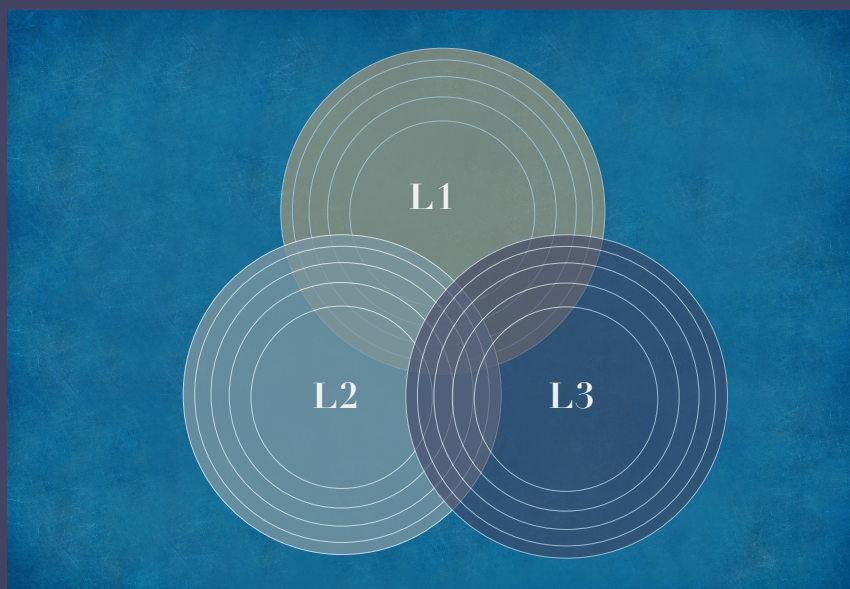


ABDELILAH SUISSE

A INFLUÊNCIA INTERLINGUÍSTICA NA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA E TERCEIRA LÍNGUAS



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

A I N F L U Ê N C I A
I N T E R L I N G U Í S T I C A
N A A P R E N D I Z A G E M
D E U M A S E G U N D A
E T E R C E I R A L Í N G U A S

FICHA TÉCNICA

Título

A Influência Interlinguística na Aprendizagem de uma Segunda e Terceira Línguas

Autor

Abdelilah Suisse

Conceção gráfica

Juliana Gonçalves

Impressão

Sersilito, Empresa Gráfica, Lda. – Maia

Edição

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1.ª edição

outubro 2020

Tiragem

300 exemplares

ISBN

978-972-789-630-1

Depósito legal

473301/20

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/ELT/04188/2019 desenvolvido no Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC)



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

cllc

departamento de línguas e culturas

cllc

centro de línguas, literaturas e culturas

ABDELILAH SUISSE

A INFLUÊNCIA
INTERLINGUÍSTICA
NA APRENDIZAGEM
DE UMA SEGUNDA
E TERCEIRA LÍNGUAS



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

ÍNDICE

Prefácio	11
Introdução Geral	15
Parte 1	
A influência interlinguística e a aprendizagem de uma L2: abordagem histórica	19
Introdução	19
1.1 Transferência da L1 na aprendizagem de uma L2: Behaviorismo e Análise Contrastiva	20
1.1.1 Modelo estruturalista da Análise Contrastiva aplicado ao ensino de L2	23
1.1.2 Críticas à teoria behaviorista e aos métodos da Análise Contrastiva	25
1.1.3 Análise Contrastiva na versão moderada	28
1.2 A influência da L1 na aprendizagem de uma L2: perspectiva inatista	28
1.2.1 Acesso direto à Gramática Universal	30
1.2.2 Não há acesso e/ou acesso indireto à Gramática Universal	31
1.3 A influência da L1 na aprendizagem de uma L2 e a Teoria da Interlíngua aplicada ao ensino	33
1.3.1 O papel da L1 e a hipótese da construção criativa em L2	33
1.3.2 A proximidade linguística e o recurso à L1 como estratégia de aprendizagem da L2	37
1.3.3 Manifestações da influência da L1 na aprendizagem da L2: fossilização e inibição linguísticas	46
1.3.4 Metodologia de recolha e análise dos dados em L2	52
Síntese	54
Parte 2	
A influência interlinguística e a aprendizagem de uma terceira língua: abordagem atual	57
Introdução	57
2.1 Investigação na área da aquisição de uma L3	58
2.1.1 O conceito de L3 em discussão	59
2.1.2 Aspectos sociolinguísticos e aprendizagem de uma L3/Ln	60
2.1.3 Características psicolinguísticas da aprendizagem de L3 versus L2	62
2.2 Transferência da L1 e da L2 na aprendizagem da L3: fatores determinantes	65
2.2.1 Proximidade tipológica	66
2.2.2 Efeito psicolinguístico da L2	74
2.2.3 Proficiência linguística	79
2.2.4 Uso recente e exposição à LE	81
2.3 Fatores na ativação da L1 e L2 na aprendizagem da L3: dinamismo e complexidade	84
2.3.1 Estudos sobre a intervenção de dois fatores na influência interlinguística em L3	84
2.3.2 Estudos sobre a intervenção de três fatores, ou mais, na influência interlinguística em L3	90
2.3.3 Metodologia de recolha e análise de dados em L3: algumas propostas	96
2.3.3.1 Caracterização do perfil dos aprendentes de L3	96
2.3.3.2 Análise das produções escritas em L3	98
Síntese	100
Conclusões	103
Referências bibliográficas	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distância linguística na aprendizagem de uma L2	21
Figura 2 - Acesso à GU na aprendizagem de uma L2	30
Figura 3 - Processamento cognitivo e apropriação de uma L2	39
Figura 4 - Estratégias de aprendizagem de uma L2	40
Figura 5 - Recurso à L1 como estratégia de aprendizagem de uma L2	43
Figura 6 - Distância percebida ou subjetiva no processo de aprendizagem de uma L2	44
Figura 7 - Causas da fossilização na interlíngua do aprendente de L2	47
Figura 8 - Fatores gerais que intervêm no processo de apropriação de uma L3	64
Figura 9 - Sequência dos processos de aprendizagem de línguas	82
Figura 10 - Alguns fatores condicionantes da mobilização de L1 e L2 na apropriação de uma L3 ..	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Críticas dirigidas à metodologia decorrentes da AC	27
Tabela 2 - Parâmetros do uso da negação e dos pronomes pessoais na conjugação verbal em várias línguas	29

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise do Erro
Camões, I.P	Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ER	Estímulo-Resposta
GU	Gramática Universal
IC	Instituto Camões
LA	Língua-Alvo
IL	Interlíngua
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
LE	Língua Estrangeira
LE1	Primeira Língua Estrangeira
LE2	Segunda Língua Estrangeira
LE3	Terceira Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PLE	Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SLA	Second Language Acquisition
TLA	Third Language Acquisition

Prefácio

“Nunca aproveitavam nem exploravam o nosso conhecimento das outras línguas...”

Num mundo globalizado, multicultural e multilingue, onde aqueles que aprendem línguas em contextos educativos formais são cada vez mais diversos e plurais, importa refletir sobre o processo de aprendizagem de “novas línguas” (apelidadas de diferentes formas, como línguas estrangeiras, segundas, terceiras, etc., reforçando a ideia de que são línguas que, nos nossos percursos de vida, vêm sempre depois de outras). E esta reflexão importa àqueles que aprendem, ensinam, decidem, investigam e formam outros; esta reflexão interessa a todos aqueles a quem importa construir conhecimento sobre o desenvolvimento de uma competência a que temos chamado plurilingue. Neste sentido, o livro de Abdelilah Suisse, intitulado *A influência interlinguística na aprendizagem de uma segunda e terceira línguas*, proporciona-nos essa reflexão, num discurso personalizado e, ao mesmo tempo, científico, por e sobre teorias, abordagens, conhecimentos vários que têm tentado tornar mais claro o processo de aprendizagem de outras línguas.

Num primeiro momento, o autor conduz-nos pela sua própria experiência de aprendizagem, proporcionando-nos, na primeira pessoa e do interior do processo de expansão verbal, uma reflexão autobiográfica sobre a transferência linguística, recorrendo a episódios que marcaram o seu percurso de vida. Desta forma, Abdelilah Suisse exemplifica, antes de entrar nos conceitos que permitem falar dos processos de passagem de umas línguas para outras, o seu modo de estabelecer pontes entre universos linguístico-comunicativos, num percurso de aproveitamento e exploração dos seus conhecimentos prévios, tal como acontece com outros sujeitos, também, em contexto escolar português. De modo simples, o autor coloca em evidência o que significa o repertório linguístico-comunicativo e o modo como se vai construindo esse repertório, em processos de identificação e comparação de características das línguas em presença e/ou em contacto, numa reflexão interlinguística que mobiliza saberes e permite novas práticas linguísticas. Trata-se de mostrar como o novo nunca esquece o antigo, evidenciando como as aprendizagens linguísticas se inserem nos percursos de aprendizagem dos sujeitos.

De modo mais detalhado, o autor aborda diferentes perspectivas de encarar o processo de aprendizagem de uma nova língua, perspectivas essas que vão da behaviorista à socio-construtivista, na apresentação de um percurso de investigação que se focaliza sobre a apropriação de novas palavras, frases, línguas, em que o anterior é mobilizado e surge em práticas linguísticas novas. Trata-se de evidenciar como é que a influência das características de línguas já dominadas (mesmo que parcialmente) se traduz em novas aprendizagens linguísticas, analisando-se a passagem de umas línguas para outras, nomeadamente, de L1 para L2, destas para L3 e/ou outras línguas, que podem ser várias (Ln). E o conhecimento que o autor vai partilhando foca teorias que ora viram estes processos como negativos, acentuando, por exemplo, o erro na experimentação de uma nova língua, ora como processos naturais e positivos de desenvolvimento de uma competência que não pode deixar de se desenvolver, a não ser por transferência, num aproveitamento dos conhecimentos que aqueles que aprendem já possuem.

O livro de Abdelilah Suisse vem confirmar que importa conhecer e mobilizar a capacidade de passar de uma língua para outra, de comparar e de contrastar as línguas em presença, tal como percebemos pela análise do contacto de línguas em situações de ensino e de aprendizagem. O autor permite-nos aceder e refletir acerca do conhecimento (re)construído sobre os processos que possibilitam o desenvolvimento plurilingue dos aprendentes, onde quer que eles se encontrem, sejam quais forem as línguas em contacto. Esta é uma publicação importante e focada numa problemática que tem dividido muitos daqueles que se preocupam com o desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos. Como o autor refere, na parte final do seu texto, esta publicação tem como grande objetivo contribuir para a compreensão de conceitos fundamentais na reflexão e investigação sobre a aprendizagem de novas línguas, tais como os conceitos de *plurilinguismo*, *interlíngua*, *transferência*, *biografia linguística* e *repertório plurilingue*, entre outros, conceitos que encara como fundamentais também na formação de professores de línguas.

Assim, não poderia terminar sem destacar a importância desta publicação num contexto como o nosso, onde não abundam trabalhos sobre aspetos cruciais do desenvolvimento plurilingue e que o autor aborda ao longo do seu texto. Mas também não queria terminar sem deixar de referir que o autor tem plena consciência do entusiasmo necessário ao ensino, à aprendizagem e à reflexão e investigação sobre as línguas como objetos que se (re)constróem permanentemente. Fica bem patente no seu texto que é esse entusiasmo que nos permite ensinar, aprender e conhecer, em contextos de educação e de investigação, dando sentido a percursos de desenvolvimento, com raízes no modo como fomos alunos, e que são sempre linguísticos, plurais e diversificados. Mas o entusiasmo alimenta-se e,

por isso, é necessariamente refletido, porque fundamentado na experiência e no estudo, isto é, na vontade de saber mais, neste caso, sobre as aprendizagens que nos permitem ser mais plurais do ponto de vista linguístico e cultural e sobre as quais o conhecimento que este livro proporciona.

Ana Isabel Andrade

Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Aveiro

Introdução Geral

“On n’arrive jamais quelque part par hasard”
(Bono, 2008, p. 17).

O interesse pela questão da transferência linguística e pela aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) não é recente. Remonta à época dos meus estudos em Marrocos, país onde nasci, cresci e realizei toda a minha escolaridade até à conclusão da licenciatura. Daquela época, ainda conservo muitas memórias relacionadas com a minha aprendizagem das línguas na escola, no liceu e na universidade, lembrando-me, sobretudo, de alguns episódios marcantes. Assim, o primeiro ocorreu no primeiro ano do liceu (equivalente ao 10.º ano no sistema educativo português), na minha primeira aula de espanhol (LE2). No início desta aula, apercebi-me de que este idioma não se me afigurava tão “estranho” porque, graças ao meu conhecimento de francês (LE1), conseguia ler e compreender algumas palavras com relativa facilidade. Mais do que isso, já nas primeiras aulas e, ao contrário da “vontade” e/ou “metodologia” do nosso professor marroquino, eu e os meus colegas começámos a estabelecer, inevitavelmente, comparações entre a língua francesa (LE1) e a espanhola (LE2), nomeadamente ao nível da ortografia, da leitura, do léxico e da gramática. Era muito frequente ouvir, no decorrer das aulas, afirmações dos alunos como: “Ça c’est pareil au français, professeur”, “C’est différent du français”, “Como podemos decir esta palabra en francés, profesor?”. No fundo, apesar de o professor compreender a razão de ser das nossas comparações, preferia utilizar sempre a língua espanhola, adotando o método comunicativo em voga, naquela altura. Apesar disso, e face à insistência dos seus alunos “desesperados”, lá cedia de vez em quando, recorrendo ao francês (LE1) para nos esclarecer alguma regra gramatical e/ou novo léxico do espanhol (LE2).

Anos mais tarde, acabei por ingressar na Faculdade de Letras *Dhar Mehraz* da Universidade de Fez, como aluno da Licenciatura em Letras, variante Língua e Literatura Espanholas. Enquanto aluno do 2.º ano deste curso, tive a oportunidade de frequentar os Cursos Livres de Português, que na altura dependiam do Leitorado do Instituto Camões (IC). Desta experiência de aprendizagem, recordo-me de que os leitores de português, embora mostrassem grande empenho e entusiasmo no ensino da língua e cultura portuguesas, também não tinham consciência da relevância dos saberes linguísticos anteriores dos seus alunos. Nunca aproveitavam

nem exploravam o nosso conhecimento das outras línguas durante a explicação da língua portuguesa.

Posteriormente, já em Portugal, encontrando-me a finalizar a Dissertação do Mestrado (Pré-Bolonha) em Literatura Portuguesa e Comparada, na Faculdade Clássica da Universidade de Lisboa, como bolsheiro do IC, fui selecionado para fazer um curso para obter o “Diploma Universitário de Formação de Professor de Português, Língua Estrangeira” na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Nesse curso, tive a oportunidade de partilhar conhecimentos com outros colegas de outros países (Argentina, Bélgica, Costa de Marfim, Senegal, Hungria, Itália, Reino Unido, etc.), futuros professores de português, e que versavam sobre as dificuldades que tínhamos enfrentado na aprendizagem da língua portuguesa. A verdade é que as (nossas) dificuldades na compreensão de alguns aspetos gramaticais da língua portuguesa eram o resultado de como cada um geria, do ponto de vista psicolinguístico, o seu repertório¹ plurilingue.

De facto, recordo-me muito bem de que algumas destas discussões e dúvidas sobre os aspetos gramaticais foram partilhadas com os nossos professores/formadores nativos de português. Essa partilha provocava “incómodo” em alguns deles, nomeadamente aos que não estavam habituados a lidar com este tipo de aprendentes que, porque conheciam outras línguas, procuravam sempre fazer comparações entre estas e a língua portuguesa que estavam a estudar.

Assim, assumindo a relevância das considerações acima mencionadas, decidimos elaborar este livro cujo objetivo principal é *explicar os processos* da aprendizagem de línguas estrangeiras. Em concreto, pretende-se explicar *como e porque* ocorre a influência interlinguística, justamente na aprendizagem *de uma segunda e terceira línguas*, tendo em conta vários paradigmas de investigação.

Mas, antes de apresentar a estrutura e as linhas gerais do livro, importa, desde já, esclarecer a terminologia utilizada no seu título. Assim, optamos pela “influência interlinguística”, como a tradução da expressão inglesa “Cross-linguistic influence”, porque engloba, segundo Kellerman e Sharwood Smith (1986), um conjunto de fenómenos, tais como: transferência, interferência, evitamento e empréstimo, que se verificam na aprendizagem das línguas estrangeiras. Aliás, esta mesma designação foi adotada por Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001), na sua obra intitulada *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, que contribuiu para dar mais visibilidade à área de investigação de uma terceira língua (L3).

¹ *Repertório verbal* é um termo usado na Sociolinguística Interacional que designa o conjunto de variedades linguísticas utilizadas por uma comunidade (Gumperz, 1972, 1971). No contexto da nossa investigação entendemos por “repertório linguístico-comunicativo” o conjunto de línguas que um aprendente conhece e usa na comunicação oral e escrita.

Neste livro, utilizaremos os termos “influência interlinguística” e “transferência linguística” para descrever o mesmo fenómeno, visto que são os mais utilizados atualmente na literatura que estuda a aquisição de uma L3.

No que diz respeito à L2, entendemos, com esta designação, ser o idioma aprendido em segundo lugar, depois da primeira língua (L1) (Ngalasso, 1992). Em alguns contextos educativos, a L2 é a primeira língua estrangeira (LE1) (Osório & Fradique, 2008; Suisse, 2011; Pinto 2012), que mantém, em princípio, uma distância geográfica e cultural em relação à L1 (Cuq, 2003).

Quanto ao conceito L3, como iremos abordar na segunda parte do livro, este pode, maioritariamente, referir-se à cronologia da aprendizagem das línguas [L1+L2+L3/Ln] (Cenoz, 2003a). Acresce que o termo L3 tem sido utilizado, em muitos estudos, para se referir, simplesmente, a outra língua, tal como L4, L5 ou Ln (Trevisiol & Raste, 2006).

Com o intuito de dar resposta às questões colocadas, vamos explicar, na primeira parte, os contornos e fatores associados à influência interlinguística da L1 no processo de apropriação da L2, seguindo, neste caso, uma abordagem histórica, apresentando e explicando os pressupostos teóricos da Análise Contrastiva (AC), da Gramática Universal (GU), da Teoria da Interlíngua (IL)² e da Análise do Erro (AE). No âmbito dos Estudos da IL, que analisam a importância de L1 na aprendizagem de L2, destacamos, essencialmente, a proximidade linguística entre as línguas em contacto como o fator principal que provoca a influência interlinguística, tendo, às vezes, como consequência a fossilização e a inibição linguísticas.

Na segunda parte, começamos por explicar alguns fatores sociolinguísticos, relacionados com a promoção do plurilinguismo, e outros psicolinguísticos, que fazem com que o processo da aprendizagem de uma L3/Ln seja diferente de uma L2. De seguida, realçamos, através da revisão da literatura, a perspetiva investigativa atual sobre alguns fatores que causam a transferência da L1 e da L2 na aprendizagem de uma L3/Ln, mostrando como estas influências interlinguísticas se manifestam, em formas híbridas e heterogéneas, na produção escrita dos aprendentes plurilingues.

Pela experiência investigativa adquirida nos últimos anos na área de L3 e do plurilinguismo, sugerimos algumas propostas acerca da metodologia da recolha e análise dos dados para investigar fenómenos resultantes do contacto linguístico.

Importa referir que, embora o livro seja direcionado para a explicação dos processos da aprendizagem de uma L2 e L3/Ln, não deixamos de apresentar algumas implicações didáticas que podem ser adequadas ao perfil linguístico dos alunos, respeitando o contexto educativo em que eles aprendem estas línguas.

² Utilizamos a sigla IL quando nos referimos aos estudos e à Teoria da Interlíngua em geral.

A influência interlinguística e a aprendizagem de uma L2: abordagem histórica

“El estudio de la transferencia ha ocupado y sigue ocupando un lugar relevante en la agenda de los investigadores sobre la adquisición de segundas lenguas (L2), [pasando] por diversas etapas, cada una marcada por un determinado concepto sobre el aprendizaje, desde postulados conductistas a la suplantación de los mismos por teorías de corte cognitivista”

(Ruiz, 2001, p. 5).

Introdução

Nesta primeira parte do livro, propomos revisitar a transferência da L1 no processo de aprendizagem de L2 através da Análise Contrastiva (AC), da Gramática Universal (GU) e da teoria da Interlíngua (IL), bem como a Análise do Erro (AE), já que estas perspectivas foram as primeiras que se debruçaram sobre os fenómenos resultantes do contacto linguístico.

Traçado este objetivo, numa fase inicial, explicamos de que forma a AC, baseada na psicologia behaviorista de imitação, estímulo-resposta (E-R), considera a interferência da L1 como o fator mais importante e mais interventivo no processo de aquisição/aprendizagem da L2. A este respeito, destacamos as manifestações da transferência (erros de interferência/transferência negativa e transferência positiva), bem como as implicações didáticas que decorrem desta perspectiva. Numa segunda fase, vemos como a teoria da GU desacreditou os fundamentos behavioristas da AC, questionando a possibilidade da influência da L1 na aprendizagem da L2, em detrimento da teoria inatista. Nesta perspectiva, procuramos, ainda que de forma sucinta, apresentar algumas interpretações e posições teóricas relacionadas com o acesso, ou não, à GU e à possibilidade de transferência da L1 no processo de aprendizagem da L2.

No fim desta parte, explicamos como os estudos da IL e da AE, influenciadas pelos fundamentos teóricos da GU de Chomsky e pelas teorias cognitivas da época, voltam a considerar a transferência da L1 como um processo natural e positivo da aprendizagem, através do qual o aprendiz, a partir do seu conhecimento em L1, formula e testa hipóteses na produção linguística em L2.

1.1 Transferência da L1 na aprendizagem de uma L2: Behaviorismo e Análise Contrastiva

Uma das primeiras áreas linguísticas que estudou o fenômeno da transferência e interferência foi a AC. Como área da Linguística Aplicada, a AC surgiu em meados dos anos quarenta do século XX com o objetivo de resolver os problemas dos erros originados pela utilização da L1 na aprendizagem da L2. Esta perspectiva, baseando-se principalmente na psicologia behaviorista (Watson, 1924; Skinner, 1957 [1992]) e na linguística estruturalista (Bloomfield, 1933), pretendeu ser na altura a grande inovação no campo do ensino das línguas. A este propósito, os estudiosos distinguem entre duas versões para a AC, isto é, a versão chamada “forte” ou “preditiva” e a versão “fraca” ou “explicativa”. A primeira versão postula que é possível fazer previsões sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, elaborar materiais didáticos com base na comparação entre as línguas, ou seja, entre a L1 e a L2 em estudo. A segunda versão parte dos erros cometidos pelos aprendentes, para depois, através da sua análise, explicar as causas da influência entre as línguas (Gass & Selinker, 2008).

A versão designada “forte” da AC afirma que o indivíduo tende a transferir por «imitação» e «hábito» estruturas e significados da L1 para a L2, considerando que todas as dificuldades que o aprendente enfrenta na apropriação de uma L2 são uma consequência direta das diferenças que podem existir, eventualmente, entre a L1 e a L2.

Os defensores da AC consideram as interferências da L1 (transferência negativa) a única fonte do erro, sem levarem em conta outros fatores. De notar que o erro era algo intolerável, desvalorizado como prática positiva no processo de aprendizagem da L2. Mas, no caso de surgirem semelhanças entre a L1 e a L2, a aprendizagem era facilitada porque o aprendente podia transferir de forma correta (transferência positiva), tanto na escrita como na oralidade, para a L2, estruturas linguísticas e padrões culturais da sua L1 (Frias, 1992; Giacoble, 1992; Gass & Selinker, 2008). Neste sentido, e de acordo com a AC, a influência interlinguística é condicionada pela distância real entre as línguas, manifestando-se em duas formas-transferências positiva e negativa:

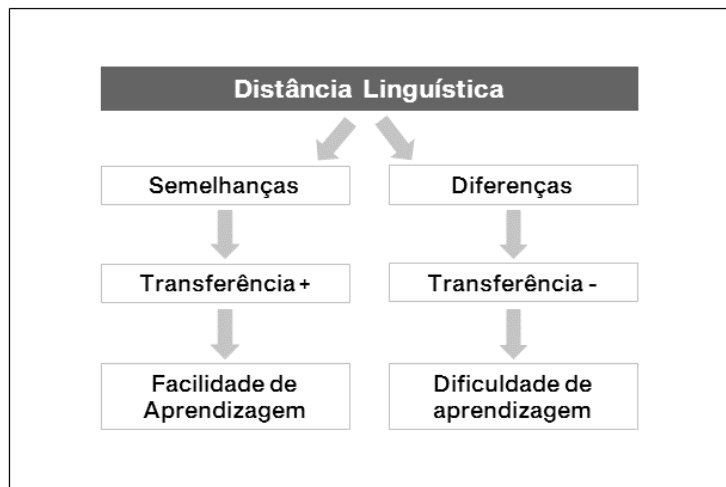


Figura 1 – Distância linguística na aprendizagem de uma L2
(Agudo, 2004, p. 81)

É importante, todavia, esclarecer, desde o início, que a AC teve muita influência nos estudos sobre o bilinguismo reeditados por Weinreich (1963) e apresentados na sua obra *Languages in Contact: findings and problems*. Este autor – apesar de ser considerado como um “dos fundadores da Análise Contrastiva” – estudou o fenómeno das línguas em contacto nos falantes bilingues, abrindo espaço para o posterior desenvolvimento da Sociolinguística. Weinreich (1963) coloca a hipótese de que as ocorrências do fenómeno da interferência são provocadas por fatores estruturais (ex. organização das formas linguísticas de cada língua) e fatores não estruturais (aqueles elementos que resultam do contacto do sistema linguístico com o mundo exterior), fazendo com que as interferências se tornem sistemáticas e previsíveis (Durão, 2008). Podemos dizer que Weinreich (1963) explorou apenas a interferência (transferência negativa) entre duas línguas, considerando-a como desvios à norma que ocorrem na fala de bilingues; enquanto Lado (1957) abordou o mesmo fenómeno numa única direção (L1 → L2), em contextos formais de aprendizagem de L2, destacando tanto os aspetos positivos como os negativos da transferência. Segundo Weinreich, a interferência é um fenómeno próprio da incapacidade do falante bilingue (Lüdi & Py, 2003), ao passo que para Lado (1957) a interferência é um erro intolerável na aprendizagem da L2. Dito isto, é importante destacar que os dois autores reconhecem que o conhecimento linguístico prévio da L1 condiciona a aprendizagem de uma L2 e, eventualmente, de uma L3/Ln.

Ora, para compreender a interferência linguística da L1 como «imitação» e «hábito», na aprendizagem de L2 é importante perceber as principais bases da

psicologia behaviorista no que diz respeito ao comportamento verbal e à teoria estímulo-resposta (E-R), defendida por Skinner (1992) na sua obra *Verbal Behavior*. Embora Skinner seja o autor mais referenciado quando são abordados os estudos sobre o comportamento verbal, não se pode negar os contributos teóricos de outros psicólogos comportamentalistas, como, por exemplo, E. Thorndik (1874 – 1949), I. Pavlov (1849 – 1936) e, sobretudo, J. Watson (1878-1958). Este último – autor de *Psychology as the Behaviorist Views it* (1913), obra na qual, partindo das ideias de Pavlov sobre o reflexo condicionado – destaca fatores externos sobre o comportamento dos indivíduos. Para Watson não existe algo chamado de consciência e toda a aprendizagem depende do meio externo.

O aparecimento da psicologia comportamentalista surgiu contra a psicologia experimental (Wundt, 1879), a qual estava interessada no estudo da experiência consciente e procurava fazê-lo analisando a consciência nos seus componentes mais íntimos. Aliás, os comportamentalistas atacavam Wundt pelo uso da introspeção enquanto instrumento científico (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A ideia principal dos psicólogos behavioristas traduz-se no facto de acreditarem que os seres humanos não possuíam habilidades inatas, hereditárias, ou capacidades que os diferenciavam dos animais, apenas tinham propensões para dar resposta aos estímulos aos quais fossem expostos. Neste caso, os estímulos eram entendidos como o que era captado pelos organismos dos seres humanos e dos animais irracionais mediante os sentidos (Durão, 2008), “ignorando completamente os aspetos criativos” (Cristiano, 2010, p. 35). Deste modo, Skinner (1992), seguindo o caminho traçado pelos investigadores da psicologia behaviorista, reduz a aprendizagem ao domínio do comportamento como único passível de observação, não acreditando, por isso mesmo, na participação da atividade mental interior que não podia ser observada.

Portanto, Skinner explica o comportamento pela observação das respostas como consequência de certos estímulos: a associação de uma *resposta* particular a um *estímulo* particular constitui um *hábito*. O hábito é um comportamento observável e automático, realizado de forma espontânea, sem reflexão. Além disso, o hábito é difícil de ser erradicado, a não ser que certas mudanças específicas levem à extinção dos estímulos (Ellis, 1985). Skinner enfatiza, assim, as consequências da resposta que reforça a associação E-R, acreditando que a aprendizagem de um *hábito* se faz por *imitação* ou *reforço* e não pela «experiência consciente».

Deste modo, percebe-se que a AC, ao explicar a interferência linguística à luz da teoria behaviorista, retira qualquer importância à transferência enquanto estratégia de aprendizagem, privilegiando o E-R. Esta perspectiva, ao valorizar os fatores decorrentes dos condicionalismos impostos pelo meio, afastado da área do

pensamento consciente e participativo, considera o aprendente como um sujeito passivo, sem criação linguística, nem capacidade de refletir, de forma consciente, sobre as próprias dificuldades na aprendizagem.

É de notar que a perspectiva da AC se apoia em dois pilares: o termo «diferença» remete ao aspeto linguístico (a língua como um conjunto de estruturas, que se pode comparar) enquanto a «dificuldade» remete ao psicológico (Ruiz, 2001; Agudo, 2004) e, por esta razão, os fundamentos behavioristas, como veremos mais adiante, pressupõem que aprender uma língua significa adquirir hábitos linguísticos automáticos, realizados através da repetição de estruturas básicas da língua.

1.1.1 Modelo estruturalista da Análise Contrastiva aplicado ao ensino de L2

Do ponto de vista linguístico, os defensores da AC na sua versão “forte” optaram por descrever as diferenças entre L1 e L2 numa perspectiva estruturalista, de modo a preverem áreas em que o aprendente teria dificuldades, para que, por seu turno, os professores pudessem dispensar-lhes maior atenção. Neste caso, prever os erros torna-se mais interessante do que identificá-los na produção linguística dos aprendentes e os manuais de línguas estrangeiras têm de ser elaborados com base na descrição entre as estruturas da L1 e as da L2, evidenciando, sobretudo, as diferenças linguísticas, com o intuito de mudar «os hábitos» adquiridos em L1. Posteriormente, o desafio foi retomado por Lado (1957) no seu livro *Linguistics Across Cultures*, que se tornou um clássico para os estudos da AC, alcançando o seu auge nos anos sessenta. Este linguista, baseando-se na distância entre as línguas, afirma que, ao comparar os sistemas linguísticos da L1 e da L2 se pretendia, especialmente, sistematizar os elementos considerados difíceis e/ou fáceis, ou seja:

[...] el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles (Lado, 1957, p. 2 in Fernández, 1997, p. 15).

Como vimos, a obra de Lado (1957) baseia-se na suposição de que, realizando esse tipo de análise contrastiva, se pode descrever e prever os aspetos da L2 que causam dificuldade e aqueles que são facilmente absorvidos pelo aprendente devido à semelhança com a sua L1. Por outras palavras, Lado (1957) salienta a dupla função da L1, isto é, não dificulta apenas a aprendizagem, mas também pode facilitar a aprendizagem de uma L2.

A descrição do sistema da L1 do aprendente com o da L2, em processo de ensino/aprendizagem, e a comparação entre o sistema de cada uma eram realizadas pelos

professores em todos os níveis do sistema linguístico: fonológico, gramatical, lexical (James, 1981; Klein, 1989) e cultural, passando pelas etapas seguintes:

- a) Descrição estrutural de L1 e L2;
- b) Comparação das descrições;
- c) Elaboração de uma lista preliminar de estruturas linguísticas não equivalentes;
- d) Seleção das mesmas, estabelecendo uma hierarquia de dificuldades;
- e) Previsão e descrição das dificuldades;
- f) Preparação dos materiais e a sua aplicação didática (Gargallo, 1993, pp. 34-45, Fernández, 1997, p. 15).

Relembramos que o objetivo principal deste processo era prever as dificuldades, sem se apoiar em dados empíricos, observados e recolhidos na aula, mas apenas a partir da comparação, como referimos, entre as estruturas de L1 e L2. Lado (1957) considerava que o professor que tivesse feito a comparação da língua estrangeira, teria maior consciência dos reais problemas da aprendizagem e, portanto, poderia tomar medidas para os ultrapassar.

