

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

FATORES RELEVANTES NA APROPRIAÇÃO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA: IMPORTÂNCIA PARA O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ABSTRACT

For decades, the idea that research into second language acquisition and learning (whether L2, L3, etc.) focused on the acquisition of a second language and bilingualism went unchallenged.

However, in recent years, due to a considerable increase in research on the written and oral productions of multilingual learners, a discussion has emerged on the (possible) limitations of the theoretical framework developed in the area of Second Language Acquisition (SLA) in also supporting the investigation of a third (L3) or a subsequent language.

Following these presumptions, this article aims to present and explain some of the relevant aspects that characterize the appropriation of an L3, in comparison to an L2, and its didactic importance for foreign language teachers, when these are taught one after the other, as is the case, for example, in higher education.

Keywords: acquisition of a third language, multilingual learners, linguistic biography contextualized teaching, noticing hypothesis, multilingual repertoire.

RESUMO

Durante algumas décadas era unânime a ideia de que as investigações sobre aquisição e a aprendizagem de uma LE (seja L2, L3, etc.) incidiam na aquisição de uma segunda língua e do bilinguismo.

Contudo, nos últimos anos, com o aumento considerável das investigações realizadas sobre as produções escritas e orais dos aprendentes plurilingues, iniciou-se um debate que gira em torno das (eventuais) limitações do quadro

teórico desenvolvido na área de Aquisição de uma Segunda Língua (L2) em sustentar, também, a investigação de uma terceira língua (L3) ou de outra subsequente.

No seguimento destes pressupostos, este trabalho pretende apresentar e explicar alguns fatores relevantes que caracterizam a apropriação de uma L3, em comparação a uma L2, e a sua importância didática para os professores de línguas estrangeiras, quando estas são ensinadas posteriormente a outras línguas, como acontece, por exemplo, no ensino superior.

Palavras-chave: aquisição de uma terceira língua, aprendentes plurilingues, biografia linguística, didática contextualizada, noticing hypothesis, repertório plurilingue

1 INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, as investigações sobre a aquisição e a aprendizagem¹ de uma língua estrangeira (LE), seja como língua segunda (L2) ou língua terceira (L3), incidiam na aquisição de uma Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*) e do bilinguismo (cf. Lindqvist, 2006). No entanto, no final dos anos 90, com o aumento considerável das investigações realizadas sobre as produções escritas de aprendentes plurilingues, surgiu um debate que gira em torno das (eventuais) limitações do quadro teórico desenvolvido na área de SLA para sustentar, também, a investigação de uma terceira língua (L3) ou de outra subsequente. Como resultado, 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 conceitual no que diz respeito à investigação sobre a aquisição/aprendizagem de uma LE por falantes plurilingues. 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*, 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.

¹ Usamos os dois termos na perspetiva teórica de Oxford (1990) que considera demasiado rígida a dicotomia aquisição/aprendizagem, acreditando que se trata de dois processos indissociáveis e complementares. Esta autora defende a ideia de que existe um *continuum* e uma possível interface entre a aquisição e a aprendizagem. À luz da discussão em torno da aprendizagem e da aquisição, surgiu o termo *apropriação*, “proposto pelos linguistas de Neuchâtel” (Porquier, 1994, p. 169) e adotado pelos estudiosos franceses que investigam em didática do francês como LE, visando “contornar” a dificuldade e complexidade da distinção entre tais termos.

No seguimento destes pressupostos, este estudo pretende apresentar e explicar alguns fatores relevantes que caracterizam a apropriação de uma L3, em comparação a uma L2, e a sua importância didática para os professores de línguas estrangeiras, quando estas são ensinadas posteriormente a outras línguas, como acontece, por exemplo, no ensino superior

2 ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA E PSICOLINGÜÍSTICA NA ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA

Na atualidade, 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 de apropriação de uma língua que vem a seguir a, pelo menos, duas outras línguas (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001; Trévisol & Rast, 2006).

