

Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade

Lucia Rottava

Resumo

Tem-se observado um aumento de interessados em aprender português como língua estrangeira em diferentes países. No entanto, o ensino e a aprendizagem em um contexto onde o português é uma terceira língua ou língua estrangeira adicional é mais recente. O objetivo deste artigo é investigar como os aprendizes de português situam seus enunciados no “diálogo com o outro” para construir sentidos. A pergunta de pesquisa diz respeito a “quais ‘vozes’ são observada e como elas são organizadas”. Os dados são provindos de contexto de sala de aula, coletados em 2006 e 2007 numa universidade britânica. De um total de 34 participantes, 22 são femininos e 12 masculinos, com idade média de 30 anos. Os resultados indicam que não somente o contexto de língua estrangeira adicional, mas também o contexto multilíngue contribuem para a percepção/construção das “vozes” dos aprendizes no processo de aprendizagem de português como língua estrangeira.

Palavras-chave: português como língua estrangeira; terceira língua; língua estrangeira adicional; vozes; identidade.

Abstract

Portuguese as third language (L3) or additional foreign language (FL): learner' voice indicating identity

The interest in learning Portuguese as a foreign language (PE-FL) has increased around the world. However, only recently, people have become interested in Portuguese as a third foreign language or as an additional foreign language. The chapter aims to investigate how Portuguese learners situate their utterances in the "dialogue with the other" to create meanings. This paper will address the following research question: What "voices" are observed and how are they organized? The data have been gathered in a classroom in 2006, 2007 and 2008 in a British University. From the total of 34 participants, 22 were female and 12 were male, in the age range of 30 years. The results indicate that the learning process of PE-FL in a context of the third or additional language and the multilingual context contribute to the learners' "voices".

Keywords: Portuguese as a foreign language; third language; additional foreign language; voice; identity.

Introdução

82

Pesquisas em português como língua estrangeira (PE-LE) ou segunda língua (L2) têm sido recorrentes na área de Linguística Aplicada a partir dos anos 80. Muitas dessas pesquisas focalizaram o PE-LE/L2 em contextos onde os aprendizes têm aprendido apenas uma LE, não em contextos nos quais o português se constitui uma terceira ou quarta língua estrangeira (L3 ou L4), por exemplo. Em termos de pesquisas, PE-LE/L2 tem sido tema em estudos que focalizaram: (a) PE-LE/L2 em geral, contemplando uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) ou integradas, assim como se concentrando em aspectos particulares da língua; (b) planejamento, operacionalização e implementação de material didático; (c) aspectos relacionados ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); (d) aspectos relacionados à identidade e à cultura de falantes do português brasileiro no que diz respeito aos usos da linguagem. Entretanto, o ensino e a aprendizagem de PE-LE/L2 em contextos onde esta língua é uma L3, L4 ou LE adicional é recente.

Tem-se observado um número crescente de interessados em PE-LE em diferentes locais e por razões diversas. A expansão de PE-LE é devida, em grande parte, ao incentivo do governo brasileiro em promover a Língua Portuguesa e também à demanda daqueles interessados em aprendê-la para diferentes propósitos, tais como negócios, turismo e interesses culturais diversos. Desse modo, aprendizes de português têm usualmente aprendido mais de uma LE. Por exemplo, em um estudo com 34 aprendizes iniciantes de português, Rottava e Silva (2008) observaram que, do total dos participantes, 79,41% afirmaram ter aprendido uma L2/LE, 50% uma L3, e 17,64% uma L4. Portanto, contextos de ensino e aprendizagem de português podem ser

descritos como diversos em termos do perfil dos aprendizes e dos seus interesses. Eles participam de várias comunidades discursivas e usam diferentes línguas em contextos particulares. Em tais circunstâncias, pode haver uma relação entre identidade e aprendizagem observada no modo como os participantes interagem (oralmente e por escrito) numa comunidade sociocultural.

De um ponto de vista teórico, contexto de L3 ou LE adicional (De Angelis, 2007) pode ser compreendido considerando-se não somente teorias da aquisição de L2/LE, mas outras, envolvendo contextos bilíngues e multilíngues (Cenoz, 2003). Portanto, o objetivo deste artigo é investigar como os aprendizes de PE situam seus enunciados no diálogo com o outro (Bakhtin, 1986) para construir sentidos. A questão da pesquisa que orienta essa reflexão diz respeito a quais “vozes” são observadas e como elas são organizadas (*idem*).

O presente texto está organizado em seções, apresentando-se, inicialmente, a base teórica e, em seguida, a metodologia de pesquisa, a análise dos dados, as conclusões e as contribuições. Finalmente, são comentadas algumas implicações e feitas algumas sugestões para futuras pesquisas.

1 Aquisição de L3 ou LE adicional

Estudos que consideram contextos de L3 e usam essa terminologia são relativamente recentes, assim como pesquisas focalizando essa área são mais sistemáticas nesta década (Cenoz, 2000, 2003; Cenoz, Jessner, 2000; Cenoz, Hefesein, Jessner, 2001, 2003; Herdina, Jessner, 2000; dentre outros). Neste campo de investigação, tem sido usada uma terminologia advinda de outras áreas.

De Angelis (2007) discute a terminologia¹ utilizada, indicando haver sobreposições de termos tais como: L3, bilinguismo e multilinguismo. Para De Angelis, o termo L2 tem sido usado para referir-se a uma L2 ou a uma LE, além da primeira língua (L1). Entretanto, L3 tem sido usado para referir-se à aquisição de outras LEs tais como L3, L4, L5 e assim por diante, indistintamente.