A comparação estruturalista conjugada com a teoria behaviorista de desenvolvimento de hábitos constituem as bases do método audiolingual³, que pretendia estabelecer hábitos corretos na aprendizagem de línguas estrangeiras (Richards & Rodgers, 2001). Para atingir este objetivo didático, os diálogos eram aprendidos por imitação e repetição e os *drills* considerados a atividade central da prática do uso da língua para aprendizagem da gramática. Acreditava-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua, como já referimos, acontecia por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo fosse repetido, melhor seria a aprendizagem.

Convém mencionar que neste método se privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ordem natural de aquisição da L1: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, produção textual. As estruturas e os novos vocábulos das línguas-alvo (LA) eram apresentados por meio de diálogos artificiais, elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura linguística. No método audiolingual, o controlo não pertencia ao aluno, característica essencial do behaviorismo, mas ao professor, que se posicionava no centro de todas as atividades. Ele dirigia e controlava o comportamento linguístico do aluno em sala de aula. O professor era o modelo de uso linguístico que os aprendentes deveriam imitar (Gaonac'h, 1987; Madeira, 2008).

3 O termo é traduzido do inglês "Audiolingual Method". A designação original "audiolingualism" foi adotada por Nelson Brooks em finais dos anos cinquenta. Na literatura especializada, ambos os termos se empregam indistintamente (Zanón, 2007, p. 3).

Neste método de ensino, é importante mencionar o papel da correção imediata dos erros pelo professor. Acreditava-se que os erros levavam à formação de maus hábitos; portanto, deveriam ser tratados como algo destrutivo e não construtivo. Perante a postura diante dos erros, o reforço positivo era essencial. Deste modo, as respostas certas dadas pelos alunos deveriam ser valorizadas pelo professor, enquanto o erro deveria ser “banido”.

Importa referir que este método foi bastante generalizado através do linguista estruturalista americano Bloomfield, que elaborou programas de ensino perspetivando a obtenção de “resultados rápidos” na aprendizagem das LE, uma vez que, durante a II Guerra Mundial, os EUA tiveram a necessidade de, além de comunicar com os países aliados, entender os inimigos.

1.1.2 Críticas à teoria behaviorista e aos métodos da Análise Contrastiva

Na década de sessenta, com o surgimento do conceito de GU, de Chomsky (1957), que defendia a ideia de que a aquisição não se daria por repetição, nem por imitação, mas por um mecanismo genético capaz de processar o *input* recebido do contexto, os fundamentos teóricos behavioristas, bem como as bases metodológicas estruturalistas da AC, sofreram duras críticas. A crítica de Chomsky dirigida à AC não tardou a ser sustentada por alguns trabalhos empíricos, procurando assim demonstrar que a quantidade de erros atribuída à influência da L1 não era tanta quanto se julgava e que, mais do que isso, esses erros eram comuns a diferentes aprendentes de línguas, cuja L1 era distinta, podendo ser, portanto, erros de desenvolvimento que acontecem durante a aprendizagem (Gass & Selinker, 2008; ver também estudos anteriores: Krashen, 1981; Ellis, 1994; Hakansson, 2001). A este respeito, os trabalhos considerados clássicos na literatura de SLA (*Second Language Acquisition*) são da autoria de Dulay e Burt (1972, 1974a, 1974b, 1974c), que questionaram, de forma radical, as possibilidades da transferência linguística da L1 na aprendizagem de L2 como única explicação para o erro. Os estudos destes dois autores sobre crianças aprendentes de inglês de várias nacionalidades (espanhol, chinês, japonês e holandês) apontaram que 87% dos desvios linguísticos cometidos foram interpretados como erros de desenvolvimento, ou seja, erros próprios que ocorrem durante as várias etapas do desenvolvimento linguístico das crianças, e menos de 5% dos erros identificados no *corpus* foram classificados como resultado de transferência negativa. Estes resultados obtidos levaram Dulay e Burt a afirmar que a aquisição/aprendizagem de L2 por crianças se efetua através de um *processo criativo*, que assenta em mecanismos *cognitivos universais*, como veremos adiante.

Na mesma linha de argumentação, outros estudos empíricos demonstraram que a L1 exerce um papel reduzido na aprendizagem da L2 (Fernández, 1997). Deste modo, a *transferência* de elementos da L1 na L2 passou a ser vista como *um* dos fatores, e *não* como *o único*, a influenciar a apropriação da L2.

Como vimos, estes estudos, impulsionados pela teoria inatista de Chomsky, questionam a importância exclusiva da L1 no processo de aprendizagem da L2, demonstrando que o seu papel, caso exista, parece muito reduzido em comparação com os outros fatores de desenvolvimento e individuais dos aprendentes que condicionam a aprendizagem da L2. Apesar da relevância destes estudos na altura, os seus resultados, na nossa opinião, são parciais, tendo em conta que foram realizados sobre aprendentes que têm diferentes L1 e, deste modo, acabaram por contribuir apenas para a compreensão dos fatores que condicionam a apropriação de uma L2. Acresce que os resultados obtidos por Dulay e Burt consideram apenas a transferência negativa, deixando de parte a transferência positiva, que também podia surgir quando o aprendente recorre à sua L1 para produzir ou compreender a L2 (Odlin, 1989), “mantendo muitas vezes os enunciados semânticos e gramaticalmente corretos.” (Miranda, 1996, p. 112).

Como acabamos de referir, além do surgimento de estudos que desvalorizam a importância da L1 na aprendizagem da L2, outros autores manifestaram a sua reserva sobre os métodos decorrentes da AC, que tinha como objetivo principal prever os erros na aprendizagem de uma nova língua. Nesta linha de reflexão, Besse e Porquier (1991) resumem as principais críticas dirigidas à AC:

1. Bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, ou rarement, ou seulement à certains stades d'apprentissage, ou de façon aléatoire selon les individus, les circonstances, les méthodes ou les exercices, certaines, de façon apparemment paradoxale, ne se produisent qu'à un niveau avancé.
2. Nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, et compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables. (...)
3. Des erreurs souvent imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible. (...) (Besse & Porquier, 1991, p. 204).

Esta citação remete para os fatores incontroláveis que tornam a prevenção do erro uma tarefa complexa. Os erros dependem, de certo modo, das tarefas realizadas, do estágio em que se encontra o aprendente (porque alguns erros só se verificam no nível mais avançado) e, finalmente, da complexidade de distinguir entre erros de interferências e erros intralinguísticos.

Dabène (1996) descreve as limitações da AC no contexto de uma aula da L2 afirmando:

Qu'il est difficile, voire impossible, de tenir compte de la langue de départ lorsque les publics sont linguistiquement hétérogènes (ce qui est de plus en plus le cas) ou lorsque les chercheurs en didactique ou les concepteurs de méthodes sont des natifs (ce qui a été souvent le cas) (Dabène, 1996, p. 394).

Esta opinião descreve uma realidade que se aplica sobretudo quando se aprende uma LE em contexto *endolingue*, ou seja, num país/região onde se fala esta língua, sendo em contexto *exolingue* frequente encontrar aprendentes e professores da mesma nacionalidade que, por exemplo, devido à política do ensino de línguas e características socioculturais de um país/região, partilham o mesmo repertório linguístico-comunicativo.

Na mesma linha de reflexão de Dabène (1996), Calvi (2004) afirma que, apesar de existir um grande número de trabalhos contrastivos sobre várias combinações de línguas, a validade teórica da AC não é necessariamente útil do ponto de vista didático. Esta ideia vai ao encontro de algumas posições que criticam a dificuldade operacional da AC em contrastar ou medir diferenças entre L1 e L2 e a incapacidade de relacionar os tipos de contraste e semelhanças com a dificuldade da aprendizagem (Zoble, 1984).

Com o intuito de recapitular o que foi até aqui referido em relação aos críticos da AC, apresentamos a tabela seguinte:

Autores	Objeto da crítica	Descrição da crítica
Larsen-Freeman & Long (1991)	Teoria da interferência	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem erros que não são relacionados com a L1 e outros que não foram previstos acabam por acontecer.
Dulay & Burt (1974)	Teoria da interferência	<ul style="list-style-type: none"> • A interferência de elementos da L1 na L2 passou a ser vista como um dos fatores, e não como o único a influenciar a aquisição da L2.
Besse & Porquier (1991)	Teoria da interferência	<ul style="list-style-type: none"> • Os erros atribuídos à interferência linguística podem igualmente ser cometidos pelas crianças nativas na aquisição da L1.
Krashen (1981) Ellis (1994) Hakansson (2001) Gass & Selink (2008)	Teoria da interferência	<ul style="list-style-type: none"> • Os erros podem ser causados pelo desenvolvimento natural da aprendizagem.
Zoble (1984)	Metodologia de comparação entre a L1 e a L2	<ul style="list-style-type: none"> • A AC é incapaz de relacionar os tipos de contraste e as semelhanças com a dificuldade na aprendizagem.
Long & Sato (1984)	Metodologia de comparação entre a L1 e a L2	<ul style="list-style-type: none"> • A hipótese da AC exagera ao prever as dificuldades relacionadas com a L1 sem referir outros fatores
Dabène (1996)	Metodologia de comparação entre a L1 e a L2	<ul style="list-style-type: none"> • Torna-se difícil, senão impossível ter em conta a L1 quando os aprendentes são heterogéneos linguisticamente e/ou quando os investigadores ou os professores são nativos da LE.

Tabela 1 – Críticas dirigidas à metodologia decorrentes da AC

Importa sublinhar que, apesar da teoria da AC sofrer duras críticas nos Estados Unidos, esta perspetiva foi acolhida com muito entusiasmo em muitas universidades

européias, nas quais começaram a ser realizados projetos de investigação linguística, com fins pedagógicos, em que a língua inglesa desempenhava, quase sempre, o papel da L2. Estes projetos não conseguiram concretizar o seu objetivo principal que consistia na construção de uma gramática contrastiva, com exceção para o projeto polaco-inglês e serbo-croata-inglês (Gargallo, 1993).

1.1.3 Análise Contrastiva na versão moderada

O impasse e as dificuldades da AC em conseguir um consenso, aliados às críticas de Chomsky (1957), deram azo ao surgimento de uma versão moderada “explicativa”, já que “a versão forte parece ser impraticável e pouco realista porque procurava apenas a comparação das gramáticas da L2 e da L1 e não comparava as previsões feitas com a produção real (oral e escrita) dos aprendentes” (Wardhaugh, 1970 [1992, p. 43]). Nesta versão, estabelece-se o contraste entre os dois sistemas, mas a partir da observação real da produção linguística dos alunos e da prática dos professores. Apesar da segunda versão ser mais operativa do que a primeira, esta também parte do princípio de que a L1 do aprendente afeta a aprendizagem da L2, de modo positivo ou negativo.

Em termos metodológicos, a versão moderada exige unicamente ao linguista que utilize o conhecimento linguístico em ambas as línguas, a L1 e a L2, para dar conta das dificuldades observadas na aprendizagem. Dito por outras palavras, ao contrário da versão “forte”, a versão “moderada” abandonou o modo pré-sistemático da língua, ou seja, a coleta dos erros é feita a partir das produções dos aprendentes, para depois se analisar e elaborar o contraste entre a L1 e a L2, com vista a uma previsão do erro. Esta segunda versão da AC, como veremos mais adiante, assumiu, de alguma forma, o modelo da AE desenvolvida por Corder (1967 [1992]). Assim, com a hipótese da construção criativa de Dulay e Burt (1974a; 1974b; 1974c), questionando a importância do papel de L1 no processo de aprendizagem de L2, criou-se a antítese da AC e a transferência passou para o “anonimato”, daí a década de setenta não ser fértil em estudos sobre a transferência linguística-comunicativa.

1.2 A influência da L1 na aprendizagem de uma L2: perspectiva inatista

“El modelo de la GU representa un aspecto clave del fenómeno de adquisición de L2”

(Liceras, 1992, p. 26).

Como referimos de passagem, anteriormente, Chomsky (1957), após a publicação de *Review of B. F. Skinner: Verbal Behaviour*, provocou uma revolução na Linguística

Aplicada. Este autor sustenta, contrariamente a Skinner, que as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o processo de aquisição linguística. Isto significa que a faculdade da linguagem é equiparada a um órgão que é ativado sempre que existe *input* linguístico. Deste modo, esta posição teórica, tal como se conta na literatura sobre SLA, postula que a linguagem é fundamentalmente *criativa* e o ser humano está dotado de um *mecanismo biológico* que lhe possibilita adquirir a gramática complexa de uma língua devido à ativação do chamado LAD (*Language Acquisition Device*):

The fact all normal children acquire comparable essentially grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somewhere designed to do this, with data-handling or “hypothesis-formulating” ability of unknown character and complexity (Chomsky, 1957, p. 57 in Leiria, 1991, p. 16).

A GU, que é um conjunto de princípios e parâmetros, permite a uma criança normal o desenvolvimento da linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à L1 (Chomsky, 1981). Na visão dos investigadores da Gramática Generativa, os princípios são responsáveis pelos aspetos comuns a todas as línguas humanas, isto é, não variam de uma língua para outra; os parâmetros explicam a variação encontrada entre as línguas e são, precisamente, propriedades ou características que uma língua pode ou não apresentar (Ellis, 1994; Cook, 1995; Mitchell & Myles, 1998), como explicamos na tabela através de exemplos relacionados com várias línguas:

Línguas	Colocação da negação verbal	Obrigatoriedade do uso dos pronomes pessoais na conjugação verbal
Árabe	Colocação pré-verbal	-
Espanhol	Colocação pré-verbal	-
Francês	Colocação pré-verbal	+
Inglês	Colocação pré-verbal	+
Português	Colocação pré-verbal	-

Tabela 2 – Parâmetros do uso da negação e dos pronomes pessoais na conjugação verbal em várias línguas

Embora a teoria de Chomsky não revele o intuito inicial de explicar exclusivamente os fenómenos que ocorrem na aprendizagem de LE, esta viria a ser

determinante na compreensão de questões relacionadas com a influência interlinguística e na compreensão dos estádios de desenvolvimento no domínio das LE. A este propósito, os estudos baseados na Gramática Gerativa procuram saber qual o ponto de partida de um falante/aprendente no processo de aprendizagem de uma L2: será a GU, como ocorre na aquisição da L1, ou será simplesmente através da língua já adquirida, como se ilustra na figura seguinte?

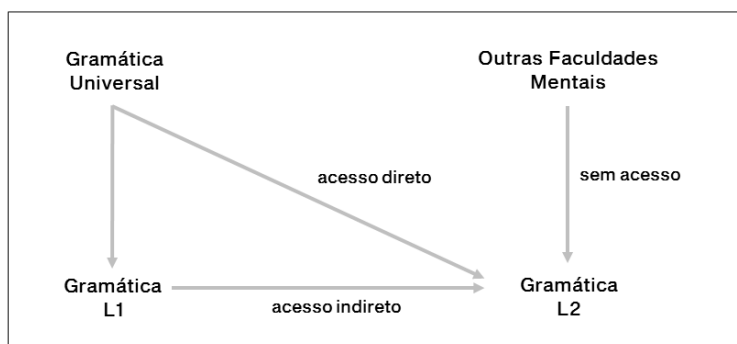


Figura 2 – Acesso à GU na aprendizagem de uma L2
(adaptação de Cook, 1994, p. 33)

Deste modo e, tal como se mostra na figura, os investigadores postulam a existência de três hipóteses possíveis: **acesso direto à GU**, **não há acesso e/ou acesso indireto através da L1**, apontando diferentes caminhos para compreender a construção da gramática de uma L2, como se explica seguidamente.

1.2.1 Acesso direto à Gramática Universal

Os defensores da hipótese do acesso direto postulam que os princípios e parâmetros estão disponíveis para a aquisição de L1 e podem permanecer no processo da aprendizagem da L2 (Flynn 1996, White, 2000; entre outros). Neste caso, a L1 não desempenha nenhum papel na nova aprendizagem e, por isso, descartam a possibilidade de existir um *período crítico* de aprendizagem, isto quer dizer que não se regista qualquer diferença entre a aquisição da L1 e a da L2. A favor desta ideia, Flynn (1996) advoga que se os aprendentes japoneses adquirem propriedades e/ou características de inglês L2 que não existem na sua L1, num contexto onde não há muita exposição, isso se deve à possibilidade do acesso direto à GU. Com esta posição, Flynn (1996) assegura que a faculdade da linguagem presente na aquisição da L1 permanece ativa durante o processo da aprendizagem da L2 e, como tal, ambos os processos são considerados similares.

Enquanto a hipótese supracitada sugere que há acesso direto à GU, tal como ocorre no início da aquisição da L1, outros investigadores postulam que o acesso à GU não é direto, podendo ser conseguido por intermédio da L1.

1.2.2 Não há acesso e/ou acesso indireto à Gramática Universal

Os defensores desta hipótese admitem que os aprendentes adultos não têm acesso à GU devido, principalmente, à existência de um *período crítico* (Lenneberg, 1967) ou *sensível* (Newport, Bavelier, & Neville, 2001) para a aquisição de uma L2. Por isso, estes aprendentes, lançando mão da L1, recorrem a outros mecanismos e/ou estratégias de aprendizagem (Bley-Vroman, 1989; Johnson & Newport, 1991). Esta perspetiva baseia-se na teoria de *Fundamental Difference Hypothesis* (Bley-Vroman, 1989) que parte do princípio de que a apropriação de uma L2 é um processo completamente díspar da aquisição da L1, ou seja, a apropriação da nova língua não está condicionada forçosamente pela GU.

Partindo desta ideia, os defensores desta perspetiva acreditam que todos os erros que ocorrem numa L2 teriam de ser explicados a partir da transferência linguística da L1. Dito de outro modo, parece que algumas características da L1 são mantidas e ativadas pelo aprendente, eventualmente, durante a aprendizagem da L2, sobretudo em estruturas ainda não completamente dominadas. Deste modo, a aquisição de L2 é vista apenas como um *processo cognitivo*, isto é, não há acesso inato à GU, dando conta que os adultos aprendentes de L2 nunca serão falantes “nativos” (Clahsen & Muysken, 1986; Schachter, 1989).

Esta hipótese fundamenta-se, para além da diferença entre os processos de aquisição de L1 e de L2, como já dissemos, na variabilidade dos resultados dos estudos sobre a apropriação de uma L2, no que toca aos níveis de competência alcançadas. Dito isto, entende-se que a gramática da L1 é a responsável pela apropriação da L2 no processo cognitivo, ou seja:

La L1 es el único punto de referencia para el aprendizaje de la L2, porque los principios de la GU se han diluido en el proceso de fijación de los parámetros de la lengua materna (Fernández, 1997, p. 24).

É nesta perspetiva que se admite, por parte de outros investigadores, a possibilidade de acesso à GU, mas, sim, através da L1 que constitui a base de desenvolvimento da L2 (Schachter, 1996). Para explicar esta ideia, esta autora sugere que os erros cometidos no processo de aprendizagem em L2 ocorrem precisamente porque os aprendentes partem do pressuposto de que os mesmos parâmetros da sua L1 estão a operar, também, na L2. Esta autora pressupõe que, enquanto as crianças têm acesso a todos os princípios e parâmetros da GU, os aprendentes adultos da

L2 apenas terão acesso àqueles valores paramétricos presentes nas suas L1. Desta forma, se um parâmetro for necessário para a apropriação de uma L2, e se este não estiver presente na L1 do aprendente, a apropriação completa de uma L2 será, possivelmente, mais lenta e não será alcançado, portanto, o nível dos falantes nativos (Clahsen & Muysken, 1986).

Os estudos baseados na GU na aprendizagem da L2, tal como aconteceu com a AC, não escaparam às críticas que evidenciaram as suas limitações, a nível linguístico e psicolinguístico. Em relação a isso, Ellis (1994) afirma que a GU, ao assumir que o conhecimento linguístico é homogéneo, acaba por desvalorizar a variação linguística que, de certo modo, mobiliza normalmente a transferência linguística, como veremos mais adiante. Por seu turno, Mitchell e Myles (1998) criticam o facto de GU estudar apenas a sintaxe, deixando de lado aspetos como a semântica, a pragmática e o discurso. Além disso, os investigadores que adotam estes modelos focalizam o desenvolvimento linguístico em L2, pois não consideram as variáveis psicológicas, sociais e culturais, que são relevantes em qualquer aprendizagem.

Larsen-Freeman e Long (1991), por sua vez, questionam os estudiosos da GU quando afirmam que a aprendizagem de línguas ocorre rapidamente (estando basicamente completa por volta dos cinco anos de idade), visto que, segundo estes autores, parecem existir evidências empíricas de que aspetos complexos de sintaxe são adquiridos bem mais tarde.

Depois de referir as críticas dirigidas aos fundamentos da GU, passamos aos seus eventuais contributos para o ensino das LE. Neste sentido, Cook (1991) postula que a teoria da GU pode auxiliar os professores de LE a olhar para a aquisição/aprendizagem da L2 a partir de uma perspetiva mais científica. Aliás, na opinião do autor, este é um dos pontos fortes da teoria GU. Cook (1991) critica a maneira como muitos professores pensam a aprendizagem da L2. Segundo este autor, os professores são apenas treinados para ensinar e não para refletir sobre o processo de aprendizagem da L2. Por este motivo, e de acordo com o mesmo autor, quanto mais informações o professor tiver sobre *como* os alunos aprendem realmente uma L2, mais condições terá para conceber e aplicar eficazmente qualquer método de ensino. A este propósito, Cook (1991) define a GU como a competência que possuímos nas nossas mentes, ou seja, as capacidades cognitivas que qualquer aprendente possui e, por esse motivo, é bastante relevante na escolha das estratégias a adotar pelo professor no ensino de uma L2 em sala de aula.

Recapitulando, esta breve explicação das principais posições acerca do acesso, ou não, à GU por parte dos aprendentes adultos, permite-nos dar conta das discussões sobre o ponto de partida de um falante/aprendente no processo

de aprendizagem de uma L2: será a GU, como ocorre na aquisição da L1, ou será a primeira a língua já adquirida? Efetivamente, constatamos que, na hipótese do acesso direto à GU, a apropriação da L2 é considerada semelhante à aquisição da L1, no sentido em que a nova aprendizagem é mediada pela GU, ou seja, não se acredita na existência do tal período crítico de aprendizagem de uma L2. No entanto, tendo em conta que já existe uma língua adquirida, levanta-se a questão da L1 desempenhar um papel importante ou mediador para aceder à GU. Como veremos a seguir, alguns fundamentos da GU, acima explicados, vão ser retomados na teoria da IL e na AE.

1.3 A influência da L1 na aprendizagem de uma L2 e a Teoria da Interlíngua aplicada ao ensino

“On ne saurait guère construire de toutes pièces une langue étrangère qui ne devait rien à la langue maternelle”
(Germain, 1982, p. 104).

Como referimos anteriormente, no ponto 1.1.3, a primeira fase da AE, introduzida pela versão “fraca” ou “atenuada” da AC, partiu das interferências da L1 observadas nas produções escritas dos aprendentes, ao contrário da versão “forte”. No início dos anos setenta, após a realização de estudos empíricos inspirados na teoria inatista de Chomsky, surgiram, quase de forma simultânea, estudos enquadrados na IL (Selinker, 1972 [1992]) e na AE (Corder, 1971 [1992]), cujos objetivos eram, por um lado, *compreender* e *construir* uma teoria psicolinguística de aprendizagem da L2 (Gaonac’h, 1987) e, por outro, *melhorar* o seu ensino (Besse & Porquier, 1991; Fernández, 1997). Nesta perspetiva, os erros, inclusive aqueles que eram causados pela L1, começaram a ser considerados como manifestação positiva e natural do processo de aprendizagem do aluno de L2, podendo este mostrar também algumas estratégias individuais, através das quais se testam hipóteses para produzir enunciados em L2 (Liceras, 1992; Frias, 1992; Andrade, 1995; Fernández, 1997).

1.3.1 O papel da L1 e a hipótese da construção criativa em L2

Corder (1971 [1992]), seguindo a proposta inatista de que a linguagem é uma *atividade criativa*, defende que, tal como a criança ao adquirir a L1, o adulto passa por um *processo de formulação e comprovação de hipóteses* ao aprender uma L2. Assim, por um lado, Corder defende a existência de um possível *programa interno* e *inato* que intervém na apropriação da L1 e da L2, isto é, admite que alguma predisposição inata poderia permanecer ainda patente na idade adulta, fazendo

com que a criação hipotética seja “património” de ambos os processos. Por outro lado, e adicionalmente, Corder refere-se a outras diferenças entre os dois processos de aprendizagem de L1 e de L2, tais como a idade, o contexto e a motivação para a aprendizagem. Abordando esta questão, Andrade (1997) salienta que, mais importante do que saber se os processos de apropriação entre a L1 e a L2 são similares ou não, é “constatar que aquele que aprende uma L1 se encontra numa situação completamente diferente daquele que aprende uma L2, L3..., situação a que se acrescenta ainda a natureza dos contextos de aquisição” (Andrade, 1997, pp. 261-262). Dito por outras palavras, existe um argumento lógico em que o aprendente da L2 ou da L3, como já dissemos anteriormente, deveria estar noutra patamar cognitivo, na medida em que já sabe a L1, o que lhe permite ter, em princípio, uma bagagem linguística inicial superior, em comparação com quem está a aprender uma língua pela primeira vez.

Posteriormente, Selinker (1972 [1992, p. 79]) criou o termo *Interlíngua* – que Corder (1971 [1992]) tinha designado anteriormente de *competência transitória e dialeto idiosincrático* – referindo-se ao sistema linguístico que o aluno utiliza “para comunicarse y que contiene reglas de L2, así como reglas de lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincráticas” (Gargallo, 1993, p. 79).

Selinker (1972 [1992]) descreve a interlíngua como um processo de aprendizagem constituído por um conjunto de *estruturas psicológicas latentes* na mente do aluno, que se ativam quando se aprende uma LE, independentemente de se conseguir o objetivo ou não. Segundo Selinker (citando Lenneberg, 1967), a diferença da *estrutura psicológica* para a *estrutura latente da linguagem* é que *a primeira não tem um programa genético*, nem garante que se realizará numa determinada língua, pois muitos adultos não chegam a aprender uma L2. Esta posição é defendida, como já explicámos, pelos autores que acreditam no *não acesso à GU* (Clahsen & Muysken, 1986; Schachter, 1989; entre outros).

Nesta linha, Selinker (1972 [1992]) afirma que apenas uma pequena percentagem de 5% dos adultos consegue alcançar proficiência em L2 como falante nativo. Esta percentagem de 5%, segundo este autor, ativa a *estrutura latente da linguagem*, ou seja, a mesma que o aprendente usa no momento de aquisição da L1. Enquanto os restantes (95%) ativam a *estrutura psicológica latente* que se concretiza num sistema «aproximativo» (Nemser, 1971 [1992, p. 51]), cujas regras não estão na L1 nem na L2. Estes pressupostos, segundo Liceras (1992, p. 13), transmitem de forma explícita a inexistência «de hablante/oyente ideal» e que é, na nossa opinião, importante para compreender o processo de aprendizagem de uma L2 através dos processos psicolinguísticos. Nesta perspetiva, Selinker (1972

[1992]), com o intuito de descortinar como o aprendente constrói a interlíngua e usa as suas estratégias no processo da apropriação de uma L2 e, eventualmente, de uma L3 ou Ln, salienta *cinco processos*, mediante os quais se regista a ativação da estrutura psicológica latente no cérebro:

Transferência linguística (*language transfer*): quando o aprendente transfere traços linguísticos da L1 para a L2;

Transferência de instrução (*training transfer*): quando o fenómeno se manifesta na fossilização de itens, regras e subsistemas observáveis na prática das novas estruturas na nova língua em estudo. Um exemplo dado por Selinker é a dificuldade que um aluno de inglês, cuja L1 é o servo-croata, encontra na distinção de género na terceira pessoa do singular, do pronome pessoal (he/she);

Estratégias de aprendizagem de L2 (*strategies of second language learning*): quando o fenómeno subscreve aquelas regras, vocabulários e subsistemas fossilizados que resultam da complexidade da L2. Neste caso, existe uma tendência maior do aprendente para transformar algumas estruturas da L2 noutras mais simples, evitando ou omitindo o uso de categorias gramaticais da L2 que não considera imprescindíveis para o ato da comunicação, tais como os artigos, os morfemas de plural e a flexão verbal, entre outros;

Estratégias de comunicação (*strategies of second language communication*): são usadas quando os aprendentes (falantes não-nativos) tentam negociar significados com os falantes nativos em situações reais de uso da língua. Devido ao nível de proficiência que possuem da língua-alvo, os aprendentes poderão, neste caso, não encontrar os termos apropriados para comunicarem;

Supergeneralização do material linguístico da L2: quando os aprendentes empregam determinadas regras da L2, adquiridas anteriormente, em novas situações às quais a regra não se aplica, resultando em erros intralinguísticos. Isto acontece precisamente quando os alunos conjugam os verbos irregulares do mesmo modo que os regulares. A generalização é uma das estratégias utilizadas quando o aprendente reorganiza o material linguístico da L2, podendo constituir-se uma ferramenta muito valiosa durante a aprendizagem da LA. No entanto, quando as regras são mal empregues ou não são revistas, esta estratégia pode transformar-se numa fonte de fossilização do erro em determinada etapa da aprendizagem.

Partindo do que foi dito, concluímos que a descrição destes cinco processos salienta os fenómenos ocorridos no processo de aprendizagem durante o qual o aluno utiliza várias estratégias, apoiando-se tanto no seu conhecimento prévio da L1, como na pouca experiência de aprendizagem em L2. Assim, nos quatro primeiros processos, Selinker destaca o papel da L1 na apropriação da L2 (L1 → L2), enquanto no último processo destaca a possibilidade da transferência intralinguística (L2 → L2).

Depois desta primeira abordagem (psico)linguística sobre o processo de apropriação da L2, foram realizados muitos estudos empíricos sobre a IL, destacando *as suas características*, tais como a permeabilidade, o dinamismo, a sistematicidade e o retrocesso (*Backsliding*). Estas características explicam, na nossa opinião, a interlíngua não apenas como produto (permeabilidade, sistematicidade), mas também como processo, contando, supostamente, com a intervenção ativa do aprendente/falante de uma L2, como passamos a explicar.

Com efeito, a **permeabilidade** é uma característica que permite que as estruturas da L1 penetrem no sistema da língua em estudo, ou ainda, que uma das suas regras, já internalizada, possa ser revista e até mesmo substituída por outra. É precisamente pela característica da permeabilidade que, segundo Adjémian (1982 [1992]), a interlíngua é também considerada uma língua natural que se diferencia das outras línguas.

A interlíngua, tal como qualquer língua, é também caracterizada pela **sistematicidade**, apresentando um sistema interno organizado por regras, constituído por estruturas básicas pertencentes ao léxico, ao sistema fonológico e às categorias gramaticais (p. ex. omissão, adições, falsas seleções, entre outras) (Huebner, 1983).

O **retrocesso** – outra característica da interlíngua – evidencia que o processo de aprendizagem não é linear, pois os aprendentes não assimilam as estruturas, uma de cada vez, dominando primeiro uma e depois outra. A verdade é que, muitas vezes, o aprendente – apesar de se ter apropriado de uma estrutura linguística – pode retroceder a um estágio anterior, à medida que novas estruturas são introduzidas (Klein, 1989). Neste sentido, Larsen-Freeman (1991) refere que tal retrocesso, demonstrado pelos aprendentes no processo de aprendizagem de uma L2, não deve ser motivo de apreensão e preocupação por parte dos professores, porque existe sempre a possibilidade de que o aprendente recupere e restabeleça novamente o estágio, vindo a produzir tais estruturas de forma correta. Assim sendo, este autor reconhece o caráter dinâmico e instável da aprendizagem de uma L2 que faz parte do processo da construção da interlíngua.

Deste modo, o **dinamismo** é visível através da mudança permanente que ocorre na produção dos aprendentes em L2, pois estes estão frequentemente a rever os sistemas provisórios e a testar hipóteses, com o intuito de integrarem novas regras pertencentes ao sistema da língua-alvo (Corder, 1971 [1992]). Esta revisão constantemente feita pelo aprendente faz com que a sua interlíngua, como já dissemos, seja *instável e flexível* para a mudança interna (Ellis, 1985; Ellis, 1997). Esta mudança da interlíngua é vista “comme émergence d’une organisation fragile, faite d’une multiplicité hétérogène de microsystemes instables” (Py, 2000, p. 401).

Face ao exposto, constatamos que a interlíngua é um sistema de transição criado pelo aluno, durante o seu processo de apropriação de uma L2, isto é, um produto linguístico, apresentando traços da L1, traços da L2 e outros especificamente idiossincráticos. Deste modo, as características da interlíngua, acima referidas, mostram, em certa medida, a dinâmica do processo de aprendizagem da L2 – através do qual o aprendente desempenha um papel ativo – e, ao mesmo tempo, explicitam alguns fatores linguísticos e psicolinguísticos que caracterizam o processo de aprendizagem da L2.