Relativamente aos fatores sociolinguísticos, a aprendizagem de uma L3 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/plurilingues no mundo (cf. De Angelis & Selinker, 2001; Aronin, 2005; Hufeisen, ex2005). Como exemplo dessa situação, podemos referir, no contexto europeu, onde se acentua cada vez mais a disseminação do inglês, a mobilidade crescente da população e o reconhecimento de que línguas minoritárias têm proporcionado situações sociais e educacionais nas quais a aprendizagem de uma L3 é muito frequente (Cenoz, 1997; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Jordà, 2005; Trévisiol, 2006). Esta mudança social 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 *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* pelo Conselho de Europa, sublinhando as vantagens da aprendizagem das LE, como valor e competência para o indivíduo (Coste, Morre & Zarate, 2009; Beacco & Byram, 2003; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Araújo e Sá, 2013) e a necessidade de as inserir nas práticas curriculares das instituições educativas (Gonçalves & Andrade, 2006). Esta vontade política de encorajamento ao plurilinguismo e, também, à 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 para fins de estudo e de comunicação no espaço académico do país de acolhimento (cf. Capucho, 2006; Suisse, 2016)

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 de LE nas suas instituições educativas, nomeadamente através da inclusão do português no ensino secundário argentino e do espanhol nos currículos plenos do ensino fundamental² no Brasil. Por seu turno, o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua na função de divulgação e de internacionalização do português, através dos leitorados instalados em universidades estrangeiras, tem contribuído para a disseminação do ensino e da aprendizagem do português como L3, atraindo cada vez mais aprendentes, no Mundo Árabe, em Marrocos, na Argélia, na Tunísia e no Egito. Nestes contextos educativos, os alunos iniciam o estudo do português apenas na universidade, em cursos livres ou opções curriculares, depois de terem aprendido, normalmente, o francês como LE1, o espanhol ou o inglês como LE2, línguas curriculares no ensino secundário (Suisse, 2011; Pinto, 2012).

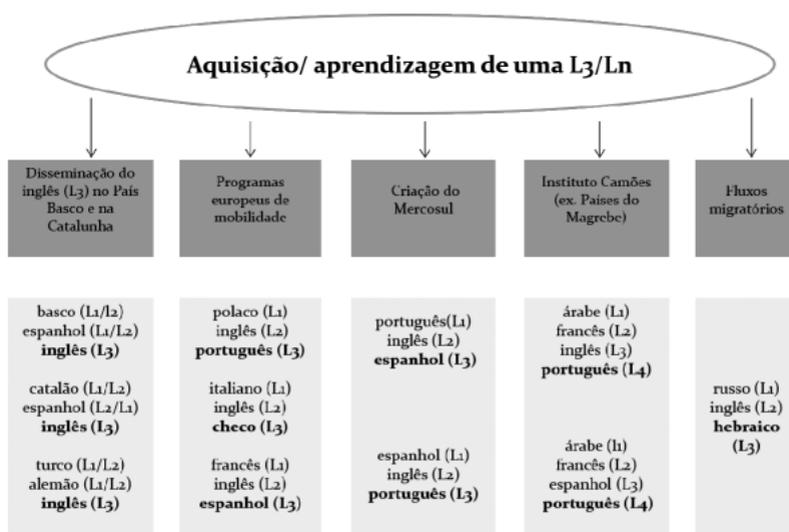


Figura 1. Alguns contextos educativos onde ocorre a aprendizagem de uma L3/Ln.

² Ver, por exemplo, a Lei n.º 11.161, 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.

Quanto aos fatores psicolinguísticos, algumas investigações na área de TLA visam estudar a dinâmica de desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo do aprendente plurilingue tendo em conta, para além da L1, também as outras línguas intermediárias (LE1, LE2, etc.) no processo da apropriação de uma L3/Ln, como desenvolveremos mais adiante. Neste contexto, e de acordo com alguns investigadores de TLA, os termos “bilinguismo” e “língua segunda”, por vezes empregues para referência ao uso de quaisquer outras línguas além da L1 (Ellis, 1997), não são adequados quantitativamente para referência a mais do que duas línguas, como aliás, especifica o prefixo latino “bi” (Klein, 1995; Jessner, 1999; Cenoz & Jessner, 2000; Jordà, 2005; Bono, 2008), sobretudo quando se pretende enumerar e/ou quantificar as línguas que fazem parte do repertório linguístico-comunicativo dos falantes plurilingues, 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). 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 dos aprendentes de uma L2, precisamente aqueles que são causados pela influência do conhecimento linguístico prévio, tais como, por exemplo, a inibição ou a fossilização, bem como outras variáveis (p.e. motivação, contexto educacional, memória, etc.).

