

**O primeiro contacto com a Língua Portuguesa:  
do Português Língua Não Materna  
ao Português Língua Estrangeira (níveis A1)**  
Trabalho de Projeto sobre o ensino-aprendizagem  
em contexto de imersão e não imersão linguística  
e sociocultural

PROJETO DE MESTRADO

**Fátima Marília Góis de Sousa**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA: SOCIEDADES E CULTURAS



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2021

**O primeiro contacto com a Língua Portuguesa:  
do Português Língua Não Materna  
ao Português Língua Estrangeira (níveis A1)**  
Trabalho de Projeto sobre o ensino-aprendizagem  
em contexto de imersão e não imersão linguística  
e sociocultural

PROJETO DE MESTRADO

**Fátima Marília Góis de Sousa**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA: SOCIEDADES E CULTURAS

ORIENTAÇÃO

Naidea Nunes Nunes

COORIENTAÇÃO

Idalina dos Milagres Abreu Camacho

## **Dedicatória**

Não cheguei aqui sozinha. Dedico este trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, ajudaram o barco a chegar ao seu destino e agora o incentivam a partir para uma nova viagem.

## **Agradecimentos**

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Naidea Nunes Nunes e Mestre Idalina dos Milagres Abreu Camacho, pela amizade, empatia, disponibilidade, apoio e atenção, que me deram ao longo da realização deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas, pelos conhecimentos transmitidos, que contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências académicas e pessoais.

Aos professores, funcionários, colegas e alunos da *Constantine The Philosopher University in Nitra*, na Eslováquia, por me terem acolhido tão bem, pela amizade, por toda a ajuda e pela oportunidade que me deram.

Aos amigos e colegas da turma do Mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas, por todo o incentivo e apoio.

Aos amigos de sempre, que mais uma vez caminharam ao meu lado.

A todos aqueles que, de alguma maneira, tornaram possível finalizar esta etapa da minha vida.

À Universidade da Madeira, pelos recursos humanos e materiais disponibilizados.

## Resumo

Com a elaboração deste Trabalho de Projeto, procuramos contribuir para a identificação das principais características e desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna e do Português Língua Estrangeira, níveis A1. Nesse sentido, estudámos a relação entre o perfil sociolinguístico dos aprendentes e as situações de imersão e não imersão linguística e sociocultural, tendo também em atenção as questões ligadas à interculturalidade.

Ao longo do ano letivo de 2019/2020, realizámos a pesquisa de campo. Os elementos de investigação foram recolhidos com recurso à aplicação de questionários sociolinguísticos e à observação de aulas, refletindo criticamente sobre as mesmas. Durante o primeiro semestre, assistimos às aulas de Português Língua Não Materna, nível A1, na Universidade da Madeira, e, no segundo semestre, lecionámos as aulas no início do curso de Português Língua Estrangeira, nível A1, na *Constantine The Philosopher University in Nitra* (Eslováquia). Em ambos os casos, os aprendentes eram jovens e adultos, com idades entre os dezassete e os cinquenta e seis anos.

Partindo da análise realizada aos dados obtidos, apresentamos um programa, planos de aulas e um conjunto de fichas teórico-práticas, conforme a organização do curso de Português Língua Estrangeira, nível A1, da *Constantine The Philosopher University in Nitra* (interrompido devido à Covid-19). Trata-se de um Trabalho de Projeto que poderá vir a ser realizado no futuro. Este tem a preocupação de trabalhar com os aprendentes as várias competências que devem ser desenvolvidas, segundo o Conselho da Europa (Council of Europe, 2018; Conselho da Europa, 2001), no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ou língua adicional, incluindo a dimensão intercultural.

As reflexões críticas e as propostas didáticas aqui expostas têm um carácter orientador e flexível. Visam fomentar um maior envolvimento linguístico e sociocultural dos aprendentes de nível A1, no primeiro contacto com a Língua Portuguesa, assim como ser um pequeno contributo para a investigação na área.

**Palavras-chave:** Português língua não materna A1; Português língua estrangeira A1; Ensino-aprendizagem; Imersão linguística e sociocultural; Interculturalidade; Competências linguísticas e comunicativas.

## **Abstract**

This Project Work aims to contribute to the identification of the main characteristics and challenges inherent in the teaching-learning process of Portuguese as a Non-native Language and Portuguese as a Foreign Language, levels A1. In this sense, we studied the relationship between the sociolinguistic profile of the learners and the situations of linguistic and sociocultural immersion and non-immersion, also considering the issues related to interculturality.

Throughout the 2019/2020 school year, we conducted the field research. The research elements were collected through the application of sociolinguistic questionnaires and class observation, critically reflecting on them. During the first semester, we observed the classes of Portuguese as a Non-native Language, level A1, at the University of Madeira and, in the second semester, we taught the classes at the beginning of the Portuguese as a Foreign Language course, level A1, at Constantine The Philosopher University in Nitra (Slovakia). In both cases, the learners were young people and adults, aged between seventeen and fifty-six.

Based on the analysis of the data obtained, we present a program, lesson plans and a set of theoretical-practical sheets, according to the organization of the Portuguese Foreign Language course, level A1, of Constantine The Philosopher University in Nitra (discontinued due to Covid- 19). This is a Project Work that may be carried out in the future. It is concerned with working with learners the various competences that should be developed, according to the Council of Europe (Council of Europe 2018; Council of Europe, 2001), in the teaching-learning of a foreign or additional language, including the intercultural dimension.

The critical reflections and didactic proposals presented here have a guiding and flexible character. They aim to promote greater linguistic and sociocultural involvement of learners at A1 level in their first contact with the Portuguese language, as well as being a small contribution to research in the area.

**Keywords:** Portuguese as a non-native language A1; Portuguese as a foreign language A1; Teaching and learning; Linguistic and sociocultural immersion; Interculturality; Linguistic and communicative skills.

## Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice.....	v
Siglas e acrónimos.....	vi
Lista de quadros.....	vii
Lista de figuras.....	viii
Lista de gráficos.....	ix
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Enquadramento teórico e conceptual.....</b>	<b>4</b>
1.1. Língua Materna e Língua Não Materna.....	4
1.2. Língua Segunda, Língua Estrangeira e Língua Adicional.....	6
1.3. Aquisição e aprendizagem.....	10
1.4. Metodologias para o ensino-aprendizagem de L2.....	11
1.4.1. Método da Gramática – Tradução.....	15
1.4.2. Método Direto.....	16
1.4.3. Método Audiolingual.....	17
1.4.4. Abordagem Comunicativa.....	20
1.4.5. Condição Pós-Método.....	22
1.5. Documentos orientadores para o ensino-aprendizagem de L2.....	26
1.6. Imersão linguística e sociocultural.....	29
1.7. Interculturalidade e ensino-aprendizagem de L2.....	31
<b>Capítulo 2 - Metodologia.....</b>	<b>41</b>
2.1. Contextualização sociolinguística das aulas de PLNM e de PLE (níveis A1) e definição da amostra.....	41
2.2. Procedimentos e instrumentos de recolha dos dados sociolinguísticos.....	42
2.3. Tratamento dos dados sociolinguísticos.....	43
2.4. Planeamento e preparação das aulas para a lecionação de PLE A1.....	44
<b>Capítulo 3 - Análise dos dados.....</b>	<b>49</b>
3.1. Dados do primeiro questionário.....	49
3.1.1. Dados biográficos dos aprendentes de PLNM e de PLE (níveis A1).....	49
3.1.2. Perfil linguístico dos aprendentes de PLNM e de PLE (níveis A1).....	53
3.1.3. Motivações e expectativas dos aprendentes de PLNM e de PLE (níveis A1).....	64
3.2. Dados do segundo questionário aplicado aos aprendentes de PLNM A1.....	77
<b>Capítulo 4 - Ensino-aprendizagem de PLNM e de PLE (níveis A1).....</b>	<b>100</b>
4.1. Primeiro contacto com a Língua Portuguesa: PLNM e PLE (níveis A1).....	100
4.2. Propostas didáticas para o curso de PLE A1.....	103
<b>Considerações finais.....</b>	<b>113</b>
Referências bibliográficas.....	119
Referências webgráficas.....	124
Lista dos apêndices em CD.....	126
Lista dos anexos em CD.....	126

## **Siglas e acrónimos**

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors

ILS - Imersão Linguística e Sociocultural

LA - Língua-alvo

LAd – Língua Adicional

LE - Língua Estrangeira

L1 - Língua Materna

L2 – Língua Não Materna

L3 – Língua Terceira

LP - Língua Portuguesa

LS - Língua Segunda

PLE - Português Língua Estrangeira

PLE A1 - Português Língua Estrangeira, nível A1

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

PLNM A1 - Português Língua Não Materna, nível A1

PLS - Português Língua Segunda

QuAREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação

RAM – Região Autónoma da Madeira

UKF Nitra – University Constantine The Philosopher in Nitra

UMa – Universidade da Madeira

## **Lista de quadros**

**Quadro 1** - Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística

**Quadro 2** - Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), os descritores de 2001 e as alterações mais recentes

**Quadro 3** – Dados biográficos dos aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 4** - Respostas à questão 2.1 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 5** - Respostas à questão 2.2 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 6** - Respostas à questão 2.3 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 7** - Respostas à questão 2.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 8** - Respostas à questão 3.1 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 9** - Respostas à questão 3.2 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 10** - Respostas à questão 3.3 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 11** - Respostas à questão 3.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 12** - Respostas à questão 3.5 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

**Quadro 13** - Respostas à questão 1 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 14** - Respostas à questão 2 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 15** - Resultados da avaliação dos aprendentes ao longo do semestre, grupo de PLNM A1

**Quadro 16** - Respostas à questão 2.1 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 17** - Respostas à questão 2.2 do segundo questionário

sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 18** - Respostas à questão 2.3 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 19** - Respostas à questão 2.4 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 20** - Respostas à questão 3 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 21** - Respostas à questão 4 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 22** - Respostas à questão 5 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 23** - Respostas à questão 6 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 24** - Respostas à questão 7 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 25** - Respostas à questão 8 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Quadro 26** - Principais competências inerentes ao conhecimento e uso do Português no nível A1, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001)

**Quadro 27** - Principais atividades letivas e materiais didáticos utilizados em PLNM A1 e PLE A1

## **Lista de figuras**

**Figura 1** - Classificação hierárquica da abordagem, método e técnica, feita por Anthony (1963)

**Figura 2** - Elementos que constituem o método (adaptado de Richards & Rodgers, 1986: 28)

**Figura 3** - Exemplos da aplicação do código no questionário (esquerda) e no consentimento informado (direita)

**Figura 4** - Matriz da prova nível A1

## **Lista de gráficos**

**Gráfico 1** - As línguas mais faladas mundialmente em 2021

**Gráfico 2** - Os dez principais idiomas usados na internet em abril de 2019 (milhões de usuários)

**Gráfico 3** - Respostas à questão 3.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Gráfico 4** - Respostas à questão 3.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLE A1

**Gráfico 5** - Respostas à questão 3.5 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Gráfico 6** - Respostas à questão 3.5 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLE A1

**Gráfico 7** - Respostas à questão 2 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Gráfico 8** - Respostas à questão 2.1 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Gráfico 9** - Respostas à questão 2.2 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

**Gráfico 10** - Respostas à questão 5 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

## Introdução

O primeiro contacto com uma nova língua viva é um desafio para o aluno e para quem lhe abre as portas ao novo universo linguístico, social e cultural, o professor. Foi durante o mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas, na unidade curricular de Aquisição de Língua Segunda, que este desafio do ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM) suscitou o nosso interesse. No segundo semestre do ano letivo 2018/2019, fizemos um pequeno estudo envolvendo um grupo de alunos eslavos que frequentavam o curso de Português Língua Não Materna, nível A1 (PLNM A1), na Universidade da Madeira (UMa), em contexto de imersão linguística e sociocultural (ILS). Este foi o nosso ponto de partida.

Na sequência do trabalho anterior, optámos pela realização de um estágio na Eslováquia, na *University Constantine The Philosopher in Nitra* (UKF Nitra), uma experiência que possibilitava o estudo do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), fora do contexto de ILS. O estágio (promovido pela UKF Nitra, *cf.* anexo 1 em CD) foi planeado para o segundo semestre do ano letivo 2019/2020 e incluía a lecionação de PLE A1, a quatro turmas, durante treze semanas. As aulas seriam semanais, com a duração de 90 minutos cada. Integrava também a frequência às aulas de Eslovaco nível A1, por parte da investigadora, sendo esta uma forma de conhecer, ainda que muito basicamente, a estrutura e o funcionamento da Língua Eslovaca. Aprender a língua dos aprendentes era entendida como uma mais-valia para a lecionação das aulas de PLE A1, ao nível da interação com os alunos e na identificação das diferenças básicas relativamente à LP.

A preparação do estágio foi efetuada no decurso do primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020. Implicou a observação direta, não participante, de 60 horas do curso de PLNM A1 na UMa, a participação numa ação de formação sobre educação intercultural, com a duração de 6 horas (*cf.* anexo 2 em CD), e o apoio a uma aluna de PLNM A1, que iniciara as aulas mais tarde (apoio individual e extra-aula, 4 horas semanais, ao longo do semestre).

Para traçar o perfil sociolinguístico dos aprendentes e tentar identificar as suas principais dificuldades, foram dados a preencher dois questionários, um no início e outro no final do semestre. Os elementos recolhidos nesta fase serviram de referência para a

planificação das aulas e para a preparação dos conteúdos didáticos a serem aplicados nas aulas de PLE A1, na Eslováquia.

O estágio teve início a 18 de fevereiro de 2020, na UKF, e as aulas de PLE A1 foram lecionadas durante três semanas. Esta atividade prática permitiu recolher, diretamente, informações relacionadas com o ensino-aprendizagem do Português em situação de não ILS. A vivência enquanto professora estagiária de PLE A1 foi importante para identificar as motivações, as expectativas e as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem da LP. Noutro ângulo de observação, ser estudante de Eslovaco nível A1 contribuiu para aprofundar e desenvolver os conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente de ILS.

Devido às circunstâncias extraordinárias relacionadas com a pandemia COVID-19, não foi possível prosseguir e completar o estágio. No entanto, achámos pertinente dar continuidade a esta investigação sob a forma de um trabalho de projeto com o nome: *O primeiro contacto com a Língua Portuguesa: do Português Língua Não Materna ao Português Língua Estrangeira (níveis A1)*. Os principais objetivos da nossa investigação são: (i) contribuir para a identificação das especificidades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do PLNM A1, em contexto de ILS, e do PLE A1, fora do contexto de ILS; (ii) determinar o perfil sociolinguístico, as motivações e expectativas dos aprendentes de PLNM A1 e PLE A1, relativamente à frequência dos cursos de LP; (iii) refletir criticamente sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito da aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos aprendentes de PLNM A1 e PLE A1, numa perspetiva contrastiva; (iv) construir e adaptar materiais didáticos, de forma a promover um maior envolvimento dos aprendentes de PLE A1 com a língua e a cultura portuguesas.

Este trabalho de projeto parte da formulação das seguintes hipóteses: (i) O ambiente de ILS, pelas suas características, beneficia a aquisição e o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendentes de PLNM A1, em comparação com os aprendentes de PLE A1, fora do ambiente de ILS; (ii) A metodologia de ensino-aprendizagem deve ser ajustada, tendo em atenção a situação de ILS ou de não ILS; (iii) As questões ligadas à interculturalidade e à diversidade dos contextos de ensino-aprendizagem implicam a adaptação dos materiais didáticos a cada realidade.

Neste sentido, tentamos responder a estas questões de investigação: (i) Quais são os principais aspetos em que o ensino-aprendizagem do PLNM A1 difere do ensino-

aprendizagem PLE A1? (ii) Quem são os aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1, e que expectativas e motivações têm relativamente à aprendizagem da LP? (iii) De que forma os materiais didáticos, usados fora do contexto de ILS, podem promover a aproximação e a ligação dos aprendentes de PLE A1 à língua e cultura portuguesas?

Quanto à estrutura, este trabalho de projeto está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, enquadramento teórico e conceptual, definimos os principais conceitos envolvidos na temática em estudo e explicamos o caminho teórico que seguiremos. Alicerçamos a nossa pesquisa em trabalhos realizados por alguns investigadores da área da linguística, como por exemplo Isabel Leiria, Stephen Krashen, Douglas Brown, Rosa Bizarro e Jack Richards, bem como nos documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras, *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QEQR, 2018; 2001), *Referencial Camões de Português Língua Estrangeira* (Referencial Camões PLE, 2017), entre outros.

No segundo capítulo, metodologia, fazemos a contextualização do ambiente sociolinguístico do ensino-aprendizagem e definimos a amostra a ser estudada. Explicamos quais foram os procedimentos seguidos, indicamos os instrumentos de pesquisa utilizados e como foram tratados os dados recolhidos. Neste capítulo, também descrevemos como foram efetuados o planeamento das aulas e a preparação dos materiais para a leção de PLE A1.

No terceiro capítulo, análise dos dados, estudamos os elementos recolhidos nas aulas de PLNM A1, através da aplicação dos dois questionários sociolinguísticos e da observação direta não participante, durante o primeiro semestre letivo de 2019/2020, na UMa. A esta análise juntamos os dados do questionário sociolinguístico preenchido pelos aprendentes do curso de PLE A1, que se iniciou no segundo semestre letivo de 2019/2020, na UKF Nitra (Eslováquia).

No quarto capítulo, o processo de ensino-aprendizagem e os recursos didáticos, refletimos sobre o ensino-aprendizagem de PLNM e de PLE, níveis A1, e analisamos o conjunto das propostas didáticas preparadas (*cf.* apêndices 7 a 32 em CD) para serem aplicadas durante treze semanas de aulas, cada aula com a duração de 90 minutos, seguindo assim o que estava programado pela UKF Nitra para o curso de PLE A1.

Nas considerações finais, damos conta das conclusões a que chegámos, de acordo com os objetivos inicialmente propostos e em conformidade com as nossas questões de investigação. De seguida, apresentamos a bibliografia utilizada, os apêndices e os anexos.

## Capítulo 1 - Enquadramento teórico e conceptual

A existência de diferentes correntes de pensamento e a complexidade dos conceitos linguísticos utilizados neste trabalho de projeto tornam necessário um prévio enquadramento teórico e conceptual, de modo a estabelecer o caminho que será seguido ao longo da nossa investigação.

### 1.1. Língua Materna e Língua Não Materna

As definições de Língua Materna (L1) e de Língua Não Materna (L2)<sup>1</sup> não são lineares, pois estão relacionadas com as diversas circunstâncias da aquisição, da aprendizagem e do uso da língua (Grosso, Soares, Sousa & Pascoal, 2011).

A L1 é, geralmente, “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (Leiria, Queiroga & Soares, 2006: 5). Algumas circunstâncias, como os casos de bilinguismo e plurilinguismo, tornam mais complexa a sua identificação. A L1 “não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua” (Spinassé, 2006: 5). É preciso ter em conta não só os aspetos linguísticos, como também os não linguísticos, como diz Spinassé (2006: 5):

[...] a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal.

O Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE) caracteriza a L1 como parte da socialização primária: o “conceito de Língua Materna apela

---

<sup>1</sup> Entre os autores consultados, as siglas “L2” e “LS”, por vezes, são usadas como tendo o mesmo significado e outras vezes não. Bizarro, Moreira & Flores (2013: 13) usam a sigla “LNM” para Língua Não Materna e as siglas “L2” e “LS” para Língua Segunda. Por seu lado, Leiria (2006; Leiria *et al.*, 2006) utiliza para a Língua Não Materna apenas a sigla “L2” e a sigla “LS” para as situações de Língua Segunda, quando esta tem um estatuto oficial dentro de um determinado território, dominado por uma outra língua maioritária. No nosso trabalho, seguiremos a aceção de Leiria (2006; Leiria *et al.*, 2006), mas sempre que nos referirmos à Língua Portuguesa, as siglas empregadas serão “PLNM” (Português Língua Não Materna) e “PLS” (Português Língua Segunda).

ao de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família” (Grosso *et al.*, 2011: 4).

No *Dicionário Terminológico* (2020), a L1 é a “língua com a qual um falante entra em contacto na infância, e que adquire em ambiente natural”. No mesmo dicionário, o conceito de L2 é definido “como equivalente de língua segunda, sobretudo quando refere uma língua que é aprendida em contexto escolar por falantes que não a têm como língua materna” (*Dicionário Terminológico*, 2020).

Segundo Feytor Pinto (2010: 36), a L1 “é adquirida naturalmente ao longo da infância e sobre cuja forma e uso há um conhecimento implícito”, enquanto a L2 é uma “língua diferente da língua materna, termo utilizado para evitar a distinção entre língua segunda e língua estrangeira que nem sempre é consensual” (Feytor Pinto, 2010: 94). A aprendizagem formal e/ou informal da L2 tem uma função de socialização e de integração, tendo como principal objetivo a comunicação entre falantes de idiomas diferentes (Feytor Pinto, 2010).

De um modo geral, os autores que mencionamos classificam a L1 como a língua que o falante adquire na infância, resultado da sua necessidade de socialização e de comunicação. A L1 “é uma parte integrante da formação de conhecimento de mundo do indivíduo” (Spinassé, 2006: 4). A aquisição de competências linguísticas é, assim, inerente à aquisição de competências pessoais e sociais.

No caso da L2, dada a falta de consenso relativamente à diferença entre Língua Segunda (LS) e Língua Estrangeira (LE), “é prática comum utilizar o termo *língua não materna* (L2) para designar qualquer língua que é adquirida/aprendida depois da língua materna (L1), independentemente do contexto” (Madeira, 2017: 306). Como afirmam Leiria *et al.* (2006: 5), “a designação *língua não materna* (L2) cobre todas as outras situações e, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas”, ao nível do contexto sociolinguístico existem diferenças entre Língua Segunda (LS) e Língua Estrangeira (LE).

Sobre o Português Língua Não Materna (PLNM), Bizarro, Moreira & Flores (2013) dizem que este conceito, particularmente usado no universo linguístico português, não tem uma definição clara e precisa, tendo um significado abrangente. Contém em si diferentes formas de aquisição, de aprendizagem e de domínio da Língua Portuguesa

(LP), como o Português Língua de Herança (PLH)<sup>2</sup>, o Português Língua Segunda (PLS) e o Português Língua Estrangeira (PLE). Sobre estas duas últimas noções falaremos no ponto seguinte.

Neste trabalho, atendendo às abordagens teóricas que aqui analisamos, para nos referirmos de uma forma geral aos conceitos de Língua Materna e de Língua Não Materna, usaremos as siglas L1 e L2 respetivamente, seguindo a proposta de Leiria (2006). No caso particular da LP, optaremos por usar Português Língua Materna (PLM), para os casos em que a LP é L1, e Português Língua Não Materna (PLNM), conceito genérico que engloba todos os casos em que a LP não é L1.

## **1.2. Língua Segunda, Língua Estrangeira e Língua Adicional**

Por serem conceitos polissémicos, não existe para a LS e para a LE uma diferenciação explícita e com concordância geral (Grosso *et al.*, 2011). A relação do falante com o idioma é dinâmica e está sujeita à influência de diversos fatores sociolinguísticos. Uma língua pode deixar de ser LS e passar a ser L1 ou LE, dependendo do contexto sociolinguístico em que o falante se encontra e da evolução da sua relação com o idioma (Spinassé, 2006).

A LS e a LE são próximas pelo facto de ambas serem adquiridas “por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1” (Spinassé, 2006: 6). Alguns investigadores, nomeadamente os generativistas, defendem que o processo de aquisição na LS e LE é equivalente, uma vez que “o ser humano possui apenas uma forma [a faculdade da linguagem é inata e comum ao ser humano] de assimilar conhecimento linguístico não-nativo” (Bizarro *et al.*, 2013: 43).