Partindo destas constatações, podemos inferir que estas características da interlíngua – que põem em destaque a construção de uma competência transitória (Corder, 1971 [1992]) e/ou aproximada da LA (Nemser, 1971 [1992]) – são as mesmas que definem a competência plurilingue, que, por sua vez, é vista, do ponto de vista sociolinguístico, como parcial – não completa – evolutiva, desequilibrada, inacabada, dinâmica, heterogénea, etc. (Coste, Morre & Zarate, 1997, 2009). A este propósito, os autores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR, 2009, p. 18) apoiam-se em Py (1991) quando este afirma que “la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d’interlangue” (Py, 1991, p. 150).

Seja como for, o mais importante é que, do ponto de vista didático, a interlíngua – como produto – permite ao professor de LE, que vive regularmente a experiência da aula, compreender, o processo de aprendizagem, bem como as estratégias usadas pelo aprendente de LE. Através dessas estratégias, os alunos plurilingues mobilizam os seus conhecimentos linguísticos anteriores (L1, L2, etc.) nas várias etapas do processo da apropriação de uma L3 e/ou língua adicional.

1.3.2 A proximidade linguística e o recurso à L1 como estratégia de aprendizagem de uma L2

O reconhecimento de Selinker (1972 [1992]) da existência da possibilidade de transferência da L1 no processo da aprendizagem da L2 foi novamente avaliado nos anos oitenta. Nesse período, o interesse não consistia em aceitar ou rejeitar o papel da L1, mas sim em determinar *quando* e *como* os aprendentes utilizam a L1 e como se manifesta no processo de apropriação da L2 (Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1994). Desta forma, a transferência passou a ser analisada de modo *mais qualitativo* e menos quantitativo, numa abordagem cognitiva da linguagem. Esta nova perspetiva, que valoriza a transferência linguística da L1 para a L2, está relacionada com o surgimento, naquela época, de algumas teorias sociolinguísticas e psicolinguísticas, tais como a Interdependência Linguística (Cummins, 1979) e

as teorias cognitivas na aprendizagem, explicando *como* se compreende, se transforma, se armazena e se processa a informação. O desenvolvimento do paradigma cognitivo apoia-se nos contributos da tecnologia, da teoria da informação, da comunicação, da teoria computacional, da teoria geral de sistemas e da linguística generativa (Navarro, 2008).

No que diz respeito à Teoria da Interdependência Linguística, esta foi desenvolvida por Cummins (1979), no âmbito dos estudos sobre o bilinguismo, na qual se afirma que a L1 desempenha um papel importante na aprendizagem da L2. Porém, para que a influência aconteça, o aprendente deve receber estímulos positivos da L1 no seu quotidiano, isto é, a L1 deve ser praticada diariamente ou ativada em contextos de instrução formal. No caso de a L1 não ser suficientemente desenvolvida fora dos contextos formais, e se houver uma exposição prolongada à L2 e motivação para a aprendizagem desta língua, entre outros fatores, esta pode prejudicar o desenvolvimento em L1 ($L2 \rightarrow L1$), causando a erosão (atrato) linguística, como acontece nas sociedades multilingues que vivem varias situações de diglossia e nas comunidades de imigrantes (Cummins, 1981).

Segundo alguns estudiosos, a erosão (atrato) linguística é vista como declínio não-patológico da competência linguística de um indivíduo, ao nível de uma língua que fora adquirida previamente (Seliger & Vago, 1991; Flores, 2010). Contudo, a erosão não significa a perda total da língua e a sua eliminação da mente do falante, podendo ser apenas uma forte inibição, como defende Paradis (1994; 2004).

Voltando à questão da Teoria da Interdependência Linguística, esta, como a sua própria designação indica, reconhece a possibilidade da transferência no sentido bidirecional ($L1 \rightarrow L2$ e $L2 \rightarrow L1$), podendo ser explicada com os pressupostos básicos das teorias cognitivas que, quando aplicadas ao contexto educativo, consideram:

- i) a aprendizagem é um processo interno que ocorre no sujeito que aprende;
- ii) o aluno é um processador ativo da informação, ou seja, um “informívoro”;
- iii) aprender significa integrar e assimilar novos conhecimentos, para além dos já existentes;
- iv) as características individuais (crenças, valores, expectativas, conhecimentos prévios) afetam o modo como se experienciam os estímulos instrutivos (Coutinho, 2008, p. 103).

De forma muito resumida, a teoria do “processamento da informação” focaliza a atenção no processo de como a informação é recebida (*input*), organizada (*processing*), retida (*storage*) e usada (*retrieval*) pelo cérebro do aprendente durante o processo de aprendizagem (Navarro, 2008, p. 30), como ilustramos através da figura seguinte:



Figura 3 – Processamento cognitivo e apropriação de uma L2

O aluno de uma L2, como já foi dito atrás, não é encarado como sujeito passivo, mas sim como *criativo*, trabalhando incessantemente cada informação recebida de forma ativa e autónoma, estabelecendo ligações necessárias a conhecimentos linguísticos anteriores. No contexto da sala de aula, o *input* de uma L2 é transmitido de forma geral para todos os alunos, enquanto o *intake* e o *output* dependem, entre outros fatores, das suas características individuais, da sua biografia linguística, dos estádios da aprendizagem, da motivação, da capacidade de perceção, da atenção e da memória, do estilo de aprendizagem, etc. (Cabral, 2000; Carvalho, 2004, Suisse, 2019).

Não se pode deixar de mencionar que os fatores que acabamos de referir podem influenciar as estratégias de aprendizagem dos alunos no processo de aprendizagem de uma LE. Em relação a este assunto, Oxford (1990) advoga que as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em diretas e indiretas. **As estratégias diretas** relacionam-se com a língua-alvo, requerendo um processamento mental sobre ela. **As estratégias indiretas** sustentam a aprendizagem, mas sem envolver diretamente a língua-alvo. Segundo a mesma autora, as **estratégias diretas**, por sua vez, são divididas em estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias de memória ajudam o aprendente a armazenar e a recuperar uma nova informação (linguística). As estratégias cognitivas permitem aos alunos a capacidade de compreender uma língua e de usá-la através de operações específicas para a aprendizagem. As estratégias de compensação permitem a qualquer aprendente gerir situações de comunicação, nas quais o seu conhecimento linguístico na LA não é suficiente, isto quer dizer que ainda está em fase inicial de aprendizagem.

Quanto às **estratégias indiretas**, são divididas em estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. As estratégias metacognitivas proporcionam ao aprendente o controlo da gestão da sua aprendizagem, ao nível cognitivo; as estratégias afetivas implicam autorregulação das emoções, motivações e atitudes dos alunos; as estratégias sociais incluem a aprendizagem através da interação com o(s) outro(s). Segue a Figura 4 que sistematiza as estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (1990, p. 16):

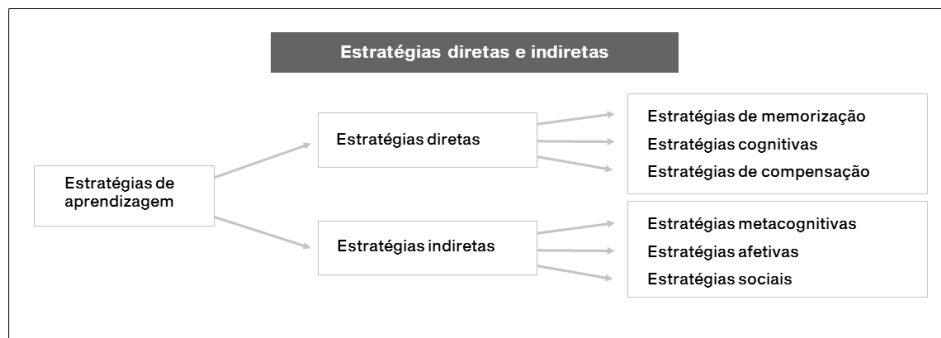


Figura 4 – Estratégias de aprendizagem de uma L2

Assim sendo, o reconhecimento de que o aprendente desempenha o papel de mediador (processador) ativo da informação durante a aprendizagem afasta-se das concepções behavioristas anteriores que explicam a influência da L1 na L2, de acordo com a teoria E-R.

No âmbito destas novas teorias e graças aos contributos dos estudos sobre a interlíngua, a transferência da L1 para a L2 é reconsiderada como um *processo* cognitivo e como uma *estratégia* de aprendizagem em que o aprendente se apoia no conhecimento prévio da L1 para construir um novo conhecimento em L2. Este princípio facilitador da L1 na aprendizagem foi assumido de forma clara nos estudos empíricos da época, nomeadamente pelo próprio Corder (1983), no seu artigo *A role for the mother tongue*, em que enfatiza a importância do conhecimento linguístico prévio da L1 no início da aprendizagem, durante o processo e no uso da LA na comunicação.

Corroborando a importância da L1 no processo de aprendizagem da L2, Krashen (1983) considera que o recurso à L1 como uma estratégia de produção comunicativa dificulta a dinâmica do processo de aquisição/aprendizagem da L2: “Use of an L1 rule (...) is not “real” progress. It may be merely a production strategy that cannot help acquisition” (Krashen, 1983, p. 148). Segundo o mesmo autor, a transferência é explicada em termos de insuficiência linguística observável na L2: “transfer (...) can still be regarded as padding, or the result of falling back on old knowledge, the L1 rule, when new knowledge (...) is lacking” (Kraschen, 1983, p. 148).

Numa posição similar à de Krashen, Ard e Homburg (1983), comparando o ritmo de aprendizagem dos aprendentes espanhóis com o dos estudantes árabes na apropriação do vocabulário do inglês (L2), afirmam que, devido à existência de muitos cognatos entre o espanhol e o inglês, os espanhóis apresentam melhores resultados do que os falantes de uma língua de origem semita.

Ringbom (1987) afirma que a importância da L1 na aprendizagem de uma L2 é absolutamente fundamental, destacando, na mesma perspectiva de Corder (1983), o papel da semelhança entre a L1 e a L2. Para Ringbom, a L1 funciona como referência indispensável que facilita a aprendizagem da L2, como acontece no caso das línguas próximas. Ringbom, contudo, refere que o efeito facilitador da L1 na compreensão da L2 varia consoante a percepção do aprendente e de como este possa estabelecer as (eventuais) equivalências entre as duas línguas.

Seguindo esta linha de raciocínio, e afastando a ideia de a transferência ser simplesmente o resultado da formação de um hábito, Odlin (1989) considera a distância e o grau da semelhança linguística entre as línguas em contacto como decisivos para transferir a L1 para a L2: “Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 1989, p. 27). Todavia, este autor chama a atenção para o facto de a semelhança interlinguística poder tornar-se mais problemática do que determinadas diferenças, ou seja, o aprendente pode fazer uma “transferência cega” da L1 para a L2, resultando numa transferência “negativa”.

Nesta perspectiva, Calvi (2004), refletindo sobre a aprendizagem de línguas afins (espanhol e italiano), alerta também para as correspondências estruturais e para a grande quantidade de coincidências lexicais, de tal modo que o aprendente tem a sensação de compreender a outra língua e de poder falá-la sem muito esforço. Ainda assim, à medida que o aprendente aprofunda os conteúdos da L2, surgem dificuldades insuspeitadas: as afinidades apresentam, frequentemente, divergências subtis.

Giacobbe (1992), no seu estudo sobre a aprendizagem do espanhol (L2) por falantes de francês (L1), salienta a importância da L1 na aprendizagem da L2. Segundo este autor, o recurso ao conhecimento da L1, que faz parte da atividade linguística do aprendente, constitui uma *construção hipotética*, baseada na comparação contrastiva entre duas línguas em contacto:

Le recours à la langue première dans la construction de l'interlangue et dans la production du discours doit être ainsi remplacé, avec toute sa complexité, dans le cadre cognitif du processus d'acquisition” (Giacobbe, 1992, p. 52).

Larsen-Freeman (1991), partilhando a opinião dos autores acima referidos, afirma que as semelhanças entre o sistema da L1 e o da L2 facilitam a aprendizagem, ao passo que as diferenças entre estes dois sistemas tornam tal processo mais difícil. O conhecimento sobre a L1 influencia o processo de apropriação da L2, seja de forma positiva ou negativa. Quando a estrutura da L1 é semelhante à da L2, há uma facilidade na aprendizagem e a transferência é considerada positiva. Este tipo

de transferência é difícil de ser identificado porque não se sabe se o sucesso está relacionado com o domínio consciente de um aspeto linguístico da L2 ou com a ausência de qualquer conflito entre as estruturas da L1 e da L2. Segundo o autor, logicamente, se a L1 de um aprendente tiver, por exemplo, o mesmo fonema que é representado por um determinado grafema da L2, o aprendente não terá que aprender nada e, portanto, não haverá um processo de aprendizagem em etapas como o que se pode observar na transferência negativa. Desta forma, como ocorre em qualquer processo de aprendizagem, quando a transferência negativa se produz, há geralmente uma sequência de etapas durante as quais o aprendente vai corrigindo o erro gradualmente, enquanto adquire mais informações linguísticas.

No mesmo sentido, Brown (1994) adverte que a L1 tem influência ou dependência de natureza cognitiva, durante o processo de aprendizagem da L2:

Adults more cognitively secure, appear to operate from the solid foundation of the first language and thus manifest more interference. (...) The first language, however, may be more readily used to bridge gaps that the adult learner cannot fill by generalization within the second language. In this case we do not want to remember that the first language can be a facilitating factor, and not just an interfering factor (Brown, 1994, p. 6).

Segundo Ellis (1994), nenhuma teoria que aborde a aprendizagem de L2 estará completa se não levar em conta o conhecimento linguístico prévio que o aprendente possui, afirmando que a transferência linguística reflete, fundamentalmente, um processo cognitivo e uma estratégia de aprendizagem:

(...) language transfer has been increasingly understood as a cognitive process; that is, L2 learners make strategic use of their L1 in the process of learning the L2, and in the process of understanding and producing messages in the L2 (Ellis, 1994, p. 347).

Miranda (1996) admite a possibilidade da transferência da L1 para a L2 como estratégia usada pelo aprendente, nomeadamente quando se trata de línguas próximas, como o caso do português aprendido por falantes de galego, de castelhano ou de italiano. Segundo este autor, para que esta estratégia se concretize, o aprendente deve possuir um saber linguístico anterior das estruturas fonológicas, morfológicas, morfossintáticas sintático-semânticas e lexicais e, ao mesmo tempo, fazer uma reflexão linguística e metalinguística. Dito por outras palavras, a questão fundamental consiste em, além do conhecimento sobre a L1, saber se as convergências linguísticas ou a percepção da semelhança se traduzem na facilidade ou não da aprendizagem de uma L2.

No seu estudo sobre a interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira, Andrade (1997) reconhece a importância do recurso à L1 por parte dos aprendentes, ainda que não se concretize de forma linear e uniforme, existindo a tendência para que a L1 seja determinante, sobretudo numa fase inicial, apesar de

não desaparecer mais tarde. Neste sentido, segundo a autora, numa primeira fase a L1 torna-se uma referência a nível fonético e gramatical, facilitando a produção na L2 (transferência positiva). Numa segunda fase, depois do aprendente atingir um domínio na L2, a L1 pode ser responsável pela transferência por omissão, ou seja, o aprendente “[pode] julgar não pertinentemente transferíveis certas qualidades fónicas, gramaticais, discursivas ou de qualquer outra dimensão da sua LM” (Andrade, 1997, p. 273). Para além da possibilidade de transferir traços linguísticos da L1 para a L2, o primeiro conhecimento linguístico do aprendente da L1 tem múltiplas funções a nível didático, isto é, “alimenta a coesão relacional dos aprendentes na sala de aula, intensifica o carácter metalinguístico e metacognitivo através da evidenciação de formas de desenvolvimento da competência de aprendizagem, bem como da competência comunicativo-didática do professor de LE” (Andrade, 1997, p. 643).

Em suma, independentemente do fator facilitador ou não da L1 no processo de apropriação da L2, parece explícito, segundo a maioria dos autores acima referidos, que a transferência linguística [L1 → L2] é um processo hipotético e uma estratégia de aprendizagem adotada pelo aprendente para preencher lacunas de elementos ainda não aprendidos em L2, como ilustramos através da figura seguinte:



Figura 5 – Recurso à L1 como estratégia de aprendizagem de uma L2

Não devemos esquecer, como foi destacado por alguns autores (Ringbom, 1987; Odlin, 1989; Giacoble, 1992; Miranda, 1996; Andrade, 1997; entre outros), de forma direta ou indireta, que a transferência da L1 para a L2 se processa não apenas pelas semelhanças linguísticas entre as línguas, mas também pela distância subjetivamente percebida pelos aprendentes entre L1 e L2, aquilo que Kellerman (1977, 1986) denomina como distância psicotipológica⁴ (*psychotypology*). Nesta perspetiva, este autor afirma que a transferência é restringida pela perceção que o aprendente tem da distância existente entre a L1 e a L2 e não pelas diferenças tipológicas “reais” (Ringbom, 1987). A distância *percebida* ou *subjetiva*, segundo Kellerman, é condicionada em grande dimensão pelo *grau da marcação* que caracteriza as línguas em contacto, podendo assim provocar ou impedir a transferência

⁴ Na mesma linha de Kellerman, o conceito *psicotipologia* foi abordada também por P. Jordens (1977), considerando-a a maneira como o aluno *perceciona a distância* entre duas línguas.

linguística. Desta forma, a psicotipologia é, ao fim e ao cabo, o resultado do desenvolvimento da competência (meta)cognitiva e da consciência (meta)linguística do aprendente:

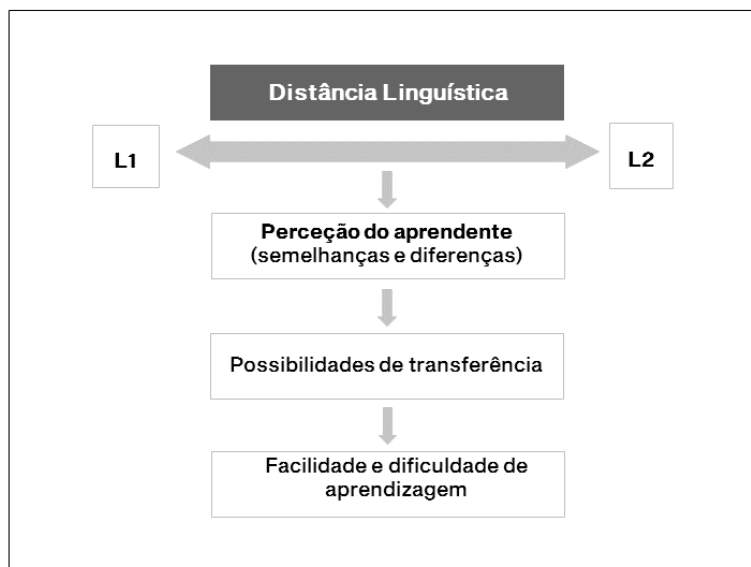


Figura 6 – Distância percebida ou subjetiva no processo de aprendizagem de uma L2 (adaptação de Agudo, 2004, p. 20)

Desta forma, à medida que os aprendentes vão adquirindo a língua-alvo, a percepção que têm sobre a distância entre a L1 e a L2 muda, tornando a transferência *dinâmica e instável* (Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1994; Miranda, 1996).

Na mesma linha de pensamento de Kellerman (1977, 1986), Kulikowski e González (1999) concluem que, se existe a possibilidade de transferência da L1 (português) para a L2 (espanhol), por exemplo, ela está relacionada diretamente com a percepção que os aprendentes constroem e com as estratégias que adotam. As percepções que possuem sobre as línguas em contacto – a L1 e a L2 – têm uma importância fundamental num primeiro momento de aproximação, podendo favorecer ou prejudicar as suas prestações na língua-alvo. Dando como exemplo o perfil dos estudantes falantes de português que aprendem o espanhol, Kulikowski e González (1999) afirmam que, numa primeira análise, o espanhol é visto como uma língua fácil e semelhante à L1, dispensando assim a dedicação inicial para aprender qualquer língua. Porém, depois do primeiro contacto, o aprendente

descobre que o espanhol é “outra língua”, que tem as suas características. Refletindo sobre a distância entre o português e o espanhol, estes autores afirmam que se trata de um aspeto complexo em que não importa a distância real entre as duas línguas em questão, mas sim a *distância construída* ou *percebida* pelo aprendente:

“El secreto parece estar, entonces, en cómo se construye o destruye esa percepción. Parece evidente que una simple gramática contrastiva no nos resuelve el problema, que hay que ir mucho más lejos...” (Kulikowski & González, 1999, p. 17).

Ainda que alguns autores queiram destacar as dificuldades de aprendizagem que ocorrem entre as línguas aparentadas/próximas por causa dos “falsos amigos”, Leiria (1998) prefere explorar no seu estudo os “verdadeiros amigos” e o seu contributo para a ocorrência das transferências positivas entre o português e o espanhol. Esta autora põe a tónica, entre outros, no léxico comum (cognatos) que desempenha um papel importante na intercompreensão entre o espanhol e o português. Partindo deste pressuposto, a autora sublinha que a prática pedagógica, numa fase inicial de aprendizagem, não deve desvalorizar as semelhanças entre as duas línguas em contacto, pois convém insistir nas suas características que as tornam como “verdadeiramente amigas”, cujas diferenças subtis podem ser descortinadas pouco a pouco pelos próprios aprendentes.

Por fim, resta acrescentar que o reconhecimento da importância de L1 no processo de aprendizagem da L2 fez com que a AC voltasse a ter lugar na Didática de Línguas, não no sentido behaviorista, mas sim numa perspetiva cognitiva, como constata Dabène:

«Il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques» (Dabène 1996, p. 399).

Do ponto de vista didático, alguns autores acreditam que o recurso explícito à L1 na AC auxilia na tarefa da elaboração dos manuais de LE porque, justamente na base desta comparação, é possível estruturar um curso, como o caso das línguas próximas. Por outras palavras, a AC pode ajudar o aprendente na fase inicial de consciencialização da distância que separa os dois sistemas linguísticos (Hédiard, 1989; Péry-Woodley, 1996). Trata-se de uma abordagem que se inspirou na Didática Integrada (Roulet, 1980), através da qual se pode usar a L1, ou a língua de escolarização, como suporte para a aprendizagem da segunda língua (L2) e, posteriormente, otimizar estas duas línguas como base para a aprendizagem de uma terceira língua (L3), como veremos adiante.

Para terminar esta reflexão, e voltando à teoria psicotipológica, podemos dizer que Kellerman (1977, 1986) teve o mérito de conjugar, de certo modo, a teoria

da interdependência linguística, que reconhece a existência da transferência linguística na aprendizagem da L2, com a teoria de processamento de informação, que explica do ponto de vista psicolinguístico como o aprendente processa e gere o seu conhecimento linguístico da L1. Neste sentido, Kellerman (1977, 1986) confirma que a transferência é um *processo* cognitivo e, ao mesmo tempo, *uma estratégia (in)consciente*, usada pelo aprendente para se *aproximar* da L2. Este autor, ao colocar a tónica nas *estruturas marcadas* das línguas em contacto, pretende fazer ressaltar também a manifestação “invisível” da transferência, melhor dizendo, a inibição do aprendente para produzir algumas estruturas da L2, como veremos a seguir.

1.3.3 Manifestações da influência da L1 na aprendizagem de uma L2: fossilização e inibição linguísticas

Como vimos referindo desde o início, a transferência linguística pode manifestar-se na facilitação (transferência positiva) e no erro (transferência negativa). Ellis (1994) dedica, no seu estudo sobre a L2, uma parte à descrição de algumas manifestações da transferência, explorando, além do erro e da facilitação, a inibição e *over-use* (generalização) que, segundo o autor, são condicionados por fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos. Pelo seu grau de frequência no processo de aprendizagem de línguas, parece-nos relevante abordar neste ponto a **inibição**, que consideramos como “transferência invisível”, usada pelos aprendentes como estratégia para evitar a produção de algumas estruturas da L2, e a **fossilização** que, em nossa opinião, é igualmente uma manifestação de transferência, ou seja, a influência persistente da L1 na L2, como resultado do “bloqueio”, “paragem” e/ou estabilidade da aprendizagem em L2.

Com efeito, o tema da **fossilização linguística** tem sido explorado por vários investigadores com perspetivas variadas e entendimentos diferentes na tentativa de comprovar os motivos que possam levar um indivíduo, como referimos anteriormente, a produzir formas fossilizadas na produção em L2 (Han, 2004), evidenciando uma rotura na dinâmica do processo de aprendizagem (Ellis, 1994). A fossilização denota a recorrência, durante a produção da L2, de uma forma que não é apenas desviada da norma da língua em estudo, mas também “inalterável” e persistente, independentemente do grau de exposição em que o aprendente se encontra, mesmo quando se trata de um falante “fluyente” da L2 (Selinker, 1972 [1992]), ou mesmo em contexto de aprendizagem formal que envolva um estudo intensivo e um processo explícito consciente:

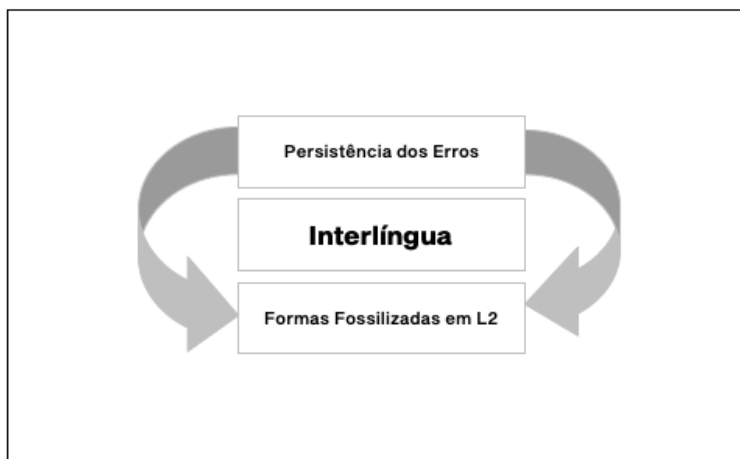


Figura 7 – Causas da fossilização na interlíngua do aprendente de L2 (adaptação de Agudo, 2004, p. 81)

Selinker e Lakshmanan (1993), debruçando-se sobre a fossilização, entendem que esta ocorre quando determinados fatores da aprendizagem de uma L2 atuam de forma múltipla (*Multiple Effects Principle*), isto é, funcionam em continuidade, levando à estabilização de certas formas erradas na interlíngua dos aprendentes. Na ordem desta ideia, Hale (1988) coloca a hipótese de que a fossilização possa ser o resultado de certos parâmetros da L1 serem extremamente difíceis de erradicar da L2, como no caso do parâmetro da obrigatoriedade do sujeito, que ocorre na língua francesa, mas não na língua portuguesa (cf. Tabela 2). Esta dificuldade leva os aprendentes a transferirem alguns parâmetros da L1 para a LE em estudo. Este pressuposto, como já dissemos, é defendido por Schwartz e Sprouse (2000) quando estes determinaram que a GU atua na L2 através da L1.

Numa posição similar, Brown (1994), numa tentativa de definir a fossilização, afirma que se trata de um fenómeno manifestado fonologicamente no sotaque estrangeiro no discurso dos aprendentes da L2, quando contactada após a adolescência. Como é sabido, as línguas fazem uso de diferentes gamas das nossas características articulatórias e, por isso, a dificuldade aparece quando os aprendentes de L2 se deparam com sons não explorados na sua L1 (Ellis & Beaton, 1995, p. 109). Contudo, e tal como lembram Lightbown e Spada (1993), a fossilização não impede o entendimento na comunicação, apesar de os falantes de L2 apresentarem diferenças a nível de sotaque e produzirem formas que, por vezes, não se equiparam ao discurso dos nativos.

Nakuma (1998), abordando a questão da fossilização noutra perspetiva, não concorda que as formas fossilizadas tenham sido aprendidas de forma desviada

pelo aprendente e estejam relacionadas com o seu sucesso ao aprender certas regras da L2. Segundo este autor, as formas fossilizadas não são, na verdade, produto de aprendizagem, mas da escolha intencional do falante estrangeiro de não se esforçar na aprendizagem de uma determinada forma da L2, acreditando que a mesma já está disponível no seu repertório linguístico-comunicativo.

Py (2007), concordando (parcialmente) com Brown (1994), entende que o sotaque não demonstra apenas a influência do contacto linguístico entre L1 e L2, mas também transmite a identidade dos falantes estrangeiros, a sua própria representação sobre a língua e a dos nativos:

(...) on expliquera *l'accent allemand* d'un germanophone parlant français par le poids la différence entre les règles qui définissent la place de l'accent tonique en allemand et en français. Cette interprétation comporte de toute évidence une part de vérité, mais on peut aussi recourir à des données relatives aux attitudes ou aux représentations des langues prises en considération, ou encore aux circonstances particulières de la communication ou au genre de discours. Pour certains apprenants, l'accent allemand aura avant tout une valeur identitaire. Adopter l'accent d'autrui, c'est dans une certaine mesure endosser une identité et occuper une place perçue par l'apprenant lui-même et/ou ses partenaires natifs, comme une sorte d'usurpation ou de tromperie socioculturelles (Py, 2007, p. 95).

É importante referir que Schumann (1978), num estudo sobre o fenómeno da pidginização, foi o pioneiro ao chamar a atenção para a possibilidade de os fatores sociais e culturais conduzirem a fossilizações linguísticas. De acordo com este investigador, a fossilização linguística está intrinsecamente ligada ao modo como o aprendente se acultura ao grupo falante da LA (*The Acculturation Model*). Schumann (1978), defendendo que os primeiros estados de aprendizagem de uma L2 são comparáveis aos processos de formação das línguas *pidgin*, acredita que, no caso de existir uma grande distância psicocultural entre o aprendente e o grupo falante da LA, a pidginização precoce da L2 se torna persistente e, eventualmente, fossilizada.

Além dos fatores acima evocados, uma das questões levantadas também pelos investigadores, ao abordarem o fenómeno da fossilização, é a questão do tempo, ou seja, a definição do tempo necessário que um estudo deve durar para interpretar um erro interlinguístico (transferência) como fossilização. Neste sentido, segundo Selinker e Han (1996), o investigador sem realizar estudos longitudinais tem a tendência de classificar erros como “fossilizados” ou “não-fossilizados”, o que pode gerar interpretações erróneas, pois, segundo os autores, só se pode determinar que uma forma é fossilizada se ela estiver estabilizada por mais de cinco anos (cf. Long, 2003). Não obstante, esta ideia foi posta em questão pelo próprio Han (2004), no estudo posterior, dizendo que o período de cinco anos poderia não ser suficiente para avaliar os erros como sendo uma fossilização. De

acordo com a autora, antes de definir um tempo, seria relevante definir primeiro quanto tempo é necessário para que um aprendente adquira um conteúdo em L2.

Para além do tempo que deve durar a investigação, esta autora, assumindo a posição de Selinker e Lakshmanan (1993), destaca outros fatores que devem ser observados numa análise para detetar itens fossilizados, como o *background* cultural do aprendente, tal como salientam Schumann (1978) e Py (2007); as motivações de aprendizagem (ou não); a qualidade e a quantidade de exposição à língua em estudo; o modo de aprendizagem; as estratégias em processar o conhecimento. Segundo Han (2004), tais fatores e muitos outros, que talvez ainda sejam desconhecidos, podem determinar o tempo necessário para considerar um item fossilizado em L2 e, por isso, o período de duração de um estudo longitudinal torna-se questionável.

Resumindo, ficamos com a ideia de que os fatores responsáveis, eventualmente, pela fossilização que ocorre na L2 permanecem abertos para a discussão, variando, tal como vimos nesta reflexão, entre as dificuldades linguísticas (Hale, 1988; Selinker, 1972 [1992]; Brown, 1994), a atitude passiva em relação à aprendizagem (Nakuma, 1998), a integração social (Schumann, 1978) e a afirmação da identidade linguística (Py, 2007). Ainda assim, a fossilização a nível do sotaque não impede a compreensão do discurso (Lightbown & Spada, 1993).

Em relação à **inibição linguística**, esta acontece quando os aprendentes evitam usar estruturas linguísticas que consideram difíceis na L2, sobretudo aquelas que existem na L1 (Ringbom, 1987; Klein, 1989; Andrade, 1997). Deste modo, os efeitos da L1 são evidentes, não naquilo que os aprendentes cometem (erros), mas sim no que eles não fazem (omissões). A inibição, como manifestação da transferência, é um fenómeno complexo e difícil de identificar, a não ser que os estudantes colaborem, dando a conhecer aos professores as dificuldades com que se deparam na aprendizagem da L2. Em relação a esta questão, os professores vão descobrindo, ao longo dos anos, a estratégia da inibição utilizada pelos aprendentes no processo de apropriação de uma L2, sobretudo aqueles que se interessam em conhecer de forma aprofundada, pelo menos alguns elementos da biografia linguística dos seus alunos (Martins & Pereira, 2011; Martins, 2013; Suisse, 2019).

