

## OS DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUES COMO LE3 NO CONTEXTO UNIVERSITARIO MARROQUINO<sup>1</sup>

Abdelilah SUISSE<sup>2</sup>  
[abdelilahsuisse@hotmail.com](mailto:abdelilahsuisse@hotmail.com)  
Universidade de Aveiro

*“Il nous faut accréditer la vision d’un double mouvement où les sollicitations entre sciences du langage et didactique des langues apparaissent réciproques et interactives”*

(Chiss, 2009: 129)

### **Resumo**

*Este artigo destaca os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira, no contexto universitário marroquino. Pretende demonstrar, através de um estudo empírico, que o conhecimento da biografia linguística e da dinâmica do repertório linguístico-comunicativo dos alunos pode auxiliar o professor na implementação dos princípios da Didáctica do Plurilinguismo na aula do Português Língua Estrangeira.*

---

<sup>1</sup> Este artigo enquadra-se no âmbito do projecto de Doutoramento em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia Ref. SFRH/BD/46148/08 (sob orientação de Ana Isabel Andrade e co-orientação de António José Ribeiro Miranda).

<sup>2</sup> Mestre em Literatura Portuguesa e Comparada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1996-2000). Depois de obter o Diploma Universitário de Estudos Portugueses pela Faculdade Clássica da Universidade de Lisboa (1995- 1996), frequentou com aproveitamento o Curso de Especialização “Diploma Universitário de Formação de Professores de Português, Língua Estrangeira” na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1998 -1999). Desde 2004 é leitor no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. É investigador do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro e também do Instituto de Margarida Losa de Literatura Comparada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Colaborador externo do Instituto Hispano-Lusófono da Universidade de Rabat. Tem publicado vários artigos em estudos portugueses e na área da tradução portuguesa/árabe.

**Palavras-chave:** *Ensino do português em Marrocos, aprendizagem do português por falantes de árabe, didáctica do plurilinguismo.*

### Résumé

*Cet article porte sur les défis de l'apprentissage du portugais langue étrangère, en contexte universitaire marocain. Il vise à démontrer, grâce à une étude empirique, que la connaissance de la biographie linguistique et de la dynamique du répertoire linguistico-communicatif des étudiants peut aider l'enseignant à appliquer les principes de la didactique du plurilinguisme en classe de portugais langue étrangère.*

**Mots-clés:** *Enseignement du portugais au Maroc, apprentissage du portugais par des locuteurs arabophones, didactique du plurilinguisme.*

### ملخص

يتطرق موضوع هذا المقال إلى دراسة مجموعة من تحديات تعلم اللغة البرتغالية كلغة أجنبية بالجامعة المغربية. وباعتماد دراسة تجريبية يحاول المقال أن يثبت أن معرفة السيرة اللغوية للطالب ودينامية قاموسه اللغوي التواصلية من شأنها أن تساعد المدرسين على تطبيق مبادئ ديداكتيك التعدد اللغوي في تدريس البرتغالية كلغة أجنبية.

**الكلمات المفتاح:** تدريس البرتغالية بالمغرب، تعلم البرتغالية من طرف المتكلمين بالعربية، ديداكتيك التعدد اللغوي.

### Introdução

A implementação do ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) em universidades de países árabes, como língua de não especialidade, teve início nos finais dos anos noventa com a abertura de dois leitorados do Instituto Camões (IC), um em Marrocos, mais precisamente na Universidade de Fez, e outro no Egipto na Universidade do Cairo. Anos depois, com a aposta das universidades marroquinas na formação plurilingue dos alunos, e a perspectiva de Portugal em consolidar as relações culturais com Marrocos, o IC alargou, de forma progressiva, a rede de docência para outras universidades marroquinas: a Universidade Mohammed V – Agdal em Rabat, a Universidade Hassan II em Casablanca e a Universidade Chouaïb Doukkali em Aljadida. Para além destes leitorados do IC, instalados nas instituições de ensino superior marroquino, podemos encontrar outros na Tunísia, Argélia e Egipto. No âmbito do protocolo entre os governos brasileiro, sírio e libanês, promovido pela Conferência da ASPA (América do Sul - Países Árabes) em 2005, estão a decorrer, desde 2006, programas de implementação da cadeira do português no ensino superior destes países do médio oriente.