A classificação de LS está sobretudo relacionada com questões sociolinguísticas, não está relacionada com a ordem de aquisição da língua, pois não significa que esta seja exatamente a segunda língua adquirida pelo falante. Pode ser a terceira ou a quarta língua

---

<sup>2</sup> O PLH surge num ambiente de imersão linguística onde não é a língua ou uma das línguas dominantes. Aproxima-se da definição de L1 por ser utilizada no quotidiano e por ser geralmente adquirida oralmente, de forma natural e informal, num contexto de migração, familiar e/ou numa comunidade minoritária, “tratando-se de uma situação de bilinguismo ou até de plurilinguismo” (Camacho & Nunes, 2018: 184).

adquirida, e nem tem relação com uma possível similaridade linguística entre idiomas (Spinassé, 2006).

Tendo como critério o contexto geográfico para fazer a distinção entre LS e LE, Stern (1983: 16, tradução nossa)<sup>3</sup> considera que “uma ‘segunda língua’ normalmente possui um estatuto ou uma função reconhecida num país, que uma língua estrangeira não tem”. A LS é “a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização secundária” (Grosso *et al.*, 2011: 4). Para o falante, ela “é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola” (Leiria, 2004: 1). No caso da LE, ela não possui um estatuto oficial no espaço geográfico onde é adquirida, é na sala de aula que é aprendida e usada, sem a naturalidade e o interesse comunicativo que caracterizam a LS (Leiria, 2004).

Bizarro *et al.* (2013) refletem sobre a perspetiva teórica que se baseia na aplicação das noções de aprendizagem e aquisição para diferenciar a LE da LS. É considerada uma LE quando o falante só tem contacto com o idioma dentro do contexto formal de ensino, a sala de aula, num processo de aprendizagem onde a língua é o objeto de estudo (Bizarro *et al.*, 2013). É classificada como LS quando, em ambiente de ILS, o falante contacta com o idioma de forma natural e informal, desenvolvendo um processo de aquisição (Bizarro *et al.*, 2013). No entanto, “apesar de parecer um critério válido e largamente difundido, ele levanta também problemas, pois, em muitos casos, o falante de L2<sup>4</sup> começa por aprender esta no contexto de instrução formal, mas passa a contactar com esta língua também fora da sala de aula” (Bizarro *et al.*, 2013: 43). Os dois processos, aquisição e aprendizagem, em algumas situações, podem coexistir, sendo por isso um parâmetro pouco eficaz para distinguir LS de LE (Bizarro *et al.*, 2013).

No *Dicionário Terminológico* (2020), a LS é definida como a L1 “de uma comunidade que, sobretudo por razões de imigração ou de multilinguismo, é aprendida por outros falantes da mesma comunidade a um nível secundário em relação à sua primeira língua”. Por outras palavras, a LS é a língua predominante de uma comunidade ou território, cuja aprendizagem, por parte de alguns falantes dessa comunidade, está

---

<sup>3</sup> “a ‘second language’ usually has official status or a recognized function within a country which a foreign language has not” (Stern, 1983: 16).

<sup>4</sup> Bizarro *et al.* (2013) utilizam tanto a sigla “L2” como “LS” para se referirem a Língua Segunda.

relacionada com fatores como a imigração ou o multilinguismo. Já a LE é caracterizada como a língua que no país onde é aprendida e/ou usada não tem “um reconhecimento oficial. Por vezes, este termo é usado como sinónimo de Língua Segunda ou L2” (*Dicionário Terminológico*, 2020). Constatamos que, por vezes, os termos L2, LS e LE são comutados entre si, o que torna difícil estabelecer um contraste claro entre eles. A este respeito, e para fazer uma distinção clara entre os conceitos de L2, LS e LE, Leiria (2006: 1), em *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*, esclarece que:

[...] usarei a sigla “L2” como termo genérico para referir qualquer situação de aprendizagem, de ensino ou de uso da língua não materna; usarei a expressão “língua segunda” (LS) para referir as situações em que ela é língua oficial; e usarei a “língua estrangeira” (LE) para referir a situação de aprendizagem, de ensino ou de uso em ambiente exclusivamente formal, ou seja, em que não se verifica a componente imersão.

Seguiremos esta abordagem feita por Leiria (2006) na utilização dos conceitos e siglas: LS e LE, mas, sempre que estivermos a falar no âmbito da LP, empregaremos os termos Português Língua Segunda (PLS) e Português Língua Estrangeira (PLE), respetivamente.

No que concerne ao conceito de Língua Adicional (LAd) ou de Língua Terceira (L3), este aparece associado ao multilinguismo (Cenoz, 2008; Jessner, 2008; Pinto, 2012). Dada “a existência de cada vez mais alunos que sabem três ou quatro línguas e da necessidade de generalizar a terminologia, o termo L3 tem sido utilizado como referência a outras línguas, tais como L4, L5 ou Ln” (Suisse, 2020: 59).

A definição de LAd ou L3 ainda é ambígua. Alguns autores usam apenas o termo LAd, tido como sendo abrangente. Inclui todas as línguas que o falante domina para além da sua L1, sejam essas línguas LE, LS ou outra. Leffa & Irala (2014: 32) referem que:

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”.

Outros autores fazem equivaler o conceito de LAd ao de L3 (Cenoz, 2008; Jessner, 2008; Pinto, 2012). A L3 surge como uma forma de distinguir uma língua que é adquirida pelo falante depois da L1 e de uma L2, sendo que a L2 pode ser uma LS, LE ou outra (Cenoz, 2008; Jessner, 2008; Pinto, 2012). A L3 também pode ser uma LS, LE ou outra, pois não se tem em conta o contexto de aquisição, mas a ordem cronológica das línguas que o falante adquiriu. Trata-se de diferenciar a situação em que o falante só conhece uma língua para além da sua L1, da situação em que o falante conhece duas ou mais línguas para além da sua L1 (Cenoz, 2008; Jessner, 2008; Pinto 2012). Deste ponto de vista, o termo L3 (Souto, Além, Brito & Bernardo, 2014: 894):

[...] permite que se reconheça que aprendizes de língua adicional (L3) ou de língua estrangeira adicional já tiveram contato ou acesso a, no mínimo, dois outros sistemas linguísticos, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes com relação à aprendizagem de línguas. No entanto, para que esta língua se constitua, permanentemente, como uma língua adicional (L3), é necessário que o indivíduo a utilize com frequência, pois, para ser considerada uma língua adicional, não é necessário apenas aprender o sistema linguístico desta língua, é preciso mantê-lo.

Porém, mesmo dentro desta definição, existe divisão entre os que consideram que a L3 se refere apenas à terceira língua do falante (Gass & Selinker, 2008 *apud* Suisse, 2020) e os que defendem que “a designação de L3 não se refere exclusivamente à aprendizagem de línguas de forma consecutiva” (Suisse, 2020: 59). A L3 engloba todas as línguas após a aquisição de uma segunda língua (Pinto, 2012). Hammarberg (2001: 22 *apud* Castro Pinto, 2013: 371) usa o termo L3 para se referir “à língua que está a ser adquirida no momento; L2, por sua vez, designa qualquer língua que a pessoa já tenha adquirido depois da L1. Este académico sublinha ainda que L3 não corresponde à terceira língua em ordem de aquisição”. De facto, em certos casos, torna-se complexo estabelecer a ordem cronológica de aquisição das línguas e distingui-las segundo esse critério. Cenoz (2000, *apud* Pinto, 2012: 3) menciona quatro possíveis formas de aquisição quanto à ordem:

- (i) aquisição simultânea: L1/ L2/ L3;
- (ii) aquisição consecutiva: L1, L2 e L3;
- (iii) aquisição simultânea L2/L3 depois da aquisição de L1;
- (iv) aquisição simultânea L1/L2 antes da aprendizagem de L3.

No nosso trabalho, utilizaremos a expressão Língua Terceira e a sigla L3, como termo genérico e abrangente, independentemente da ordem temporal de aquisição, para as situações em que o aprendente conhece pelo menos duas línguas para lá da L1.

### 1.3. Aquisição e aprendizagem

Sobre os conceitos “aquisição de uma língua” e “aprendizagem de uma língua”, o QEER (Conselho da Europa, 2001: 195) diz-nos que “são correntemente utilizados de formas muito diferentes. Muitos usam-nos indiferentemente. Outros usam um [aquisição] como termo geral e o outro [aprendizagem] com um sentido mais restrito”.

Partindo da visão teórica de Santos Gargallo (2010), na qual os elementos inconsciente e consciente são aplicados para diferenciar o processo de aquisição do processo de aprendizagem, Eckert & Frosi (2015: 202) afirmam que:

[...] a aquisição é um processo inconsciente de internalização de um sistema linguístico por exposição natural à língua [...] a aprendizagem ocorre como um processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos.

Santos Gargallo (2010 *apud* Eckert & Frosi, 2015: 203) distingue aquisição de aprendizagem por meio de três critérios: o psicolinguístico, o sociolinguístico e o educativo (quadro 1).

<b>Crítérios</b>	<b>Aquisição</b>	<b>Aprendizagem</b>
<b>Psicolinguísticos</b>	Processo inconsciente.	Processo consciente e guiado.
<b>Sociolinguísticos</b>	Comunidade linguística da língua meta.	Espaço da sala de aula.
<b>Educativos</b>	Não há incidência, pois se desenvolve exclusivamente mediante a interação entre os falantes nativos.	Atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema.

**Quadro 1:** Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística (Fonte: Gargallo, 2010: 20 *apud* Eckert & Frosi, 2015: 203)

Por seu lado, Krashen (1981: 1, tradução nossa)<sup>5</sup> defende que os “adultos têm dois sistemas independentes para desenvolver competências em segundas línguas, a aquisição da língua subconsciente e a aprendizagem da língua consciente”. Como explica Krashen (1982), no falante adulto o processo de aquisição de uma língua-alvo (LA) é semelhante ao de uma criança na aquisição de L1. Este é um processo natural, informal, que envolve o subconsciente (inconsciente) e tem uma finalidade sobretudo comunicativa, ou seja, o aprendente adulto mantém a capacidade natural de aquisição de línguas de uma criança, mas sem a mesma eficiência (Krashen, 1982). Para caracterizar a aprendizagem, Krashen (1982) usa o termo consciente, por este ser um processo em que o falante, no estudo e conhecimento das regras da LA, tem contacto com ela num ambiente formal.

Apesar das especificidades e diferenças que particularizam a aquisição e a aprendizagem, podemos encontrar situações, sobretudo nos contextos de ILS, em que os termos são empregues indiferentemente e ambos os processos estão interligados (*cf.* Bizarro *et al.*, 2013: 43). Na nossa investigação, temos o caso dos estudantes Erasmus em Portugal, alunos de PLNM A1, em ambiente de ILS, que, além de aprenderem o Português formalmente, em contexto de sala de aula, adquirem a língua através do contacto informal e da exposição diária à LP em meio comunitário. Ao longo deste trabalho, usaremos o termo aquisição com um sentido amplo, englobando nele o conceito de aprendizagem.

#### **1.4. Metodologias para o ensino-aprendizagem de L2**

O *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards & Schmidt, 2010: 363-364, tradução nossa)<sup>6</sup> define metodologia como:

---

<sup>5</sup> “adults have two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language acquisition and conscious language learning” (Krashen, 1981: 1).

<sup>6</sup> “1. (in language teaching) the study of the practices and procedures used in teaching, and the principles and beliefs that underlie them. Methodology includes: a) study of the nature of LANGUAGE SKILLS (e.g. reading, writing, speaking, listening) and procedures for teaching them b) study of the preparation of lessons plans, materials, and textbooks for teaching language skills c) the evaluation and comparison of language teaching METHOD (e.g. the audiolingual method). 2. such practices, procedures, beliefs themselves. One can for example criticize or praise the methodology of a particular language course [...]” (Richards & Schmidt, 2010: 363-364).

1. (no ensino das línguas) o estudo das práticas e procedimentos utilizados no ensino, e dos princípios e crenças que lhes estão subjacentes.

A metodologia inclui:

- a) o estudo da natureza das **COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS** (por exemplo, leitura, escrita, fala, audição) e dos procedimentos para o seu ensino
- b) o estudo da preparação dos **PLANOS DE AULAS**, dos materiais e dos manuais escolares para o ensino de competências linguísticas
- c) a avaliação e comparação do **MÉTODO** no ensino das línguas (por exemplo, o método audiolingual).

2. tais práticas, procedimentos, crenças propriamente ditas. Pode-se por exemplo criticar ou elogiar a metodologia de um determinado curso de línguas. [...]

A abordagem, termo frequentemente aplicado no domínio do ensino das línguas, diz respeito “à teoria, filosofia e princípios subjacentes a um conjunto particular de práticas de ensino” (Richards & Schmidt, 2010: 30, tradução nossa)<sup>7</sup>. Relaciona-se com os conceitos de método e técnica, dado que “diferentes teorias sobre a natureza da língua e como as línguas são aprendidas (a abordagem) implicam diferentes formas de ensino da língua (o método), e diferentes métodos fazem uso de diferentes tipos de actividade de sala de aula (a técnica)” (Richards & Schmidt, 2010: 30, tradução nossa)<sup>8</sup>.

No que concerne ao conceito de método, este é utilizado para aludir a diversos aspetos da prática docente, “é mais específico do que a abordagem, mas menos específico do que a técnica” (Celce-Murcia, 2001: 5, tradução nossa)<sup>9</sup>. Por vezes, é tido como sinónimo “para abordagem, metodologia, princípios, técnicas, estratégias, entre outros termos, o que ocasiona imprecisão terminológica” (Vilaça, 2008: 81), tornando-se sobretudo difícil diferenciar abordagem de método. No âmbito do ensino das línguas, o *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards & Schmidt, 2010: 363, tradução nossa)<sup>10</sup> explicita que o método é:

---

<sup>7</sup> “the theory, philosophy and principles underlying a particular set of teaching” (Richards & Schmidt, 2010: 30).

<sup>8</sup> “different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method), and different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique).” (Richards & Schmidt, 2010: 30).

<sup>9</sup> “it is more specific than an approach but less specific than a technique” (Celce-Murcia, 2001: 5).

<sup>10</sup> “[...] a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures, i.e., which is an application of views on how a language is best taught and learned and a particular theory of language and of language learning. Different methods of language teaching such as the **DIRECT METHOD**, the **AUDIOLINGUAL METHOD**, **TOTAL PHYSICAL RESPONSE** result from different views of: a) nature of language b) the nature of second language learning c) goals and **OBJECTIVES** in teaching d) the type of **SYLLABUS** to use e) the role of teachers, learners, and instructional materials f) the activities, techniques and procedures to use. [...]” (Richards & Schmidt, 2010: 363).

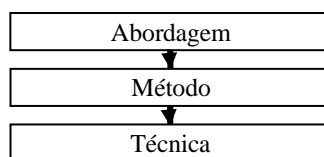
[...] uma forma de ensinar uma língua que se baseia em princípios e procedimentos sistemáticos, ou seja, que é uma aplicação de pontos de vista sobre a melhor forma de uma língua ser ensinada e aprendida, uma teoria particular da linguagem e da aprendizagem de línguas.

Diferentes métodos de ensino de línguas, tais como o MÉTODO DIRECTO, o MÉTODO AUDIOLINGUAL, a RESPOSTA FÍSICA TOTAL, resultam de diferentes pontos de vista:

- a) da natureza da língua
  - b) da natureza da aprendizagem da segunda língua
  - c) das metas e os OBJECTIVOS no ensino
  - d) do tipo de PROGRAMA a utilizar
  - e) do papel dos professores, dos alunos e dos materiais didáticos
  - f) das atividades, técnicas e procedimentos a utilizar.
- [...]

Nos autores que consultámos, também verificámos que os termos metodologia, abordagem, método e técnica não são definidos e distinguidos da mesma maneira. Numa visão hierarquizada (figura 1), Anthony (1963 *apud* Richards & Rodgers, 1986: 15, tradução nossa)<sup>11</sup> refere que a

[...] abordagem é o nível em que são especificados pressupostos e crenças sobre a língua e aprendizagem da língua; método é o nível em que a teoria é posta em prática e em que são feitas escolhas sobre as competências específicas a ensinar, o conteúdo a ser ensinado, e a ordem pela qual o conteúdo será apresentado; técnica é o nível em que os procedimentos na sala de aula são descritos.



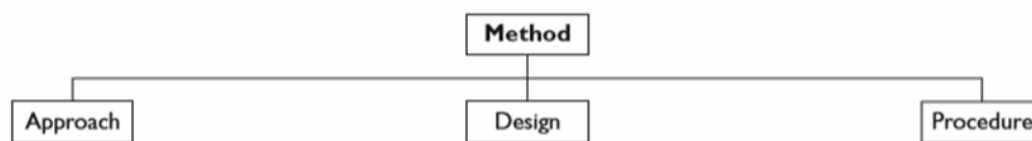
**Figura 1:** Classificação hierárquica da abordagem, método e técnica, feita por Anthony (1963)

Richards & Rodgers (1986) reformularam a anterior classificação. Denominam de método o que Anthony (1963) chamava de abordagem, e de procedimento o que Anthony (1963) chamava de técnica. Richards & Rodgers (1986) defendem que o método (figura

---

<sup>11</sup> “[...] approach is the level at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified; method is the level at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the content will be presented; technique is the level at which classroom procedures are described” (Anthony, 1963 *apud* Richards & Rodgers, 1986: 16).

2), constituído pela abordagem<sup>12</sup>, o design<sup>13</sup> e o procedimento<sup>14</sup>, é uma designação abrangente (*an umbrella term*) (Brown, 2001: 14).



**Figura 2:** Elementos que constituem o método (adaptado de Richards & Rodgers, 1986: 28)

No que concerne à ideia de metodologia, Brown (2001: 15, tradução nossa)<sup>15</sup> explica que esta integra as “práticas pedagógicas em geral (incluindo as questões teóricas e as pesquisas relacionadas com elas)”. Por seu lado, a abordagem é formada por “posições e convicções teoricamente bem documentadas acerca da natureza da linguagem, da natureza da aprendizagem de línguas, e da aplicabilidade de ambas aos contextos pedagógicos” (Brown, 2001: 16, tradução nossa)<sup>16</sup>. Já o método centra-se na atuação dos professores e dos alunos durante a aula, descreve “um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para realizar objetivos linguísticos” (Brown, 2001: 16, tradução nossa)<sup>17</sup>, que podem ser aplicadas em vários contextos de ensino-aprendizagem. O mesmo autor refere que o *curriculum / syllabus*<sup>18</sup> é a estruturação do programa a ser lecionado, a sequência das temáticas e a seleção dos meios e materiais adequados ao contexto de ensino-aprendizagem, enquanto a técnica (também chamada de tarefa, procedimento ou exercício) corresponde ao conjunto de atividades realizadas nas aulas (Brown, 2001).

---

<sup>12</sup> As perspetivas teóricas sobre a natureza da linguagem e a natureza do processo de ensino-aprendizagem (Richards & Rodgers, 1986).

<sup>13</sup> O programa de ensino, como se desenrola a atuação do professor e dos alunos na sala de aula, as atividades de ensino propostas e a função dos materiais a serem utilizados (Richards & Rodgers, 1986).

<sup>14</sup> Os recursos relativos ao tempo, materiais e técnicas empregadas na prática das atividades, a interação existente entre o professor e os alunos e os comportamentos existentes quando o método é aplicado (Richards & Rodgers, 1986).

<sup>15</sup> “pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research)” (Brown, 2001: 15).

<sup>16</sup> “theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings (Brown, 2001: 16).

<sup>17</sup> “a generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives” (Brown, 2001: 16).

<sup>18</sup> *Curriculum* é o termo usado nos Estados Unidos, sendo sinónimo de *syllabus*, termo usado no Reino Unido (Brown, 2001).

Na elaboração do nosso trabalho de projeto, seguiremos as definições dadas por Brown (2001) para os conceitos de metodologia, abordagem, método, programa (*curriculum / syllabus*) e técnica.

Em seguida, contextualizamos e caracterizamos de forma sucinta as principais abordagens e métodos, que resultaram da busca contínua pelo aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de L2.

#### **1.4.1. Método da Gramática – Tradução**

Durante muito tempo, o Método Tradicional, ou Método clássico, foi usado no ensino das línguas clássicas, como o latim e o grego (Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001). No século XIX, passou a chamar-se de Método da Gramática – Tradução e foi adotado para o ensino das línguas estrangeiras (Brown, 2001). Neste sentido, à L1 passa a ser dado um papel ativo no ensino da LE, pois “toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno” (Leffa, 1988: 214).

As principais características do Método da Gramática – Tradução (Leffa, 1988; Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001; Celce-Murcia, 2001; Jalil & Procaïlo, 2009) são:

- i) na sala de aula a L1 predomina enquanto a LA raramente é utilizada;
- ii) o ensino-aprendizagem da LA tem como objetivo capacitar os alunos para traduzir e não para comunicar;
- iii) desde cedo no ensino da LA é iniciada a leitura de textos complexos;
- iv) é um método baseado na apresentação, prática e produção<sup>19</sup>;
- v) a pronúncia correta da LA não é relevante;
- vi) os alunos memorizam listas de palavras e as estruturas básicas da LA;
- vii) a gramática é ensinada seguindo uma abordagem dedutiva, em que se parte da regra para exemplo, e é explicada exhaustivamente;
- viii) o professor tem uma atuação central na sala de aula, é quem detém e transmite o conhecimento.

---

<sup>19</sup> “PPP = *Presentation, Practice, Production*” (Ur, 2002 *apud* Jalil & Procaïlo, 2009: 776). “A ‘apresentação’ refere-se à disponibilização de informação explícita sobre uma determinada estrutura gramatical (dirigida ao conhecimento declarativo); a ‘prática’ refere-se ao uso de exercícios que envolvem a produção controlada da estrutura-alvo; e a ‘produção’ envolve o desempenho de tarefas com a finalidade de promover a sua automatização” (Castro, 2015: 29).

### 1.4.2. Método Direto

Nas primeiras décadas do século XX, o Método Direto surge como uma reação ao Método da Gramática – Tradução. Pretendia-se aperfeiçoar o ensino das línguas de modo que a aquisição da LA fosse feita de forma natural, semelhante ao processo de aquisição da L1 por uma criança (Richards & Rodgers, 1986).

No Método Direto destacam-se os seguintes aspetos (Leffa, 1988; Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001; Celce-Murcia, 2001; Jalil & Procaïlo, 2009):

- i) a tradução deve ser evitada na sala de aula;
- ii) no ensino do vocabulário recorre-se às “imagens, demonstrações, pantomimas e *realia* (objetos e atividades provenientes de contexto real de uso da língua estrangeira)” (Jalil & Procaïlo, 2009: 777);
- iii) o professor não precisa de conhecer a Língua Materna do aluno;
- iv) o aluno é estimulado a pensar na LA;
- v) a pronúncia correta é trabalhada desde o início da aprendizagem da LA;
- vi) é dada uma maior importância à parte comunicacional, os alunos devem saber perguntar e responder na LA;
- vii) incluem-se nas aulas simulações de situações do quotidiano, sob a forma de diálogos;
- viii) o conhecimento das questões culturais, da geografia e da história associadas à LA é importante, “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem” (Larsen-Freeman, 2000: 28, tradução nossa)<sup>20</sup>;
- ix) o ensino-aprendizagem das estruturas gramaticais da LA e do seu funcionamento é feito de forma indutiva, na exposição dos alunos às regras gramaticais durante os exercícios práticos na aula;
- x) o professor é quem conduz as atividades na sala de aula, no entanto, “o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no Método Tradicional” (Jalil & Procaïlo, 2009: 777).