Ellis (1994), baseando-se no estudo de Kellerman (1977), apresenta algumas situações que provocam a inibição:

- i) quando os aprendentes têm uma ideia sobre a dificuldade de produzir uma determinada estrutura da L2. Neste sentido, a dificuldade constitui a condição mínima para a inibição;
- ii) quando os aprendentes conhecem a forma da língua em estudo, mas consideram muito difícil a sua utilização em situações particulares (por exemplo, no contexto de conversação livre);

- iii) quando os aprendentes sabem o que dizem e como o dizer, mas mostram-se relutantes em dizê-lo porque isso resulta na desobediência das suas próprias normas de comportamento.

É importante salientar que, nos três casos, existem muitos elementos a ter em conta além da L1 do aprendente, como por exemplo, o quanto este conhece da L2 e as suas atitudes em relação à sua própria cultura e à cultura da língua em estudo. Estes fatores atuam juntamente com o conhecimento da L1 para determinar o comportamento de inibição e, como já sublinhámos, em relação à fossilização.

Numa perspetiva psicolinguística, Larsen-Freeman e Long (1991) relacionam a transferência e a marcação com a inibição, apresentando as seguintes situações para a sua ocorrência:

- (a) a transferência de formas não-marcadas é mais provável do que a transferência de formas marcadas e, por isso, estas podem ser inibidas;
- (b) a transferência de formas marcadas pode ocorrer quando a forma correspondente na L2 também é marcada;
- (c) as dificuldades de aprendizagem resultam de diferenças entre L1 e L2, quando as formas da L2 possuem maior grau de marcação;
- (d) a transferência é afetada pelas percepções dos aprendentes acerca da distância existente entre L1 e L2 e condicionada pelo grau da marcação de cada língua;
- (e) apesar do que foi dito em (b), as limitações do aprendente no que se refere à L2 tornam-no mais dependente da L1, razão pela qual nos estádios iniciais de aprendizagem ele tenderá a transferir tanto itens marcados quanto não-marcados. (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 107).

Com o objetivo de explicar como a marcação afeta a transferência, Eckman (1977 [1992]) formulou a Hipótese da Marcação Diferencial (*Markedness Differential Hypothesis*), afirmando que aquelas áreas de dificuldade, com que um aprendente de L2 se debate, podem ser previstas na base de uma comparação da L1 com a L2:

- a) Las áreas de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa, y están más marcadas que la lengua nativa, presentarán dificultad;
- b) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua objeto que están más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de marcado;
- c) Aquellas áreas de la lengua objeto diferentes de la lengua nativa pero que no están más marcadas que dicha lengua nativa no presentarán dificultades (Eckman, 1977 [1992, p. 215]).

Importa referir que esta hipótese de Eckman (1977 [1992]) constituiu, na altura, uma tentativa de reformular a AC tendo em consideração os fatores da marcação. Na mesma perspetiva, Schachter (1974 [1992]) analisa a produção escrita de cinco grupos aprendentes de inglês (LE), com diferentes L1: persa, árabe, chinês e japonês. Neste estudo, a autora constata que a maioria dos alunos constrói hipóteses sobre a língua que estão a aprender a partir do conhecimento

que tem na L1; assim, se as estruturas são semelhantes, prevalece a tendência de transferi-las da L1; mas, se pelo contrário são diferentes, evita-as ou emprega-as com alguma precaução. No sentido contrário, o facto de os aprendentes terem um cuidado excessivo na aplicação do conhecimento da L1 na produção de L2, em casos de proximidade linguística entre línguas, poderá levá-los a não explorar semelhanças linguísticas entre ambos os idiomas, precisamente pelo receio de transferir de forma inadequada estruturas sintáticas ou léxico de uma L1 que é próxima de uma L2 (Kellerman, 1977; 1983).

Hulstijn e Marchena (1989) também concluem que o evitamento não é provocado apenas pela diferença entre a L1 e a L2, mas também pela percepção das semelhanças entre as duas línguas. De acordo com os dois autores, os aprendentes neerlandeses de inglês evitam o uso dos verbos similares em ambas as línguas que podem resultar em transferência positiva. O evitamento por parte do aprendente torna-se, assim, um indício de falta de confiança, ansiedade, medo de correr o risco de produzir algumas estruturas em L2 (Kleinman, 1978).

Face ao exposto, os investigadores evocam vários fatores (linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, etc.) que explicam as causas da ocorrência da fossilização e da inibição no processo de apropriação da L2. Assim, podemos concluir que a fossilização é uma transferência contínua e permanente de itens da L1 para a L2 por parte dos adultos, o que comprova, de certo modo, segundo alguns investigadores, a viabilidade da hipótese do período crítico (Lenneberg, 1967), nomeadamente, a nível fonológico (Brown, 1994). Noutra perspetiva, a fossilização fonológica pode transmitir a identidade dos aprendentes da L2, a sua própria representação sobre a língua e também sobre os nativos (Han, 2004; Py, 2007), bem como a sua integração social (Schumann, 1978).

Sublinhamos, ainda, que a fossilização não é considerada como um fracasso de aprendizagem, mas como uma opção do aluno em não aprender um conteúdo da L2, julgando que este existe na sua L1, como no caso das línguas próximas (espanhol-português).

No que diz respeito à inibição, vimos que a maioria dos investigadores considera esta manifestação da transferência como estratégia reflexiva e criativa, condicionada pela percepção do aprendente acerca da distância linguística existente entre L1 e L2 (Schachter, 1974 [1992]; Larsen-Freeman & Long, 1991), mas também da distância cultural (Ellis, 1994), fatores que tornam mais exigente ultrapassar as dificuldades no processo de aprendizagem da LE. A inibição não se explica, forçosamente, apenas pelo desconhecimento de um elemento em L2, mas também pela falta de convicção do aprendente em transferir de forma positiva e acertada estruturas semelhantes entre L1 e L2 (Kellerman, 1977; Kleinman, 1978; Hulstijn & Marchena, 1989).

Tudo isto mostra que a inibição como estratégia de aprendizagem (seletiva) se relaciona “com maior grau de consciência metalinguística e metacognitiva, controlando assim o processo da produção verbal em L2, de modo mais ou menos implícito” (Andrade, 1997, p. 305).

Do ponto de vista didático, como referimos quando abordámos as características da interlíngua, podemos dizer que as informações recolhidas sobre a fossilização e a inibição linguísticas (eventualmente) manifestadas pelos aprendentes permitem ao professor conhecer melhor o processo da apropriação da L2 e, conseqüentemente, planear metodologias de ensino, que se adaptem às características linguísticas e culturais dos aprendentes. Estes aspetos relacionados com as dificuldades linguísticas identificadas que surgem na interlíngua dos aprendentes da L2 foram discutidos a partir da Análise do Erros como veremos a seguir.

1.3.4 Metodologia de recolha e análise dos dados em L2

Como foi dito anteriormente, Corder (1971 [1992]), numa linha evolutiva em relação à sua versão “forte” da AC, considera o aprendente como possuidor de *competência transitória* e *dialeto idiosincrático*, atribuindo aos erros detetados na produção dos alunos, sobretudo aos sistemáticos, uma grande importância didática com uma função orientadora porque:

- I. fornecem ao professor de língua estrangeira *feedback* sobre o progresso da aprendizagem de uma L2;
- II. permitem aos investigadores ver como a L2 é aprendida e quais são as estratégias usadas pelos aprendentes;
- III. servem de instrumentos através dos quais os aprendentes descobrem as regras da L2 (Corder 1981, pp. 10-11).

Conforme este autor, o levantamento dos erros, a partir das produções reais dos aprendentes, permite ao professor ou investigador de L2 analisar melhor os tipos de erros (ex. interlinguísticos e intralinguísticos), saber em que estágio de aprendizagem da L2 se encontram e, sobretudo, conhecer o processo de formulação de hipóteses e sucessivas reformulações dos aprendentes em relação à L2.

Assim, apesar de reconhecer a importância do erro no processo de aprendizagem de uma L2, um dos contributos da AE consiste, precisamente, na elaboração de um procedimento sistemático para o analisar de forma criteriosa. Este processo passa por várias etapas: *identificação* dos erros no contexto da escrita, *explicação* das suas causas ao nível linguístico e psicolinguístico, bem como a sua *classificação* em categorias, por exemplo, erros gráficos, fonológicos, gramaticais e léxico-semânticos (Corder, 1981).

Urge mencionar que a variedade dos erros que podemos encontrar na produção escrita dos alunos de L2 exige a aplicação de várias metodologias de análise que possam facilitar a sua categorização, de acordo com o objetivo de cada investigação (Fernández, 1997). Assim, partindo do pressuposto inicial da AE de Corder, foram elaboradas outras propostas em estudos posteriores sobre a L2, seguindo vários critérios: **descritivo** (classificação dos erros relacionada com a alteração da estrutura superficial da frase); **pedagógico** (classificação de erros transitórios e de erros sistemáticos); **etiológico-linguístico** (classificação de erros baseados no conceito da transferência linguística, dependendo da direção da mesma: erros intralinguísticos e interlinguísticos); **gramatical** (classificação baseada nas categorias gramaticais onde se verifica o erro, incluindo os níveis da gramática tradicional); **comunicativo** (classificação de erros baseada no efeito da comunicação a partir da perspetiva do ouvinte/interlocutor, isto é, aqueles erros que impedem a compreensão da mensagem) (Gallardo, 1993, pp. 92-97).

No intuito de explicar as causas dos erros interlinguísticos, ou seja, as influências interlinguísticas verificadas em vários níveis da língua, Durão (2002) propõe o critério etiológico-linguístico como o mais adequado:

- a. erros de extensão por analogia;
- b. semelhanças ortográficas e/ou fonológicas;
- c. inabilidade para distinguir aspetos lexicais da L2 em relação à L1;
- d. inabilidade para distinguir aspetos gramaticais da L2 em relação à L1;
- e. emprego de palavras ou expressões da L1 em enunciados da L2;
- f. emprego de estrangeirismos;
- g. emprego da técnica da tradução literal;
- h. transferência de estruturas sintáticas da L1 (Durão, 2002, p. 69).

Por seu turno, Gargallo (1993) adverte que a análise e descrição dos erros dos alunos de L2 devem seguir uma metodologia rigorosa, tendo em conta também:

- a. a caracterização do perfil do informante ou dos informantes, aspeto já salientado por nós anteriormente;
- b. a determinação do tipo de análise, podendo ser longitudinal (por um período de tempo com os mesmos informantes) ou transversal (num momento determinado do processo de aprendizagem);
- c. a aplicação da tarefa tendo em conta o objetivo do estudo (ex. tema de conversação, lugar da prova e relação entre os informantes e os seus interlocutores, etc.);
- d. a análise dos fatores que causam a variabilidade na interlíngua (Gargallo, 1993, p. 137).

Face ao exposto, podemos dizer que, independentemente da variedade dos critérios que se podem seguir para explicar e classificar os erros da transferência linguística, percebe-se que o conhecimento prévio da L1 é valorizado na primeira proposta de Durão (2002) de modo que o aprendente já não é considerado recetor

passivo do *input* da L2, mas agente ativo que processa cognitivamente as novas informações recebidas, gerando hipóteses das regras aprendidas, tanto na L1 como na L2, criando a sua própria interlíngua. A segunda proposta de Gallardo (1993), além de valorizar na sua análise o “mundo do aprendente”, ou seja, o seu perfil (aqui pode ser entendido como o conhecimento de alguns elementos da biografia e das suas vivências linguísticas e o contexto *exolingue* ou *endolingue* da aprendizagem), destaca também a importância da natureza das tarefas para explicar a variabilidade da interlíngua.

Seja como for, e para concluir, podemos dizer que ambas as propostas acima referidas procuram valorizar aspetos (psico)linguísticos para identificar e analisar as transferências linguísticas na produção escrita dos alunos de uma L2.

Síntese

Procurámos ao longo desta primeira parte apresentar as primeiras considerações feitas sobre o processo de transferência linguística da L1 para L2 na perspetiva behaviorista e cognitiva.

Vimos que a AC, baseando-se na psicologia behaviorista e estruturalista, acredita que o indivíduo tende a transferir, por «imitação» e «hábito», estruturas e significados da L1 para a L2, considerando que todo o tipo de dificuldades que o aprendente enfrenta na apropriação de uma L2 é, eventualmente, uma consequência direta das diferenças que podem existir entre a L1 e a L2. Assim, por um lado, numa perspetiva estruturalista, os defensores da AC, na sua versão “forte”, optaram por descrever os pontos de convergência em todos níveis da língua (a nível fonológico, gramatical e lexical) entre a L1 e a L2, com a finalidade de prever os erros originados pela L1. Por outro lado, como se pensava na época em que a aprendizagem acontecia por meio do *condicionamento* ou formação de *hábitos*, adotou-se o método audiolingual para facilitar a assimilação dos conteúdos da L2.

Consideramos aceitáveis as críticas dirigidas à AC em relação à “ambição” da prevenção dos erros porque alguns não são realmente cometidos, mas a verdade é que, com a experiência dos professores, adquirida na práxis do ensino das LE e, como foi comprovado nos estudos da versão moderada da AC, consegue-se de certo modo prever algumas interferências da L1 e, conseqüentemente, estas podem ser otimizadas como suporte didático.

Salientámos que, após a “revolução cognitiva” da GU de Chomsky, a teoria da interferência da L1 foi bastante criticada, em detrimento da teoria inatista da construção criativa, que considera que a apropriação da L1 e da L2 se processa da mesma maneira, isto é, como processo interno cognitivo. Portanto, a partir das

várias interpretações sobre o acesso, ou não, à GU, e após a realização dos estudos sobre a interlíngua, explicando do ponto de vista psicolinguístico o processo de aprendizagem da L2, o fenómeno da transferência linguística foi reconsiderado, mas agora como um processo cognitivo e uma estratégia de aprendizagem. Dito por outras palavras, a L1 intervém *como elemento mediador* importante no processo de aprendizagem da L2, na medida em que as estruturas linguísticas prévias são a base para receber as novas estruturas em L2 e na construção da interlíngua. Além disso, destacámos a fossilização e a inibição como manifestações relevantes do recurso à L1 na apropriação da L2.

Inferimos que, do ponto de vista didático, a IL – como produto – permite ao professor de LE, para além de compreender, o processo de aprendizagem, identificar caminhos para a sua intervenção didática, na qual os conhecimentos linguísticos anteriores devem ser aproveitados na apropriação da nova língua.

Sublinhámos ainda que a teoria psicotipológica (*psychotypology*) de Kellerman (1977; 1986), conciliando aspetos linguísticos e cognitivos, deu um grande contributo para a compreensão das manifestações de transferência e das estratégias usadas no processo de aprendizagem da L2. Esta teoria, como iremos ver na segunda parte, constitui também, do ponto de vista psicolinguístico, a base principal para a compreensão do processo da transferência linguística nos estudos sobre o plurilinguismo e sobre L3.

A influência interlinguística e a aprendizagem de uma L3: abordagem atual

“Dans les têtes des apprenants d’une deuxième, troisième ou quatrième langue, toutes leurs langues se parlent sans cesse”
(Meissner, Meissner, Klein, & Stegmann, 2003, p. 30).

Introdução

Tivemos a oportunidade de explicar na primeira parte do livro que, numa perspectiva construtivista, a L1 parece assumir um papel mediador no processo de aprendizagem de uma L2. As influências interlinguísticas são, sobretudo, condicionadas pela percepção do aprendente sobre a proximidade, ou não, entre as estruturas linguísticas da L1 e da L2. Mas quando se aprende uma L3/Ln, certamente, a alternância de códigos linguísticos, tanto na oralidade como na escrita, não surge apenas da L1 (L1 → L3), mas também da L2 (L2 → L3/Ln) ou até de ambas (L1-L2 → L3/Ln). Dito isto, pretendemos nesta parte explicar, por um lado, *como se constroem* estas “passerelles de transfert” (Meissner, 2000, citado por Hufesein & Neuner, 2004, p. 25) da L1 ou da L2, ou de ambas, e, por outro, *como* estas transferências *se manifestam* na interlíngua de uma L3/Ln. Para concretizar este objetivo, no primeiro momento, debruçamo-nos sobre alguns fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos (aqueles que são mais desenvolvidos e referenciados na área dos estudos sobre L3), tais como a *proximidade tipológica*, o *efeito psicolinguístico da L2*⁵, a *proficiência linguística*⁶, o *uso recente* e a *exposição à LE*⁷. Neste sentido, e a fim de aprofundar a nossa análise, fazemos seguidamente uma revisão (seletiva) da literatura sobre estudos empíricos realizados no âmbito da aquisição de uma terceira língua (*Third Language Acquisition* – TLA) para

5 Em inglês usa-se a designação “L2 status factor” e em francês encontramos a designação “le statut de LE”, “l’effet d’une langue étrangère” e, por último, “l’effet du facteur de LE”. Como tradução que explica este fator, empregamos o “efeito psicolinguístico de uma L2”. Neste sentido, tal como referimos no início, a L2 corresponde a LE que é aprendida após a L1/LM.

6 Usa-se o termo “competence” em francês e “proficiency” em inglês.

7 Em francês “utilisation récente ou ‘actualité’ de la langue” (Trévisiol & Rast, 2006, p. 1) ou “le degré d’actualité des langues” (Bono, 2008, p. 79) ou “récence” (Lindqvist, 2006, p. 24).

averiguar *como os fatores* acima mencionados condicionam, num processo *dinâmico, complexo e heterogêneo* (Herdina & Jessner, 2002), influências interlinguísticas na apropriação de uma L3/Ln⁸.

Importa sublinhar que, nesta revisão de literatura sobre L3, em que se pretende conjugar o máximo possível de línguas de origem diferente, assumiremos, em alguns artigos, uma leitura descritiva, destacando, para além das informações sobre o protocolo de recolha dos dados e das línguas em contacto, exemplos de transferências lexicais e gramaticais, identificadas na(s) interlíngua(s) dos aprendentes de uma L3/Ln.

2.1 Investigação na área da aquisição de uma L3

Antes de passarmos à apresentação e explicação dos vários fatores que mobilizam o conhecimento linguístico prévio na apropriação de uma L3, é necessário refletir sobre o conceito de L3, evocando os fatores sociolinguísticos e psicolinguísticos que promovem e explicam, respetivamente, a aprendizagem de uma L3.

Assim, durante décadas foi comum considerar que as investigações sobre a aquisição e a aprendizagem de uma LE (L2, L3, L4 ou mais) pertenciam à área da aquisição de uma segunda língua (L2) e do bilinguismo (Lindqvist, 2006), de tal forma que encontramos os primeiros estudos sobre L3 publicados em revistas da área de investigação de SLA. No entanto, nos últimos vinte anos, com o aumento considerável das investigações realizadas sobre a interlíngua dos aprendentes plurilingues, foi lançado o debate acerca das (eventuais) limitações do quadro teórico desenvolvido na área de aquisição de uma L2 para sustentar de forma rigorosa a investigação de uma terceira língua (L3) ou outra subsequente (Suisse & Andrade, 2018). Este debate parte do princípio de que, de ponto de vista psicolinguístico, os processos de aprendizagem de uma L2 e de uma L3 são diferentes (Murphy, 2003).

A este propósito foram publicados, num curto espaço de tempo, dois livros: *English in Europe: the acquisition of a third language* (Cenoz & Jessner, 2000) e *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001), marcando o início de uma nova abordagem no que diz respeito à investigação sobre aquisição/aprendizagem de uma LE. Mais tarde, com a finalidade de alargar os estudos aos aprendentes que sabem mais de três línguas, começou a surgir, em congressos e em publicações sobre L3, o termo *multilingualism*, dando, assim, azo à criação da revista *Journal of multilingualism*,

8 Nesta segunda parte, retomamos parcialmente alguns aspetos teóricos em L3 discutidos em Suisse (2017), Suisse & Andrade (2018) e Suisse (2019).

em 2004. Dois anos após essa data, em 2006, a revista *Acquisition et interaction en Langue Étrangère (AILE)* dedicou o número 24 à temática da L3 (Suisse & Andrade, 2018). Os resultados de investigação na área de aquisição de uma L3 têm sido divulgados principalmente nos congressos organizados pela Associação Internacional do Multilinguismo⁹.

Ora, uma das questões que preocupou os investigadores foi precisamente explicar o termo emergente “L3” e apresentar os argumentos científicos que justificam o seu uso em detrimento da L2, como será apresentado nos pontos seguintes.

2.1.1 O conceito L3 em discussão

No que diz respeito à terminologia usada na área de TLA, de modo geral, a designação L3 pode explicitar a ideia da “diversidade temporal” (Cenoz, 2003a, p. 40), referindo-se à língua aprendida depois da segunda (L2), como enfatiza Bono:

«Acquisition trilingue» est le terme le plus souvent employé pour faire référence à l'acquisition des langues au-delà de la L2. En accord avec cette terminologie, la dénomination «troisième langue» ou «L3» sous-entend ici la présence d'au moins deux langues, la L1 et une L2 préalablement acquise, dans le répertoire des élèves (Bono, 2008, p. 1).

Todavia, perante a existência de cada vez mais alunos que sabem três ou quatro línguas e da necessidade de generalizar a terminologia, o termo L3 tem sido utilizado como referência a outras línguas, tais como L4, L5 ou Ln:

Le terme ‘langue 3’ (L3) renvoie d'une manière générale à la langue en cours d'acquisition au moment de l'observation. Il ne s'agit donc pas nécessairement de la deuxième langue étrangère et elle peut être précédée de plusieurs langues secondes (L2) (Trevisiol & Raste, 2006, p. 1).

Importa sublinhar que a designação de L3 não se refere exclusivamente à aprendizagem de línguas de forma consecutiva, pois existem, tal como apresenta Cenoz (2000), pelo menos *quatro* (prováveis) situações de aquisição de uma L3:

1. Aquisição simultânea de L1, L2 e L3;
2. Aquisição consecutiva de L1, L2 e L3;
3. Aquisição simultânea de L2 e L3, após ter adquirido a L1;
4. Aquisição simultânea de L1 e L2, e posterior aquisição de L3, (Cenoz, 2000, pp. 40-41).

Convém dizer que, apesar de existir um consenso geral sobre o significado abrangente de L3, Gass e Selinker (2008) discordam dessa designação para se referirem a quaisquer línguas a partir da terceira, alegando que o termo L3 se

⁹ Os congressos realizados até agora tiveram lugar em: Lisboa, Portugal (2018); Vienna, Áustria (2016); Uppsala, Suécia (2014); Castellón, Espanha (2012); Varsóvia, Polónia (2011); Bolzano, Itália (2009); Sterling, Escócia (2007); Friburgo, Suíça (2005); Tralee, Irlanda (2003); Leeuwarden, Holanda (2001); Innsbruck, Áustria (1999).

torna mais privilegiado em relação à L4, L5 ou outras línguas subsequentes. Estes dois autores optam, portanto, por utilizar a expressão *multiple language acquisition* (que pode ser traduzida como “múltipla aquisição de línguas”), sendo que, neste caso, o adjetivo “multiple” pode referir-se tanto à “aquisição” como às “línguas” (Bono, 2008).

Na nossa perspetiva, independentemente do uso do termo L3 e das expressões *third or additional language acquisition* (De Angelis, 2007) e *multiple language acquisition* (Gass & Selinker, 2008), em vez do termo “clássico” L2, todas estas designações salientam o facto de os aprendentes terem estudado, no mínimo, duas línguas, tornando-os, assim, mais experientes na aprendizagem das LE. Além disso, acreditamos que o termo L3/Ln ou *língua adicional* poderá ter um interesse didático, na medida em que poderá orientar e/ou consciencializar os professores para dinamizarem não apenas a L1, mas também a(s) outra(s) língua(s) estrangeira(s) na explicação dos conteúdos lexicais e gramaticais de uma LE em estudo (Suisse, 2011). Deste modo, e tal como tem sido defendido pelos autores que se dedicam à Didática Integrada e do Plurilinguismo, a competência e consciência plurilingue vão sendo regularmente ativadas (*Faktorenmodell* – Hufeisen, 2000), nomeadamente, “na dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem” (Andrade & Araújo e Sá, 2001, p. 155).

Atualmente, o interesse pela área da Aquisição de uma Terceira Língua (*Third Language Acquisition - TLA*) surge como consequência da emergência de novas situações sociolinguísticas no mundo e, também, com o intuito de analisar os processos psicolinguísticos da apropriação de uma língua que vem depois da aprendizagem de, pelo menos, duas outras línguas (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Trévisol & Rast, 2006; Suisse & Andrade, 2018).

2.1.2 Aspetos sociolinguísticos e aprendizagem de uma L3/Ln

A aprendizagem de uma L3, ou outra subsequente, está relacionada com a promoção do plurilinguismo que se tornou, hoje em dia, uma realidade incontornável comprovada por alguns estudos, confirmando a existência de cada vez mais indivíduos bi- ou plurilingues no mundo (Cenoz, 1997; De Angelis & Selinker, 2001; entre outros). Como exemplo dessa situação, podemos referir o contexto europeu, onde se acentua cada vez mais a disseminação do inglês¹⁰.

A mobilidade crescente da população, através da imigração, e o reconhecimento de línguas minoritárias têm proporcionado contextos sociais e educacionais

10 Coste (2008, p. 64) refere que “L’Europe du Traité de Rome de 1957, «l’Europe des 6», ne comptait que 4 langues nationales distinctes (allemand, français, italien, néerlandais) et l’anglais n’en faisait pas partie”.

nos quais a aprendizagem de uma L3 é muito frequente (Cenoz, 1997; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Jordà, 2005; Trévisiol, 2006). Como exemplo que evidencia esta situação, podemos mencionar o caso dos imigrantes magrebinos adultos, com formação académica, falantes de árabe (L1) e francês (L2), quando chegam a Espanha, Portugal ou Inglaterra começam a aprender, respetivamente, espanhol, português e inglês como L3.

Sempre no contexto migratório, entre muitos exemplos que podem existir, podemos mencionar o caso das crianças bilingues, falantes de curdo e turco, que, ao emigrarem para a Alemanha e/ou Áustria, começam a aprender o alemão, língua oficial dos países de acolhimento (Brizić, 2007).

Acresce que na Europa existem muitos países bilingues cujos habitantes necessitam de aprender uma L3, como na região da Catalunha, em Espanha, onde se fala o catalão (L1/L2) e o espanhol (L1/L2) e se ensina o inglês ou o francês como L3. A Suíça, onde há três línguas oficiais (italiano, francês e alemão), encoraja os seus habitantes a adquirirem pelo menos duas delas, a *materna* e uma L2, fora o facto de que os alunos aprendem na escola o inglês como L3.

A mudança sociolinguística no seio da Europa teve eco na política linguística europeia que tomou medidas para promover o plurilinguismo. Com esse objetivo, e no âmbito do projeto “Políticas linguísticas para uma Europa multilingue e multicultural”, foi elaborado o documento do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) (1997/2009), pelo Conselho de Europa, sublinhando as vantagens da aprendizagem das LE, como *valor e competência* para o indivíduo (Coste, Morre & Zarate, 1997/2009), e a necessidade de as inserir nas práticas curriculares das instituições educativas.

Portanto, esta vontade política de encorajar o plurilinguismo e, também, a competência intercultural na Europa, graças a programas europeus de mobilidade, como, por exemplo, o programa *Erasmus*, possibilita aos estudantes europeus, que, em princípio, têm conhecimento de pelo menos duas línguas, L1 e LE1, a aprendizagem de outras línguas adicionais (LE2 ou LE3, etc.) para adquirirem competências mínimas para fins de estudo e de comunicação no espaço académico do país de acolhimento (Capucho, 2006), como se constata nos objetivos do referido programa:

Garantir que os estudantes ERASMUS possuam ou adquiram um nível de língua do país de acolhida permitindo que acompanhem eficazmente o ensino nessa língua (Carta Europeia do Plurilinguismo, 2005, s.p).

Noutro contexto geográfico, na América Latina, a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), em 1991, constituído pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai,

permitiu, para além dos benefícios da livre comercialização entre os países desta organização, algumas reformas no que concerne ao ensino das LE nas suas instituições educativas¹¹, nomeadamente através da inclusão do português no ensino secundário argentino e do espanhol nos currículos plenos do ensino fundamental no Brasil.

Por seu turno, o Camões, I.P, na função de divulgação e de internacionalização do português, através dos leitorados instalados em universidades estrangeiras, tem contribuído para a disseminação do ensino e de aprendizagem do português como L3 ou L4, atraindo cada vez mais aprendentes no Mundo Árabe, em Marrocos, na Argélia, na Tunísia e no Egipto. Como já dissemos, os alunos destes países iniciam o estudo do português apenas na universidade, em cursos livres ou opções curriculares, depois de terem aprendido, normalmente, francês como LE1, espanhol ou inglês como LE2, línguas curriculares no ensino secundário (Suisse, 2010; Brigui, 2011; Pinto, 2012; Suisse & Andrade, 2018).

2.1.3 Características psicolinguísticas da aprendizagem de L3 versus L2

Os processos psicolinguísticos são relevantes na investigação na área da aquisição de uma L3 na medida em que estuda, por excelência, a mobilização das línguas do repertório linguístico-comunicativo do aprendente plurilingue, tendo em conta, para além da L1, também a(s) outra(s) língua(s) intermediária(s) (LE1, LE2, etc.), no processo da apropriação de uma L3/Ln. Dito isto, o aprendente de uma L3 confronta-se com processos diferentes dos do aprendente de uma L2, o que tem implicações até ao nível da terminologia utilizada. Por isso, o termo “bilinguismo”, por vezes empregue para se referir ao uso de quaisquer outras línguas além da L1 (Haugen, 1956; Weinreich, 1963; Ellis, 1994), não é adequado *quantitativamente* para se referir a mais do que duas línguas, como, aliás, especifica o seu prefixo latino “bi-” (Klein, 1995; Jessner, 1999; Cenoz & Jessner, 2000; Jordà, 2005), sobretudo quando se pretende *enumerar e/ou quantificar* as línguas que fazem parte do repertório linguístico-comunicativo dos falantes plurilingues (Suisse, 2017), como Wang relembra: “Thus, the reductionist analysis of direct L1 to L2 transfer is no longer sufficient to account for the parallel activation of languages in multilinguals” (Wang, 2013, p. 99).

¹¹ Ver, por exemplo, a Lei n.º11.161, de 05 de agosto de 2005, que apresenta informação detalhada sobre a aprendizagem obrigatória do espanhol no Brasil, ou a Lei de 2007 sobre a obrigatoriedade da oferta de português no ensino secundário na Argentina, e o Acordo de 14 de agosto de 2009, sobre a admissão de graus, certificados e diplomas para o exercício do ensino de espanhol e de português como línguas estrangeiras nos países do Mercosul.

No entanto, apesar desta tentativa de rotura da área de TLA com a de SLA, relativamente à terminologia utilizada, devido às diferenças de natureza quantitativa das línguas que intervêm no processo de apropriação de L2 ou L3, outros autores consideram que os mesmos mecanismos psicolinguísticos do aprendente são operacionalizados em ambos os processos (Dewaele, 2001; De Angelis, 2007). Isto significa que, por exemplo, no processo de produzir textos escritos numa L3 podem surgir eventualmente fenómenos linguísticos que se verificam também nas produções escritas e orais do aprendente de uma L2, precisamente aqueles que são causados pela influência do conhecimento linguístico prévio, tais como a inibição, a fossilização, etc., bem como outras variáveis extralinguísticas (p. ex. motivação, contexto educacional, memória, etc.).

De qualquer modo, é importante frisar que, no processo de apropriação de uma L3, existe maior probabilidade de influência interlinguística e/ou de se ativar duas línguas (L1 e L2 → L3), enquanto que no da L2 a probabilidade dessa influência é reduzida apenas à L1 (L1 → L2), tal como refere Jessner:

In a multilingual system cross-linguistic influence not only takes place between the L1 and the L2 but also between the L2 and the L3, and the L1 and the L3, not forgetting the fact that the influence can also work vice versa in all cases. In comparison to SLA this presents an increase in transfer possibilities which cannot be neglected, or possibly subsumed as L1 influence – as traditional SLA research would suggest (...) (Jessner, 2008, p. 31).

A par disso, a autora acrescenta que o aprendente de L3 possui uma experiência linguística maior, adquirida durante a aquisição da L1 e da L2, que se reflete na sua capacidade metalinguística, na sua criatividade e na sua flexibilidade cognitiva, o que lhe permitirá usar várias estratégias na nova aprendizagem, como conclui Cenoz:

Les recherches menées au Pays Basque montrent que non seulement le bilinguisme n'influence pas négativement, mais dans certains cas, il favorise l'apprentissage de la troisième langue (Cenoz, 1997, p. 4).

