

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ITÁLIA: percepção das transferências linguísticas no processo de apropriação da língua portuguesa em Pisa – Itália



Sinval Martins de Sousa Filho¹

Universidade Federal de Goiás/Università di Pisa

Monica Lupetti²

Università di Pisa

Resumo: O estudo trata da história do ensino transnacional de português, especialmente na Itália, e das percepções dos estudantes dos cursos de letras da Universidade de Pisa sobre transferências linguísticas no processo de apropriação da língua portuguesa. Objetiva demonstrar o movimento histórico de mundialização da língua portuguesa e, ainda, quais fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos atuam nas percepções sobre transferências linguísticas pelos alunos das turmas do segundo semestre dos cursos de graduação e pós-graduação de 2018. As descrições e análises são conduzidas pelos estudos de Grosjean (2008), Odlin (1989), Ottonello (2004), Russo (2007; 2016) e outros autores. A metodologia empregada consiste na pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista, na qual os dados foram gerados a partir de estudos bibliográficos e de entrevistas semiestruturadas. Os resultados demonstram que os alunos veem as transferências como atritos, desvios e erros linguísticos a serem evitados no processo de aquisição de línguas.

1. Introdução

Esse estudo faz parte de uma investigação que objetiva demonstrar como se dá a aquisição da língua portuguesa nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras da Universidade de Pisa - Itália. O texto está inserido nas atividades do projeto “Português ao redor do mundo”, coordenador por Vânia C. Galvão, do qual Sousa Filho participa, do projeto de Pós-doutorado de Sousa Filho, com supervisão do Monica Lupetti, financiado pela Fapeg – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Goiás/Universidade Federal de Goiás/Universidade de Pisa e nos projetos de pesquisa de Lupetti. Pretendemos que a discussão apresentada contribua com os esforços para a promoção da língua portuguesa.

Segundo Batista et al. (2007) e Suisse (2016), o ensino internacional da língua portuguesa surgiu oficialmente nos idos dos anos de 1920,

¹Professor Associado na Faculdade de Letras/UFG, onde atua na Graduação e na Pós-graduação, é doutor em Letras e Linguística. É especialista em estudos sobre línguas indígenas brasileiras. Fez estágio de Pós-doutorado na UnB (2012) e na Universidade de Pisa (2018).

² Professora do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística da Universidade de Pisa, onde atua na graduação e na Pós-graduação. Doutora em Lusitanística pela Universidade de Bari. Especialista em glotodidática portuguesa.

especialmente na França, na Alemanha, no Reino Unido e na Itália. Para Suisse (2016), a ideia dos primeiros leitorados da referida língua era promover globalmente a língua portuguesa. Para esse fim, pontuam Baptista et al. (2007), o Instituto Camões tem contemporaneamente uma rede com mais de 350 leitorados de português atuando em diversas universidades mundiais.

Conforme Diniz (2012), o português brasileiro tem sido mais promovido ou difundido no mundo mais por instituições como os Centros Culturais Brasil (CCBs) e os Institutos Culturais Bilaterais (ICs) do que por iniciativas de uma política linguística governamental, sendo que existem 22 CCBs e 7 ICs espalhados pelas Américas e pela Europa.

Diniz (2012) trata do CCB-Itália, instituição atuante desde 1978 e sediado em Roma e versa sobre o Instituto Cultural Brasil-Itália (IBRIT) de Milão, este em atuação desde 1962. Ainda, Diniz (2012: 64 e 65) destaca que o Itamaraty criou no período de 2007 a 2011 mais de 100 vagas para a atuação de professores de português brasileiro nas universidades internacionais, incluindo as universidades de Bolonha e de Trieste, na Itália. E enfatiza que o governo abriu vagas nas universidades brasileiras para que professores das mais variadas línguas/nacionalidades fossem trabalhar no Brasil. Assim, Diniz (2012: 5) demonstra que o Estado brasileiro tem se lançado progressivamente “na promoção do português no exterior, através de ações implementadas, sobretudo, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Itamaraty” e a partir de iniciativas de brasileiros que vivem em outros países.

Segundo Russo³ (2007: 12), a língua portuguesa é a 6^a. língua mais falada no mundo (depois do chinês, hindi, inglês, espanhol e russo) e é a segunda língua românica mais falada no mundo. Essa língua, afirma a estudiosa, tem sido estudada em muitas universidades e tem crescido em números de falantes em território italiano.

Na Itália, mediante estudos feitos em 2005, aponta Russo (2007: 16), há mais de “40.000 migrantes estrangeiros de língua portuguesa: 30.691 do Brasil, 4.285 de Portugal, 3.749 das ilhas de Cabo Verde, 986 de Angola, 233 de Moçambique, 96 da Guiné Bissau”. E, argumenta, esses números já haviam aumentado muito a partir das crianças nascidas de um ou dos pais estrangeiros lusófonos. Certamente, depois de mais de uma década, temos um número maior de falantes de português vivendo na Itália, particularmente, de falantes de português brasileiro.

De acordo com os estudos de Russo (2007), percebe-se que, cronologicamente, a língua portuguesa normalmente pode ser a terceira, quarta, quinta ou sexta língua a ser adquirida pelos italianos na universidade, uma vez que a língua portuguesa é quase inexistente na educação básica italiana. A partir de um levantamento quantitativo e qualitativo, Russo (2007:

³ As traduções feitas ao longo do texto são de nossa responsabilidade.

12 e 13) afirma que os idiomas mais estudados pelos alunos italianos na educação básica são: 1º. o inglês, 2º. o francês, 3º. o alemão e 4º. o espanhol. A educação básica italiana divide-se em Escola primária (alunos de 3 a 5 anos), Escola Elementar (dos 6 aos 10 anos), Escola Média Inferior (dos 11 aos 13 anos) e Escola Média Superior (dos 14 aos 17 anos).

Esse quadro nada favorável ao ensino de português na educação básica pode sofrer mudanças. De acordo com Russo (2016: 55), a partir de 2014-15, a língua portuguesa recebeu *status* de língua oficial a ser ensinada nas escolas de instrução inicial e secundária italianas, recebendo um código de disciplina a compor os currículos escolares e também foi incluída no “Tirocinio Formativo Attivo (TFA)”, que é um programa de formação universitário de professores. No momento da inclusão, diz Russo (2016: 55), foram abertas 40 vagas para docentes de português nas universidades de Roma e Veneza. Quanto à distribuição percentual das línguas mais estudadas na educação básica, Russo (2016: 54) relata haver uma leve mudança – se compararmos com os dados de Russo (2007), estando, pois, obrigatoriamente o inglês em 100% das escolas e, na sequência, 2º. o francês, 72,3%; 3º. o espanhol, 18,8%; e 4º. o alemão, 8,7%. Com isto, nota-se que o espanhol contemporaneamente ganhou uma posição de destaque nas escolas da Itália.

Percebe-se, com apoio em Suisse (2016) e Russo (2007; 2016), que a língua adquirida nessas situações é uma língua de aquisição “tardia” e, normalmente, por isso, é mais uma língua a ser adquirida, ou seja, antes da aquisição do português, provavelmente, os alunos universitários já adquiriram 2 ou mais línguas diferentes.

Em dezembro de 2017, o Estado Italiano solicitou à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) a inclusão da Itália na referida Comunidade. Em julho de 2018, a CPLP aceitou o pedido e a partir da Resolução sobre a Concessão da Categoria de Observador Associado da CPLP à República Italiana, publicada em 18 de julho de 2018, o país passou a ser membro-observador do CPLP (<<https://www.cplp.org/id-4885.aspx>>). Essa ação sinaliza possibilidades de atividades do governo italiano em favor da promoção da língua portuguesa na Itália, especialmente nas escolas da educação básica.

