistas semiestruturadas, o que

aponta a necessidade metodológica, para estudo futuro, da utilização de dois ou mais instrumentos de coleta de dados que nos possibilite sua triangulação.

Passemos agora para as implicações didático-pedagógicas. No que tange a essas questões, podemos sumariá-las em três eixos. O primeiro eixo remete a estratégias de ensino que contrastem línguas próximas (PB e ESP), ressaltando aspectos divergentes em distintos níveis. Esse procedimento também parece ser útil entre as línguas adicionais (ESP e ING). O segundo eixo alude à abordagem do gerenciamento do processo de aprendizagem das línguas adicionais sob exame, por meio de cursos de extensão, disciplinas específicas ou por abordagens sobre essa temática como aspecto de disciplina específica. O terceiro eixo temático envolve a elaboração de proposta de tratamento instrucional destinado ao direcionamento da atenção dos participantes para a relação grafo-fônico-fonológica existente no ESP e no ING.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à primeira questão norteadora deste estudo, podemos afirmar que existem facilidades e dificuldades no processo aquisicional simultâneo. Em relação a esse último aspecto, assinalamos a existência de confusão e/ou mescla entre a L1 e o ESP. Essas questões parecem estar relacionadas, respectivamente, à ausência de percepção de limites de distância/proximidade entre as línguas envolvidas (VILLALBA, 2002), ao uso de estratégia adequada de comunicação, mais especificamente, ao recurso alternância de códigos e à interação interlingüística (L1, L2 e L3).

No que diz respeito às facilidades na aprendizagem e/ou ao aperfeiçoamento da CLC do ING e/ou do ESP concomitante, há evidências para argumentarmos que há possibilidade de utilização de análise contrastiva, enfatizando aspectos divergentes, no caso de estudo de LAs, tipologicamente diferentes, como no contexto investigado neste trabalho. Essa tendência converge com a proposta indicada pela literatura, na área de aquisição de L2, no que tange ao estudo de uma LA próxima da L1 como, por exemplo, o PB e o ESP.

No que se refere à última questão norteadora acerca das dificuldades na aprendizagem e/ou no aperfeiçoamento concomitante da CLC do ING e/ou do ESP, elencados nesta pesquisa, há indícios que nos permitem afirmar que as dificuldades têm relação com a proximidade e/ou a distância interlingüística, bem como com o gerenciamento dos seus estudos nas LAs.

Por último, afirmamos que o contexto de não imersão do Curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Unipampa, *campus* Bagé, pode contribuir para a área de aquisição multilingue pelos seguintes motivos: a exposição simultânea a duas LAs no curso de formação de professores e a possibilidade de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento da CLC de uma ou das duas LAs.

Em relação a esses elementos, é possível apontarmos os desafios metodológicos enfrentados pelos professores educadores (tanto no que diz respeito a aspectos de pesquisa quanto a questões de ensino) e as várias demandas de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes com relação à aquisição das LAs e a sua própria formação docente, o que poderá gerar proficuas investigações futuras nesses campos.

PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS ABOUT THEIR SIMULTANEOUS LEARNING OF TWO ADDITIONAL LANGUAGES

Abstract: In this study, we examine the perceptions of fifteen undergraduate students regarding their simultaneous contact with Spanish and English as Additional Languages. The research was developed in a multilingual non-immersion context, in a Teacher Education Program of Additional Languages: English, Spanish, and their Literatures, of a public university in Brazil. Semi-structured interviews were conducted and transcribed for detailed analysis. The results of this investigation indicate: 1. a contrastive analysis between these two additional languages; 2. a switch of code as a communication strategy; and 3. a lack of perception between the limits between the additional languages.

Keywords: Perceptions. Multilingualism. Additional languages. Teaching. Learning.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.
- BACK, E.; DUTRA, E. de O. As percepções de universitários brasileiros sobre a aprendizagem e/ou aperfeiçoamento simultâneo da competência linguístico-comunicativa do inglês e espanhol: facilidades, dificuldades e estratégias. *Percursos Linguísticos*, v. 8, p. 153-169, 2018.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BOÉSSIO, C. P. D. *A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino do espanhol para brasileiros*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.
- CARVALHO, A. M.; SILVA, A. J. B. Cross-linguistic influence in third language acquisition: the case of Spanish-English bilingual's acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, v. 39, n. 2, p. 185-202, 2006.
- CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (ed.). *English in Europe*. The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.
- CENOZ, J. The acquisition of additional languages. *ELIA*, v. 8, p. 219-224, 2008.
- CENOZ, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: CENOZ, J.; HUFWEISEN, B.; JESSNER, U. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- CENOZ, J. The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 71-86, Jan. 2013.
- DE ANGELIS, G. *Third or additional language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- DE BOT, K. The multilingual lexicon: modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, v. 1, n. 1, p. 17-32, 2004.

- DUTRA, E. de O. Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoas do espanhol por universitários brasileiros. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- DUTRA, E. de O. *et al.* A transferência de padrões grafo-fônico-fonológicos do português e do inglês para o espanhol num contexto multilíngue e de não imersão. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 2, p. 691-707, maio/ago. 2019.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FONSECA, L. C. Á. *Transferência léxico-semântica no multilinguismo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- IRALA, V. B. Inovação na formação de professores de espanhol: a experiência em um curso de letras/línguas adicionais. In: FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; NOGUEIRA DA SILVA, A. M. (org.). *Enseñanza y aprendizaje del Español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*. 1. ed. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016. v. 1, p. 171-184.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.
- OTTONELLO, M. B. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, J. S. *Vademecum para la formación de profesores*. Enseñar Español con segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: S.A. SGEL Sociedad General Española de Librería, 2004. p. 374-377.
- RODRIGUES, T. J. da C. *Questões em torno do modelo da dupla-via: a análise dos diferentes valores fônicos do grafema <x>*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.
- SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, p. 1-21, 2015.
- VELOSO, J. A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões: da investigação às práticas. *Estudos de Natureza Educacional*, v. 6, n. 1, p. 49-69, 2005.
- VILLALBA, T. K. B. *A transferência na aquisição da anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros*. 1995. 90 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- VILLALBA, T. K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- TOASSI, P. F. P.; MOTA, M. B. A aprendizagem lexical do inglês como terceira língua: um estudo com foco em influências translinguísticas. *Entretextos*, Universidade Estadual de Londrina, v. 13, p. 12-32, 2013.
- WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language switches in L3 production: implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, v. 19, p. 295-333, 1998.