

O IMPACTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA TERCEIRA

Gorete Ribeiro

gogas7719@gmail.com

Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro (Portugal)

Teresa Alegre

teresaaalegre@ua.pt

*Departamento de Línguas e Culturas / Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC)
– Universidade de Aveiro (Portugal)*

Maria Helena Ançã

mariahelena@ua.pt

*Departamento de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro (Portugal)*

Resumo: Este artigo resulta da investigação realizada no nosso estudo de doutoramento (Ribeiro 2021) e pretende divulgar alguns dos resultados obtidos no âmbito da temática da aprendizagem de línguas terceiras (L3s). Iremos focar-nos na CM dos aprendentes de uma L3, na sua conceção referente aos papéis que outras línguas desempenham na aprendizagem do alemão enquanto L3, com particular enfoque sobre o papel da língua inglesa. Debruçar-nos-emos sobre as diferenças entre LM e outras LEs, sobre os respetivos processos de aquisição e aprendizagem, e como essas diferenças se manifestam e impactam na aprendizagem de uma ulterior L3. Analisaremos, ainda, os critérios determinantes para que uma dada língua sirva de recurso na aprendizagem de uma LE subsequente.

Após o enquadramento teórico, iremos focar-nos no nosso estudo empírico. Em primeira instância, procederemos à caracterização dos intervenientes e dos instrumentos metodológicos aplicados para recolher os dados. Seguidamente, procederemos à apresentação e interpretação dos dados do estudo.

Palavras-chave: consciência metalinguística, transferência, língua materna, língua estrangeira, língua terceira.

Abstract: This article focusses on the research undertaken in our PHD study (Ribeiro 2021) and aims to spread some of the results related to the learning of third languages. Third language learners' Language Awareness, their view about the roles of other languages in the learning of German as a third language, particularly English, are central issues. The differences between the

mother tongue and foreign languages, their acquisition and learning processes and how these differences impact on the learning of a further third language will be analysed. The criteria determining which language suits as a resource in the learning of a specific foreign language will also be analysed.

Bearing this theoretical framework in mind, we will, then, present our empirical study. First, we are going to characterise the students who took part in our study and the methodological instruments used to collect the data. Afterwards, we will present and analyse the data.

Keywords: Language Awareness, transfer, mother tongue, foreign language, third language.

1 - Introdução

Há muito que o falante bilingue, capaz de usar adequadamente duas línguas no seu quotidiano (Grosjean 2012: 5), deixou de ser a exceção. Cada vez mais, temos, para além de falantes bilingues, até falantes plurilingues, com uma biografia linguística rica, desequilibrada em termos de competências e graus de proficiência nas diversas línguas que a compõem, e em constante evolução. Estes dispõem de uma maior abertura a novas experiências comunicativas, de um leque mais diversificado de estratégias e de uma maior competência metalinguística, que lhes permitem conferir significado ao linguisticamente desconhecido (cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira 2007: 14, 18; Barbosa 2010: 24; Candelier 2004: 17; Council of Europe 2018: 157-158; Pérez & Kendziura 2018: 7-8).

Face a esta realidade, o ensino de línguas estrangeiras (LEs) não procura mais formar falantes nativos, nem excluir outras línguas deste processo. Conciliar os conhecimentos linguísticos já adquiridos e aprendidos vai ao encontro da forma como a aprendizagem de LEs se processa, promovendo, desta forma, a aquisição de competências linguísticas que permitam fazer face às necessidades comunicativas, caminhando, assim, no sentido da língua a aprender.

A consciência metalinguística (CM) assume-se, neste contexto, como fulcral na aprendizagem de LEs. Esta está presente desde a aquisição da língua materna (LM) e acompanha o falante na progressão dos seus conhecimentos linguísticos. É através de uma reflexão sobre conhecimentos não conscientes que estes se tornam palpáveis, conscientes, permitindo ao aprendente a compreensão dos processos linguísticos e de aprendizagem que vai experienciando. A CM é inerente ao processo inconsciente de aquisição de LM(s) e à aprendizagem, estruturada, formal e consciente de LEs, evoluindo à medida que o falante vai progredindo. Deste modo, desempenha um papel mais preponderante na aprendizagem de LEs, permitindo a transposição de fronteiras linguísticas, com o estabelecimento de pontes com conhecimentos de outras línguas adquiridas e aprendidas. Partindo de uma reflexão, introspeção, impulsiona, portanto, sobretudo a aprendizagem de LEs (cf. Ribeiro 2021: 18-19).

2 - Diferença entre o papel da língua materna e de outras línguas estrangeiras na aprendizagem de uma língua terceira

Ao contrário do que se pensava até há apenas algumas décadas, sabe-se hoje que os aprendentes, para compensar lacunas aquando da aprendizagem de L3s, recorrem, para além da sua LM, a outras LEs já aprendidas, quer em termos pragmáticos, quer em termos sintáticos (cf. Larsen-Freeman & Long 2014: 353; Suisse 2016: 129-130).

Neste sentido, a aquisição da(s) LM(s) e a aprendizagem de LE(s) seguem fases e processos distintos. A aquisição da LM remete para a apropriação de uma língua, por parte de crianças, cujas competências para resolver problemas ainda não foram desenvolvidas, ou são ainda muito incipientes. Trata-se da primeira língua contactada, num meio informal, e de forma natural. É a língua que estrutura os pensamentos, do desenvolvimento pessoal e da educação, coincidindo ainda, na maioria dos casos, com a língua oficial. A LM remete, portanto, para laços de afetividade e de pertença identitária e até patriótica, associando-se a referências culturais. Já o processo planificado, guiado, a aprendizagem de uma LE, processa-se posteriormente, numa idade mais avançada, altura em que o aprendente já conhece outra língua. O contexto escolar é um cenário artificial, no qual se aprendem conteúdos formais da LE. Estes são interiorizados, de forma consciente, enquanto conhecimento de regras (cf. Barbosa 2010: 4; Dulay, Burt & Krashen 1982: 17, 20; Falk & Bardel 2010: 192; Hammarberg 2001: 23; Lightbown & Spada 1998: 20-21; Suisse 2016: 100; White 1989: 43).

Na aquisição da LM não existe a possibilidade de transferência e na aprendizagem da primeira LE existe apenas um recurso disponível para a transferência – a LM. Já na aprendizagem sucessiva de línguas existem diferentes variáveis que condicionam a transferência, de entre as línguas conhecidas por parte do aprendente. Assim, a influência primordial de outras línguas presente na L3 não é, automaticamente, a LM (cf. Rothman 2011: 108).

A aprendizagem de uma língua segunda (L2) leva o aprendente a consciencializar-se, pela primeira vez, que a sua LM não é única, aprendendo a operar e a mover-se noutra língua. Na aprendizagem de uma L3, para além da LM, também outras línguas já aprendidas assumem um papel preponderante na reestruturação e desprendimento, necessários para a formação da nova língua (cf. Odlin 1989: 27).

A aprendizagem de línguas não se cinge às suas estruturas e vocábulos. Quanto mais línguas um indivíduo adquiriu ou aprendeu, maior a possibilidade do estabelecimento de pontes. É necessário proceder a uma seleção, cuidada e adequada, de entre as estruturas e o vocabulário já adquiridos e aprendidos e os da nova língua. Esta seleção baseia-se, por um lado, na proximidade entre línguas percebida pelo aprendente. No caso de ter aprendido mais do que uma LE, o aprendente consegue selecionar aquela(s) que considera estar(em) mais próxima(s) da nova estrutura a aprender. O processamento da informação linguística e a perceção da proximidade entre as línguas (psicotipologia) são, neste contexto, determinantes (cf. Rast 2010: 162-163).