Em alguns casos, o termo L3 tem sido usado levando em conta a ideia de “diversidade temporal” (Cenoz, 2003). O conceito de “diversidade temporal” está relacionado ao número de línguas previamente aprendidas ou ao número de línguas que têm sido aprendidas em um mesmo período de tempo: duas línguas simultaneamente (*early* bilinguismo) ou consecutivamente, três línguas consecutivamente; e também duas línguas podem ser adquiridas simultaneamente antes de uma L3 ou LE adicional ser adquirida ou depois da L1, ou ainda simultaneamente. Em outras palavras, o processo de aquisição de uma L3 ou LE

¹ De Angelis (2007, p. 10-11) observa diversos termos relativos a esta área de investigação, incluindo: (a) aquisição múltipla de línguas – um conceito que poderia considerar a palavra “múltiplo”, significando mais de uma LE *ao mesmo tempo* (p. 10), porém os aprendizes podem aprender LE em diferentes momentos, consistindo em um processo simultâneo ou sequencial; (b) o termo aquisição multilíngue tem sido um termo “guarda-chuva” utilizado na área, referindo-se ao aprendiz que está aprendendo/adquirindo mais de uma LE. Salienta-se o aprendiz que é bilíngue e não o processo em si (p. 10); (c) aquisição de L3 – a palavra “terceira” enfatiza uma L3, excluindo todas as outras línguas que poderiam ser aprendidas ou que têm alguma influência no atual processo (p. 11); e (d) aquisição de L3 ou língua adicional é um termo que De Angelis utiliza e adota para referir-se a todas as outras línguas além da L2/LE, sem priorizar uma língua em particular (p. 11).

adicional poderia envolver várias combinações (Cenoz, 2000, p. 40), por exemplo: (a) $L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$; (b) $L1 \rightarrow Lx/Ly$; (c) $Lx/Ly \rightarrow L3$. Essas combinações² podem ser entendidas como seguem:

- a) um aprendiz adquiriu a sua L1, então aprendeu uma LE/L2, e está atualmente aprendendo uma L3 ou LE adicional, isto é, três línguas podem ser adquiridas consecutivamente;
- b) situações em que podem estar sendo adquiridas duas LE simultaneamente;
- c) uma situação na qual o aprendiz está usando mais de duas línguas ao mesmo tempo e está aprendendo uma terceira LE.

Esta diversidade é, para muitos pesquisadores, denominada trilinguismo. Quanto mais línguas envolvidas, mais complexo será o processo, particularmente, para entender as relações entre as línguas envolvidas. Outro aspecto está relacionado ao contexto de aquisição: se é um contexto formal ou informal/natural, embora contextos mistos também sejam possíveis. Finalmente, é necessário considerar se as línguas envolvidas são ou não tipologicamente próximas: a L3 ou a LE adicional tipologicamente próxima à L1 (um aprendiz de PE-FL/L2 cuja língua materna seja espanhol, francês, galego, por exemplo) ou próxima à LE/L2 (aprendizes de PE-LE/L2 cuja língua materna seja o inglês, mas a L1/LE/L2/L3 é o espanhol ou francês, por exemplo).

84 No entanto, a ideia de “temporalidade” pode negligenciar aspectos relacionados à proficiência na língua-alvo e, de acordo com De Angelis (2007, p. 10), “a distinção entre uma criança bilíngue aprendendo uma L3 e um adulto que já adquiriu uma L2/LE e está aprendendo uma L3 não é clara”, na medida em que eles podem ser considerados tanto aprendizes de L3 quanto aprendizes multilíngues. Além disso, outras variáveis deveriam ser consideradas em pesquisas nessa área, incluindo, por exemplo: as características (semelhanças e diferenças) compartilhadas quando uma L3 ou uma LE adicional está sendo aprendida e/ou ensinada; a complexidade do processo envolvido; a influência de outras LEs que o aprendiz já conhece ou sabe; a experiência prévia do aprendiz; o conhecimento linguístico prévio envolvendo outras línguas em geral e a consciência metalinguística (Cenoz, 2003; Cenoz, Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2003). Portanto, considerando o propósito deste capítulo, o termo L3 ou LE adicional será utilizado para referir-se a todas as línguas além da LE/L2 sem dar preferência a alguma em particular (De Angelis, 2007, p.11), pois para os participantes deste estudo a língua portuguesa não é necessariamente uma L3.

Estudos focalizando L3 ou LE adicional são geralmente relacionados à língua inglesa mais do que a outras LEs (Cenoz, Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001). Tais estudos sugerem que a língua inglesa é uma língua comum/recorrente como uma L3 ou LE adicional se considerado o contexto europeu, visto muitos dos

² Essas diferentes combinações podem ser aplicadas ao contexto de PE-LE/L2 no curso da School of Languages, Linguistics and Culture – Birkbeck College (<http://www.bbk.ac.uk/lc>), da Universidade de Londres.

países serem bilíngues ou multilíngues. De acordo com Cenoz e Jessner (2000, p. xi), embora “a aquisição de L3 compartilha muitas características com a aquisição de LE/L2, ela apresenta também diferenças”, incluindo aspectos tais como:

- 1) L3 é um fenômeno mais complexo – o processo e o produto da aquisição de uma LE/L2 podem potencialmente influenciar a aquisição de uma L3;
- 2) aprendizes de L3 têm mais experiência, mais estratégias e níveis mais altos de consciência metalinguística;
- 3) aquisição de L3 envolve questões relacionadas à competência multilíngue e à interdependência linguística.