Na mesma linha de reflexão, Hufeisen (2000) especifica que os fatores que afetam a aprendizagem de uma L3 não só são mais complexos, como também são qualitativamente diferentes da aprendizagem de uma L2. Esta autora refere que o aprendente, antes de aprender uma L3/Ln, já tem uma certa familiaridade com outra língua estrangeira (L2/LE1) o que lhe confere, naturalmente, uma experiência na aprendizagem de uma nova LE. Com o intuito de sistematizar os fatores gerais (linguísticos e extralinguísticos) que influenciam a aprendizagem de uma L3, Hufeisen apresenta a seguinte figura:

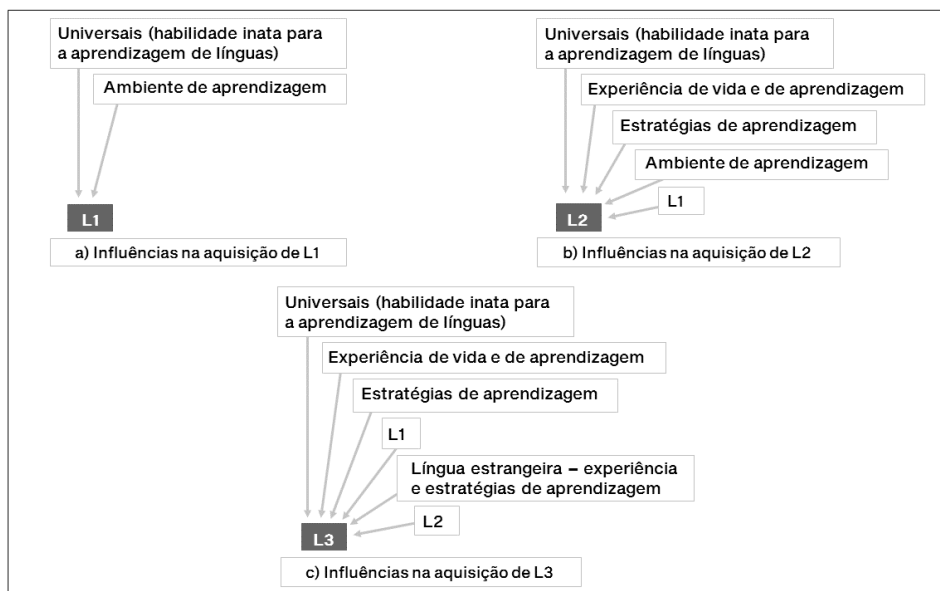


Figura 8 – Fatores gerais que intervêm no processo de apropriação de uma L3 (adaptação de Hufeisen, 2000, p. 214; tradução do autor)

À luz do que foi explicado anteriormente, consideramos que existe, certamente, uma relação de *continuidade*, mas também de *descontinuidade*, entre a investigação na área de SLA e aquela que se faz em TLA. Assim, por um lado, a continuidade tem a ver com o facto de os estudiosos de L3 desenvolverem a sua investigação no quadro teórico de L2, precisamente no que está relacionado com a influência do conhecimento linguístico prévio dos sujeitos na aprendizagem de uma nova LE (Suisse, 2011; Suisse & Andrade, 2018).

Por outro lado, como *descontinuidade* entre a investigação em SLA e em TLA, consideramos que os investigadores em L3 trabalham, como afirmam muitos autores, sobre sujeitos plurilingues que possuem, pelo menos, um repertório linguístico-comunicativo quantitativamente mais rico do que os aprendentes de L2 e, por isso, no momento de analisar a alternância dos códigos linguísticos, na oralidade e na escrita, verificados na produção de falantes e/ou aprendentes de L3, os investigadores têm de considerar não apenas a influência de L1, mas também as influências da L2 (Suisse, 2011).

Em continuação, passamos a explicar os fatores mais relevantes que intervêm no processo da aprendizagem de uma L3 e outras subsequentes.

2.2 Transferência da L1 e da L2 na aprendizagem da L3: fatores determinantes

Antes de passarmos à apresentação e à explicação dos fatores que afetam a mobilização do conhecimento linguístico prévio na apropriação de uma L3, importa referir que os primeiros estudos sobre a temática de L3 foram realizados durante os anos setenta, oitenta e finais dos anos noventa. Na altura, as publicações sobre o plurilinguismo e a aprendizagem de uma L3 eram realizadas de forma esporádica e não se desenvolviam no âmbito de associações internacionais, nem em revistas de especialização periódicas, tal como acontece hoje em dia. Contudo, o seu contributo foi inegável na construção dos fundamentos teóricos da aquisição da L3/Ln.

Entre estas primeiras investigações em L3, destaca-se o estudo de Vildomec (1963) que se debruça sobre as similaridades entre as línguas, verificadas nas produções linguísticas dos plurilingues, mostrando que, no estágio inicial da aprendizagem de uma L3, algumas palavras funcionais, como preposições, artigos ou conjunções, não se transferem da L1, mas sim da L2. Este autor conclui que a influência interlinguística pode ocorrer ainda que as duas línguas (L2 e L3) não tenham o sistema fonético similar (Williams & Hammaberg, 1998; De Angelis, 2005a; Jessner, 2008; Falk & Bardel, 2010).

Bentahila (1975/1982), por sua vez, como veremos detalhadamente mais adiante, destaca também o papel relevante desempenhado pelo francês (L2) na aprendizagem do inglês (L3) por falantes de árabe (L1). Do mesmo modo, Singh e Carroll (1979) constataam que os falantes de hindi (L1), na produção oral de francês (L3), transferem maior número de elementos linguísticos do inglês (L2) do que da primeira língua adquirida. Apresentando resultados diferentes de Vildomec (1963) e Bentahila (1975), Haggis (1973) no seu estudo sobre aprendentes ganeses que falam o dialeto acano (L1) e o inglês (L2), conclui que a língua que mais influencia a produção em francês (L3) é o acano (L1). Chegando à mesma conclusão de Haggis, Llisterri e Poch (1986), num estudo sobre a transferência fonética do francês (L3) por falantes de catalão (L1), com o espanhol como L2, constataam que, na produção oral em L3, ocorre maior influência do catalão (L1). De acordo com estes autores, a transferência da L1 para a L3 relaciona-se com a proximidade dos sistemas vocálicos entre o catalão (L1) e o francês (L3).

Contudo, e apesar de alguns destes estudos darem conta da importância da L2 (língua aprendida depois da L1) na aprendizagem de uma L3, verifica-se que, nos estudos posteriores, e durante muito tempo, o papel da L2 não foi valorizado ou, quando é mencionado, é feito de forma superficial, como podemos constatar nesta reflexão:

[...] for most researchers, language transfer is the use of native language (or other language) knowledge – in some as yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language (Gass & Selinker, 1983, p. 372).

Pode afirmar-se que a escassez de estudos sobre a L3 nesta altura se relaciona, em nossa opinião, com a grande voga de investigações sobre o bilinguismo, por um lado, e, por outro, com o início da valorização do papel da L1, numa perspectiva cognitiva, que se enquadrava, como já mencionámos, na tentativa de uma demarcação das tendências behavioristas que caracterizaram a investigação sobre as LE nos anos cinquenta (Suisse, 2017; Suisse & Andrade, 2018).

Assim, é só a partir dos finais do século XX (anos noventa), como anteriormente referido, que os estudos sobre os aprendentes de L3 ganham vulto na área da aquisição linguística, despertando o interesse dos investigadores em alargar o foco das hipóteses que provocam transferência, para abranger, não apenas a influência da L1, mas também da L2, na aprendizagem de uma L3 (William & Hammarberg, 1998; Cenoz & Jessner, 2000). Dito isto, podemos afirmar que foi precisamente com base nas conclusões obtidas nessas primeiras investigações de Vildomec (1963), Haggis (1973) e Bentahila (1975), e, sobretudo, após a realização de outros estudos empíricos nas últimas duas décadas, que teve início a construção de um quadro teórico na área da TLA.

De qualquer modo, e como já dissemos, o quadro teórico global alicerça-se, principalmente, nos fatores da *proximidade tipológica*, do *efeito psicolinguístico da L2*, da *proficiência linguística* e do *uso recente e da exposição à LE*, entre outros¹², como possíveis responsáveis pela distribuição dos papéis entre a L1 e a L2 (ou outras L2) no processo de aprendizagem da L3/Ln.

2.2.1 Proximidade tipológica

A tipologia linguística é um dos fatores relevantes na análise da influência da L1 e da L2 no processo de apropriação da L3. De Angelis (2007, p. 22), explicando este fator, afirma que “the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families”. A tipologia linguística, de acordo com Falk (2012), engloba três variações a ter em consideração no momento de analisar dados em L3:

- i) a proximidade relacionada com a origem das línguas;
- ii) as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística;
- iii) a distância subjetiva ou “distância psicológica”, percebida ou construída pelo aprendente (Falk, 2012, p. 30).

12 Foram mencionados outros fatores: idade da aprendizagem (Cenoz, 2001; 2003b); tipo de tarefas e atenção dos aprendentes na realização das mesmas, tipo da interação e fatores culturais (Trevisiol, 2006; Angelovska & Hahn, 2012); motivação e atitudes (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001); situação da comunicação, contexto de aprendizagem e tipo do interlocutor (Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001; Muñoz, 2006).

No que diz respeito à primeira variação, relacionada com a proximidade/distância inerente ao parentesco linguístico, muitos estudos empíricos comprovaram que é mais fácil transferir uma L2 românica para uma L3 da mesma família linguística (De Angelis & Selinker, 2001; De Angelis, 2005a, 2005b; Bardel & Lindqvist, 2007), e isto pode ser verificado quando a L1 é muito afastada da L3 (Williams & Hammaberg, 1998; Dewaele, 1998; Suisse, 2010). Não obstante, a proximidade linguística não revela sempre a existência de estruturas semelhantes entre as línguas próximas, pois somos capazes de encontrar, por exemplo, diferenças entre o espanhol e o francês no que diz respeito ao parâmetro [+/-] do sujeito *e/ou* entre o português e espanhol, tal como consta no vocabulário (ex. ‘falsos amigos’).

Na segunda variação – que remete para as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística – constata-se que, por exemplo, a nível sintático, o árabe (língua semita) e o português, o espanhol e o francês (línguas românicas) partilham as características da colocação pré-verbal da negação (cf. Tabela 2). A nível lexical, graças à presença árabe e muçulmana na Península Ibérica, podemos identificar tanto no espanhol, como no português, palavras de origem árabe (arabismos), tal como açúcar, azeite, azeitona, açude, etc. (Suisse, 2006).

Podemos ainda aludir a outro exemplo relevante em relação à semelhança lexical entre as línguas que não pertencem à mesma origem: é o caso do inglês, isto é, apesar de esta língua ser germânica, pode ser considerada como uma língua românica a nível lexical, como revelam Singleton e Ó Laoire (2006), ao comentarem a experiência dos professores de francês para anglófonos e vice-versa:

De plus, l'expérience des générations d'enseignants du français travaillant avec des anglophones et des professeurs d'anglais travaillant avec des francophones indique clairement que les mots apparentés de l'anglais et du français attirent très rapidement l'attention des apprenants de L2, d'où la nécessité perçue des dictionnaires de «faux-amis» français-anglais (Singleton & Ó Laoire, 2006, p. 5).

Em relação ao contacto das línguas afastadas tipologicamente, Cenoz (2001), no seu estudo no País Basco sobre crianças bilingues, mostra que podem ocorrer influências linguísticas entre as línguas afastadas, neste caso, espanhol (L1/L2) → inglês (L3) em detrimento do basco (L1/L2).

No que toca à terceira variação, que se refere à *distância subjetiva* ou “distância psicológica”, como tivemos oportunidade de explicar anteriormente, é um resultado da percepção da semelhança linguística real, ou não, entre as línguas em contacto, como esclarece De Angelis, (2007, p. 22): “the distance that learners perceive to exist between languages that may, or may not, correspond to the distance that actually exists between them”. Nesta perspetiva, um dos primeiros

autores a explorar o conceito – *psicotipologia* (distância subjetiva) – de Kellerman na investigação é Ringbom (1986) que, ao analisar o léxico produzido pelos sujeitos bilingues, aprendentes de inglês (L3), tendo o finlandês ou sueco como L1/L2, constata que ambos os grupos cometem transferências do sueco (L1/L2) para o inglês (L3), mas não do finlandês (L1/L2). A explicação apresentada pelo autor é o facto de os alunos finlandeses *percecionarem a semelhança* entre o sueco e o inglês e não entre o inglês e o finlandês. Esta conclusão vai ao encontro de outras obtidas posteriormente por Odlin e Jarvis (2004) a respeito do estudo do inglês (L3) na Finlândia.

É de salientar que o grau de distância subjetiva entre as línguas pode ser influenciado pela idade do aprendente, já que a percepção das crianças pode não ser tão apurada como a dos adultos (Cenoz, 2001), nomeadamente aqueles que, ao longo do percurso escolar e académico, foram desenvolvendo uma capacidade metalinguística e metacognitiva que lhes permite estabelecer pontes de transferência linguística entre as línguas conhecidas.

Após o exposto relativamente ao fator da tipologia linguística, dando, ainda que resumidamente, exemplos ilustrativos de cada variação, avançaremos para outros estudos de uma forma mais descritiva, no sentido de destacar a sua importância no processo de aprendizagem de uma L3/Ln.

Com efeito, foram realizados muitos estudos na perspetiva da linguística generativa, identificando o papel da tipologia linguística na aprendizagem de uma L3/Ln. Nesta linha de investigação, Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004) debruçam-se sobre a aquisição das frases subordinadas em inglês (L3) por falantes de cazaque (L1), tendo o russo como L2. Os autores explicam que o inglês, tal como o russo, são línguas “cabeça à esquerda” (as frases subordinadas completivas aparecem à direita do nome), enquanto o cazaque, como todas as línguas altaicas, é uma língua de “cabeça à direita” (as subordinadas completivas aparecem à esquerda do nome). Dada a proximidade entre a L2 e a L3, os autores presumem que os aprendentes devem usar a sua experiência linguística, especialmente do russo (L2), na produção das subordinadas em inglês (L3).

Os resultados confirmam esta hipótese, o que leva os autores a concluir que “language learning is cumulative, all languages known can potentially influence the development of subsequent learning” (Flynn, Foley & Vinnitskaya, 2004, p. 5). Neste estudo propõe-se ainda o modelo *cumulative-enhancement*, postulando que uma L2 só se torna uma fonte de transferência quando a estrutura da L3 não está presente na L1.

Leung (2007), na mesma linha investigativa de Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004), examina a transferência sintática no sintagma nominal, explicando que

os aprendentes de francês (L3), tendo o cantonês como L1 e o inglês como L2, produzem uma transferência completa das categorias funcionais pertencentes ao inglês (L2), nomeadamente a presença do artigo definido, categoria gramatical que não existe no cantonês. A omissão e/ou a inibição do artigo na interlíngua de um grupo de controlo de aprendentes de inglês (L2) que têm o cantonês como L1 leva o autor a afirmar que, no caso de o aprendente conhecer uma L2 que partilhe as mesmas propriedades com uma L3, esta última poderá ser mais fácil de aprender.

Bardel (2006), por seu turno, debruçando-se sobre o fator da proximidade linguística, elege como objeto de estudo a negação pré-verbal para compreender o papel desempenhado pela L2 na construção da sintaxe da L3. O *corpus* analisado é constituído pela produção oral de alunos suecos (L1) aprendentes de italiano (L3). Um terço dos sujeitos participantes na investigação tem conhecimento linguístico de outras línguas germânicas – inglês e alemão (L2) – enquanto os restantes dois terços estudam francês ou espanhol (L2). A biografia linguística dos sujeitos indica que as segundas línguas foram aprendidas a partir da idade dos 12 anos e quatro anos mais tarde iniciaram a aprendizagem do italiano (L3). A autora refere que o uso frequente da L2 é considerado elevado porque os sujeitos continuam a aprendê-la ao mesmo tempo que o italiano (L3).

Bardel (2006), ao fazer uma análise contrastiva sobre a negação nas línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos conclui que, ao contrário do italiano, cuja negação é pré-verbal, independentemente do tipo de frases ou verbos, a negação do sueco (L1) surge em todo o tipo de frases na posição pós-verbal. O espanhol é a única língua das L2 estudadas pelos sujeitos que apresenta características similares às do italiano (L3), se bem que o francês também tenha uma partícula de negação, ‘ne’, que surge na posição pré-verbal e outra, ‘pas’, que se coloca depois do verbo. Os parâmetros relacionados com a colocação da negação nas línguas germânicas (pós-verbal) e nas românicas (pré-verbal) permitem ao investigador a possibilidade de analisar o papel da proximidade tipológica entre a L1 e a L2 na apropriação da L3. O estudo demonstra que os aprendentes que tinham conhecimento das línguas germânicas, no caso do sueco (L1), inglês e alemão (L2) antes de aprenderem o italiano (L3), produziram nesta língua um número elevado de estruturas sintáticas típicas das LE, a saber, a negação pós-verbal. Enquanto o grupo que sabia o sueco (L1), inglês e francês (L2), produziu igualmente a negação pós-verbal, mas em menor grau. No que diz respeito ao grupo que tinha o espanhol como L2, este conseguiu produzir de forma correta a negação pré-verbal do italiano (L3).

Estes resultados evidenciam que a aprendizagem da negação em italiano resulta mais facilmente para os aprendentes que estudam espanhol (L2), manifestando

transferências positivas da negação entre ambas as línguas, do que para os aprendentes que têm o francês e o alemão como L2. Contudo, e segundo Bardel (2006), a proximidade linguística não implica sempre semelhança total, como se verifica nos aprendentes que têm o francês como L2, que não realizam transferência da negação de forma constante, ao contrário dos aprendentes que sabem espanhol (L2). A proximidade linguística entre a negação no espanhol (L2) e no italiano (L3) favorece a transferência positiva, enquanto que nos falantes que têm o francês como L2, a transferência positiva é limitada, como explicita a autora:

“Ces apprenants ne réalisent un transfert de la partie préverbale de la négation discontinue du français en italien que de manière limitée” (Bardel, 2006, p. 15).

Esta afirmação dá conta de que a semelhança parcial entre a negação no francês e no italiano provoca no aprendente uma insegurança ou bloqueio psicolinguístico e, conseqüentemente, uma certa inibição na produção linguística em L3.

Baseando-se no modelo generativo de transferências na aquisição da L3 (a generative model of L3 grammatical system transfer), Rothman e Cabrelli (2007) propõem-se investigar o papel da transferência no estado inicial da aquisição da L3, interrogando-se em que medida aspetos de duas gramáticas adquiridas anteriormente serão transferidos para uma L3. Analisam precisamente o sujeito oculto em quatro combinações de línguas (incluindo diferentes ordens de aquisição): espanhol (L1), inglês (L2), francês (L3); inglês (L1), espanhol (L2) e francês (L3); inglês (L1), francês (L2) e espanhol (L3); espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3) – este último serve exclusivamente como grupo de controlo. Note-se que o espanhol e o português são línguas [+ *null-subject*], enquanto o francês e o inglês são do tipo [- *null-subject*]; o francês e o espanhol são tipologicamente mais próximos em comparação com as outras línguas.

Os resultados obtidos comprovam que os aprendentes de uma L3 são capazes de selecionar, dentro do seu repertório linguístico-comunicativo, a língua cuja gramática é mais próxima da L3 em causa.

O estudo de Carvalho e Silva (2006), enquadrado nos estudos sobre o bilinguismo, verifica se o impacto da “distância tipológica” ou da “ordem de aquisição” das línguas são fatores condicionantes da transferência linguística no contexto de aprendizagem do português (L3) por sujeitos bilingues que utilizam o espanhol (L1/L2) e o inglês (L2/L1).

Para recolher os dados, foi solicitado aos participantes da investigação “que pensassem alto/*think aloud*” no momento da realização de uma tarefa sobre o presente e o futuro do conjuntivo em português. Durante a realização desta tarefa, os autores verificaram que os sujeitos de ambos os grupos (espanhol, L1 e inglês,

L2; inglês, L1 e espanhol, L2), se basearam, de forma nítida, na língua espanhola (L1/L2), concluindo-se que a semelhança tipológica (espanhol → português) tem primazia sobre a ordem de aprendizagem das línguas. Isto quer dizer que o inglês (L1/L2) não desempenha um papel importante na apropriação do espanhol (L3) no caso destes falantes.

Villanueva (2010), estudando o contacto linguístico entre as línguas de várias origens, averigua se o conhecimento linguístico prévio do espanhol (L1) e do inglês (L2) facilita, ou não, a aprendizagem da sintaxe do francês (L3 ou L4) por aprendentes venezuelanos de nível intermédio. O primeiro grupo analisado é constituído por sujeitos que têm o inglês como L2 e estão a aprender francês (L3), enquanto os sujeitos do segundo grupo, além de terem o inglês como L2, têm também conhecimento de outras línguas, tais como italiano, português, alemão, árabe, japonês e húngaro (L3) e estão a aprender francês (L4). Esta diferença quantitativa relacionada com as línguas conhecidas pelos sujeitos dos dois grupos permitirá examinar se os do segundo grupo, sabendo mais línguas, apresentam melhores resultados do que os do primeiro. O instrumento utilizado para esta investigação consiste num teste de “reflexão gramatical” sobre algumas estruturas com parâmetros sintáticos que existem, ou não, nas três línguas (espanhol, inglês e francês).

Em conformidade com as conclusões dos estudos anteriores sobre a tipologia linguística, Villanueva (2010), avaliando o papel da influência do conhecimento linguístico prévio no processo de aprendizagem de L3 ou L4, constata que, quando as línguas partilham parâmetros e estruturas sintáticas similares, o desempenho dos sujeitos é bastante satisfatório, especialmente nas línguas tipologicamente próximas (francês – espanhol). Assim, confirma-se a hipótese colocada inicialmente pela autora acerca da influência translinguística da L1 e L2 sobre a L3 ou L4, referindo que “dans ce sens là, on pourrait soutenir l’hypothèse de Flynn, Foley, & Vinnitskaya (2004) (*Cumulatif Enhancement Hypothesis*)” (p. 135).

No que diz respeito à relevância da quantidade das línguas conhecidas pelo mesmo aprendente, Villanueva (2010) conclui que o segundo grupo manifesta um bom desempenho, ligeiramente superior ao primeiro grupo, porém os dados estatísticos não são significativos, o que não valida, conforme a autora, a hipótese de “*Cumulatif Enhancement Hypothesis*”.

Pinto (2012) analisa qualitativamente as dificuldades interlinguísticas verificadas na produção escrita de alunos de português, marroquinos plurilingues, na fase inicial da aprendizagem. Na caracterização do perfil linguístico dos alunos, o autor conclui que os sujeitos sabem, além do árabe dialetal e padrão, outras línguas, tais como o francês e o espanhol. Este estudo revela que alguns alunos marroquinos apresentam dificuldades no plano morfossintático devido, na perspetiva

do autor, às diferenças entre o árabe e o português relativamente às estruturas sintáticas, destacando, como exemplo, a concordância nominal, o uso dos pronomes e do verbo. Quanto ao aspeto lexical, Pinto (2012) sublinha que a interferência do árabe já não é tão marcante, comparativamente com a do francês e a do espanhol (p. ex. *branches, artiste, legumbres, régime*, etc.), nomeadamente com este último, pela sua proximidade com o português.

Além destes estudos que acabámos de mencionar, outros estudos (anteriores) corroboram a ideia de que a proximidade entre as línguas é um dinamizador da transferência linguística, tal como mostram De Angelis e Selinker (2001), que constata uma influência na morfologia de palavras funcionais do espanhol (L2) na produção escrita de italiano (L3) em falantes de inglês (L1). Noutro estudo, Ecke e Hall (1998) analisam o léxico da interlíngua dos aprendentes de alemão (L3) que sabem espanhol (L1) e inglês (L2). Segundo estes autores, os aprendentes mostram uma maior transferência linguística do inglês (L2) para o alemão (L3), sendo então menor a transferência da L1 para a L3.

Alguns autores exploram a importância da distância subjetiva (*psycho-typology*), como o caso do estudo realizado por Singleton e Ó Laoire (2006) sobre as transferências lexicais na apropriação do francês (L3) por alunos que têm o inglês como L1 e o irlandês como L2. Os 42 sujeitos irlandeses que participaram nesta investigação eram alunos do ensino secundário de francês (L3), nível avançado, tendo o inglês ou o irlandês como língua de instrução escolar. Um grupo formado por 13 alunos estava inserido no programa de imersão em que todas as disciplinas eram ensinadas em irlandês. A tarefa a ser realizada pelos alunos consistia em ler vinte vezes frases em francês para depois fornecerem sinónimos e antónimos para cada palavra sublinhada. Depois, foi-lhes pedido que fizessem uma introspeção sobre as suas escolhas lexicais feitas na primeira tarefa. Os resultados obtidos não confirmam a hipótese da relevância do efeito da L2, isto é, as transferências do irlandês (L2) são inferiores às do inglês (L1) na realização da tarefa de escolha de sinónimos e antónimos em francês (L3). Apesar dos alunos terem um contacto permanente com o irlandês, inclusive 14 deles se encontram integrados no programa de imersão na escola, os elementos linguísticos do irlandês não representam mais do que 10% no que diz respeito à consulta lexical, e menos de 5% na realização da tarefa de introspeção. Quanto à psicotipologia, os resultados sugerem que os sujeitos são orientados pela sua perceção da proximidade lexical entre o inglês (L1) e o francês (L3), em detrimento do irlandês (L2) e, ao mesmo tempo, pelo facto da L1 ser “plus fermement ancré[e] que l’irlandais – ce qui expliquerait la prédominance écrasante de l’anglais dans [leurs] données” (Singleton & Ó Laoire, p. 8).

Na mesma linha de investigação, De Angelis (2005a), estudando o uso de palavras funcionais na produção escrita de aprendentes de italiano (L3 ou L4), tendo o inglês, o espanhol ou o francês como L1 ou L2, pretende saber se a noção da distância linguística subjetiva (psicotipologia) é considerada fator suficiente para explicar as transferências linguísticas. A autora selecionou para esta investigação um total de 108 participantes, sendo que todos os aprendentes são adultos, vivem nos Estados Unidos (N 54) e em Porto Rico (N 54), têm conhecimentos de italiano (L3) ou (L4), e possuem diferentes perfis linguísticos, como se verifica na tabela seguinte:

Grupos	Nº	L1	LE1/ L2	LE2/L3	LE3/L4
Grupo 1	37	Inglês	Espanhol	Italiano	
Grupo 2	17	Inglês	Francês	Italiano	
Grupo 3	45	Espanhol	Inglês	Italiano	
Grupo 4	9	Espanhol	Inglês	Francês	Italiano

Através da caracterização do perfil linguístico dos sujeitos e do teste de tradução, a investigadora constata que o nível de proficiência de todos os sujeitos é baixo, tanto no espanhol (LE1) como no francês (LE1/LE2). Como tarefa a realizar, De Angelis (2005a) solicitou aos sujeitos participantes na investigação que, numa primeira fase, lessem na sua L1 um texto sobre a vida de um estudante universitário para que depois escrevessem um resumo do mesmo em italiano (LE2/L3 ou LE3/L4). Foram dadas também instruções aos alunos para que não revissem o texto e não usassem o dicionário.

A investigadora conclui que, apesar dos aprendentes terem baixa proficiência em espanhol (L1) e francês (L2), os sujeitos transferem, para o italiano, palavras funcionais destas línguas. Segundo a autora, este tipo de transferência linguística ocorre devido à proximidade tipológica entre as línguas em contacto. A autora salienta ainda que, por exemplo, no grupo 4, caracterizado pela presença de três línguas tipologicamente semelhantes – espanhol (L1), francês (L3) e italiano (L4) – existe uma influência considerável do conhecimento da parte dos aprendentes do francês, ou seja, a perceção da proximidade dos aprendentes faz com que eles selecionem o francês (L3) em detrimento do espanhol (L1). Além disso, os resultados desta investigação sugerem que os aprendentes são seletivos nas suas escolhas, utilizando algumas palavras funcionais mais frequentemente do que outras. Por exemplo, segundo a autora, entre 28 usos de palavras funcionais transferidas das

LE nas produções escritas, 19 ocorrências são da mesma palavra, o pronome pessoal ‘il’ (3ª pessoa do singular masculino) do francês.

Sistematizando o que foi dito até este momento, verificamos que o fator da tipologia linguística constitui o ponto de partida de investigação para muitos estudos em L3/Ln e é considerado por muitos autores como fator decisivo a ter em conta no momento de analisar as transferências linguísticas da L1 e da(s) L2 na aprendizagem de uma L3/Ln.

Podemos concluir que a comprovação da relevância do fator da tipologia para explicar as influências linguísticas depende, imperativamente, de *três variáveis*, a saber: as especificidades de cada língua em contacto e os níveis de proximidade que possam apresentar (léxico, sintaxe, semântica, etc.); a percepção do aprendente, *i.e.*, a distância subjetiva construída pelo mesmo; e, ainda, a nosso ver, a própria interpretação dos dados por parte do investigador (Suisse, 2019).

Deduzimos, ainda, que a importância do fator da tipologia nos estudos em L3 comprova, nitidamente, a linha de continuidade investigativa desenvolvida entre a área de aquisição da segunda língua (*Second Language Acquisition* – SLA) e da aquisição de uma terceira língua (*Third Language Acquisition* – TLA).

2.2.2 Efeito psicolinguístico da L2

O efeito da L2 afigura-se, como já dissemos, como *elemento diferenciador* entre os estudos desenvolvidos na aquisição de SLA e de TLA, dado que, nesta última, o foco se centra não apenas na L1, mas também nas LE, isto é, são aquelas línguas estrangeiras (LE1 e LE2) que são aprendidas após a L1 (Suisse, 2017; Suisse & Andrade, 2018).

Com efeito, Williams e Hammarberg (1998) aplica, no caso do alemão (L2) no processo de aprendizagem do sueco (L3), o fator do efeito psicolinguístico da LE “*the foreign effect*”, que foi utilizado em estudo anterior por Meisel (1983). Estes dois autores constatam que as transferências linguísticas podem decorrer com mais ênfase da L2 (alemão) para a L3 (sueco) e menos da L1 (inglês) para a L3 (sueco). Especificam que o aprendente de L3 bloqueia o acesso à L1 e se apoia no seu conhecimento da L2, precisamente por ela possuir um *status* de LE em oposição ao estatuto da L1. Por isso, a L2 é considerada a língua à qual foi atribuído o papel designado de *default supplier* (Williams & Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001, 2006), que está regularmente ativada, fornecendo informação para a construção lexical em L3. Para argumentarem a sua explicação, os dois autores observam, num estudo empírico, que o inglês (L1) e o alemão (L2) são tipologicamente línguas relativamente mais próximas do que o sueco (L3). Além disso, a nível da proficiência, a aprendente participante na investigação

domina muito bem tanto o inglês (L1, nível nativo) como o alemão (L2, nível quase-nativo). Por fim, do ponto de vista do uso recente da língua, não se registam diferenças relevantes, pois as duas línguas tinham sido recentemente utilizadas pela aprendente. O único ponto de divergência que separa as duas línguas é o facto de o inglês ser a L1 e o alemão ser a L2. Apesar disso, segundo os autores, a aprendente manifesta tendência para privilegiar a L2 em detrimento da L1, língua não estrangeira: “In the presence of three typologically close languages, the learner thus favored the German L2 over the English L1 for function words” (Williams & Hammarberg, 1998, pp. 387-388). Esta conclusão vai ao encontro da posição de Clyne (1997, p. 96) de que alguns plurilingues desenvolvem dois sistemas: um sistema em L1, que permanece intacto, e outro em LE, no qual as línguas são submetidas a influências multidimensionais (Bono, 2008).

Do mesmo modo, De Bot (2004), na sua teoria denominada Modelo de Processamento Multilíngue (*The Multilingual Processing Model*), relacionada com a aquisição da L3, “suggère que L1, dont le réseau est très solide, pourrait être plus facilement désactivée dans sa totalité que L2 et L3 dont le réseau serait moins bien organisé” (citado por Hammarberg, 2006, p. 13). Nesta mesma linha de reflexão, De Angelis e Selinker (2001) postulam a existência de um modo cognitivo específico, “*Talk foreign*” e/ou “*foreign language mode*”, que desempenha um lugar de destaque no processo de apropriação de uma L3. Desta forma, o aprendente da L3 estabelece relações cognitivas sólidas entre os sistemas não-nativos, em detrimento do sistema da L1, criando, segundo as palavras de De Angelis (2005b, p. 11), “*association of foreignness*” e uma “descentralização linguística” (Gajo, 2001; Castelletti & Moore, 2002) no seio do repertório linguístico-comunicativo.

Face ao exposto, parece-nos que a insistência na questão do afastamento da L1, defendida pelos autores acima referidos para explicarem o efeito psicolinguístico da L2, corresponde, por um lado, ao objetivo inicial dos estudos na área de L3 de valorizar o papel das L2 e, por outro, ao facto de alguns professores de LE continuarem a acreditar na abordagem behaviorista, “recriminando” a dinamização das relações interlingüísticas que eventualmente se podem estabelecer entre uma LE, quer seja a L2 ou a L3/Ln e a L1 ou, como constata Castelletti e Moore (2002, p. 16):

(...) il apparaît que le rapport à la langue première reste perçu de comme un obstacle ou, pour le moins, un problème. Certains enseignants disent viser toujours à «faire penser les élèves directement dans la langue étrangère» (...).