Os conhecimentos prévios de outras línguas fornecem as bases para as hipóteses da língua a aprender, tanto no que diz respeito a semelhanças formais entre palavras de línguas distintas (*borrowing*), como a processos linguísticos mais complexos, como a transferência de propriedades semânticas ou de regras gramaticais de uma língua para outra (cf. Ringbom 1987: 126).

Aquando da aprendizagem de vocabulário numa LE, e à semelhança do que ocorre na LM, é criada uma memória lexical, na qual se estabelece uma ligação com o seu significado. Aí verifica-se tendência para que a semelhança formal entre a nova palavra (em L3) e palavras da L1 ou L2 constituam um fator que contribui para que traços de uma memória inicial sejam integrados na rede lexical (cf. Hall *et al.* 2009: 185).

Num estágio inicial de aprendizagem de uma LE, o enfoque centra-se na forma e na consciencialização acerca do problema do mapeamento forma-significado. Os processos cognitivos que determinam a aprendizagem de palavras decorrem de forma não-consciente e podem induzir a assunções erradas. É através da revisão que estas se vão adequando à língua a aprender, caso contrário, ficam fossilizadas (cf. Hall *et al.* 2009: 154).

Assim, o aprendente de LEs procura, constantemente, semelhanças entre línguas. Numa fase inicial de aprendizagem, as semelhanças formais assumem uma importância fulcral (cf. Falk & Bardel 2010: 194; ver também Grilli 2021: 26).

No caso de o aluno já ter aprendido outra(s) LE(s), o critério de semelhanças entre as línguas poderá ser determinante, dependendo a transferência da distância linguística percebida entre a língua a aprender e outras adquiridas ou aprendidas. Estas semelhanças podem induzir a erros pontuais na produção, sobretudo numa fase inicial. No entanto, contribuem para a automatização e fluência. Estes erros são mais pontuais do que os que ocorrem na aprendizagem da primeira LE, quando o aprendente dispõe apenas da LM (cf. Ringbom 1987: 128, 134).

A tipologia das línguas prende-se com a proximidade ou distância entre estas, como sendo similaridades de algumas estruturas particulares. A tipologia de carácter psicológico, por sua vez, remete para a percepção do aprendente sobre a proximidade entre línguas (cf. Falk & Bardel 2011: 63; Montrul, Dias & Santos 2011: 24, 54; Rothman & Cabrelli Amaro 2010: 214; Suisse 2016: 132, 139-140, 164, 391). Esta última não remete necessariamente para semelhanças linguísticas objetivas entre línguas, pertencentes à mesma família de línguas, mas à percepção, própria e individual, do aprendente da relação entre línguas, quer seja LM ou outras LEs (cf. Falk & Bardel 2011: 63; Rothman & Cabrelli Amaro 2010: 214; Suisse 2016: 132, 139-140, 164, 362).

A percepção entre a proximidade de línguas encontra-se mais desenvolvida em aprendentes adultos, que já desenvolveram as suas competências metalinguísticas e metacognitivas, permitindo-lhes estabelecer pontes entre a língua a aprender e outras já contactadas (cf. Suisse 2016: 132). Quanto maior for a proximidade entre as línguas, mais estas serão fonte de empréstimo para a LE a aprender. Pelo contrário, quanto maior for a distância, menos o aprendente recorrerá (cf. Suisse 2016: 377).

A transferência entre línguas reflete, portanto, a CM do aprendente, na medida em que este recorre aos elementos que percebe como transferíveis. Embora a transferência entre línguas seja um fenômeno amplamente inconsciente entre estruturas imperfeitamente adquiridas e em evolução, esta previne a aleatoriedade (cf. Bouvy 2000: 143).

Assim, quando se trata de línguas próximas, como no caso do inglês e do alemão, que analisaremos mais adiante, o fator (psico)tipológico pode ser determinante.

A LM, por sua vez, é percebida como não estrangeira, tendo como critérios a (psico)tipologia e a proficiência. O recurso a outra(s) língua(s) já aprendida(s) é preferido (cf. Falk & Bardel 2011: 60-61; Hall *et al.* 2009: 157), muito embora os aprendentes não detenham níveis de proficiência tão elevados, assumindo a competência implícita um papel mais preponderante do que o conhecimento explícito (cf. Falk & Bardel 2010: 196-197, 211; Grilli 2021: 24-26). Neste sentido, uma L2 atua como um filtro na aprendizagem de uma língua subsequente, vedando o acesso à LM (cf. Bardel & Falk 2007: 480). As LEs, ao invés da LM, por serem línguas não nativas, são, então, preferidas enquanto abordagem estratégica.

O estatuto de uma LE já aprendida é um resultado natural de diferenças sociolinguísticas e cognitivas entre a aquisição da LM e a aprendizagem da primeira LE (L2), determinada por fatores como a idade de início da aprendizagem, níveis de proficiência, situação de aprendizagem, conhecimento metalinguístico, estratégias de aprendizagem apenas presentes na L2, consciência do processo de aprendizagem da L2, não comum à LM. No caso de bilinguismo precoce, estes fatores não são tão notórios, uma vez que as línguas são adquiridas em simultâneo. Esta distância é ainda menor na relação entre a aprendizagem de uma L3 e a da L2, precisamente porque as fases de aprendizagem são idênticas (cf. Falk & Bardel 2011: 63, 77).

As LEs e a LM são, então, classificadas de forma distinta pelo aprendente de uma L3, o que o leva a recorrer, mais rapidamente, a uma outra língua não nativa, mesmo quando a LM detém estruturas mais próximas da língua a aprender (cf. Falk & Bardel 2011: 63-64, 77; Grilli 2021: 24-26).

No que à proficiência diz respeito, quer línguas em que o aprendente possua um grau de proficiência elevado, quer línguas em que o mesmo possua pouca proficiência podem ser ativadas na aprendizagem de uma L3. Numa fase inicial de aprendizagem de uma L3, o aprendente tende a recorrer a LEs nas quais a sua proficiência é menor. Numa fase de aprendizagem mais avançada, o aprendente tende a recorrer a LEs que melhor domina ou à sua LM (cf. Falk & Bardel 2010: 197), remetendo, esta situação, para a diferença entre conhecimento explícito e competência implícita. O conhecimento explícito e disponível na memória declarativa num nível de proficiência ainda incipiente numa LE é apenas transferível para a aprendizagem de uma LE subsequente que se encontre num estágio de aprendizagem idêntico (cf. Falk & Bardel 2010: 211). Esta variável da proficiência nos estudos de aprendizagem de L3s não se encontra, por norma, isolada (cf. Suisse 2016: 148).

O uso recente e a frequência de uma dada língua aprendida aquando da aprendizagem de uma L3 podem também ser fatores decisivos para que determinada língua sirva como recurso. Quanto mais recente tiver sido o uso e a aprendizagem dessa língua, mais esta estará presente na memória de longo prazo do aprendente e maior será a sua influência na aprendizagem de uma L3 (cf. Suisse 2016: 148-150).

A aprendizagem de LEs processa-se sequencialmente. Quanto mais o aprendente de uma LE avança na sua aprendizagem, menos recorre a conhecimentos de outras línguas, materna(s) ou estrangeiras, procurando, com recurso criativo às regras da língua a aprender, ultrapassar constrangimentos (cf. Dewaele 1998: 487). Assim, quanto mais línguas o aprendente conhece, maiores serão as opções gramaticais, modificando, enriquecendo, a sua competência léxico-gramatical, que se assume como dinâmica e não estática (cf. Basílio 1990: 314).