Entretanto, a aquisição de L3 ou LE adicional é um processo complexo e, de acordo com Cenoz (2003), deve-se considerar aspectos relacionados à teoria de Aquisição de Segunda Língua (ASL) – o contexto no qual a LE/L2 tem sido adquirida; a idade na qual o aprendiz adquiriu ou está adquirindo a LE/L2; além dos aspectos relacionados ao bilinguismo – o *status* das línguas envolvidas (tipologicamente próximas e línguas consideradas minoritárias ou majoritárias), o grau de bilinguismo e o tipo de bilinguismo na L1 e L2 apresentado pelos aprendizes quando estão adquirindo uma L3 ou LE adicional.

A obtenção de L3 ou LE adicional tem a vantagem de que os aprendizes já tiveram contato ou acesso, no mínimo, a dois outros sistemas linguísticos, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes em relação à aprendizagem de línguas. Esse aspecto diferencia o bilinguismo da aquisição de LE/L2, da aquisição de L3 ou LE adicional. Na obtenção de LE/L2, o foco é no processo da aquisição da língua-alvo e no resultado desse processo, e a ênfase é no nível geral de proficiência ou nas habilidades específicas na língua-alvo (Ellis, 1994). No bilinguismo, o foco são as variáveis: idade, frequência de uso das línguas, comunidades de usuários/falantes e assim por diante – que determinam o nível de proficiência bilíngue em aspectos tais como cognição, consciência metalinguística, capacidade de comunicação, dentre outras dimensões.

Com relação aos fatores individuais e contextuais relativos à aquisição de L3 ou LE adicional, Cenoz (2000) destaca alguns advindos dos contextos de ASL e bilinguismo. Os fatores advindos da ASL incluem: fatores individuais (quociente de inteligência e aptidões, estilo cognitivo, estratégias, atitudes e motivação, personalidade e idade) e fatores contextuais (cenários de aprendizagem natural ou formal, validade etnolinguística, *status/nível* socioeconômico e contexto educacional). Os fatores relacionados ao bilinguismo incluem: criatividade, consciência metalinguística e percepção comunicativa. Entretanto, de acordo com Cenoz, são poucos os estudos que têm considerado tais fatores.

Em termos de pesquisa, os primeiros estudos focalizaram crianças expostas a três línguas (Lx + Ly + Lz) desde pequenas, incluindo situações nas quais uma criança usa duas línguas em casa e uma terceira língua fora de casa (na comunidade ou na escola). Outra situação pode estar relacionada à comunidade, isto é, em casa a criança usa uma determinada língua e na comunidade duas outras. Sem dúvida, as

possibilidades dessas combinações de contextos bilíngues são diversas e é necessário, de acordo com Cenoz, estudos que possam identificar as características desse processo, incluindo línguas tipologicamente próximas ou não, e diferenças em termos de “insumo para identificar características fonológicas, lexicais, morfossintáticas, pragmáticas e discursivas em processo inicial de multilinguismo” (Cenoz, 2000, p. 44).

Estudos que investigaram adolescentes e/ou adultos aprendendo LE – como L3, L4 ou assim por diante – são mais recentes (Klein, 1995; Herdina, Jessner, 2000; Muñoz, 2000; por exemplo). Klein (1995) investigou adolescentes monolíngues e multilíngues buscando compreender a aquisição de algumas construções sintáticas. De acordo com a autora, é questionável se o conhecimento de mais de uma língua ajuda os aprendizes a adquirir línguas adicionais, em particular envolvendo a aquisição de itens lexicais e de construções sintáticas. As hipóteses do estudo eram que “aprendizes multilíngues aprendendo inglês exibiriam um grau significativamente mais alto no conhecimento de subcategorizações e no conhecimento do uso das preposições do que os aprendizes monolíngues”; e “aprendizes monolíngues e multilíngues aprendendo inglês exibiriam preposição nula”. A metodologia incluiu um grupo de controle com 15 falantes nativos de inglês e um grupo experimental com 17 aprendizes monolíngues e com 15 aprendizes multilíngues que estudam inglês. Os participantes do estudo tinham idade média entre 12 a 15 anos de idade. Para a coleta de dados, tarefas oral e escrita de julgamento gramatical e correção foram apresentadas para os participantes. Klein coletou os dados aplicando um teste contendo 18 sentenças, cujos verbos tiveram preposições obrigatórias omitidas, e analisou 12 delas em seu estudo, sendo seis orações declarativas e seis interrogativas.

Os resultados do estudo de Klein (1995) sugerem que “os aprendizes multilíngues mostraram significativamente um melhor conhecimento dos verbos lexicais e seus complementos preposicionais tanto quanto das construções com uso obrigatório de preposições do que os monolíngues” (p. 450); e “os aprendizes multilíngues e monolíngues exibiram preposição nula, embora em graus (potencialmente significante) diferentes” (p. 450). A autora também enfatiza a necessidade de pesquisas posteriores para confirmar esses resultados, sugerindo, por exemplo, como e porque esse processo ocorre.

O estudo de Herdina e Jessner (2000), visando explicitar o processo de aprendizagem de uma L3, sugere que seja necessário considerar uma visão holística do multilinguismo, ou seja, o processo de aquisição compreendido como um processo não linear; as diferenças dos aprendizes são vistas em termos de nível de competência, não em relação a fatores sociológicos; não é suficiente apenas aprender o sistema linguístico, mas mantê-lo; o processo não ocorre de modo isolado, mas dependente do conhecimento linguístico prévio, por exemplo. Conforme esses autores, um modelo dinâmico do multilinguismo poderia ser mais bem compreendido em um contexto de aquisição de L3 e que incluísse vários fatores, tais como linguístico, social e individual.