É de referir que, apesar do efeito da L2 ser explorado de forma regular nos estudos da L3 quando realizados por sujeitos adultos, este pode não ser relevante nas crianças, como afirma Bono (2008, p. 85):

L'effet du facteur LE [L2] serait moindre ou nul lorsque deux langues ont été apprises et employées régulièrement dès l'enfance (la différence de statut entre les deux serait moins prononcée).

Por outro lado, e conforme Sikogukira (1993), o efeito psicolinguístico da L2 pode ser induzido também pelo estilo de aprendizagem (materiais didáticos, metodologia de ensino, professor não nativo, etc.), bem como pelo ambiente onde se desenvolve o ensino da L2, o que, por vezes, leva o aprendente a estabelecer, simultaneamente, relações de convergência entre a L2 (entendida aqui como LE1) e a L3, e de divergência entre esta e a L1. É precisamente nesta perspectiva que se enquadra o estudo de Tossa (2001) realizado no contexto educativo do Benim. Este autor, apoiando-se na teoria dos *esquemas*, analisa a transferência linguística nas produções orais e escritas dos alunos do Benim, que têm como L1 o genbe (língua oral africana não ensinada na escola) e como L2 o francês, ensinado desde a primária e que, para além de ser língua oficial, possui ainda um estatuto privilegiado como língua do ensino e da administração. O inglês é considerado uma terceira língua (L3) e ensina-se a partir do secundário, mas é utilizado exclusivamente como disciplina no meio escolar e universitário. Segundo o autor, tanto o francês (L2) como o inglês (L3) têm o estatuto de promoção social na sociedade do Benim.

O inglês é considerado, na África francófona, como uma L3, ou seja, uma língua que os alunos estudam na altura em que já dispõem de um *background* linguístico constituído pelos *esquemas* correspondentes à sua L1, o genbe, e ao francês (L2).

O autor deste estudo coloca a hipótese de que os alunos devem ativar, ao mesmo tempo, os esquemas correspondentes à L1 e à L2 na aprendizagem do inglês (L3). Curiosamente, contrariando a hipótese do estudo de Tossa (2001), conclui que os alunos não utilizam elementos linguísticos do genbe (L1) na aprendizagem da L3, mas que se apoiam no francês (L2). Todas as transferências linguísticas observadas nos textos escritos advêm e são induzidas pela L2, o francês. De acordo com o autor, existem duas razões fundamentais que explicam esta situação. Em primeiro lugar, o inglês é ensinado, essencialmente, a partir de textos escritos e do genbe (L1), uma língua oral não ensinada em contexto escolar, da qual os alunos não têm referências baseadas na leitura. A segunda razão é de ordem psicossociológica: entende-se que a L1 está inserida numa relação “dominé/dominant” perante a L3. Isto cria um “bloqueio psicológico” nos alunos no momento da ativação dos esquemas da L1 ao produzirem enunciados na L3. Para Tossa (2001), os aprendentes estão mais aptos a dinamizar a L2, considerada como tendo o mesmo valor da L3. Por outras palavras, os alunos têm a consciência de

que estão a aprender uma L2 distante da L1 e, sobretudo, que os materiais didáticos usados na aprendizagem do inglês no Benim são de autores ingleses e que não se adaptam à realidade africana. Esta conclusão vai ao encontro da reflexão de Sikogukira (1993) sobre o efeito psicolinguístico da L2.

Do mesmo modo, o estudo de Kabore (1983), realizado também no contexto africano, confirma igualmente o efeito psicolinguístico da L2 no processo de aprendizagem de uma L3. Este autor debruça-se sobre a possibilidade da transferência sintática (L1 ou L2) no processo de apropriação de uma L3. Os participantes nesta investigação são alunos falantes de uma língua da África Ocidental, o moore (L1), de francês (L2) que estão a aprender o inglês (L3). Estes alunos foram submetidos a questionários, a fim de se caracterizar o seu perfil linguístico, e a testes de tradução, para se obter o *corpus* de análise. Embora, segundo o autor, o moore (L1) e o inglês (L3) sejam línguas mais próximas fonética e sintaticamente, os alunos transferiram muitas estruturas do francês (L2), o que foi interpretado como confirmação da hipótese de que, na apropriação da L3, o fenómeno da transferência nem sempre surge com base nas similaridades linguísticas e que o efeito psicolinguístico da L2 é relevante.

Bono (2007), na mesma linha investigativa mas num contexto muito diferente, estudou, durante um período de seis meses, a influência interlinguística em estudantes universitários do espanhol (L3), plurilingues, que já tinham aprendido uma ou duas línguas durante a escolaridade, tendo, uma grande parte deles, o inglês e/ou o alemão como L2. A nível de proficiência, os sujeitos foram divididos em dois níveis: um primeiro grupo, composto por 33 alunos (nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência – QECR, 2001) e o segundo, composto por 16 alunos (nível B2 do mesmo quadro). A caracterização do perfil dos sujeitos dá conta de que eles possuem maior capacidade para estabelecer bases de comparação entre as LE aprendidas na escola do que com a sua L1. Este estudo parte de duas hipóteses:

- i) a competência plurilingue constitui uma rede de interação entre as línguas anteriormente aprendidas e conhecidas;
- ii) o francês (L1), língua vizinha e próxima do espanhol em que os alunos têm maior proficiência, deverá ganhar espaço em relação às outras línguas, no que diz respeito à estrutura sintática em espanhol (L3).

Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial proposta pela investigadora, ou seja, a presença de todas as línguas anteriormente aprendidas na interlíngua de L3. No entanto, contradiz a segunda hipótese, já que foi detetada uma forte influência do inglês (L2) comparativamente com a influência do francês (L2) na interlíngua do espanhol (L3). Os exemplos mais marcantes de aproximação L2 → L3 ocorrem ao nível do sintagma nominal. Como se sabe, a ordem do *adjetivo+substantivo* é uma característica das línguas germânicas e, segundo a

autora, surge frequentemente na interlíngua dos aprendentes de nível A1, ao passo que, no espanhol, como no francês, a maioria dos adjetivos colocam-se a seguir aos substantivos. Eis alguns exemplos de transferência apresentados pela autora:

Interlíngua dos alunos de espanhol (L3)	Espanhol (L3)	Francês (L1)	Inglês (L2)
La gente estudia idiomas porque quiere viajar extranjeros países.	La gente estudia idiomas porque quiere viajar a países extranjeros.	Les gens apprennent des langues parce qu'ils veulent voyager dans des pays étrangers.	People learn languages because they want to travel to foreign countries.

Esta primeira frase foi produto de uma tarefa de expressão oral de um sujeito (nível A1) em que se verifica a transferência da estrutura sintática do inglês¹³ para o espanhol que pode ser interpretado, segundo Bono (2007), como “faute d’attention” (p. 6). Contudo, na produção escrita, em exercícios elaborados pelo mesmo sujeito, com tempo suficiente para a realização da tarefa e ainda com a possibilidade de rever o texto, voltaram a surgir o mesmo tipo de transferências, interpretadas como resultado da influência do inglês, como se pode verificar através destes exemplos:

Interlíngua dos alunos de espanhol (L3)	Espanhol (L3)	Francês (L1)	Inglês (L2)
En 1999 participé a las huelgas de los colegios de mi ciudad. ¡Era mi primer político acto!	En 1999 participé en las huelgas de los colegios de mi ciudad. ¡Era mi primer acto político!	En 1999 j'ai participé aux grèves dans les collèges de ma ville. C'était mon premier acte politique!	In 1999 I took part in the high school strikes in my city. It was my first political act!

De acordo com a autora, este tipo de transferências surge porque os sujeitos não estão suficientemente expostos à prática do espanhol e, por isso, pode deduzir-se que existe uma relação causa-efeito entre a proficiência em L3 e o recurso à L2.

Curiosamente, este tipo de transferência foi observado também na produção de um sujeito de nível B2 que, na nossa opinião, provavelmente será um exemplo de fossilização linguística de elementos da L2 na L3.

Do ponto de vista psicolinguístico, este estudo demonstra que, quando os aprendentes francófonos percebem as estruturas da L1 como marcadas e não conseguem transferi-las para a L3, acabam por criar a associação de “parler en langue étrangère” (Bono, 2007).

¹³ Apresentamos aqui apenas exemplos ilustrativos do inglês.

Do ponto de vista didático, os resultados obtidos nos estudos sobre L3, segundo a autora, “pode [conduire] à poser la nécessité pour la didactique des langues de prendre en compte le rôle des L2s dans l’acquisition d’une L3, et d’associer cette dimension interlinguale à une conception plurilingue de l’apprentissage” (Bono, 2007, p. 9).

Do mesmo modo, o estudo de Bardel e Falk (2007) indica que o fator efeito psicolinguístico da L2 é mais importante do que a proximidade tipológica entre a L1 e a L3, de maneira que os aprendentes se apoiam mais nas L2:

(...) our data support the hypothesis that the L2 status factor is stronger than the typology factor in L3 acquisition (...) The results from the present study shed new light on the issue of typology: in L3 acquisition, the L2 acts like a filter, making the L1 inaccessible (Bardel & Falk, 2007, p. 480).

Após esta reflexão, podemos dizer que o efeito psicolinguístico da L2 depende de variáveis linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e até afetivas, podendo condicionar a percepção dos aprendentes para ativarem, dentro do conjunto das línguas do seu repertório linguístico-comunicativo, aquelas que consideram como LE.

Ficou claro que os estudos de Bono (2007) e de Bardel e Falk (2007) apresentam uma explicação psicolinguística, ao passo que, os outros autores, tais como Kabore (1983) e Tossa (2001) vão além do linguístico, demonstrando que a influência da L2 em ambos os estudos está relacionada com o estilo de aprendizagem e com o espaço *exolingue*, ou seja, com o lugar onde se desenvolve o ensino da LE. Acresce que a interpretação de Tossa (2001) não deixa de ser curiosa quando estabelece a relação de “dominé/dominant” entre o genbe (L1) e o inglês (L2), razão, entre outras evocadas pelo autor, pela qual o aprendente bloqueia a L1.

Por fim, deduzimos que o fator do efeito psicolinguístico da L2 é exclusivo da área de investigação da TLA, demarcando-se assim dos estudos da SLA e do bilinguismo, nos quais a discussão para explicar os fenômenos de contacto linguístico gira em torno da L1 e da L2.

2.2.3 Proficiência linguística

Como salientámos anteriormente, a proficiência é um dos fatores mais importantes para determinar a probabilidade da influência interlinguística, quer seja no processo de aprendizagem de L2, quer no de L3. Aliás, parece existir um consenso geral entre os investigadores de que a transferência é mais provável que ocorra em níveis mais baixos de proficiência na língua em estudo. Assim, o aprendente, não tendo uma competência elevada em L2, procura preencher as lacunas a nível lexical ou sintático baseando-se na L1 (Odlin, 1989; Jarvis, 2000; entre outros).

No âmbito dos estudos da L3, o fator da proficiência foi estudado inicialmente em estudos sobre L2 para explicar a transferência linguística desta para a L3. Assim, quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se a L2 tiver sido aprendida e utilizada em contexto natural (Hammarberg; 2001). Este autor postula que a frequência da prática da L2 no contexto informal ou natural, e não no contexto formal da sala de aula, pode ajudar a desenvolver a proficiência nesta língua. Esta perspectiva vai, certamente, ao encontro da ideia defendida por Cummins (1979), já referida anteriormente, baseada na teoria da interdependência linguística, em que se relaciona a exposição ao uso da língua com a proficiência.

Relativamente ao que foi explicado, Ringbom (2005), avaliando o fator da proficiência, refere que, por exemplo, uma transferência semântica (L2 → L3) só é possível no caso de existir uma proficiência maior numa língua que faz parte do repertório linguístico-comunicativo do aprendente, neste caso na L2. Da mesma forma, Bardel e Falk (2007) afirmam que, para que aconteça a transferência das estruturas sintáticas da L2 para a L3, o aprendente deve possuir uma elevada proficiência na L2.

Contrariamente à proposta de Hammarberg (2001), Bardel e Lindqvist (2007) acreditam que o fator da proficiência em L3, elevada ou não, pode ser decisivo para explicar a transferência linguística. Desta forma, estes dois autores afirmam que, por um lado, uma baixa proficiência em espanhol (L2) pode ser a fonte principal das influências interlinguísticas no processo de apropriação do italiano (L3), nomeadamente durante a fase inicial da aprendizagem e, por outro lado, o nível avançado em L3 pode determinar o grau de influência interlinguística, isto é, à medida que o aprendente vai atingindo um nível elevado, vai prescindindo do recurso às línguas anteriormente aprendidas.

Expostas estas visões, constata-se que os estudos de Hammarberg (2001), de Bardel e Lindqvist (2007) e de Bardel e Falk (2007) não referem a importância da proficiência em L1 no processo de apropriação da L3. Este posicionamento pode ter, em nosso entender, duas explicações: a primeira está relacionada com o facto de a L1 ser, em princípio, a língua sobre a qual os sujeitos possuem maior domínio (comparativamente com o das LE) e, como afirma Hermas, “la compétence en L1 est considérée comme acquise” (2008, p. 12); a segunda remete, como já dissemos, para o facto do interesse pela área da L3 inicialmente se focar na investigação da influência da L2 na apropriação da L3 (L2 → L3).

Convém reconhecer que, a nível investigativo, determinar em TLA o grau de proficiência numa LE coloca alguma dificuldade aos investigadores em L3, sobretudo quando não se pretende fazer um estudo longitudinal que permita a

realização de testes para diagnosticar o nível de domínio de uma língua que o sujeito esteja a estudar ou já tenha estudado (Suisse, 2019). Assim, uma das soluções adotadas pelos investigadores em L3 para avaliarem a proficiência nas outras línguas é a metodologia da autoavaliação por parte dos informantes ou a elaboração da biografia linguística (De Angelis, 2005a; Grosso, 2005; Bardel, 2006; Angelovska & Hahn, 2012; Langegger-Noakes, 2010; Martins, 2013), que permite, entre outras informações sobre os sujeitos, saber as línguas LE aprendidas, a duração e a ordem de aprendizagem e se houve convivência com nativos.

Apesar do fator da proficiência linguística ser relevante, quase não encontramos estudos que explorem exclusivamente este fator, ou seja, é sempre referenciado, como veremos mais adiante, junto com outros fatores, para explicar a influência interlinguística em L3.

Cumprir dizer que o estudo desenvolvido por Langegger-Noakes (2010) é dos escassos que examina o papel da proficiência em L3 como o principal condicionante das transferências linguísticas. Este autor analisa, precisamente, as transferências lexicais e sintáticas nas produções orais e escritas de alunos de alemão (L3), nível elementar e intermédio, que sabem também inglês (L1) e francês (L2). O estudo baseou-se num questionário para a autoavaliação da proficiência em francês (L2) e em testes de proficiência em alemão (L3). Os resultados indicam que o nível de proficiência atingido em L3 condiciona tanto a quantidade como a qualidade das influências linguísticas procedentes da L1 e da L2.

Resta acrescentar que o fator da proficiência, como referimos também em relação à tipologia linguística, estabelece uma linha de continuidade com a área de investigação de SLA e TLA; contudo, no caso de aprendentes de L3/Ln existe a possibilidade de avaliar o fator da proficiência não exclusivamente em L1, mas também em L2.

2.2.4 Uso recente e exposição à LE

O fator do uso recente e a exposição à língua remete para “how recently a language was last used” (De Angelis 2007, p. 35), que pode ser relevante para que uma língua seja transferível para a L3/Ln. Nesta linha, Hammarberg (2001) defende que as transferências de uma L2 são mais verificadas na produção de uma L3 se a língua tiver sido usada recentemente e com muita frequência. O efeito do uso recente, segundo o autor, pode ser propiciado por qualquer contacto recém-estabelecido com a L2, seja este evidenciado em termos de produção ou de percepção. Håkansson, Pienemann e Sayheli (2002) vão ainda mais longe, considerando que o efeito do uso recente da L2 é o único fator determinante na transferência, independentemente

da proximidade tipológica entre a L1 e a L3 (ver ainda Dewaele, 1998; Shanon, 1991). A exposição e o uso recente de uma L2 “poderão estar relacionados com a motivação instrumental que o aprendente tem em relação a uma determinada LE” (Suisse, 2019, p. 247).

Em alguns contextos, a ordem da aprendizagem de uma LE, isto é, a última língua aprendida, pode influenciar a que vai ser aprendida de seguida (Blank & Zimmer, 2011), refletindo sobre o efeito negativo deste fator, acreditam que o uso recente de uma língua (L2) permite que o seu léxico e as suas estruturas sintáticas se mantenham ativados, dificultando assim a aprendizagem da L3.

Estas afirmações podem ser entendidas no âmbito, por exemplo, da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na aprendizagem de LE (*CCR – Cognitive Chain Reaction*), elaborada por Fernandes-Boëchat (2006, p. 26), que põe em relevo “[a] importância da aprendizagem precedente”. Segundo esta teoria, e concretamente no caso da aprendizagem de uma quarta língua (L4), aquela que causa maior influência nos estádios iniciais da aprendizagem é a terceira língua (L3). O recurso à L3 dependerá, no entanto, de um grau mínimo de proficiência avaliado, segundo a investigadora, no nível intermédio. Deste modo, o aprendente recorre de forma intensa à terceira língua quando inicia a aprendizagem de uma L4 e assim sucessivamente, como a autora ilustra nesta figura:

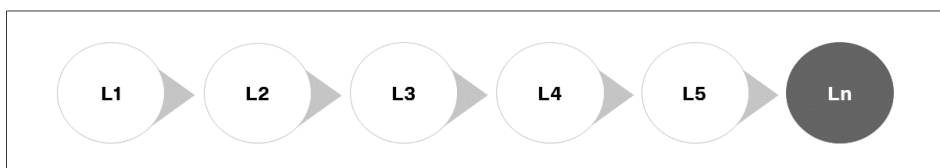


Figura 9 – Sequência dos processos de aprendizagem de línguas
(adaptação de Fernandes-Boëchat, 2006, p. 38)

A posição de Fernandes-Boëchat (2006) está de acordo com a teoria do efeito da última língua “*Last Language Effect*” (Shanon, 1991), que é muito referenciada na literatura sobre L3. A única diferença reside no facto de a teoria do efeito da última língua apontar que os aprendentes transferem, (in)conscientemente, elementos da língua que foi usada recentemente e com mais frequência; enquanto que, na perspetiva da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, a autora supra citada sublinha que a influência involuntária da língua imediatamente anterior será sentida, mesmo que esta (neste caso L3) tenha sido aprendida há muitos anos, desde que o aprendente tenha atingido e conserve um nível intermédio (cf. Suisse & Andrade, 2018).

O Modelo de Processamento Multilingue (*The Multilingual Processing Model*), desenvolvido por De Bot (2004), sobre o acesso lexical em plurilingues, pode explicar, de certo modo, o efeito do uso recente da língua. Na perspectiva de De Bot, as línguas conhecidas pelo aprendente de L3 serão sempre ativadas de forma simultânea, criando um conflito constante entre as línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo no momento da produção e da percepção linguísticas. Assim, segundo o autor, a língua que for utilizada com mais frequência pelo aprendente terá mais possibilidade de ser transferida para a língua menos utilizada, neste caso o léxico. Esta ideia é realçada, também, nos estudos de Paradis (1994, 2004), nos quais o autor defende a relação entre o uso frequente de um item linguístico (fonológico, lexical, sintático, etc.) e a sua ativação numa futura produção linguística:

A language needs to be used in order to keep its activation threshold sufficiently low to prevent accessibility problems. Within each language, the ease of access to its various items is proportionate to the recency and frequency of their use (Paradis, 2004, p. 31).

A inibição da língua não praticada não implica o seu esquecimento, como já dissemos atrás, fica apenas adormecida e a sua reativação depende, necessariamente, do maior estímulo ao seu contacto e exposição ao seu *input*. Quanto à língua ativada (dominante), está mais presente na memória de longo prazo e, por isso, permanece mais acessível.

Numa visão oposta, outros autores defendem que os aprendentes de uma L3/Ln não ativam necessariamente a última língua que aprenderam, por exemplo, se eles se aperceberem que existe uma semelhança linguística entre uma língua do seu repertório linguístico e a L3/Ln, poderá ocorrer entre ambas a transferência, mesmo que aquela não seja utilizada há muito tempo (De Angelis & Selinker, 2001; Herwig, 2001).

Concluindo este ponto, verificamos que, inicialmente estes fatores estavam relacionados com o papel desempenhado pela L2 (LE1) mas, à medida que a área de investigação em TLA foi conseguindo novos resultados, foram surgindo outras variantes destes fatores, como o caso da proficiência, tendo-se explorado também o papel da L2 e/ou da L3.

Após esta exposição analítica, em que apresentamos (alguns) fatores que desencadeiam as influências linguísticas no processo de aprendizagem de uma L3/Ln, passaremos a relatar alguns estudos empíricos na área da TLA que exploram o contacto linguístico do aprendente plurilingue, e no qual se verifica a conjugação de *dois, três ou mais fatores*, para explicar as transferências linguísticas produzidas na interlíngua do aprendente de L3.

2.3 Fatores na ativação da L1 e L2 na aprendizagem de uma L3: dinamismo e complexidade

Apesar de no início termos analisado isoladamente cada um dos fatores acima referidos, na verdade eles são interdependentes e interagem entre si para ativar e transferir (ou não) uma língua do repertório linguístico-comunicativo¹⁴ no processo de aprendizagem de uma L3. Isto significa que cada hipótese que os investigadores vão colocando para explicar a transferência da L1 ou da L2 na produção da L3/Ln pode estar fundamentada na conjugação de vários fatores (Williams & Hammarberg, 1998; De Bot, 2004). O investigador em L3 analisa os dados e avalia a conjugação de tais fatores, baseando-se no seu conhecimento aprofundado da biografia linguística dos sujeitos que, por sua vez, nos dá uma ideia sobre o perfil dos mesmos e sobre as características do contexto onde se concretiza a aprendizagem de uma L3 ou outras subsequentes.

2.3.1 Estudos sobre a intervenção de *dois* fatores na influência interlinguística em L3

Ahukanna, Lundo e Gentile (1981), no seu estudo sobre alunos nigerianos de francês (L3), que têm o igbo como L1 e o inglês como L2, ressaltam, mesmo que de forma implícita, que o efeito psicolinguístico da L2 e a proficiência na L1 são fatores principais para a compreensão da transferência linguística que ocorre na aprendizagem da L3. Este estudo desenvolveu-se na Nigéria, onde o inglês é a língua oficial utilizada no ensino, no comércio e nos *media*, enquanto o igbo (L1) é adquirido no contexto familiar. Com a introdução do francês na escola e nas universidades, os alunos nigerianos acabam por ter contacto com três línguas.

Este estudo visa a análise dos erros linguísticos verificados durante a aprendizagem do francês (L3), que podem ser atribuídos a interferências do conhecimento prévio de outras línguas, neste caso concreto, do igbo (L1) e do inglês (L2). A tarefa realizada consiste num teste de julgamento de frases agramaticais em francês, que os aprendentes avaliam como corretas.

Os resultados apontam que os sujeitos julgam como correta, por exemplo, a seguinte frase em francês “Mais je vous ai dit que ma mère allait marché hier.” e a frase correta é *Mais je vous ai dit que ma mère allait au marché hier*. Segundo a análise dos autores, o erro não é causado pela influência do inglês porque nesta

¹⁴ Recordamos que este aspeto está relacionado com a posição teórica de De Bot (2004) que, baseando-se no modelo de Levelt (1993), postula que “le choix de la langue se fait au niveau de la conceptualisation du discours, mais que, au moment de la formulation, plusieurs langues peuvent être activées en parallèle et de manière concurrentielle, en fonction de facteurs tels que le niveau de maîtrise, la fréquence d’utilisation ou l’âge d’acquisition de ces langues” (Hammarberg, 2006, p. 13).

língua é obrigatório usar a preposição ‘to’, equivalente a ‘au’ no francês, colocada antes do substantivo “marché”. O facto de os aprendentes considerarem esta frase gramaticalmente correta terá a ver com as regras da língua igbo, que não ditam o emprego da preposição na estrutura em causa. Esta omissão da preposição antes do substantivo pode ser considerada como uma forma marcada no igbo (L1), podendo causar inibição, como se verificou no julgamento gramatical.

Referindo, ainda, outro exemplo, a frase “Okò parlara à son fils quand il arrive.” foi também julgada correta pelos aprendentes, apesar de não respeitar a concordância do tempo verbal do futuro do indicativo. A frase que segue a norma é *Okò parlara à son fils quand il arrivera*. Na análise desta frase, os autores colocam a probabilidade desta interferência ser provocada pelo inglês (L2), uma vez que este admite a possibilidade do emprego do verbo no presente *Okò will speak to his son when he arrives*. Para fundamentar esta hipótese, Ahukanna, Lundo e Gentile (1981) referem ainda que no igbo se utiliza uma forma correspondente ao “present perfect”.

Depois de identificarem de forma separada as interferências tanto do igbo (L1) como do inglês (L2) na aprendizagem do francês (L3), os autores apresentam outro exemplo em que se pode classificar a interferência como dupla, isto é, os erros gramaticais são originados pela interferência simultânea das duas línguas anteriormente aprendidas. Isto verifica-se quando os aprendentes nigerianos declaram como correta a frase “Tu aimes riz.”, na qual falta o artigo ‘le’ antes do substantivo, ou seja, a frase correta é *Tu aimes le riz*. A estrutura da frase apresentada em francês, segundo os autores, corresponde à do igbo (L1) e à do inglês (L2) (*You like rice*).

De acordo com os autores, este estudo demonstra que não se deve subestimar as potencialidades das interferências linguísticas de todas as línguas do repertório linguístico-comunicativo na apropriação de uma L3. Ora, se tivermos que aplicar os fatores referidos nos estudos TLA a este estudo, poderá deduzir-se que a proficiência na língua igbo (L1) e o efeito psicolinguístico da L2 (inglês) explicam a presença de traços linguísticos destas línguas na produção escrita dos aprendentes do francês (L3).

No estudo de Dewaele (1998), que se debruça sobre a produção lexical num grupo de falantes de neerlandês (L1) com um repertório linguístico-comunicativo diferente, observamos outra combinação dos fatores do efeito psicolinguístico da L2 e da tipologia linguística para explicação da transferência para a L3.

O primeiro grupo, formado por 32 sujeitos, tem o francês como L2 e o inglês como L3, e o segundo grupo, constituído por 7 sujeitos, além do neerlandês (L1), tem conhecimentos do inglês (L2) e do francês (L3). Todos os aprendentes estudaram o francês no ensino secundário (durante 6 a 8 anos, 3 a 5 horas por semana).

Dewaele (1998) procura estudar os níveis de ativação das línguas do repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes de francês (L2/L3). De forma sucinta, os resultados encontrados atestam uma influência interlinguística visível na produção de itens lexicais em ambos os grupos. O primeiro grupo (falantes de francês, L2) parece ativar com mais frequência os conhecimentos linguísticos de neerlandês (L1), ao passo que o segundo grupo (falantes de francês, L3), utiliza sobretudo elementos linguísticos relacionados com o inglês (L2). Como explica o próprio autor “level of activation is partially blocked. It appears that the LI is not necessarily always the dominant *active* language and that access to its lemmas could accordingly be limited” (Dewaele, 1998, p. 488). Assim, parece existir um bloqueio que impede o uso da L1 na produção de itens lexicais em L3 porque os aprendentes já conhecem uma L2.

O estudo de Dewaele (1998) aponta, assim, como fatores possíveis para compreender as influências linguísticas nos sujeitos trilingues, tanto o efeito do inglês (L2), como, eventualmente, a tipologia linguística entre o léxico desta língua e o do francês (L3).

Trévisiol (2006), analisando o processo de aquisição do francês (L3) por aprendentes japoneses com conhecimentos de inglês (L2), demonstra que a percepção da proximidade linguística por parte dos aprendentes depende, em grande parte, da sua proficiência em determinada fase de aprendizagem da L3. Como instrumento de análise, o investigador solicitou aos sujeitos a realização de um exercício de expressão oral, em que três grupos situados em diferentes níveis (inicial, intermédio e avançado) procederiam ao visionamento e comentário de um filme. O protocolo de recolha dos dados permitia aos sujeitos o uso da sua L1 (japonês) e da L2 (inglês) para solicitarem à investigadora esclarecimentos sobre a tarefa a efetuar.

Os resultados deste estudo evidenciam que, de um modo geral, numa primeira fase de aprendizagem, as transferências a nível lexical e sintático, tanto do japonês (L1) como do inglês (L2), estão subjacentes na produção em francês (L3). A nível lexical, a alternância de código efetua-se em forma de “empréstimo” da L1 e da L2, no caso do japonês, nomeadamente as palavras adaptadas do inglês, por exemplo: *têburu* “table”, *chansu* “chance”, *kappulu* “couple”, *restoran* “restaurante”.¹⁵

Os sujeitos de nível elementar ativam o conhecimento linguístico do japonês (L1) na produção das palavras funcionais (preposições e conjunções). Segundo Trévisiol (2006), nesta fase inicial de aprendizagem, as transferências do japonês e do inglês são consideradas como línguas de “*démarrage*” para a apropriação da língua-alvo e são essencialmente ativadas para procurar o léxico correspondente em francês (L3).

¹⁵ Nestes exemplos, o autor não utilizou a transcrição fonética.

Numa segunda fase de aprendizagem, nos níveis intermédio e avançado, à medida que os sujeitos vão conseguindo progressos no francês (L3), a quantidade de transferências de elementos linguísticos do japonês (L1) vai diminuindo, enquanto que a do inglês (L2) aumenta. Esta inversão, registada na dinâmica do repertório linguístico-comunicativo, poderá explicar-se, provavelmente, pela aproximação do nível de proficiência dos sujeitos entre a L3 e a L2. Assim, segundo o autor, o aperfeiçoamento dos aprendentes na L3 ajuda-os a perceberem a proximidade linguística entre o francês e o inglês. Nesta fase de aprendizagem, a percepção do inglês como L2 ganha dimensão em detrimento do japonês (L1), que, apesar da inversão, continua a ter um papel instrumental, nomeadamente nas reflexões metalinguísticas dos sujeitos para controlarem a sua produção e para regularem o seu discurso com a professora. O japonês constitui, assim, uma “*souplage de securité*” (Trévisiol, 2006, p. 18) para os sujeitos, sobretudo nos níveis menos avançados de aprendizagem do francês (L3) e para aqueles que têm baixa proficiência em inglês (L2). A principal conclusão deste estudo é que todas as línguas anteriormente aprendidas, neste caso concreto, o japonês (L1) e o inglês (L2), são transferíveis para o francês (L3). Além disso, a percepção da proximidade linguística entre L2 e L3, como fator que causa as influências interlinguísticas, depende de uma proficiência elevada, ou não, das línguas que constituem um repertório linguístico-comunicativo.

Num estudo que aborda o contacto linguístico entre as línguas semitas e as línguas europeias, Bentahila (1975, 1982) analisa a transferência linguística na aprendizagem do inglês (L3) em alunos do ensino secundário do Magrebe (marroquinos e argelinos), cujo repertório linguístico-comunicativo é constituído pelo árabe (L1) e pelo francês (L2). O autor, a fim de validar os resultados do seu estudo, utiliza um grupo de controlo constituído por alunos iraquianos e kuwaitianos que tinham o árabe como L1 e estavam a aprender inglês (L2), ou seja, sujeitos com conhecimento apenas de duas línguas. Nesta investigação, o autor coloca três hipóteses:

- i) a possibilidade da transferência do árabe (L1), língua na qual os alunos marroquinos possuem maior proficiência e hábitos linguísticos bem estabelecidos, pode prevalecer sobre o francês (L2) na escrita do inglês (L3);
- ii) a possibilidade da transferência da L2 (francês) mobilizada pela proximidade linguística do inglês (L3), pois partilham o mesmo alfabeto e alguns lexemas de palavras, ao contrário de uma língua semita, como o árabe (L1);
- iii) se os alunos magrebinos produzirem as mesmas transferências fonológicas, gramaticais e lexicais que os alunos iraquianos e kuwaitianos, isso poderá significar que o francês (L2) não é relevante na aprendizagem do inglês (L3).

Os resultados da análise da produção escrita dos aprendentes mostram que, a nível gramatical, existe uma diferença entre o desempenho dos alunos magrebinos

e os do médio oriente, por exemplo, na utilização do “present perfect”. Os aprendentes magrebinos têm tendência para transferir este tempo verbal em situações em que não é permitido - ex. “I have seen a film yesterday”. Este tipo de transferência não é comum entre os kuwaitianos e os iraquianos que usam a frase com sucesso (ex. I saw a film yesterday). Segundo o autor, talvez seja uma transferência direta do árabe, onde o “simple past” seria utilizado nesta situação.