De qualquer modo, é preciso frisar que, no processo de apropriação de uma L3, existe maior probabilidade de influência interlinguística e/ou de ativação de duas línguas (L1 e L2→L3) do que no de uma L2, onde a influência é reduzida apenas à L1 (L1→L2), tal como refere Jessner:

In a multilingual system crosslinguistic 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 disto, 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 utilizar diversas estratégias na

nova aprendizagem, como conclui Cenoz nos estudos realizados em contexto educativo basco: “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 apropriação de uma L3 não só são mais complexos, como também são qualitativamente diferentes daqueles que afetam a aprendizagem de uma L2. Esta autora refere que o aprendente, antes de aprender uma L3/Ln, já tem uma certa familiaridade com outra língua, 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 figura seguinte:

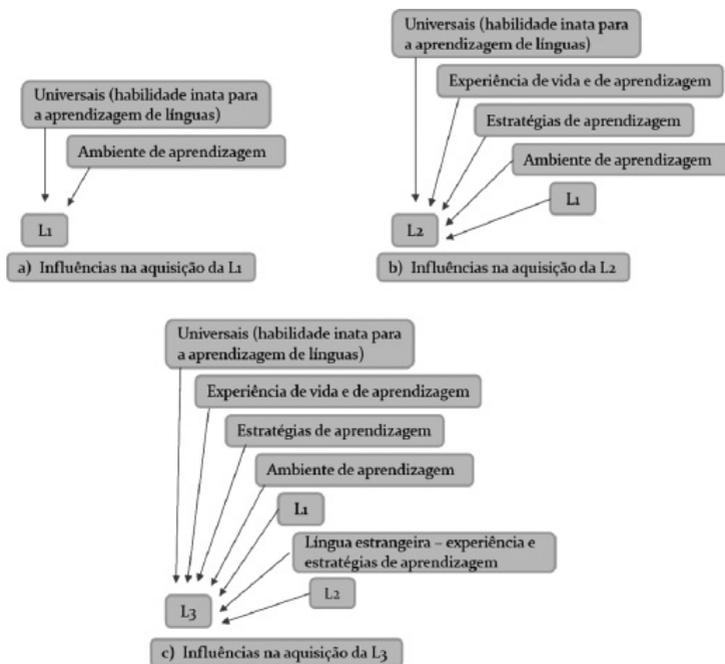


Figura 2. Fatores gerais que intervêm no processo de apropriação de uma L3 (adaptado de Hufeisen, 2000, p. 214; tradução nossa).

Tendo em conta o anteriormente referido, consideramos que existe, certamente, não só 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 dos estudos sobre L2, precisamente no que está relacionado com a influência do conhecimento linguístico prévio dos sujeitos na aprendizagem de uma nova LE (cf. Suisse, 2016). Por outro lado, como descontinuidade, 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 de 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 da L1 mas também as influências da L2.

Ora, no que diz respeito à terminologia usada na área de TLA a designação L3 pode explicitar a ideia da “diversidade temporal” (Cenoz, 2003, p. 40), referindo-se à língua aprendida depois da 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 a 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 & Rast, 2006, p. 1).

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 aquisição de L1;
- 4 Aquisição simultânea de L1 e L2 e posterior aquisição de L3 (Cenoz, 2000, pp. 40-41).

Resta acrescentar que, apesar de existir um consenso geral sobre a terminologia de L3, Gass e Selinker (2008) discordam dessa designação para se referirem a quaisquer línguas a partir da terceira, alegando que a designação privilegia a posição da L3 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” (cf. 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 de LE, como explicaremos mais adiante.

3 ALGUNS FATORES RELEVANTES NA APROPRIAÇÃO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA

No início, importa referir que os primeiros estudos sobre a temática de uma terceira língua (L3) foram realizados durante os anos 70, 80 e finais dos anos 90, períodos em que as investigações sobre o plurilinguismo eram casos isolados. A maioria destes estudos põe em relevo a importância da L2 na aprendizagem de uma L3 (Vildomec, 1963; Bentahila, 1975; Singh & Carroll, 1979; Haggis, Llisterra & Poch, 1986). Contudo, e apesar de alguns darem conta da importância da L2 (língua aprendida depois da primeira) na aprendizagem de uma L3, verifica-se que, nos estudos posteriores, e durante muito tempo, o papel da L2 não foi valorizado ou, quando 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).

A escassez de estudos sobre L3 nesta altura relaciona-se, em nosso entender, com a grande voga de investigações sobre o bilinguismo, por um lado e, por outro, com o início da valorização do papel da primeira língua (L1) que se enquadrava na tentativa de uma demarcação das tendências behavioristas que caracterizaram a investigação sobre a apropriação de LE nos anos cinquenta. Assim, é só a partir dos finais do século XX (anos noventa) que os estudos sobre os aprendentes de L3 ganham vulto na área da LE, despertando o interesse dos investigadores em alargar o foco das hipóteses que provocam a transferência linguística para abranger, não apenas a influência da L1, mas também a da L2 na aprendizagem de uma L3, como já foi mencionado.