Do ponto de vista do ensino, Muñoz (2000) investigou o contexto de ensino bilíngue ou trilíngue na Catalunha focalizando escolas primárias e secundárias. Os objetivos do estudo foram “examinar a competência lingüística em catalão, espanhol e inglês de resultados obtidos de uma série de testes em três diferentes grupos de

estudantes, quais sejam, de idades de 10, 12 e 17 anos, respectivamente”; e “examinar a influência da idade na aquisição de LE”.

A autora observou a competência em catalão e em espanhol, enquanto uma análise da proficiência em inglês foi feita baseada em dados de um subgrupo de sujeitos, de cada grupo de idade que não apresentavam qualquer instrução prévia ou adicional em inglês, nem qualquer exposição aos demais grupos. Os procedimentos incluíram uma série de testes aplicados aos sujeitos. A análise do material contemplou dois tipos de testes (ditado e cloze) nas três línguas que os sujeitos foram examinados.

Os resultados sugeriram uma correlação direta e alta entre os resultados nas duas línguas (catalão e espanhol), independentemente da língua usada em casa pelos sujeitos. Outro resultado diz respeito ao alto coeficiente de correlação entre os testes das três línguas, sugerindo, neste estudo, que nenhuma das duas línguas parecem ter forte influência na L3, e nenhuma das línguas aparentemente são próximas ao inglês. Os resultados parecem mostrar que a idade das crianças influenciou os escores obtidos nos testes de inglês. No entanto, as diferenças foram consideráveis no teste de gramática, como Muñoz havia previsto.

Um das sugestões de Muñoz (2000, p. 175) para futuras pesquisas consiste em “separar diferentes aspectos da competência da L2 (compreensão oral, leitura, pronúncia, habilidades de construção discursiva, etc) visando examinar quais crianças das mais jovens em idade escolar poderiam ser tão competentes quanto às mais velhas”.

2 Voz e identidade

Voz é um conceito ligado à teoria do diálogo de Bakhtin. Essa teoria focaliza as dimensões cultural e interpessoal da linguagem e do discurso que são formados por múltiplas vozes. Desta maneira, o diálogo não é meramente uma troca verbal entre os interlocutores, mas um processo de construção de sentidos socialmente situado. De acordo com Bakhtin (1986, p.86),

...qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como uma palavra neutra de uma língua, não pertencendo a ninguém; como uma palavra do outro, que pertence a outra pessoa e é plena dos ecos do enunciado do outro e, finalmente, a minha palavra, porque, desde que eu estou lidando com ela, numa situação específica, cujo plano específico de fala já está imbuído da minha expressão.³

Entretanto, para que o diálogo possa ocorrer no texto/discurso de qualquer falante ou aprendiz de LE é necessário que se considere para quem e para qual comunidade discursiva determinado discurso é endereçado. Comunidades discursivas

³ ...any word exists for the speaker in three aspects: as a neutral word of a language, belonging to nobody; as an *other's* word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other's utterance, and, finally, *my* word, for, since I am dealing with it in a particular situation, which particular speech plan, it is already imbued with my expression.

estão relacionadas aos interesses e às necessidades profissionais e pessoais de seus falantes. Em comunidades discursivas multiculturais ou multilíngues, essa diversidade está também ligada à competência comunicativa da LE que seus usuários apresentam. Nesse sentido, o conceito de diálogo é relevante para o contexto de L3 ou LE adicional na medida em que se pode melhor compreender diferenças linguísticas em termos de características culturais e entender contextos multilíngues e multiculturais nos quais os aprendizes estão inseridos.

Em produções orais ou escritas, particularmente em contexto acadêmico, é exigido dos aprendizes (falantes ou escritores) que expressem suas próprias ideias relativas ao tópico que está sendo abordado. Na produção escrita, essa tarefa tem se revelado difícil para qualquer estudante ao escrever em sua língua materna e, por conseguinte, essa dificuldade tem sido maior quando diz respeito à produção escrita em uma LE. Por exemplo, quando um aprendiz produz um texto escrito, quer seja iniciante ou avançado/proficiente, algumas características de sua língua materna podem ser observadas: experiência prévia em produzir por escrito, letramento/formação, cultura de escrever, identidade dos escritores e questões relacionadas a quem é tal falante/escritor. Além disso, em muitas situações, o trabalho escrito ou oral carrega 'vozes' dos falantes/escritores não somente em termos de sua identidade, mas também referente a outras línguas que eles têm aprendido. Há, no entanto, alguns textos/discursos nos quais as vozes dos falantes/escritores não são facilmente observadas. Portanto, em tais produções podem ser ouvidas ou identificadas ressonâncias, explicitada pela metáfora do violino sugerida por Elbow (1981), segundo o qual, o violino tem uma voz porque ouvimos ou desenvolvemos uma capacidade para ressonância.⁴

Investigando a relação entre voz e produção escrita, Canagarajah (2004) examinou diversas estratégias adotadas por escritores multilíngues ao analisar 'voz' em relação à identidade dos sujeitos, ao papel e à subjetividade estabelecida pelas instituições educacionais em termos do que consiste escrita acadêmica. As estratégias observadas por Canagarajah (2004, p. 284-285) incluíram: evitação, acomodação, oposição, apropriação e transposição. Em outras palavras, evitação e acomodação, de acordo com Canagarajah, são estratégias que poderiam "silenciar" (no sentido do termo em Foucault, 1972) os escritores. As outras estratégias parecem ter como papel a construção de vozes, independentemente do posicionamento de um contra-discurso do qual são estabelecidas as práticas de escrita. Entretanto, como Canagarajah ressalta, a estratégia de oposição não é suficientemente dialógica ou funciona como uma estratégia de negociação para promover o discurso vernacular na nova situação comunicativa, tendo ela um potencial de revelar um escritor crítico. As estratégias de apropriação e de transposição têm mais potencial crítico e comunicativo. O estudo de Canagarajah (2004) ajuda a compreender a identidade dos aprendizes por meio das produções escritas.