Cabe realçar que no ano lectivo 2009/2010, no âmbito do protocolo celebrado entre o IC, a Universidade Clássica de Lisboa e Universidade Mohammed V – Agdal, através do Instituto Hispano-Lusófono, iniciou-se pela primeira vez em Marrocos, e no Mundo Árabe, um curso de licenciatura em Estudos Portugueses (que está a decorrer na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade Mohamed V – Agdal). Trata-se de uma decisão científica, talvez inédita nas universidades marroquinas, através da qual os alunos, ao contrário das outras licenciaturas de línguas (francês, espanhol, inglês, alemão e italiano), se podem inscrever na licenciatura de Estudos Portugueses sem terem estudado o português no ensino secundário. Antes do início do ano lectivo, a Universidade Mohammed V – Agdal costuma organizar um curso intensivo de aprendizagem do português, preparando os alunos para este novo desafio. Normalmente, a maioria dos alunos marroquinos no momento de iniciar a aprendizagem do português (tanto nos cursos livres como na licenciatura) já possuía um repertório linguístico-comunicativo plurilingue. Assim, a biografia linguística desses mesmos alunos, seguindo a cronologia de aprendizagem das línguas em contexto formal, é constituída pelo árabe como primeira língua (L1), francês como primeira língua estrangeira (LE1), espanhol, inglês ou alemão como segunda língua estrangeira (LE2) e o português como a terceira língua estrangeira (LE3). Salientamos o facto de a aprendizagem do português pelos alunos marroquinos ocorrer de forma tardia, em comparação às outras línguas estrangeiras (LEs), coloca, em nosso entender, de forma imperativa, um grande desafio ao professor de PLE que terá de mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, adoptando a Didáctica do Plurilinguismo no contexto universitário.

Dentro dos limites do presente artigo, enquadrado na área da Aquisição de uma Terceira Língua (TLA – *Third Language Acquisition*) e da Didáctica do Plurilinguismo, interessa-nos analisar *como funciona o repertório linguístico-comunicativo* dos alunos universitários marroquinos no processo da aprendizagem do português para depois reflectirmos sobre a sua importância didáctica numa aula de PLE. Com esta abordagem, defendemos um maior diálogo e interacção entre a ciência da linguagem e as didácticas das línguas (Chiss, 2009), medida essa só sustentável quando os professores de PLE (nativos e os estrangeiros) possuírem habilidade científica no PLE, reforçada com uma formação multidisciplinar resultante da “interacção da linguística, da didáctica, da pedagogia, da psicologia, da sociologia (entre outras)” (Grosso, 1993: 851).

Antes de responder à questão de investigação, importa apresentarmos de forma resumida uma reflexão teórica acerca da transferência de conhecimento linguístico prévio na aprendizagem das LEs.

## 1. A transferência do conhecimento linguístico prévio na aprendizagem das (LEs)

A questão da transferência do conhecimento linguístico prévio foi abordada, ao longo dos tempos, na área da aprendizagem das LEs.

A Análise Contrastiva (AC) postula que o indivíduo tende a transferir por «imitação» e «hábito», de forma errada, estruturas e significados da L1, considerando que todas as dificuldades de aprendizagem são uma consequência directa das diferenças que eventualmente podem existir entre a L1 e a L2 (Fries, 1945; Lado, 1957). Os defensores da AC, na perspectiva behaviorista, consideram a interferência da L1 (transferência negativa) a única fonte do erro e um obstáculo para a aprendizagem, sem considerarem outros factores, e era algo intolerável, desvalorizado como uma prática positiva da aprendizagem. Se surgirem semelhanças entre a L1 e a L2, a aprendizagem seria facilitada porque aprendente poderia também transferir de forma correcta (transferência positiva), tanto na escrita como na oralidade, para a L2 estruturas linguísticas e padrões culturais da sua L1.

Na abordagem cognitiva, Corder (1983), influenciado pelas ideias de Chomsky, apresenta um grande contributo na área da didáctica ao considerar que o erro é um processo positivo e natural de aprendizagem, estratégia individual e, ao mesmo tempo, construção de competência na LE. Na perspectiva de Corder o aluno no processo de aprendizagem de uma nova LE activa os conhecimentos linguísticos anteriores:

*all that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills* (Gass & Selinker, 1992: 29).

De realçar que, independentemente das divergências teóricas no modelo behaviorista e cognitivo, entendemos a transferência linguística como um processo que ocorre quando o aprendente de LE utiliza os conhecimentos linguísticos, culturais e as habilidades comunicativas (seja da primeira língua - L1 ou de qualquer outra língua apreendida anteriormente, L2, L3 ou L4) no momento de produzir e processar mensagens na língua alvo (LA). A transferência linguística pode ser também manifestada através da *inibição* (que ocorre nas formas marcadas<sup>3</sup> quando o aprendente conhece a forma da língua em estudo mas por ser difícil não consegue aplicar) e da *fossilização* que mantém, de forma inconsciente e persistente, regras e vocabulários da L1 na interlíngua (IL) ou de outra língua anteriormente apreendida. A fossilização evidencia uma ruptura na dinâmica no processo da aprendizagem de uma LE.