Existe uma relação complexa entre os conhecimentos já adquiridos e aprendidos de outras línguas e a língua a aprender – (cf. Ammar, Lightbown & Spada 2010: 130; Rothman, Cabrelli Amaro & de Bot 2012: 373; Suisse 2016: 69, 162-163, 169, 302, 334-335, 376), ou seja, “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” (Suisse 2016: 163). Não é, portanto, apenas a LM a ter impacto na aprendizagem de uma L3, desempenhando outra(s) LE(s) já aprendida(s), muitas vezes, um papel mais preponderante (cf. Grilli 2021: 24-26; Jaensch 2011: 84; Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã 2010: 72; Razuk 2010: 173; Rothman 2011: 109; Suisse 2016: 140-141, 162-163, 396-397).

Um aprendente de uma L3 dispõe de mais experiências significativas, de mais recursos linguísticos, que tornam a aprendizagem desta língua mais fácil, designadamente no que se refere à compreensão (cf. Ringbom 1987: 112). Também nas estratégias de aprendizagem, o aprendente de uma L3 apresenta vantagens sobre o aprendente de uma L2. Para além dos fatores individuais e sociais que influem na aprendizagem de uma L2, o processo e o produto desta aprendizagem impactam amplamente na aprendizagem de línguas subsequentes, uma vez que os aprendentes de L3 possuem mais experiência, mais estratégias e uma maior CM (cf. Jessner 2006: 13).

Da aprendizagem de uma L3 fazem, então, parte a perícia, acumulada, individual e única do aprendente, que vai desde os conhecimentos referentes à língua e cultura até às estratégias, conscientes ou inconscientes, de aprendizagem e comunicativas. Quanto mais experientes forem os aprendentes, mais provável será terem uma ideia mais abrangente sobre si e sobre o seu comportamento de aprendizagem, processando informação nova de forma mais cognitivo-analítica. A consciência do seu comportamento de aprendizagem, próprio e individual, permite aos aprendentes de L3s um maior controlo, ao recorrer a estratégias que lhes permitem enfrentar o desconhecido. Ao darem sentido ao linguisticamente desconhecido, recorrem, de forma consciente, a conhecimentos de outras línguas, tornando-se mais autoconfiantes. Uma vez que o aprendente de uma L3 já foi

submetido ao processo de aprendizagem de outra LE, não terá apenas ao seu dispor as estruturas semânticas e sintáticas dessa LE, mas saberá também a que estratégias de aprendizagem recorrer (cf. Falk & Bardel 2010: 196; Suisse 2016: 302, 310, 334-335, 391, 401-402; Tobiasz 2008: 453-454).

Uma LE já aprendida pode, portanto, influenciar a aprendizagem de uma LE subsequente pelo menos na mesma extensão que a LM, quer a um nível lexical, quer a um nível sintático. No entanto, nem sempre é evidente qual a variável que determina o recurso a determinada(s) língua(s) para fins de transferência (cf. Falk & Bardel 2010: 210). Podemos, contudo, afirmar que, quer os conhecimentos gramaticais, quer o vocabulário da L3, sustentados por um conhecimento declarativo, se encontram mais próximos dos conhecimentos de uma L2 ainda em desenvolvimento/ aprendizagem do que da LM (cf. Falk & Bardel 2010: 213).

3 - A língua alemã enquanto língua terceira no contexto educativo português

No sistema educativo português, à semelhança da maioria dos restantes países europeus, o alemão surge como L3. A língua inglesa, por sua vez, devido à sua importância e atratividade, é a primeira LE aprendida (cf. Kretzenbacher 2009: 88). A aprendizagem do alemão enquanto L3 é, então, certamente, influenciada pela língua inglesa. Para além de ser a primeira LE, é ainda amplamente divulgada, meio de comunicação mais alargado através de filmes, músicas e multimédia, chegando a atingir níveis de proficiência tão elevados que se assemelham aos da LM. O inglês goza, portanto, de um ponto de vista social e psicolinguístico, de um estatuto especial entre as línguas conhecidas por falantes plurilingues (cf. Falk & Bardel 2010: 188, 211; Grilli 2021: 24; Larsen-Freeman & Long 2014: 35-36). Por se tratar do principal meio de comunicação entre cidadãos europeus, a língua inglesa é mais do que uma simples LE. Cada vez mais, o inglês está a tornar-se na segunda língua da União Europeia (cf. Cenoz & Jessner 2000: viii).

A língua inglesa, apesar de ser uma língua germânica, apresenta também uma grande influência românica ao nível lexical e partilha relativamente poucas semelhanças a nível morfossintático com as restantes línguas germânicas. A língua alemã partilha com a língua inglesa muitas semelhanças, designadamente a nível semântico. No entanto, mesmo em termos semânticos constata-se diferenças, que se devem, fundamentalmente, ao facto de a língua inglesa, ao longo da sua evolução, e devido a condicionantes históricas, ter sofrido influências provenientes do latim e do francês. Presentemente, a língua alemã sofre inúmeras e constantes influências da língua inglesa, sobretudo de palavras do quotidiano, através de empréstimos e até mesmo de palavras criadas, em contexto alemão, com base no léxico inglês, como é o caso da palavra *Handy* (telemóvel).

Apesar das muitas semelhanças entre a língua alemã e a inglesa, há muitos aspetos que as diferenciam. O alemão, ao invés do inglês, é uma língua de morfologia flexional rica, que apresenta três géneros – o masculino, o feminino e o neutro, sendo o género da grande maioria das palavras arbitrário. Existem ainda discrepâncias entre os géneros gramaticais dos substantivos em alemão

e português. Várias classes de palavras, como artigos, pronomes e adjetivos, flexionam em género, número e caso. Já a língua inglesa tem apenas um género e não apresenta casos.

A língua alemã, ao contrário da língua inglesa, apresenta, então, uma riqueza morfológica de formas flexionais. A flexão nominal distingue os substantivos consoante o número, o género e o caso. Também os verbos obedecem a princípios flexionais, de acordo com a pessoa, número, tempo, modo e voz. Os adjetivos e determinantes flexionam em número, género e caso, sendo que os adjetivos flexionam ainda consoante o grau. Um dos aspetos mais complexos da língua alemã, a morfossintaxe, prende-se, então, com o facto de as palavras exibirem marcas da sua função sintática, que dependem de regras. No entanto, este aspeto não assume, normalmente, um papel preponderante na compreensão da mensagem.

Em termos sintáticos, e muito embora numa primeira análise as línguas inglesa e alemã pareçam semelhantes, existem várias diferenças. A estrutura rígida do inglês (sujeito – verbo – objeto) difere da da língua alemã, a qual possui, à semelhança das restantes línguas germânicas, uma estrutura frásica mais flexível, com o verbo a ocupar a segunda posição na oração principal, independentemente de a primeira posição ser ocupada pelo sujeito ou por um complemento. Já nas orações subordinadas, o verbo ocupa a última posição. Assim, é a posição do verbo que baliza a estrutura da frase (cf. Abrantes 2004: 24-27; Alegre 2001: 138-176; Kretzenbacher 2009: 89-90; Rogalla & Rogalla 1985; Walter 1996: 308-318, 359-390, 410-413; Weinrich 1993).