Paralelamente, nos Estados Unidos, levantam-se algumas questões quanto aos objetivos de ensino do Método Direto. Opta-se pela criação do Método da Leitura (que irá ser utilizado até ao início da Segunda Guerra Mundial), por a leitura ser considerada

---

<sup>20</sup> “Learning another language also involves learning how speakers of that language live” (Larsen-Freeman, 2000: 28).

uma competência mais importante para os alunos do que a oralidade e a comunicação, defendidas pelo Método Direto (Leffa, 1988; Celce-Murcia, 2001).

Segundo as entidades de educação americanas, o conhecimento da cultura e da literatura eram os principais objetivos da aprendizagem da LA (Leffa, 1988). O Método da Leitura permitia atingir esses propósitos. Este método resulta da atualização e da combinação de algumas características do Método da Gramática – Tradução e do Método Direto (Leffa, 1988; Celce-Murcia, 2001). Alguns dos fundamentos em que o Método da Leitura se apoia são: o desenvolvimento da competência da leitura, a ênfase dada à tradução, a realização da maioria dos exercícios práticos através de questionários escritos sobre textos, o ensino da gramática limitado ao essencial para a compreensão escrita e não ser necessário o professor ser proficiente na LA (Leffa, 1988; Celce-Murcia, 2001).

### 1.4.3. Método Audiolingual

Na Segunda Guerra Mundial, a falta de preparação dos americanos para comunicar noutras línguas, quer com os aliados, quer com os inimigos, leva o exército dos Estados Unidos a criar cursos intensivos de línguas, cujo foco era o ensino-aprendizagem das competências linguísticas orais (Richards & Rodgers, 1986). Nos anos cinquenta (século XX), o então criado *Army Specialized Training Program (ASTP)*, também conhecido por “*Army Method*”, após várias adaptações passa a ser chamado de Método Audiolingual (Brown, 2001).

Existem cinco ideias chave no Método Audiolingual que, de acordo Moulton (1965 *apud* Nunan, 1991: 230-231, tradução nossa)<sup>21</sup>, foram adaptadas da linguística estrutural de Bloomfield (1933) e da psicologia comportamentalista/psicologia behaviorista de Skinner (1957):

1. Língua é fala, não escrita.
2. Língua é um conjunto de hábitos.
3. Ensine a língua, não sobre a língua.
4. Uma língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém pensa que deveriam dizer.
5. As línguas são diferentes.

---

<sup>21</sup> “1. Language is speech, not writing. 2. Language is a set of habits. 3. Teach the language, not about the language. 4. A language is what native speakers say, not what someone thinks they ought to say. 5. Languages are different” (Moulton, 1965 *apud* Nunan, 1991: 230-231).

Partindo dessas ideias-chave, salientamos as principais diretrizes que se desenvolveram para o ensino da LA (Leffa, 1988; Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001; Celce-Murcia, 2001; Jalil & Procaïlo, 2009):

- i) a língua é “vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta” (Leffa, 1988: 222);
- ii) evita-se o uso da L1 dos alunos;
- iii) o uso de meios audiovisuais e gravações áudio, para além da mímica e das imagens impressas, é importante para os aprendentes terem acesso aos modelos de uso da LA, os mais corretos possíveis;
- iv) é dada uma maior importância à oralidade, com o propósito de “seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual” (Jalil & Procaïlo, 2009: 778);
- v) existe a preocupação com a pronúncia correta da LA;
- vi) procura-se evitar os erros e estes são imediatamente corrigidos pelo professor, pois acreditava-se que o erro poderia tornar-se num mau hábito linguístico e comprometer negativamente a aprendizagem;
- vii) as respostas certas dadas pelos alunos são valorizadas pelo professor, como forma de reforçar os bons hábitos linguísticos na LA;
- viii) a aprendizagem do vocabulário é limitada e inserida no contexto dos diálogos feitos na sala de aula;
- ix) estruturas básicas da LA são o principal objetivo da aprendizagem, devendo ser memorizadas e repetidas pelos aprendentes até à sua automatização, “superaprendizagem”;
- x) encenam-se diálogos nas aulas para fazer a apresentação da matéria nova, a introdução de vocabulário novo e de estruturas novas da LA;
- xi) o ensino da gramática é efetuado de forma indutiva, recorrendo pouco à explicação da mesma;
- xii) a instrução é centrada no professor, que deve liderar e controlar a aprendizagem dos alunos, e deve ser proficiente na LA;

Após uma época de expansão e popularidade, na década de setenta do século passado, o Método Audiolingual entra em declínio (Richards & Rodgers, 1986; Brown, 2001). Colocam-se em causa os seus fundamentos teóricos, em que a língua é tida como um conjunto de hábitos aprendidos por meio de exercícios de imitação e repetição

(Richards & Rodgers, 1986). Apontam-se imperfeições ao nível prático, como por exemplo as aulas cansativas e entediantes, e a fraca competência comunicacional dos alunos em situações reais de uso da LA (Richards & Rodgers, 1986; Brown, 2001). Uma das vozes críticas à abordagem estruturalista e à teoria behaviorista de aprendizagem da linguagem, seguidas pelo Método Audiolingual, é Chomsky (Richards & Rodgers, 1986). Na teoria da gramática transformacional, Chomsky defende que “as propriedades fundamentais da linguagem derivam de aspetos inatos da mente e de como o ser humano processa a experiência através da linguagem” (Richards & Rodgers, 1986: 59, tradução nossa)<sup>22</sup>. Assim, o uso da linguagem não se baseia numa imitação e repetição de comportamentos, é uma criação que “implica inovação, formação de novas frases e de padrões de acordo com regras muito abstratas e complexas” (Chomsky, 1966: 153 *apud* Richards & Rodgers, 1986: 59, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Com a rejeição da “mecanização” da aprendizagem proposta pelo Método Audiolingual, a história do ensino-aprendizagem de línguas passa por um período de transição (Leffa, 1988). Por esta altura, na década de setenta (século XX), surgiram diversas abordagens e métodos, dos quais destacamos: o Método Silencioso (*cf.* Richards & Rodgers, 1986; Nunan, 1991; Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001), a Sugestopédia (*cf.* Richards & Rodgers, 1986; Nunan, 1991; Brown, 2001), a Aprendizagem Comunitária da Língua (*cf.* Richards & Rodgers, 1986; Nunan, 1991; Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001), a Resposta Física Total (*cf.* Richards & Rodgers, 1986; Nunan, 1991; Larsen-Freeman, 2000; Brown, 2001) e a Abordagem Natural (*cf.* Krashen & Terrell, 1983; Richards & Rodgers, 1986; Nunan, 1991; Brown, 2001).

Esta fase de experimentação e inovação, no campo do ensino-aprendizagem das línguas, contribuiu para que surgissem novos pontos de vista teóricos e práticos, que foram incorporados pelas abordagens e métodos que se seguiram.

---

<sup>22</sup> “the fundamental properties of language derive from innate aspects of the mind and from how humans process experience through language” (Richards & Rodgers, 1986: 59).

<sup>23</sup> “involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy”(Chomsky, 1966: 153 *apud* Richards & Rodgers, 1986: 59).

#### 1.4.4. Abordagem Comunicativa

Nos anos setenta (século XX), com o incremento das relações políticas, socioculturais e económicas entre os países europeus, a articulação e cooperação na área da educação tornou-se uma prioridade, sobretudo ao nível do ensino das línguas estrangeiras, de maneira a fortalecer a comunicação entre os diferentes países (Richards & Rodgers, 1986).

Até agora, vimos que a falha mais apontada às abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de línguas, aqui mencionada, é a falta de capacidade comunicativa dos aprendentes na LA, fora da sala de aula. Tornou-se claro que “a comunicação (entendida como um todo, e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras” (Jalil & Procaïlo, 2009: 778). Começa-se a dar relevo e mais valor às componentes comunicativas da língua (Brown, 2001). A língua passa a ser “analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (Leffa, 1988: 229). As suas características sociais, culturais e pragmáticas adquirem cada vez mais importância (Brown, 2001).

O principal objetivo da Abordagem Comunicativa era desenvolver o que Hymes (1972) chamou de “competência comunicativa” (Richards & Rodgers, 1986: 69). Esta ideia contrapunha-se à teoria de Chomsky (1965), cujo foco eram as competências linguísticas abstratas do falante, que lhe permitem dominar e produzir estruturas gramaticalmente corretas na LA (Richards & Rodgers, 1986). Hymes (1972)<sup>24</sup> amplia o “conceito de ‘competência’ para incluir a ideia de ‘capacidade para usar’, unindo desta forma as noções de ‘competência’ e ‘desempenho’ que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965” (Silva, 2004: 8). Desta forma, como explica Silva (2004: 7), o autor afasta-se

[...] da definição clássica proposta por Chomsky (1965), segundo a qual ‘competência’ significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e ‘desempenho’ o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua.

---

<sup>24</sup> “The intuitive mastery that the native speaker possesses to use and interpret language appropriately in the process of interaction and in relation to social context has been called by Hymes (1972) and others ‘communicative competence’, a concept which has in recent years been widely accepted in language pedagogy. In Hymes’ much quoted formulation, it is a competence ‘when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner’ (Hymes 1972: 277)” (Stern, 1983: 229).

No século XX, desde meados dos anos setenta até ao final dos anos noventa, a Abordagem Comunicativa ganha um vasto conjunto de princípios teóricos, sobre a natureza da língua e o ensino-aprendizagem de línguas, tornando-se um conceito abrangente e difícil de definir (Brown, 2001). De forma simples e objetiva, Brown (2001) apresenta-nos, em seis pontos, as bases da Abordagem Comunicativa:

- i) com o propósito de entrecruzar as questões pragmáticas com os aspetos organizacionais da língua, todos os elementos (gramatical, sociolinguístico, funcional, discursivo e estratégico) que compõem a competência comunicativa são alvo de atenção durante as aulas;
- ii) as atividades são planificadas de forma a estimular o interesse dos aprendentes e a prepará-los para as questões pragmáticas e funcionais de uso da LA, em contextos autênticos de comunicação;
- iii) a fluência e a correção estão subjacentes aos exercícios comunicativos, são complementares, embora a fluência seja mais importante, por levar os aprendentes a um maior envolvimento no uso da LA, do que a correção;
- iv) as tarefas implementadas na sala de aula devem capacitar os aprendentes, com as competências necessárias, para utilizar e comunicar na LA de forma espontânea, fora da sala de aula, em contextos reais;
- v) o ensino, através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autónoma, possibilita aos aprendentes compreenderem melhor e concentrarem-se no seu próprio processo de aprendizagem da LA;
- vi) o professor tem o papel de orientador e facilitador, promove e incentiva a participação nas aulas, bem como a interação entre os aprendentes.

Verificamos que a contextualização é uma ferramenta importante na Abordagem Comunicativa, em que “o contexto social do evento comunicativo é essencial para dar sentido aos enunciados” (Larsen-Freeman, 2000: 127, tradução nossa)<sup>25</sup>. O conhecimento das noções semânticas e da função social da língua é tão importante quanto o conhecimento das estruturas linguísticas (Celce-Murcia, 2001). Como assinala Larsen-Freeman (2000), nesta abordagem, a LA não é apenas o objeto de estudo, pois privilegia-se a sua utilização na comunicação dentro e fora da sala de aula. Relativamente aos erros cometidos pelos alunos, eles são vistos com naturalidade, como fazendo parte da evolução

---

<sup>25</sup> “The social context of the communicative event is essential in giving meaning to the utterances” (Larsen-Freeman, 2000: 127).

da sua aprendizagem. O professor não deve interromper o aluno para corrigir, a correção deve ser feita oportunamente e de forma construtiva (Jalil & Procailo, 2009). Na Abordagem Comunicativa, para a realização das atividades durante as aulas (trabalhos em pares ou de grupo, jogos, apresentações, simulações de diálogos), o professor deve escolher materiais autênticos (vídeos, ficheiros áudio, imagens, artigos de jornais e revistas, anúncios publicitários, filmes), que reproduzam o uso da LA em contexto real (Richards & Rodgers, 1986).

A par da Abordagem Comunicativa surgem diversos conceitos relacionados com ensino da L2, tais como o Ensino Centrado no Aluno, a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa, a Aprendizagem Interativa, o Ensino Integral da Língua, o Ensino Baseado em Conteúdo e o Ensino Baseado em Tarefas (*cf.* Brown, 2001: 46-51).

#### **1.4.5. Condição Pós-Método**

No percurso histórico do ensino-aprendizagem de L2, muitos investigadores se dedicaram à procura da abordagem “certa” ou do método “certo” (Nunan, 1991; Brown, 2001). Porém, ciclicamente, uma nova abordagem ou um novo método era uma reação ao que já existia (Leffa, 1988). Como refere Nunan (1991: 228, tradução nossa)<sup>26</sup>:

[...] recentemente, apercebemo-nos de que nunca houve e provavelmente nunca haverá um método para todos, e o foco nos últimos anos tem sido o desenvolvimento de tarefas e atividades em sala de aula, que estejam em consonância com o que sabemos sobre processos de aquisição de segunda língua, e que estejam também de acordo com a dinâmica da própria sala de aula.

A heterogeneidade sociolinguística dos aprendentes, as particularidades de cada grupo de aprendentes e a multiplicidade de situações de ensino requerem dos professores de línguas um olhar eclético para as abordagens e métodos que existem (Brown, 2001). Apesar do ecleticismo parecer uma boa opção, este apresenta alguns problemas pela ausência de critérios. Stern (1992: 11 *apud* Kumaravadivelu, 1994: 30-31, tradução

---

<sup>26</sup> “[...] recently, it has been realised that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about processes of second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself” (Nunan, 1991: 228).

nossa)<sup>27</sup> nota que “a fraqueza da posição eclética é que não oferece critérios segundo os quais podemos determinar qual é a melhor teoria, nem fornece quaisquer princípios pelos quais incluir ou excluir características que fazem parte de teorias ou práticas existentes”.

Perante os problemas apontados, quer na adoção de uma única abordagem ou de um único método, quer na adoção do ecleticismo, Kumaravadivelu (1994) apresenta a Condição Pós-Método (*Postmethod Condition*), como uma proposta para redesenhar a relação entre as prescrições teóricas sobre o ensino-aprendizagem de L2 e a sua implementação na sala de aula.

Em termos pedagógicos, a Condição Pós-Método assenta em três parâmetros: particularidade, praticabilidade e possibilidade (Kumaravadivelu, 2006). De acordo com o parâmetro da particularidade, cada contexto de ensino-aprendizagem deve ser olhado como uma realidade particular, atendendo à natureza complexa e diversa da sua composição: grupo de aprendentes, conjunto de objetivos linguísticos específicos, fatores socioculturais, políticos, etc. (Kumaravadivelu, 2006). A praticabilidade diz respeito à relação entre teoria e a prática no ensino das línguas. Neste parâmetro, Kumaravadivelu (2006) defende que o papel do professor deve ir além de apenas pôr em prática a teoria. O professor deve ter autonomia para teorizar a prática. É nas experiências de ensino-aprendizagem, através da reflexão e ação, que o professor desenvolve o senso de plausibilidade<sup>28</sup> (Kumaravadivelu, 1994; 2006; Menegazzo & Xavier, 2004). Este permite ao professor “compreender e identificar problemas, analisar e avaliar informação, considerar e avaliar alternativas, e então escolher a melhor alternativa disponível que depois é sujeita a uma avaliação crítica posterior” (Kumaravadivelu, 2006: 173, tradução nossa)<sup>29</sup>. O parâmetro da possibilidade realça a importância de o professor não “ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação da identidade na sala de aula, nem [...] separar as necessidades linguísticas dos alunos das suas necessidades sociais”

---

<sup>27</sup> "weakness of the eclectic position is that it offers no criteria according to which we can determine which is the best theory, nor does it provide any principles by which to include or exclude features which form part of existing theories or practices" (Stern, 1992: 11 *apud* Kumaravadivelu, 1994: 30-31).

<sup>28</sup> “Senso de plausibilidade é o entendimento subjetivo que o professor tem do seu próprio ensino. Esse entendimento decorre dos conceitos de ensinar e aprender construídos pelo professor ao longo de sua vida académica e profissional, mais precisamente a partir de sua experiência enquanto aluno e professor, de experiências de ensino compartilhadas entre colegas, dos conhecimentos adquiridos em seu curso de formação inicial e/ou continuada, entre outros” (Prabhu, 1987; 1990 *apud* Menegazzo & Xavier, 2004: 121).

<sup>29</sup> “it enables them to understand and identify problems, analyse and assess information, consider and evaluate alternatives, and then choose the best available alternative that is then subjected to further critical evaluation” (Kumaravadivelu, 2006: 173).

(Kumaravadivelu, 2006: 175, tradução nossa)<sup>30</sup>. Só assim, o *input* e a interação que acontecem na sala de aula podem se tornar, fora da sala de aula, possíveis ferramentas de transformação social (Kumaravadivelu, 2006).

Kumaravadivelu (1994; 2006) explica que a Condição Pós-Método está vinculada à ideia do pragmatismo baseado em princípios (*principled pragmatism*). Esta ideia fundamenta-se na pragmática da pedagogia de Widdowson (1990), segundo a qual "a relação entre a teoria e a prática, as ideias e sua atualização, só pode ser realizada dentro do domínio de aplicação, ou seja, através da atividade imediata de ensino" (Widdowson, 1990: 30 *apud* Kumaravadivelu, 1994: 31, tradução nossa)<sup>31</sup>. Nesta perspectiva, fomenta-se a autonomia do professor, dando-lhe a possibilidade de "produzir conhecimentos a partir de sua prática, mediante constante análise e avaliação do seu processo de ensinar e do processo de aprender que ele gera" (Menegazzo & Xavier, 2004: 122).

A Condição Pós-Método não é "ateórica", não defende a exclusão do método (Kumaravadivelu, 1994; 2006). Diferencia-se do método por o seu quadro de macroestratégias ser um ponto de partida para a autonomia do professor e não um conjunto de condicionamentos, ou seja, o professor não está limitado a "um só conjunto de princípios teóricos ou procedimentos de sala de aula associados a qualquer particular método de ensino de línguas" (Kumaravadivelu, 1994: 32, tradução nossa)<sup>32</sup>.

As macroestratégias são orientações gerais e abrangentes, que advêm dos "conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos, relacionados com o ensino-aprendizagem de L2" (Kumaravadivelu, 2006: 202, tradução nossa)<sup>33</sup>. São implementadas na sala de aula através das microestratégias que o professor cria, tendo sempre em conta as particularidades de cada situação de ensino-aprendizagem de L2 (Kumaravadivelu, 2006). Uma macroestratégia pode dar origem a inúmeras e diversas microestratégias, isto é, podem ser vários "os procedimentos de sala de aula concebidos

---

<sup>30</sup> "to ignore the sociocultural reality that influences identity formation in the classroom nor [...] separate the linguistic needs of learners from their social needs" (Kumaravadivelu, 2006: 175).

<sup>31</sup> "the relationship between theory and practice, ideas and their actualization, can only be realized within the domain of application, that is, through the immediate activity of teaching" (Widdowson, 1990: 30 *apud* Kumaravadivelu, 1994: 31).

<sup>32</sup> "a single set of theoretical principles or classroom procedures associated with any one particular language teaching method" (Kumaravadivelu, 1994: 32).

<sup>33</sup> "theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning and teaching" (Kumaravadivelu, 2006: 202).

para realizar os objetivos de uma determinada macroestratégia” (Kumaravadivelu, 2006: 208, tradução nossa)<sup>34</sup>.

Dentro da ideia da Condição Pós-Método, Kumaravadivelu (2006: 201-208) organizou um quadro com dez macroestratégias:

- i) maximizar as oportunidades de aprendizagem - o papel do professor envolve criar oportunidades de aprendizagem e aproveitar as que são criadas pelos seus aprendentes, no decurso do processo de ensino-aprendizagem de L2, isto implica o professor saber gerir as oportunidades e ter flexibilidade para frequentemente alterar e adaptar os planos de aulas;
- ii) facilitar a interação negociada - a interação aprendente-aprendente e aprendente-professor deve ir além da pergunta-resposta, deve ser promovida a iniciativa dos aprendentes e facilitada a sua participação ativa nas conversas e discussões que acontecem na aula;
- iii) minimizar os equívocos percetivos - por vezes a interpretação do aluno não corresponde à intenção do professor, este deve estar atento às possíveis fontes de ambiguidades (*cf.* Kumaravadivelu, 2006: 203-204), já que numa aula de L2 é maior a probabilidade de haver equívocos na comunicação;
- iv) ativar a heurística intuitiva - o professor deve disponibilizar na L2 matéria e estímulos linguísticos (*input*) suficientes, para, a partir deles, de forma autónoma, os aprendentes inferirem e assimilarem as regras gramaticais subjacentes;
- v) promover a consciência linguística - chamar a atenção dos aprendentes para a importância das propriedades formais da L2, no sentido de tornar o conhecimento sobre a L2 mais claro, facilitando a sua aprendizagem;
- vi) contextualizar o *input* linguístico - com a realização de atividades baseadas no uso real da língua, para que os aprendentes se familiarizem com o funcionamento natural das componentes estruturais e pragmáticas da L2;
- vii) integrar as competências linguísticas - não separar escuta, fala, leitura e escrita, mas desenvolvê-las sempre que possível em conjunto, pois elas estão naturalmente inter-relacionadas;
- viii) promover a autonomia do aprendente - o professor deve preparar os aprendentes "com as estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e afectivas necessárias"

---

<sup>34</sup> “classroom procedures that are designed to realize the objectives of a particular macrostrategy” (Kumaravadivelu, 2006: 208).

(Kumaravadivelu, 2006: 206, tradução nossa)<sup>35</sup>, para que eles sejam capazes de gerir o seu próprio processo de aprendizagem de forma autónoma;

- ix) garantir a relevância social - identificando as especificidades (sociais, culturais políticas, económicas, educacionais) do ambiente de ensino-aprendizagem, sobretudo atendendo ao uso e à função da L2 na comunidade, bem como aos objetivos e motivações dos aprendentes;
- x) aumentar a consciência cultural - com uma visão global de diversidade cultural, tratando os aprendentes como informantes culturais, ao incentivá-los a partilhar as suas perspetivas culturais individuais entre si e na sala de aula, ou seja, explorar um ambiente multicultural (não apenas a cultura da L2), no qual se desconstroem estereótipos, e em que o professor não seja o único informante cultural.

Deste modo, a Condição Pós-Método é apresentada como “um quadro aberto e coerente baseado nos atuais conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos que ativarão e desenvolverão o sentido de plausibilidade dos professores e criarão neles um sentido de envolvimento interessado” (Kumaravadivelu, 1994: 44, tradução nossa)<sup>36</sup>.

## 1.5. Documentos orientadores para o ensino-aprendizagem de L2

No desenvolvimento deste projeto, seguimos as orientações relativas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação que são dadas pelo *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (QuaREPE, 2011), pelo *Referencial Camões PLE* (Direção de Serviços de Língua e Cultura do Camões, I.P., 2017) e pelo *Quadro Europeu Comum de Referência* (QEQR) (Conselho da Europa, 2001), incluindo o seu volume complementar: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - companion volume with new descriptors* (CEFR) (Council of Europe, 2018).

O QuaREPE foi publicado em 2011 e, para além do QEQR (Conselho da Europa, 2001) ter sido um dos seus alicerces, é o resultado de uma investigação que teve início em 2002 sobre o ensino, aprendizagem e avaliação, em diversos contextos de ensino-aprendizagem da LP. Na primeira parte, pretende dar aos seus utilizadores (autores de

---

<sup>35</sup> “with the metacognitive, cognitive, social, and affective strategies necessary” (Kumaravadivelu, 2006: 206).

