



**O PORTUGUÊS COMO TERCEIRA LÍNGUA
PARA FALANTES DE ROMENO**

Irina Bratu

Maria do Céu Fonseca

Irina Bratu*

Maria do Céu Fonseca**

O português como terceira língua estrangeira para falantes de romeno

*Portuguese as a third foreign language to Romanian speakers**

Resumo

O presente artigo tem uma natureza interdisciplinar, encontrando-se na intersecção da linguística e da didatologia de português terceira língua estrangeira para falantes nativos de romeno. O artigo propõe-se analisar aspetos linguísticos mais relevantes no ensino do português europeu a romenos. Ao nível teórico, a linguística comparativa representa a ferramenta utilizada para apresentar a paridade dos sistemas fonético e lexical das duas línguas neolatinas, que é exemplificada e analisada concisamente. O tema é relevante atualmente, porque as estatísticas indicam um interesse marcado pelo português no espaço romeno, que merece ser tido em conta no contexto da sociedade multicultural, plurilíngue e globalizada. Uma definição tão inequívoca quanto possível do conceito e estatuto linguístico de L3 é fundamental. O enquadramento teórico da L3 na literatura refere-se a uma segunda língua não materna. Tendo em conta o nicho visado (estudantes romenos), propomos uma terminologia alternativa no âmbito do presente trabalho no que diz respeito à língua materna e às línguas não maternas. A análise comparativa /contrastiva realizada no artigo ao nível fonético e lexical abre novas linhas de investigação e parece confirmar a necessidade de um estudo mais aprofundado, já encetado em programa de doutoramento.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de português, terceira língua estrangeira, romeno língua materna, linguística comparativa

Abstract

The present paper has an interdisciplinary character, since it is found at the crossroads between linguistics and didactology of Portuguese as a third foreign language for Romanian speakers. The article aims to analyze the most relevant linguistic aspects in teaching European Portuguese to Romanian students. On a theoretical level, comparative linguistics represents the tool used to present the parity of the phonetical and lexical systems of the two Romance languages, which is briefly exemplified and analyzed. The topic is relevant nowadays, because the statistics point to a remarkable interest towards Portuguese within the Romanian space, which deserves to be taken into consideration in the context of the globalized, plurilingual and multicultural society. It is essential to define the linguistic status and concept of L3 as unequivocally as possible. The theoretical framework of L3 in literature refers to a second non-native language. Considering the intended niche (Romanian students), we propose an alternative terminology within the present

* Universidade de Bucareste (Roménia) - Escola Doutoral de Línguas e Identidades Culturais, Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras/Universidade de Évora.

** Universidade de Évora/Centro de Estudos em Letras.

* As autoras agradecem o contributo dos comentários feitos em sede de avaliação deste artigo, que permitiram rever matérias do presente trabalho e acautelar procedimentos de trabalhos futuros.

paper regarding both native and non-native languages. The comparative / contrastive analysis performed in the article on a phonetical and lexical level opens up new perspectives to explore; in addition, it confirms the need of a more thorough study, within a more extensive paper, such as the ongoing PhD research.

Keywords: teaching/learning Portuguese, third foreign language, Romanian native language, comparative linguistics

1. Introdução

O presente artigo tem uma natureza interdisciplinar e preliminar, a saber: encontra-se na intersecção da linguística e da didatologia de português como terceira língua estrangeira (L3) para falantes nativos de romeno, fruto da experiência docente de uma das autoras do artigo; e, por outro lado, constitui o início de uma investigação, ainda em fase exploratória, a desenvolver oportunamente em trabalho de maior envergadura.

As estatísticas a que abaixo aludimos indicam um marcado interesse pelo português no espaço romeno, que importa valorizar no contexto de uma sociedade globalizada onde o plurilinguismo constitui um trunfo (Pinto, 2013). Nestes termos, ao visar-se agora um nicho de estudantes romenos de português como terceira língua estrangeira, pretendemos contribuir para o estudo de fenómenos de transferência, interferência e contacto linguístico na aprendizagem do português, mitigando algum défice de informação que persiste relativamente a especificidades do ensino romeno, e pretendemos ainda, de forma mais ambiciosa, contribuir para o conhecimento de algumas das áreas linguísticas da România e para o aprofundamento do papel da intercompreensão entre as duas línguas românicas. Considerando o proposto por Carreira (2013) sobre o relativismo de classificações como as de “língua segunda” (L2) e “língua estrangeira” (LE)³⁶, salvaguardam-se no caso em apreço do ensino/aprendizagem do Português língua estrangeira (PLE), quer esta proximidade tipológica entre a língua materna (LM) do público-alvo e a LE, quer o perfil linguístico dos estudantes romenos relativamente a outras duas LE já adquiridas (LE1 e LE2, cf. *infra*). O testemunho de Carreira (2013, p. 28) sobre o nível de proficiência linguística alcançado é elucidativo:

Os alunos romenos de português nas universidades de Bucareste, *Constanța, Iași e Cluj (...)* revelam, antes de finalizarem dois semestres de aprendizagem, um elevado grau de compreensão oral e escrita do português e uma certa capacidade de expressão oral em português”. No quadro do presente trabalho, esta LE (português) corresponde a L3. Num dos mais recentes trabalhos de Hammarberg (2018), a L3/Ln ou língua adicional “represents a non-first non-native language that has the role of selected language for a multilingual speaker in a situation of language use and acquisition” (Hammarberg, 2018, p. 139),

sem que haja necessariamente sucessão cronológica na aquisição de L1, L2, L3, Ln, podendo ocorrer simultaneidade e/ou intermitência.

Algumas metodologias da linguística comparativa serão aqui usadas para descrever traços sincrónicos de paridade dos sistemas fonético e lexical das duas línguas neolatinas,

³⁶ O assunto tem sido discutido por outros autores, como Flores (2013), na linha de Leiria (2004).

privilegiando-se o léxico por ser a base dos estudos comparativos. Os dados agora apresentados não são definitivos. Além da dimensão aplicada sustentada pela linguística teórica, é necessário um estudo empírico mais aprofundado, a empreender em investigação futura de maior fôlego, como se disse.

2. Importância do tema no contexto atual

Segundo dados do Eurostat (2022)³⁷, a Roménia está nos lugares cimeiros do ranking dos países cujo ensino secundário inclui o estudo obrigatório de, pelo menos, duas línguas estrangeiras; aliás, em 2019, ocupou o quarto lugar dessa lista de países, com uma percentagem de 99% de estudantes³⁸. Na atual oferta educacional da Universidade de Bucareste³⁹ (UB), a Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras (FLLS) proporciona dois programas de licenciatura na área de “Línguas Modernas Aplicadas”. Um deles, “Tradução e Interpretação”, oferece uma combinação de duas línguas modernas estrangeiras e uma terceira LE em regime opcional⁴⁰, esta com a duração de quatro semestres e uma carga horária semanal de 2h⁴¹.