⁴ "Resonance is a deep, clear and strong sound" (Collins Cobuild, *Advanced Learner's English Dictionary*, 2006, p. 1227). Ou de acordo com Houaiss (2001, p. 2441), essa palavra provém do adjetivo ressoante que significa "que ressoa, que faz eco; que retumba, que reforça o som; ressonante".

Por sua vez, para Norton (1995), identidade, língua e aprendizagem são conceitos interligados. A autora vê identidade como um conceito múltiplo, considerando o contexto social em que estão inseridos os aprendizes de línguas, e, quando falam ou escrevem,

...eles não somente trocam informações com os falantes da língua alvo, mas constantemente organizam e re-organizam um sentido de quem eles são e como eles estão ligados ao mundo social. Desse modo, um investimento na língua alvo é também um investimento na identidade social do próprio aprendiz, uma identidade que constantemente muda no espaço e tempo. (Norton, 1995, p. 18).⁵

Como se observa, portanto, a noção de identidade social do aprendiz de língua implica a noção de comunicação e interação social. Conseqüentemente, os aprendizes fazem parte de um contexto social de língua onde o uso dela é heterogêneo.

O conceito de heterogeneidade origina-se em Bakhtin, segundo o qual, quando um participante toma parte no discurso apropria-se das palavras do 'outro' e segue determinadas regras de uso para que possa ser compreendido pelos seus interlocutores. Em outras palavras, o falante precisa apropriar-se de 'vozes' para que possa ser aceito como pertencente a uma determinada comunidade discursiva. Portanto, saber uma LE não é somente conhecer a gramática, a estrutura e o vocabulário, mas é, principalmente, saber como fazer parte de uma comunidade de falantes da língua que está aprendendo (Bakhtin, 1986).

3 Desenho da pesquisa

3.1 Contexto

Português como LE é oferecida pelo Birkbeck, Universidade de Londres, como parte de um curso de bacharelado (BA course) em três níveis distintos. O iniciante –Língua Portuguesa I – focaliza as quatro habilidades integradas, e, para que os alunos possam matricular-se, previamente, eles deverão ter estudado outra língua de origem latina, tal como o espanhol, o francês ou o italiano. O intermediário – Língua Portuguesa II – enfatiza gêneros diversos de leitura e de escrita, sendo o programa do curso é orientado por temas culturais e literários. O avançado – Língua Portuguesa III – focaliza a dimensão discursiva, busca integrar temas diversos (inter)culturalmente e enfatiza, também, as quatro habilidades de modo integrado em contextos formais, incluindo noções de tradução. Cada nível consiste em 120 horas-aula durante um ano acadêmico e o total das horas é dividido em uma aula por semana, com duração de 3 horas.

⁵ ... they not only exchange information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner's own social identity, an identity which is constantly changing across time and space.

3.2 Participantes

Os participantes são aprendizes de PE-LE. Os dados são providos de contexto de sala de aula, coletados em 2006 e 2007. De um total de 34 participantes, 22 são femininos e 12 masculinos, com idade média de 30 anos (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos participantes do estudo pelos níveis do curso, segundo o gênero – 2006-2007

Níveis do curso	2006		2007		Total
	M	F	M	F	
Português I	03	09	02	06	20
Português II	05	05	01	01	12
Português III	–	–	01	01	02
Total	08	14	04	08	34

Todos os participantes neste estudo usam ao menos uma LE em casa, no trabalho, com amigos ou em outros contextos. Além disso, eles afirmam que sabem mais do que uma LE e, dentre elas, ao menos uma é tipologicamente relacionada ao PE-LE.

3.3 Dados de produção escrita

Os dados de produção escrita consistem em textos de diferentes gêneros, produzidos individualmente, e são parte de um jornal experimental. Cada aluno produziu cinco jornais durante o ano letivo como tarefas do curso. Aos aprendizes era requerido escrever sobre tópicos relacionados à literatura, à cultura e ao cinema brasileiro. Os tópicos tinham sido previamente explorados em aula e os estudantes dispunham de material extra para consultar e produzir por escrito seus jornais. A eles foi solicitado que organizassem seus jornais em uma folha A4, usando ambos os lados, dividindo-os em quatro seções. As seções eram organizadas conforme segue: editorial/introdução, literatura, cultura e cinema. Com exceção do editorial/introdução, os aprendizes poderiam escolher o gênero que queriam seguir para cada seção. Cada jornal experimental tinha uma média de 1000 palavras, totalizando, no final do ano letivo, 5000 palavras decorrentes dos cinco jornais produzidos.

3.4 Dados de produção oral

Os dados de produção oral consistem numa média de 600 palavras, resultantes de uma média de 5 minutos de produção oral individual. Eles proveem do exame oral do final de cada curso de português. Anteriormente ao teste, os aprendizes foram

solicitados a preparar um tópico sobre o qual eles quisessem falar com dois interlocutores (no caso, dois examinadores conhecidos pelos sujeitos). Eles poderiam preparar o tópico com antecedência, fazendo anotações que, no entanto, não poderiam ler, apenas seguir, durante a interação com os interlocutores. Os temas tinham sido previamente explorados em sala de aula e focalizavam aspectos relacionados à cultura, ao cinema e à música brasileira, dentre outros. Sem dúvida, a tarefa consistia numa situação formal de avaliação e esse fato pode ter influenciado os resultados.