De modo geral, estes estudiosos apontam a proximidade tipológica (*typology proximity*), o efeito do estatuto da LE (*status of L2*), a proficiência linguística (*language proficiency*), o uso recente (*recency use*) da língua e a exposição à LE, entre outros, como possíveis fatores responsáveis pela distribuição dos papéis entre a L1 e a L2 (ou outras L2) no processo de aprendizagem da L3/Ln, a seguir explicado.

3.1 Tipologia linguística

A tipologia linguística, considerada um dos fatores a ter em conta no momento de analisar a influência da L1 e da L2 no processo de apropriação da L3, indica que “the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families” (De Angelis, 2007, p. 22) é um importante fator. Partindo deste entendimento, Falk (2012, p. 30) põe a tónica em três variações da tipologia linguística a ter em consideração:

- 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 (cf. Kellerman, 1983).

Relativamente à primeira variação, relacionada com a proximidade/distância linguística, parecem existir muitos estudos que defendem que uma L2 românica é facilmente transferível para uma L3 da mesma família linguística (De Angelis & Selinker, 2001; De Angelis, 2005; Bardel & Lindqvist, 2007; Suisse, 2011; Pinto, 2012; Pinto & Carvalhosa, 2012), sobretudo se a L1 se distancia muito da L3 (Williams & Hammaberg, 1998; Dewaele, 1998; Suisse, 2010; Suisse & Andrade, 2011; Pinto 2013; Suisse 2016). Contudo, a proximidade linguística não implica sempre a existência de estruturas semelhantes entre as línguas próximas, pois podem encontrar-se, por exemplo, diferenças entre o espanhol e o francês no que diz respeito ao parâmetro [+] do sujeito e/ou entre o português e espanhol relativamente aos falsos amigos (Fialho, 2005).

No que diz respeito à 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. A nível lexical, devido à presença árabe e muçulmana na Península Ibérica, podemos encontrar, quer no espanhol quer no português, palavras de origem árabe (os arabismos) tais como *açúcar*, *azeite*, *azeitona*, *açude*, etc. (Suisse, 2006; Alves, 2013).

No que toca à terceira variação, que se refere à distância subjetiva ou “distância psicológica”, é o resultado da perceção 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

estudos a explorar o conceito de Kellerman (*psycho-typology*) (distância subjetiva) na investigação é Ringbom (1986) que, ao analisar o léxico produzido pelos bilingues, aprendentes de inglês (L3), tendo o finlandês ou sueco como L1/L2, observa 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.

3.2 Efeito do estatuto da língua estrangeira

O fator do efeito do estatuto da LE constitui um elemento diferenciador entre os estudos desenvolvidos na área da Aquisição de uma Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*) e de uma Terceira (*Third Language Acquisition – TLA*), visto que, nesta última, o foco se centra não apenas na L1, mas também nas LE (LE1, LE2, etc.) (cf. Suisse, 2016). A este propósito, Williams e Hammarberg (1998) recuperam, no caso do alemão (L2), no processo de aprendizagem do sueco (L3), o fator do efeito da LE “the foreign effect”, já usado anteriormente por Meisel (1983). Baseando-se num estudo empírico, estes autores chegam à conclusão que as transferências linguísticas podem decorrer com mais ênfase da L2 (alemão), e não da L1 (inglês), para a L3 (sueco). Na sua perspetiva, o aprendente de L3 bloqueia o acesso à L1, apoiando-se no conhecimento que possui da L2, precisamente por ela possuir um *status* de LE em oposição ao estatuto da L1. Sendo assim, a L2 é considerada a língua à qual foi atribuído o papel designado de *default supplier* (Hammarberg, 2001, 2006) ou de referência (Bono, 2010), que está regularmente ativado, fornecendo informação para a construção lexical em L3. Sobre o mesmo assunto, De Angelis e Selinker (2001) postulam a existência de um modo cognitivo específico, “*Talk foreign*” e/ou “*foreign language mode*”, que toma um lugar de destaque no processo de apropriação de uma L3. 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 (2005, p. 11), “*association of foreignness*” no seio do repertório.

3.3 Proficiência linguística

No âmbito dos estudos da L3, o fator da proficiência foi explorado inicialmente em L2 para justificar a transferência linguística desta para a L3. Nesta perspetiva, e de acordo com Hammarberg (2001), quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se tiver sido aprendida e utilizada

em contexto natural. Este autor postula que a frequência do uso da L2 no contexto informal ou natural, e não no contexto formal de sala de aula, pode ajudar a desenvolver a proficiência nesta língua. Por outras palavras, quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se tiver sido aprendida e utilizada em contexto natural. Ringbom (2005), refletindo sobre a proficiência, adverte que, por exemplo, uma transferência semântica (L2 → L3) só é possível no caso de haver uma proficiência elevada numa língua que faz parte do repertório do aprendente, neste caso na L2. Da mesma forma, Bardel e Falk (2007) afirmam que, a fim de transferir estruturas sintáticas da L2 para a L3, o aprendente deve dispor de uma elevada proficiência na L2.