Este quadro universitário de uma educação trilingue ou plurilingue⁴² corresponde ao descrito por Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001) do ensino/aprendizagem de duas ou mais

³⁷ Vide [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Proportion of pupils in lower secondary education learning two or more foreign languages, 2013 and 2020 \(%25\)_ET2022.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Proportion_of_pupils_in_lower_secondary_education_learning_two_or_more_foreign_languages,_2013_and_2020_(%25)_ET2022.png), consulta em nov. 2022.

³⁸ “What languages are studied the most in the EU?, 2021” (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210924-2>, consulta em set. 2022): “Estonia, Romania, Czechia and Finland (...) had a large proportion of students studying two or more languages (all 99%)”.

³⁹ Fundada em 1864, é uma das mais importantes universidades da Roménia (<https://edurank.org/uni/university-of-bucharest/>, consulta em nov. de 2022), constituída por 19 faculdades, entre as quais a de Línguas e Literaturas Estrangeiras, onde são estudadas mais de 35 línguas estrangeiras. O português foi disponibilizado em 1974 (<https://lls.unibuc.ro/facultate/prezentareflls/>, consulta em nov. 2022).

⁴⁰ Cf. <https://lls.unibuc.ro/facultate/prezentareflls/>, consulta em nov. 2022.

⁴¹ Cf. Planuri de învățământ FLLS > Licență > Traducere și interpretare [Plano de Estudos FLLS > Licenciatura > Tradução e interpretação], 2022 (https://drive.google.com/drive/folders/1NF1sdp9Jz4SBPT_XglBpv6G6vGhtoWT2, consulta em nov. 2022).

⁴² Não nos detemos no conceito de plurilinguismo. É um dado adquirido que o acesso mundial à Internet, assim como a evolução tecnológica e industrial facilitam o contato intercultural diário e consequente assimilação de línguas estrangeiras num ritmo e a uma escala como nunca vistos antes (Peleman, Wildt & Vandenbroeck, 2022; Kitapci & Galbrun, 2019; Bonnet & Siemund, 2018; Cenoz, 2013; Extra & Yağmur, 2011). Não é por acaso que a União Europeia apoia e promove o plurilinguismo, tanto a nível individual, quanto social. Cf. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>, consulta em nov. 2022.

LE em contexto académico, que, segundo as mesmas autoras, “must necessarily be informed by the results of research studies on the sociolinguistic, psycholinguistic, linguistic and educational aspects of third language acquisition and trilingualism” (2001, p. 8). Não se aspirando agora a tal desenvolvimento em matérias de aquisição e educação plurilingues, que implicariam um estudo psico-sociolinguístico, ainda assim importa mencionar, em justificativa deste trabalho, que a análise comparativa de traços da influência de diferentes línguas na produção linguística em L3 é indispensável em trabalhos sobre aquisição plurilingue. A proximidade *vs.* afastamento tipológicos entre as línguas tem um papel preponderante na transferência linguística e constitui fator de variação da maior ou menor influência que, ora a língua materna (LM), ora a(s) LE já adquirida(s) têm no processo de aprendizagem de terceiras e mesmo segundas línguas.

Retomando o quadro do ensino na Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bucareste, nos últimos anos letivos todas as vagas disponíveis do curso opcional foram preenchidas na opção de português L3 com uma média anual superior a 36 estudantes, como se pode observar no seguinte Quadro 1:

Quadro 1. Estudantes inscritos no curso opcional de português L3 (FLLS)

| Ano letivo | Número de estudantes em português L3 ⁴³ |
|------------|--|
| 2022-2023 | 28 |
| 2021-2022 | 25 |
| 2020-2021 | 30 |
| 2019-2020 | 40 |
| 2018-2019 | 35 |
| 2017-2018 | 62 |
| 2016-2017 | 35 |

Há fatores atrativos para o estudo internacional do português. Ser língua oficial de oito países, possuir um número estimado de 257 milhões de falantes, apresentar-se como a nona língua no *ranking* das mais faladas e a quarta entre os idiomas ocidentais (depois do

⁴³ Mencione-se que, antes do ano letivo de 2017-2018, não existia um regime de *numerus clausus*, como passou a suceder depois com entradas anuais limitadas a 35, 30 ou até 25 vagas. Neste regime de vagas, têm ocorrido pedidos de transferência para o curso de português.

inglês, espanhol e francês)⁴⁴, constituem argumentos da supercentralidade e da pluricentralidade do português (termos consagrados por Calvet, 1999 e Clyne, 1992, respetivamente) sempre aduzidos em inquéritos sociolinguísticos⁴⁵. Esta natureza de língua supercentral, que pesa naturalmente nas opções dos estudantes romenos pelo português como terceira língua estrangeira, explica o facto de o estudo de português L3 constituir uma área florescente e com potencial de crescimento (Razuk, 2008; Rottava, 2009; Pinto, 2012, 2015, 2017; Zaczek, 2013; Giancaspro, Halloran & Iverson, 2014; Pereyron, 2017; Ramos, 2021), muito embora tal estudo represente ainda um nicho a explorar no caso de estudantes nativos de romeno. Estando em causa contextos plurilingues no ensino/aprendizagem do português, importa retomar a noção de L3 para melhor informação da proposta apresentada a seguir no Quadro 2.

3. Língua estrangeira: um conceito abrangente

A definição e o estatuto linguístico de L3/*L_n* sempre convoca outros conceitos relacionais. Por um lado, a definição é pensada a partir de noções mais ou menos tangenciais de “língua adicional” (LA), “língua de acolhimento” (LAc) e “língua de herança” (LH), que já suscitaram larga bibliografia na ecologia do mundo lusófono, incluindo trabalhos académicos e muitos estudos aplicados (Azevedo, Abreu & Freitag, 2021; Bulla & Kuhn, 2020; Ortiz Alvarez, 2018; Ramos, 2017; Brandão, 2017; Osório, 2017; Couto, 2016; Paiva, 2015; Galelli, 2015; Flores, 2013; Bulla, Lemos & Schlatter, 2012; Braga, Cabral, Dall’Igna Rodrigues & Mindlin, 2011; Grosso, 2010; Cabete, 2010; Ançã, 2003). Por outro lado, sempre vêm também à colação conceitos ainda mais consagrados na linguística aplicada como os L2 e LE, que são de especificidade relativa (Flores, 2013), além de poderem corresponder a diferentes tipos de aquisição e/ou aprendizagem, mas não necessariamente⁴⁶.

⁴⁴ Seguem-se os dados do site *Ethnologue – Languages of the World* (<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>, consulta em 01/03/2023). Outra fonte de referência na área é o *Observatório da Língua Portuguesa*, cujas estimativas diferem, como se sabe.

⁴⁵ Vejam-se, por exemplo, os inquéritos aplicados em 2008 pelo Instituto Camões a estudantes de português no estrangeiro (Reto *et al.*, 2012).