4 Análise dos dados e resultados

4.1 Análise de produção escrita

A análise dos dados escritos dá uma ideia geral de como os aprendizes de PE-LE produzem textos visando examinar que vozes são observadas e, se possível, como essas vozes estão organizadas pelos aprendizes. Ressalta-se que a análise não se concentra em um tópico ou em um gênero específico, mas busca-se delinear padrões recorrentes que possam ser representativos do grupo de participantes.

No Fragmento 1, o escritor indica seu ponto de vista, comparando aspectos da cultura:

Fragmento 1

Agora, comparo um pouco a cultura brasileira com a minha própria cultura. *É necessário dizer* primeiramente que evidentemente as culturas britânica e brasileira são diversas, *mas talvez não tanto como acreditem muitas pessoas. Minha justificção por tal postura* é que existem outras culturas mais diferentes. *Por exemplo, temos mais em comum do que temos com a cultura árabe. Até também* temos nosso próprio Carnaval como o Carnaval no Brasil, que tem lugar em Londres cada agosto. (B, II)

Nesse fragmento, o escritor recorre a termos para indicar seu ponto de vista: “É necessário dizer” e “Minha justificção⁶ (sic) por tal postura”. Em tais expressões, a voz do escritor parece indicar quais são os argumentos apresentados e desenvolvidos no texto. O escritor também sugere em sua produção que esse tópico não é facilmente compreendido por algumas pessoas, observado quando escreve: “mas talvez não tanto como acreditem muitas pessoas”, mostrando que o objetivo não é apenas contemplar o tópico, mas também indicar uma controvérsia relativa a ele. Essa voz é observada no Fragmento 1: “Por exemplo, temos mais em comum do que temos com a cultura árabe”, introduzindo essa informação com a expressão: “Até também temos”, indicando diretamente o ponto de vista que gostaria de destacar.

⁶ O uso adequado para esse contexto seria ‘justificativa’ em vez de ‘justificção’.

Nesse caso, a voz do escritor poderia ter um efeito no leitor, não somente com relação ao vocabulário e à estrutura linguística usada, mas por prever um interlocutor. Em outras palavras, isto significa que a comunicação acontece entre uma pluralidade de falantes e leitores (como também ouvintes) que percebem e compreendem o(s) sentido(s) pretendido(s) (Bakhtin, 1986).

Ainda no Fragmento 1, em 'não tanto como acreditem muitas pessoas' representa um enunciado real de comunicação (Bakhtin, 1970) na medida em que o escritor traz para seu texto essa informação, buscando ser reconhecido como parte de uma comunidade discursiva (Norton, 1995; Norton, Toohey, 2002), apropriando-se da palavra do "outro" e seguindo regras de modo a ser compreendido por seus interlocutores/leitores.

No Fragmento 2, o escritor traz sua voz, não somente por indicar o que sabe a respeito do tópico tratado, mas porque convida o leitor a expandir essa informação em: "Para o leitor moderno, o assunto do livro suscita muitas questões"; e em: "Até se poderia dizer que não é solo um amosta o um ensaio como pretende seu autor mas uma curiosidade histórica":

Fragmento 2

Para o leitor moderno, o assunto do livro suscita muitas questões, de justiça de racismo e uma maneira de ver as realidades do encontro entre o colonizador e o indígena muito antiquada; até se poderia dizer que não é solo um amosta o um ensaio como pretende seu autor mas uma curiosidade histórica. E um conto de uma relação fictícia. Trata de justificar o resultado das ações coloniales e descreve a experiência colonial de maneira romântica para assim crear um mito nacional o que é imprescindível para a criação duma nação moderna integrada de varios povos inteiramente distintos [...] (M, III)

Nos dois exemplos, o escritor adiciona o seu ponto de vista ao oferecido pelo autor do texto que está sendo referido. Em outras palavras, o escritor representa ele mesmo nesse conhecimento intertextual e como gostaria de ser reconhecido como escritor.

No Fragmento 3, embora possam ser observadas interferências linguísticas advindas do conhecimento prévio do escritor, é possível observar a voz do escritor:

Fragmento 3

Cabe falar que está regularid do jeitinho não está presente em tudos os brasileiros, pero sim em uma gran malhoria, em uma sociedade de contrastes e irregularidades, o jeitinho pasa ser uma esperança, e de repente se le podria lhamar, uma cualidade, uma arte para o desenvolvimento na vida diria. (C, III)

Nesse fragmento, o escritor busca no discurso do cotidiano o ponto de partida para apresentar seu ponto de vista, ao mencionar: "Cabe falar", complementado pela expressão de dúvida: "não está presente" e "e de repente se", indicando como organiza sua voz na produção escrita.

Pode-se observar, no Fragmento 4, vocabulário característico da língua materna do escritor, similar ao verificado no de número 3:

Fragmento 4

Nesta filme há muito emoções diferentes como o amor, ódio, curiosidade, vingança, tristeza, inferioridade, superioridade honra.

Acho que e um filme que reflete a crueldade e ódio que vingança podem levar às pessoas não ver sentido da coisa boa em a vida.

Acho que e um magnifico filme para refletionar sobre coisas que pessoas tem que cambiar and refletionar sobre nos próprio vida. (A, II)

Entretanto, no quarto fragmento, a competência linguístico-gramatical do escritor é provavelmente distinta das anteriores em termos de fluência na escrita e de estrutura textual da produção apresentada. A voz do escritor pode ser observada quando é usado o marcador discursivo “acho que”, sem, no entanto, oferecer argumentos que sustentam tal ponto de vista.