No caso da aprendizagem da língua alemã, em contexto português, o aprendiz típico é um indivíduo com um passado linguístico marcado pela aquisição e aprendizagem de outras línguas. A sua competência plurilingue, única e compósita, para além de complexa – baseada na transversalidade das competências linguísticas –, promove uma abertura a novas experiências comunicativas. Este aprendiz dispõe ainda de um leque mais diversificado de estratégias e de uma maior competência metalinguística, que lhe permitem conferir significado ao linguisticamente desconhecido (cf. Andrade *et al.* 2007: 14, 18; Barbosa 2010: 24; Candelier 2004: 17; Council of Europe 2018: 157-158; Oliveira *et al.* 2010: 69-70, 86; Pérez & Kendziura 2018: 7-8).

De seguida, procederemos a uma breve caracterização dos intervenientes no nosso estudo – estudantes universitários da língua alemã – e dos instrumentos metodológicos implementados.

4 - Breve caracterização dos intervenientes e dos instrumentos metodológicos

Com o nosso estudo empírico pretendíamos aferir e descrever a forma como a CM se manifesta num grupo de estudantes de licenciaturas fortemente marcadas por línguas. Pretendíamos, ainda, averiguar se a CM apresenta variações num subgrupo do grupo inicial ao longo dos primeiros dois anos da sua licenciatura, e se existe alguma diferença na manifestação da CM entre os aprendentes bilingues

das línguas portuguesa e alemã e os aprendentes com LM apenas portuguesa.

O público-alvo era constituído por estudantes do ensino superior, a frequentar licenciaturas em Línguas, ministradas no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Ao invés do que se verifica no ensino básico e secundário, estes estudantes detêm diversos conhecimentos e saberes, a nível geral e específico, que se devem à educação já tida e à experiência de vida, constituindo estes conhecimentos e saberes uma mais-valia na aprendizagem em geral, e, em particular, na aprendizagem de uma LE.

No primeiro instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário (apêndice A) – participaram cento e quatro estudantes. Com os dados recolhidos através deste instrumento metodológico, ministrado em fevereiro e março de 2012, procurámos caracterizar estes estudantes em termos do seu passado linguístico. Concluímos que estes estudantes possuem uma biografia linguística diversificada, enriquecida não apenas pela sua LM, ou LMs, e LEs aprendidas em contexto formal, mas também pelo contacto em contexto não formal com diversas e variadas línguas.

O segundo momento de recolha de dados – um exercício de tradução de alemão para português e subsequente reflexão (apêndice B) – foi aplicado, em maio de 2012, a vinte e nove estudantes que se encontravam a frequentar as duas turmas da unidade curricular de Alemão II – vinte e dois da turma elementar e sete da turma intermédia e avançada. Este grupo de estudantes contactara anteriormente com uma diversidade de línguas em contexto não formal, desde o inglês, o espanhol, o francês, o alemão, o italiano, o luxemburguês, o catalão, o turco, o chinês, o japonês, o coreano e o latim, sendo algumas destas línguas, embora em número menor, mesmo não europeias, o que remete para o passado linguístico diversificado e interesse intrínseco deste grupo por línguas em geral e em diversos contextos, não apenas no escolar. Em contexto formal, este grupo de estudantes aprendeu, para além do alemão, variadas línguas, como sendo o inglês, o francês, o chinês, o espanhol, o português, o italiano, o latim, o árabe, e o polaco, com períodos de aprendizagem extensos, nomeadamente para as línguas inglesa, francesa, portuguesa e italiana. Dois dos estudantes da turma intermédia e avançada afirmaram ser bilingues das línguas portuguesa e alemã.

Com os resultados obtidos neste instrumento metodológico pretendíamos averiguar a forma como estes estudantes aprendem e percebem a aprendizagem de LEs.

Na turma elementar, a vasta maioria dos inquiridos, dezanove, era do sexo feminino e apenas três inquiridos eram do sexo masculino.

Na turma intermédia e avançada, a distribuição por sexo é mais equilibrada, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino.

Assim, a vasta maioria dos inquiridos das duas turmas, vinte e três, é, então, do sexo feminino e apenas seis são do sexo masculino, como mostra o Gráfico 1.

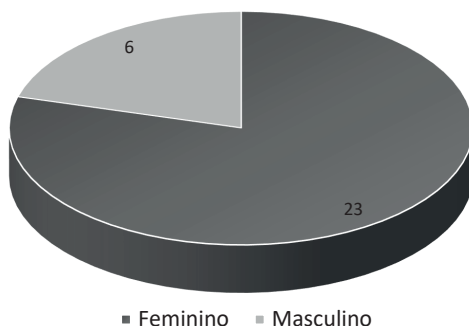


Gráfico 1: Distribuição por sexo dos inquiridos das duas turmas

Esta realidade evidencia a tendência de no ensino superior o número de estudantes do sexo feminino ser ligeiramente superior ao do sexo masculino (cf. Base de Dados Portugal Contemporâneo 2020), acrescendo o facto de já no ensino secundário, a área de Humanidades ser maioritariamente frequentada por discentes do sexo feminino.

A maioria dos estudantes da turma elementar, doze, pertencem ao curso de Línguas e Relações Empresariais (LRE), quatro ao curso de Tradução, quatro ao curso de Línguas e Estudos Editoriais (LEE) e dois ao curso de Línguas, Literaturas e Culturas (LLC), como ilustra o Gráfico 2.

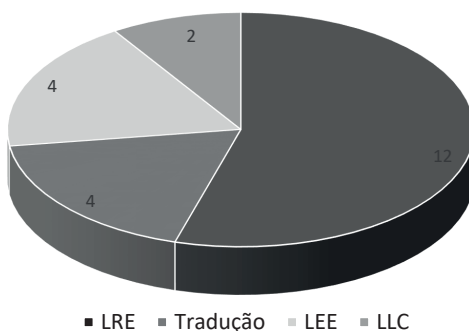


Gráfico 2: Turma elementar de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso

Na turma intermédia e avançada, a maioria dos estudantes, quatro, frequentava o curso de Tradução, um o curso de LRE, um o curso de LEE e outro o curso de LLC (Gráfico 3).

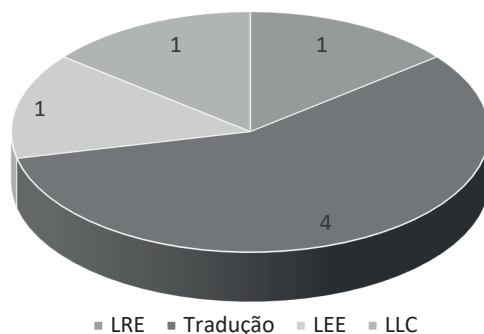


Gráfico 3: Turma intermédia/ avançada de Alemão II - distribuição dos inquiridos por curso

Assim, a maioria dos inquiridos das duas turmas, treze, frequentava o curso de LRE, oito o curso de Tradução, cinco o curso de LEE e três o curso de LLC. Este resultado (Gráfico 4) vai, igualmente, ao encontro da realidade do ano letivo de 2011/ 2012, que apresentava um número de vagas de acesso ao ensino superior consideravelmente superior no curso de LRE (cf. DGES 2020).

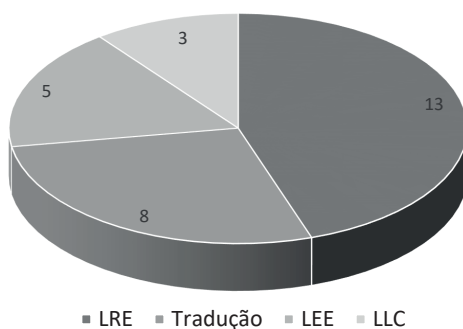


Gráfico 4: Distribuição dos inquiridos das duas turmas por curso

Com o segundo instrumento metodológico, após análise dos exercícios de tradução, concluímos que, em relação aos aspetos semânticos, a vasta maioria dos estudantes das duas turmas de Alemão II recorreu ao inglês para estabelecer ligações com palavras alemãs, tendo esta língua sido referida num total de setenta e quatro vezes. A segunda língua mais referida, dezanove vezes, foi o português, a LM – ou uma das LMs – dos inquiridos. Para uma mesma palavra alemã foram referidas, por três vezes, palavras da língua inglesa e da língua portuguesa. A língua francesa foi referida por duas vezes, embora uma das vezes, no caso de “Sängerin” (cantora), sem fundamentação aparente.