⁴⁶ L2 corresponde a LE para muitos autores. As noções são usadas indiferentemente por Ellis (1997, p. 3): “(...) ‘second’ is not intended to contrast with ‘foreign’. Whether you are learning a language naturally as a result of living in a country where it is spoken, or learning it in a classroom through instruction, it is customary to speak generically of ‘second’ language acquisition”. Da mesma forma, em Madeira (2008: 190), L2 é termo genérico na área de aquisição de segunda língua “para designar qualquer língua aprendida depois da *língua materna* (L1), independentemente do contexto de aprendizagem”.

A proliferação de termos e conceitos é consequência direta do desenvolvimento de contextos universitários (e não só) cada vez mais plurilingues, onde “foreign languages come to be learnt as a second and third (or fourth) language” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 2), a ponto de estes mesmos autores citados se questionarem sobre “[w]here to go from here?” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 22). O *status quo* de vários estudos sobre o ensino plurilingue identifica a LM como a primeira língua adquirida (L1) (por exemplo, Duhalde Solís, 2015; García-Mayo, 2012), enquanto o conceito de L3 se refere ao processo de aprendizagem de uma segunda LE ou qualquer língua adicional, que mobiliza fatores específicos na área da Aquisição de uma Terceira Língua/*Third Language Acquisition, TLA* (vejam-se, por exemplo, Suisse, 2020, 2019, 2016; Duhalde Solís, 2015; Rothman, Cabrelli Amaro & de Bot, 2013; Leung, 2007; Cenoz, 2003). Hammarberg (2001, p. 22) defende que “[t]he notion of third language (L3) is used (...) in a sense that relates to the established notions of first and second language (L1, L2)”. Trata-se, portanto, de aquisição plurilingue, ou seja, como refere Pinto (2015), ao iniciar a aprendizagem de uma L3/*L_n* o estudante beneficia de conhecimento adquirido em experiência anterior de aprendizagem de uma ou mais LE e a sua situação de bi- ou trilinguismo tem um efeito global positivo sobre o nível de competência na nova língua-alvo. Por outro lado, esta esfera do bi- ou trilinguismo implica diferentes dimensões do processo de ensino/aprendizagem, considerando as similaridades tipológicas e a proficiência linguística na aquisição de L3.

Tendo em conta o público-alvo visado pelo presente trabalho, com as características previamente descritas, assim como o facto de cada nova língua aprendida requerer perspectivas de abordagem específicas, propomos a seguinte terminologia, na linha de Suisse (2020), para um contexto universitário romeno – Universidade de Bucareste, Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras –em que a aquisição de três LE pode ser consecutiva ou simultânea, embora, em qualquer dos casos, varie a duração da exposição à língua não materna, de que resulta sempre maior proficiência linguística em LE1 e LE2:

Quadro 2. Proposta terminológica

| | |
|------------|---|
| LM | língua materna |
| LE1 | primeira língua estrangeira (adicional) |
| LE2 | segunda língua estrangeira (adicional) |
| LE3 | terceira língua estrangeira (adicional) |

Esta proposta, assim como a investigação doutoral em curso, têm como ponto de partida o trabalho de uma das autoras do presente texto com os estudantes acima mencionados da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bucarest: estudantes romenos de português LE3 (conforme o descrito no Quadro 2), que, mesmo em situação de aquisição simultânea (LE1/LE2/LE3 ou L2/L3), possuem maior competência linguística em LE1 e LE2 (sobretudo inglês, alemão, francês e espanhol, conforme Quadro 3, abaixo), dado o fator de maior tempo despendido no processo de aquisição. No tocante ao seu perfil linguístico, vejamos os seguintes dados do Quadro 3 que se repetem na Figura 1:

Quadro 3. Perfil linguístico dos estudantes (LE1 e LE2)

| Ano letivo | 2016- 2017 | 2017- 2018 | 2018- 2019 | 2019- 2020 | 2020- 2021 | 2021- 2022 | 2022- 2023 |
|-------------------|---------------|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| N.º estudantes | 35 | 62 ⁴⁷ | 35 | 40 | 30 | 25 | 28 |
| Alemão LE1 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Alemão LE2 | 16 | 33 | 13 | 14 | 11 | 9 | 7 |
| Espanhol LE1 | 7 | 2 | 5 | 5 | 3 | 2 | 1 |
| Espanhol LE2 | 2 | 4 | 8 | 3 | 7 | 1 | 5 |
| Francês LE1 | 1 | 2 | 4 | 12 | 11 | 5 | 3 |
| Francês LE2 | 4 | 2 | 5 | 13 | 5 | 5 | 8 |
| Inglês LE1 | 24 | 40 | 20 | 21 | 14 | 13 | 17 |
| Inglês LE2 | 5 | 13 | 5 | 6 | 5 | 2 | 6 |
| Italiano LE1 | 1 | 5 | 4 | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Italiano LE2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 |
| Russo LE1 | 0 | 8 | 1 | 0 | 2 | 3 | 2 |
| Russo LE2 | 6 | 6 | 3 | 1 | 0 | 4 | 1 |

Para visualização mais global, a informação do Quadro 3 é apresentada na seguinte Figura.

⁴⁷ Por exceção, no ano letivo de 2017-2018 houve uma estudante da Faculdade de Letras (Romeno L1 – Latim LE2) a cursar o curso de PLE3