Contrariamente à proposta de Hammarbeg (2001), Bardel e Lindqvist (2007) acreditam que o fator da proficiência em L3, elevada ou não, pode ser decisivo para explicar a transferência linguística. Estes dois autores afirmam que, por um lado, uma baixa proficiência em espanhol (L2) pode ser a fonte principal das influências translinguísticas 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.

3.4 Uso recente e exposição à LE

O fator do uso recente da língua refere-se a “how recently a language was last used” (De Angelis, 2007, p. 35), podendo igualmente desempenhar um papel importante para que uma língua seja transferível para a L3/Ln. Hammarberg (2001) defende que as influências de uma L2 são mais facilmente observadas na produção de uma L3 se a língua tiver sido usada há pouco tempo. Outros autores vão ainda mais longe, considerando que o efeito do uso recente de uma LE é o único fator determinante na transferência linguística, independentemente da proximidade tipológica entre a L1 e a L3 (cf. Shanon, 1991; Dewaele, 1998).

Em algumas situações, a ordem da aprendizagem de uma LE, ou seja, a última língua aprendida, pode influenciar a que vai ser aprendida de seguida (Bono 2010). Blank e Zimmer (2011), refletindo sobre o efeito negativo deste fator no processo de aprendizagem de uma LE, admitem que o uso recente de uma língua (L2) permite que os seus padrões se mantenham ativados, embora dificulte a aprendizagem da L3.

Todas estas considerações podem ser entendidas à luz, 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”, como a autora ilustra nesta figura:

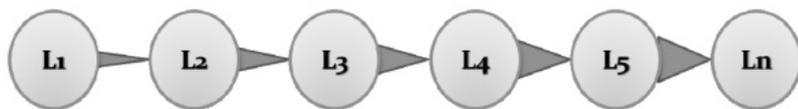


Figura 3. Sequência dos processos de aprendizagem de cada língua (adaptado de Fernandes-Boëchat, 2006, p. 38).

A posição de Fernandes-Boëchat (2006) revela-se muito próxima da 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 da teoria do efeito da última língua postular que os aprendentes transferem, (in)conscientemente, elementos da língua que foi usada recentemente com mais frequência; enquanto, na perspetiva da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, a autora supracitada mostra 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.

O Modelo de Processamento Multilingue (*The Multilingual Processing Model*) desenvolvido por De Bot (2004) sobre o acesso lexical em plurilingues pode contribuir para a explicação do fator do efeito do uso recente da língua. De acordo com De Bot, as línguas adquiridas pelo aprendente de L3 serão sempre ativadas simultaneamente, criando um conflito constante entre as línguas que constituem o repertório no momento da produção e da perceção linguísticas. Portanto, segundo o autor, a língua que for utilizada com mais frequência pelo aprendente terá mais possibilidade de ser transferida, neste caso o léxico, para a língua menos utilizada.

Apesar de termos explicado separadamente 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-comunicativo no processo de aprendizagem de uma L3. Isto significa que cada hipótese avançada pelos investigadores para explicar o papel da L1 ou da L2 na produção da L3/Ln pode estar fundamentada na conjugação de vários fatores (Williams & Hammarberg, 1998; De Bot, 2004), sobretudo se os mesmos tiverem um conhecimento aprofundado da biografia linguística dos aprendentes.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: CONHECIMENTO DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE UMA L3 PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A compreensão dos fatores acima explicados permite ao professor de LE não só saber como um aluno plurilingue gere o seu repertório linguístico-comunicativo, bem como compreender que nem sempre a L1, se afigura como referência para a sua aprendizagem, pois as outras LE, aprendidas depois da primeira, são capazes de ser as línguas mais ativadas e mobilizadas pelos aprendentes de uma L3 (cf. Suisse, 2016). Assim sendo, consciente desta realidade, o professor de LE, por um lado, poderá rentabilizar e potenciar, numa abordagem plural (Hufeisen & Neuner, 2004; Candelier, 2008), não apenas a L1, mas também as outras línguas conhecidas pelos alunos na sua ação didática, nas quais se assume “Le plurilinguisme comme tremplin d’apprentissage” (Castelloti & Moore, 2002, p. 20) de uma LE, neste caso, aprendida depois de (muitas) outras. Por outro lado, o conhecimento dos estudos empíricos sobre a aprendizagem de uma L3 é capaz de consciencializar os professores de LE para a importância da implementação de uma metodologia rigorosa a fim de elaborar a biografia linguística dos alunos, como passamos a explicar.