Obviamente, a situação de se ter a língua portuguesa como a quarta ou quinta língua a ser adquirida precisa ser considerada, ao se estudar como os alunos se apropriam da língua portuguesa na Universidade de Pisa (Unipi). De acordo com Odlin (1989: 27), as línguas previamente adquiridas (esclarecemos que Língua 1 ou L1 refere-se à língua de origem ou “materna”, L2, à segunda língua a ser adquirida e assim sucessivamente: L3, L4 e L5) têm papéis importantes na aquisição de uma L3 e a transferência linguística faz surgir no processo de aquisição da L3 porções das outras línguas partilhadas pelos interlocutores. Desta forma, como afirma Grosjean (2008; 2010), as transferências são partes fundamentais do contato entre línguas, assim como

os code-switching e os empréstimos, pois revelam as relações de contiguidade entre as línguas em contato. Não tratamos nesse estudo dos fenômenos code-switching e empréstimos, pois a abordagem deles nos levaria a outro texto/estudo. Todavia, cabe assinalar que, no contexto em que há mais de uma língua sendo utilizada, os usos dessas línguas são enormemente afetados por esses fenômenos sócio-psico-linguísticos, especialmente em uma sala de aula em que se ensina uma L3.

Neste artigo, tratamos da percepção dos estudantes de língua portuguesa da Unipi sobre como as outras línguas atuam/atuaram na aquisição de língua portuguesa nos cursos de graduação e/ou mestrado do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística (DFLL), isto é, tratamos das transferências linguísticas na visão dos alunos, estes agora também falantes de português. Não tratamos nesse texto de evidenciar a transferência linguística na produção e compreensão desses falantes, pois optamos por compreender o que eles pensam sobre esse fenômeno linguístico. Nesse sentido, também esclarecemos que não tratamos de crenças ou atitudes linguísticas como estas são concebidas nos campos de investigação da psicologia social ou da sociolinguística (cf. Mesquita, 2015).

Procuramos demonstrar como os fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos atuam nas percepções dos alunos sobre as transferências linguísticas no processo de aquisição de uma L4, L5 ou L6. Apresentamos como os alunos percebem a “influência translíngua” – ou as transferências e interferências, termos dos quais nos ocupamos na seção 2 – na aquisição do português como L4, L5 ou L6 e de que forma eles percebem e avaliam as relações direcionais das transferências, se direto da L1 ou se passam por uma L2 ou L3 e L4 para chegar ao Português L4, L5 ou L6.

Adiantamos que não desconhecemos as controvérsias e os debates calorosos em torno do binômio aquisição e aprendizagem de língua, como bem demonstra Pinto (2013) em artigo específico sobre os termos utilizados nos estudos de aquisição de linguagem em contexto plurilíngue. Igualmente, marcamos nossa opção pelos usos dos termos aquisição de língua(s) e linguagem, pois consideramos que “aquisição e aprendizagem não são mutuamente exclusivos em natureza ou função” (ODISHO, 2007, citado por PINTO, 2013: 372), isto é, os dois processos não são mutuamente exclusivos. Também porque concordamos com Pinto (2013) que nem mesmo os termos separadamente – aprendizagem ou aquisição – apresentam definições consensuais e, por outro lado, se mostram como termos de difícil definição. A referida autora demonstra serem as noções de consciente ou inconsciente as mais usadas para distinguir os termos, ao dizerem que a aprendizagem é consciente e a aquisição não. Entretanto, ela considera que essas noções também não dizem muito para assinalar a diferença entre os termos-conceitos, uma vez que não se pode descartar que em um processo de aquisição de linguagem não haja esforços conscientes para se

desenvolver/comunicar numa língua e que em um processo de aprendizagem não possa existir processos inconscientes por parte dos sujeitos do contexto em que se dá a aquisição-aprendizagem de língua(s).

A respeito do uso desses esforços acerca da consciência ou não dos falantes no processo de aquisição de línguas, os estudos de Geraldi (1997) trazem muitas reflexões a respeito das atividades epilinguísticas e metalinguísticas e sobre tudo o que elas podem acarretar num processo de aquisição, independentemente do contexto “natural” ou “instrucional” em que ocorre esse processo, isto é, a consciência ou não dos fatos de linguagem são resultados da subjetividade do indivíduo, esta que envolve a relação de um indivíduo com a língua, com o outro e consigo mesmo. Por fim, de acordo com De Lemos (2002: 50 e 51), Vygotsky considera que a aprendizagem significativa só ocorre quando há interação entre conhecimentos prévios e novos, isto é, ela só ocorre quando o sujeito *adquire* novos conhecimentos, ou seja, a aprendizagem significativa só ocorre quando há *aquisição* de conhecimentos (grifos nossos). Assim, nesse artigo, assumimos que os termos aquisição e aprendizagem são equivalentes e optamos pelo uso do primeiro deles. Muitos autores têm resolvido a questão com o uso concomitante dos dois termos, como aprendizagem/aquisição. Neste estudo, utilizamos também a concepção de aprendizagem enquanto aquisição, sabendo que ao longo do texto podemos intercambiar os dois termos para tratar tanto da aquisição “natural” quanto da “formal” de língua portuguesa, isto é, acreditamos que o termo aquisição pode abarcar o termo aprendizagem.

A seguir, apresentamos a metodologia empregada no estudo, caracterizando a instituição de ensino e os percursos que os sujeitos envolvidos na pesquisa precisam percorrer para se graduarem em Letras. Depois, discutimos brevemente a teoria que embasa a descrição e análise dos dados e, na sequência, apresentamos as análises e as considerações finais.

2. Encontros entre pessoas, transferências em entrevistas

Desenvolvemos nosso estudo a partir da pesquisa qualitativa, pois, conforme Lüdke e André (1986), nesse tipo de pesquisa o sujeito é visto como um interlocutor apto a dar informações variadas ao pesquisador em qualquer contexto ou ambiente. E, também, porque a pesquisa qualitativa vê a sala de aula como um ambiente natural e está assentada na assertiva de que é interpretativa, ou seja, os dados devem ser descritos e interpretados considerando todos os envolvidos em sua geração, especialmente os papéis de cada um dos envolvidos na pesquisa em momentos de observações e interlocuções, e devem ser vistos a partir de seus processos e significados.

No paradigma da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem qualitativo-interpretativista. O foco da investigação concentra-se um único problema de investigação e procura trazer informações sobre os processos e

estratégias que os alunos usam para tratar do tema transferências linguísticas.

Trabalhamos na pesquisa com entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas por Sousa Filho. Os discentes entrevistados permitiram formalmente a gravação de suas falas. A seguir, apresentamos o roteiro das entrevistas feitas pelo Pesquisador (P):

1. Por que escolheram adquirir/aprender a língua portuguesa?
2. Dificuldades/facilidades para adquirir o português?
3. Versar sobre sotaques, variedades ou idiomas do português.
4. Contar uma piada em português.
5. Apresentar uma receita em português.
6. Gostariam de ir a Portugal, a algum país da África ou ao Brasil?

Segundo Marcuschi (2003: 69), a entrevista é um gênero textual usado para trabalhar a prática de produção e compreensão de textos em variados contextos. Há também nesse gênero relações entre a língua escrita e a língua oral, isto é, nesse gênero há um *continuum* que engloba tanto a escrita quanto a fala. Os dados estão em *verbatim*. A partir de Marcuschi (2003: 9), escolhemos os seguintes símbolos para as transcrições:

<i>Itálico</i>	Trecho em outra língua
MAIÚSCULAS	Ênfase
[...]	Supressão de trechos
[Falas simultâneas
...	Pausa ou corte
(+)	Pausas
: ::	Alongamento de vogal
eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
Repetições	reduplicação de letra ou sílaba

As gravações foram feitas no período entre 26/06 e 07/07/2018. Dos 15 alunos das turmas, 13 aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo 1 aluno e 12 alunas, com idades entre 22 e 28 anos. São 09 alunos do mestrado e 04 da graduação. Dos 13 integrantes da pesquisa, apenas uma aluna é de Pisa e mora na cidade desde o dia de seu nascimento, as demais pessoas são de outras localidades.