---

<sup>3</sup> Ellis (1994) refere que, na tipologia linguística, a identificação de princípios tipológicos universais se baseia, principalmente, no debate dos factores que são “marcados” e dos que são “não-marcados”: os aspectos que são universais, ou presentes, na maioria das línguas são “não-marcados”, enquanto aqueles que são específicos de uma língua em particular, ou de poucas línguas, são “marcados”.

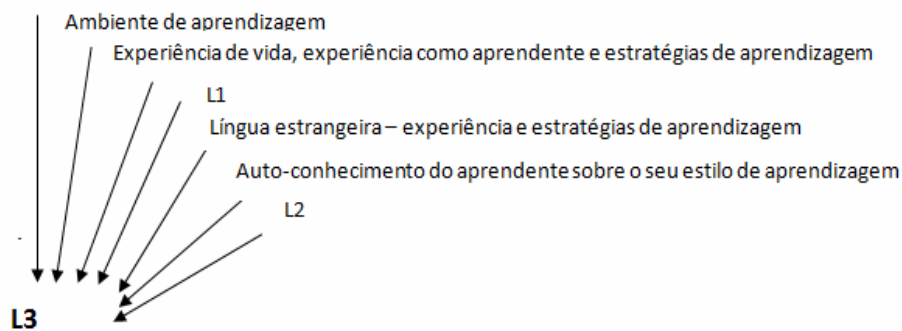
De ponto de vista psicolinguístico, a transferência linguística é condicionada pelo aprendente, pois depende da sua capacidade de *percepção* da natureza da LE, da *distância* desta língua em relação à primeira língua L1. Para este autor, a transferência linguística envolve dois factores em permanente interacção, a *percepção* da natureza da LE e o *grau de marcação* na estrutura da L1 que, ao longo da evolução da aprendizagem, contribuem para encurtar a distância entre as línguas em confronto (cf. Kellerman & Sharwood Smith, 1986).

Com a emergência da área de investigação em *TLA*, ou outra subsequente, e dos estudos sobre plurilinguismo, a questão da transferência linguística na aprendizagem das LEs voltou a despertar interesse e destaque na didáctica das línguas (Cenoz & Jessner, 2000; Hufeisen, 2000).

Neste sentido, De Angelis (2007), discutindo o conceito de L3, sublinha que existem sobreposições de termos tais como: L3, bilinguismo e multilinguismo. Para esta autora, o termo L2 tem sido usado para se referir a uma segunda língua ou a uma língua estrangeira, além da L1, enquanto o termo L3 tem sido aplicado para designar a aquisição/aprendizagem de outras LEs tais como L3, L4, L5 e assim por diante indistintamente.

É de salientar que, por um lado, o interesse na área denominada *TLA* tem a ver com as mudanças sociolinguísticas (a disseminação mundial do inglês, a mobilidade crescente da população mundial através da emigração e o reconhecimento de línguas minoritárias), que criaram situações sociais e educacionais nas quais a aprendizagem de uma L3 é frequente, sem esquecer as políticas linguísticas que encorajam o plurilinguismo<sup>4</sup>. Por outro, a partir de uma perspectiva psicolinguística, a investigação na área da *TLA* apresenta características específicas que não se equiparam às comumente encontradas nos estudos sobre *SLA* (Second Language Acquisition) (Cenoz & Jessner, 2000). Neste sentido Hufeisen (2000: 214) apresenta os factores que condicionam a aprendizagem de uma L3 através deste diagrama:

Universais (habilidade inata para a aprendizagem de línguas)



<sup>4</sup> Ver mais sobre este assunto nas recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) para as Línguas (2001).

Na nossa perspectiva, consideramos que existe uma relação de *continuidade* mas também de *descontinuidade* entre a área de *SLA* e a *TLA*. A continuidade reside no facto de algumas questões de investigação, tais como a proximidade linguística entre as línguas aprendidas e o factor “idade” do aprendente, que foram abordadas na área de *SLA*, continuarem a ser objecto de estudo nos aprendentes de L3.

Como descontinuidade entre os dois processos os aprendentes de L3 possuem, pelo menos, um repertório linguístico–comunicativo quantitativamente mais rico do que os aprendentes de L2 e, por isso, a transferência linguística não depende apenas do factor da L1 mas tem que ser analisada tendo em conta todo o repertório linguístico- comunicativo do aprendente. Assim, parece-nos ser desactualizada, inadequada e menos rigorosa a insistência no uso da terminologia L2 na aprendizagem de LE em contextos educativos multilingues, nos quais o estudo de uma LE é já trilingue, considerando a ordem cronológica de aprendizagem das línguas ou domínio, por parte do aprendente das línguas do repertório linguístico – comunicativo (Suisse, 2010).