A nível lexical, verifica-se que as palavras cognatas de francês (L2) e de inglês (L3) levam os alunos marroquinos a realizarem transferências ao nível da pronúncia, “confiando” na semelhança morfológica e, ao mesmo tempo, a transferirem os cognatos do francês (L2) para o inglês (L3) que não têm significados equivalentes, do tipo “falsos amigos”. Esta transferência lexical não é comum em aprendentes iraquianos e kuwaitianos, já que não são confrontados com palavras inglesas semelhantes às do árabe (L1).

Este estudo conclui que os alunos marroquinos e argelinos aprendentes de inglês (L3) fazem um uso “excessivo” de transferências do francês (L2) devido à proximidade linguística entre ambas as línguas, em detrimento do árabe (L1). No entanto, em algumas situações, a transferência da L1 pode resultar positiva, como aconteceu com o grupo do Médio Oriente. Neste caso, a perceção do estatuto do francês como LE por parte dos aprendentes magrebinos inibe a ativação frequente da L1.

Num outro estudo, que explora a interlíngua de aprendentes árabes, Paniagua (2003) examina as incorreções produzidas em espanhol (L3) com a finalidade de identificar qual é a sua provável origem. As hipóteses colocadas consistem em investigar se as transferências do árabe (L1) constituem uma parte considerável do total das incorreções ou se, pelo contrário, a tendência para transferir elementos linguísticos de L1 fica inibida, prevalecendo a transferência do francês (L2).

Os resultados deste estudo revelam que as transferências do árabe registam um número de 138, representando (apenas) 6,7% do total. Numa primeira análise, parece que a influência da L1 no processo de apropriação do espanhol (L3) por parte dos aprendentes árabes é insignificante em comparação com a influência do francês (L2). Apesar desta pequena percentagem, que pode ser explicada, de certo modo, pela tomada de consciência por parte dos aprendentes da distância linguística que separa as línguas em contacto, os exemplos recolhidos das transferências sintáticas, segundo Paniagua (2003), são significativos e têm uma importância qualitativa. Assim, na sua análise, o autor refere as transferências da estrutura do árabe (L1) para o espanhol (L3), verificadas sobretudo nas frases coordenadas copulativas, em que os aprendentes árabes repetem regularmente a conjunção ‘y’ (correspondente à letra ‘wa’ [و] em árabe), como testemunha o exemplo seguinte:

“Estaba en Augusto de 1999, **y** cuando viví con vosotros y realizaba un curso **y** de espanhol porque beneficié de una beca, y tengo que agradecer os por todo”.

A repetição da conjunção ‘y’, que é um uso correto em árabe, cria em espanhol uma estrutura forçada, afetando, por vezes, a compreensão do texto. O autor do estudo acrescenta, ainda, exemplos de transferência regular de preposições do árabe (L1) para o espanhol (L3): “Voy **con** avión.”, “Hablo **con** voz alta.”; e outros que concretizam a omissão das preposições em alguns verbos do espanhol: “Alguien puede ayudar (...) el outro.”, “Reunió (...) los libaneses.”, “Respetar sobre todo (...) el ser humano.”.

Apesar da distância linguística entre o árabe (L1) e o espanhol (L3), as formas marcadas do árabe são incontrolláveis pelos aprendentes e a sua transferência para espanhol (L3) prevalece em muitas situações, mesmo perante a proximidade linguística entre o francês (L2) e o espanhol.

Contudo, e como foi demonstrado noutros estudos, a percepção da proximidade linguística entre o francês (L2) e o espanhol (L3) surge como explicação das transferências lexicais e morfossintáticas, constituindo, segundo o autor, 14,7% das 304 incorreções. No que respeita às transferências lexicais, além dos ‘falsos amigos’, são constantes os calcos ortográficos entre o francês (L2) e o espanhol (L3), nomeadamente nas palavras espanholas escritas com a grafia ‘s’, ‘m’ ou ‘c’ na posição intervocálica, que são frequentemente desdobradas (ex. **occurido**, **occurió**, **possibilidad**, **comm**unicación, **assoc**iación, **comm**unidad, **impossible**). De igual modo, neste estudo registam-se na produção escrita outras transferências ortográficas, tal como em “familiar”, “filosofia”, “povres”.

Outro tipo de transferência observada na produção escrita ocorreu ao nível da estrutura sintática, com incidência nas preposições que regem alguns verbos, nomeadamente “sufrir”, “permitir”, “decidir” e “pedir” que, em francês, exigem a preposição “de” nas construções com o infinitivo, por exemplo: “Sufre mucho **de** la contaminación.”, “Eso lo **permite** siempre **de** adelantarse.”, “Si no es libre de **decidir de** su economía.”, “El grupo de «scoot» **pide** a cada persona **de** comprar un producto alimento cuando haciendo la compra.”.

Surge, ainda, na produção escrita, a transferência dos tempos verbais, tal como o uso do “passé composé” em vez do pretérito perfeito. Este fenómeno de inibição explica-se pelo facto do “passé simple”, em francês, ser um tempo usado preferencialmente em contextos literários.

Esta investigação demonstra que os aprendentes árabes dinamizam o conhecimento prévio linguístico da L1 (árabe) e da L2 (francês) no processo de aprendizagem do espanhol (L3) de forma não equitativa, variando consoante as categorias linguísticas (léxico, sintaxe, semântica, etc.).

Pode dizer-se que a transferência do conhecimento linguístico prévio é condicionada pela percepção que os aprendentes têm da proximidade entre o francês (L2) e o espanhol (L3). Esta percepção é reforçada também pelo efeito da L2, visto que tanto o francês como o espanhol são idiomas com que os aprendentes magrebinos contactam no contexto *exolingue*.

Segundo Paniagua (2003), a compreensão destas transferências linguísticas, tanto do árabe (L1) como do francês (L2), permitirá aos professores de Espanhol Língua Estrangeira (ELE):

anticipar estrategias y ejercicios que faciliten el aprendizaje a estos alumnos, sin por ello apartar la atención de algunos fenómenos importantes de su interlengua que tienen que ver con el árabe, especialmente el polisíndeton y las dificultades para puntuar y articular la coherencia del texto” (Paniagua, 2003, p. 33).

Deste modo, e ainda segundo o autor, os professores de ELE (Espanhol Língua Estrangeira) podem atuar no sentido de preverem e corrigirem possíveis transferências, propondo uma abordagem contrastiva espanhol/francês e/ou árabe/espanhol no momento de explicarem os conteúdos.

Se nestes estudos que acabamos de apresentar verificamos que a influência interlinguística em L3 é essencialmente condicionada por *dois fatores*, com destaque no *efeito psicolinguístico da L2* ou na *distância percebida* entre as línguas em contacto, outros estudos consideram que tal influência pode ser causada por *três possíveis fatores*, ou *mais*, como apresentamos seguidamente.

2.3.2 Estudos sobre a intervenção de *três* fatores, ou *mais*, na influência interlinguística em L3

O estudo de Ortega (2008) demonstra que a proximidade linguística, a proficiência em L3 e o efeito psicolinguístico da L2 são fatores elucidativos para compreendermos a influência interlinguística da L1 e da L2 na L3. Este autor analisa as transferências lexicais e sintáticas do espanhol (L1) na produção oral em inglês (L2) e em catalão (L3). Os resultados dão conta de que a L1 constitui a principal fonte de transferência, tanto na produção oral em L2 como em L3, diminuindo esta influência interlinguística à medida que a proficiência na língua-alvo (L3) se torna mais elevada. O autor não descarta a importância da distância entre as línguas (espanhol-catalão) na influência interlinguística, especialmente se a proficiência na L1 for elevada e se existir um contacto recente com a mesma. O facto de a transferência sintática proceder exclusivamente da L1 (o espanhol) e da transferência lexical ter como fonte principal a L2 (o inglês) leva a que este estudo aponte para a existência de vários níveis de ativação do conhecimento linguístico prévio.

Por sua vez, Otto Cantón (2007), baseando-se na metodologia da análise do erro, estuda de forma transversal as transferências linguísticas dos malteses (L1), que têm o inglês como L2 e o italiano como L3, no processo de aprendizagem do espanhol (L4), nível avançado. A especificidade e o interesse deste estudo residem no facto do repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos ser constituído pelo maltês, uma língua “híbrida”, de origem semita (bastante similar aos dialetos do Norte de África, mas que adota o alfabeto latino, incorporando ainda léxico do italiano e do inglês), e por outras línguas europeias, nomeadamente o inglês (L2) e o italiano (L3) as quais, segundo o autor, são de uso frequente no domínio profissional (turismo) e na vida social dos sujeitos.

O resultado deste estudo mostra que, do ponto de vista quantitativo, a maioria das transferências linguísticas provém do italiano (L3), seguido do inglês (L2) e depois do maltês (L1). A influência do italiano (L3) surge em todas as categorias linguísticas, enquanto que a do inglês e a do maltês varia de uma categoria para outra. Os exemplos mais destacados neste estudo, relativos à influência do italiano (L3) no espanhol (L4), são os que se referem aos artigos definidos, cuja transferência ocorre por *omissão* ou *adição* dos mesmos no uso com os substantivos. Os aprendentes malteses tendem a *omitir* o artigo definido, característica do italiano, antes dos nomes dos desportos, por exemplo “Jugar **a** ténis/futebol” em vez de *jugar al ténis/futebol*. Noutra situação, os aprendentes adicionam o artigo definido antes dos nomes dos países - “Me gusta **la** España.” - e antes do possessivo - “**la** **mia** casa”, “**el** nuestro amigo”. A influência do italiano surge ainda nas estruturas comparativas do espanhol, isto é, quando os alunos selecionam a ligação entre elementos que constituem a comparação, produzindo na escrita frases do tipo “El español es más fácil **del** francés.”, “Yo soy más alta **de** mi hermana.”, em vez de *El español es más fácil que el francés.*, *Yo soy más alta que mi hermana*. No que toca às preposições, os alunos malteses transferem, por exemplo, as estruturas do italiano (*decidere di + infinitivo*) para o espanhol: “He decidido **de** estudiar español”, cujo verbo “decidir” não exige a preposição ‘de’. Por outro lado, o estudo de Otto Cantón (2007) evidencia a tendência dos aprendentes malteses para omitir o artigo indefinido, como se verifica nas frases seguintes: “Hay (...) colina muy importante.” em vez de *Hay una colina importante*. Esta transferência por omissão explica-se pelo facto de o maltês não possuir no seu sistema linguístico o artigo indefinido, uma forma marcada das línguas semitas, em que o carácter indeterminado é traduzido pela ausência do artigo. Segundo o autor, a omissão do artigo indefinido surge ainda noutras situações causadas pela influência do inglês (ex. “Trabaja como recepcionista.” em vez de *Trabaja como una recepcionista.*).

A nível lexical, nota-se também a influência do inglês (L2), e não do italiano (L3), mesmo quando as palavras espanholas são formalmente mais próximas das italianas, por exemplo: “Es un **recipe** típico de malta.”, “La gente muy **sympatica**.”. Explicando estas transferências linguísticas, o autor refere que os aprendentes, tendo a consciência de que nem sempre as semelhanças linguísticas resultam em transferências positivas, acabam por não ativar a língua mais próxima, neste caso o italiano. Trata-se, certamente, de uma inibição linguística. Este tipo de transferência pode ser também explicado pelo facto de os estudantes malteses estarem mais expostos à língua inglesa (L2) pela via profissional, dado o seu contacto com os turistas.

No que toca aos pronomes, este estudo destaca a transferência da propriedade da repetição em inglês (L2) (ex. “I am Alison, I´m a student.”) para o espanhol (L4) (ex. “Yo soy Alison, yo soy estudiante.”). Como se sabe, a explicitação do pronome pessoal em espanhol não é necessária (tal como em italiano e em maltês), porque a informação gramatical sobre o sujeito está implícita na flexão verbal no sentido de evitar as ambiguidades.

É de salientar que algumas transferências linguísticas encontradas na produção escrita dos alunos malteses pode ser o resultado da influência das duas línguas do seu repertório linguístico-comunicativo, como se verifica no género de alguns substantivos – “**Esta** es mi coche.” em vez de *Este es mi coche*. Neste exemplo, segundo o autor, a hipótese testada para o género de “coche” provem, eventualmente, das palavras “*Karroza*” do maltês ou “*machina*” do italiano.

Por último, Otto Cantón (2007) salienta a transferência lexical observada na produção escrita dos aprendentes malteses, como no caso dos ‘falsos amigos’, tal como se verifica nesta frase: “Yo estaba muy **embarazada**.” em vez de *Yo estaba avergonzado*. Segundo o autor, as palavras “*imbarazzata*”, em italiano, e “*embarassed*”, em inglês, podem ser a causa desta transferência, se bem que a palavra italiana possua maior semelhança gráfica (it. *Embarazzata* → es. *Embarazada*).

Este estudo evidencia que os aprendentes ativam todo o repertório linguístico-comunicativo no processo de aprendizagem do espanhol (L4), em que a perceção dos sujeitos sobre a proximidade linguística explica as transferências que provêm do italiano (L3). As transferências do inglês (L2) e do maltês (L1) estão relacionadas com os fatores da proficiência e do uso frequente da língua na vida quotidiana.

Abordando o contacto linguístico entre as línguas europeias, Chlopek (2007) estuda as influências interlinguísticas nas produções escritas de alunos universitários polacos (polaco, L1) que têm o alemão como L2 (nível avançado) e o inglês como L3 (nível elementar e intermédio). A maioria dos sujeitos aprendeu

o alemão e o inglês em contexto formal e usa regularmente ambas as línguas, mas a exposição ao inglês (L3) é significativamente menor. Para os alunos polacos, segundo a autora, quer o alemão (L2) quer o inglês têm o *estatuto de LE* e grande parte deles revela um elevado nível de consciência metalinguística, percebendo que o alemão e o inglês são tipologicamente mais próximos em comparação com o polaco (L1). O procedimento da investigação baseou-se em analisar os erros de competência linguística e pragmática dos alunos a partir das respostas dos testes escritos: tradução de polaco (L1) para inglês (L3), exercícios de preenchimento de espaços e redação sobre tema livre.

Este estudo conclui que, durante o processo de apropriação da L3, os aprendentes estabelecem pontes de transferência com todas as línguas do repertório linguístico-comunicativo. Assim, a conjugação da última língua apreendida, com a proximidade linguística e com o efeito psicolinguístico da L2 explicam, de certo modo, a transferência do alemão (L2) para o inglês (L3), a nível lexical e sintático. A proficiência no polaco (L1), por seu turno, deixa traços na sintaxe e na pragmática na interlíngua do inglês (L3).

Suisse (2011) analisa a interlíngua de 21 marroquinos do 2.º ano do Curso de PLE (Português Língua Estrangeira) do Leitorado do Instituto Camões da Universidade de Fez, em Marrocos. Os participantes neste estudo apresentam dois perfis diferentes. O Grupo 1 (G1): árabe padrão e a variante dialetal (L1), francês (LE1), espanhol (LE2) e português (LE3); o Grupo 2 (G2): árabe padrão e a variante dialetal (L1), francês (LE1), inglês (LE2) e português (LE3). O objetivo do estudo é compreender como funciona o repertório linguístico-comunicativo dos alunos universitários marroquinos no processo da apropriação do português (LE3).

Verifica-se que na interlíngua do G1 predominam as transferências lexicais do espanhol, língua que é considerada mais próxima do português e a mais utilizada pelos alunos no contexto académico. Os alunos deste grupo, ao mobilizarem o conhecimento linguístico do espanhol, acabam, ao mesmo tempo, por bloquear o francês (LE1).

Em relação ao G2, desativando o inglês (LE2), transferem para o português mais traços linguísticos do francês (LE1), língua que estudavam no curso em que estavam inscritos. Apesar desta diferença na gestão do repertório linguístico-comunicativo, ambos os grupos, transferem também do árabe padrão (L1) e do dialeto marroquino para o português (LE3), particularmente, aspetos relacionados com a concordância de género e expressões idiomáticas.

Em conclusão, este estudo demonstra que a proximidade linguística, a proficiência, a exposição e o uso recente do espanhol (LE2), no caso do G1, e do francês (LE1), no caso do G2, são os principais fatores que fazem com que os aprendentes

marroquinos selecionem e transfiram, em grande quantidade, estas línguas românicas para o português (LE3).

Noutro estudo, Pinto e Carvalhosa (2012) debruçam-se sobre as produções escritas de 37 universitários sérvios, alunos de português LE, obtidas através de um ditado de 134 palavras, constituindo um excerto de uma história popular portuguesa, “O azeiteiro e o burro”. O texto tinha sido estudado numa aula anterior, conjuntamente por professor e alunos, e estes tinham conhecimento de que o mesmo iria ser ditado novamente para avaliação em sala de aula. O perfil linguístico dos alunos sérvios indica que são plurilingues, sendo que, para além do sérvio (L1), todos já tinham estudado ou estudavam na altura outras línguas (espanhol, italiano, francês, inglês e russo), fazendo com que o português fosse L3, L4, Ln. O estudo pretende identificar as influências das línguas previamente aprendidas ao nível lexical e sintático, bem como os fatores (proficiência em L2, tipologia linguística e uso recente da L2) que causam as referidas influências na produção escrita do português.

Os resultados deste estudo mostram que os alunos sérvios desativam a L1 em detrimento da língua que estão a usar nos seus cursos, tal como o espanhol (p. ex. “cabeza”, “dictado”, “estaba”, “perdones”, “con”, “otro”, etc.), o francês (p. ex. “fin”, “gagne”, “pour”, “sans”, etc.), que são as línguas mais dominadas, às quais os sujeitos *estão expostos* e, ao mesmo tempo, *tipologicamente próximas* do português.

Chegando ao fim desta reflexão feita sobre os estudos apresentados, comprovamos, por um lado, que as possibilidades de influência interlinguística da L1 e da L2, ou de ambas, na apropriação da L3/Ln podem ser explicadas pela conjugação hipotética de vários fatores: a proximidade tipológica, o efeito psicolinguístico da L2, a proficiência linguística e o uso recente e a exposição à LE.

Por outro lado, constata-se que todas as línguas previamente aprendidas são transferíveis no processo de apropriação da L3, apresentando várias probabilidades e direções: a L1 poderá permanecer, eventualmente, uma fonte de influência interlinguística ($L1 \rightarrow L3$) e poderá ainda associar-se à L2 numa hipotética transferência dupla ($L1+L2 \rightarrow L3$); o conhecimento da L2, como é defendida em muitos estudos de L3, pode, por sua vez, influenciar a aprendizagem da L3 ($L2 \rightarrow L3$). Veja a figura seguinte:

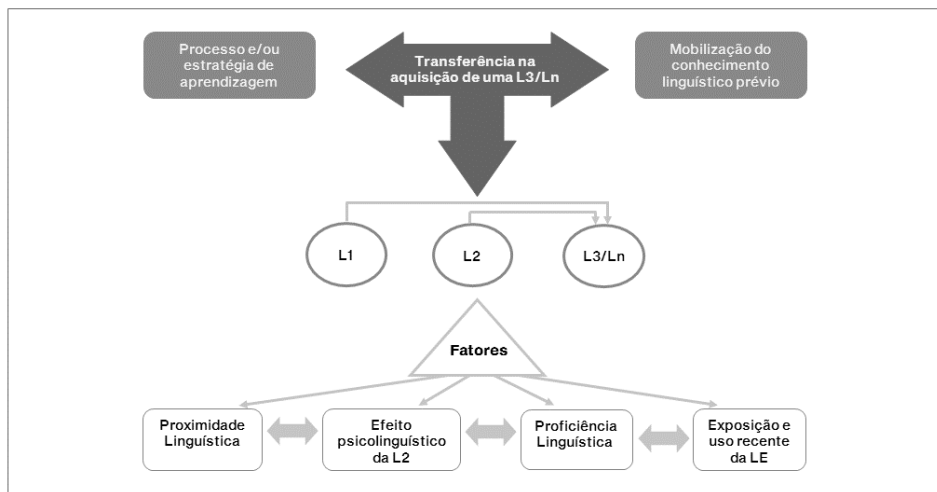


Figura 10 – Alguns fatores condicionantes da mobilização de L1 e L2 na apropriação de uma L3

Ficou patente que a ativação da L1 pode ser explicada pela proficiência do aprendente nesta língua (Ahukanna, Lundi, & Gentile, 1981; Bentahila, 1975/1982; Paniagua, 2003; Chlopek, 2007) e também na L3 (Trévisiol, 2006) e, outras vezes, pela proximidade linguística que se pode estabelecer com a L3 (Ortega, 2008); enquanto que a ativação da L2 pode ser fundamentada pelo efeito psicolinguístico da L2, pela tipologia linguística e até pelo efeito da última língua apreendida (Bentahila, 1975/1982; Paniagua, 2003; Trevisiol, 2006; Chlopek, 2007; Pinto, 2012; entre outros).

Desta forma, não há dúvida de que a aprendizagem de uma L3/Ln é um processo complexo no qual encontramos várias possibilidades e probabilidades de influências interlinguísticas que podem emergir na aquisição de uma L3/Ln no qual, e como salienta Hammaberg (2006, pp. 15-16),

il est loin d'être évident de définir l'intensité de l'influence relative des différents facteurs pour un apprenant donné dans une situation donnée. Un facteur peut entraîner une différenciation importante ou faible entre les langues pour un apprenant et ainsi être plus ou moins décisif. Le poids relatif des différents facteurs *per se* est jusqu'à présent incertain.

Como fica claro pela análise dos estudos citados, podemos confirmar que os aprendentes de uma L3 usufruem da capacidade de transferir, em diferentes e variados graus, todas as línguas do seu repertório linguístico-comunicativo, num processo criativo e hipotético na apropriação da L3 (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003; Gajo, 2003; Coste, Morre & Zarate, 2009), demonstrando, de certo modo, como o aprendente de L3/Ln gere a sua competência plurilingue e pluricultural definida como:

[...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 129).

Esta “multicompetência” (Cook, 1992, 1995, 2009) do aprendente para gerir o seu repertório linguístico-comunicativo torna-o “especial do ponto de vista linguístico” (De Angelis & Selinker, 2001). Afinal, tal relação de interdependência que o aprendente consegue estabelecer entre as línguas em contacto (Cummins, 1979, 1981), bem como a consciência que o leva a valorizar os conhecimentos linguísticos prévios (Ausubel, 1968), faz com que “[Sa] perception du nouveau n'est jamais qu'une mise en relation à du déjà là” (Trevisse, 1992, p. 90).

Por último, salienta-se que a maioria dos estudos empíricos sobre L3, baseando-se nos dados da biografia linguística dos aprendentes, visa analisar e compreender a dinâmica do seu repertório linguístico-comunicativo no processo da apropriação de uma L3. É neste sentido que vamos apresentar algumas propostas metodológicas para caracterizar o perfil linguístico do aprendente de L3 e analisar as influências interlinguísticas que ocorrem na sua produção escrita.

2.3.3 Metodologia de recolha e análise de dados em L3: algumas propostas

No âmbito dos estudos sobre a influência interlinguística em L3 consideramos importantes os aspetos da metodologia de recolha e análise dos dados. Neste sentido, importa, primeiramente, proceder à caracterização do perfil do aprendente de L3, através de um questionário, por forma a analisar a influência da L1 e da L2 na apropriação da L3, sobretudo no que respeita à escrita. Esta caracterização do aprendente plurilingue permite ao investigador identificar, para além das influências entre as línguas em contacto, os fatores condicionantes desta mesma influência (Suisse, 2019).

2.3.3.1 Caracterização do perfil dos aprendentes de L3

A fase do questionário, que visa a caracterização do referido perfil, é precedida pela recolha de dados sobre os *macro* e *microcontextos* onde os sujeitos estão a aprender as línguas (Castellotti & Moore, 2002; Blanchet & Asselah-Rahal, 2008). Nesta primeira fase, aconselha-se vivamente a recolha e análise documental de várias fontes oficiais credíveis que nos informam acerca do estatuto de cada língua, quer ao nível constitucional quer ao nível escolar. A nosso ver, o conhecimento

das políticas linguísticas de um país afigura-se essencial para o investigador compreender, por exemplo, a escolha das línguas nacionais e estrangeiras, bem como a ordem da sua aprendizagem no contexto educativo dos sujeitos em análise.

Cumprida esta fase preliminar, o investigador deverá recolher dados, através de um questionário, que lhe permita conhecer alguns elementos da biografia linguística que o elucidem sobre i) *a tipologia das línguas*, ii) *a proficiência* e iii) *o grau de exposição e o uso recente* que os sujeitos-alvo registam nestas mesmas línguas. A indicação prévia das LE no questionário baseia-se não apenas na informação recolhida através dos documentos oficiais, mas também no conhecimento do contexto educativo em estudo. Contudo, é necessário deixar aos inquiridos a possibilidade de acrescentarem outras línguas, salvaguardando algumas situações sociolinguísticas que possam existir.

A questão sobre a *tipologia das línguas* permite, por um lado, identificar as línguas que constituem o repertório dos sujeitos e, por outro, avaliar as variáveis de origem que apresentam, isto é, se, por exemplo, o seu conhecimento de línguas se limita às línguas românicas ou se estas se conjugam com outras, germânicas ou semitas, etc.. Esta informação é relevante, uma vez que podemos encontrar no mesmo contexto educativo vários perfis linguísticos de aprendentes em L3, devido aos diferentes percursos escolares. E, com base nesta informação, o investigador poderá averiguar a *proximidade*, ou *não*, entre as línguas que os sujeitos conhecem e desvendar o (eventual) *efeito psicolinguístico da L2* que, muitas vezes, se afigura também como fator a ter em consideração para compreender a influência interlinguística em L3.

Com o intuito de identificar o *lugar* e a *ordem de aprendizagem das línguas* (L1+L2+L3) e o *grau de exposição e uso recente* destas, devem solicitar-se outros dados como sejam: o contexto (formal ou informal), a sequência e a duração (meses ou anos) de aprendizagem das línguas, bem como o seu uso, tanto no meio escolar ou académico como fora deles. Importa sublinhar que os dados a recolher sobre a *exposição* e o *uso recente das línguas* permitem ao investigador identificar, precisamente, que línguas foram (ou estão a ser) aprendidas ao mesmo tempo que a língua alvo, a L3. Este detalhe está relacionado com o facto de ser frequente o estudo de uma L3 em simultâneo com o estudo de outra língua. Como exemplo disso, na Universidade de Aveiro, os alunos do Curso de Línguas e Relações Empresariais estudam três línguas: inglês (língua obrigatória); alemão ou espanhol ou francês e árabe ou chinês ou russo (Pérez, Hergert & Suisse, 2018). O *uso recente* e a *exposição* às línguas poderão estar relacionados, como já mencionámos, com a motivação instrumental que o aprendente possui em relação a uma LE. Como consequência, o uso regular de uma LE faz com que esta prevaleça na memória de longo prazo

e, por esta razão, o aprendente terá mais possibilidades de a transferir, em detrimento das outras menos utilizadas (Suisse, 2019). De facto, este dado proporciona também ao investigador/professor a possibilidade de avaliar o *efeito do uso recente* e a *exposição à L2* na influência interlinguística em L3.

Tal como referimos anteriormente, os investigadores têm comprovado a *proficiência linguística* numa das línguas do repertório como fator decisivo no processo de transferência da L1 e/ou da L2 para a L3. Contudo, recolher informações exaustivas acerca desse fator continua a ser discutível, sobretudo em relação à(s) L2(s), já que a L1 é a língua adquirida e a língua de instrução e provavelmente a mais dominada, sobretudo ao nível do conhecimento implícito, pelos aprendentes. Assim, face à dificuldade de realizar testes de proficiência (pela natureza do estudo e/ou falta de tempo) nas L2(s) que o aprendente conhece, é viável, como alternativa, solicitar a autoavaliação dos inquiridos (De Angelis 2005a; Bardel 2006; Suisse 2019) usando uma escala de avaliação qualitativa e/ou quantitativa conhecida pelos sujeitos. Para compreender ainda melhor os critérios de autoavaliação dos sujeitos, é recomendável realizar uma entrevista *focus group*, através da qual podemos recolher também dados metalinguísticos muito úteis na análise qualitativa (Suisse, 2019).

Em suma, importa sublinhar que as informações recolhidas sobre alguns elementos da biografia linguística servem, numa abordagem cognitivo-construtivista, para explicar de forma científica os desvios provocados pela influência interlinguística em L3, e as causas da sua ocorrência. Tal como dissemos em relação ao perfil linguístico, a análise dos desvios encontrados na produção escrita em L3 deveria seguir uma base teórica adequada às questões de investigação dos estudos, como procuraremos explicar seguidamente.

2.3.3.2 Análise das produções escritas em L3

No âmbito da análise do erro causado pela transferência da L1 e da L2 no processo de aprendizagem de uma L3, apresentamos uma proposta para a análise dos erros cujos fundamentos teóricos se guiam não apenas pelos estudos da área de SLA, mas também da área de TLA. Trata-se de uma metodologia que se fundamenta numa análise contrastiva – versão moderada – (Wardhaugh, 1970 [1992]), visto que analisa as produções reais dos sujeitos e destaca os desvios sistemáticos que têm origem nas influências interlinguísticas. Como já foi dito, na AE o aprendente é visto, numa perspetiva construtiva-cognitiva, como o processador ativo de informação, integrando novos conhecimentos e baseando-se nos já existentes. Partindo deste pressuposto, o investigador, após coligir os dados de *corpus* (produção escrita dos sujeitos) que interessam ao seu estudo, pode identificar os desvios de

transferência e proceder à sua análise, adotando, como já mencionámos, vários critérios: descritivo-linguístico, comunicativo, etiológico-linguístico e pedagógico (Gargallo, 1993), inspirados nos estudos clássicos de Corder (1971[1992], 1981, 1983).

Assim, o **critério etiológico-linguístico** classifica os desvios baseados na influência interlinguística da L1 e da L2 que se verificam na produção da L3. Devido à natureza complexa da linguagem e às suas variações individuais (Odlin, 1989; Jarvis, 2000), o investigador deve ter em conta não apenas a biografia linguística dos sujeitos (tipologia linguística, indicadores de proficiência e exposição às línguas), mas também o seu *background* linguístico e teórico para identificar os desvios causados pela transferência linguística. Desta forma, e tal como foi mostrado no quadro teórico, se os aprendentes plurilingues testam hipóteses para escrever enunciados em L3 – baseando-se no seu conhecimento linguístico anterior e na sua experiência de aprendizagem – o investigador terá, necessariamente, de descrever e explicar os dados obtidos no estudo empírico sob a forma de probabilidade (Odlin, 1989), o que reflete um conhecimento profundo sobre a temática em estudo.

Nesta lógica, o investigador tem como missão descobrir, por exemplo, no léxico e na morfossintaxe em L3, a provável fonte dos desvios das transferências por forma a compreender quais são as línguas que desempenharam o papel de *default supplier* (Hammaberg, 2006). Através do **critério descritivo-linguístico**, tenta explicar-se como estes desvios se manifestam nas produções escritas dos sujeitos, fazendo uma análise contrastiva entre as línguas do seu repertório (L1, L2) e a língua-alvo, neste caso a L3. Em concreto, o investigador deve descrever os desvios linguísticos (p. ex. omissão, adição, seleção errada ou permuta) que ocorrem na estrutura superficial do léxico e que se apresentam em formas híbridas, como consequência direta da influência interlinguística. No que respeita aos outros aspetos gramaticais, o investigador pode destacar tanto os desvios da omissão/inibição, adição e falsa seleção – que se costumam encontrar nos artigos definidos, nos pronomes possessivos e nos verbos – como aqueles que afetam a concordância nos pronomes possessivos e a colocação dos pronomes átonos (ênclise, próclise).

Na análise da categoria lexical, nomeadamente nas subcategorias dos substantivos e dos verbos, o investigador não analisa apenas os desvios que afetam a forma, mas também os que afetam o significado (p. ex. ‘falsos amigos’ nas línguas próximas), incluindo, desta forma, na análise o **critério comunicativo**. Quer isto dizer que deverá, de igual modo, o investigador classificar os desvios que impedem a transmissão da mensagem na língua em estudo.

Por fim, a base do **critério pedagógico**, a Análise do Erro, encara os desvios como algo natural, que faz parte do processo/estratégia de aprendizagem, e reflete uma competência transitória, parcial, evolutiva, desequilibrada, cuja análise e compreensão é imprescindível para qualquer reflexão didática. A este propósito, o investigador/professor pode sugerir estratégias nas quais explica como estes desvios sistematicamente observados na interlíngua de L3 podem ser aproveitados no ensino. Tal como propusemos em (Suisse & Andrade, 2018), trata-se de uma metodologia de ensino que visa mobilizar, numa perspectiva construtivista-cognitiva, as línguas do repertório dos sujeitos e que se apoia na noção de *Noticing Hypothesis* (Schmidt & Frota, 1986; Schmidt, 2001) no processo de aprendizagem de português (LE3). Esta estratégia de aprendizagem, que se alicerça na análise contrastiva cognitiva e na didática integrada, tem a vantagem de implicar os aprendentes na construção do seu conhecimento e promover a sua autonomia e, contrariamente ao que se verifica na aula tradicional de LE (professor emissor – aluno recetor), privilegia a interação entre professores e alunos. Em boa verdade, trata-se de uma metodologia de ensino adequada ao perfil linguístico plurilingue, cuja consciência (meta)linguística o capacita, à medida que se incorpora um novo *input*, para identificar semelhanças (objetivas e subjetivas) entre as línguas já adquiridas (L1, L2, etc.) e aquela em estudo (L3/Ln). Deste modo, o professor/investigador – baseando-se na sua experiência (incluindo aqui a investigação e a formação) – acaba por articular vários saberes linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos na sua reflexão e ação pedagógicas.