<sup>36</sup> “an open-ended, coherent framework based on current theoretical, empirical, and pedagogic insights that will activate and develop teachers' sense of plausibility and create in them a sense of interested involvement” (Kumaravadivelu, 1994: 44).

materiais pedagógicos, professores, organizadores de cursos, etc.) “linhas de orientação para elaboração de conteúdos de ensino e aprendizagem numa perspetiva de abertura e flexibilidade suficientemente abrangentes para que a grande diversidade de públicos e de contextos possa ser contemplada” (QuaREPE, 2011: 7-8). Neste sentido, procura também incluir “todas as ocasiões que surjam como oportunidades significativas de aprendizagem não planeadas” (QuaREPE, 2011: 8). A segunda parte é constituída pelo *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro: Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para Avaliação*, e contém orientações, sugestões de atividades e tarefas, destinadas aos diferentes níveis de proficiência (QuaREPE, 2011).

Criado em 2017 e direcionado para a didática de PLE, o *Referencial Camões PLE* tem como principais objetivos: ser um apoio na conceção e organização de cursos e uma referência para o ensino, aprendizagem e avaliação de PLE (Direção de Serviços de Língua e Cultura do Camões, I.P., 2017). A sua elaboração seguiu as recomendações do QECR (Conselho da Europa, 2001) “para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas estrangeiras” (Direção de Serviços de Língua e Cultura do Camões, I.P., 2017: 7).

O *Referencial Camões PLE* está organizado em quatro partes: a primeira trata da caracterização geral e especificação dos níveis comuns de referência do A1 ao C2, a segunda parte aborda a componente pragmática, a terceira parte corresponde à componente nocional e a quarta parte refere-se à componente linguística. Estas últimas três partes são compostas por inventários de conteúdos, que podem ser usados para o planeamento das atividades linguísticas (recepção, produção, interação e mediação) (Direção de Serviços de Língua e Cultura do Camões, I.P., 2017).

No que diz respeito ao QECR (Conselho da Europa, 2001), este nasceu da necessidade de haver, a nível europeu, uma referência comum para o ensino-aprendizagem na área das línguas vivas, de modo a facilitar a comunicação e coordenação entre os profissionais pertencentes aos diferentes sistemas de educação europeus (Conselho da Europa, 2001). No QECR (Conselho da Europa, 2001: 19) são especificados os conhecimentos e as capacidades que os aprendentes de uma língua têm de adquirir e desenvolver, “para serem capazes de comunicar nessa língua” de forma eficaz, e são estabelecidos “os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem”.

A edição do QECR (Conselho da Europa, 2001) foi atualizada com a publicação do CEFR (Council of Europe, 2018), mas como é referido “a abordagem adotada foi

complementar a versão de 2001 em vez de alterar os descritores”<sup>37</sup> (Council of Europe, 2018: 45, tradução nossa). No quadro 2, verificamos que foram atualizados os descritores das atividades linguísticas de recepção, produção e interação. Na atividade de interação, foi adicionada uma nova categoria, a interação *online*, por esta ser uma realidade cada vez mais comum entre os aprendentes mais jovens, que advém da evolução tecnológica, da globalização e da mudança nas formas de comunicação nos últimos anos (Council of Europe, 2018). Com esta atualização do CEFR (Council of Europe, 2018) (*cf.* quadro 2), a atividade de mediação, as competências plurilíngues e pluriculturais passam a incluir descritores. Na área da competência comunicativa em língua, na competência linguística, foram inseridas algumas modificações nos descritores da componente fonológica.

Activities		In 2001 descriptive scheme	In 2001 descriptor scales	Descriptor scales updated in this volume	Descriptor scales added in this volume
Reception (CEFR 4.4.2)	Spoken	√	√	√	
	Written	√	√	√	
	Strategies	√	√	√	
Production (CEFR 4.4.1)	Spoken	√	√	√	
	Written	√	√	√	
	Strategies	√	√	√	
Interaction (CEFR 4.4.3)	Spoken	√	√	√	
	Written	√	√	√	
	Strategies	√	√	√	
	Online				√
Mediation (CEFR 4.4.4)	Text	√			√
	Concepts	√			√
	Communication	√			√
Competences					

<sup>37</sup> “the approach taken was to supplement the 2001 set rather than change descriptors in it” (Council of Europe, 2018: 45).

<b>Communicative language competence (CEFR 5.2)</b>	<b>Linguistic</b>	√	√	√	√ (Phonology)
	<b>Pragmatic</b>	√	√	√	
	<b>Sociolinguistic</b>	√	√	√	
<b>Plurilingual &amp; pluricultural competence (CEFR 6.1.3)</b>	<b>Pluricultural</b>	√			√
	<b>Plurilingual comprehension and repertoire</b>	√	√		

**Quadro 2:** Os descritores de 2001 e as recentes atualizações (Council of Europe, 2018: 46)

## 1.6. Imersão linguística e sociocultural

No campo do ensino de línguas, o termo imersão (*immersion*) foi inicialmente utilizado nos anos sessenta do século XX, em programas de imersão linguística no Canadá (*Canadian French Immersion programmes*) (Ellis, 2000). Cummins (1988 *apud* Ellis, 2000) refere que o conceito de imersão também é associado aos vários programas de ensino-aprendizagem de línguas destinados a aprendentes pertencentes a minorias<sup>38</sup>.

Anteriormente, vimos que a distinção entre LS e LE, apesar de não reunir consenso, estava sobretudo relacionada com aspetos sociolinguísticos, nomeadamente com o estatuto que a língua possui num determinado espaço geográfico e comunidade (*cf.* ponto 1.2 neste trabalho). Relativamente aos contextos de ensino-aprendizagem, a LS está associada a uma situação de ILS, enquanto a LE está associada a uma situação de não ILS. A ILS é caracterizada pelo contexto social e cultural que possibilita aos aprendentes uma exposição natural e frequente à LA. Num ambiente sem ILS tal não acontece. A exposição aos estímulos linguísticos (*input*)<sup>39</sup> é menos frequente, ela é feita de uma forma planeada e orientada pelo professor de LE e está inserida num contexto de instrução formal, a sala de aula (Ellis, 2000; Brown, 2001).

<sup>38</sup> *Cf.* Cummins, 1988, *apud* Ellis, 2000: 226, tradução nossa: “[...] 'L2 programas de imersão monolíngues para estudantes minoritários', que fornecem instrução apenas em Inglês dirigida a turmas constituídas inteiramente por alunos L2; 'L1 programas de imersão bilingues para alunos minoritários', que começam com a instrução L1-médio, introduzindo instrução L2-médio algum tempo depois; 'L2 programas de imersão bilingues para alunos minoritários', que enfatizam instrução na e sobre a L2, mas que também promovem competências em L1”; “[...] 'L2 monolingual immersion programs for minority students' which provide English-only instruction directed at classes consisting entirely of L2 learners; 'L1 bilingual immersion programs for minority students', which begin with L1-medium instruction, introducing L2-medium instruction sometime later; 'L2 bilingual immersion programs for minority students', which emphasize instruction in and on the L2 but which also promote L1 skills”.

<sup>39</sup> “Em termos linguísticos, podemos definir *input* como o conjunto dos dados a que o falante tem acesso no processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua” (Silva, 2005: 106).

Acerca do *input*, não basta ele estar disponível, é preciso que seja compreensível. De acordo com a Hipótese do *Input* de Krashen (1985: 2 *apud* Di, 2013: 17, tradução nossa)<sup>40</sup>, “os humanos adquirem a linguagem de uma só forma - compreendendo mensagens, ou recebendo 'input compreensível'”. Krashen (1985; 1994 *apud* Silva, 2005) defende que, idealmente, o *input*, além de ser compreensível, deve ser estimulante e desafiante, deve possuir um nível de dificuldade superior ao do nível de conhecimento que o aprendente tem da LA. Deste modo, o aprendente vai “adquirir natural e progressivamente a LA e avançar passo a passo” (Di, 2013: 18). Porém, “parece haver pouco ou nenhum consenso quanto ao papel que tal *input* assume em termos quantitativos (qual a quantidade necessária?) e qualitativos (sob que forma se deverá apresentar preferencialmente?) no *output* (ou resultado final)” (Silva, 2005: 106).

Em ILS, os aprendentes têm um “pronto acesso à língua-alvo fora da sala de aula [...] uma vantagem tremenda. Eles têm um "laboratório" instantâneo disponível vinte e quatro horas por dia” (Brown, 2001: 116, tradução nossa)<sup>41</sup>, ou seja, os aprendentes estão constantemente expostos a uma grande quantidade de *input* na LA. Segundo Klein (1986 *apud* Ellis, 2000: 12, tradução nossa)<sup>42</sup>, num ambiente de ILS, “o aprendente concentra-se na comunicação, na aquisição naturalista de segunda língua, e aprende assim incidentalmente, enquanto na aquisição instruída [sem ILS] de segunda língua o aprendente concentra-se tipicamente em algum aspeto do sistema linguístico”.

Ambas as situações, de ILS e não ILS, pelas suas especificidades, têm implicações no processo de ensino-aprendizagem. Como relata Nóbrega (2014), quando o estrangeiro, que também é o aprendente da língua local, entra no novo espaço geográfico, para aí residir temporariamente ou permanentemente, o “estranhamento” não é só em relação à língua. Existe um conjunto de novas condições, que exigem ajustes físicos e psicológicos, como por exemplo o clima, a alimentação, os cheiros, o quotidiano local, os hábitos culturais, etc. (Nóbrega, 2014). Fora de uma situação de ILS, o desafio no processo de ensino-aprendizagem prende-se sobretudo com o proporcionar aos aprendentes o *input*

---

<sup>40</sup> “humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input'” (Krashen, 1985: 2 *apud* Di, 2013: 17).

<sup>41</sup> “ready access to the target language outside the language classroom [...] a tremendous advantage. They have an instant "laboratory" available twenty-four hours a day” (Brown, 2001: 116).

<sup>42</sup> “learner focuses on communication in naturalistic second language acquisition and thus learns incidentally, whereas in instructed second language acquisition the learner typically focuses on some aspect of the language system” (Klein, 1986 *apud* Ellis, 2000: 12).

adequado à LA, em quantidade e em qualidade, para que desenvolvam na LA as suas competências: linguísticas, comunicativas e interculturais.

A adaptação física e psicológica ao meio de ILS, os “encontros-confrontos” (Bertoldo, 2003 *apud* Chagas, 2016: 21) com a LA e com as novas circunstâncias intrínsecas à ILS, podem atuar positivamente ou negativamente na aprendizagem do aprendente. A propósito da influência dos fatores sociais no processo de ensino-aprendizagem da LA, como por exemplo o ambiente de ILS, Ellis (2000: 197, tradução nossa)<sup>43</sup> refere que:

Os fatores sociais têm um grande impacto na proficiência em L2, mas provavelmente não a influenciam diretamente. Pelo contrário, o seu efeito é mediado por uma série de variáveis. Um conjunto de variáveis que se verificou serem da maior importância são as atitudes dos aprendentes. Os fatores sociais ajudam a moldar as atitudes dos aprendentes que, por sua vez, influenciam os resultados da aprendizagem.

Num contexto de ILS, quando existem atitudes positivas por parte do aprendente em relação à LA, à cultura da LA, aos falantes da LA e a outras condições inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem, normalmente verifica-se que a aprendizagem é favorecida (Ellis, 2000).

## **1.7. Interculturalidade e ensino-aprendizagem de L2**

No ensino-aprendizagem de L2, devemos atender ao facto de que “a língua é uma forma de expressão cultural e que o contacto entre línguas é também um contacto entre culturas” (Cardoso, 2007: 2). O conceito de interculturalidade está relacionado com a “habilidade para interagir de maneira efetiva com pessoas de culturas que reconhecemos como diferentes da nossa” (Guilherme, 2002: 297 *apud* Scheyerl & Siqueira, 2019: 27). Candau (2002: 40-41 *apud* Bizarro, 2012: 129) escreve que:

---

<sup>43</sup> “Social factors have a major impact on L2 proficiency but probably do not influence it directly. Rather, their effect is mediated by a number of variables. One set of variables which have been found to be of major importance is learner attitudes. Social factors help to shape learners' attitudes which, in turn, influence learning outcomes” (Ellis, 2000: 197).

[...] a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território.

A par deste conceito surgem outros, como o pluriculturalismo, o plurilinguismo, o multiculturalismo e o multilinguismo (Teixeira, 2013). Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001: 25), “o plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais”. Como é dito no mesmo documento, quando se fala de “competência plurilingue e pluricultural [...] não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (Conselho da Europa, 2001: 231). Um falante que domina várias línguas (com diferentes níveis de proficiência) e adquiriu experiência relativamente a diversas culturas pode desenvolver a competência plurilingue e pluricultural, ou seja, tem a possibilidade de “utilizar as línguas para comunicar na interação cultural” (Conselho da Europa, 2001: 231).

A noção de multiculturalismo<sup>44</sup> “designa uma abordagem política específica” (Conselho da Europa, 2008: 14) à multiculturalidade, isto é, uma abordagem política à presença de diferentes culturas numa determinada sociedade ou espaço geográfico (Conselho da Europa, 2008). Quanto ao multilinguismo, este refere-se sobretudo a uma “justaposição linguística” (Teixeira, 2013: 58). O multilinguismo “é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade [ou num dado espaço geográfico]” (Conselho da Europa, 2001: 23).

---

<sup>44</sup> Cf. Conselho da Europa (2008: 23): “Naquela que se tornou a parte ocidental de uma Europa dividida do pós-guerra, a experiência da imigração esteve associada a uma nova concepção da ordem social conhecida como ‘multiculturalismo’. Este modelo preconizava o reconhecimento político daquele que era considerado um sistema de valores diferente (o das comunidades minoritárias) ao mesmo nível do sistema de valores da maioria ‘de acolhimento’”. Apesar de reconhecer a diversidade cultural, o multiculturalismo na sua frequente “concepção esquemática de uma sociedade onde maioria e minoria estão em oposição [...] aponta o dedo a culturas e comunidades, categorizando-as e estigmatizando-as de maneira estática, ao ponto de os comportamentos sociais e os estereótipos culturais serem associados ao estatuto dos diferentes grupos” (Conselho da Europa, 2008: 23). O multiculturalismo foi criticado por muitos Estados e considerado uma política falhada para as questões da multiculturalidade, dando lugar, atualmente, a uma abordagem intercultural (Conselho da Europa, 2008).

O multiculturalismo e o multilinguismo distinguem-se do pluriculturalismo e do plurilinguismo, pois nestes dois últimos as

[...] línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2001: 23).

De acordo com Coste (2010: 3 *apud* Sales, 2019: 118), do ponto de vista da sociolinguística e da didática das línguas, podemos diferenciar:

“[...] o plurilinguismo dos indivíduos e o multilinguismo dos territórios, um não implicando o outro e vice-versa”. Nesse caso, o multilinguismo territorial é definido pela diversidade de línguas-culturas que existe em uma determinada sociedade. Já o plurilinguismo individual pode ser caracterizado pelo domínio funcional de várias línguas e/ou pelo domínio de variantes do mesmo idioma pelo sujeito plurilíngue.

A interculturalidade é desenvolvida pelo aprendente a partir da competência plurilíngue e pluricultural, pois as “competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais” (Conselho da Europa, 2001: 73). Assim, a interculturalidade é a “capacidade do indivíduo experienciar a alteridade, adotando o ponto de vista do Outro e mostrando-se disposto, aberto, interessado e curioso. [Existe uma] maior consciência de Si e do Outro” (Teixeira, 2013: 58).

Kramersch (2013: 69, tradução nossa)<sup>45</sup> afirma que, no ensino-aprendizagem de L2 “o conceito de competência intercultural surgiu na Europa, a par do conceito de competência comunicativa [...] com uma orientação social e política”.

Como regista Coperías Aguilar (2002), a noção de competência comunicativa, inicialmente proposta por Hymes (1972) (*cf.* ponto 1.4.4 neste trabalho), foi depois desenvolvida por Canale (1980, 1983) e Swain (1980). Estes autores incluíram na competência comunicativa a competência gramatical, que envolve o “conhecimento

---

<sup>45</sup> “the concept of intercultural competence emerged in Europe, alongside the concept of communicative competence [...] with a social and political orientation” (Kramersch, 2013: 69).

lexical, sintático, semântico, morfológico e fonológico” (Teixeira, 2013: 64), a competência sociolinguística, que diz respeito “à interpretação do significado social e adequação ao mesmo contexto” (Teixeira, 2013: 64), a competência estratégica, relacionada com “a gestão de uma comunicação mais eficaz através do uso de estratégias comunicativas para colmatar falhas de comunicação” (Teixeira, 2013: 64) e a competência discursiva, referente às “regras de coesão e coerência” (Teixeira, 2013: 64).

Mais tarde, van Ek (1986: 33 *apud* Coperías Aguilar, 2002: 89, tradução nossa)<sup>46</sup> defende que “o ensino de línguas estrangeiras não se ocupa apenas da formação em competências de comunicação, mas deve também envolver o desenvolvimento pessoal e social do aprendente enquanto indivíduo”. Nesse sentido, van Ek (1986: 39, 41, 47, 55, 35 e 65 *apud* Byram, 1997: 10, tradução nossa)<sup>47</sup> apresenta um modelo no qual atribui seis dimensões à competência comunicativa:

Competência linguística: a capacidade de produzir e interpretar enunciados significativos que são formados de acordo com as regras da língua em questão e têm o seu significado convencional ... o significado que os falantes nativos normalmente atribuiriam a um enunciado quando utilizado isoladamente (p. 39).

Competência sociolinguística: a consciência de como a escolha das formas linguísticas... é determinada por condições tais como o contexto, a relação entre parceiros de comunicação, a intenção comunicativa, etc., etc. ...a competência sociolinguística abrange a relação entre os sinais linguísticos e o seu significado contextual ou situacional (p. 41).

---

<sup>46</sup> “foreign language teaching is not concerned merely with training in communication skills but must also involve the personal and social development of the learner as an individual” (van Ek, 1986: 33 *apud* Coperías Aguilar, 2002: 89).

<sup>47</sup> “Linguistic competence: the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning...that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation (p. 39). Sociolinguistic competence: the awareness of ways in which the choice of language forms...is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, etc., etc....sociolinguistic competence covers the relation between linguistic signals and their contextual or situational meaning (p. 41). Discourse competence: the ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts (p. 47). Strategic competence: when communication is difficult, we have to find ways of 'getting our meaning across' or of 'finding out what somebody means'; these are communication strategies, such as rephrasing, asking for clarification (p. 55). Socio-cultural competence: every language is situated in a sociocultural context and implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence presupposes a certain degree of familiarity with that context (p. 35). Social competence: involves both the will and the skill to interact with others, involving motivation, attitude, self-confidence, empathy and the ability to handle social situations (p. 65)” (van Ek (1986: 39, 41, 47, 55, 35 e 65 *apud* Byram, 1997: 10).

Competência discursiva: a capacidade de utilizar estratégias apropriadas na construção e interpretação de textos (p. 47).

Competência estratégica: quando a comunicação é difícil, temos de encontrar formas de 'fazer passar o nosso significado' ou de 'descobrir o que alguém quer dizer'; estas são estratégias de comunicação, tais como reformular, pedir esclarecimentos (p. 55).

Competência sociocultural: cada língua situa-se num contexto sociocultural e implica a utilização de um quadro de referência particular que é parcialmente diferente daquele que tem o aprendente da língua estrangeira; a competência sociocultural pressupõe um certo grau de familiaridade com esse contexto (p. 35).

Competência social: envolve tanto a vontade como a capacidade de interagir com os outros, envolvendo motivação, atitude, autoconfiança, empatia e capacidade de lidar com situações sociais (p. 65).

O CEFR (Council of Europe, 2018) refere que a competência comunicativa é constituída pela competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática (*cf.* quadro 2, ponto 1.5 neste trabalho). Aqui a competência linguística<sup>48</sup> não engloba apenas as competências: fonológica, gramatical, lexical, ortoépica, ortográfica e semântica. Está também relacionada “com a qualidade dos conhecimentos sobre a língua, com a sua organização cognitiva, com o seu armazenamento e a sua acessibilidade” (Direção de Serviços de Língua e Cultura do Camões, I.P., 2017: 30). A competência sociolinguística “afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto” (Conselho da Europa, 2001: 169). Diz respeito à relação entre o uso da língua e os aspetos socioculturais, são exemplo disso “os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os

---

<sup>48</sup> No QECR (Conselho da Europa, 2001: 34-35): “Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade). O conhecimento pode ser consciente e rapidamente expressável ou não (p. ex.: de novo, no que diz respeito ao domínio do sistema fonético). A sua organização e acessibilidade variará de indivíduo para indivíduo e também no mesmo indivíduo (p. ex.: para uma pessoa plurilingue, dependendo das variedades que compõem a sua competência plurilingue). Pode também considerar-se que a organização cognitiva do vocabulário e do armazenamento de expressões, etc. depende, entre outras coisas, das características culturais da comunidade ou comunidades nas quais o indivíduo foi socializado e onde ocorreu a sua aprendizagem”.

dialectos e os sotaques” (Conselho da Europa, 2001: 169). A competência pragmática envolve o “uso funcional dos recursos linguísticos [...] o domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia” (Conselho da Europa, 2001: 35). Estas capacidades são influenciadas pelas interações e pelos ambientes culturais nos quais são construídas (Conselho da Europa, 2001). Nesta competência inserem-se: a competência funcional, a competência discursiva e a competência de concepção (Conselho da Europa, 2001)<sup>49</sup>. Notámos que a competência intercultural é mencionada no QECR (Conselho da Europa, 2001), mas não é aprofundada e não consta do novo quadro (*cf.* quadro 2, ponto 1.5 neste trabalho) do CEFR (Council of Europe, 2018)<sup>50</sup>.

Desde os anos noventa do século passado, “a ligação entre língua e cultura tornou-se mais complexa devido à mobilidade global de capital, bens e pessoas, e ao crescente multilinguismo da comunicação humana, tanto em ambientes presenciais como *online*” (Kramsch & Zhu Hua, 2016: 40, tradução nossa)<sup>51</sup>. Também o conceito de cultura evoluiu. A cultura passou a ser vista como “um modo de vida partilhado” (Byram *et al.*, 2002: 9, tradução nossa)<sup>52</sup>, já não estando circunscrita à literatura, às artes e à filosofia. Diante desta evolução, da relação entre língua e cultura, a competência comunicativa mostrou-se insuficiente. Surge a necessidade da adoção de uma visão mais atualizada para o ensino-aprendizagem de L2. É preciso “complementar a tradicional aquisição de 'capacidades de comunicação' com algum 'conteúdo' cultural, intelectualmente legítimo e humanisticamente orientado” (Kramsch, 1995: 83 *apud* Coperías Aguilar, 2002: 86). Como nos diz Bizarro (2012: 119)<sup>53</sup>:

---

<sup>49</sup> *Cf.* Conselho da Europa (2001: 174): “As competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/ aprendiz dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: a) organizadas, estruturadas e adaptadas (‘competência discursiva’); b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (‘competência funcional’); c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (‘competência de concepção’).”

<sup>50</sup> No CEFR (Council of Europe, 2018), é mencionada a existência e disponibilização *online* (<https://rm.coe.int/16806ae621>) do *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.

<sup>51</sup> “the link between language and culture has become more complex due to the global mobility of capital, goods, and people, and to the growing multilingualism of human communication, both in face-to-face and in online environments” (Kramsch & Zhu Hua, 2016: 40).

<sup>52</sup> “a shared way of life” (Byram *et al.*, 2002: 9).

<sup>53</sup> “Entende-se por alteridade o reconhecimento da figura do Eu na posição do Outro, um indivíduo com quem o aprendiz aprende a se relacionar e a encontrar pontos em comum na sua própria essência” (Abdallah-Preteille, 1992 *apud* Teixeira, 2013: 60).

Não se trata de abandonar o ensino da competência de comunicação. Apenas de o entender e executar no quadro de um “agir” social, em que o “eu” comunica com um “tu”, necessariamente diversos, sobre cada um de si ou sobre outrem, exigindo o esforço de construção e desconstrução/interpretação de mensagens verbais (e não só), nem sempre fácil, nem sempre pacífico, mas que não deixará de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, por esse meio também, o desenvolvimento social. Urge pensar a alteridade.