Alguns estudos empíricos realizados na área do *TLA* e do plurilinguismo concluem que as transferências linguísticas são condicionadas por vários factores, entre os quais destacamos:

- **proximidade** entre L2 e L3, particularmente se a L1 é distante (Tossa, 2001);
- **grau de domínio**, quanto mais o aprendente dominar a L2, mais esta influência a aprendizagem da L3 (Bardel & Lindqvist, 2005);
- **grau da actualidade**, dependente da ordem de aprendizagem ou da frequência da utilização das línguas (Williams & Hammarbeg, 1998).
- **estatuto de “língua estrangeira”**, quando o aprendente considera o recurso a uma LE que não seja L1 (Williams & Hammarbeg, 1998; De Angelis & Selinker, 2001).

Depois desta reflexão teórica sobre a transferência linguística e a aprendizagem de uma L3 apresentaremos a metodologia, contexto do estudo, recolha e análise dos dados.

## **2. Estudo empírico**

### **2.1. Metodologia e instrumentos de recolha dos dados**

Em termos metodológicos, enquadrámos a nossa pesquisa no âmbito da investigação qualitativa no paradigma fenomenológico compreensivo – interpretativo, tendo em conta o seguinte:

- i) A complexidade do fenómeno dado que a análise da transferência linguística exige de nós, como investigadores, a observação e a análise das produções escritas dos alunos em contextos naturais (Schnitman, 1996);

ii) A necessidade de recolher dados, através de inquéritos por questionário ou entrevista, e de descrevê-los tomando em consideração os aprendentes e o contexto em que surgem, bem como os comportamentos e significados construídos (Bogdan & Biklen, 1994).

### 2.2. Contexto do estudo e os participantes

Na recolha de dados participaram inicialmente 15 alunos marroquinos do 2º ano do Curso de PLE do Leitorado do Instituto Camões da Universidade de Fez<sup>5</sup> e posteriormente outros 6 alunos que frequentaram cursos de verão em universidades portuguesas.

### 2.3. Faseamento do estudo

Numa primeira fase, caracterizamos a biografia linguística, através de um questionário, cujos resultados resumimos nos quadros seguintes:

**Quadro nº 1**

1º grupo	Idade	Contexto da aprendizagem	Biografia linguística dos aprendentes			
			Árabe (L1)	Francês (LE1)	Espanhol (LE2)	Português (LE3)
Grupo 1 14 alunos	Entre 22 e 24 anos	Universidade	Árabe (L1)	Francês (LE1)	Espanhol (LE2)	Português (LE3)

**Quadro nº 2**

2º grupo	Idade	Contexto da aprendizagem	Biografia linguística dos aprendentes			
			Árabe (L1)	Francês (LE1)	Inglês (LE2)	Português (LE3)
Grupo 2 7 alunos	Entre 22 e 26 anos	Universidade	Árabe (L1)	Francês (LE1)	Inglês (LE2)	Português (LE3)

Numa segunda fase, a partir das produções escrita em português, identificamos as transferências linguísticas seleccionando as que ocorrem de forma sistemática na IL dos alunos.

Como terceira fase, confrontamos os aprendentes, através de entrevistas individuais abertas, com as suas produções escritas para compreender os factores que condicionam a ocorrência das transferências linguísticas. Trata-se de uma estratégia que dá voz aos aprendentes para averiguar se houve, ou não, uma tomada de consciência sobre este processo. A avaliação e reflexão dos aprendentes sobre as

<sup>5</sup> Agradecemos a preciosa colaboração do Professor Doutor Fouad Brigui da Universidade de Fez na recolha dos dados.

*Magriberia nº 4 – 2011, pp. 169-184*

transferências são, para nós, de extrema importância, pois será a partir de las que tentaremos perceber *se e como* essa consciencialização pode corresponder a um factor facilitador da aprendizagem de uma LE. A *consciencialização sobre a língua* é um dos “*objectivos fundamentais a que o professor de línguas se deve propor*” (Alarcão, 1991:85).

No que diz respeito à identificação e à análise das transferências linguísticas tivemos em conta os seguintes níveis: a grafia, a gramática e o léxico (Ellis, 1994).

#### 2.4. Análise dos dados e resultados

Ao analisar a produção escrita do primeiro grupo destaca-se, sobretudo, a transferência do léxico, causada pela *sobregeneralização*, verificada através das marcas na ortografia<sup>6</sup>:

2.4.1 Transferência causada por alguma semelhança fonética de substantivos, adjectivos e conjunção entre as línguas que constituem o repertório linguístico dos aprendentes.