Todavia a voz não está somente relacionada ao vocabulário e à estrutura, visto ser possível uma determinada produção escrita não apresentar inadequações dessa natureza e mesmo assim não conter voz. Sem dúvida, reconhece-se que o nível de proficiência é um importante aspecto a ser levado em conta em estudos dessa natureza, e será objeto de pesquisa futura. É necessário dizer que a qualidade da produção escrita é estreitamente ligada à capacidade do escritor produzir textos que facilmente são compreendidos pelo leitor em termos de argumentos apresentados e também a capacidade do escritor articular e produzir ideias originais e próprias.

Em suma, os resultados sugerem que a produção escrita pode depender: (a) da capacidade do escritor fazer o leitor ler seu texto completamente ou parte dele; e (b) das ideias presentes serem originais e únicas, ou não. Com relação à identidade, o conhecimento intertextual revela: (a) como os aprendizes representam a si próprios, (b) como eles consideram o leitor como um dos importantes fatores a serem considerados no processo de escrita, e (c) como representam a si próprios como escritores enquanto fazem referências a outros contextos ou a outros temas relacionados.

4.2 Análise de produção oral

Visando entender como a voz pode ser percebida, são delineados os padrões recorrentes no grupo. O primeiro padrão verificado é do participante cuja língua materna é inglês. Esse participante diz usar, no mínimo, três LEs. Observe o fragmento:

Fragmento 5

... e a formação da identidade cultural nacional / *porque há os conflitos / das versões / mostra a impossibilidade ... (...) ... as versões oficiais / e ter em conto o jogo do interesses contidos na versão oficial da cultura nacional ... (...) ... porta voz do partido conservador / no Brasil / no século dezenove / é uma / uma alegoria perfeita / e / do ... (M, III)*

No Fragmento 5 é possível inferir a voz do participante que quer indicar seu conhecimento sobre o tópico e deixar claro o seu ponto de vista. Ele traz para sua discussão a voz do “outro”, quando afirma “porque há os conflitos / das versões”. Esse aspecto é também enfatizado quando afirma que esse tópico é controverso. Observa-se também que o participante não somente quer desenvolver o tópico selecionado, mas demonstrar sua opinião e mostrar que é possível incluir outras vozes, advindas de outros textos, escritores, recursos, observado em “e ter em conto o jogo do interesses contidos na versão oficial...”. Enfim, vozes também representam algum poder em si mesma, “uma alegoria perfeita”.

Posteriormente, voz pode ser observada na maneira que o participante produz, ao buscar fazer uso de termo que melhor expresse suas ideias na LE:

Fragmento 6

... sua narração é muito / *romanticist* / *romanticista* / *idealizada* / hum/ idealizada e escrita como muitos *autores, escritores* / indianistas / utilizam o gênero *romanticista* ... (M, III)

Fragmento 7

... e a salvação/ se pode dizer, e também / alegoricamente e uma / a entrega / a abnegação / **a** *capitulação voluntária* da Iracema / e / simbolo o alegoria / da *capitulação voluntária* / hum/ (M, III)

94

Nos Fragmentos 6 e 7 há uma voz vinda da língua do aprendiz que busca adequar sua produção não somente por rever a palavra usada como também àquela que melhor expresse o que pretende. No Fragmento 6, há uma voz “interlinguística”, observada quando o participante usa uma palavra que parece ser português: “romancista” por “romântico”. O adjetivo “romântico” compartilha do mesmo radical em português e inglês. No entanto, “romancista” e não “romanticista”, em português, é a pessoa que escreve romances. No Fragmento 7, por outro lado, o mesmo não acontece porque não é possível nesse contexto usar “capitulação voluntária”, embora o seja em outros contextos ou situações de uso.

Outro padrão pode ser observado no participante cuja língua nativa é o espanhol:

Fragmento 8

... pois *ai podemos ver* a parte tropical que se mescla com la parte moderna e ludicamente / **e** *aqui* / donde esta constante interacción entre o moderno e o finitivo e se cream entre os dois / *mas a diferencia deste / dessa* ... (C, III)

Fragmento 9

... *acho que e na parte mais interessante do livro* / hum / *essa transformaçión ocorre também em la lengua / se puede perceber* no livro como no capitulo nove ... (C, III)

A voz está relacionada à possibilidade de escrever e comparar aspectos do tópico desenvolvido quando o participante usa termos tais como “ai podemos ver”, em contraste a “e aqui”, concluindo com “mas a diferencia (*sic*) deste/dessa”, observados no Fragmento 8. Além disso, o participante descreve, ao dizer “... acho que e na parte mais interessante do livro”, e demonstra seu ponto de vista sobre o tópico “se puede perceber no livro como no capítulo nove...” (Fragmento 9).

No caso desse participante/aprendiz, há uma clara interferência de sua língua materna. A hipótese para explicar tal ocorrência é que a língua materna e a LE são tipologicamente próximas e, por isso, o participante insere palavras de sua língua nativa como se elas fossem da língua que está usando e, por conseguinte, lhe exigisse menos cuidado com alguns aspectos, assumindo que será igualmente compreendido por seu interlocutor.

No terceiro e último padrão, o participante pode ser comparado com os demais descritos, mas diretamente relacionado ao último deles em termos de uso linguístico, na medida em que são inseridas palavras de outras LE, conforme se observa em:

Fragmento 10

P – ... eu não sabia que *hai* desfiles de samba aqui no Londres.
I¹ – Tem.
I² – Acho que tem.
I¹ – Tem. Ou é julho ou é agosto.
P – Hai desfile de cultura latino americana / el carnaval del povo / do povo / *I don't know* se está incluída com samba também, no é? / dos diferente ... (A, II)

Como pode ser observado no Fragmento 10, quando o tópico é mudado, esse participante usa a outra LE que habitualmente fala em seu cotidiano.