Todos os alunos começaram a estudar a língua portuguesa na Universidade e esta língua, cronologicamente, é a 4^a, 5^a. ou 6^a. língua a ser adquirida por eles. Adiantamos que classificamos cronologicamente a ordem aquisição das línguas para destacar quando o português geralmente começa a ser adquirido pelos jovens italianos. Para compreender como é a atuação das línguas adquiridas nos novos processos, precisaríamos considerar de que forma essas línguas foram adquiridas, em que contextos, em que condições,

etc. Não dispomos desses dados. Também não é nosso propósito fazer um estudo longitudinal ou mais detalhado desses processos. Focamos apenas nas percepções dos alunos sobre as transferências linguísticas realizadas durante o processo de aquisição da língua portuguesa.

Os alunos foram caracterizados da seguinte maneira. As alunas da graduação fazem os cursos de Letras ou de Línguas e literaturas estrangeiras, estes descritos após os perfis dos participantes da pesquisa. Para nomear as alunas, utilizamos a sigla PAG – Participante da pesquisa e estudante de graduação, acrescida de números. Então, como se vê abaixo, PAG1 refere-se à primeira aluna de graduação participante da pesquisa. Na sequência, temos PAG2, PAG3 e PAG4.

- 1) PAG1, 23 anos. Estudou na Educação Básica (EB): italiano, inglês, espanhol e francês. Na Unipi, estuda espanhol e português. Assim, podemos afirmar que português é para essa aluna L5. Português L5.
- 2) PAG2, 23 anos. Na EB: italiano, inglês, espanhol e francês. Na Unipi: inglês, português e espanhol. Português L5.
- 3) PAG3, 28 anos. Na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: russo, espanhol e português. Português L5.
- 4) PAG4, 24 anos. Na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: espanhol e português. Português L4.

Quanto às oito alunas e ao aluno da pós-graduação, utilizamos a sigla PAPG – Participante da pesquisa e estudante de pós-graduação, seguida de números. Não marcamos a variável sexo na sigla e nem nos dados porque o número de estudantes do sexo masculino não atingiu 20% na turma entrevistada e também por economia de notações a serem utilizadas nas descrições e análises dos dados.

- 1) PAPG1, 23 anos. Fez na EB: italiano, inglês, francês e espanhol. Na Unipi: russo e português. Português L6.
- 2) PAPG2, 24 anos. Na EB: italiano, inglês e francês. Na Unipi: português e alemão. Português L4.
- 3) PAPG3, 23 anos. Na EB: italiano, inglês, francês e espanhol. Na Unipi: português e alemão. Português L5.
- 4) PAPG4, 23 anos. Na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: russo, espanhol e português. Português L6.
- 5) PAPG5, 22 anos. Na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: espanhol e português. Português L4.
- 6) PAPG6, 23 anos. Fez na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: espanhol e português. Português L4.
- 7) PAPG7, 25 anos. Na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: espanhol e português. Português L4.
- 8) PAPG8, 23 anos. Na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: russo, inglês e português. Português L5.

- 9) PAPG9, 23 anos. Na EB: italiano, inglês e espanhol. Na Unipi: francês e português. Português L5.

De acordo com dados do site <<http://www.fileli.unipi.it/didattica/corsi-di-laurea-tiennale/>>, os cursos de graduação nível 1, chamados de cursos de *laurea trienal* (*Corsi di laurea triennale*) porque têm duração de 3 anos – ofertados pelo DFLL são os seguintes: i) Computação humanística; ii) Letras e iii) Línguas e literaturas estrangeiras. Os três são cursos de bacharelado.

Para poder ensinar, serem professores, os alunos dos cursos *trienais* devem fazer o TFA, o qual dura um ano e oferta disciplinas de ciências educacionais, ensino e didática disciplinar, laboratórios didáticos e estágios obrigatórios e não obrigatórios para formação de licenciados.

Os cursos são anuais, sendo que o ano letivo tem início em setembro do ano civil em vigor e se encerra em julho do próximo ano, o primeiro semestre tem início em setembro e se encerra em janeiro ou fevereiro, o segundo semestre pode começar em fevereiro ou março do ano seguinte. Há dois intervalos ou férias: a) um recesso natalino de mais ou menos 15 dias, no período entre 20 de dezembro a 06 de janeiro; e b) as férias de 30 dias, com início no mês de agosto.

Os cursos de Letras (*Lettere*) e de Línguas e literaturas estrangeiras (*Lingue e letteratura straniera*) são de responsabilidade exclusiva do DFLL, enquanto o curso de Computação humanística (*Informatica umanistica*, traduzido em inglês no site do curso por *Humanities Computing* ou *Digital Humanities* – preferimos traduzi-lo em português por *Computação humanística*) é um curso interdisciplinar e interdepartamental, ofertado pelo DFLL e pelo Departamento de Informática.

Os cursos de Letras e de Línguas e literaturas estrangeiras compartilham um núcleo comum de formação, mas cada curso oferece habilitações diversas, dependendo da escolha do itinerário formativo que o aluno escolher, ou seja, os cursos apresentam quadros diferentes de disciplinas de formações específicas.

No curso de bacharelado em Letras, o aluno estuda humanidades, literaturas e culturas europeias e língua e literatura italianas. Ao final, ele recebe o grau de bacharel em Letras, o qual declara que o egresso tem competências disciplinares necessárias para fazer o TFA e atuar como professor de italiano e de outras disciplinas da educação básica e também atesta que ele pode atuar nas áreas de jornalismo, editoração, publicidade e outras relacionadas às textualidades, isto é, ao trabalho com linguagens.

O curso de Computação humanística é um bacharelado que oferece formação humanística e domínio profissional das ferramentas de TI relevantes para o treinamento de conteúdos culturais. Os graduados desse curso podem atuar no mercado de trabalho como a) Gerenciador de conteúdo e desenvolvedor web; b) Tecnólogo de idiomas; e c) Tutor didático

(em escolas). Podem também fazer o TFA para atuar como professores na educação básica.

Já no bacharelado de Línguas e literaturas estrangeiras, os alunos devem fazer duas línguas/literaturas estrangeiras. Eles podem escolher quais idiomas estudar entre os ofertados pelo curso, a saber: francês, inglês, polonês, português, romeno, russo, espanhol, alemão. Também, os alunos devem estudar a literatura italiana. Ao final do triênio de estudos, os alunos recebem a habilitação de “Língua e Tradução da língua X” e “Especialista em Linguística” (lettorato del collaboratore ed esperto linguistico).

Os alunos do DFLL podem prosseguir os estudos em um dos seguintes mestrados (Lauree magistrali) ofertados pelo Departamento: a) Linguística e tradução e b) Línguas, Literaturas e Filologia Europeias, os quais possuem duração de 2 anos. Ainda, podem seguir por mais 3 anos nos cursos de Doutorado em i) Literatura, Filologia e Linguística e ii) Litteratura Greco-Latina.

A seguir, tratamos brevemente do tema de nossa reflexão a partir de estudos teóricos, estes seguidos de nossas interpretações, particularmente sobre como entendem as transferências linguísticas.

3. Transferências linguísticas nos processos de aquisição de línguas

O Campo de investigação denominado Aquisição de Linguagem engloba uma série de estudos que visam descrever e analisar como os seres humanos começam a se comunicar usando a linguagem, verbal ou não, como aprendem a falar, a escrever, a gesticular, a ouvir, etc. (cf. De Lemos (2002), Sousa Filho (2000; 2009), Sousa Filho (2017) e outros) e, assim, ao fim e ao cabo, a aquisição da linguagem investiga a relação do sujeito com a língua-linguagem.