4.1 Proposta para caracterização da biografia linguística dos aprendentes de LE

O conhecimento da biografia linguística dos alunos é uma medida imprescindível quando se aplicam, por parte dos professores, métodos pedagógicos centrados no público aprendente, valorizando o seu contexto educativo, bem como as suas competências linguísticas, visto que quem ensina deve conhecer os perfis sociolinguísticos de quem aprende (Grosso, 2006; Suisse, 2010, 2011; Carreira, 2013; Martins, 2013). Nesta perspetiva, a biografia linguística funciona como instrumento heurístico, tal como foi explorado em alguns estudos em Didática de Línguas (cf. Andrade, Martins, & Leite, 2002; Borges, 2009; Ambrósio, Araújo e Sá, & Simões, 2014) e, também, em alguns estudos na área de L3 (cf. De Angelis, 2005; Bono, 2006; Villanueva, 2010; Suisse, Andrade, & Miranda, 2014), permitindo ao investigador e/ou professor um conhecimento aprofundado acerca do perfil linguístico dos aprendentes, bem como do contexto em que se encontram a aprender a LE. Todavia, a biografia linguística dos sujeitos não se deve limitar apenas à L1, como tem sido “prática adotada nas universidades portuguesas nos últimos anos nos cursos de PLE” (Suisse, 2011) na seleção das turmas, mas, também, deve apoiar o seu conhecimento nas outras LE, (primeira ou segunda), e no grau de exposição (número de anos de aprendizagem – uso recente) e no nível de proficiência nas mesmas. Exemplificando esta

ideia, se a aprendizagem ocorrer num contexto exolingue, seria pertinente constituir uma turma de alunos oriundos de países falantes do espanhol e, eventualmente, de outras nacionalidades que estudaram a língua espanhola como LE e na qual têm algum domínio. Do mesmo modo, poder-se-ia selecionar uma turma de alunos que tivessem, por exemplo, o francês como língua de referência, tanto para os nativos (franceses, canadianos, belgas, etc.) como para aqueles que vêm dos países africanos (ex. Marrocos, Argélia, Tunísia, Senegal, Costa de Marfim, etc.). Esta medida, que uniformiza, em certa medida, o perfil linguístico dos alunos, pode ser muito relevante por permitir ao professor controlar algumas variáveis, tais como a proximidade e a proficiência linguísticas que, por sua vez, tornam mais fácil e eficaz a mobilização do repertório dos seus alunos na nova aprendizagem.

Sublinha-se que, muitas vezes, os alunos mostram maior capacidade metalinguística em LE, pois são aquelas que são utilizadas em contexto formal, de modo explícito. Para este propósito, no âmbito dos estudos de L3, foi desenvolvido, como resultado da Cooperação entre o Centro Europeu das Línguas Vivas de Graz e o Instituto Goethe de Munique, o projeto « Apprendre efficacement plus d'une langue – l'enseignement et l'apprentissage d'une langue tertiaire en Europe (...) l'allemand comme deuxième langue étrangère après l'anglais » (cf. Hufeisen & Neuner, 2004) que teve como objetivo promover o ensino do alemão (LE2 /L3) com base na proximidade entre este e o inglês (LE1/L2), em vários países europeus.

4.2 Mobilização do repertório plurilingue dos alunos em aula de uma L3/Ln

O professor pode explicar a língua em estudo, se tal for necessário, mediante a mobilização das línguas de referência dos alunos plurilingues, fazendo valer a sua experiência de aprendizagem, no ensino de uma L3/Ln. Esta é certamente a estratégia didática que respeita as características do aluno plurilingue, cuja consciência (meta)linguística lhe possibilita, à medida que incorpora novas línguas no seu repertório, procurar semelhanças (objetivas e subjetivas) entre as línguas já adquiridas e aquela em estudo. Para tal, uma das estratégias que não se deve dispensar é a análise contrastiva cognitiva entre as línguas do conhecimento dos alunos, implicando-os na construção do seu conhecimento e, ainda, a eventual autonomia (Vieira, 1998; Carton, 2011), que contraria a chamada aula de LE tradicional (professor emissor – aluno recetor), privilegiando a interação entre o professor e os alunos. Esta proposta didática, que pretende conciliar aspetos linguísticos e cognitivos, é sustentada na aplicação do conceito de *Noticing Hypothesis* (Schmidt & Frota, 1986; Schmidt, 1990, 2001), assumindo, em certa medida, a existência de uma certa interface entre a aprendizagem (conhecimento explícito) e a

aquisição (conhecimento implícito), podendo esta ser alcançada, por parte dos alunos, através da sua atenção no momento da recepção do input e, posteriormente, através da realização de atividade de automatização.