Neste contexto, Byram (1997) apresenta um modelo de competência comunicativa intercultural, baseado em cinco saberes (*savoirs*)<sup>54</sup>:

- i) Conhecimento (*savoirs*) – o “conhecimento da própria cultura e da cultura-alvo, através de processos de interação social e individual” (Sousa, 2019: 27; Byram, 1997);
- ii) Atitudes interculturais (*savoir être*) – abertura, curiosidade, interesse, empatia e tolerância, saber “expressar comportamentos e atitudes positivas perante os valores, as disposições e a perspectiva do Outro” (Teixeira, 2013: 101; Byram, Gribkova & Starkey, 2002);
- iii) Consciência cultural crítica (*savoir s’engager*) – “capacidade de avaliar, de forma crítica e com base em critérios, perspectivas, práticas e produtos [culturais] explícitos na sua própria cultura e noutras culturas e países” (Byram *et al.*, 2002: 13, tradução nossa)<sup>55</sup>;
- iv) Capacidade de interpretação e relacionamento (*savoir comprendre*) - “capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, de o explicar e de o relacionar com documentos ou eventos da sua própria cultura” (Byram *et al.*, 2002: 13, tradução nossa)<sup>56</sup>;
- v) Capacidade de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*) – “capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais e a capacidade

---

<sup>54</sup> Importa notar que, em *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Byram *et al.* (2002: 11) referem-se a estas componentes no âmbito da competência intercultural, ou seja, não diferenciam a competência intercultural de competência comunicativa intercultural.

<sup>55</sup> “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram *et al.*, 2002: 13).

<sup>56</sup> “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own” (Byram *et al.*, 2002: 13).

de operar conhecimentos, atitudes e aptidões sob as restrições da comunicação e interação em tempo real” (Byram *et al.*, 2002: 13, tradução nossa)<sup>57</sup>.

De acordo com Byram (1997), é possível distinguirmos a competência intercultural da competência comunicativa intercultural, ainda que seja complexo de o fazer, dada a abrangência de situações envolvidas nessa distinção. Na competência intercultural, o falante de L1 consegue interagir com indivíduos de outros países e culturas, “aproveitando os seus conhecimentos sobre comunicação intercultural, as suas atitudes de interesse pela alteridade e as suas capacidades de interpretação, relacionamento e descoberta” (Byram, 1997: 70, tradução nossa)<sup>58</sup>. A competência comunicativa intercultural permite ao falante ter a capacidade “de interagir com pessoas de outro país e cultura numa língua estrangeira. É capaz de negociar um modo de comunicação e interação satisfatório para si próprio e para o outro e é capaz de agir como mediador entre pessoas de diferentes origens culturais” (Byram, 1997: 71, tradução nossa)<sup>59</sup>.

No ensino-aprendizagem de L2, a abordagem intercultural não tem como objetivo tornar “a cultura um objeto de estudo, como uma matéria a ser aprendida, mas promove, sim, a interação entre sujeitos a partir do conhecimento que eles têm de sua própria cultura e da cultura do outro” (Reis & Brock, 2010: 78). Procura-se antes que o aprendente alcance a consciência intercultural com o “conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’” (Conselho da Europa, 2001: 150).

Grosso *et al.* (2011: 13-14) aludem ao facto de que:

---

<sup>57</sup> “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (Byram *et al.*, 2002: 13).

<sup>58</sup> “drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering” (Byram, 1997: 70).

<sup>59</sup> “to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins” (Byram, 1997: 71).

[...] a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura.[...] através da aprendizagem e aquisição de uma ou mais línguas, as competências linguísticas e culturais são transformadas pelo conhecimento do outro e contribuem para a tomada de consciência intercultural, incentivando igualmente a capacidade de aprender mais línguas.

Com a dimensão intercultural, no ensino-aprendizagem de L2, pretende-se que os aprendentes sejam capazes de ser falantes interculturais ou mediadores, que “sejam bem-sucedidos não só na comunicação de informação, mas também no desenvolvimento de uma relação humana com pessoas de outras línguas e culturas” (Byram *et al.*, 2002: 7, tradução nossa)<sup>60</sup>. Pois, como sublinha Coperías Aguilar (2002: 86-87, tradução nossa)<sup>61</sup>:

[...] atualmente os aprendentes de línguas estrangeiras não estão limitados ao contacto com falantes da língua alvo e do país onde esta é falada; cada vez mais frequentemente estão envolvidos em situações em que são mediadores entre diferentes línguas e culturas, e onde têm de interpretar o mundo de diferentes pontos de vista.

Este cenário leva à “substituição de falante nativo [*native speaker*] como ponto de referência para o estudante de línguas estrangeiras, pelo de falante intercultural [*intercultural speaker*]” (Byram & Zarate, 1994 *apud* Coperías Aguilar, 2002: 92, tradução nossa)<sup>62</sup>. Não se busca que os aprendentes de L2 “imitem ou tentem adquirir a identidade social de um falante nativo, tal como uma nova identidade nacional” (Byram *et al.*, 2002: 11, tradução nossa)<sup>63</sup>. É preciso lembrar que esta mudança de referência, do falante nativo para o falante intercultural, não significa que “diminuem os padrões de realização atualmente esperados do aprendente da língua; é apenas uma questão de mudar

---

<sup>60</sup> “will be successful not only in communicating information but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures” (Byram *et al.*, 2002: 7).

<sup>61</sup> “[...] foreign language learners nowadays are not limited to contact with speakers of the target language and the country where it is spoken; more and more often they are involved in situations where they are mediators between different languages and cultures, and where they have to interpret the world from different points of view” (Coperías Aguilar, 2002: 86-87).

<sup>62</sup> “replacement of the native speaker as a reference point for the foreign language learner by the intercultural speaker” (Byram & Zarate, 1994 *apud* Coperías Aguilar, 2002: 92).

<sup>63</sup> “to imitate or attempt to acquire the social identity of a native speaker, such as a new national identity” (Byram *et al.*, 2002: 11).

o ponto de vista e perceber que a competência do falante intercultural e do falante nativo não é a mesma linguística ou culturalmente” (Coperías Aguilar, 2002: 93, tradução nossa)<sup>64</sup>.

Quando é adquirida pelo aprendente, a competência intercultural (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016: 10, tradução nossa)<sup>65</sup>:

[...] facilita a compreensão da alteridade, estabelece ligações cognitivas e afetivas entre experiências passadas e novas experiências de alteridade, medeia entre membros de dois (ou mais) grupos sociais e as suas culturas, e questiona os pressupostos do seu próprio grupo cultural e ambiente.

No entanto, devemos ter presente que “a aquisição de competência intercultural nunca é completa e perfeita, mas para ser um falante e mediador intercultural bem-sucedido não é necessária uma competência completa e perfeita” (Byram *et al.*, 2002: 11, tradução nossa)<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> “lowering the standards of achievement currently expected of the language learner; it is just a question of changing the point of view and realizing that the competence of the intercultural speaker and the native speaker is not the same linguistically or culturally” (Coperías Aguilar, 2002: 93).

<sup>65</sup> “[...] makes it easier to understand otherness, establish cognitive and affective links between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one’s own cultural group and environment” (Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Cuenat, Mirjam Egli; Goullier, Francis & Panthier, Johanna, 2016: 10).

<sup>66</sup> “The acquisition of intercultural competence is never complete and perfect, but to be a successful intercultural speaker and mediator does not require complete and perfect competence” (Byram *et al.*, 2002: 11).

## Capítulo 2 - Metodologia

Atendendo à natureza não mensurável da generalidade dos dados sociolinguísticos que planeámos recolher (percepções, atitudes, motivações, interesses, etc.), e dado que algumas das “questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994: 16), optámos por uma pesquisa de campo sobretudo qualitativa. No entanto, todas as informações de carácter quantitativo que surgiram, na sequência do tratamento dos dados, foram consideradas.

Procurámos adotar os procedimentos de investigação mais adequados, de maneira a garantir uma maior fiabilidade dos elementos obtidos. Nesse sentido, combinámos o uso de dois instrumentos de recolha: a observação direta não participante<sup>67</sup>, no caso das aulas teórico-práticas do curso de PLNM A1 da UMA, e o questionário sociolinguístico.

### 2.1. Contextualização sociolinguística das aulas de PLNM e de PLE (níveis A1) e definição da amostra

Com o objetivo de trabalharmos em dois contextos de ensino-aprendizagem da LP diferentes, um contexto de ILS e outro de não ILS, seleccionámos para a pesquisa de campo dois pontos geográficos distintos, Portugal e a Eslováquia, existindo em comum o ambiente formal de instrução em contexto de sala de aula.

Portugal localiza-se na zona costeira do sudoeste da Europa e inclui as regiões autónomas da Madeira e dos Açores. Aqui o nosso trabalho desenvolveu-se na Região Autónoma da Madeira (RAM), onde o Português Europeu (PE) é a L1 e língua oficial. A recolha dos dados sociolinguísticos foi realizada em ambiente de ILS, durante as aulas do curso de PLNM A1 na UMA, no primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020. Fora do contexto de ILS, a nossa investigação decorreu na cidade de Nitra, na Eslováquia, país da Europa Central, onde o Eslovaco é a L1 e língua oficial. Em colaboração com a UKF

---

<sup>67</sup> Anguera (1978: 126 e 127 *apud* Santos, 1994: 7) explica que existem duas formas de observação não participante: “a observação directa, que integra toda a investigação observacional feita no terreno em contacto directo com o grupo de observados e contexto envolvente; e a observação indirecta, que se baseia em fontes documentais existentes, não tendo o observador controlo sobre o modo como estes documentos foram obtidos”.

Nitra, no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020, realizámos a colheita dos dados sociolinguísticos no âmbito do curso de PLE A1.

Escolhemos as amostras com o propósito de termos o mesmo nível de lecionação de L2, nível A1, segundo os documentos orientadores do Conselho da Europa (Council of Europe, 2018; Conselho da Europa, 2001), em contexto de ILS e de não ILS. A amostra é formada por dois grupos de aprendentes, um com vinte e dois aprendentes da turma de PLNM A1 da UMa, em situação de ILS, e outro com onze aprendentes das quatro turmas do curso de PLE A1 da UKF Nitra, em contexto de não ILS. As idades dos aprendentes variavam entre os 17 e os 56 anos (*cf.* quadro 3, ponto 3.1.1 neste trabalho). O número total de participantes no estudo foi apurado após a aplicação dos questionários sociolinguísticos, excluindo os questionários não válidos (por preenchimento incompleto ou incorreto, desistência do curso ou recusa de participação no estudo).

## **2.2. Procedimentos e instrumentos de recolha dos dados sociolinguísticos**

A colaboração dos aprendentes na nossa pesquisa foi voluntária. Todos foram informados sobre as condições de participação, os procedimentos de recolha de dados e a finalidade do estudo, através do consentimento informado assinado pelos próprios (*cf.* apêndices 3 e 5 em CD). Importa referir que a comunicação com os aprendentes foi feita na Língua Inglesa, compreendida e falada por todos, e os documentos que lhes foram entregues, consentimento informado e questionários, eram bilingues. Foram redigidos em Português e em Inglês.

O trabalho de campo implicou a observação direta não participante das aulas teórico-práticas da turma de PLNM A1, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020. No início do semestre, os aprendentes tomaram conhecimento da observação das aulas e dos objetivos inerentes a essa observação. Nesta fase, tomámos nota dos conteúdos didáticos lecionados, das estratégias usadas nas aulas pela docente responsável e da atuação dos aprendentes relativamente às atividades propostas, como também das suas principais dúvidas, dificuldades e interesses manifestados.

De modo a obter os dados necessários para o nosso estudo e um perfil sociolinguístico detalhado de cada aprendente, foram elaborados dois questionários sociolinguísticos (*cf.* apêndices 1 e 2 em CD), para serem preenchidos individualmente pelos aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1. Fazendo os devidos ajustes e modificações,

baseámos a construção dos questionários sociolinguísticos na Ficha de Caracterização Sociolinguística (FCSL), já aplicada e testada no âmbito da dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna: *Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos* (cf. Camacho, 2018).

O primeiro questionário visou a recolha de dados biográficos, linguísticos, motivações e expectativas dos aprendentes em relação à LP. O segundo questionário foi elaborado com o intuito de colher elementos sobre o processo de ensino-aprendizagem ao longo do semestre, com base na autoavaliação dos aprendentes. O grupo de PLNM A1 preencheu os dois questionários sociolinguísticos, um no início e outro no final do semestre. O grupo de PLE A1 preencheu apenas o primeiro questionário, no início do curso, uma vez que o curso foi interrompido devido à pandemia Covid-19.

### **2.3. Tratamento dos dados sociolinguísticos**

Após a recolha do material de investigação no terreno, procedemos ao seu tratamento. Como garantia do anonimato, foi necessário criar e atribuir um código a cada um dos aprendentes participantes, de PLNM A1 e de PLE A1. A codificação foi efetuada da seguinte forma: A – Aprendizente, PLNM – Português Língua Não Materna ou PLE – Português Língua Estrangeira, 00 – número atribuído ao aluno, seguindo a ordem alfabética (exemplo: APLNM14 – Aprendizente de Português Língua Não Materna número catorze; APLE05 – Aprendizente de Português Língua Estrangeira número cinco). Os códigos foram aplicados nos questionários preenchidos (cf. apêndices 4 e 6 em CD) e no consentimento informado assinado (cf. apêndices 3 e 5 em CD), de maneira a ocultar o nome de cada um dos aprendentes (figura 3).

The figure shows two screenshots of a research instrument. The left screenshot is a questionnaire form with the following fields:
 

- Header: "O tratamento dos dados é anónimo e confidencial. / Data processing is anonymous"
- Authorization: "Autorizo o uso destes dados para investigação académica: I authorize the use of this data for academic research:" with a checked box for "SIM / YES".
- Signature: "Assinatura / Signature" with the code "APLNM07".
- Section 1: "1. Dados pessoais / Personal data"
  - Name: "Nome / Name" with "APLNM07".
  - Gender: "Sexo / Gender" with "Female".
  - Date of birth: "Data de nascimento / Date of birth" with "28".

The right screenshot is an informed consent form with three rows:
 

	Nome completo / Full name	SIM YES	NÃO NO
1	APLE 03	YES	NO
	Assinatura / Signature: APLE 03	X	
2	NÃO VÁLIDO	YES	NO
	Assinatura / Signature: NÃO VÁLIDO	X	
3	APLE 05	YES	NO
	Assinatura / Signature: APLE 05	X	

**Figura 3:** Exemplos da aplicação do código no questionário (esquerda) e no consentimento informado (direita)

Tendo em conta que o primeiro questionário sociolinguístico foi preenchido pelos dois grupos de aprendentes, o de PLNM A1 e o de PLE A1, juntámos e organizámos as respostas em quadros comuns, para facilitar a análise conjunta das informações reunidas (*cf.* ponto 3 neste trabalho). Sempre que se justificou, e também de forma a tornar a observação dos dados mais inteligível, recorremos à apresentação dos elementos pesquisados sob a forma de gráfico.

Em relação ao segundo questionário sociolinguístico, só aplicado na turma de PLNM A1, realizámos a análise aos dados daí extraídos considerando as informações já obtidas no primeiro questionário sociolinguístico deste grupo e a observação das aulas teórico-práticas, ao longo do semestre.

Importa referir que as respostas às perguntas abertas, dadas em Inglês pelos aprendentes, foram traduzidas por nós, com exceção das respostas da aprendente APLNM17, que, no segundo questionário, tentou responder em Português. Neste caso, apenas corrigimos alguns erros de Português.

## 2.4. Planeamento e preparação das aulas para a lecionação de PLE A1

O planeamento das aulas (preparação dos materiais didáticos<sup>68</sup>, das atividades letivas e outros) foi efetuado em conformidade com os documentos orientadores para o

<sup>68</sup> O conceito de materiais didáticos usado neste trabalho é o dado por Tomlinson (2011: xiii - xiv, tradução nossa): “Qualquer coisa que seja utilizada para ajudar os aprendentes de línguas a aprender. Os materiais podem ser na forma, por exemplo, de um livro de texto, de um livro de trabalho, de uma cassete, um CD-ROM, um vídeo, um folheto fotocopiado, um jornal, um parágrafo escrito num quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua a ser aprendida”; “Anything which is used to help language learners to learn. Materials can be in the form, for example, of a textbook, a workbook, a cassette, a CD-ROM, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned”.

ensino de L2 (*cf.* ponto 1.5 neste trabalho) e de acordo com a duração do curso de PLE A1 na UKF Nitra. Este curso seria de treze semanas, com uma aula de 90 minutos por semana para cada turma.

Utilizámos os conceitos de metodologia, abordagem, método, programa (*curriculum / syllabus*) e técnica, segundo as definições dadas por Brown (2001) (*cf.* ponto 1.4 neste trabalho). Não adotámos uma abordagem ou um método em particular, mas tivemos em atenção todos os que estudámos (*cf.* ponto 1.4 neste trabalho), dando relevo à proposta de Kumaravadivelu (1994; 2006), a Condição Pós-Método (*cf.* ponto 1.4.5 neste trabalho), por esta ser a que permitia desenvolver o nosso trabalho, tendo como orientação um conjunto de macroestratégias abrangentes, flexíveis e que iam ao encontro das necessidades atuais do ensino-aprendizagem de L2. Pois, tal como dizem Scheyerl & Siqueira (2019: 28):

[...] devemos ter em mente que muita coisa deve mudar na sala de aula de línguas, que há inúmeras e complexas implicações para a prática docente atual, uma vez que, entre outras coisas, teremos que estar atentos para lidar com um novo perfil de aluno [...], além de pensarmos com seriedade em formas de descolonização dos materiais didáticos que usamos nas nossas aulas de línguas, nos habilitando a produzir nossos próprios recursos didáticos, adequados às nossas realidades.

Em primeiro lugar, procedemos à elaboração do programa e à sua tradução para Inglês e Francês, de maneira a torná-lo acessível aos aprendentes (*cf.* apêndice 7 em CD). No programa, definimos os objetivos gerais do curso de PLE A1, quanto à aquisição das competências linguísticas, comunicativas e interculturais implícitas. Para determinar os conteúdos programáticos, apoiámo-nos no manual *Português XXI. Livro do aluno 1*<sup>69</sup>, por este ter uma organização coesa e coerente dos conteúdos, por ter sido o manual utilizado no curso de PLNM A1 e por disponibilizar ficheiros de áudio, para a realização de exercícios nas aulas. No entanto, a duração do curso não permitia pôr em prática todo o programa aí apresentado. Por isso, foi necessário fazer a seleção das componentes temáticas e gramaticais que iríamos lecionar (*cf.* apêndice 7 em CD).

O passo seguinte do trabalho de projeto foi a construção de treze planos de aulas (*cf.* apêndices 10 a 22 em CD). Em cada plano de aula, delineámos os objetivos a serem

---

<sup>69</sup> Tavares, Ana (2018), *Português XXI. Livro do Aluno 1*, Lisboa: Lidel.

atingidos, as competências a serem desenvolvidas, o conteúdo programático (temático, lexical e gramatical) e a sua implementação. Dentro da implementação, descrevemos detalhadamente as atividades programadas, os respetivos recursos técnicos, materiais didáticos e o correspondente tempo estimado.

Em cada um dos planos de aula, reservámos uma secção para o professor refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dentro do ponto de vista da Condição Pós-Método, o professor não sabe apenas “como ensinar, mas também como agir autonomamente e conduzir uma análise crítica de suas ações em sala de aula” (Menegazzo & Xavier, 2004: 121). Allwright (1991, 1997 *apud* Menegazzo & Xavier, 2004: 121) vê como necessária “a criação de um elo entre ensino e pesquisa, principalmente entre professores e pesquisadores através de uma ‘prática exploratória’”, sendo esta também uma forma de desenvolver o senso de plausibilidade do professor (*cf.* ponto 1.4.5 neste trabalho).

Tendo em mente que não é possível prever e programar todas as situações relacionadas com o ensino-aprendizagem que ocorrem numa aula de L2, neste caso concreto de LE, principalmente as dúvidas, questões e interesses manifestados pelos aprendentes no decorrer da aula, torna-se indispensável dar espaço à flexibilidade e espontaneidade. Este espaço não foi explicitado nos planos de aulas, mas sabemos que irá surgir naturalmente, fruto do dinamismo próprio de uma aula de LE.

No que diz respeito aos materiais didáticos, optámos pela utilização das fichas teórico-práticas que criámos (*cf.* apêndices 23 a 32 em CD) e, também, pelo uso de imagens, de vídeos, de áudios e do manual *Português XXI. Livro do aluno 1*. Como recursos técnicos, planeámos usar o quadro, o computador, o projetor multimédia e a internet.

As fichas teórico-práticas que construímos (*cf.* apêndices 23 a 32 em CD) foram uma forma de suprir eventuais dificuldades na aquisição do manual, por parte dos estudantes. Foram também uma maneira de proceder à necessária adequação do programa ao contexto específico de aprendizagem em causa, de organizar melhor os conteúdos programáticos escolhidos, e ainda pôr em prática alguns dos procedimentos e estratégias aprendidos ao longo da nossa pesquisa. A sua construção teve como base as atividades presentes no manual *Português XXI. Livro do aluno 1*, na *Gramática Ativa 1*<sup>70</sup>, em *O Português para Falantes de Outras Línguas, o utilizador elementar no país de*

---

<sup>70</sup> Coimbra, Olga Mata e Coimbra, Isabel (2011), *Gramática Ativa 1*, 3.ª edição, Lisboa: Lidel.

*acolhimento. Sugestões de actividades e exercícios*<sup>71</sup> e *online* na página do Camões, I.P.<sup>72</sup> Alguns elementos nas fichas teórico-práticas, que não são originais nossos, nomeadamente imagens retiradas da internet, foram devidamente identificados com a respetiva fonte.

Além da utilização das referidas fichas teórico-práticas e do manual *Português XXI. Livro do aluno 1* (para a realização de atividades e para a utilização dos respetivos ficheiros áudio disponibilizados juntamente com o manual), seleccionámos um conjunto de vídeos autênticos para serem exibidos nas aulas, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem. Sempre que fosse pertinente, recorreríamos à internet para ilustrar qualquer situação levantada no momento.

No que concerne à avaliação, estabelecemos como critérios a assiduidade, a frequência a pelo menos 50% das aulas previstas (*cf.* apêndice 9 em CD), a participação e realização das tarefas propostas nas aulas e do trabalho individual, um teste de compreensão escrita e oral (teste n.º 1), um teste de produção escrita (teste n.º 2) e um teste de produção oral (teste n.º 3). Organizámos num quadro todos os elementos que faziam parte da avaliação, de modo a garantir a transparência do processo (*cf.* apêndice 8 em CD).

A elaboração dos testes de avaliação deverá ser baseada nos modelos e matriz de exames para o nível A1 (figura 4) existentes *online*, no Camões, I.P., em concordância com os conteúdos programáticos seleccionados, para os aprendentes do curso de PLE deste trabalho de projeto. Esta será uma forma de preparar os alunos para, eventualmente, realizarem os exames do Instituto Camões, nos centros CAPLE<sup>73</sup> e, assim, obterem a certificação oficial da sua proficiência em LP.

---

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/> (consultado a 22 de outubro de 2019).

<sup>72</sup> Grosso, Maria José (coord.); Tavares, Ana & Tavares, Mariana (2008), *O Português para Falantes de Outras Línguas, o utilizador elementar no país de acolhimento. Sugestões de actividades e exercícios*, Lisboa: DGIDC/IEFP/ANQ. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0> (consultado a 22 de outubro de 2019).

<sup>73</sup> Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira.