Os estudos desse campo podem tratar da aquisição de uma só língua - ou aquisição monolíngue - quando um indivíduo se torna um sujeito monolíngue e se comunica mediante o uso de uma língua em suas mais variadas manifestações (dialetais, modais, etc.). Também podem versar sobre a aquisição de mais de uma língua ou aquisição bilíngue, modo em que, de acordo com Grosjean (2008; 2010), o indivíduo se torna sujeito usando duas ou mais línguas. Grosjean afirma que outros autores tratam dessa aquisição usando os termos multilíngue, polilíngue, plurilíngue, trilíngue, etc., mas, adverte o autor, ele prefere tratar de aquisição bilíngue por causa do uso das línguas, por acreditar que os bilíngues adquirem modos de expressão e que esses modos, advindos da aquisição de mais de uma língua, situam os bilíngues ao longo de um *continuum*, isto é, para Grosjean (2008: 166),

em seu cotidiano, os bilíngues encontram-se em um *continuum* situacional que os induz a diferentes modos de expressão. Em um dos extremos desse *continuum*, temos o modo monolíngue no qual os bilíngues falam ou escrevem para outros monolíngues em uma ou outra língua que eles

conheçam. No outro extremo desse *continuum*, está o modo bilíngue, no qual os bilíngues interagem com outros bilíngues, compartilhando cada uma de suas línguas separadamente ou misturando-as (mudança de código, empréstimo, etc.).

Assim, para Grosjean, os bilíngues são sujeitos que utilizam duas ou mais línguas no seu cotidiano e, ao usar essas línguas, instauram um *continuum* no qual se movem. Ainda, o autor considera que os bilíngues geralmente não conseguem ter o mesmo nível de proficiência nas línguas que usam e que é inexistente um bilinguismo no qual o sujeito conhece/usa igualmente todos os domínios das línguas que ele adquiriu.

Essa posição de Grosjean (2008; 2010) contrapõe-se, sobretudo, à noção clássica de Bloomfield (1933), o qual afirma ser bilíngue somente a pessoa que domina duas ou mais línguas com o mesmo nível de proficiência delas em todos os domínios de comunicação e demonstre um equilíbrio perfeito no uso das línguas que fala. Como demonstra Sousa Filho (2000), essa ideia do bilíngue balanceado ocasionou muitos comportamentos escolares de professores que evitavam os fenômenos de code-switching (alternância de código/língua), de empréstimos e de transferências/interferências linguísticas no ensino de línguas.

A propósito dos termos multilíngue, plurilíngue e bilíngue, Pinto (2013: 373) assevera que devemos refletir sobre cada um deles procurando encontrar “uma precisão de significado que conduza à sua aplicação com o rigor necessário” de um ou de outro nas análises de fatos (sócio)linguísticos realizadas num processo de aquisição de linguagem. Depois de fazer o que recomenda que seja feito, isto é, após descrever e analisar os termos-conceitos, Pinto (2013: 374) afirma que a melhor opção para tratar de um sujeito que fala mais do que duas línguas é o termo plurilíngue. Seguimos a sugestão da estudiosa, pois nos convence o argumento usado por ela mediante estudos de Cook (Cook, 2006, citado por Pinto, 2013: 374), sobretudo, quando concorda que

Não passa despercebido a quem ler este trecho o pensamento de Grosjean (1992) acerca dos modos de falar que se “passeiam” ao longo do conceito de “bilinguismo” quando visto num *continuum*. Por outro lado, a referência à visão do plurilinguismo como uma competência transporta com facilidade qualquer leitor mais informado para o conceito de “multi-competence” de Cook (2006), entendido como uma competência que, em consonância com Grosjean (1992), “is not restricted to the high-level of balanced bilinguals but concerns the mind of any L2 user at any level of achievement. (Cook, 2006, p. 43). (Pinto, 2013: 374)

Como demonstrado por Pinto (2013) em suas afirmações e na citação que faz de Cook, entendemos que o termo plurilinguismo casa bem com os estudos sobre bilinguismo propostos por Grosjean (2008; 2010).

Especialmente porque também o termo plurilíngue diz respeito ao uso que o sujeito falante faz de uma L2 ou L3 e, assim, o conceito não reduz o sujeito ao modo do bi-plurilíngue equilibrado - ou à noção de bi-plurilíngue balanceado, mas trata de plurilíngues que podem usar mais de 2 duas línguas em algum domínio comunicativo dessas línguas e não necessariamente em todos os domínios delas.

Com relação aos termos que estamos apresentando nesse estudo, Mesquita (2015) explica quais são as diferenças entre eles, os quais caracterizam, sobretudo, estratégias que ocorrem quando dois bilíngues se encontram. Para Mesquita, é difícil precisar quando ocorre um ou outro fenômeno. Em sua pesquisa, ele identificou os termos mais utilizados para descrever a fala de sujeitos bilíngues em situação natural de comunicação, a saber:

empréstimos e suas variações (loan blends, loan translation, calques, de extensão semântica, diretos), code-switching (ou alternância de línguas) e code-mixing (ou mistura de línguas). Segundo Sapir (2013 [1921], p. 154, grifo do autor), “o tipo mais simples de influência que uma língua pode exercer em outra, é o “empréstimo” de vocábulos. Sempre que há empréstimo cultural, há probabilidade de empréstimo para os termos correspondentes”. (Mesquita, 2015: 80).

Já em situação de comunicação monitorada no contexto escolar, usam-se mais os termos transferência, interferência ou atrito linguístico do que code-switching e empréstimos, como adverte Durão (2008). Não tratamos da diferenciação desses fenômenos, como já sinalizamos anteriormente.

A forma de ensinar línguas, evitando as transferências, ainda é muito conhecida e usada em várias partes do mundo, conforme aponta Durão (2008: 84). Para a autora, as transferências são pontos muito positivos que devem ser incentivados e não evitados em um ensino de línguas, uma vez que “a existência prévia de qualquer língua na mente de um falante afeta qualquer nova aquisição linguística que esse falante venha a obter” (Durão, 2008: 84). Desta forma, percebe-se que é impossível fugir das transferências linguísticas num processo de aquisição bi-plurilíngue de linguagem.

Para Odlin (1989: 6), a reflexão sobre a noção de transferência linguística ocorre desde o século XIX e ganhou impulso como elemento negativo a partir dos estudos behavioristas surgidos na década de 1950, com Skinner. Conforme Odlin, o consenso a que se chegou nas variadas reflexões sobre o fenômeno foi a de que quando elementos de uma língua são transportados para outra(s) ocorre a transferência linguística, a qual era vista como contaminação ou mistura de línguas, como interferência. Em um processo de aquisição de línguas, afirma Odlin (1989: 27), pode haver transferências positivas e negativas. As positivas ocorrem mais quando a língua-alvo (a língua a ser adquirida) tem muitas semelhanças com a língua materna. São positivas porque reduzem o tempo de aquisição da língua-alvo, pois já existe

certo nível de compreensão nas semelhanças partilhadas pelas línguas. As transferências negativas geralmente ocorrem por causa das diferenças entre as línguas, a materna e a língua-alvo, porém podem também ocorrer por causa da proximidade das línguas.