Um inquirido traduziu quatro palavras para português em vez de referir as

palavras e respetivas línguas às quais as associou; um outro fez referência ao recurso à língua inglesa, sem dar exemplos; e ainda outro fez referência a seis palavras do texto cujo significado deduziu pelo contexto. Este último inquirido associou ainda a palavra “blau” a “azul” por ser idêntica à palavra “blue”, remetendo esta posição para o facto de a LM ser intermediária entre a LE e o mundo. O aprendiz não atribuiu, então, a objetos e ideias uma nova palavra na LE, mas recorre à palavra na sua LM (cf. Ausubel 2003: 91; Vygotsky 1986: 159-161, 195-197).

Três inquiridos, um da turma elementar e dois da turma intermédia e avançada, responderam “não” a esta questão. Um da turma intermédia e avançada, bilingue das línguas portuguesa e alemã, não necessitou de recorrer aos conhecimentos de outras línguas para aceder aos significados e proceder a uma tradução bem efetuada. Já os outros dois inquiridos apresentaram erros comprometedores do sentido da mensagem ou não completaram o exercício de tradução (Gráfico 5).

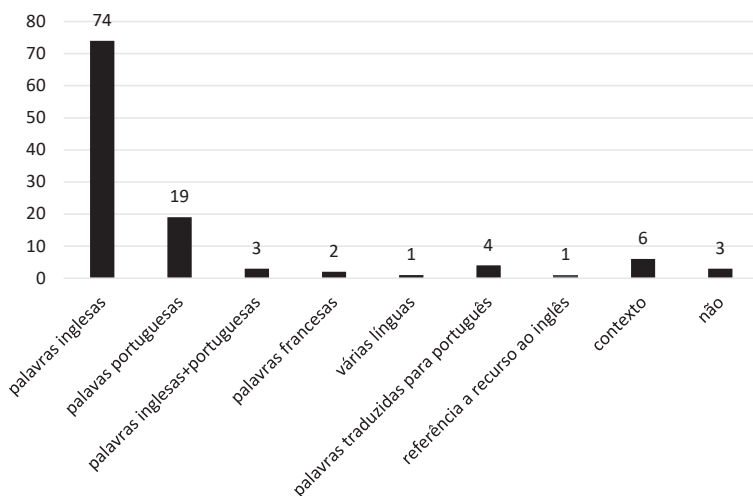


Gráfico 5: Relação dada pelos inquiridos das palavras alemãs do texto a traduzir com outras - ambas as turmas

É curioso notar que em particular no que diz respeito à associação das palavras alemãs com as da língua inglesa, esta foi estabelecida sessenta e duas vezes por parte dos estudantes da turma elementar ao invés de apenas doze por parte dos estudantes da turma intermédia e avançada. Muito embora a turma elementar tivesse um pouco mais do triplo de estudantes do que a turma intermédia e avançada, a referência a palavras inglesas foi cinco vezes superior. Uma possível razão poderá ser o facto de, quando uma língua já é bem dominada, como no caso dos alunos bilingues ou dos que detêm um grau de proficiência superior, a relação se estabelecer diretamente com a língua para a qual se está a traduzir, não precisando de passar pelo inglês.

A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua inglesa

pelos estudantes de ambas as turmas foi “Engel” (anjo), referida por doze dos vinte e nove inquiridos; seguindo-se as palavras “Sängerin” e “Ende” (fim), referidas por dez inquiridos, respetivamente; por nove inquiridos foi referida a palavra “Rolle” (papel); por sete inquiridos a palavra “Films” (filme); por seis inquiridos a palavra “handelt” (trata); por cinco inquiridos respetivamente as palavras “blaue” e “findet” (tem); por quatro inquiridos a palavra “Titel” (título); por dois inquiridos a palavra “tragisches” (trágico); e por um inquirido respetivamente as palavras “von” (de), “diese” (este), “Regie” (direção) e “Liebe” (amor) – Gráfico 6.

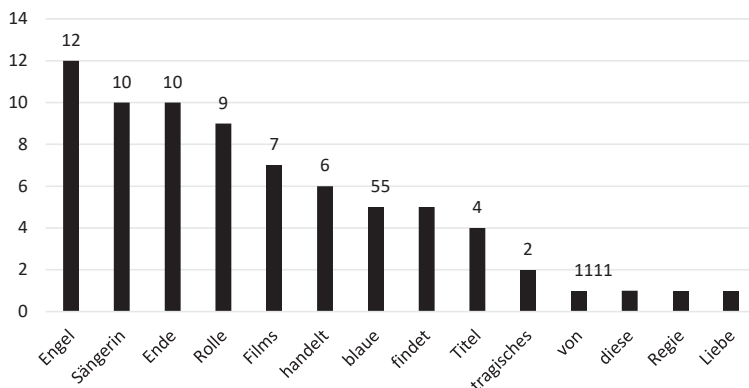


Gráfico 6: Palavras alemãs associadas a palavras da língua inglesa - ambas as turmas

A palavra alemã mais associada a uma palavra equivalente na língua portuguesa foi “Titel”, referida por oito inquiridos; seguindo-se a palavra “Films”, referida por seis inquiridos; e por fim a palavra “tragisches”, referida por cinco inquiridos (Gráfico 7).

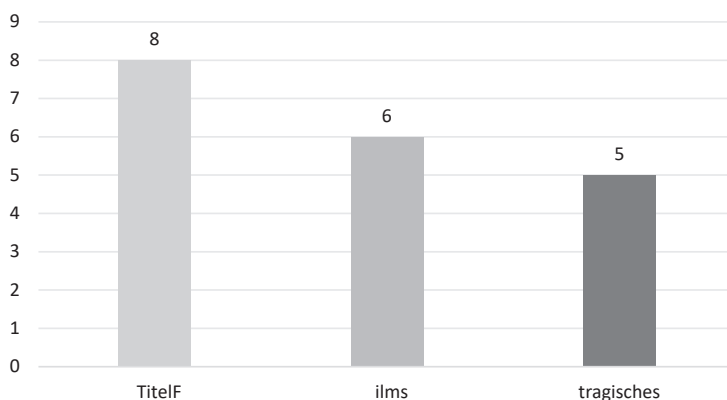


Gráfico 7: Palavras alemãs associadas a palavras da língua portuguesa - ambas as turmas

A palavra “*tragisches*” foi associada duas vezes quer à língua inglesa, quer à língua portuguesa e a palavra “*Films*” foi associada uma vez a estas duas línguas.

Um inquirido associou as palavras “*Sängerin*” e “*Titel*” à língua francesa.

Um inquirido associou a palavra “*Films*” a várias línguas, tratando-se, portanto, de uma palavra internacional.