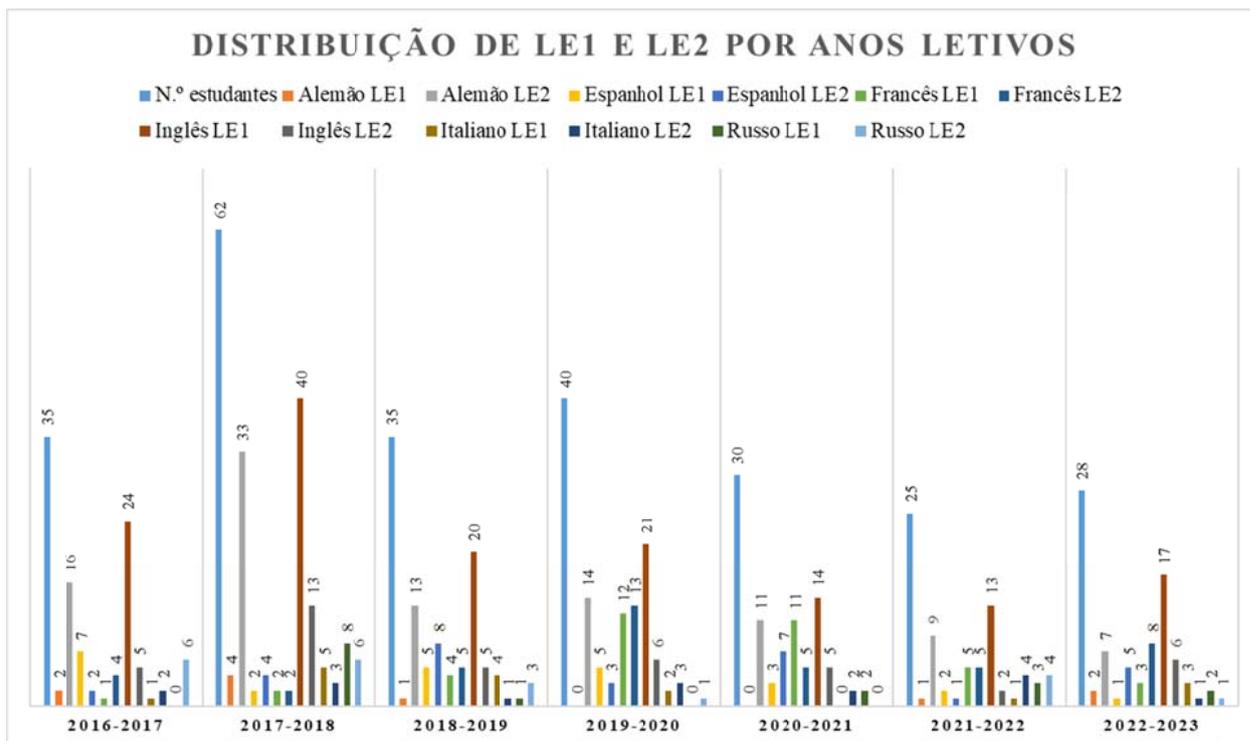


Figura 1. Perfil linguístico dos estudantes (LE1 e LE2)

Sem grandes surpresas, estes estudantes romenos optam maioritariamente pelo inglês como LE1 (com valores mais residuais em inglês LE2), sendo que esta opção condiciona, de forma igualmente prevista, a preferência pelo alemão como LE2. Outra nota global a registar é a popularidade do francês, que ultrapassa largamente os valores do espanhol, sobretudo a partir de 2019-2020.

Passamos a seguir para uma breve descrição comparativa de aspetos fonéticos e lexicais do português e do romeno, considerando, por um lado, o campo das unidades distintivas e, por outro, o de subsistemas de unidades significativas (lexicais e gramaticais), a que daremos maior atenção. Os dados a seguir apresentados, que constituem recursos de ensino de português LE3 num nível de iniciação, focam o desenvolvimento de atividades de *input* linguístico para destacar similaridades e diferenças entre o português e outras LE, em relação direta com o nível de consciência metalinguística. Não se analisam produções dos estudantes, a não ser marginalmente, por falta de dados sólidos e do respetivo tratamento, nem é ainda possível identificar fenómenos de influência interlinguística na aprendizagem do português LE3.

4. Breve análise comparativa dos sistemas fonéticos do português e do romeno

Conforme o programa do curso de Português – Terceira Língua Estrangeira, o estudo introdutório é de fonética auditiva e de fonética articulatória: audição e reprodução de sons em atividades que a experiência didática adquirida permite selecionar, distinguindo-se entre o nível idiossincrático (sistema de vogais nasais do português que não existe em romeno, por exemplo) e o das similaridades para reforçar a aproximação tipológica. São matérias tratadas de forma sintética através da análise comparativa dos sistemas fonéticos das duas línguas e considerando a competência noutras duas línguas estrangeiras.

Destacam-se, assim, aspetos contrastivos como os seguintes:

- Os dígrafos [ʃ] em *chover* [ʃu'ver], [ɫ] em *ilba* ['iɫɐ], [ɲ] em *vinho* ['viɲu] sem correspondência em romeno; e o mesmo relativamente às vogais nasais, sempre de aquisição mais fácil para os estudantes com proficiência em francês.
- As diferenças fonéticas do grafema <e> no sistema vocálico do português: [ɛ] em *céu* ['sɛw], [e] em *português* [portu'geʃ], [i] em *telefone* [tɛlɪ'fɔni], [i] em *especial* [iʃpɪ'sjal], enquanto o romeno tem apenas o fonema [ɛ] em *portughez* [portu'gez], que não coincide com nenhum dos fonemas do português, porque é uma vogal anterior média não arredondada, geralmente anotada [e]. O facto tem implicações morfossintáticas. A distinção entre a conjunção “e” [i] e a forma verbal “é” [ɛ] não é fácil de adquirir, pronunciadas ambas [ɛ] durante algum tempo.
- Igual dificuldade articulatória existe na distinção dos fonemas [ɔ] em *avó* [ɐ'vɔ] e [o] em *avó* [ɐ'vo] do grafema tónico <o>, em romeno [o] *moş* (termo arcaico e regional de *avó*, ro. “bunic”).
- O sistema das consoantes fricativas em português e a complexidade ortográfica: a fricativa sibilante alveolar surda [s] representada na escrita por *s-*, *-ss-*, *-ce-*, *-ci-*, *-ç-*; a sibilante alveolar sonora [z] por *z-*, e *-s-* (intervocálico), *-x-*; a fricativa pós-alveolar surda [ʃ] por *-s-*, *-x-*, *-ç-* ou *-ch-*; a sibilante pós-alveolar sonora [ʒ] por *-j-*, *-ge-*, *-gi-*, *-s-*.
- O contraste entre os grupos *que, qui, gue, gui* em português *vs.* os grupos *che, chi, ghe, ghi* em romeno. Esquemáticamente:

| Português | Romeno |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ “que” [ke] em <i>quente</i> ['kẽtĩ] ➤ “que” [kwe] em <i>cinquenta</i> [sĩ'kwẽtɐ] | <ul style="list-style-type: none"> ➤ “che” [ke] em <i>chema</i> [ke'ma] (pt. “chamar”) |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ “qui” [ki] em <i>quinta</i> ['kĩtɐ] ➤ “qui” [kwi] em <i>tranquilo</i> [trẽ'kwilu] | <ul style="list-style-type: none"> ➤ “chi” [ki] em <i>chitară</i> [ki'tarə] (pt. “guitarra”) |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ “gue” [gɛ] em <i>guerra</i> ['gɛɾɐ] ➤ “gue” [gwe] em <i>aguentar</i> [ɛgwẽ'tar] | <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ghe” [ge] em <i>gheară</i> ['gɛarə] (pt. “garra”) |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ “gui” [gi] em <i>guitarra</i> [gi'taɾɐ] ➤ “gui” [gwi] em <i>linguiça</i> [lĩ'gwisɐ] | <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ghi” [gi] em <i>ghid</i> ['gid] (pt. “guia”) |

5. Breve análise comparativa de aspetos lexicais do português e do romeno

Tal como no ponto anterior, a reflexão que se segue baseia-se no programa do curso de Português – Terceira Língua Estrangeira. Ferramentas da linguística comparativa são usadas para evidenciar a proximidade tipológica entre as duas línguas e a linguística aplicada à aquisição de L3 permite explicar casos de transferências linguísticas da LM ou de LE para a língua-alvo.