Há ainda no ensino de línguas, conforme Perine (2012: 116), muitas escolas que atuam mediante a orientação behaviorista de evitar as transferências. Para essas escolas, as transferências precisam ser evitadas e anuladas, pois, de acordo com a referida visão, acredita-se que a L1 exerça um papel negativo na aquisição de L2. Desta forma, o professor deve aniquilá-las ou minimizá-las para que o aluno aprenda a L2 ou L3 sem a interferência de sua língua materna ou de uma língua aprendida anteriormente à L3. Os professores devem usar o método de análises contrastivas para identificar os domínios em que as transferências ocorrem ou tendem a ocorrer e, com isso, devem explicar aos alunos as diferenças e semelhanças entre os sistemas linguísticos envolvidos no processo de aquisição bilíngue para sanar essa “dificuldade” que causa tantos erros.

Por outro lado, Ottonello (2001; 2004) afirma que as transferências representam estratégias compensatórias da falta de conhecimentos das línguas que estão sendo adquiridas posteriormente a uma L1 ou L2 e, sendo assim, elas são positivas em todos os momentos em que ocorrem. Para essa autora, a transferência é uma estratégia linguística em que se usa o conhecimento da L1 ou de outras línguas adquiridas para suprir lacunas de conhecimentos de uma L3 ou L4. Sendo assim, Ottonello sugere que no processo de aquisição de uma L2 ou L3 o professor compreenda as transferências como partes importantes e as utilize para motivar seus alunos a adquirirem a L2, L3 ou L4.

Lupetti (*no prelo*) demonstra que há uma importância significativa da língua espanhola na aquisição da língua portuguesa L4 ou L5, importância esta que não passa despercebida nos cursos da Unipi, mas, ao contrário, são consideradas pistas que apontam caminhos a serem percorridos pelos docentes dos cursos de letras. A referida autora descreve e analisa como as transferências linguísticas vindas do Espanhol atuam nos variados domínios das duas línguas no processo de aquisição de línguas contextualizado nas salas de aulas.

No estudo de uma L3, conforme Lupetti (*no prelo*: 2), as transferências das línguas prévias à aquisição daquela devem ser consideradas necessárias e enriquecedoras, particularmente porque “no que toca à aprendizagem duma L3, a sua presença [da transferência] parece favorecer especialmente o uso de vocábulos da L2 num enunciado formulado na L3”.

Especificamente a respeito das transferências do espanhol e do italiano no processo de aquisição de português, Lupetti (*no prelo*: 4) afirma que estas ocorrem mais entre o espanhol e o português porque existem muitos paralelismos e simetrias entre essas duas línguas, as quais se diferem em

italiano. Por causa desses e outros fatores, Lupetti (*no prelo*: 4) considera que As analogias interlinguísticas mais evidentes manifestam-se entre as duas línguas ibéricas, produzindo até certo ponto um transfer positivo, mas as muitas divergências entre o espanhol e o português, ironicamente nos casos onde esta última língua é mais próxima do italiano, desencadeiam um transfer negativo.

Ao tratar das transferências na aquisição de línguas, Falk (2010: 30) afirma que três fatores linguísticos atuam no processo: a proximidade filogenética das línguas, categorias/classes gramaticais universais e o engajamento psicológico/cultural do sujeito que adquire a(s) língua(s).

Interessa-nos neste texto tratar do engajamento psicológico/cultural dos estudantes, especialmente da percepção dos alunos que já adquiriram a língua portuguesa e, para isso, focamos nosso estudo nas avaliações dos alunos sobre o tema, estas demonstradas nas entrevistas feitas por Sousa Filho. Não discutimos o tema sob a ótica dos estudos em crenças e/ou atitudes linguísticas, mas a partir do campo Aquisição de linguagem em contextos plurilíngues, focando especialmente a avaliação que estudantes fazem sobre as transferências linguísticas no processo de aquisição de L4, L5 ou L6, como já mencionamos anteriormente. Além das gravações feitas nas entrevistas, contamos com nossas observações nos espaços de convivência com esses alunos.

A seguir, apresentamos os recortes das falas desses alunos e os analisamos a partir de fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos.

4. Os plurilíngues e a discussão sobre transferências linguísticas

No Recorte 1, os plurilíngues discutem sobre a proximidade ou distanciamento tipológico e genético das línguas e tecem comentários sobre esses dois fatores que podem promover transferências linguísticas.

Recorte 1

P = E você, por que escolheu português, foi na universidade? Foi antes?
 PAGP5 = Na universidade, porque no ensino médio (+) não há o português aqui na Itália. E, (+) hmmm, porque, inicialmente, eu escolhi o *inglês*, mas no segundo ano ouvi o meu amigo que falou muito bem do português, das professoras, da cultura portuguesa também e decidi *cambiar la mia lingua*. E usei o inglês como terceira e o português como a segunda língua. E eu acho que fiz bem porque gosto muito do português.
 P = E além do português, então, o inglês, e faz mais alguma outra língua?
 PAGP5 = O espanhol. Agora estudo o espanhol e o português.(+)
 Abandonei um pouco o inglês.
 P = E você?
 PAPG4 = Inglês e o português. Eu estudei também o Russo na trienal...

P = É muito diferente das outras línguas, né.
PAGP4 = TOTALMENTE diferente.
P = Muito diferente das estruturas do italiano. Português e Espanhol tem essa vantagem das semelhanças.
PAGP5 = *Si*, é uma vantagem num primeiro momento, depois é difícil. Por exemplo, esse *ambo* eu acho que teve um pouco de *transfers* entre as dois *linguas*. Espanhol, português. Muito português no espanhol e muito espanhol no português.

O diálogo apresentado no Recorte 1 nos mostra que os envolvidos na conversa acreditam que a proximidade das línguas aumenta a facilidade no aprendizado da língua-alvo, a língua portuguesa. Todavia, essa facilidade é apenas aparente, pois, como assinala a afirmação de PAGP5: “depois é difícil”, a aquisição torna-se complexa e difícil. Essa língua para PAGP5 foi a 4^a. a ser adquirida, mas a aluna descarta a importância do inglês na aquisição do espanhol e do português. Isso pode representar que, devido às diferenças entre o inglês e às demais línguas, as quais são muito próximas geneticamente e, portanto, gramaticalmente, a aluna se atenha nelas para explicar o aparecimento das transferências em suas falas em espanhol e português.

Ao final do recorte, vemos que, de fato, a proximidade das línguas, ao invés de facilitar o aprendizado, como faz crer a voz do Pesquisador (P), fez com que o processo de aquisição fosse visto como mais difícil ou mais complexo exatamente porque, como acreditam os behavioristas, as transferências devem ser evitadas para que o aluno adquira duas línguas puras, isto é, as línguas em contato não podem ser vistas num *continuum* de fala bilíngue como propõe Grosjean (2010) que sejam vistas. Para PAGP5, as transferências deveriam ter sido evitadas, não podiam ter acontecido. É como se ela afirmasse que o processo de aquisição da língua portuguesa foi exitoso, mas houve ao longo de sua efetivação transferências, as quais não deveriam ter ocorrido. Desta forma, percebe-se que PAGP5 acredita que as transferências são negativas. Assim, o diálogo do Recorte 1 nos leva a afirmar que PAGP4 e PAGP5 mantêm a visão de que as transferências são, na verdade, atritos linguísticos a serem anulados nas salas de aulas de línguas.

Os dados mostram ainda que há transferências advindas da L1 de PAGP5, como em “*inglese*” e “*cambiar la mia lingua*”, mas ela aponta que houve transferências diretas do espanhol L3 na aquisição de português L4. Talvez PAGP5 não tenha consciência de que duas línguas anteriores – italiano e espanhol - estão atuando na aquisição da quarta ou acredite ser mais naturais as transferências advindas de sua L1, a qual, afinal, pode ser a única língua que todos da classe usam para conversas paralelas, para se comunicarem ao ter que fazer uma atividade da classe de L4 (fazem de sua língua materna a língua de instruções intergrupais), para responderem mensagens de celular, para marcarem um almoço, etc. ou talvez ainda seja a L1 a língua que a

professora use para “corrigir” as transferências de uma L2 ou L3. Para entender de fato essas hipóteses, devemos ter mais elementos, mais dados. Todavia, infere-se a partir da conversa e, especialmente, a partir do enunciado “esse *anbo* eu acho que teve um pouco de *transfers* entre as dois *linguas*. Espanhol, português. Muito português no espanhol e muito espanhol no português” que, ao não mencionar a transferências advindas da língua materna/L1, PAGP5 responsabiliza a L3 pelo aparecimento de misturas no uso da língua portuguesa adquirida como L4.