Duração total da Prova: 65 minutos

Partes da prova	Competências	Tipologia de textos	Tipologia de itens	Pontuação
Parte I Compreensão Oral (15 minutos)	Compreender enunciados simples e curtos em linguagem corrente (material gravado). Identificar informação principal de diálogos e mensagens curtas.	Diálogos (situações do quotidiano, nos domínios familiar, escolar ou social). Mensagens telefónicas/ recados	Itens de seleção: Escolha múltipla Associação Grupo I – 4 itens Grupo II – 3 itens Grupo III – 5 itens	25 pontos
Parte II Leitura e Escrita (40 minutos)	Leitura: Compreender textos curtos e simples em linguagem corrente. Identificar a informação essencial de textos de tipologia diversa.	Diálogos Entradas de dicionários Avisos Receitas Textos informativos Texto literário de autores portugueses ou de expressão portuguesa (excertos muito curtos)	Itens de seleção: Completamento Associação Escolha múltipla Itens de WF Grupo I – 4 itens Grupo II – 5 itens Grupo III – 5 itens Grupo IV – 4 itens Grupo V – 5 itens	25 pontos
	Escrita: Produzir textos, de forma articulada, sobre assuntos concretos e conhecidos. Usar padrões frásicos correntes e expressões de uso muito frequente, sobre si próprio, sobre outras pessoas e sobre assuntos do quotidiano. Utilizar um repertório linguístico de uso corrente sobre assuntos concretos.	Postais/ mensagens eletrónicas Convites Recados	Item de construção Resposta extensa 1 item	25 pontos
Parte III Expressão Oral (7 - 10 minutos cada par de candidatos)	Interagir de forma simples com o examinador e com outro candidato. Produzir expressões de uso muito frequente e estruturas frásicas muito simples.	Entrevista Enunciado descritivo	Itens de produção oral orientada: Entrevista com guião Interação sobre temas/ imagens	25 pontos

**Figura 4:** Matriz da prova nível A1

Fonte: *Camões, I.P.*, disponível em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-epe/provas-de-certificacao> (consultado a 14 de setembro de 2021).

## **Capítulo 3 - Análise dos dados**

A opção por uma análise dos dados predominantemente qualitativa está em consonância com os nossos objetivos, hipóteses formuladas e questões de investigação. Além disso, “o recurso às análises qualitativas abre a via ao emaranhado dos sentidos que tornam compreensíveis as sociedades” (Esteves, 1998: 23).

Neste capítulo, não procurámos transformar os dados em números, mas antes descrever, caracterizar e analisar duas realidades de ensino-aprendizagem da LP, uma de PLNM A1 e outra de PLE A1. Tentámos identificar as especificidades de dois contextos de ensino-aprendizagem distintos, um de ILS e o outro de não ILS, e a sua relação com o perfil sociolinguístico dos aprendentes, tendo também em atenção as questões relacionadas com a interculturalidade. No entanto, sempre que se revelou profícuo para a nossa investigação, fizemos uma abordagem quantitativa, pois “a factualidade não se exprime apenas em dimensões numéricas nem o qualitativo é inquantificável” (Esteves, 1998: 23).

Todas as informações que aqui sintetizámos, nos quadros e nos gráficos, foram retiradas das respostas aos questionários sociolinguísticos, preenchidos pelos aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1 (*cf.* apêndices 4 e 6 em CD).

### **3.1. Dados do primeiro questionário**

O primeiro questionário sociolinguístico foi aplicado no ano letivo de 2019/2020 à turma de PLNM A1, no início do primeiro semestre, e às turmas de PLE A1, no início do segundo semestre em que iria decorrer o curso, que foi interrompido.

#### **3.1.1. Dados biográficos dos aprendentes de PLNM e de PLE (níveis A1)**

Na primeira parte do primeiro questionário sociolinguístico (*cf.* apêndice 1 em CD), recolhemos os dados pessoais dos alunos: nome, sexo, data de nascimento, local de nascimento, nacionalidade, língua materna, nível de escolaridade, área de estudo, idioma de ensino, profissão, país atual de residência permanente e a nacionalidade dos pais.

Ao fazermos o tratamento das informações reunidas, excluámos o nível de escolaridade, a área de estudo e a nacionalidade dos pais, porque no geral as respostas

obtidas não se mostraram relevantes para a nossa pesquisa. A informação relativa ao idioma de escolarização do aluno, no percurso escolar / académico, desde a primária, também não foi considerada, dado que a maioria dos aprendentes não respondeu ao que era pretendido, especialmente os aprendentes de PLNM A1. Verificámos que alguns aprendentes do grupo de PLNM A1, que pertenciam ao programa Erasmus, mencionaram (à data do preenchimento do questionário sociolinguístico) Portugal como o país onde residiam de forma permanente, apesar de se encontrarem em mobilidade.

Como diz Sales (2019: 116), “toda a turma de aprendentes é heterogênea, se levarmos em conta que cada indivíduo é um universo único e complexo”. No nosso trabalho de projeto, adicionámos a esta natural heterogeneidade a diversidade de línguas e culturas, como fatores que contribuem para a heterogeneidade dos grupos de aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1. Foi visível a existência de uma maior multiplicidade de línguas e culturas no contexto de ILS, do que no contexto de não ILS (quadro 3), visto que, no primeiro caso, tratava-se de um curso em que existiam estudantes que estavam numa situação de mobilidade Erasmus. Assim sendo, há a referir que, no grupo de aprendentes de PLNM A1, estavam representadas as seguintes L1: Alemã, Bielorrussa, Checa, Dinamarquesa, Eslovena, Romena<sup>74</sup>, Russa e Ucraniana. Já no grupo de PLE A1, tínhamos apenas um aprendente com a L1 Italiana (sendo este professor de Italiano na UKF Nitra, no Departamento de Línguas Românicas, que queria aprender o Português), os restantes eram alunos que tinham o Eslovaco como L1.

Acerca da diversidade de línguas e culturas existente nos grupos de aprendentes em análise, devemos ter em consideração que é “o sujeito plurilingue que caracteriza o espaço, e não o contrário. Embora esses sujeitos sejam todos plurilíngues, eles não são idênticos. [...] o espaço de sala de aula muda de ano para ano, conforme os indivíduos que o caracterizam” (Sales, 2019: 119-120). Assim, para além da zona geográfica, onde acontece o processo de ensino-aprendizagem, e de todas as circunstâncias a ela associadas (históricas, sociais, culturais, etc.), é fundamental o professor de L2 conhecer o perfil sociolinguístico do seu grupo de aprendentes, para que os procedimentos de ensino da LA, a serem implementados, sejam os mais adequados.

---

<sup>74</sup> A aprendente APLNM03 é Moldava e respondeu que a sua L1 era Romena. Por razões históricas e linguístico-culturais, em dezembro de 2013 o Tribunal Constitucional da República da Moldávia reconheceu a língua Romena como a língua oficial do país (cf. *Library of Congress*, disponível em <https://www.loc.gov/law/foreign-news/article/moldova-romanian-recognized-as-the-official-language/>, consultado a 14 de março de 2021).

Em relação à idade (quadro 3), no grupo de PLNM A1, o aprendiz mais novo tinha dezassete anos e o mais velho quarenta e sete anos. No Grupo de PLE A1, o aprendiz mais novo tinha vinte e um anos e o mais velho cinquenta e seis anos. Quanto à profissão<sup>75</sup>, constatámos que eram maioritariamente estudantes, com a exceção dos aprendizes APLNM01, APLNM07, APLNM09, APLNM13, APLNM20 e APLNM22, no grupo de PLNM A1, e APLE09 e APLE11, no grupo de PLE A1 (que eram professores na UKF Nitra).

Aprendizes	Sexo	Idade	Local de nascimento	Nacionalidade	País onde reside atualmente	Profissão	Língua Materna
<b>PLNM A1</b>							
<b>APLNM01</b>	M	47	Rússia	Russo / Finlandês	Portugal	Programador	Russa
<b>APLNM02</b>	F	19	Alemanha	Alemã	Alemanha	Voluntária	Alemã
<b>APLNM03</b>	F	19	República da Moldávia	Moldava	República da Moldávia	Estudante	Romena
<b>APLNM04</b>	F	23	Roménia	Romena	Roménia	Estudante	Romena
<b>APLNM05</b>	F	21	Eslovénia	Eslovena	Portugal	-----	Eslovena
<b>APLNM06</b>	F	36	Rússia	Russa	Portugal	-----	Russa
<b>APLNM07</b>	F	29	Dinamarca	Dinamarquesa	Dinamarca (futuramente em Portugal)	Guia de turismo	Dinamarquesa
<b>APLNM08</b>	M	20	Roménia	Romeno	Roménia	Estudante	Romena
<b>APLNM09</b>	F	37	Rússia	Russa	Portugal	Consultora de relações públicas	Russa
<b>APLNM10</b>	F	20	República Checa	Checa	República Checa	Estudante	Checa
<b>APLNM11</b>	F	22	República Checa	Checa	Portugal Madeira	Estudante	Checa
<b>APLNM12</b>	F	22	República Checa	Checa	República Checa	Estudante	Checa
<b>APLNM13</b>	F	22	Roménia	Romena	Roménia	Estagiária	Romena
<b>APLNM14</b>	F	20	Eslovénia	Eslovena	Portugal	-----	Eslovena

<sup>75</sup> Este será um elemento a ter em conta na nossa análise às motivações dos aprendizes, relativamente ao início da aprendizagem da LP (cf. ponto 3.1.3 neste trabalho).

<b>APLNM15</b>	F	23	República Checa	Checa	Portugal Madeira	Estudante	Checa
<b>APLNM16</b>	F	22	República Checa	Checa	Portugal Madeira	Estudante	Checa
<b>APLNM17</b>	F	17	Bielorrússia	Bielorrussa	Portugal	-----	Bielorrussa
<b>APLNM18</b>	F	22	República Checa	Checa	República Checa	Estudante	Checa
<b>APLNM19</b>	F	21	República Checa	Checa	República Checa	Estudante	Checa
<b>APLNM20</b>	F	41	Ucrânia	Ucraniana	Ucrânia	Freelancer/ Copywriter	Ucraniana
<b>APLNM21</b>	F	23	República Checa	Checa	República Checa	Estudante	Checa
<b>APLNM22</b>	M	27	Rússia	Ucraniano	Ucrânia	Instrutor de surf	Ucraniana
<b>PLE A1</b>							
<b>APLE01</b>	F	22	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE02</b>	F	26	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE03</b>	F	21	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE04</b>	F	22	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE05</b>	F	26	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante / Tradutora freelance	Eslovaca
<b>APLE06</b>	F	27	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE07</b>	F	20	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE08</b>	F	23	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE09</b>	M	56	Itália	Italiana	Eslováquia	Professor	Italiana
<b>APLE10</b>	F	25	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Estudante	Eslovaca
<b>APLE11</b>	M	41	Eslováquia	Eslovaca	Eslováquia	Professor	Eslovaca

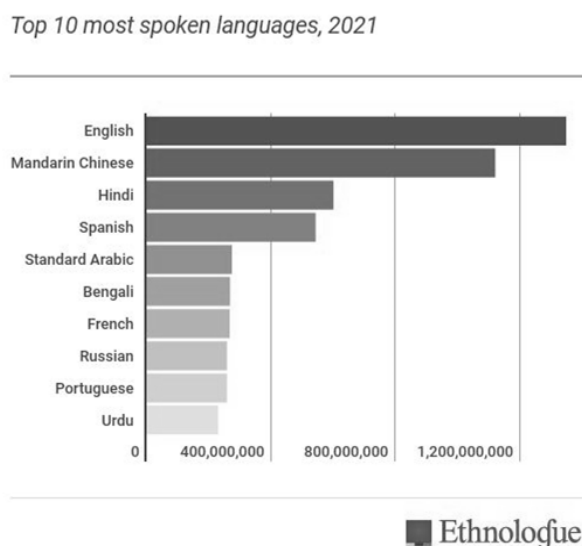
**Quadro 3:** Dados biográficos dos aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1

### 3.1.2. Perfil linguístico dos aprendentes de PLNM e de PLE (níveis A1)

Na segunda parte do questionário sociolinguístico, procurámos obter elementos para investigação acerca do perfil linguístico de cada um dos aprendentes, ou seja, saber com que línguas os aprendentes tiveram contacto, quais eram as que utilizavam e o nível de proficiência de cada uma delas, conforme o QECR (Conselho da Europa, 2001).

Antes de mais, importa conhecer a posição que a LP ocupa a nível mundial, relativamente às outras línguas vivas. Nas fontes consultadas, verificámos que os dados sobre o número de falantes de LP são díspares. Algumas estimativas só contam com os falantes de PLM, outras só têm em conta os falantes de Língua Oficial Portuguesa e ainda existem outras que englobam todos os falantes, sejam nativos ou não nativos.

De acordo com o *Ethnologue*<sup>76</sup>, em 2021, o número de falantes de Português, nativos e não nativos, era de aproximadamente de 258 milhões. A LP ocupava o nono lugar a nível mundial na lista das línguas mais faladas, enquanto a Língua Inglesa ocupava o primeiro lugar. No que concerne às línguas românicas, o Espanhol ocupava o quarto lugar e o Francês o sétimo lugar (gráfico 1).



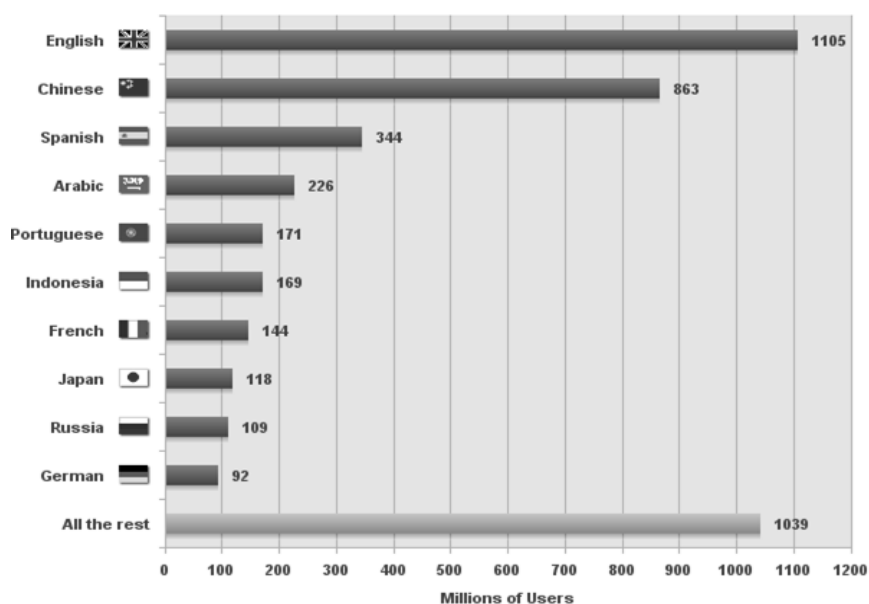
**Gráfico 1:** As línguas mais faladas mundialmente em 2021

Fonte: *Ethnologue*, disponível em <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200> (consultado a 25 de março de 2021)

<sup>76</sup> Informação disponível em <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200> (consultado a 25 de março de 2021).

A *Babbel Magazine*<sup>77</sup> também mencionava que existem cerca de 258 milhões de pessoas que falam Português, das quais cerca de 232 milhões são falantes nativos. Na lista do maior número de falantes nativos, a LP ocupa o sétimo lugar mundial, sendo a segunda língua românica mais falada, pois o Espanhol é a primeira. Segundo o Portal Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros Portugêses<sup>78</sup>, o Português é a quarta língua mais falada no Mundo, com cerca de 261 milhões de pessoas a falarem oficialmente Português nos cinco continentes. Esta estimativa abrange só os falantes de Língua Oficial Portuguesa.

No campo virtual, a LP ocupa o quinto lugar a nível mundial, na lista dos idiomas mais usados na internet em 2019 (gráfico 2). Atualmente, devemos ter presente que o processo de globalização, sustentado pelo desenvolvimento tecnológico, contribuiu para a expansão das línguas, não só no espaço geográfico real, mas também no espaço virtual.



Source: Internet World Stats - [www.internetworldstats.com/stats7.htm](http://www.internetworldstats.com/stats7.htm)  
Estimated total Internet users are 4,386,485,541 in April 30, 2019  
Copyright © 2019, Miniwatts Marketing Group

**Gráfico 2:** Os dez principais idiomas usados na internet em abril de 2019 (milhões de usuários)  
Fonte: *Internet World Stats*, disponível em <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm> (consultado a 25 de março de 2021)

<sup>77</sup> Informação disponível em <https://www.babbel.com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world> (consultado a 25 de março de 2021).

<sup>78</sup> Informação disponível em <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/lingua-e-cultura-portuguesas> (consultado a 25 de março de 2021).

Voltando ao questionário (*cf.* apêndice 1 em CD), à questão “Já viveu noutro(s) país(es) sem ser o seu país natal?”, cerca de metade dos aprendentes, em cada um dos grupos, PLNM A1 e PLE A1, respondeu que já viveu em países estrangeiros (quadro 4). Os aprendentes APLNM03, APLNM04, APLNM21, APLNM22, APLE01, APLE03, APLE05, APLE07, APLE09, APLE10 e APLE11 disseram ter usado a L1 do país estrangeiro onde estavam, ou esta em conjunto com a Língua Inglesa. Mesmo sem contar com os países cuja L1 é o Inglês, a língua mais utilizada para interagir com os falantes locais em países estrangeiros foi a Inglesa.

Cada vez mais, é frequente a interação entre falantes com L1 diferentes e o uso de uma terceira língua que ambos conhecem, sendo que, muitas vezes, essa língua nem é a L1 do espaço geográfico onde se encontram. Perante situações como esta, o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural torna-se fundamental para o aprendente de L2. Por exemplo, no grupo de aprendentes de PLNM A1, na sala de aula, à parte das atividades realizadas e da interação com a professora, frequentemente observámos que os aprendentes entre si usavam a L1, quando esta era comum entre eles, mas, quando as L1 eram diferentes, usavam a Língua Inglesa para interagir (por exemplo, a aprendente checa interagia em Inglês com a sua colega romena). Constatámos com muita frequência que a LP não era utilizada e o Inglês assumia o seu papel de língua franca, mesmo dentro da sala de aula. No grupo de PLE A1, os aprendentes usavam entre si a L1, o Eslovaco.

As observações na sala de aula e as respostas ao questionário espelham a realidade dos nossos dias, dentro e fora da sala de aula, ao nível linguístico e cultural. As línguas, em maior escala o Inglês ou, por exemplo, em menor escala o Espanhol, o Francês e o Português, extrapolaram as suas fronteiras e viajam “pelo mundo travando, acima de tudo, encontros interculturais” (Scheyerl & Siqueira, 2019: 24-25). As línguas quando “desnacionalizadas” apresentam uma “grande diversidade de usuários e, acima de tudo, possibilitam a estes se engajarem em interações interculturais cada vez mais significativas e com interlocutores de qualquer parte do mundo oriundos de culturas das mais diversas”, explicam Scheyerl & Siqueira (2019: 27).

No que diz respeito à residência em territórios de Língua Oficial Portuguesa, os aprendentes APLNM01, APLNM09, APLNM11, APLNM16 e APLE01 mencionaram ter residido em Portugal, e destes alguns na RAM. Sobressai o facto de os aprendentes APLNM01 e APLNM09 residirem em Portugal, há dois anos e há um ano respetivamente,

e continuarem a usar unicamente a Língua Inglesa para interagir com os falantes locais, enquanto a aprendente APLE01, nos cinco meses de permanência em Portugal, diz ter usado a LP em conjunto com o Inglês.

A ILS por si só nem sempre é suficiente para o falante se sentir motivado a tentar utilizar a LA. Como já vimos (*cf.* ponto 1.6 neste trabalho), para ser “absorvido” o *input* deve ser compreensível, de outra maneira o falante pode passar muito tempo em ILS sem adquirir a LA. Neste aspeto, a instrução formal numa situação de ILS tem a vantagem de apresentar o *input* na LA de um modo gradual e ajustado, aproveitando a oportunidade que o aprendente tem de pôr em prática ou identificar, num contexto real de uso da LA, o que é aprendido dentro da sala de aula. A ILS e a instrução formal potenciam-se mutuamente, favorecendo a aquisição e o desenvolvimento da LA.

Aprendentes	Já viveu noutro(s) país(es) sem ser o seu país natal?				
	SIM	NÃO	País	Tempo de permanência	Língua utilizada para interagir com os locais
PLNM A1					
APLNM01	✓		EUA	2 anos	Inglês
			Finlândia	13 anos	Inglês
			Portugal	2 anos	Inglês
APLNM02		✓			
APLNM03	✓		Roménia	3 anos	Romeno
APLNM04	✓		Itália	2 meses	Inglês e algumas palavras em Italiano
			Polónia	2 meses	Inglês
APLNM05		✓			
APLNM06		✓			
APLNM07	✓		Grécia	2 vezes 8 meses	Inglês
APLNM08		✓			
APLNM09	✓		EUA	2 anos	Inglês
			Portugal	1 ano	Inglês
APLNM10		✓			
APLNM11	✓		Portugal	5 meses	Inglês
APLNM12		✓			
APLNM13		✓			
APLNM14		✓			
APLNM15		✓			
APLNM16	✓		Madeira	5 meses	Inglês / Espanhol
APLNM17		✓			
APLNM18		✓			
APLNM19	✓		Espanha	6 meses	Inglês

APLNM20	✓		-----	-----	-----
APLNM21	✓		Espanha	6 meses	Espanhol / Inglês
APLNM22	✓		Alemanha	2 anos	Alemão / Inglês
PLE A1					
APLE01	✓		França	10 meses	Francês
			Portugal	5 meses	Inglês / Português
APLE02		✓			
APLE03	✓		Bélgica	4 meses	Francês
APLE04		✓			
APLE05	✓		Reino Unido	20 dias	Inglês
APLE06		✓			
APLE07	✓		Reino Unido	2 meses	Inglês
APLE08		✓			
APLE09	✓		Eslováquia	20 anos	Eslovaco
			Polónia	-----	Polaco
APLE10	✓		Grécia	4 meses	Inglês
			EUA	4 meses	Inglês
APLE11	✓		Rússia	5 meses	Russo
			EUA	3 meses	Inglês

**Quadro 4:** Respostas à questão 2.1 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

Em relação à(s) língua(s) utilizadas para comunicar (quadro 5), tanto no grupo de PLNM A1 quanto de PLE A1, notámos que predominava o uso da L1 no círculo familiar (pai, mãe, irmãos, filhos e a família em geral). No entanto, os aprendentes APLNM01, APLNM03, APLNM09, APLNM21, APLNM23, APLE05, APLE06, APLE08 e APLE09, em algumas circunstâncias, dizem utilizar uma L2 com os seus familiares.

Observámos que, para comunicar com os amigos e outras pessoas fora da esfera familiar, a tendência é haver uma maior diversidade nas línguas utilizadas, e que a Língua Inglesa domina. Sendo este mais um indicador da realidade atual, em que as fronteiras se esbatem, sobretudo ao nível linguístico e cultural, em virtude do processo de globalização e da consequente necessidade de se estabelecerem relações de natureza social, económica, etc. (Scheyerl & Siqueira, 2019).