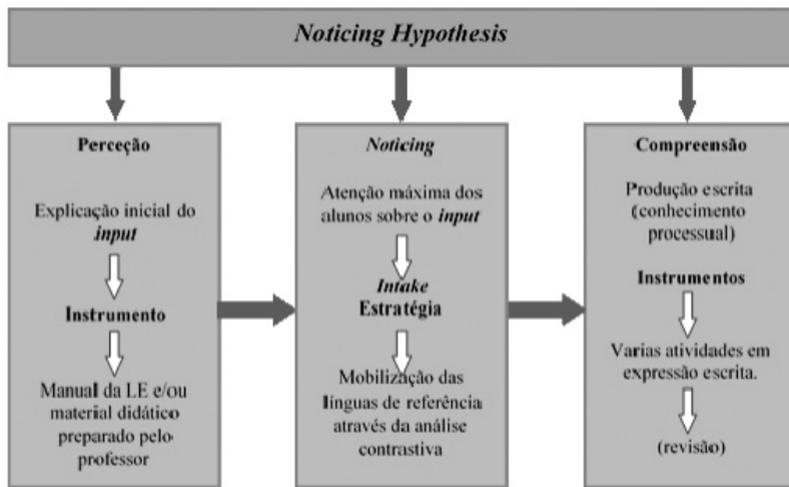


Figura 4. Aplicação do *Noticing Hypothesis* em aula de LE

Consideramos esta reflexão didática como necessária, dado que, apesar do reconhecimento inequívoco do potencial do plurilinguismo constituir uma reivindicação na investigação em DL, os manuais de LE continuam a estar muito “presos” à explicação monolíngue das regras gramaticais da língua-alvo sendo que, muitas vezes, estas são apresentadas da mesma forma em que se encontra em qualquer gramática destinada aos falantes ditos nativos. A nossa constatação vai ao encontro daquilo que foi concluído num estudo desenvolvido sobre as *Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitores de português*, que apontava, segundo os leitores do IC, que a maior parte dos manuais não abordam explicitamente as construções que são específicas do português e que distinguem esta língua de outras que lhe são tipologicamente próximas (Baptista, Costa, Madeira, Resende, & Pereira, 2007, p. 173).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se neste trabalho explicar alguns fatores influentes no processo da aprendizagem de uma L3 e a sua importância no conhecimento didático dos professores, nomeadamente para aqueles que pretendem centrar o seu ensino sobre as competências prévias dos alunos.

Contudo, estamos conscientes de que a mobilização das línguas do repertório dos alunos em sala de aula é considerada *per se* um desafio científico, pois exige que os professores tenham uma formação especializada na área do ensino das LE que contemple não apenas o domínio explícito da língua que ensinam, mas também outros conhecimentos transversais e multidisciplinares, que englobam conteúdos teóricos e práticos de linguística, psicolinguística, sociolinguística, etc. (Andrade & Moreira, 2002; Grosso, 2006; Chiss, 2009). Porém, estas áreas disciplinares, a nosso ver, não devem ser incluídas no currículo dos cursos de especialização de línguas, e/ou de formação de professores, isoladamente, mas, sim, em unidades curriculares direcionadas para a explicação do processo de aprendizagem de uma LE, bem como dos fatores que intervêm no mesmo (p.e. reconhecer as dificuldades das estruturas marcadas de uma LE através da biografia linguística dos alunos, relacionar o efeito da exposição e uso recente de uma LE, proficiência linguística, motivação na aprendizagem da mesma com questões de memória operacional e de longo prazo, etc.). Neste sentido, é importante, a nosso ver, o professor conhecer as principais teorias sobre os processos de aprendizagem de LE, incluindo os estudos sobre a interlíngua desenvolvidos na área da aquisição de L3, porque estes últimos explicam, não apenas o processo de aprendizagem de uma LE, mas também identificam os desvios linguísticos que não deixam de ser uma componente fundamental de competências parciais e desequilibradas em evolução, etc.

É importante realçar, de igual modo, que a compreensão da interlíngua produzida por alunos plurilingues passa, necessariamente, pelo conhecimento aprofundado da sua biografia linguística, bem como pelo contexto onde se desenvolve a aprendizagem.