Sendo duas línguas neolatinas, com elementos de substrato comum, a respetiva evolução conheceu fatores diferenciadores, como as interferências entre o latim vulgar e as línguas de cada território românico. Em consequência, tal substrato latino comum permite aos falantes romenos reconhecerem e intuïrem o significado de palavras portuguesas, mas o afastamento das línguas por via de influências traco-dácias e eslavas no romeno (Tagliavini, 1972[1949])⁴⁸ leva os estudantes a ativarem conhecimentos de outras LE já dominadas. Destacam-se a seguir categorias gramaticais e exemplos lexicais elucidativos de fenómenos de interferência entre as línguas, adotando-se a mesma metodologia do ponto anterior, mas desta feita partindo do romeno para o português, a língua-alvo do processo de ensino/aprendizagem.

O elenco dos pronomes pessoais nominativos em português é abaixo apresentado de maneira simplificada e talvez algo teórica, se se considerarem as suas muitas variações em

⁴⁸ O autor analisa o substrato traco-dácio e o superstrato eslavo do romeno, entre outras influências: “il Rumeno, isolato dalle altre lingue romanze e contornato da idiomi di varie famiglie, ha, per ciò che concerne gli influssi di adstrati e superstrati, una storia tutta diversa da quella delle lingue occidentali neolatine occidentali” (Tagliavini, 1972[1949]), p. 320).

diversas regiões da língua portuguesa. Mantém-se no elenco a 2.^a pessoa do plural *vos*, que interessa para evidenciar a simetria morfológica e sintática dos sistemas das duas línguas – nomeadamente, quanto às formas *noi* (ro.)/*nós* (pt.) e *voi* (ro.)/*vós* (pt.) –, além do facto de essa forma possuir plena vitalidade nos seus empregos de complemento (*vos* acusativo e dativo, e *vos* oblíquo). Proceder-se desta maneira interessa também, por outro lado, para evidenciar o fenómeno do dinamismo linguístico que conduziu aos usos do pronome português *você*, cujos valores sócio-pragmáticos são mais variados do que em romeno (Manole, 2012). Com as reservas enunciadas, o sistema dos pronomes nominativos em romeno e em português pode ser inventariado como se segue:

- 1.^a pessoa: *eu* (ro., pt.)
- 2.^a pessoa: *tu* (ro., pt.)
- 3.^a pessoa: *el/ea* (ro.), *ele/ela* (pt.)
- 4.^a pessoa: *noi* (ro.), *nós* (pt.)
- 5.^a pessoa: *voi* (ro.), *vós* (pt.)
- 6.^a pessoa: *ei/ele* (ro.), *eles/elas* (pt.)

Para completar o quadro dos pronomes portugueses, tem de ser referida a forma alocutiva *você* de 3.^a pessoa (forma abreviada de *vossa mercê*) que, do ponto de vista estritamente linguístico, corresponde ao romeno *dumneavoastră* (forma abreviada de *domnia voastră*), visto que ambas as formas derivam de idênticos usos pragmáticos de deferência, embora apresentem diferenças no sistema atual. Destaca-se o paralelismo das duas línguas ao nível dos sistemas binários de formas elocutivas – a oposição *eu/noi* em ro. e *eu/nós* em pt. – e de formas alocutivas – a oposição *tu/voi* em ro. e *tu/vós* em pt. – esta, porém, com maior complexidade do ponto de vista sócio-pragmático.

Quanto às formas pragmáticas de delocução (3.^a pessoa de singular e plural), é de registar um frequente fenómeno de transferência a partir do francês, uma das principais LE estudadas na Roménia. Não são raras as situações em que estudantes com competência linguística em francês (fr.) usam, numa fase de iniciação do português L3, a forma masculina *ele* (pt.) com valor de feminino por influência da forma feminina do fr. *elle*. Apesar de o masculino *ele* (pt.) ser morfológica e mesmo graficamente mais próximo do masculino *el* (ro.), prevalece a influência de uma LE já adquirida ou dominada. A exposição a uma LE1 ou LE2 como o francês, tipologicamente próxima do português, acaba por ter um papel mais marcante do que o da própria LM na aquisição do português LE3. Hammarberg é um dos autores que defende aquilo a que chama “the factor *L2 status*”, isto

é, “that a background L2 has a special reason to become activated in L3 production rather than an L1” (2018: 143), sendo que L2 é também potencial fonte de interferência na nova língua alvo. Siemund *et. al.* (2018) constataram interferências sintáticas do inglês L2 na aprendizagem do alemão L3 por parte de falantes de LM nórdica (sueca e norueguesa)⁴⁹. No quadro destas interferências, o plurilinguismo é uma faca de dois gumes em fase inicial de aprendizagem de uma LE adicional.

Passemos para aspetos do léxico, devidamente acauteladas as dificuldades inerentes ao facto de o património lexical de todas as línguas ser um complexo rastro de influências⁵⁰. O sistema da numeração cardinal, cuja morfologia não apresenta grande variação, adequa-se a uma introdução sumária, adiando o desenvolvimento das estruturas sintagmáticas com a conjunção “e”.

Quadro 4. Quadro contrastivo de alguns numerais cardinais em romeno e português

| Romeno | Português |
|---------------|------------------|
| Zero | zero |
| unu/una | um/uma |
| doi/două | dois/duas |
| Trei | três |
| Patru | quatro |
| Cinci | cinco |
| Şase | seis |
| Şapte | sete |
| Opt | oito |
| Nouă | nove |
| Zece | dez |
| Unsprezece | onze |
| Doisprezece | doze |

⁴⁹ Segundo os autores (Siemund *et al.*, 2018, p. 383), “[m]other-tongue speakers of Swedish or Norwegian, who had learned English as a second language and wanted to learn German as a third language, often observed syntactic interference from English, rather than Swedish or Norwegian, even though German syntax is very similar to Swedish (Norwegian) syntax and should hence be straightforward to learn for these speakers”.

⁵⁰ Nos termos de Swiggers (2003, p. 54), a propósito da história das línguas românicas e da linguística histórica comparada, “[l]e vocabulaire est l’élément le plus instable. Si les concordances de vocabulaire sont les plus frappantes quand on rapproche des langues entre elles, le problème essentiel dans le domaine du vocabulaire est de savoir ce qui est ‘indigène’ et ce qui est emprunté”.

| | |
|-----------------|------------|
| Treisprezece | treze |
| Paisprezece | catorze |
| cincisprezece | quinze |
| Şaisprezece | dezasseis |
| Şaptesprezece | dezassete |
| Optsprezece | dezoito |
| nouăsprezece | dezanove |
| Douăzeci | vinte |
| douăzeci și unu | vinte e um |
| Treizeci | trinta |
| Patruzeci | quarenta |
| Cincizeci | cinquenta |
| Şaizeci | sessenta |
| Şaptezeci | setenta |
| Optzeci | oitenta |
| Nouăzeci | noventa |

Os algarismos de 1 a 10 têm origem latina e as alterações morfológicas, entretanto ocorridas na formação de várias línguas autónomas, estão documentadas e atestadas historicamente. De momento, interessam sobretudo os casos do grupo latino *-qua-* que passou a *-pa-* em romeno e se manteve *-qua-* em português (lat. *quattuor* > ro. *patru*, pt. *quatro*), do grupo lat. *-ct-* transformado em *-pt-* (ro.) e em *-it-* (pt.) (lat. *octo* > ro. *opt*, pt. *oito*), e o do lat. *-de-* convertido em *-ze-* (ro) e mantido em português (lat. *decem* > ro. *zece*, pt. *dez*). Mas a formação dos numerais de 11 a 19 em romeno diferencia-se de todas as outras línguas românicas ao seguir o modelo eslavo, isto é, a justaposição de três elementos: a unidade, a preposição *spre* (“supra”, “acima de”) e o algarismo *zece* (10); literalmente, *unsprezece* “um acima de dez”, *doisprezece* “dois acima de dez”, etc. A competência linguística nas LE francesa e espanhola facilita a compreensão das diferenças dos algarismos 11-19 no português, assim como as terminações *-e/inta* por relação a *-zeci* do romeno.