Aprendentes	Qual (quais) a(s) língua(s) que utiliza para comunicar com:						
	Pai	Mãe	Irmãos	Filhos <sup>79</sup>	Família em geral	Amigos	Outras pessoas
<b>PLNM A1</b>							
<b>APLNM01</b>	Russo	Russo	Russo	-----	Russo/ Inglês	Russo/ Inglês	Russo/ Inglês/ Finlandês
<b>APLNM02</b>	Alemão	Alemão	Alemão	-----	Alemão	Alemão	Alemão/ Inglês
<b>APLNM03</b>	Russo	Russo/ Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Inglês/ Russo/ Romeno
<b>APLNM04</b>	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno / Inglês	Romeno / Inglês
<b>APLNM05</b>	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno/ Inglês
<b>APLNM06</b>	Russo	Russo	Russo	Russo	Russo	Russo	Inglês/ Russo
<b>APLNM07</b>	Dinamarquês	Dinamarquês	Dinamarquês	-----	Dinamarquês	Dinamarquês/ Inglês/ Português	Inglês/ Português
<b>APLNM08</b>	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Inglês
<b>APLNM09</b>	Russo	Russo/ Inglês	-----	-----	Russo	Russo/ Inglês	Russo/ Inglês/ Alemão
<b>APLNM10</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM11</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo / Inglês	Checo / Inglês
<b>APLNM12</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM13</b>	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno	Romeno / Inglês	Romeno / Inglês
<b>APLNM14</b>	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno	Esloveno/ Inglês
<b>APLNM15</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo / Inglês
<b>APLNM16</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo / Eslovaco / Inglês	Checo / Eslovaco / Inglês
<b>APLNM17</b>	Russo	Russo	Russo	-----	Russo	Russo	Russo

<sup>79</sup> Na categoria filhos, algumas respostas suscitaram dúvidas, considerando os dados biográficos dos aprendentes (cf. quadro 3 neste trabalho). Alguns dos aprendentes poderão ter respondido por engano.

<b>APLNM18</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo / Inglês	Checo / Inglês / Russo se for necessário
<b>APLNM19</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo / Inglês	-----
<b>APLNM20</b>	Russo	-----	Ucraniano	Ucraniano	Russo	Russo	Russo / Inglês
<b>APLNM21</b>	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo	Checo / Inglês / Espanhol	Checo / Inglês / Espanhol
<b>APLNM22</b>	Ucraniano	Ucraniano	Ucraniano	Ucraniano	Inglês	Inglês	Inglês
<b>PLE A1</b>							
<b>APLE01</b>	Eslovaco	Eslovaco	-----	-----	Eslovaco	Eslovaco / Inglês / Francês	Eslovaco / Inglês
<b>APLE02</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	-----	Eslovaco	Eslovaco / Italiano	Eslovaco / Italiano / Inglês
<b>APLE03</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco / Francês	-----	Eslovaco	Eslovaco	-----
<b>APLE04</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco / Inglês / Francês
<b>APLE05</b>	Eslovaco	Eslovaco	-----	-----	Eslovaco / Inglês / Espanhol	Eslovaco / Inglês / Espanhol	Eslovaco / Inglês / Espanhol
<b>APLE06</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco / Inglês	-----	Eslovaco	Eslovaco / Espanhol	Eslovaco / Inglês / Espanhol
<b>APLE07</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco / Inglês	Eslovaco / Inglês / Francês
<b>APLE08</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco (Inglês se queremos praticar)	-----	Eslovaco / Inglês (tenho família na Inglaterra e Canadá)	Eslovaco	Eslovaco / Inglês / Espanhol / um pouco de Alemão
<b>APLE09</b>	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano / Eslovaco	Italiano / Eslovaco	Italiano / Eslovaco / Espanhol / Inglês	Italiano / Eslovaco / Espanhol / Inglês / Russo / Polaco / Checo
<b>APLE10</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	-----	Eslovaco	Eslovaco / Inglês	-----

<b>APLE11</b>	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco	Eslovaco / Russo	Eslovaco / Russo / Inglês
---------------	----------	----------	----------	----------	----------	------------------	---------------------------

**Quadro 5:** Respostas à questão 2.2 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

Dentro das línguas que os aprendentes conheciam, independentemente do nível de proficiência, procurámos saber quais as que preferiam usar para falar, ler ou escrever, no seu quotidiano. Reconhecemos que esta questão está incompleta, por faltar uma das capacidades linguísticas básicas: ouvir. Não especificámos contextos, nem sugerimos cenários hipotéticos, por exemplo, se “escrever” dizia respeito a uma situação de produção, interação ou mediação, de modo a não influenciar ou limitar as respostas.

No conjunto das informações recolhidas, verificámos que, no grupo de PLNM A1, a maioria dos aprendentes preferia e utilizava a L1 para falar, ler e escrever. Contudo, alguns aprendentes (APLNM01, APLNM09, APLNM13, APLNM16 e APLNM17), para além da L1, optavam por outra língua e a utilizavam para falar, ler ou escrever (quadro 6). O aprendente APLNM20 não respondeu. No grupo de PLE A1, todos os aprendentes indicaram que, a par da L1, preferiam e usavam alguma L2, para falar, ler ou escrever.

Aprendentes	Em que línguas prefere:		
	Falar	Ler	Escrever
<b>PLNM A1</b>			
<b>APLNM01</b>	Russo / Inglês	Russo / Inglês	Russo / Inglês
<b>APLNM02</b>	Alemão	Alemão	Alemão
<b>APLNM03</b>	Russo / Romeno	Romeno	Romeno
<b>APLNM04</b>	Romeno	Romeno	Romeno
<b>APLNM05</b>	Esloveno	Esloveno	Esloveno
<b>APLNM06</b>	Russo / Inglês	Russo	Russo
<b>APLNM07</b>	Inglês / Dinamarquês	Dinamarquês	Inglês / Dinamarquês
<b>APLNM08</b>	Romeno	Inglês	Romeno
<b>APLNM09</b>	Russo / Inglês / Alemão	Russo / Inglês	Russo / Inglês
<b>APLNM10</b>	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM11</b>	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM12</b>	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM13</b>	Romeno / Inglês	Romeno / Inglês	Romeno / Inglês
<b>APLNM14</b>	Esloveno	Esloveno	Esloveno
<b>APLNM15</b>	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM16</b>	Inglês / Checo / Eslovaco	Inglês / Checo / Eslovaco	Inglês / Checo / Eslovaco
<b>APLNM17</b>	Russo / Inglês	Russo / Inglês	Russo / Inglês

<b>APLNM18</b>	Checo	Checo ou Inglês	Checo
<b>APLNM19</b>	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM20</b>	-----	-----	-----
<b>APLNM21</b>	Checo	Checo	Checo
<b>APLNM22</b>	Inglês	Ucraniano	Ucraniano
<b>PLE A1</b>			
<b>APLE01</b>	Inglês	Eslovaco	Eslovaco
<b>APLE02</b>	Eslovaco / Italiano	Italiano / Inglês	Italiano
<b>APLE03</b>	Eslovaco / Inglês / Francês	Eslovaco / Inglês	Eslovaco
<b>APLE04</b>	Eslovaco / Inglês	Eslovaco / Inglês	Eslovaco / Inglês
<b>APLE05</b>	Eslovaco	Inglês	Eslovaco
<b>APLE06</b>	Eslovaco / Inglês /	Eslovaco / Inglês /	Eslovaco
<b>APLE07</b>	Eslovaco	Eslovaco / Inglês	Eslovaco / Inglês
<b>APLE08</b>	Eslovaco / Inglês / Espanhol	Eslovaco / Inglês / Espanhol	Eslovaco / Inglês (Espanhol não muito)
<b>APLE09</b>	Italiano / Espanhol / Eslovaco	Italiano / Espanhol / Eslovaco / Inglês / Russo / Polaco	Italiano / Espanhol / Eslovaco
<b>APLE10</b>	Eslovaco / Inglês	Eslovaco / Inglês /	Eslovaco / Inglês / Italiano
<b>APLE11</b>	Eslovaco / Russo / Inglês	Eslovaco / Russo / Inglês	Eslovaco / Russo

**Quadro 6:** Respostas à questão 2.3 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

A questão 2.4, “Em que línguas é capaz de comunicar?”, foi colocada com o intuito de recolher dados acerca das línguas que os aprendentes conheciam e eram capazes de usar para comunicar, bem como o nível de competência que possuíam em cada uma delas. A pertinência desta questão prende-se com o que nos diz o Conselho da Europa (2001: 32):

Um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento que já se possuía, antes é condicionado pela natureza, pela riqueza e pela estrutura do conhecimento anterior de cada um e, para além disso, serve para modificar e reestruturar este último, mesmo que só parcialmente. Claramente, assim, o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é directamente relevante para a aprendizagem das línguas.

As informações obtidas permitiram confirmar que a maioria dos aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1 conhece pelo menos duas línguas além da L1 (quadro 7), ou seja, têm conhecimentos de uma L3.

Comparando o conjunto de respostas do quadro 7 com o que é apresentado no quadro 6, constatámos que, no grupo de PLE A1, todos os aprendentes mencionaram a utilização de alguma das L2 que conheciam, mesmo que em alguns casos fosse só para

falar (APLE01) ou só para ler (APLE05). Já no grupo de PLNM A1, uma parte dos aprendentes mostrou que não utilizava as L2 que conheciam (APLNM02, APLNM05, APLNM10, APLNM11, APLNM12, APLNM14, APLNM15, APLNM19 e APLNM21), embora se considerassem capazes de as usar para comunicar. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de não terem necessidade de usar outra língua no quotidiano, sem ser a L1. Podendo também tratar-se de uma opção (por exemplo, entre escolher um livro numa L2 e a sua tradução em L1, optam pela tradução em L1).

Estes casos demonstram que o conhecimento que um aprendente possui de várias línguas nem sempre se traduz no desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. Relativamente a esta questão, no CEFR (Council of Europe, 2018: 28, tradução nossa)<sup>80</sup>, é feita a distinção “entre o multilinguismo (a coexistência de diferentes línguas a nível social ou individual) e o plurilinguismo (a dinâmica e o desenvolvimento do repertório linguístico de um utilizador/aprendente individual)”.

De notar que, de entre as L2 indicadas pelos aprendentes de ambos os grupos em análise, o Inglês e o Espanhol foram as mais frequentes. Como vimos anteriormente (*cf.* gráfico 1 e gráfico 2 neste trabalho), estes são dois dos idiomas que têm um maior número de falantes e são os mais utilizados na internet, a nível mundial. No entanto, na observação das aulas de PLNM A1, não registámos nenhuma ocasião em que o Espanhol fosse utilizado entre os aprendentes para interagir.

Aprendentes	Em que línguas é capaz de comunicar?						
	Línguas	Compreensão		Produção		Interação	
		Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita
<b>PLNM A1</b>							
<b>APLNM01</b>	Russo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	C1	C1	C1	C1	C1	C1
	Finlandês	A2	A2	A2	A2	A2	A2
<b>APLNM02</b>	Alemão	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Francês	A2	A2	A2	A2	A2	A2
<b>APLNM03</b>	Romeno	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Russo	C2	C2	C2	C1	C2	C1
	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2

<sup>80</sup> “between multilingualism (the coexistence of different languages at the social or individual level) and plurilingualism (the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner)” (Council of Europe, 2018: 28).

<b>APLNM04</b>	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Romeno	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>APLNM05</b>	Esloveno	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Espanhol	B1	B1	B1	B1	B1	B1
<b>APLNM06</b>	Russo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B1	B1	B1	B1	B1	B1
<b>APLNM07</b>	Dinamarquês	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Português	A1	A1	A1	A1	A1	A1
<b>APLNM08</b>	Inglês	C1	C1	B2	B2	B2	B2
<b>APLNM09</b>	Russo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Alemão	B1	B1	B1	B1	B1	B1
<b>APLNM10</b>	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Espanhol	A2	A2	A2	A2	A2	A2
<b>APLNM11</b>	Inglês	B1	B1	B1	B1	B1	B1
	Checo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Alemão	A2	A2	A2	A2	A2	A2
<b>APLNM12</b>	Checo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Alemão	B1	B1	B1	B1	B1	B1
<b>APLNM13</b>	Inglês	B2	B1	B1	B1	B2	B1
<b>APLNM14</b>	Esloveno	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Alemão	B1	B1	B1	B1	B1	B1
	Espanhol	A2	A2	A2	A2	A2	A2
<b>APLNM15</b>	Checo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B1	B1	B2	B1	B2	B1
	Alemão	A2	A2	A2	A2	A2	A2
<b>APLNM16</b>	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Checo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Eslovaco	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Espanhol	B1	B1	B1	B1	B1	B1
<b>APLNM17</b>	Inglês	C1	B2	C1	B1	C1	B1
	Russo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>APLNM18</b>	Checo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B2	C1	B2	B2	B2	B2
	Russo	B1	B1	B1	B1	B1	B1
<b>APLNM19</b>	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Espanhol	A1	A1	A1	A1	A1	A1
<b>APLNM20</b>	Inglês	A2	A2	A1	A1	A1	A1
	Russo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Ucraniano	C2	C2	C2	C2	C2	C2
<b>APLNM21</b>	Inglês	B1	B1	B1	B1	B1	B1
	Espanhol	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	Russo	A1	A1	A1	A1	A1	A1

	Checo	C2	C2	C2	C2	C2	C2
APLNM22	Inglês	B2	B1	B2	B1	B2	B2
	Alemão	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	Português	A1	--	A1	--	A1	--
<b>PLE A1</b>							
APLE01	Inglês	C2	C2	C1	C1	C1	C1
	Francês	C1	C1	B2	B2	B2	B2
	Português	A1	A1	A1	A1	A1	A1
APLE02	Italiano	C1	C1	C1	C1	C1	C1
	Inglês	C1	C1	C1	C1	C1	C1
APLE03	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Francês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Italiano	B2	B2	B2	B2	B2	B2
APLE04	Inglês	C1	C1	C1	C1	C1	C1
	Francês	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	Eslovaco	C2	C2	C2	C2	C2	C2
APLE05	Inglês	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Espanhol	C1	C1	C1	C1	C1	C1
APLE06	Eslovaco	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	C1	C1	B2	B2	B2	B2
	Espanhol	C1	C1	B2	B2	B2	C1
APLE07	Eslovaco	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	C1	C1	C1	B2	C1	B2
	Francês	B1	B1	A2	A2	A2	A2
APLE08	Inglês	C1	C1	C1	B2	C1	B2
	Espanhol	B2	C1	B2	B2	B2	B2
	Alemão	A2	B1	A1	A1	A2	A1
APLE09	Eslovaco	C1	C1	C1	B1	C1	B1
	Espanhol	C2	C2	C1	C1	C1	C1
	Inglês	A2	B1	A2	A1	A2	A1
APLE10	Eslovaco	C2	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B2	B2	B2	B2	B2	B2
	Italiano	B2	B2	B2	B2	B2	B2
APLE11	Russo	C2	C2	C2	C1	C2	C1
	Inglês	B1	B2	B2	B1	B2	B1
	Espanhol	A1	A1	A1	A1	A1	A1

**Quadro 7:** Respostas à questão 2.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

### 3.1.3. Motivações e expectativas dos aprendentes de PLNM e de PLE (níveis A1)

Na terceira parte do primeiro questionário (*cf.* apêndice 1), procurámos identificar as motivações e as expectativas dos aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1 em relação ao ensino-aprendizagem da LP.

Geralmente, em PLNM A1 e em PLE A1, os aprendentes nunca frequentaram aulas de LP. Todavia, tentámos apurar se, dentro dos grupos em estudo, existiam aprendentes que tinham alguma vez frequentado aulas de LP e durante quanto tempo. Responderam já ter tido aulas de LP (quadro 8) três aprendentes: APLNM07 (dois meses), APLNM13 (dois meses) e APLE01 (quatro meses).

Aprendentes	Frequentou alguma vez aulas de Português?		
	SIM	NÃO	Durante quanto tempo?
<b>PLNM A1</b>			
APLNM01		✓	
APLNM02		✓	
APLNM03		✓	
APLNM04	✓		Estou a assistir às aulas. Até agora frequentei 2 aulas.
APLNM05		✓	
APLNM06		✓	
APLNM07	✓		2 meses
APLNM08		✓	
APLNM09	✓		Segunda aula
APLNM10		✓	
APLNM11		✓	
APLNM12		✓	
APLNM13	✓		2 meses
APLNM14		✓	
APLNM15		✓	
APLNM16		✓	
APLNM17		✓	
APLNM18	✓		Comecei hoje, 2 horas
APLNM19		✓	
APLNM20		✓	
APLNM21		✓	
APLNM22		✓	
<b>PLE A1</b>			
APPLE01	✓		4 meses
APPLE02		✓	
APPLE03		✓	
APPLE04		✓	
APPLE05		✓	
APPLE06		✓	
APPLE07		✓	
APPLE08		✓	
APPLE09		✓	
APPLE10		✓	

APLE11		✓	
--------	--	---	--

**Quadro 8:** Respostas à questão 3.1 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

As motivações dos aprendentes para a aprendizagem de uma L2 são alvo de investigação desde os anos cinquenta do XX (Crookes & Schmidt, 1989). Ao caracterizarmos as motivações dos aprendentes participantes nesta investigação, seguimos a teoria proposta por Gardner & Lambert (1972 *apud* Brown, 2001; Crookes & Schmidt, 1989; Dörnyei & Ushioda, 2011) sobre esta questão, por esta ser a mais adequada à natureza dos dados que recolhemos.

Para Gardner (1985: 10, tradução nossa)<sup>81</sup>, a motivação advém da “combinação de esforço mais desejo de alcançar o objetivo de aprender a língua mais atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da língua”. Isto é, a motivação é o resultado da ligação de três fatores: o esforço (intensidade motivacional), o desejo de aprender a LA e a atitude do aprendente em relação à LA (Gardner, 1985; Crookes & Schmidt, 1989; Dörnyei & Ushioda, 2011). No estudo sobre a motivação dos aprendentes para a aprendizagem de uma L2, Gardner & Lambert (1972 *apud* Brown, 2001; Crookes & Schmidt, 1989; Dörnyei & Ushioda, 2011) centram-se na relação que o aprendente tem com a LA, com o contexto de ensino-aprendizagem e com a comunidade de falantes da LA. Gardner & Lambert (1972 *apud* Brown, 2001; Crookes & Schmidt, 1989; Dörnyei & Ushioda, 2011) distinguem as motivações que têm uma orientação integrativa (relacionadas com o desejo e objetivo de interação com uma comunidade de falantes ou de integração sociocultural numa comunidade) das que têm uma orientação instrumental, (ligadas a uma contrapartida ou a um objetivo académico – por exemplo, conseguir uma boa nota – ou profissional – por exemplo, conseguir um melhor salário ou emprego).

Para conhecermos as motivações que levaram os aprendentes a iniciar a aprendizagem da LP (quadro 9), optámos por uma pergunta aberta, por forma a não limitar as respostas e, assim, obtermos um conjunto de dados abrangentes, quanto à diversidade dos motivos.

Nas respostas, observámos que, de maneira genérica, as motivações dos aprendentes de PLNM A1 tinham uma orientação integrativa. Estavam relacionadas com a obtenção da autonomia necessária na LP, para no quotidiano poderem comunicar com

---

<sup>81</sup> “combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language” (Gardner, 1985: 10).

os falantes locais e conhecer a cultura portuguesa. Confrontando estes com os dados sintetizados no quadro 3 (*cf.* ponto 3.1.1 neste trabalho), notámos ainda que, em alguns casos, no grupo de PLNM A1, os planos profissionais, associados ao objetivo de residência em Portugal, também motivavam os aprendentes (APLNM01, APLNM06, APLNM07, APLNM09 e APLNM20) a querer aprender a LP, para utilizá-la diariamente a longo prazo. Para esses aprendentes, o reconhecimento do esforço e da vontade que tinham em adquirir a LP, por parte dos falantes locais, era visto como fator facilitador da sua integração na sociedade e no mercado de trabalho. APLNM17 mostrou ter uma motivação de carácter instrumental, pois para esta aprendente a aprendizagem da LP seria importante para conseguir entrar para a universidade.

No mesmo grupo, outros aprendentes, na maioria os estudantes do programa Erasmus, demonstraram que as suas motivações também tinham uma orientação integrativa, vontade de conhecer a cultura portuguesa e de comunicar com os falantes locais, enquanto permaneciam temporariamente na Madeira (APLNM03, APLNM08, APLNM11, APLNM12, APLNM15, APLNM16, APLNM18 e APLNM21). Existiam também motivações de carácter instrumental, ligadas apenas à vontade de aprender uma nova língua e querer ter um conhecimento básico da LP (APLNM04, APLNM10, APLNM13, APLNM19 e APLNM22). Os aprendentes APLNM05 e APLNM14 não responderam (quadro 9).

Por seu lado, no grupo de aprendentes de PLE A1, para além do desejo de poderem comunicar e terem a possibilidade de interagir em Português, com os estrangeiros que visitem a Eslováquia ou em contexto de viagem com os falantes locais (APLE01 e APLE11), o enfoque da aprendizagem estava sobretudo ligado ao interesse na cultura e língua portuguesas (APLE06 e APLE09). As aulas de LP eram vistas como uma oportunidade de aprender uma nova língua (APLE04, APLE05, APLE07, APLE08 e APLE10). Alguns aprendentes de PLE A1 apresentaram ainda outra motivação: aprender uma nova língua românica (APLE02 e APLE03). Neste grupo, as motivações tinham uma orientação integrativa, expostas na vontade de poderem comunicar em Português com falantes nativos e conhecerem a cultura portuguesa, mas também instrumental, ligadas ao desenvolvimento intelectual e pessoal. Assim, a LP é vista como importante, pelas vantagens a nível profissional (quadro 9).

Nos grupos em estudo, ficou expresso que, de um modo geral, no contexto de ILS há um maior interesse em utilizar os conhecimentos em Português no quotidiano, a longo

prazo, principalmente para interagir com os falantes locais. Fora do contexto de ILS, o desejo de saber comunicar em Português também estava presente, mas o interesse na língua e cultura portuguesas destacou-se como mais-valia a nível pessoal e profissional.

Aprendentes	Quais são as suas motivações para a frequência destas aulas?
<b>PLNM A1</b>	
<b>APLNM01</b>	Comunicação com as pessoas locais, cultura e literatura.
<b>APLNM02</b>	Viver na Madeira durante muito tempo.
<b>APLNM03</b>	Estou interessada na interação com os portugueses.
<b>APLNM04</b>	Quero aprender mais línguas.
<b>APLNM05</b>	-----
<b>APLNM06</b>	Entender e poder comunicar na língua do país onde vivo agora.
<b>APLNM07</b>	Quero viver em Portugal, por isso preciso da língua.
<b>APLNM08</b>	A minha motivação é conhecer a cultura portuguesa.
<b>APLNM09</b>	Quero chegar ao nível C2.
<b>APLNM10</b>	Quero aprender o básico da Língua Portuguesa.
<b>APLNM11</b>	Quero aprender uma nova língua. Gostaria de falar com as pessoas locais na sua língua.
<b>APLNM12</b>	O ensino de uma nova língua. Ser capaz de compreender um pouco aqui na Madeira.
<b>APLNM13</b>	Quero aprender a Língua Portuguesa, tanto quanto eu puder!
<b>APLNM14</b>	-----
<b>APLNM15</b>	Quero aprender mais uma língua e quero saber mais sobre as pessoas na Madeira.
<b>APLNM16</b>	Melhorar os conhecimentos de Português. Compreender os nativos. Falar com eles. Conhecer novas pessoas.
<b>APLNM17</b>	Quero passar nos exames de Português e entrar para a universidade.
<b>APLNM18</b>	Vou passar alguns meses em Portugal e estou interessada na língua.
<b>APLNM19</b>	Quero aprender o básico do Português.
<b>APLNM20</b>	Para aprender, para viver aqui e trabalhar.
<b>APLNM21</b>	Gosto de línguas e realmente quero aprender Português. Gostaria de comunicar com as pessoas daqui.
<b>APLNM22</b>	Quero aprender uma nova língua.
<b>PLE A1</b>	

<b>APLE01</b>	Acho muito importante aprender novas línguas e ser capaz de falar com tantos estrangeiros quanto possível. É bom a nível de crescimento pessoal, vocabulário e aumenta as oportunidades de conseguir um melhor emprego no futuro.
<b>APLE02</b>	Eu sempre quis aprender mais uma língua românica desde que comecei a aprender Italiano e este curso é uma ótima oportunidade para fazer isso.
<b>APLE03</b>	Gostaria de aprender Português como terceira língua românica e sexta língua para ter oportunidades na minha vida profissional.
<b>APLE04</b>	Eu já tentei aprender Português (sozinha) realmente gosto da sonoridade da língua e é útil saber falar uma língua que não se ensina muito na Eslováquia.
<b>APLE05</b>	Língua muito atraente, parecida com o Espanhol, quero aprender algo novo.
<b>APLE06</b>	Pessoalmente, acho que a Língua Portuguesa é linda, mesmo que não a fale, parece muito bela. Eu realmente gostaria de aprender, de entender, especialmente na comunicação, e também penso que não iria apenas aprender a língua nestas aulas, como também iria conhecer a cultura portuguesa e o país em geral.
<b>APLE07</b>	Gostaria de aprender mais uma língua e ser capaz de comunicar em Português (no futuro).
<b>APLE08</b>	Parece uma oportunidade cativante. Sempre quis aprender várias línguas, pela formação pessoal e pela perspectiva que nos dá sobre outras culturas e países. Aprender o básico neste curso pode abrir uma nova porta para mim.
<b>APLE09</b>	Estou muito interessado na língua e cultura portuguesas.
<b>APLE10</b>	Aprender uma nova língua. Aumentar o meu vocabulário.
<b>APLE11</b>	Quero aprender algo novo. Gosto de aprender línguas, penso que é uma maneira de conhecer novas culturas e se viajar é bom poder usar algumas frases na língua do país em que se está.