Exemplos:

a) **Muller** / Mulher

Em português o fonema correspondente aos grafemas “lh” é a palatal lateral /ɫ/ que apresenta alguma semelhança com o grafema “ll” em espanhol. O facto de os alunos estarem a aprender o espanhol como LE, em simultâneo com o português, leva-os a confundir os dois sistemas ortográficos. Trata-se de diferentes grafias que se traduzem por um *fone* idêntico, visto que o som realizado é muito próximo nas duas línguas. Enquanto não dominam bem algumas diferenças entre o espanhol e o português, os aprendentes escrevem o dígrafo que lhes é mais familiar.

Podemos verificar o mesmo processo de transferência mas com outros grafemas nos exemplos seguintes:

b) **Mayo** / Maio

c) **Suceso** / Sucesso – **Pasada** / Passado

d) y / e

2.4.2 Transferência do léxico com ortografia semelhante mas com significado diferente.

Exemplos:

a) **Exquisito** / Esquisito

A palavra “Esquisito” significa, na língua portuguesa, algo “estranho”. Na língua espanhola, costuma empregar-se o adjectivo “Exquisito” para atribuir qualidades como delicioso. Além da questão ortográfica, é uma transferência

<sup>6</sup> Sublinhamos a **negrito** as formas incorrectas.



semântica que se enquadra no que se costuma designar como *falsos amigos* que apresentam as duas línguas.

**b) Classe / aula**

Na língua portuguesa emprega-se a palavra “aula” para designar uma sessão de aprendizagem no contexto formal ou o “recinto onde se recebe uma lição”. A palavra “classe” tem como primeira significação “grupo de pessoas com atributos semelhantes”.

**c) Tren / comboio**

Em português europeu usa-se a palavra “comboio” e não o vocabulário “tren” como acontece em espanhol. No entanto, aceita-se o uso de “trem” que termina com “m” no português do Brasil.

2.4.3. Transferência de traços morfológicos nas formas de alguns verbos.

Exemplo:

**a) Invitálo / Convidá-lo**

Trata-se de uma *sobregeneralização* da morfologia do verbo “inviter”, em francês, e “invitar”, em espanhol mas em português usa-se o verbo “convidar”. Sublinha-se ainda a omissão do hífen (-) que se coloca na língua portuguesa antes do clítico.

Depois desta reflexão inicial acerca das transferências linguísticas, e a hipótese colocada em relação à provável origem, questionamos os alunos, através de uma entrevista aberta, sobre as razões que os levaram a utilizar estas formas incorrectas. Neste sentido, os aprendentes do 1º grupo afirmam que o seu repertório linguístico desempenha um papel crucial, em concreto o espanhol, língua de especialidade em que, normalmente, atingem um nível elevado de proficiência. Segundo a perspectiva dos aprendentes trata-se de um procedimento, que pode ser tanto consciente como inconsciente, através do qual constroem e testam hipóteses espontâneas na escrita do português. Estas hipóteses baseiam-se na «gramática de aprendizagem» (Besse & Porquier, 1991: 113) ou/e na «gramática de hipótese» (Meissner, 2002: 49) que estão, ao longo da aprendizagem de uma LE, numa constante evolução.

Concluimos que as causas das transferências estão relacionadas com a *percepção* dos alunos da proximidade entre LE2 (espanhol) e LE3 (português) e, sobretudo, do *grau do domínio* que têm em LE2. Isto é, quanto mais o aprendente dominar a LE2, neste caso o espanhol, mais influências surgem na aprendizagem do português como LE3.

A nosso ver a *distância percebida* pelo aprendente é de suma importância para auxiliá-lo a aprender, ou não, a LA. Podemos dizer que a *percepção da proximidade linguística* é um critério psicolinguístico que, além de condicionar a transferência linguística, determina também a escolha dos alunos pela

aprendizagem de uma LE. Por exemplo, o facto de existir um grande número de aprendentes do português, nas universidades marroquinas, que têm como LE2 o espanhol é o exemplo mais significativo. O mesmo aplica-se em países como Portugal e Brasil em relação à aprendizagem do espanhol como LE.

No que diz respeito ao 2º grupo, como primeira constatação registamos a maior tendência na transferência gramatical, encontrada nos exemplos seguintes:

- a) Ontem, **tenho ficado**... / Ontem, fiquei...
- b) **Tenho chegado** há pouco / Cheguei há pouco
- c) **Bom** viagem / Boa viagem

Os dois primeiros exemplos, **a)** e **b)**, mostram a dificuldade dos alunos em usar da melhor forma o tempo verbal do pretérito perfeito em português. Assim, em vez de usarem esta forma, que exprime uma acção terminada no passado, empregam o tempo do passado composto (ter + particípio passado). Os aprendentes deste grupo assimilam a forma verbal do pretérito composto, “le passé composé”, do francês como se fosse o pretérito perfeito em português, considerando o auxiliar “ter” em português como se fosse o auxiliar “avoir” em francês. Curiosamente, a dificuldade em assimilar os tempos verbais não se verificou no 1º grupo, que tem o espanhol como LE2, a saber que nesta língua existem os mesmos mecanismos aspectuais do uso do pretérito perfeito como no português.