O Recorte 2 também traz a opinião de que as transferências não devem ser bem-vindas na aquisição de uma L2, L3 ou L4.

Recorte 2

PAPG2 = Sî. Comecei a estudar português europeu cinco anos atrás porque eu perdi um ano, acho e tal. E comecei a estudar na universidade (+) me (+) com (+) junto com o curso. Mas antes da universidade, eu estudei francês e alemão.

P = No ensino médio?

PAPG2 = Sî. Na verdade, só o francês no ensino médio (+) é (+) o alemão foi a minha terceira língua na universidade.

[...]

P = Enfim, você, suas facilidades?

PAPG2 = Sî, principalmente o fato de ser oo, é, *madre lingua* italiana porque seja o léxico seja a gramática são muito semelhantes (+) é (+) ee (+) no início a fonética foi foi ...Problemática, um pequeno entrava, mas ...

P = Superou?

PAPG2 = Sî, tive algumas dificuldades de com ser a aprendizagem do infinitivo pessoal e de tipos verbais que não existem em italiano. Ee (+) também é fácil, confunde?

P = confundir.

PAPG2 = Confundir palavras italianas e palavras portuguesas, tentar fazer não uma mistura entre ...

No Recorte 2, ocorre o fato de PAPG2 perceber claramente que as transferências no seu uso da língua portuguesa advêm do italiano. PAPG2 não considera que o Francês, também uma língua neolatina, tenha feito surgir no seu processo de aquisição de português transferências ou interferências linguísticas. Observando cronologicamente a jornada de aprendiz de línguas de PAPG2, percebe-se que o português foi adquirido como L4, uma vez que PAPG2 adquiriu francês como L3. Após a aquisição do português, PAPG2 adquiriu alemão como L5. Na opinião de PAPG2, a direção das transferências é dada pela língua materna, vão do italiano para o português. Provavelmente, pese sobre essa avaliação o fato de PAPG2 acreditar que a

língua italiana é mais próxima da língua portuguesa do que da língua francesa.

Em todo caso, no Recorte 2 também fica evidente que PAPG2 vê as transferências como atritos ou interferências e, por isso, elas levam o aprendiz de uma L2 ou L3 a confundir as línguas, a errar. Assim, vistas como erros, elas devem ser corrigidas, pois não pode haver confusão ou misturas de línguas em um processo de aquisição de uma nova língua.

A posição sobre as transferências presentes no Recorte 3 são um pouco mais enfáticas.

Recorte 3

P = E você, escolheu português, como que é sua história? No ensino médio ou aqui?

PAPG3 = Porque eu tinha curiosidade de ver como é (+) como era (+) a língua *erman* do *espanholi*, porque eu *gustu* muito do *espanholi* e queria ver a outra como funciona.

P = Você fez espanhol também?

PAPG3 = *Sì*. E estudei no ensino médio francês e um ano, como PAPG2, alemão, aqui. E inglês desde a antiguidade.

P = E você, as facilidades e dificuldades?

PAPG3 = E no italiano como língua *mae, sì*, porque eu vejo a semelhança entre italiano e o português. O problema para mim é o *espanholi*. ...

P = Você fez antes do português?

PAPG3 = *Sì*, porque eu estudo (+) (+) há 14 anos que eu estudo *espanhole* contra a 3 anos de português. E tenho que dizer que já durante o primeiro ano que estudei, o português confundiu ao o meu conhecimento do *espanhole* porque são muito semelhança. E eu tenho que criar uma sorte, uma espécie de barreira na minha *cabeza* entre as duas línguas.

P = Umas prateleiras, uns armários...

PAPG3 = *Sì*, porque eu vejo que se não estou atenta (+), atento?

[...]

PAPG3 = Sobretudo quando falo numa língua ou na outra há contaminação e *nao nao* consigo controla-la completamente.

E, *entao*, para *mi*, quando uma pessoa quando tem que aprender uma língua tem que saber distinguir uma de outra. Posso dizer que a gramática do *espanhole* ajudou-me na aprendizagem da gramática portuguesa porque são semelhantes. Respeito o italiano, o italiano ajuda-me no na distinção do léxico.

No Recorte 3 fica evidente que PAPG3 adquiriu português como L5, depois de ter adquirido italiano, inglês, francês e espanhol. E que PAPG3 apostou na aquisição do alemão como L6. Também é evidente que sua escolha pelo português foi motivada pela proximidade entre essa língua e a espanhola. Para PAPG3, as duas são línguas irmãs e estão muito próximas.

Quando PAPG3 pensa na transferência, quando avalia o papel delas, essa avaliação não considera a quantidade, mas os tipos – a qualidade – das categorias e itens transferidos e no que pode fazer essa transferência. Para PAPG3, elas podem misturar e misturar as línguas e isso não é uma coisa boa, não deve acontecer. PAPG3 busca ser o bilíngue (o plurilíngue) perfeito ou coordenado, como aquele defendido por Bloomfield (1933). Com isso, PAPG3 rechaça as transferências e as julga como algo “ruim”, algo que não é “correto”.

Parece-nos que PAPG3 tem consciência de que sua L1 atua nas transferências em sua L5, mas não acredita que elas devam ser evitadas, não as julga como atritos. Ou, por outro lado, pode ser que PAPG3 considere que as transferências provenientes do italiano acontecem naturalmente. Já com relação às transferências do espanhol-L4 sobre o português-L5, PAPG3 não as admite e pretende anulá-las. Ou podemos dizer que PAPG3 percebe que as transferências presentes na L5 advenham somente da L4 e descarta as provenientes do italiano-L1.

É interessante notar que PAPG3 julga as transferências como um fenômeno indesejável no processo de aquisição de línguas, mas sabe que elas são produtos cognitivos e, por isso, afirma que “há contaminação e *nao nao* consigo controlá-la completamente”. Há a tentativa de controlar as transferências, mas elas conseguem ser mais fortes do que o desejo de PAPG3 de falar uma língua “nova” sem contaminação de uma “velha”. Diante do que PAPG3 considera como erro nos domínios psico e sociolinguísticos, podemos afirmar que há a instauração de um conflito gerado pela manifestação das misturas linguísticas, isto é, as transferências são danos a serem evitados nos processos cognitivos e psicológicos acionados na aquisição da L5, mas PAPG3 não sabe como evitá-las.

Por fim, é importante mencionar que PAPG3 tem clareza de que as línguas adquiridas anteriormente ao português subsidiaram a aquisição de sua L5: “Posso dizer que a gramática do *espanhole* ajudou-me na aprendizagem da gramática portuguesa porque são semelhantes. Respeito o italiano, o italiano ajuda-me no na distinção do léxico”. Assim, vemos que PAPG3 rechaça as interferências, mas não descarta que a proximidade das línguas atuou positivamente na aquisição de mais uma língua, da língua portuguesa.

O Recorte 4 traz afirmações sobre as transferências entre a língua portuguesa falada em Portugal e no Brasil, dentre outros pontos sobre o tema por nós estudado.

Recorte 4

P = Vamos lá. Então, PAG1. Por que você fez (+) escolheu fazer português?