Este grupo de estudantes conseguiu, então, de entre as línguas adquiridas e aprendidas, seleccionar para diversas palavras da língua alemã, as palavras que mais se aproximam destas (cf. Falk & Bardel 2010: 193-194, 198-200; Hall *et al.* 2009: 157, 184-185; Jessner 2006: 22-24; Klema 2006: 344-345; Lay 2006: 463-465, 468-469; Marquilló Larruy & Matthey 2010: 298; Oliveira *et al.* 2010: 69-70, 86; Rast 2010: 161-162, 163; Rothman 2011: 122; Suisse 2016: 69, 139-140, 162-164, 169, 302, 334-335, 362, 376, 390-391, 400-402; Tobiasz 2008: 453-454). Esta percepção da proximidade entre línguas pertencentes ao repertório linguístico do aprendente encontra-se mais desenvolvida em adultos, como no caso do nosso grupo de inquiridos. Para além de terem contactado com um maior número de línguas, tiveram a possibilidade de desenvolver e aprofundar a sua CM (cf. Bouvy 2000: 143; Suisse 2016: 132).

É de salientar que o texto a traduzir continha mais palavras próximas do inglês do que do português, doze para a língua inglesa ao invés de apenas três para o português, apresentando estas últimas, igualmente, proximidade com as da língua inglesa – devido à proximidade linguística do alemão com o inglês, ambas línguas germânicas. Esta situação é espelhada, com exatidão, no número de vezes que estas línguas foram referidas por estes inquiridos – setenta e quatro vezes diretamente e duas vezes de forma indireta ou sem dar exemplos concretos para a língua inglesa, e dezanove vezes para a língua portuguesa. Também o facto de as palavras do texto a traduzir que se assemelham ao português se assemelharem, igualmente, ao inglês é reconhecido, tendo sido referido três vezes.

Em relação aos restantes fatores determinantes para a ativação de uma língua específica aquando da aprendizagem de uma nova LE, quer aprendida(s), quer adquirida(s), estes são mais difíceis de determinar, designadamente o critério do estatuto de outra(s) LE(s) e a possibilidade de esta(s) condicionar(em) o recurso à LM. Da análise dos resultados, concluímos que a língua portuguesa ainda é mencionada cerca de um quarto do número de vezes da língua inglesa. No entanto, não é fácil de determinar se esta discrepância se deve unicamente ao facto de em termos semânticos a língua alemã ser mais próxima da língua inglesa. Esta discrepância poderá, ainda, dever-se ao facto de a(s) LE(s) já aprendida(s), através de um processo análogo ao que os estudantes se encontram a experienciar, neste caso a língua inglesa, ser(em) preferida(s) em relação à LM, na qual os aprendentes passaram por um processo de aquisição. É igualmente difícil de determinar se o recurso, dominante e preferido, à língua inglesa se prende com a especificidade desta língua, da sua vasta difusão e do grau de proficiência daí resultante, determinado a partir dos anos de estudo/ contacto indicados pelos inquiridos, ou se se deve à proximidade linguística.

A preferência pelo recurso à língua inglesa para conferir significado a aspetos semânticos na língua alemã poderá prender-se com uma mesclagem de razões.

Primeiramente, a proximidade que a língua inglesa tem com a língua alemã em termos semânticos. Além disso, o facto de se tratar de uma LE, aprendida, faz com que para além dos aspetos puramente linguísticos, também os processos e estratégias de aprendizagem sejam idênticos.

No que toca aos aspetos sintáticos, as percentagens do número de respostas são idênticas nas duas turmas para as respostas de semelhanças com a língua inglesa (50% na turma elementar e 57,14% na turma intermédia e avançada) e a resposta “não” (31,82% na turma elementar e 28,57% na turma intermédia e avançada). Já em relação à referência feita ou comparação tecida com o português, esta foi referida por seis estudantes apenas da turma elementar (27,27%). Esta situação poderá remeter para o facto de os estudantes que possuem mais anos de aprendizagem da língua alemã e/ ou um conhecimento mais aprofundado desta língua conseguirem identificar algumas estruturas que anteriormente não conseguiam.

Pouco mais de metade destes estudantes que frequentavam as turmas de Alemão II, quinze de um total de vinte e nove, reconheceu semelhanças entre as estruturas sintáticas do alemão e as da língua inglesa, tendo dois estudantes referido ainda que estas semelhanças se evidenciam nos exercícios de tradução. Três estudantes reconheceram semelhanças quer com a língua inglesa, quer com a língua portuguesa, tendo um destes inquiridos acrescentado que reconhece bastantes semelhanças com a língua inglesa e algumas com o português. Um estudante reconheceu semelhanças entre as estruturas sintáticas da língua alemã e da portuguesa. Um estudante reconheceu semelhanças entre a língua alemã e as línguas holandesa e inglesa. Nove inquiridos responderam com “não” a esta questão, tendo dois, apesar disso, reconhecido a proximidade com a língua inglesa – um destes nove inquiridos afirmou que o alemão tem características muito próprias que fazem com que não se identifique com outra língua; um estudante reconheceu a proximidade das estruturas sintáticas da língua alemã com as da língua portuguesa; e outro estudante justificou a sua resposta com o facto de a língua alemã apresentar uma sintaxe algo complexa (Gráfico 8).

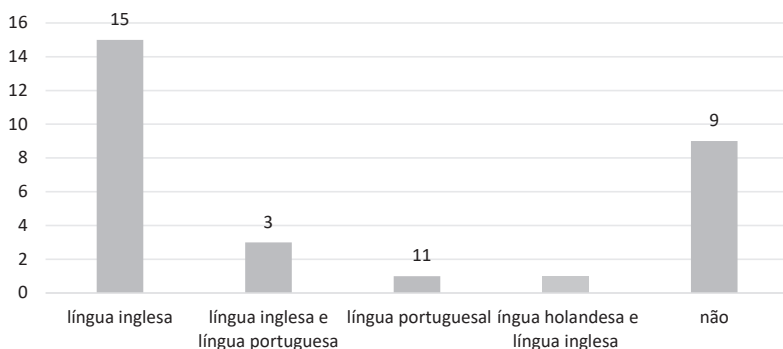


Gráfico 8: Relação das estruturas sintáticas alemãs do texto a traduzir com estruturas sintáticas conhecidas de outras línguas – ambas as turmas

É de acrescentar que, como por exemplo na oração relativa, o alemão apresenta semelhanças com a língua inglesa, mas também com a portuguesa, razão pela qual a referência à língua portuguesa é ligeiramente superior para estas estruturas do que para os aspetos semânticos.

Mais uma vez, podemos constatar que este grupo de estudantes foi capaz de selecionar para as estruturas sintáticas patentes na língua alemã aquelas, de entre o leque de estruturas das línguas adquiridas e aprendidas, que mais se assemelham a estas. É, no entanto, de salientar que as LEs, aprendidas, são muito mais privilegiadas do que as adquiridas, maternas – o português foi referido apenas quatro vezes e as restantes LMs de alguns destes inquiridos não foram mencionadas como apresentando proximidade sintática com a língua alemã.

Quando comparados com a questão anterior, referente a aspetos semânticas, os resultados indicam que o triplo dos estudantes, nove, respondeu “não” a esta questão. Para este grupo de estudantes é, então, mais fácil encontrar semelhanças em palavras isoladas do que em compostos/ complexos sintáticos (cf. Marquilló Larruy & Matthey 2010: 298). Estes resultados remetem ainda para o facto de a proximidade entre as línguas inglesa e alemã ser mais acentuada na área da semântica e do léxico do que na da sintaxe, tendo em conta que o inglês, apesar de ser uma língua germânica, partilha poucas características a nível morfossintático com as restantes línguas germânicas.