No exemplo **c)**, a transferência surge no género do adjectivo. Como a palavra “a viagem”, em português é feminina, a hipótese testada pelo aluno, provavelmente, a partir do francês “le voyage” não resultou.

Concluimos que a influência do francês, como LE1, é bem nítida nos aprendentes deste grupo. Ao confrontar os alunos com as transferências por eles cometidas, estes reconhecem que eventualmente a sua percepção da grande distância linguística entre o português e inglês condicionou as hipóteses por eles testadas. Neste caso, a língua francesa como LE2, graças à proximidade tipológica com o português, desempenha o papel de *default supplier* (língua que conscientemente, ou não, o aprendente adopta como “fornecedor pré-configurado” no caso de domínio insuficiente da LA), ganhando espaço nestes exemplos em relação ao árabe (L1) e ao inglês (LE2).

Verificamos na IL dos dois grupos transferências linguísticas que advêm, provavelmente, das particularidades da língua portuguesa e que constituem, de modo geral, um grande obstáculo para os aprendentes como se constata nos exemplos seguintes:

- a) Gosto (...) fazer este trabalho / Gosto de fazer este trabalho
- b) Vou **em** avião / Vou de avião
- c) O narrador **se dirige** para... / O narrador dirige-se para...

- uso do verbo “gostar” (exemplo **a**)), onde a transferência linguística ocorre pela omissão da preposição “de”, que se emprega com o verbo “gostar” em português. Este verbo, tanto em francês [j’aime voyager], como em espanhol [me gusta viajar], não exigem a preposição “de” a seguir ao verbo;

- uso das preposições (exemplos **b**)) demonstra claramente as dificuldades dos aprendentes do português na sua aplicação, sobretudo com o verbo “ir” quando se trata do uso de um meio de transporte. Em português usa-se sempre a preposição “de”, o que não acontece nem em francês [je voyage en avion], nem em espanhol [viajo en el avión].

- uso dos verbos pronominais (exemplo **c**)), uma das transferências linguísticas frequentes, precisamente a próclise, que consiste na colocação pronominal antes do verbo, provocando alguma dificuldade inicial na aprendizagem do português europeu. Como exemplo, registamos o uso de “se” antes do verbo, como no caso do francês [le narrateur se dirige vers...] e do espanhol [el narrador se dirige para...].

Relativamente a estes exemplos, os alunos reconhecem a falta de atenção porque compreendem as regras gramaticais destas formas. Todavia, afirmam que se confrontam com algumas dificuldades em aplicá-las correctamente, porque se trata de estruturas diferentes das línguas estrangeiras anteriormente aprendidas. Estas estruturas marcadas podem fossilizar-se posteriormente se os aprendentes não tiverem contacto regular com falantes nativos do português.

Outras transferências linguísticas observadas na IL de ambos grupos que procedem, provavelmente, da influência do árabe (L1), surgem a nível da gramática e da ortografia.

Exemplos:

a) O rapaz vai **ao praia** / O rapaz vai à praia

b) A praça está **chia** / a praça está cheia

No exemplo **a**), o aprendente empregou erradamente o artigo definido “o” julgando que o substantivo “praia” em português é do género masculino tal como a palavra الشاطئ em árabe.

Destaca-se no exemplo **b**) o aspecto fonético, que consiste na pronúncia não correcta de algumas palavras portuguesas, tal como o substantivo “cheia”, levando os aprendentes a cometer erros ortográficos. Esta transferência linguística por omissão da vogal (i) está directamente relacionada com as características de L1 dos aprendentes que não possui a sequência {ei}. Esta dificuldade fonética de falantes de árabe observa-se ainda na pronúncia de outras sequências tais como {nh} e {lh}, em palavras como dinheiro, mulher, carvalho, etc.

De notar que, apesar da distância linguística entre o árabe e o português, os aprendentes afirmam que são capazes de transferir inconscientemente algumas formas, nomeadamente as de género e alguns aspectos fonéticos.