PAG1= Vim estudar para aqui em Pisa. E em geral gosto mais das línguas da Zona Romã..., Românica:. Então, francês, espanhol e português. Ee

(+) espanhol e francês *são* duas línguas que estudei também na escola e o português nunca estudei (+) foi sobretudo uma escolha (+) hmmm (+) de curiosidade.

P= E você, PAG2, por que escolheu o português?

PAG2 = Pra mim também. Digamos que o português era uma língua mais nova (+) eu não sabia nada de Portugal e do Brasil (+) da *língua* e, por isso, escolhi fazer esse curso. Queria saber algo sobre isso e o espanhol e o francês já era me já conhecidos...

PAG2 = *Sì*, oquei. Fiz três Erasmos em Portugal, por isso, agora tenho (++) mesmo... Um sotaque, também a linguagem, estou acostumada ao português europeu.

P = Antes você disse que o português tinha umas vogais muito fechadas...

PAG2 = Não, o brasileiro é mais fácil para os italianos porque tem já alguns sons parecidos com o italiano. Pra mim essa foi a dificuldade nas duas línguas.

P = E as facilidades? Você falou das dificuldades.

PAG2 = São, são romances. Há coisas que...

P= [[os cognatos, a entonação frasal, no caso do português brasileiro.

PAG1= [[é (+) uma parte do léxico também. É, a raiz latina da língua, então, italiano, espanhol, francês, alguma parte do léxico se possam se pode entender também, mas as dificuldade que eu encontrei, sobretudo no início era devido ao estudo de do *espanholi*, então, muitos erros confundia entre as duas línguas.

No Recorte 4, PAG2, que adquiriu português como L4, deixa claro que há muita dificuldade para aprender uma nova modalidade (nova língua) da língua portuguesa, o português falado no Brasil. De acordo com sua visão, essa dificuldade acontece porque PAG2 adquiriu “a linguagem [e está] acostumada ao português europeu”. Essa foi uma reclamação de muitos dos estudantes durante as sessões de gravações. Eles, em sua maioria, demonstraram que desejavam que as duas formas de falar a língua portuguesa fossem estudadas concomitantemente. Os alunos estudam dois anos de português europeu e no terceiro anos de curso há a inserção do português brasileiro. Assim, também as transferências entre português europeu e brasileiro foram vistas como interferências e atritos linguísticos a serem evitados nas salas de aula onde se ensinam língua portuguesa.

Especificamente sobre transferências, PAG1 acredita que a língua espanhola foi a responsável pelas transferências ocorridas na aquisição do português, adquirida como L4. De acordo com PAG1, “as dificuldade que eu encontrei, sobretudo no início era devido ao estudo de do *espanholi*, então, muitos erros confundia entre as duas línguas”. Ao dizer isso, percebe-se que PAG1 vê essas transferências de modo negativo, na medida em que ela

considera que cometeu muitos erros porque confundia e misturava as línguas neolatinas. Essas misturas são vistas como um agravo às purezas das línguas envolvidas no contexto de comunicação bilíngue.

Existe um desejo de PAG1 de falar um português “puro”, sem “misturar” as palavras com o espanhol, francês ou italiano. Do mesmo modo, tanto PAG2 quanto PAG1 querem saber falar com pureza, sem misturas, o português europeu e o português brasileiro.

O Recorte 5 não demonstra preocupações com as transferências advindas da L1 ou de uma outra língua aprendida anteriormente ao português, mas deixa evidente que o aprendizado do português europeu pode entrar em choque com o aprendizado do português brasileiro.

Recorte 5

P = Tá, então, as suas facilidades ou dificuldades, né ?
 PAPG7 = Acho que na facilidade de falar e na aprendizagem do português, há, como ela já ah (+) disse, o léxico porque muitas vezes é bem parecido com o italiano, mas também na sintaxe pouco a dentro porque mais ou menos temos as mesmas funções sintáticas. Isso é uma coisa muito boa para os italianos porque pra *mi*, por exemplo, a sintaxe é uma das coisas difíceis na aprendizagem das línguas. Mas, por exemplo, os sons são muito suficientes na aprendizagem pra *mi*, eu sei que falo muito português europeu, porque estudei só português europeu. E agora, nesse ano, nesse aqui em Pisa eu teve que estudar mais o português brasileiro e foi muito difícil pra *mi*, porque saber o que dizer, na minha *cabeça* eu formulava todas as frases, mas os sons não eram os mesmos. *Entao*, eu não falava, (+) ah, ah, forma natural. Mais ou menos isso.
 Porque eu também morei em Coimbra e *entao* eu me falar muito fechado, como os portugueses fazem (+) quando cheguei aqui porque (+) eu fiz o meu meu curso de licenciatura em Bari e onde só se estudava o português europeu, só isso. E quando cheguei aqui tenho que fazer o português brasileiro *nao é tao* fácil pra mim.

No Recorte 5, PAPG7 atribui à proximidade das línguas italiana e portuguesa o papel de facilitador num processo de aquisição de português. Para PAPG7, essa facilidade existe, uma vez que “o léxico porque muitas vezes é bem parecido com o italiano, mas também na sintaxe pouco a dentro porque mais ou menos temos as mesmas funções sintáticas”. No decorrer da gravação, PAPG7 não menciona opiniões explícitas sobre transferências, mas podemos observar nesse recorte que ela acredita ser “isso [...] uma coisa muito boa para os italianos porque pra *mi*, por exemplo, a sintaxe é uma das coisas difíceis na aprendizagem das línguas”, ou seja, o aprendizado do português pode ser acelerado porque mesmo usando porções do italiano na fala em português, isso não fará muita diferença.

Todavia, PAPG7 demonstra ter medo de misturar o português europeu (PE) nas aulas em que devia falar o português brasileiro (PB). Não focamos o estudo nessa questão, mas nos parece que ela deve ser continuamente pensada pelas universidades que propõem cursos em que essas línguas são estudadas. É interessante notar que, apesar de apontar as similaridades entre português e italiano, PAPG7 percebe haver diferenças na pronúncia ao ponto de falar que são duas línguas, que existem acentos do PE que não aparecem no PB e esses mesmos acentos das duas línguas são inexistentes em italiano, assim como vogais diferentes e também algumas regras gramaticais. Tudo isso fez com que a PAPG7 acreditasse que fala um português brasileiro artificial, ruim, como demonstra a sua afirmação em “eu formulava todas as frases, mas os sons não eram os mesmos. *Entao*, eu não falava, (+) ah, ah, forma natural. Mais ou menos isso”.

Assim, PAPG7 demonstra que os alunos devem policiar-se com relação aos sotaques, variedades do português, pois, para essa turma, trata-se de duas línguas irmãs a serem adquiridas, o PB e o PE. Sendo assim, PAPG7 retoma o ideal behaviorista de que a língua-alvo deve ter um padrão único, não pode haver variações ou misturas em seu aprendizado.

Diferentemente da opinião dos alunos, acreditamos que as transferências são positivas. Acreditamos, como aponta o Lupetti (*no prelo*: 2), que durante o processo de aquisição de línguas, elas são necessárias e podem enriquecer o processo, isto é, cremos que as transferências favorecem aquisições de novas línguas. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o estudo desenvolvido.

5. Considerações finais

A história brevemente descrita e analisada nos mostra o potencial da língua portuguesa no cenário mundial já há algum tempo. Há historicamente marcados esforços para a disseminação dessa língua como uma língua transnacional, internacional ou mundial. Lembramos que o português está entre as línguas mais faladas no mundo e conta com falantes em todos os continentes do globo, o que, de alguma forma, faz com que haja uma certa necessidade de sua apropriação como língua internacional.