O campo lexical dos nomes de parentesco, a que a seguir aludiremos, faz parte do vocabulário fundamental de uma língua e, do ponto de vista semântico, apresenta uma estruturação e regularidade tão excepcionais ao nível do léxico, que tem sido um dos campos mais explorado em análises componenciais (Mounin, 1975: 99-102; Vilela, 1979, p. 93-104). Em estudo histórico-comparativo sobre o assunto, Benveniste (1969, p. 203-276) detém-se

em formas linguísticas e valores ônticos que configuram o quadro de regularidades de “le vocabulaire de la parenté”, desde o indo-europeu: “Les termes indo-européens relatifs à la parenté sont parmi les plus stables et les mieux assurés de l’indo-européen puisqu’ils sont représentés dans presque toutes les langues et qu’ils ressortent de correspondances claires” (Benveniste, 1969: 205). Dada a natureza de vocabulário fundamental e o étimo latino, selecionaram-se algumas formas deste campo lexical para comparação e confronto de radicais e valores semânticos, que permitam evidenciar algumas divergências e convergências linguísticas em prol da intercompreensão (ou de graus de intercompreensão). O princípio é o de que “[l]es similitudes et les différences qui existent entre nos cinq langues [francês, espanhol, português, italiano e romeno] deviennent infiniment plus claires quand on les ramène à leur commune source” (Teyssier, 2004, p. 16).

Quadro 5. Léxico do parentesco em romeno e em português

| Romeno | Português |
|-----------------|--------------------|
| Mamă | mãe |
| Tată | pai |
| bunică / mamaie | avó |
| bunic / tataie | avô |
| nepot, nepoată | neto, neta |
| nepot, nepoată | sobrinho, sobrinha |
| Fică | filha |
| Fiu | filho |
| Soră | irmã |
| Frate | irmão |
| geamăn, geamănă | gémeo, gémea |
| Unchi | tio |
| Mătușă | tia |
| văr, vară | primo, prima |
| cumnat, cumnată | cunhado, cunhada |
| socru, soacră | sogro, sogra |
| Ginere | genro |
| Noră | nora |

Indicam-se, desde elenco, as palavras que têm origem em étimos diferentes (Gaffiot, 1934)⁵¹:

- ro. *mamă* < do lat. *mamma*, *ae*; pt. *mãe* < do lat. *mātēr*, *tris*.

- ro. *tată* < do lat. *tāta*, *ae*; pt. *pai* < do lat. *pātēr*, *tris*.

- ro. *bunic* e *bunică* < do lat. *bōnus*, *a*, *um*; pt. *avó* e *avô* < do lat. *āvīa*, *ae* e *āvus* (*āvōs*), *i*.

Entretanto, usam-se em romeno os termos sinónimos *mamaie* (“avó”) e *tataie* (“avô”), cujas etimologias são as formas de genitivo acima mencionadas, *mammae* e *tātae*.

- ro. *soră* < do lat. *sōrōr*, *ōris*; pt. *irmã* < do lat. *germāna*, *ae* (conquanto o português conserve o lexema “soror”).

- ro. *frate* < do lat. *frāter*, *tris*; pt. *irmão* < do lat. *germānus*, *i*.

- ro. *unchi* < do lat. *āvuncūlus*, *i*, mas *mātușă* < do lat. *āmīta*, *ae*; os pt. *tio/tia* < do latim tardio *thīus* (*tīus*), *ī* (< gr. *theōs*).

Os restantes lexemas apresentados no mesmo Quadro 5 têm na origem um mesmo étimo:

- O ro. *nepot* e o pt. *neto* têm origem comum no lat. *nēpōs*, *ōtis*; da mesma maneira, as formas de feminino do ro. *nepoată* e do pt. *neta* derivam do lat. *neptis*, *is*.

Mas o romeno usa a mesma palavra *nepot* (acrescida da menção “de unchi” com significando “de tios”) para *sobrinho* (do lat. *sōbrīnus*, *i*); a forma de feminino, *sobrinha*, vem do lat. *sōbrina*, *ae*.

- O ro. *fiică* e o pt. *filha* têm origem comum no lat. *filīa*, *ae*; da mesma maneira, as formas de masculino do ro. *fiu* e do pt. *filho* derivam do lat. *filīus*, *ī*.

- Os ro. *geamăn/geamănă* e os pt. *gémeo/gêmea* apresentam a mesma origem, do lat. *gēmīnus*, *a*, *um*.

- Os ro. *văr/vară* < do lat. *consobrīnus verus/consobrīna vera* (“primo verdadeiro”/“prima verdadeira”), tendo-se conservado apenas a forma adjetival do sintagma, que passou a substantivo; o mesmo processo em pt. *primo/prima* < lat. *consobrīnus prīmus, consobrīna prīma* (“primo em primeiro grau”/“prima em primeiro grau”), mantendo-se apenas o valor adjetival, que passou a substantivo.

- Os ro. *cumnat/cumnată* e os pt. *cunhado/cunhada* apresentam a mesma origem, do lat. *cognātus*, *a*, *um*.

- o ro. *socru* e o pt. *sogra* têm origem no lat. *sōcēr*, *ērī*; para os femininos ro. *soacră* e pt. *sogra* o étimo é o lat. *sōcrūs*, *ūs*.

⁵¹ Nas transcrições latinas apresentadas, a vogal breve *ă* não é a mesma da vogal *a* do romeno.

- o ro. *gînere* e o pt. *genro* vêm do lat. *gēnēr, ěri*; nas formas femininas, o ro. *noră* e o pt. *nora* vêm do lat. *nŭrŭs, ūs*.