*Magriberia n° 4 – 2011, pp. 169-184*

Exposto isto, as transferências linguísticas, causadas pelas línguas previamente aprendidas, L1, LE1 e LE2, não são distribuídas igualmente entre elas, mas são qualitativamente diferentes, dependendo muito da *percepção* e da *consciencialização* das convergências no interior da rede associada à IL dos aprendentes. Trata-se de um processo psicolinguístico complexo em que o aprendente de uma LE3, tendo mais experiência e um maior número de estratégias de aprendizagem das LEs, testa e avalia várias hipóteses do seu repertório linguístico-comunicativo para alcançar a LA.

Através desta amostra representativa constatamos que o factor da *percepção da proximidade* linguística, entre LE2 (espanhol) e LE3 (português) no primeiro grupo e LE1 (francês) e LE3 (português) no segundo grupo, mobiliza as transferências linguísticas na produção escrita dos alunos. Em ambos os grupos surgiram transferências que julgamos como plurilingues nas formas marcadas da língua portuguesa.

### 3. Didáctica do plurilinguismo para aprendizagem do PLE

*“Dans les têtes des apprenants d’une deuxième, troisième ou quatrième langue, toutes leurs langues se parlent sans cesse”*. Stegmann et al (2004: 37)

A didáctica plurilingue, como “une didactique transférentielle”, visa *construir*, através da proximidade - afastamento tipológico das línguas, entre L1, L2, L3... e a nova língua em estudo, “des passerelles de transfert” (Dabéne, 2000; Meissner, 2002). O conhecimento que o professor possui da biografia linguística do repertório linguístico-comunicativo dos alunos e a sua dinamização, numa perspectiva didáctica plurilingue, podem ser considerados, a nosso ver, como factores facilitadores da aprendizagem do PLE a três níveis:

- **A nível organizacional:** adoptar uma didáctica plurilingue implica, antes de mais, a selecção de turmas de alunos do português que possuem o mesmo nível de proficiência e com repertório linguístico-comunicativo semelhante. É uma prática que tem sido adoptada nas universidades portuguesas nos últimos anos nos cursos de PLE. Infelizmente este procedimento torna-se ineficiente quando encontramos professores do português língua materna a ensinar PLE porque, de facto, ensinar PLE ou nativa são duas práticas distintas dirigidas a públicos diferentes.

- **A nível do discurso do professor:** explicação dos conteúdos, fornecendo, sempre que possível, exemplos nas línguas conhecidas pelo aprendente de modo a que a competência e consciência plurilingues do aprendente sejam regularmente activadas (*Faktorenmodell* – Hufeisen, 2000), nomeadamente, “na dimensão da gestão dos repertórios linguístico comunicativos e de aprendizagem”

(Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155), sem esquecer a valorização do contexto sociocultural da aprendizagem que ajuda na exploração do repertório linguístico e cultural do aprendente. Desta forma, em contextos académicos multilingues, “as competências adquiridas em L1, L2, L3 facilitarão o desenvolvimento de competências em L4, L5, L6, L7...” (Capucho, 2006: 260).

● **A nível das actividades didácticas:** tendo em conta as características das transferências linguísticas cometidas pelos alunos marroquinos, sugerimos actividades de escrita em português inspiradas no objectivo didáctico do método *EuroCom*, que alerta “para a necessidade de aproveitar cognitivamente o parentesco entre as diferentes línguas europeias” (Klein *apud* Gottsche, 2006: 139), a nível lexical, fonético, morfológico e sintáctico, contando com a metalinguística dos aprendentes. Neste sentido, a realização regular de tarefas de tradução Português/Espanhol/Francês, inclusive o Árabe se for necessário, com um objectivo didáctico focado nas estruturas marcadas e específicas do português como nos exemplos seguintes: [verbo gostar + de], [verbo viajar + de], [uso do artigo com o possessivo], [colocação pronominal: próclise, mesóclise, ênclise] e [Infinitivo pessoal]. Esta actividade plurilingue permite ao aprendente criar automatismos e estratégias para uma melhor compreensão e prática destes conteúdos. Na realidade algumas formas marcadas do português, sobretudo o infinitivo pessoal colocam alguma dificuldade do ensino para os professores do PLE como surge nesta referência autobiográfica de J. Esteves Rei, Professor Catedrático de Didáctica das Línguas da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro:

*O meu entusiasmo romântico por um leitorado nascera em 1976, então jovem estagiário do ensino Secundário, numa sala da Faculdade de Letras de Lisboa, durante o 1º encontro Nacional para a investigação e Ensino do Português, 1976 [...]. Era uma outra língua, era um outro ensino da língua que se entreabriam, descobrindo eu não sei que sortilégios da Língua Portuguesa que se me escapavam por entre os dedos. Mais tarde, vim a confirmá-los, no choque que foi, por exemplo, a pergunta de um aluno, sobre a função “disso que no Português chamais de “infinito pessoal” e “futuro do conjuntivo” (Prefácio, in Osório & Meyer, 2008: 13).*

### **Considerações finais**

Neste artigo tentámos compreender *como* funciona a dinâmica do repertório linguístico-comunicativo dos alunos marroquinos plurilingues na aprendizagem do PLE no contexto universitário. O facto de os alunos mostrarem tendência para transferir o conhecimento linguístico prévio (L1, LE1 e LE2) na aprendizagem do português como LE3 pode auxiliar o professor a adoptar na aula a Didáctica do Plurilinguismo.