Ao longo do texto, procuramos também discutir o tema transferências linguísticas e optamos por fazer a discussão analisando a percepção que os alunos dos cursos de letras da Unipi têm sobre o tema estudado. Optamos por não tratar de proficiência e ou competência equilibradas para classificar os plurilíngues que participaram da pesquisa, fizemos uma classificação das línguas que eles adquiriram ao longo de suas jornadas estudantis, isto é, levamos em conta o contato que esses alunos tiveram com as línguas L1, L2, L3, L4, L5 e L6 e não procuramos verificar em que níveis ou domínios comunicativos eles são ou deixam de ser proficientes no uso dessas línguas. Assim, esse dado entra como uma informação que aponta para a necessidade

de se produzir conhecimentos sobre quais são as atuações das línguas adquiridas antes da língua portuguesa no processo de aquisição desta.

O grupo estudado demonstrou que a língua portuguesa normalmente é quarta, quinta ou sexta língua (L4, L5 ou L6) a ser adquirida por jovens italianos na universidade, pois nenhum dos participantes da pesquisa adquiriu essa língua antes do curso universitário. De acordo com depoimentos coletados, não havia (não há?) ensino de português nas escolas da educação básica italiana.

A maioria dos alunos do grupo pesquisado sabe que as transferências participam do processo de aquisição de uma L2, L3, L4, L5, L6 e apresenta avaliações e julgamentos (relativamente) conscientes acerca desse comportamento. Como vimos, as avaliações do grupo são majoritariamente de que as transferências são negativas e precisam ser evitadas ou minimizadas durante um processo de aquisição de uma nova língua.

Uma forma de não cometer transferências linguísticas num processo de aquisição plurilíngue da língua portuguesa como L4 ou L5 no contexto italiano é ficar calado, não se arriscar a falar na nova língua – ou falar minimamente e ser corrigido imediatamente – e adquirir a escrita da L4 ou L5, escrita esta que, obviamente, apresenta maiores similaridades com as línguas neolatinas, sobretudo por causa da ortografia com memória etimológica, pelo uso de prefixos/sufixos gregos e latinos e por causa de todos os termos utilizados nas mais variadas áreas científicas, os quais são em número grande e advindos do Latim. Assim, é melhor entrar mudo e sair lendo e escrevendo do que sair falando a língua-alvo. Ou, no extremo, é melhor simplesmente evadir. Consequentemente, é preciso pensar um pouco mais ainda sobre as transferências no ensino de L2, L3, L4 ou L5 para não deixar de dar vozes em as várias línguas para o sujeito aprendiz e, em meio a essas vozes, agir no exercício de uma mediação eficiente para que haja aprendizagens significativas e, com isso, aquisições de L4 ou L5 exitosas.

Outro fato mencionado, mas não estudado ou aprofundado por nós, foi a oferta em separado, sucessivamente, das disciplinas Português Europeu (PE) e Português do Brasil (PB). Para os alunos, seria melhor se as duas línguas fossem vistas concomitantemente. Se assim ocorresse a oferta dessas disciplinas, eles acreditam que haveria menos transferências entre PE e PB.

Não perguntamos aos alunos como o tema transferência foi trabalhado em sala de aula com eles. Essa é uma questão que fica para uma próxima etapa de pesquisa. Contudo, sabemos, como afirmam Odlin (1989) e Durão (2008), que muito do que temos ainda hoje no ensino de línguas sobre transferências é produto reproduzido dos estudos do behaviorismo clássico de Skinner. E, assim sendo, as transferências são vistas em muitas escolas como atritos, interferências, desvios e erros e, por isso, devem ser evitadas.

Por fim, acreditamos, como presume Ottonello (2001; 2004), ser possível ver as transferências como estratégias compensatórias usadas pelos

plurilíngues e, a partir dessa constatação, construir um contexto em que a aquisição de línguas seja pleno de vozes que se misturam, mas se entendem e, por isso, promovem interações formativas e diversas.

6. Referências bibliográficas

- Baptista, L. V., Costa, J., Madeira, A., Resende, J. & Pereira, A. P. (2007). *Relatório final do Projeto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português”*. Disponível em: <<http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- de Lemos, Cláudia T. G.. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/download/8637140/4862>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- Diniz, Leandro R. A. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271080/1/Diniz_LeandroRodriguesAlves_D.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.
- Durão, Adja B. A. B. (2008). *Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente?* Disponível em: <periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1035/811>. Acesso em: 26 set. 2018.
- Falk, Y. (2010). *Gingerly studied transfer phenomena in L3 germanic syntax*. The role of the second language in third language acquisition. Disponível em: <http://www.lotpublications.nl/Documents/266_fulltext.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.
- Geraldi, W. (1997). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Grosjean, F. (2008) *Bilinguismo individual*. Trad. Heloísa A. B. Mello e Dilys K. Rees. UFG, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48213/23572>>. Acesso em: 26 set. 2018.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Lüdke, M; André, M. E. D. A. (1986). Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____ *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.
- Marcuschi, Luiz A. (2003). *Análise da Conversação*. 5.ed. Editora Ática: São Paulo.
- Lupetti, Monica. (*no prelo*). *Interlínguas românicas: o papel do espanhol L2 no ensino/aprendizagem do português L3 a/por estudantes*

italófonos.

- Mesquita, Rodrigo (2015). *Code-switching em Akwẽ-xerente/Português*.
Disponível em:
<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4614/5/Tese%20-%20Rodrigo%20Mesquita%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ottonello, Marta B. (2001). *El lexición no nativo y las reglas de la gramática*
Disponível em:
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.
- Ottonello, Marta B. (2004) La interlengua del hablante no nativo. In: Sánchez Lobato, J.; Gargallo, I. S. (orgs). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Perine, Cristiane M. (2012) *Reflexões acerca dos traços estruturalistas no ensino de línguas estrangeira*. Disponível em:
<<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/3024/1937>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- Pinto, Maria da Graça L. C. (2013). *O plurilinguismo: um trunfo?* Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12584/9917>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- Russo, Mariagrazia (2007). Introduzione. In: Russo, Mariagrazia (org.). *Tra centro e periferia in-torno alla lingua portoghese: problemi di diffusione e traduzione*. Disponível em:
<<https://core.ac.uk/download/pdf/41156526.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- Russo, Mariagrazia. O presente e o futuro da língua portuguesa na escola italiana. In:
- Lupetti, Monica e Tocco, Valeria (orgs). *Giochi di specchi: modelli, tradizioni, contaminazioni e dinamiche intercultural nei e tra i paesi di língua portoghese*. Pisa: Edizioni ETS, 2016. p. 53 – 68.
- Suisse, Abdelilah. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. Disponível em:
<<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16296/1/tese.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.
- Sousa Filho, S. M.; Silva, Pedro H. (2017). O CLG de Saussure como base para o redimensionamento das pesquisas em aquisição de linguagem. In: Pinheiro, Clemilton L. e Lima, Maria H. A. (Org.). *Diálogos: Saussure e os estudos linguísticos contemporâneos* (Volume III).

Natal: EDUFRN, p. 237-254.

sousa Filho, S. M. (2009). Reflexões sobre a aquisição de língua pela criança Xerente. In: Braggio, S. L. B. E Sousa Filho, S. M.. (Org.). *Línguas e Culturas Macro-Jé*. Goiânia: Editora Vieira, p. 297-314.

Sousa Filho, S. M. (2000). *Aquisição do português oral pela criança Xerente*. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Sites consultados

Cursos ofertados pelo Departamento de Literatura, Linguística e Filologia da Universidade de Pisa. Disponível em:

<<http://www.fileli.unipi.it/didattica/corsi-di-laurea-tiennale/>>.

Acesso em: 25 set. 2018.

Resolução sobre a Concessão da Categoria de Observador Associado da CPLP à República Italiana. Disponível em:

<<https://www.cplp.org/id-4885.aspx>>. Acesso em: 25 set. 2018.