Ainda em relação à morfologia da língua alemã, não mencionada por estes inquiridos no estabelecimento de pontes com conhecimentos de outras línguas, esta é um dos aspetos mais difíceis de alcançar proficiência. No caso do nosso grupo de inquiridos, designadamente os que se encontravam a iniciar a aprendizagem da língua alemã, poderá ser mais difícil alcançar níveis de proficiência mais aprofundados nos aspetos morfológicos da língua alemã, como mostra a incorreta interpretação da marca do caso genitivo masculino (“eines Films”), a qual foi confundida com uma forma de plural. Para além de a aprendizagem de todos os casos demorar anos, a falta de correspondentes nas línguas já adquirida(s) e aprendidas dificultará esta aprendizagem.

Por fim, é ainda de salientar que algumas das respostas destes inquiridos – seis que referiram ou teceram comparações com a língua portuguesa – mostram claramente o grau de aprofundamento da sua CM não apenas em relação à(s) LE(s), que se constata aquando da análise e confrontação das estruturas sintáticas da língua alemã com as das línguas inglesa e também holandesa, mas, igualmente, na análise, comparativa e contrastiva, efetuada com a língua portuguesa, LM ou uma das LMs dos inquiridos. Esta análise do português evidencia uma clara consciência, explícita, do funcionamento sintático desta língua adquirida inconscientemente, a qual foi certamente enriquecida pela confrontação com a(s) LE(s).

No que se refere à compreensão e interpretação de um texto em língua alemã, a maioria destes estudantes, dezassete, em sequência das questões anteriores, fez referência ao recurso a outras línguas adquiridas e/ ou aprendidas, para além da compreensão da ideia geral do texto, do contexto, sendo que o recurso a outras

línguas, quer estrangeiras, quer materna(s), poderá facilitar/ promover esta compreensão da ideia geral.

O terceiro instrumento metodológico, um inquérito por entrevista, foi aplicado, no ano letivo de 2012/ 2013, a seis estudantes que haviam frequentado, no ano letivo anterior, as turmas da unidade curricular de Alemão II e que, portanto, participaram nos dois momentos de recolha de dados anteriores. Esta entrevista permitiu-nos aferir a CM deste grupo.

Nenhum estudante afirmou espontaneamente recorrer a conhecimentos de outras línguas para progredir e consolidar a aprendizagem numa nova LE. Apenas após terem sido questionados diretamente sobre a importância de outras línguas aquando da aprendizagem de uma nova LE é que a maioria reconheceu a mesma, tendo, mais uma vez, sido referida a proximidade da língua alemã com a língua inglesa.

Os dois entrevistados bilingues reconheceram, muito embora apenas após terem sido diretamente questionados, que enquanto bilingues têm facilidade na aprendizagem de LEs, identificando ambos a proximidade da língua inglesa, aprendida por estes, com a língua alemã, adquirida. Constatámos, novamente, que os critérios de proximidade entre línguas – (psico)tipológicos – são determinantes neste estabelecimento de pontes.

Em relação aos restantes quatro entrevistados, não bilingues, não constatámos uma variação da CM em relação aos entrevistados bilingues, ou seja, que se baseia na variável de ser, ou não, bilingue das línguas alemã e portuguesa. Esta ausência de variação entre os grupos pode ficar a dever-se ao facto de mesmo os aprendentes não bilingues que participaram no nosso estudo terem um passado e preferência muito vinculados por línguas, e daí também terem uma CM assaz desenvolvida e aprofundada – visível nas respostas destes referentes à importância conferida ao estabelecimento de pontes com outras línguas, bem como no reconhecimento da proximidade interlinguística aquando da aprendizagem de uma nova LE. Para os aprendentes bilingues, por sua vez, o facto de dominarem mais do que uma língua diversifica o leque de línguas que têm ao seu dispor para estabelecer ligações com novas LEs, sendo uma mais-valia tratar-se de uma língua de origem latina e outra de origem germânica.

5 - Conclusões

Concluimos, então, que é difícil de determinar quais os fatores que condicionam o recurso a aspetos de uma língua específica, quer LM(s), quer LEs, ou seja, se passa pelo estatuto de outras LEs e de estas bloquearem o acesso e recurso à(s) LM(s), ou se o recurso privilegiado, neste caso à língua inglesa, se prende com razões de proximidade, ou ainda com a vasta difusão e grau de proficiência atingido nesta língua por parte destes aprendentes. O recurso privilegiado à língua inglesa aquando da aprendizagem do alemão parece-nos dever-se a uma mesclagem de razões. Por um lado, a proximidade em termos linguísticos entre estas línguas é determinante e, por outro lado, tratando-se no caso do inglês de uma língua

aprendida, uma LE, também as estratégias e processos de aprendizagem destas duas línguas são análogos. Esta percepção da proximidade entre as línguas encontra-se mais desenvolvida pelo facto de este grupo de estudantes ser já adulto, tendo em conta, para além do seu passado linguístico e preferência por línguas, o desenvolvimento e aprofundamento da sua CM. Este aprofundamento da CM não é apenas notório em relação às LEs, tendo-o alguns estudantes também demonstrado em relação à língua portuguesa, LM, no que se refere ao funcionamento sintático, adquirido inconscientemente e enriquecido através da aprendizagem e confronto com outras línguas. A CM permite, então, mobilizar várias línguas ao mesmo tempo, não se encontrando estas compartimentadas, mas constituindo um repertório único.

A aprendizagem de uma nova LE é, então, sempre determinada pela biografia linguística dos aprendentes, pelo seu repertório linguístico. Ao processo de aprendizagem de uma L3 estão inerentes a perícia, acumulada, individual e única de cada aprendente, constituída pelas línguas e culturas, bem como pelas estratégias, conscientes e inconscientes, de aprendizagem e comunicativas. Quanto mais experientes em termos linguísticos forem os aprendentes, mais provável será terem uma visão diferente, mais abrangente e confiante em relação a si e ao seu processo de aprendizagem, refletindo-se nos seus interesses e formas de processar a informação, de um modo mais cognitivo-analítico. Os aprendentes mais experientes evidenciam ainda um maior controlo, dominando e adequando as estratégias às situações desconhecidas, recorrendo, para tal, de forma consciente e inconsciente a outras línguas, LM(s) ou LEs.

Assim, a CM vai evoluindo desde a aquisição da LM, à medida da progressão nos conhecimentos linguísticos, transpondo fronteiras linguísticas. Com a progressão na aquisição e aprendizagem de línguas, o papel da CM vai sendo cada vez mais preponderante, permitindo a análise de conhecimentos já adquiridos e aprendidos de outras línguas, bem como a sua esquematização, ao tornar consciente os conhecimentos e competências inconscientes. Não se trata de uma reflexão, introspeção, meramente estática, mas sim de um processo dinâmico, promotor da aquisição e aprendizagem de línguas, na direção dos objetivos linguísticos a atingir, contribuindo, deste modo, para a construção do ser humano em geral.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. M. (2004). *Alemão – Uma Língua para a Europa?*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Alegre, T. (2001). *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ammar, A.; Lightbown, P. M.; Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter?. *Language Awareness*, 19 (2), 129-146.
- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 4.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Barbosa, S. (2010). *A Consciência Metalinguística na Aquisição da Leitura em PL2 e em PLE* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Bardel, C.; Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23 (4), 459-484.
- Basilio, M. C. (1990). *A língua materna como factor de relevante importância na aprendizagem e na utilização de uma língua estrangeira – Uma aplicação da teoria do funcionamento da língua de M.A.K. HALLIDAY* (Tese de mestrado). Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa.
- Bouvy, C. (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In J. Cenoz; U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 143-156). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (Ed.). (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cenoz, J.; Jessner, U. (2000). Introduction. In Authors (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. vii-xii). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Author.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistic*, 19 (4), 471-490.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Falk, Y.; Bardel, C. (2010). The study of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL*, 48 (2, 3), 185-219.
- Falk, Y.; Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the