Sem dúvida, quando se trata de aprendentes plurilingues, experientes, *conscientes* e participativos na aprendizagem, as transferências linguísticas podem servir como material didático de apoio, utilizado nas aulas pelo professor, para colmatar a inexistência da abordagem plurilingue nos manuais de PLE.

De facto, caminhar para uma Didáctica do Plurilinguismo não é uma tarefa fácil, é um grande desafio que exige por parte dos professores de PLE uma formação especializada, *de modo a que evitem o improvisado*, e capacidade de ser continuamente *o monitor psicolinguístico e intercultural* na gestão do repertório linguístico-comunicativo dos alunos.

### **Bibliografia**

- ALARCÃO, I. (1991). “Reflexões em Redor do Misterioso Processo de Desenvolvimento/Aprendizagem de uma Língua Estrangeira”. *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, 4 (81-85).
- ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.
- ANDRADE, A. I. & ARAUJO E SA, M.H. (2001). “Para um diálogo entre as línguas: da Sala de aula à reflexão sobre a escola”. *Inovação*, 14 (1-2) (149-168).
- BARDEL, C. & LINDQVIST, C. (2005). *The role of proficiency and typology in lexical crosslinguistic influence: A study of a multilingual learner of Italian L3*. Manuscrit, Département de français et d’italien: Université de Stockholm.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Collection LAL, Paris: Hatier Didier.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e as Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAPUCHO, M. F. (2006). “A noção de intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural”. In Bizarro, R. & Braga, F. (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora (257 – 261).
- CENOZ, J. & JESSNER, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- CHISS, J. L. (2009). “Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégié”. *Synergies Roumanies* 4 (127-137).
- CORDER, S. P. (1983). “A role for the mother tongue”. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in language Learning*. Rowley. Mass.: Newbury House (85-97).

- DABENE, L. (2000). "Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion". In *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité*. Actas do 6ème Colloque International de ACEDLE (9-13).
- DE ANGELIS, G. (2007). « Third or additional language acquisition ». *Second Language Acquisition Series*, 24. Clevedon: Multilingual Matters Ltd..
- DE ANGELIS, G. & SELINKER, L. (2001). "Interlanguage Transfer in Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind". In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd (42-58).
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- FRIES, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GASS, S. M. & SELINKER, L. (1992). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.
- GOTTSCHKE, K. (2006). "EuroCom. Novos rumos para um plurilinguismo europeu". In Bizarro, R. & Braga, F. (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora (138 – 144).
- GROSSO, M. J. R. (1993). "Ensino/Aprendizagem do português como língua estrangeira – da teoria à prática" In *Administração*, 22 (VI): 447- 455.
- HUFEISEN, B. (2000). "A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3". In Rosenthal, J. W. (Ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (209-229).
- KELLERMAN, E. & SHARWOOD SMITH, M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan.
- MEISSNER, F. J. (2002). « Le transfert dans la didactique du plurilinguisme ». In Kischel, G. (Ed). EuroCom-Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. *Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Hagen, 9 - 10 November 2001. Aachen: Shaker (46-58).
- OSÓRIO, P. & MEYER, M. R. (2008). *Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teorias às Prática(s)*. Direcção Maria José Grosso. Lisboa: Lidel.

- SCHNITMAN, D. (Org.). (1996). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas (trad.).
- STEGMANN, T., D. & GOETHE, J. W. (2004). “EuroComRom - Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif”, *Synergies Italie* (35- 42). Acessível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/tilbert.pdf> (consultado em 15 de Julho de 2009).
- SUISSE, A. (2010). As representações da aprendizagem do Português como Terceira Língua Estrangeira (LE3) por falantes de árabe. Comunicação apresentada no *II Encontro Internacional do Português Novos Desafios no Ensino do Português*, 3 e 4 de Dezembro. Departamento de Línguas e Literaturas: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Santarém. Portugal.
- TOSSA, C. Z. (2001). « Théorie de schème et acquisition d’une langue troisième en Afrique ». In *Langue et linguistique*, 7. (Eds.) Thami Benkirane et Moha Ennaji. Fès : Université Sidi Mohamed Ben Abdellah (145-158).
- WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19 (295-333).