Estes dados indiciam que as semelhanças entre as línguas aumentam as capacidades de intercompreensão e que falantes do mesmo grupo linguístico possuem competências linguísticas gerais acrescidas, pelo menos em tese⁵². Poderíamos alargar este procedimento de análise comparativa a mais línguas da família românica, visando estabelecer um paralelo, mesmo que superficial. Em ensaio:

Quadro 6. Léxico de LM e LE

| LM | LE1 | LE2 | LE3 |
|---------------|----------------|-----------------|------------------|
| Romeno | Francês | Espanhol | Português |
| bunic | grand-père | Abuelo | avô |
| nepot | Neveu | Sobrinho | sobrinho |
| soră | Sœur | Hermana | irmã |
| frate | Frère | Hermano | irmão |
| patru | Quatre | Cuatro | quatro |
| cinci | Cinq | Cinco | cinco |
| șase | Six | Seis | seis |
| el | Il | Él | ele |
| ea | Elle | Ella | ela |
| noi | Nous | Nosotros | nós |

Há já alguns anos, Teyssier (2004) fazia exercícios idênticos com diferentes unidades – lexemas, sintagmas e estruturas frásicas básicas – em quatro línguas românicas (espanhol, português, italiano e romeno) a partir do francês, como método de intercompreensão para o estudo gramatical⁵³. Na medida em que, como vem na literatura sobre a influência interlinguística, a transferência “is always about structural similarities and differences” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 8), o recurso pedagógico de contrastar unidades lexicais

⁵² Veja-se o trabalho “Le roumain est-il vraiment une langue voisine?” (Garbarino, 2009), no quadro de estudos sobre a intercompreensão em línguas românicas.

⁵³ Como escreveu o autor (2004, p. 14), “présenter les similitudes et les différences” de: lexemas, por exemplo, “main” (fr.), “mano” (esp.), “mão” (pt.), “mano” (it.), “mână” (ro.); de frases simples como “je parle” (fr.), “hablo” (esp.), “falo” (pt.), “parlo” (it.), “vorbesc” (ro.); ou de estruturas frásicas complexas como “Je crois que c’est possible” (fr.), “Creo que es posible” (esp.), “Creio que é possível” (pt.), “Credo che sia possibile” (it.), “Cred că este posibil” (ro.).

ortográfica e/ou fonologicamente idênticas em duas ou mais línguas, pode ser fonte de fenómenos de transferência negativa. No quadro de alguns modelos e teorias sobre o desenvolvimento do multilinguismo, a proficiência multilingue em termos de conhecimento explícito e consciência metalinguística, tem de prever fenómenos de transferência negativa, já que “cross-linguistic influence may play out as interference, and not solely in terms of facilitation” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 19). Recorde-se a influência negativa do francês *elle* na produção escrita do pronome *ele* (pt.) com valor de feminino, atrás referida. No tocante a transferências lexicais, os falsos cognatos constituem desvios frequentes. Mas assim como Leiria (1998) sugere que “[f]alemos antes de ‘verdadeiros amigos’”, armadilhas lexicais como as que se seguem entre o romeno e o português podem ser estratégias para facilitar o processo de ensino/aprendizagem, se usadas em técnicas pedagógicas adequadas.

Quadro 7. Falsos cognatos em romeno e português

| Romeno (com tradução portuguesa e/ou notas) | Português |
|--|------------------|
| aluna (“o amendoim”, “a avelã”) | aluna |
| amar (“amargo”) | amar |
| baba ⁵⁴ (“a mulher velha”) | baba |
| bem ⁵⁵ (“bebemos”; 1ª pessoa plural de <i>beber</i>) | bem |
| cal (“cavalo”) | cal |
| carioca (“marcador colorido”) | carioca |
| dor ⁵⁶ (“saudade”) | dor |
| joia (“a quinta-feira”) | joia |
| lama (“lâmina”) | lama |
| masa [‘masa] (“a mesa”) | massa |
| nu (advérbio de negação) | nu |
| pai (“palha”) | pai |
| perna (“a almofada”) | perna |
| pe [‘pe] (prep. “sobre”, “em cima de”) | pé |

⁵⁴ Geralmente, pejorativo.

⁵⁵ Pronúncia oral, ao contrário da nasal portuguesa

⁵⁶ Palavra com uma carga cultural tão complexa como *saudade*

| | |
|---------------------------|-------------------------|
| por ['por] (poro) | por / pôr ⁵⁷ |
| roșu ['roʃu] (“vermelho”) | roxo |

Observações finais

O trabalho apresentado resulta de experiências de docência (e de discência), em contexto universitário romeno, de ensino e aprendizagem do português LE3, campo do fenómeno linguístico do plurilinguismo e campo também de uma educação plurilingue que abarca práticas educativas em intercompreensão, como tem sido muito estudado no seio do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) e em programas nacionais e internacionais, divulgados, entre outros autores, por Maria Helena Araújo e Sá.

No quadro teórico de Hammarberg (2018, p. 127), este é o contexto de uma *tertiary language* “in relation to pre-existing L1s and L2s”. Ao focar-se o sistema universitário romeno, que apresenta programas institucionalizados de duas e três LE, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem de prever fenómenos de *crosslinguistic influence*, sendo esta influência interlinguística mais complexa “when more background languages than a single L1 are involved, since both L1s and L2s can become activated in the process” (Hammarberg, 2018, p. 127). Na aquisição do português LE3 (ou de uma língua adicional, em geral), graus de proficiência linguística e relações tipológicas entre as línguas são alguns dos fatores que têm sido apresentados como determinantes das transferências linguísticas entre LE1-LE2-LE3, como se aprofundará em melhor oportunidade. Por agora, procurámos apenas descrever momentos de um processo de ensino que é resultado de experiências pessoais no tratamento de conteúdos linguísticos de português LE3. Tratando-se de uma investigação ainda em fase embrionária, só dados empíricos mais consistentes e uma revisão/discussão mais aprofundada do estado da arte permitirão ultrapassar a natureza algo casuística deste primeiro relato.

⁵⁷ Grafia de *por* (preposição), mas pronúncia de *pôr* (verbo).

Referências

- Ançã, M. (2003). Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África* (pp. 1-12). Lisboa: FCSH/Universidade Nova.
- Azevedo, I. C. M. de, Abreu, R. N. & Freitag, R. M Ko. (2021). Desafios do português brasileiro como língua adicional para a cidadania global. *Revista Linguagem & Ensino*, 24(2), 263-288.
- Benveniste, E. (1969). *Le vocabulaire des institutions-européennes, 1. économie, parenté, société*. Paris: Éd. De Minuit.
- Bonnet, A & Siemund, P. (2018). Introduction. Multilingualism and foreign language education: A synthesis of linguistic and educational findings. In A. Bonnet & P. Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (pp. 1-29). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Braga, A., Cabral, A. S. A. C., Dall'Igna Rodrigues, A. & Mindlin, B. (2011). Línguas entrelaçadas: uma situação sui generis de línguas em contato. *Papia*, 21(2), 221-230.
- Brandão, C. (2017). Diversidade linguística no ensino de português como língua adicional. In F. C. O. da Silva & M. M. de O. Vilarinho (eds.), *O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional* (pp. 231-243)pp. 19-48). Brasília: FUB/UAB.
- Bulla, G. da S., & Kuhn, T. Z. (2020). Português como Língua Adicional no Brasil - Perfis e contextos implicados. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 18(35), 1-28.
- Bulla, G. da S., Lemos, F. C. & Schlatter, M. (2012). Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada* 11(1), 103-135.
- Cabete, M. A. C. S. da S. (2010). O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. Lisboa. Obtido em dezembro de 2022, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Carreira, M. H. A. (2013). Algumas especificidades da Língua Portuguesa do ponto de visto do ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: problematização. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 25-33). Lisboa: Lidel.
- Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78, 1-11.

- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. doi:10.1017/S026719051300007X
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, H. (2001) Towards Trilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:1, 1-10. DOI: [10.1080/13670050108667714](https://doi.org/10.1080/13670050108667714)
- Clyne, M. (ed.) (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: Moutin de Gruyter.
- Couto, H. (2016). Comunidade de fala revisitada. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, 2(2), 49-72.
- Duhalde Solís, J. P. (2015). Third Language acquisition: Cross-linguistic influence from L1 and L2. Barcelona. Obtido em dezembro de 2022, de <https://core.ac.uk/download/pdf/78530909.pdf>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2011). Urban multilingualism in Europe: Mapping linguistic diversity in multicultural cities. *Journal of Pragmatics*, 43, 1173-84.
- Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin français*. Paris: Hachette.
- Galelli, C. (2015). A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Unesp/Araraquara. Obtido de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127850/000846441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garbarino, S. (2009). Le roumain est-il vraiment une langue voisine?. In M. H. de A. e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Seré & C. V. Delfa (orgs.), *A Intercaprensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 197-212). Aveiro.
- García-Mayo, M. (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12(1), 129-146.
- Giancaspro, D., Halloran, B., & Iverson, M. (2014). Transfer at the initial stages of L3 Brazilian Portuguese: A look at three groups of English/Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 191-207. doi:<https://doi.org/10.1017/S1366728914000339>
- Grosso, M. José dos Reis (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.

- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. In A. Bonnet & P. Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (pp. 128-150). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kitapci, K., & Galbrun, L. (2019). Perceptual analysis of the speech intelligibility and soundscape of multilingual environments. *Applied Acoustics*, 151, 124-136.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, 3. http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/portuguesLSeLE.pdf (acedido a 3/3/2011)
- Leiria, I. (1998). Falemos antes de “verdadeiros amigos”. In P. F. Pinto & J. Norimar, *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 11-29). Lisboa: Colibri.
- Leung, Y.-K. (2007). Third language acquisition: why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23(1), 95-114.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório & R. Meyer (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa: Lidel.
- Manole, V. (2012). A tradução dos pronomes de tratamento do português europeu em romeno: o caso de “você”. In *Revue Internationale D'Études en Langues Modernes Appliquées/International Review of Studies in Applied Modern Languages*, 5, 2012, p. 110-118.
- Mounin, G. (1975). *Clefs pour la Sémantique*. Paris: Seghers.
- Ortiz Alvarez, M. (2018). Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA). *Domínios de Linguagem*, 12(2), 772-783. doi:10.14393/DL34-v12n2a2018-1
- Osório, P. (coord.). (2017). *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa: Lidel.
- Paiva, V. L. M. de O. (2015). Aquisição de Segunda Língua. *Linguagem & Ensino*, 12(2), 457-464.
- Peleman, B., Wildt, A., & Vandebroek, M. (2022). Home language use with children, dialogue with multilingual parents and professional development in ECEC. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 70-80.
- Pereyron, L. (2017). *A produção vocálica por falantes de espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3) : uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. <http://hdl.handle.net/10183/172391>

- Pinto, J. (2012). Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica - Série Ciências da Linguagem*, 26(1), 171-187.
- Pinto, J. (2015). O papel da L1 e da L2 na aquisição lexical de português L3. *Revista Académica liLETRAd*, 1(1), 299. doi:2444-7439
- Pinto, J. (2017). A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional. In S. Melo-Pfeifer & P. Osório (eds.), *Teorias e Usos Linguísticos* (pp. 91-110). Lisboa, Portugal: Lidel. doi:978-989-752-258-1
- Pinto, M. da G. L. C. (2013). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, 48(3), 369-379.
- Ramos, A. A. L. (2017). Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português brasileiro como língua adicional. In F. C. O. da Silva & M. M. de O. Vilarinho (eds.), *O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional* (pp. 19-48). Brasília: FUB/UAB.
- Ramos, A. A. L. (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira De Linguística Antropológica*, 13(1), 233-267. doi:10.26512/rbla.v13i01.37207
- Razuk, R. O. (2008). *Do inglês L1 ao português L3 passando pelo espanhol L2: transferências em regência/transitividade verbal, com foco nas preposições*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad>.
- Reto, L., Esperança, J. P., Gulamhussen, M.A., Machado, F.L. & Costa, A. F. (2012). *Potencial Económico da língua Portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & de Bot, K. (2013). Third language acquisition. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 372-393). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rottava, L. (2009). Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. *Em Aberto*, 22(81), 81-98.
- Siemund, P., Schröter, S. & Rahbari, S. (2018). Learning English demonstrative pronouns on bilingual substrate. Evidence from German heritage speakers of Russian, Turkish, and Vietnamese. In A. Bonnet & P. Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (pp. 381-405). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. [Tese de Doutorado]. Universidade de Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/16296>
- Suisse, A. (2019). A análise da interlíngua e a caracterização do perfil linguístico do aprendente com base nas teorias de aquisição de uma terceira língua. *A linguística na*

Formação do Professor: das teorias às práticas, 241-256.
doi:<https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga14>

- Suisse, A. (2020). *A influência interlinguística na aprendizagem de uma segunda e terceira línguas*. Maia: Universidade de Aveiro/dlc/cllc/FCT.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30263/1/ABDELILAH%20SUISSE_influencia_interlinguistica_na_aprendizagem.pdf
- Swiggers, P. (2003). Histoire des langues romanes et linguistique historique comparée. In G. Ernst, C. Schmitt, M. Dietrich Glegen & W. Schweickard (eds.), *Romanische Sprachgeschichte / Histoire linguistique de la Romania* (pp. 53-62). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Tagliavini, C. (1972[1949]). *Le origini delle lingue neolatine. Introduzione alla filologia romanza*. Bologna: Casa Editrice Patron (*Originile limbilor neolatine. Introducere în filologia romanică*, trad. romena de A. Giurescu & M. Cârstea-Romaşcanu, Coord. de Alexandru Niculescu, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureste, 1977).
- Teyssier, P. (2004). *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris: Chandeigne.
- Vilela, M. (1979). *Estruturas Léxicas do Português*. Coimbra: Almedina.
- Zaczek, M. (2013). *A língua portuguesa para falantes de polaco: transferência da língua nativa para a língua estrangeira em processo de aprendizagem: o erro lexical e o erro gramatical*. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.
<http://hdl.handle.net/10451/12205>