Em conclusão, podemos dizer que os procedimentos de recolha de dados para a caracterização do perfil linguístico são condicionados pelos objetivos e questões levantados pela investigação e, por isso, a proposta aqui apresentada pode ser flexível, tendo em conta as metas de cada investigação. Os dados a recolher poderão, naturalmente, ser mais precisos sempre que for necessária informação específica relevante para o estudo. Sem dúvida que o conhecimento aprofundado da biografia linguística dos sujeitos envolvidos facilita ao investigador a compreensão, do ponto de vista psicolinguístico, acerca de como eles gerem o seu repertório plurilingue, ativando uma(s) língua(s) em detrimento de outra(s), na produção escrita em L3.

Síntese

Nesta segunda parte, começamos por explicar alguns aspetos importantes na área de investigação em L3, apontando as suas diferenças em relação à L2. Foi muito importante referir os fatores sociolinguísticos que promovem o plurilinguismo,

dando exemplos de vários contextos geográficos (Europa, América Latina e Mundo Árabe) onde se aprende cada vez mais uma L3. Numa perspectiva psicolinguística, concluímos que existe uma relação de continuidade entre a investigação em SLA e muitos estudos em TLA, sobretudo nas questões que incidem sobre o conhecimento linguístico prévio; quanto à relação de descontinuidade, explicámos que esta se refere ao número de línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo do aprendente de L3 que é superior ao de L2.

Depois, procurámos explicar que a tipologia linguística, o efeito psicolinguístico da L2, a proficiência linguística, o efeito do uso recente e a exposição à LE são alguns *dos fatores* que desencadeiam as transferências linguísticas da L1 e da L2 na aprendizagem de uma L3/Ln. Assim, vimos que a comprovação da relevância do fator da tipologia para explicar as influências linguísticas no processo de aprendizagem de uma L3 depende, imperativamente, das especificidades que podem apresentar as línguas em contacto, nomeadamente a proximidade linguística, ou não, nos seus vários níveis (lexical, sintático, semântico, etc.), e da perceção do aprendente, associada à distância subjetiva construída pelo mesmo. Acrescentámos ainda que, a nosso ver, as explicações encontradas para as transferências realizadas na apropriação de uma L3/Ln podem também decorrer da interpretação feita dos dados por parte do investigador. Este último deve controlar na sua investigação as variáveis que podem influenciar a mobilização das línguas do repertório linguístico-comunicativo na apropriação de uma L3/Ln.

Relativamente ao efeito psicolinguístico da L2, notámos que este fator surge quando o aprendente bloqueia o acesso à L1, apoiando-se apenas no conhecimento que possui da L2, precisamente por considerar que esta última possui um *estatuto de LE*. O efeito psicolinguístico desta pode ser também desencadeado quando o aprendente percebe uma semelhança entre a metodologia e os materiais utilizados na aprendizagem de uma LE anteriormente aprendida e a L3/Ln, língua-alvo.

Referimos ainda que uma das hipóteses para explicar as transferências na apropriação da L3 consiste no grau da atualidade do uso e a exposição à L2, de maneira que, e consoante as posições teóricas de Shanon (1991), Fernandes-Boëchat (2000) e Bolt (2004) abordadas na nossa análise, a língua mais transferida seria, provavelmente, a mais utilizada pelo aprendente.

Recordámos que a tipologia e proficiência linguísticas e o uso frequente da língua e exposição à LE foram fatores levantados na explicação da transferência da L1 na aprendizagem da L2 (L1 → L2). Como verificámos também nesta segunda parte, os estudos em L3, numa linha de continuidade com a área da SLA, também exploram os referidos fatores, mas desta vez para fundamentarem a influência

interlinguística entre a L1 e a L2, ou ambas, na aprendizagem da L3/Ln. Quanto ao fator do efeito do psicolinguístico da L2, no nosso parecer, este estabelece uma relação de descontinuidade entre a área da SLA e a da TLA, já que os estudos sobre a aquisição de uma segunda língua exploram apenas o efeito da L1.

Sublinhámos que a inibição e a fossilização, como manifestações da influência linguística, continuam a ocorrer também na aprendizagem de uma L3/Ln, demonstrando que o aprendente plurilingue possui competências parciais e desequilibradas, podendo estas ser provisórias ou permanentes.

Conclusões

Finalizada a explicação das questões mais relevantes sobre a influência interlinguística da aprendizagem de uma L2 e L3, chegou o momento de revisar algumas das conclusões avançadas ao longo deste livro.

Assim, na primeira parte, referimos que, ao longo dos anos, e independentemente dos paradigmas adotados, a questão da influência da L1 na aprendizagem de uma L2 foi sempre um tema de discussão na investigação sobre a aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras. Começamos por explicar que na AC, fundamentada na psicologia behaviorista e na linguística estruturalista, os investigadores acreditam que o aprendente transfere, por imitação e hábito, estruturas e significados da L1 para a L2, causando erros nesta última língua. Neste sentido, os linguistas argumentam que qualquer tipo de dificuldade linguística que o aprendente enfrenta na apropriação de uma L2 é consequência das diferenças existentes entre a L1 e a língua não nativa (L2). Como medida de prever os erros originados pela L1, sublinhámos que os defensores da AC, na sua versão “forte”, procuram descrever os pontos de divergência em todos os níveis da língua entre a L1 e a L2. Paralelamente a este procedimento, foi adotado no ensino o método audiolingual, para que os alunos assimilassem os conteúdos da L2, já que naquela época se presumia que a aprendizagem acontecia por meio do *condicionamento* ou formação de *hábitos*. Ainda assim, não deixámos de aferir que a AC, apesar de pôr em relevo a interferência da L1 como única fonte que explica o erro em L2, nunca exclui a possibilidade de ocorrer também transferência positiva da L1 para a L2.

Com a mudança de paradigma investigativo, evocámos que, após a “revolução cognitiva” da Gramática Universal de Chomsky, que não acredita na teoria da interferência da L1, surgiram as teorias inatistas, presumindo que a apropriação da L1 e da L2 se processam do mesmo modo. Isto quer dizer que a aprendizagem de uma L2 começou a ser vista como um processo cognitivo interno, mediante o qual o aprendente produz construções criativas em L2 (a língua não nativa), acabando por cometer erros extralinguísticos.

Posteriormente, – e partindo das várias interpretações sobre o acesso, ou não, à Gramática Universal, através do recurso à L1 e, sobretudo no âmbito dos estudos da interlíngua dos anos 1970/80 – vimos que a L1 foi reconsiderada como elemento mediador importante na aprendizagem da L2, num processo psicolinguístico, em que o conhecimento linguístico prévio do aprendente se afigura como a base para

receber as novas estruturas que lhe permitem produzir construções hipotéticas e criativas na língua não materna (L2). A este respeito, salientámos que, no âmbito dos estudos da interlíngua, foi comprovado que a proximidade linguística e também a percepção desta mesma proximidade (*psicotipologia/psychotypology*) entre a L1 e a L2, por parte dos aprendentes, é considerado o fator mais relevante na mobilização da influência interlinguística.

Aliás, especificámos que a teoria de Kellerman, que concilia aspetos linguísticos e cognitivos, associados à teoria de processamento de informação, explica muito bem as manifestações resultantes da influência interlinguística (p. ex. inibição e fossilização) e as estratégias usadas pelos aprendentes no processo de aprendizagem da L2.

Além destas reflexões, não deixámos de assumir alguns posicionamentos teóricos, fundamentados na revisão sincrónica e diacrónica da literatura, como quando evocámos que o contributo dos estudos da interlíngua abriu caminho à definição atual da competência plurilingue. A este respeito, demonstrámos que os estudos da interlíngua, ao considerarem o recurso à L1 uma *competência em construção, transitória e/ou aproximada* em L2, contribuíram para a explicação e definição da competência plurilingue como sendo, *parcial* – não completa – *evolutiva, desequilibrada, inacabada, dinâmica, heterogénea*, etc.

Para além disso, afirmámos que, ao nível do ensino, a interlíngua – *como produto linguístico* – proporciona ao professor de LE, a par de *compreender o processo de aprendizagem*, identificar parâmetros de reflexão e intervenção sustentáveis na didática integrada em que os conhecimentos linguísticos anteriores dos alunos, neste caso na L1, a língua de escolarização, devem ser aproveitados na apropriação da língua não nativa, (L2).

Na segunda parte do livro, por forma a contextualizar a temática em análise, começámos por identificar os fatores sociolinguísticos e psicolinguísticos que promovem, respetivamente, o plurilinguismo e caracterizam o aprendente de uma L3.

No que respeita aos fatores sociolinguísticos, destacámos que a promoção da aprendizagem de línguas, neste caso de uma L3/Ln, é uma realidade que só foi possível através da mobilidade da população no mundo, quer por razões de imigração, quer no âmbito dos programas europeus de intercâmbio estudantil. Tal como frisámos, a aprendizagem das línguas dos países de acolhimento facilita a sua integração sociocultural. Aliás, a este propósito, recordámos que as próprias políticas linguísticas do Conselho Europeu, que valorizam o plurilinguismo como *valor e competência* para o indivíduo, aconselham, cada vez mais, a integração de uma terceira língua nos programas escolares. Relativamente aos aspetos

psicolinguísticos, inferimos que, ao contrário do que acontece na aprendizagem de uma L2, na L3/Ln observa-se, particularmente, a dinâmica do repertório linguístico-comunicativo do aprendente plurilingue, tendo em consideração, para além da mobilização da L1, também as outras línguas intermediárias. Neste âmbito, procurámos esclarecer, ainda, que a designação da L3 e/ou Ln pretende mostrar que um determinado aprendente, após estudar pelo menos duas línguas, se torna mais experiente na aprendizagem de uma língua adicional e esta mesma experiência faz com que ele tenha uma consciência e uma capacidade (meta)linguísticas que poderão facilitar a aprendizagem de novas línguas.

Avançando, e no que concerne à transferência da L1 e da L2 na aprendizagem de uma L3/Ln, descrevemos os fatores mais relevantes que a mobilizam, tais como a proximidade tipológica (e a suas variantes), o efeito psicolinguístico da L2, a proficiência linguística e o uso recente e a exposição à LE. Admitimos que a possibilidade da intervenção destes fatores de forma simultânea, ou não, torna a apropriação de uma L3/Ln um processo complexo, heterogêneo e dinâmico, através do qual se ativa a competência plurilingue dos aprendentes. Assim, estes aprendentes ora selecionam, ora bloqueiam uma das línguas do seu repertório para produzirem conteúdos em L3.

À luz da análise descritiva dos estudos empíricos em L3, concluímos que a transferência da L1 pode ser explicada, em várias situações de aprendizagem, pela proficiência do aprendente nesta língua e, noutros casos, pela proximidade linguística com a L3/Ln; enquanto que o recurso à L2 é, eventualmente, induzido pelo efeito psicolinguístico da L2, pela tipologia linguística e/ou até pelo efeito do uso recente da última língua apreendida. É, efetivamente, a partir desta constatação que notámos que existem pontos de convergência e outros de divergência entre o processo de aprendizagem de L2 e L3. A este respeito, mostrámos que, *numa linha de continuidade*, em ambos os processos, o conhecimento linguístico prévio ocupa um lugar importante durante a aprendizagem de L2 e L3. Nesta ordem de ideias, dissemos que os fatores *de proficiência da L1* e da *proximidade* desta com a língua-alvo (L3) constituem uma convergência entre a aprendizagem da L2 e da L3. Ainda em relação a este assunto, deduzimos que, *numa linha de descontinuidade*, a aprendizagem de uma L2 difere de uma L3, pois esta última, tendo em consideração vários fatores, poderá registar não apenas a influência da L1 mas também a da L2 (ou das L2), no seu processo de aprendizagem.

Advertimos ainda que a identificação dos fatores que explicam as influências de cada língua na apropriação de uma L3/Ln depende da qualidade da metodologia de recolha dos dados por parte do investigador. Este, para controlar na sua investigação as variáveis linguísticas e extralinguísticas, deve obter – através de

vários instrumentos (p. ex. questionário, entrevista, análise documental), se for necessário, – o máximo possível de informações sobre a *biografia linguística* dos sujeitos a fim de caracterizar, de forma apropriada, o seu perfil linguístico. Na base desta consideração, avançamos com a proposta para a recolha e análise dos dados em L3, visando o conhecimento aprofundado do perfil dos aprendentes plurilingues que, a nosso ver, é indispensável para identificar *a(s) língua(s)* que causa(m) *a transferência* na sua produção escrita, bem como *os fatores* envolvidos neste processo.

Tal como propusemos inicialmente, esperamos que o conhecimento sobre as questões fundamentais da influência linguística na apropriação da L2 e L3 e sobre os conceitos e fenómenos associados a ela (p. ex. plurilinguismo, interlíngua e transferência linguística, biografia linguística, repertório plurilingue, estratégias de aprendizagem, competência plurilingue, etc.) apresentado ao longo deste livro, possa ser uma mais-valia para a formação interdisciplinar dos professores de LE, sobretudo para aqueles que ensinam línguas estrangeiras a alunos plurilingues, por exemplo, nas universidades, no âmbito de programas europeus de mobilidade e/ou de leitorados.

Por fim, somos da opinião que os estudos sobre a interlíngua, desenvolvidos sobre a L3 e as línguas adicionais, permitem, particularmente ao professor, saber como um aprendente gera o seu repertório plurilingue (L1 e L2 → L3), na sua complexidade e heterogeneidade. Consequentemente, o professor poderá rentabilizá-lo e potenciá-lo, sempre que seja necessário, numa abordagem plural, na planificação e atuação didáticas, quando o ensino de línguas (L2 e L3/Ln) se pretende centrado no aluno.

Referências bibliográficas

- Adjémian, C. (1982 [1992]). La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas. In J. M. Liceras (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 241-261). Madrid: Visor.
- Agudo, M. J. M. (2004). *Tranferencia linguística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Ahukanna, J. G. W., Lundi, N. J., & Gentile, L.R. (1981). Inter-and-intra-lingual interference effects in learning a third langue. *The Modern Language Journal*, 65(3), 281-287.
- Andrade, A. I. (1995). O recurso à língua materna em aula de língua estrangeira. Ciências da Educação: Investigação e Acção. *Actas do II Congresso da SPCE*, vol. I (pp. 599-603). Braga: Universidade do Minho.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de Recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14(1-2), 149-168.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da Competência Plurilingue - Alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, C. J. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e metodologias de educação: percursos e desafios* (pp. 489- 506). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Angelovska, T., & Hahn, A. (2012). Written L3 (English): transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactic properties. In D. Gabrys-Barker (Ed.), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition* (pp. 23-40). Heidelberg: Springer.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *AILE*, 24, 149-180.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.
- Bardel, C., & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (Eds). *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp.123-145), Napoli, 9-10 febbraio 2006, Perugia: Guerra Editore.
- Bentahila, A. (1975). *The influence of L2 on the Learning of L3*. Master Dissertation, University College of North Wales, Bangor.
- Bentahila, A. (1982). The influence of L2 on the learning of L3. In A. Benhallam (Ed.), *Second Conference of MATE* (pp. 13-27). Fes: University Sidi Mohamed Ben Abdellah.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hartier-Didier.
- Blanchet, Ph., & Asselah-Rahal, S. (2008). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues? In Ph. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 9-10). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blank, C. A., & Zimmer, M. C. (2011). A influência da gráfica em tarefa de acesso lexical envolvendo a L2 (francês) e a L3 (inglês) de um multilíngue: uma abordagem via sistemas dinâmicos. *Calidoscópico*, 9(1), 28-40.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass, & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Bono, M. (2007). Acquisition trilingue: le facteur L2 ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. In *Actes du Colloque International Recherches en Acquisition et en Didactique des Langues Étrangères et Secondes* (pp. 1-12). Paris: Université de la Sorbonne.

- Bono, M. (2008). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Thèse de Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures (Vol. 1), Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Brigui, F. (2011). Comment les avant-premières langues influencent-elles l'acquisition d'une troisième langue étrangère par un apprenant marocain? cas de l'apprentissage du portugais. *Magriberia*, 4, 209-218.
- Brizić, K (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brown, H. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cabral, M. L. F. (2000). O Português como língua estrangeira: factores a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem. *Florianópolis*, 20(1), 197-221.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista RedELE*, 1.
- Carvalho, A. M., & Silva, A. J. B. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, 39(2), 187-204.
- Carvalho, J. (2004). *A Consciencialização do Processo de Transferência: um Contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em Contexto Escolar Português*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE*, 10, 159-180.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz, J & U Jessner, U. (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 39-53). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2003b). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: Age, développement cognitif et milieu. *AILE*, 24, 38-51.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chlopek, Z. (2007). Errors committed by L3 learners – what are they like and what do they tell us? In *Proceedings of the BAAL Conference 2007* (pp. 17-18). Scotland, UK: The University of Edinburgh. Retrieved from http://www.baal.org.uk/proc07/03_zofia_chlopek.pdf
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2(2), 93-119.
- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals Do. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 95-116.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42(4), 557-591.
- Cook, V. (1994). Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 25-48). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93-98).
- Cook, V. (2009). Multilingual universal language as the norm. In Y.-k. I. Leung (coord.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp. 55-88). Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University.
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue in language learning. In S. Gass, & L. Selinker (Orgs.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 85-97). Massachusetts: Newbury House.
- Corder, S. P. (1967 [1992]). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In J. M. Licerias, *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 31-40). Madrid: Visor.
- Corder, S. P. (1971 [1992]). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In J. M. Licerias, *La Adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 63-77), Madrid: Visor.
- Coste, D. (2008). Quelques remarques sur deux institutions européennes face au pluri- /multilinguisme. *Synergies Monde*, 4, 63-80.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997) révisée en 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coutinho, C. P. (2008). A influência das teorias cognitivas na investigação em Tecnologia Educativa. Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 101-127.
- Cristiano, J. M. (2010). *Análise de Erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: Lidel.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual Education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 14(2), 175-187.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: Asdifle/CLE International.

- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. Comprendre des langues voisines, *ELA Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 104, 393-400.
- De Angelis, G. (2005a). Interlanguage transfer and function words. *Language Learning*, 55(3), 379-414.
- De Angelis, G. (2005b). Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer in competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32.
- Dewaele, J. M. (1998). Lexical inventions: french interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Dewaele, J. M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. B. Cenoz, U. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dulay, H., & Burt, M. K. (1972). Goofing: an indicator of children's second language learning strategies. *Language Learning*, 22, 235-252.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 23(1), 37-53.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974b). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-138.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974c). You can't learn without goofing. An analysis of children's second language "errors". In J. C. Richards (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 95-123). London: Longman.
- Durão, A. B. A. B. (2002). *El error en la enseñanza del español: implicaciones y tratamiento*. Rio de Janeiro: APEERJ.
- Durão, A. B. A. B. (2008). Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? *Polifonia*, 15, 67-85.

- Ecke, P., & Hall, C. J. (1998). Tres niveles de la representación mental: evidencia de errores léxicos en estudiantes de un tercer idioma. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28, 15-26.
- Eckman, F. (1977 [1992]). El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado. In J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 207-224). Madrid: Visor.
- Ellis, N. C., & Beaton, A. (1995). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Lexical Issues in Language Learning*, 229-251.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Falk, Y. (2012). *Gingerly Studied Transfer Phenomena in L3 Germanic Syntax. The Role of the Second Language in Third Language Acquisition*. Utrecht: LOT Publications.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 48(2-3), 185-220.
- Fernandes-Boëchat, M. H. (2006). O aprendiz multilíngüe e a teoria cognitiva de reação-em-cadeia. In A. C. Karwoski, & V. F. C. V. Boni (Orgs.), *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas* (pp. 33-43). União da Vitória - PR: Kayngangue.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 533-546. Cambridge: University Press.
- Flynn, S. (1996). A parameter setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.121-158). San Diego: Academic Press.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.

- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna - Língua Estrangeira. Uma relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, Bilinguisme et Interaction en Classe*. Paris: Didier - LAL.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues, quelles spécificités? Quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *Tranel*, 38, 49-62.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Étrangère*. Paris: Crédif-Hatier.
- Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gass, S., & Selinker, L. (Org.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newsbury House.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Germain, C. (1982). Langue maternelle et langue seconds: pédagogie intégrée ou rapprochement? In G. Alvarez, D. Huot, & R. Shein (Éds), *Interaction L1 - L2 et Stratégies d'Apprentissage: Actes du 2^{ème} Colloque sur la Didactique des Langues* (pp. 104-111). Québec: CIRB.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une Langue Étrangère: Cognition et Interaction*. Paris: CNRS Editions.
- Grosso, M. J. (2005). O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras* 27, 31-36.
- Gumperz, J. J. (1971). *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press.
- Gumperz, J. J. (1972). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Haggis, B. M. (1973). Un cas de trilinguisme. *La linguistique*, 9(2), 37-50.
- Hakansson, G. (2001) Against Full Transfer – evidence from Swedish learners of German. *Working Papers* 48, 67-86. Dept. of Linguistics, Lund: Lund University.
- Hakansson, G., Pienemann, M., & Sayheli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, 18, 250-273.

- Hale, K. (1988). Linguistic theory: generative grammar. In S. Flynn, & W. O'Neil (Eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (pp. 26-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *AILE*, 24, 45-74.
- Han, Z., H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
- Hédiard, M (1989). Langues voisines, langues faciles?. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 1-2, 225-231.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2008). *Rôle du système computationnel et forme phonétique en acquisition de L'anglais L3: sujet nul et mouvement verbal dans l'interlangue d'apprenants arabo-francophones*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université du Québec, Montréal.
- Herwig, A. (2001). Plurilingual lexical organization: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 115-137). Boston: Kluwer.
- Huebner, T. (1983). Linguistic systems and Linguistic change in an interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 33-53.
- Hufeisen, B. (2000). A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 209-229). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Centre européen pour les langues vivantes (pp 7-35). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Grammatical or semantic causes?. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.
- James, C. (1981). *Contrastive Analysis*. Great Britain: Longman.
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Acquisition. *Language Awareness*, 8, 3-4, 201-209.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Johnson, J., & Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of languages: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Jordà, M. P. S. (2005). *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jordens, P. (1977). Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(2), 5-77.
- Kabore, M. (1983). *Syntactic Transfer in Third Language Learning: Pedagogical Implications*. PhD thesis, University of Texas, Austin.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1986). An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 Lexicon. In E. Kellerman, & M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 35-48). New York, NY: Pergamon Press.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, 3(45), 419-465.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de Langue Étrangère*. Paris: Armand Colin.

- Kleinman, H. (1978.). The strategy of avoidance in adult second language acquisition. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 157-174). New York: Academic Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1983). Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 135-153). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S., Ard, J., & Homburg, T. (1983). Verification of language transfer. In S. Gass, & L. Selinker (Org.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 157-176). Rowley, MA: Newsbury House.
- Kulikowski, M., & González, N. T. (1999). El español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9, 11-19.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Langegger-Noakes, U. (2010). *Third Language Acquisition: The Stage of L3 Learning as a Factor in Cross Linguistic Influence*. Bangor: Bangor University.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. In M. Celce-Mauricia (Comp.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 279-283). EU: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Leiria, I. (1991). *A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos pretéritos perfeitos e imperfeitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa.
- Leiria, I. (1998). Falemos antes de "verdadeiros amigos". In P. F. Pinto, & J. Norimar. *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 11-29). Lisboa: Colibri.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nova Iorque: John Wiley.
- Leung, Y-KI (2007). Second language (L2) English and third language (L3) French article acquisition by native speakers of Cantonese. *International Journal of Multilingualism*, 42, 117-149.

- Liceras, J. M. (Éd.). (1992). *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor.
- Lightbown, P., M., & Spada, N. (1993). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale des apprenants plurilingues*. Thèse du Doctorat, Université de Stockholm, Stockholm.
- Llisterri, J., & Poch, D. (1986). Influence de la L1 (catalan) et de la L2 (castillan) sur l'acquisition du système phonologique d'une troisième langue (français). In A. Blas, C. Mestreit, & M. Tost, M. (Eds.), *Littérature, Civilisation et Objectifs de l'Enseignement des Langues. Expériences et Travaux Pratiques. Actas de las IX Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España* (pp. 153-167). Barcelona Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Long, M. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 487 – 536). Oxford: Blackwell.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1984). Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. In A. Davies, C. Cripe, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 253-280). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório, & R. M. Meyer (Coord.), *Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira. Das Teoria(s) a(s) Prática(s)* (pp. 189- 201). Lisboa: Lidel.
- Martins, C. (2013). O *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (CELGA). Caracterização e desenvolvimento de uma infraestrutura de investigação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 69 – 79). Lisboa: Lidel.
- Martins, C., & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores (Org.), *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo* (pp. 45-65). Braga: Edições Humus.
- Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, 3(1), 11-46.

- Meissner, F-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. (2003). *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. EuroComRom - les sept tamis lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Miranda, A. J. R. (1996). *O lugar da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira (reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês)*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *AILE*, 24, 75-99.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21.
- Nakuma, C. K. A. (1998). A new theoretical account of "fossilization"? Implications for L2 Attrition Research. *IRAL*, 36(3), 247-256.
- Navarro, M. R. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de educación.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38.
- Nemser, W. (1971 [1992]). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In J. M. Licerias (Ed.). *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua* (pp. 51-77). Madrid: Visor.
- Newport, E., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. In E. Dupoux (Ed.), *Language, Brain and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler* (pp. 481-502). Cambridge, MA: MIT Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer, Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T., & Jarvis S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism* 1(2), 123-140.
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: the role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Īkala*, 13(19), 121-142.

- Osório, P., & Fradique, F. (2008). O Uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito por Aprendentes de Português Língua Segunda. *Linguanet*, 1, 1-39.
- Otto Cantón, E. C. (2007). Adquisición de E/LE en un contexto plurilingüe. Transferencias lingüísticas del maltés, inglés e italiano. *Elenet.org*: Enciclopedia Virtual. Retrieved from <http://www.elenet.org/revista/>.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston M. A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Paniagua, L. R. (2003). Fenómeno de transferência em aprendices árabes de E/LE. *Forma*, 5, 9-34. SGEL: Madrid.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 393-419). London: Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Studies in Bilingualism*, Vol. 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pérez, N., Herget, K., Suisse, A. (2018). Digiculturality: Language Teaching for the Business Context. *Translation Journal*, 21, 3.
- Péry-Woodley M.-P. (1996). *Les Écrits dans l'Apprentissage*. Paris: Hachette.
- Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlingüísticas. In A. García Benito, & I. Ogando (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonia (SEEPLU)* (pp. 217-239). Cáceres: SEEPLU / CILEM / LEPOLL.
- Pinto, M. G., & Carvalhosa, A. (2012). Cross-Linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian Students. In: D. Gabrys-Barker (Ed.), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Berlin: Springer-Verlag.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Tranel*, 17, 147-161.
- Py, B. (2000). Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de Linguistique Appliquée*, 120, 395-404.
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact, Thema* 1, 93-100.

- Richards, J. C., & Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In E. Kellerman, & M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 150-162). Oxford: Pergamon.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2005). L2 – Transfer in third language acquisition. In B. Hufeisein, & F. Robert (Eds.), *Introductory Reading in L3* (pp. 71-82). Tubingen: Stauffenberg Verlag.
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2007). On the initial state of L3 (Ln) acquisition: Selective or absolute transfer? Paper presented at the *5th International Conference on Third Language Acquisition* (3-5 September 2007). Stirling: University of Stirling.
- Roulet, E. (1980). *Langue Maternelle et Langues Secondes: vers une Pédagogie Intégrée*. Paris: Hatier.
- Ruiz, R. M. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. In S. P. Cesteros, & V. S. García (Eds.), *Estudios de Lingüística* (pp. 5-79). Alicante: Universidad de Alicante.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In S. Gass, & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 73-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1974 [1992]). Un error en el análisis de errores. In J. M. Liceras (Ed.), *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua* (pp. 41-48). Madrid: Visor.
- Schachter, J. (1996). Maturation and the issue of universal grammar in L2 acquisition. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 159-193). New York: Academic Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In D. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 237-326). Rowley: Newbury House.

- Schumann, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (2000). When syntactic theories evolve: consequences for L2 acquisition research. In J. Archibald (Ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 156-187). Oxford: Blackwell.
- Seliger, H. W., & Vago, R. M. (1991). The study of first language attrition: an overview. In H. W. Seliger, & R. M. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972 [1992]). La interlengua. In J. M. Liceras, *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua* (pp. 79-101). Madrid: Visor.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1993). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, (pp. 197-216). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*, 6(4), 339-350.
- Sikogukira, M. (1993). Influence of languages other than the L1 on a foreign language: a case of transfer from L2 to L3. *Applied Linguistics*, 4, 110-132.
- Singh, R., & Carroll, S. (1979). L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51-63.
- Singleton, D., & Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *AILE*, 24, 101-117.
- Skinner, B. F. (1992). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Suisse, A. (2006). Os estudos árabes em Portugal: uma análise cronológica do século XIII ao século XXI. In R. Bizarro., & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 421-427). Porto: Porto Editora.
- Suisse, A. (2010). Análise da transferência na aprendizagem do português como LE3 por alunos marroquinos. *Línguas 2010: Pontes, Portas, Janelas, Espelhos e Redes* (pp. 31 – 45). Aprolínguas. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

- Suisse, A. (2011). Os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira no contexto universitário marroquino. *Magriberia*, 4, 169-184.
- Suisse, A. (2017). O papel das línguas segundas na apropriação de uma terceira língua: um estudo sobre estudantes universitários marroquinos de português língua estrangeira. *Pelos Mares da Língua Portuguesa* 3 (pp. 379–402). Aveiro: UA Editora.
- Suisse, A. (2019). A análise da interlíngua e a caracterização do perfil linguístico do aprendente com base nas teorias de aquisição de uma terceira língua. *A Linguística na Formação do Professor – das Teorias às Práticas* (pp. 241 – 256). Centro de Linguística da Universidade de Porto. Porto: FLUP e-DITA.
- Suisse, A. & Andrade, A. I. (2018). Fatores relevantes na apropriação de uma terceira língua: importância para o conhecimento do professor de língua estrangeira. *As Línguas Estrangeiras no Ensino Superior: Balanço, Estratégias e Desafios Futuros* (pp. 9–30). Aprolínguas. FLUP e-DITA.
- Tossa, C. Z. (2001). Théorie de schème et acquisition d'une langue troisième en Afrique. *Langue et linguistique*, 7, 145-158.
- Trevisse, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE*, 1, 87-106.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *AILE*, 24, 13-43.
- Trévisiol, T., & Rast, R. (Éds.). (2006). Présentation. *AILE*, 24, 3-11.
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: Syhoff.
- Villanueva, A. M. (2010). L'influence translinguistique des langues préalables sur l'acquisition du français langue étrangère. *Synergies*, 5, 115-139.
- Wang, T. (2013). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Factors influencing interlanguage transfer. *Tesol & Applied Linguistics*, 13(2), 99-114.
- Wardhaugh, R. (1970 [1992]). La hipótesis del análisis contrastivo. In J. M. Liceras, *La Adquisición de las lenguas Extranjeras: hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua* (pp. 41-48). Madrid: Visor.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: People's Institute.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

- White, L. (2000). Second language acquisition: from initial to final state. In J. Archibald, *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 130-155). Massachusetts: Blackwell.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE*, 5, 1-30.
- Zoble, H. (1984). Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlangue hypothesis. In A. Davies, C. Criper, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 75-84). Edinburgh: Edinburgh University Press.

À luz dos diversos paradigmas de investigação, nesta obra são explicados processos de aprendizagem de línguas estrangeiras, esclarecendo-se, em concreto, *como e porque ocorre a influência interlinguística na aprendizagem de uma segunda e terceira línguas*. Deste modo, pretende-se que este livro venha a ser um efetivo contributo para a reflexão e investigação sobre o(s) modos(s) de ensino/aprendizagem de novas línguas, assim como para a formação de professores de línguas estrangeiras, proporcionando uma melhor compreensão dos conceitos fundamentais de *biografia linguística, interlíngua, transferência, repertório e competência plurilingue*, entre outros necessariamente interligados.

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

dlc

departamento de línguas e culturas

cllc

centro de línguas, literaturas e culturas