Além disso, o conhecimento de estudos empíricos realizados na área da aquisição de L3 permite ao professor possuir, para além da teoria da aquisição verbal, uma cultura linguística e/ou um domínio de outros idiomas ao nível da compreensão com os quais nunca havia contactado (ex. árabe, chinês, russo, japonês, persa, coreano, etc.), descobrindo, igualmente, novas características que podem ser úteis na ação didática.

Referências bibliográficas

Alves, A. (2013). *Dicionário de Arabismos da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE. Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Martins, F. & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras – a biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.

Andrade, A. I., & Moreira, G. (Eds.) (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education/Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas. Brochura Plurilingue de Divulgação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106.

Aronin, L. (2005). Theoretical perspectives of trilingual education. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 7-22. Recuperado de: <http://www.atyponlink.com/WDG/doi/abs/10.1515/ijsl.2005.2005.171.7>

Baptista, L. V., Costa, J., Madeira, A., Resende, J., & Pereira, A. P. (2007). *Relatório final do Projeto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de portugueses”*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Centro de Linguística. Retrieved from <http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>

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 psychotology 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.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Bentahila, A. (1975). *The influence of L2 on the Learning of L3*. Master Dissertation, University College of North Wales, Bangor.

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.

Bono, M. (2006). La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout? *Education et Sociétés Plurilingues*, 20, 40-50.

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.

Bono, M. (2010). L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Langage, Interaction et Acquisition*, 1(2), 251-275.

Borges, A. M. D. S. (2009) *Anatomia do (in)sucesso nas línguas estrangeiras: um estudo de biografias de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Instituto de educação e Psicologia, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/1110>

Carton, F. (2011). L'autonomie, un objectif de formation. La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 57-66.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. Les Cahiers de l'Acedle, 5(1), 65-90. Recuperado de: <http://acedle.org/spip.php?article100>.

Capucho, M. F. (2006). A noção de intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In R. Bizarro., & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 257-261). Porto: Porto Editora.

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. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.

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.

Chiss, J. L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégié. *Synergies Roumanies*, 4, 127-137.

De Angelis, G. (2005). 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.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.

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.

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.

Fialho, V. R. (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>

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.

Gonçalves, M., L., & Andrade, A. I. (2006). Plurilinguismo e Portfólio: um desafio curricular de articulação de saberes. In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro*. Braga: Universidade de Minho.

Grosso, M. J. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos, experiências* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.

Haggis, B. M. (1973). Un cas de trilinguisme. *La linguistique*, 9(2), 37-50.

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.

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. (2005). Parler plusieurs langues: c'est facile!. *Cerveau et Psycho*, 11, 46-50.

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.

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.

Jordà, M. P. S. (2005). *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.

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.

Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, 3(45), 419-465.

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.

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.

Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, 3(1), 11-46.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston M. A.: Heinle & Heinle Publishers.

Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In A. García Benito, & I. Ogando (Eds.),

Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía (SEEPLU) (pp. 217-239). Cáceres: SEEPLU / CILEM / LEPOLL.

Pinto, J. (2013). Cross-linguistic influence at lexical level. A study with Moroccan learners of Portuguese as an L3/LN. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (número especial), 3-50.

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.

Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.

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. (2005). L2 – Transfer in Third language acquisition. In B. Hufeisein, & F. Robert (Eds.), *Introductory Reading in L3* (pp. 71-82). Tubingen: Stauffenberg Verlag.

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. L'acquisition d'une langue 3. *AILE*, 24, 13-43.

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. L'acquisition d'une langue 3. *AILE*, 24, 13-43

Trévisiol, T., & Rast, R. (Éds.). (2006). Présentation. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 1-5.

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.

Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, 6(4), 339-350.

Singh, R., & Carroll, S. (1979). L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51-63

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). Aropolingu@as. 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 (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.

Suisse, A., & Andrade, A. I. (2011). Dynamique et gestion du répertoire linguistico-communicatif dans l'apprentissage du portugais par des étudiants arabes “plurilingues”. In *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (15-17 September). Warsaw: Institute of English Studies - University of Warsaw.

Suisse, A., Andrade, A. I., & Miranda, J. R. (2014). *Transfer and linguistic-communicative repertoire in the learning of Portuguese (FL3) by Moroccan university students*. Poster apresentado no Research Day. Aveiro: Universidade de Aveiro

Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Villanueva, A. M. (2010). L'influence translinguistique des langues préalables sur l'acquisition du français langue étrangère. *Synergies*, 5, 115-139.

Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: Syhoff.

Wang, T. (2013). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Factors Influencing Interlanguage Transfer. *Tesol & Applied Linguistics*, 13(2), 99-114

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.