- L2 status factor. *Second Language Research*, 27 (1), 59-82.
- Grilli, M. (2021). A praxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas. *Projekt*, 60, 22-30.
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean; P. Li (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 5-25). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Hall, C. J.; Ecke, P.; Hayes, L.; Marchand, V.; Newbrand, D.; Sperr, U. (2009). Learners' Implicit Assumptions About Syntactic Frames in New L3 Words: The Role of Cognates, Typological Proximity, and L2 Status. *Language Learning*, 59 (1), 153-202.
- 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, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Jaensch, C. (2011). L3 acquisition of German adjectival inflection: A generative account. *Second Language Research*, 27 (1), 83-105.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Klema, B. (2006). Und sie vergleichen doch. *Info DaF*, 33 (4), 344-352.
- Kretzenbacher, H. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 88-99.
- Larsen-Freeman, R.; Long, M. H. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (2nd ed). London, New York: Routledge.
- Lay, T. (2006). Sprachliche Wissensbestände und Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht nutzen. *Info DaF*, 33 (5), 463-479.
- Lightbown, P. M.; Spada, N. (1998). *How Languages are Learned* (8th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Marquilló Larruy, M.; Matthey, M. (2010). Ordinary Discourses. Teachers' and Learners' Representations of Contact in Learning (Chapter 6). In C. Kramsch; D. Lévy; G. Zarate (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 295-299, 313). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Montrul, S.; Dias, R.; Santos, H. (2011). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research*, 27 (1), 21-58.
- Oudin, T. (1989). *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, A. L.; Ferreira, T.; Paiva, Z.; Ançã, M. H. (2010). Comparação Interlinguística como Recurso Didático: a Aprendizagem do Português por Ucrainianos, Guineenses e Cabo-verdianos. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 63-89). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Pérez, A.; Kendziura, F. (2018). Propuesta didáctica para la escuela secundaria: el Italiano desde una perspectiva plurilingüe. *Gamma*, 7, 1-13.
- Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3

- acquisition. *IRAL*, 48, 159-183.
- Razuk, R. (2010). Aprendendo o Português como Terceira Língua (PL3): o Caso dos Falantes de Inglês L1 e Espanhol L2 no Brasil. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 171-186). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Ribeiro, G. (2021). *O Papel da Consciência Metalinguística na Aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rogalla, H.; Rogalla, W. (1985). *Grammar Handbook for Reading German Texts*. Berlin, Munich: Langenscheidt.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Rothman, J.; Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26 (2), 189-218.
- Rothman, J.; Cabrelli Amaro, J.; de Bot, K. (2012). Third language acquisition. In J. Herschensohn; M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 372-393). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Tobiasz, L. (2008). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken. *Info DaF*, 35 (5), 453-466.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (2nd ed.). Cambridge, (MA): The MIT Press.
- Walter, H. (1996). *A Aventura das Línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.
- Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

SITES CONSULTADOS

<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso> acedido em 14/04/2020.

<https://www.pordata.pt/Portugal/>

Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048 acedido em 13/04/2020.

APÊNDICE A

Com este inquérito por questionário pretende-se averiguar o passado linguístico dos estudantes do ensino superior do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito de um projeto de Doutoramento de Didática e Formação ministrado no Departamento de Educação.

Todas as informações são estritamente confidenciais. Por favor responda com sinceridade pois não existem respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigada pela colaboração!

Gorete Ribeiro

Nome: _____

Curso: _____

Línguas que estuda: _____

Qual (Quais) considera ser(em) a(s) sua(s) línguas materna(s)?/ Justifique a sua resposta.

Refira outras línguas que aprendeu/ com as quais contactou em contexto não formal? Indique o contexto.

Que língua(s) aprendeu em contexto formal (e.g. escola, instituto de línguas)? Indique para cada uma delas o período de aprendizagem (em anos).

Quais as razões que o (a) levaram a escolher as línguas que aprendeu em contexto formal?

- Razões afetivas
- Importância da língua
- Curiosidade
- Razões comunicativas
- Proximidade da língua com a língua materna/ outras línguas conhecidas
- Turismo
- Futuro profissional
- Oferta limitada em contexto escolar

Outras _____

Para cada uma das afirmações escolha a opção que mais se adequa à sua situação:

Quando se depara com uma estrutura nova (morfossintática ou semântico-lexical) a aprender na língua estrangeira:						
	Concor- do total- mente	Concor- do	Não concordo nem dis- cordo	Discordo	Discordo total- mente	Sem opinião
Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, para não se confundir.						
Não recorre a estruturas de outras línguas que já conhece, pois considera que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira deve ser independente de outras línguas.						
Estabelece ligações apenas com estruturas da sua língua materna.						
Estabelece ligações com aquelas estruturas da sua língua materna ou de outras línguas que considera semelhantes à estrutura a aprender.						
Estabelece ligações apenas com estruturas de outras línguas estrangeiras já conhecidas.						

Observações: _____

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras que experienciou no ensino básico e secundário considera que este:						
	Concor- do total- mente	Concor- do	Não concor- do nem dis- cordo	Discordo	Discordo total- mente	Sem opinião
Foi ao encontro da forma como aprende.						
Limitou-se demasiado à língua estrangeira a aprender, negligenciando aspetos de outras línguas já adquiridas/ aprendidas que poderiam facilitar a aprendizagem da nova língua.						
Não foi ao encontro das suas necessidades comunicativas, prendendo-se demasiadamente com aspetos formais/ gramaticais.						
Promoveu espaços de reflexão acerca das formas de aprender línguas estrangeiras e das estratégias mais adequadas a cada aluno.						

Observações: _____

APÊNDICE B

Com este documento pretende-se averiguar o modo como os estudantes do ensino superior do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro se posicionam perante um texto a traduzir/ interpretar, ou seja, a que estratégias recorrem. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito de um projeto de Doutoramento de Didática e Formação ministrado no Departamento de Educação.

Todas as informações são estritamente confidenciais. Por favor responda com sinceridade pois não existem respostas corretas ou incorretas. O seu contributo é muito importante. Obrigada pela colaboração!

Gorete Ribeiro
maio de 2012

Nome: _____

Curso: _____

Proceda à tradução do seguinte texto para português.

Der blaue Engel

“Der blaue Engel” ist der Titel eines deutschen Films von neunzehnhundertdrei unter der Regie von Josef von Sternberg. Der Film handelt von einem älteren Lehrer, der sich in eine Sängerin verliebt. Diese Liebe findet ein tragisches Ende.

Die Schauspielerin Marlene Dietrich übernahm die Rolle der Sängerin.

Ao traduzir o texto relacionou as palavras alemãs com outras já conhecidas? Caso sim, refira essas palavras mencionando ainda as palavras às quais as associou e a(s) respetiva(s) língua(s).

No que diz respeito aos aspetos sintáticos, a estrutura patente na língua alemã (ordem dos elementos da frase) é idêntica a alguma estrutura que conhece de outra(s) língua(s)? Caso sim, identifique a(s) língua(s) e fundamente a sua resposta.

A que estratégias recorre quando se depara perante um texto a interpretar/ traduzir em língua alemã? Descreva as mesmas sucintamente. Que papel assumem, caso assumam, as línguas que já conhece –língua(s) materna(s) e/ ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) já contactada(s) – neste processo?

Observações: _____