Para resumir, os resultados sugerem que:

- a) o fato de opinar sobre o tópico parece ser parte da identidade dos sujeitos;
- b) eles usualmente buscam comparar suas “vozes” com diferentes “vozes” para reforçar o ponto de vista;
- c) há o uso de palavras de outras línguas como mecanismo para evitar a quebra no fluxo da comunicação;
- d) os participantes substituem algumas estruturas ou expressões como uma estratégia para encontrar uma palavra ou expressão mais adequada ao que querem dizer; e finalmente,
- e) quando línguas tipológicas estão envolvidas, os participantes esperam que o interlocutor seja cooperativo na interação.

Considerações finais

Os dados observados neste estudo revelam “vozes” dos participantes ao produzirem por escrito e oralmente, indicando como eles comparam seu ponto de

vista com outros, quais estratégias usam para se comunicarem e interagirem apropriadamente. Esses aspectos podem indicar que “vozes” estão sendo usadas e como elas se organizam na interação. As vozes parecem refletir o contexto no qual os aprendizes vivem, o conhecimento textual e discursivo relativo à organização textual que produziram, a competência linguístico-comunicativo na L3 ou na LE adicional, a possibilidade e o contexto em que eles têm oportunidade de interagir na língua-alvo ou em outras LEs, assim como regras e normas que advêm da língua materna ou do conhecimento de outras LEs pelos participantes.

Outras características podem estar relacionadas à língua materna ou com a experiência em escrever ou com a experiência em produzir oralmente, pois produzir com “voz” requer não somente conhecimento linguístico-gramatical e lexical, mas também conhecimento do tópico a ser abordado. Levando em conta essa dimensão, produzir com voz requer que o falante tenha claro qual é o propósito do texto e para quem tal produção é direcionada, ou seja, a previsão de um interlocutor. Além disso, é reconhecido que cada texto/discurso não só possui a sua própria voz em decorrência do propósito e do efeito que pode causar para o leitor/interlocutor, como também pode atrair a atenção do leitor/ouvinte de diferentes maneiras dependendo de cada situação e de cada falante, isto é, marcas de sua identidade são percebidas nas “vozes” que são observadas. Há, portanto, uma ressonância advinda da identidade do aprendiz: o contexto que vive, crenças, experiências prévias, experiência em LEs nas habilidades envolvidas que revelam como certos textos/discursos provocam reações ao leitor/ouvinte, enquanto outros nem mesmo persuadem o leitor. Enfim, todas as produções (textos/discurso), mesmo que em diferentes dimensões, têm sua própria voz e efeito sobre o leitor/falante e esse efeito, sem dúvida, não diz respeito apenas à competência linguística na LE do falante/aprendiz de línguas.

Por outro lado, devem ser consideradas as condições em que tais textos/discursos foram coletados e analisados neste estudo. É necessário investigar cada uma dessas características, considerando dados de natureza diversa (contexto formal e informal, variação de interlocutor e tópico e gênero textual, por exemplo) para poder melhor afirmar o que resulta da competência na L3 ou LE adicional, o contexto multilíngue em que eles vivem, como também tais variáveis fazem parte da construção de identidade dos aprendizes.

Embora os dados analisados tenham sido coletados em contexto formal, os resultados indicam a importância que ele tem no processo de aprendizagem de línguas e, por essa razão, contextos diversos poderiam ser comparados visando compreender o papel desempenhado por eles no processo de aquisição de L3 ou LE adicional. Provavelmente, a natureza dos dados e a quantidade deles influenciaram nos resultados observados. Seriam necessários dados longitudinais coletados em sala de aula em diferentes situações de aprendizagem, complementados com dados de fora de sala de aula.

Portanto, estudos posteriores são necessários para entender qual é a importância em se reconhecer a voz do aprendiz no processo de aquisição não somente das LEs, mas também da língua materna dos participantes, incluindo línguas tipológicas e não tipologicamente próximas à língua portuguesa.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikail M. *Speech genres and other late essays*. Texas: University of Texas Press, 1986.

BLOCK, David. *Second language identities*. London: Continuum, 2007.

CANAGARAJAH, S. Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (Eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004. p. 266-289.

CENOZ, Jasone. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike (Ed.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.

_____. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: CENOZ, Jasone; HEFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 8-20.

_____. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, v. 7, n. 1, p. 71-87, March, 2003.

CENOZ, Jasone; HOFFMANN, Charlotte. Acquiring a third language: what role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, v. 7, n. 1, p. 1-5, March, 2003.

CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike. *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.

CENOZ, Jasone; HEFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001.

DE ANGELIS, Gessica. *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

ELBOW, Peter. *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press, 1981.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

FOUCAULT, Michel. *The archeology of knowledge*. New York: Phantoon, 1972.

HERDINA, Philip; JESSNER, Ulrike. The dynamics of third language acquisition. In: CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike (Ed.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 84-98.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KLEIN, Elaine C. Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, v. 45, n. 3, p. 419-465, Sept. 1995.

MUÑOZ, Carme. Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike (Ed.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 157-178.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Keleen. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NORTON, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, p.9-31, Spring, 1995.

ROTTAVA, Lucia; SILVA, A. M. da. *Beliefs about learning Portuguese as a foreign language: multilingual context*. 2008. [Não publicado].

ROTTAVA, L. *Brazilian Portuguese as foreign/second language: an overview*. In: SILVA, Kleber; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Orgs). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 245-266.

Lucia Rottava, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atuou como professora leitora de Português como língua estrangeira no School of Languages, Linguistics and Culture – Birkbeck, University of London, local onde ela desenvolveu a pesquisa à qual se refere neste artigo. Tem publicado sobre tópicos que envolvem a leitura e a escrita em contexto de Português como língua materna e estrangeira.

luciarottava@yahoo.com.br