**Quadro 9:** Respostas à questão 3.2 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

No que toca às expectativas acerca da aprendizagem da LP (quadro 10), dentro das quatro respostas possíveis (muito fácil, fácil, difícil e muito difícil), verificámos que a maioria dos aprendentes de ambos os grupos, de PLNM A1 e de PLE A1, considerava que aprender Português iria ser difícil. Essa maioria foi mais expressiva no grupo de PLE A1, pois só dois dos onze aprendentes (APLE03 e APLE05) disseram que seria fácil a aprendizagem da LP.

Apesar de pretendermos apenas uma resposta, a aprendente APLNM16 marcou duas opções, fácil e difícil, justificando que poderia ser fácil, porque tinha aprendido Espanhol e encontrava semelhanças entre esta língua e a LP, mas na pronúncia em Português achava que iria ter muitas dificuldades. A aprendente APLNM19 respondeu que seria muito difícil aprender a LP, por ser totalmente diferente da sua L1.

As razões mais apontadas para acreditarem que a aprendizagem da LP seria fácil foram: a similitude com algum vocabulário Inglês e a componente fonética não ser difícil (APLNM01 e APLNM22), semelhanças com a L1 (APLNM03, APLNM04, APLNM13 e APLNM17) e similaridade com uma LE românica que já conheciam (APLNM21, APLE03 e APLE05). O aprendiz APLNM08 assinalou que seria fácil aprender Português, porém não justificou. Dado que a L1 deste aprendiz é o Romeno e existem pareências com o Português, esta poderá ser a razão. Destacou-se ainda o facto de alguns aprendentes com L1 Russa (APLNM01), Ucrainiana (APLNM22) e Bielorrussa (APLNM17) encontrarem na LP aspetos relacionados com a fonética e a gramática que potencialmente facilitariam a aprendizagem.

No que concerne às dificuldades, alguns aprendentes, sobretudo de PLNM A1, indicaram a grande diferença que encontraram entre a LP e as respetivas L1 ou alguma das L2 que conheciam (APLNM02, APLNM07, APLNM09, APLNM10 e APLNM15). A pronúncia e a fonética difíceis foram mencionadas por todos os aprendentes de PLE A1 que acharam que aprender a LP seria difícil (APLE01, APLE02, APLE04, APLE06, APLE07, APLE08, APLE09, APLE10 e APLE11) e por alguns aprendentes de PLNM A1 (APLNM11, APLNM18 e APLNM20). A APLNM06 referiu a idade como fator que dificultaria a aprendizagem e APLNM12 respondeu que seria difícil conseguir compreender e falar Português. Os aprendentes APLNM05 e APLNM14 não justificaram a resposta.

Aprendentes	Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa?	
<b>PLNM A1</b>		
<b>APLNM01</b>	<b>Fácil</b>	Muito vocabulário comum com o Inglês, raízes Indo-Europeias, não tem sons difíceis.
<b>APLNM02</b>	<b>Difícil</b>	Não falo línguas semelhantes. Não é fácil para mim aprender novas línguas.
<b>APLNM03</b>	<b>Fácil</b>	A língua é próxima ao Romeno (a minha língua materna).
<b>APLNM04</b>	<b>Fácil</b>	Porque o Romeno é também uma língua latina e são bastante semelhantes.
<b>APLNM05</b>	<b>Difícil</b>	-----
<b>APLNM06</b>	<b>Difícil</b>	Quando já não se é criança a informação não é assimilada tão rapidamente, aprender uma língua estrangeira é mais difícil.

<b>APLNM07</b>	<b>Difícil</b>	Dado que é completamente diferente, comparando com o Dinamarquês e Inglês, estou a tentar não achar que seja muito difícil.
<b>APLNM08</b>	<b>Fácil</b>	-----
<b>APLNM09</b>	<b>Difícil</b>	Tão diferente na gramática das línguas que falo.
<b>APLNM10</b>	<b>Difícil</b>	É completamente diferente da língua checa.
<b>APLNM11</b>	<b>Difícil</b>	Penso que será difícil porque nunca tinha tentado aprender Português. Também a pronúncia é difícil para mim.
<b>APLNM12</b>	<b>Difícil</b>	Ser capaz de compreender e falar um pouco.
<b>APLNM13</b>	<b>Fácil</b>	Os romenos são latinos tal como os portugueses. A Língua Portuguesa para nós às vezes é fácil.
<b>APLNM14</b>	<b>Difícil</b>	-----
<b>APLNM15</b>	<b>Difícil</b>	É uma língua totalmente diferente da minha, por isso penso que será muito difícil compreender.
<b>APLNM16</b>	<b>Fácil / Difícil</b>	Fácil porque estudei Espanhol e algumas palavras são muito semelhantes, mas a pronúncia é bastante difícil para mim.
<b>APLNM17</b>	<b>Fácil</b>	Eu penso que a Língua Portuguesa por vezes parece-se com a russa na gramática e lógica.
<b>APLNM18</b>	<b>Difícil</b>	A pronúncia é bastante difícil para mim, existem alguns sons novos nunca tinha ouvido ou usado.
<b>APLNM19</b>	<b>Muito difícil</b>	É totalmente diferente da minha língua nativa.
<b>APLNM20</b>	<b>Difícil</b>	Muitas letras e pronúnciação invulgares.
<b>APLNM21</b>	<b>Fácil</b>	Aprendi Espanhol e penso que é muito parecido.
<b>APLNM22</b>	<b>Fácil</b>	Para os ucranianos é bastante fácil aprender Português, porque a fonética é um pouco simples.
<b>PLE A1</b>		
<b>APLE01</b>	<b>Difícil</b>	A pronúnciação torna-a difícil. Uma frase soa como “eaten” = inho uma palavra longa inarticulada.
<b>APLE02</b>	<b>Difícil</b>	Saber Italiano pode me ajudar a aprender o vocabulário, mas acho a pronúncia muito difícil.
<b>APLE03</b>	<b>Fácil</b>	Penso que sou capaz de aprender esta língua fácil e rápido, porque é parecida com outras línguas românicas.
<b>APLE04</b>	<b>Difícil</b>	A pronúncia é diferente do eslovaco (o Português tem sons que não existem no Eslovaco), muitas exceções (mas estou acostumada a isso, estudo francês).
<b>APLE05</b>	<b>Fácil</b>	Presumo que a gramática seja semelhante ao Espanhol, mas no meu caso a pronúncia será a parte complicada.
<b>APLE06</b>	<b>Difícil</b>	Penso que a Língua Portuguesa não é fácil de aprender, especialmente pela pronúncia e escrita diferentes, portanto espero que seja difícil, mas ao mesmo tempo desafiador e motivador.
<b>APLE07</b>	<b>Difícil</b>	A Língua Portuguesa tem sons diferentes (fonética) da minha língua nativa.
<b>APLE08</b>	<b>Difícil</b>	É difícil estudar qualquer idioma desde o básico e todas as línguas têm as suas especificidades. O Português pode parecer fácil, mas julgo que não é.

<b>APLE09</b>	<b>Difícil</b>	Sobretudo a fonética do Português e por esse motivo a aprendizagem da pronúncia correta parece difícil.
<b>APLE10</b>	<b>Difícil</b>	Por causa da pronúncia diferente. É um pouco parecido com o Italiano, que é a minha área de estudo, às vezes é confuso.
<b>APLE11</b>	<b>Difícil</b>	Acho que a pronúncia da Língua Portuguesa é bastante difícil.

**Quadro 10:** Respostas à questão 3.3 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

É através das atividades linguísticas orais e/ou escritas: “a receção, a produção, a interação ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução)” (Conselho da Europa, 2001: 35) que o aprendente põe em prática as suas competências comunicativas em língua. Na questão 3.4, pedimos aos aprendentes para indicarem, numa perspetiva pessoal e usando a escala de um valor (menos importante) a cinco valores (muito importante), a importância que davam à aquisição de cada uma das competências linguísticas, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da LP nível A1.

Numa interpretação mais detalhada às respostas obtidas, foi possível observar que alguns aprendentes não consideraram a aquisição de umas competências mais importante do que outras. APLNM09, APLNM11, APLNM13, APLNM17 e APLE10 classificaram todas as competências com o mesmo valor (quadro 11). Esta foi uma situação verificada em maior número no grupo de PLNM A1 (quatro aprendentes) do que em PLE A1 (um aprendente). Esta diferença no número de ocorrências poderá estar relacionada com o contexto de ILS e com o desejo dos aprendentes de PLNM A1 dominarem a LP, de modo a poderem utilizá-la com fluência nas suas rotinas.

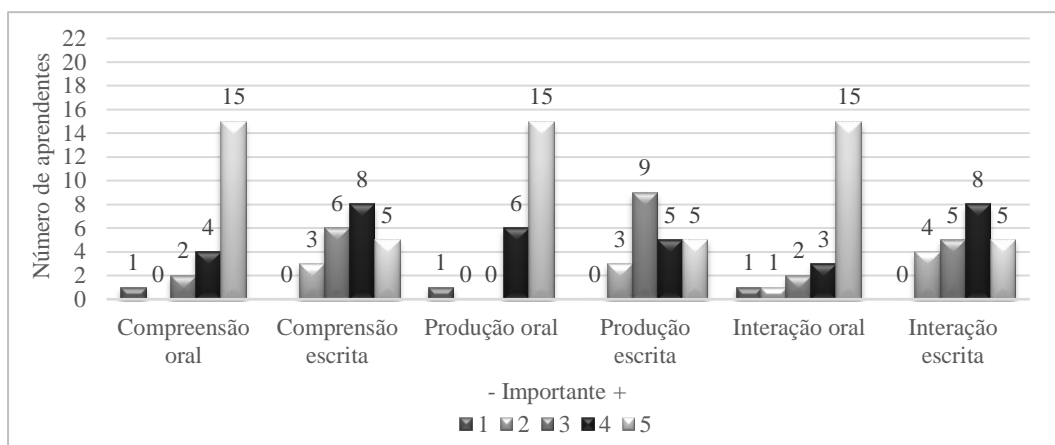
Aprendentes	Na aprendizagem da Língua Portuguesa, o que é mais importante para si?					
	Compreensão		Produção		Interação	
	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita
<b>PLNM A1</b>						
<b>APLNM01</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>APLNM02</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>APLNM03</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>APLNM04</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>APLNM05</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>APLNM06</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>APLNM07</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>APLNM08</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>APLNM09</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>APLNM10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

APLNM11	4	4	4	4	4	4
APLNM12	1	3	1	2	1	4
APLNM13	5	5	5	5	5	5
APLNM14	5	4	5	4	5	3
APLNM15	4	3	4	3	3	3
APLNM16	5	4	5	4	5	5
APLNM17	5	5	5	5	5	5
APLNM18	5	5	4	3	2	2
APLNM19	3	2	5	3	5	2
APLNM20	5	4	4	2	3	2
APLNM21	5	3	5	3	5	3
APLNM22	5	2	5	2	5	2
<b>PLE A1</b>						
APLE01	5	4	5	4	5	4
APLE02	5	5	5	3	5	3
APLE03	5	5	5	3	5	3
APLE04	5	4	4	5	5	2
APLE05	5	5	5	4	5	4
APLE06	5	4	5	3	5	4
APLE07	4	4	4	3	5	3
APLE08	5	5	5	3	5	3
APLE09	5	5	5	3	4	3
APLE10	5	5	5	5	5	5
APLE11	5	5	5	4	5	4

**Quadro 11:** Respostas à questão 3.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

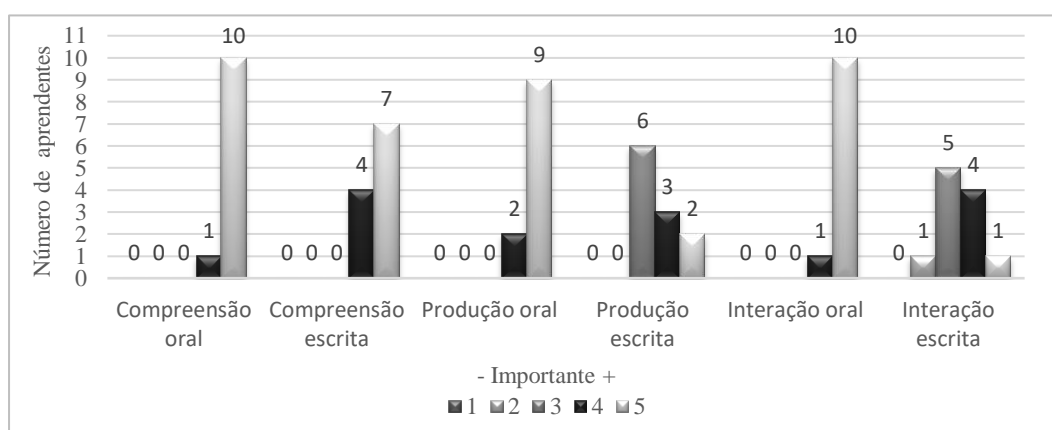
De um ponto de vista global, observámos que a maioria dos aprendentes de PLNM A1 (quinze dos vinte e dois aprendentes) avaliou o desenvolvimento da competência de compreensão oral como muito importante (gráfico 3). O mesmo aconteceu com a produção oral e a interação oral. Ficou mais uma vez demonstrado, tendo em conta as respostas que foram dadas nas questões anteriores, que para os aprendentes de PLNM A1 o principal objetivo da aprendizagem da LP era poder adquirir as competências linguísticas orais, pois estas lhes permitiam comunicar e interagir oralmente com os falantes locais.

Em relação à aquisição das competências de compreensão escrita e de interação escrita, estas obtiveram uma valorização semelhante, mas não foram consideradas tão importantes quanto as competências orais. Oito dos vinte e dois aprendentes classificaram com quatro valores a compreensão escrita e com quatro valores a interação escrita. A aquisição da competência de produção escrita foi a que os aprendentes acharam menos importante, tendo sido classificada com três valores, por nove dos vinte e dois aprendentes.



**Gráfico 3:** Respostas à questão 3.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Olhando globalmente para as respostas dos aprendentes de PLE A1 (gráfico 4), e comparando-as com as dos aprendentes de PLNM A1 (gráfico 3), em comum encontrámos o maior interesse que mostraram pelas competências linguísticas orais: compreensão oral, produção oral e interação oral. De diferente constatámos que os aprendentes de PLE A1 valorizaram mais a aquisição da competência de compreensão escrita do que os aprendentes de PLNM A1. Os aprendentes de PLE A1 também demonstraram menos interesse pelo desenvolvimento das competências de produção escrita e de interação escrita.



**Gráfico 4:** Respostas à questão 3.4 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLE A1

Na questão 3.5, perguntámos aos aprendentes se a nível cultural a aprendizagem da LP era importante, para compreenderem melhor a sociedade, a gastronomia, a história, a música e os eventos locais (quadro 12). Esta era uma questão de escolha múltipla, podendo o aprendente marcar mais do que uma resposta e apontar outros casos. Alguns

aprendentes o fizeram e mencionaram o quotidiano (APLNM02 e APLNM06), a família e interação com os falantes locais (APLNM07 e APLNM16), os assuntos desportivos (APLNM12), a literatura (APLE08) e as tradições (APLE11). A aprendente APLE07 assinalou a opção outros, mas não especificou.

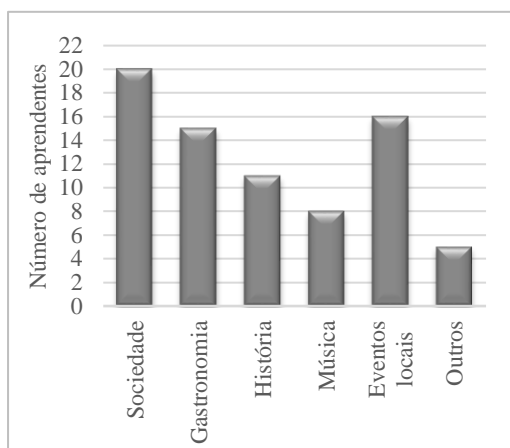
Aprendentes	A nível cultural, a aprendizagem da Língua Portuguesa é importante para compreender melhor:					
	Sociedade	Gastronomia	História	Música	Eventos locais	Outros
<b>PLNM A1</b>						
APLNM01	✓		✓	✓	✓	
APLNM02	✓	✓	✓	✓	✓	Quotidiano
APLNM03	✓				✓	
APLNM04	✓		✓		✓	
APLNM05	✓	✓				
APLNM06		✓		✓		Atividades do quotidiano
APLNM07	✓	✓	✓		✓	Família, interagir com as pessoas locais
APLNM08	✓		✓			
APLNM09	✓		✓		✓	
APLNM10	✓	✓			✓	
APLNM11	✓	✓	✓	✓	✓	
APLNM12	✓	✓			✓	Assuntos desportivos
APLNM13	✓	✓	✓	✓	✓	
APLNM14	✓	✓			✓	
APLNM15	✓	✓		✓	✓	
APLNM16	✓	✓				Para fazer perguntas ou entender os nativos
APLNM17			✓	✓		
APLNM18	✓	✓			✓	
APLNM19	✓	✓			✓	
APLNM20	✓		✓		✓	
APLNM21	✓	✓	✓	✓	✓	
APLNM22	✓	✓				
<b>PLE A1</b>						
APLE01	✓		✓		✓	

APLE02	✓			✓		
APLE03	✓		✓		✓	
APLE04	✓		✓			
APLE05	✓		✓	✓		
APLE06	✓	✓	✓	✓		
APLE07	✓			✓		✓
APLE08	✓		✓		✓	Literatura (num nível mais elevado)
APLE09	✓		✓	✓		
APLE10	✓	✓	✓			
APLE11	✓		✓		✓	Tradições

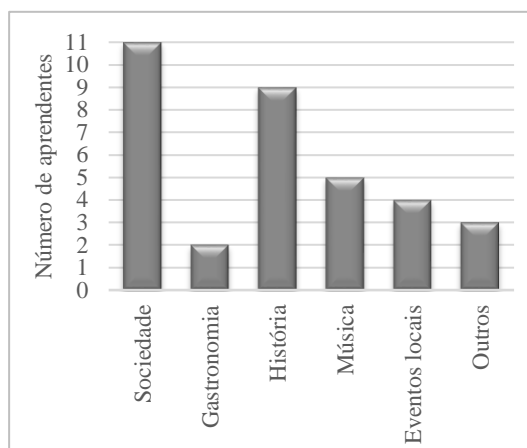
**Quadro 12:** Respostas à questão 3.5 do primeiro questionário sociolinguístico, grupos de PLNM A1 e de PLE A1

No geral, o grupo de aprendentes de PLNM A1 assinalou os itens sociedade, eventos locais e gastronomia (gráfico 5). Já o grupo de aprendentes de PLE A1 respondeu sociedade, história e música (gráfico 6).

Quando se encontram em situação de ILS, os aprendentes, no geral, referiram que o conhecimento da LP seria importante para a compreensão de áreas (gastronomia e eventos locais) que lhes estão mais próximas e às quais têm um acesso real. Quando estão fora de uma situação de ILS, os aprendentes, no geral, referiram que o conhecimento da LP seria importante para a compreensão das áreas (história e música) que conseguem aceder através dos meios digitais, livros, CDs, etc. Posto isto, estar ou não em situação de ILS influenciou as escolhas das áreas de interesse e a importância que os aprendentes deram ao conhecimento da LP, para a compreensão dessas áreas.



**Gráfico 5** - Respostas à questão 3.5 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1



**Gráfico 6** - Respostas à questão 3.5 do primeiro questionário sociolinguístico, grupo de PLE A1

### 3.2. Dados do segundo questionário aplicado aos aprendentes de PLNM A1

O segundo questionário sociolinguístico (*cf.* apêndice 2) foi dado a preencher aos aprendentes de PLNM A1, no final do primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020. A sua aplicação visava recolher elementos para análise, ligados ao desenrolar do processo de ensino-aprendizagem durante o semestre. Procurámos sobretudo saber como os aprendentes autoavaliavam a aprendizagem da LP, em que medida as aulas de Português tiveram impacto no seu quotidiano e quais foram os principais desafios que encontraram ao longo do semestre.

Na primeira questão, pretendíamos entender como os aprendentes assimilavam a LP. Se a competência plurilingue e pluricultural estava presente no processo de aprendizagem, se utilizavam o Inglês (dado que todos conheciam esta língua) como “língua mediadora” ou se traduziam a LP diretamente para a língua nativa. Como explica Sales (2019: 121), a “tradução, a alternância de línguas-culturas, entre outros, são fenômenos bastante comuns em sala de aula: são utilizados pelos aprendentes como instrumentos de mediação no processo de aprendizagem”.

No quadro 13, é possível ver que a maioria dos aprendentes disse que, normalmente, para conseguirem compreender o Português faziam a tradução para a língua nativa (APLNM02, APLNM06, APLNM10, APLNM12, APLNM13, APLNM15, APLNM16, APLNM17, APLNM18 e APLNM20). A este respeito, Carpi (2006: 69,

tradução nossa)<sup>82</sup> refere que a “investigação em neurolinguística, por um lado, e as experiências de ensino, por outro, mostram que o recurso à língua materna é um passo necessário na construção do significado” na nova LA. Outra parte dos aprendentes respondeu que só traduz para Inglês (APLNM01, APLNM07, APLNM08, APLNM09, APLNM11, APLNM19 e APLNM21) e alguns disseram que traduzem primeiro para Inglês e depois para a sua língua nativa (APLNM03, APLNM04, APLNM05, APLNM14 e APLNM22). É natural, por vezes, alguns aprendentes apoiarem-se no conhecimento anterior de outras L2, durante a aprendizagem de uma nova língua (Sales, 2019).

Aprendentes	Normalmente para conseguir compreender o Português traduz para:		
	Inglês	A sua língua nativa	Primeiro para Inglês e depois para a sua língua nativa
APLNM01	✓		
APLNM02		✓	
APLNM03			✓
APLNM04			✓
APLNM05			✓
APLNM06		✓	
APLNM07	✓		
APLNM08	✓		
APLNM09	✓		
APLNM10		✓	
APLNM11	✓		
APLNM12		✓	
APLNM13		✓	
APLNM14			✓
APLNM15		✓	
APLNM16		✓	
APLNM17		✓	
APLNM18		✓	
APLNM19	✓		
APLNM20		✓	
APLNM21	✓		
APLNM22			✓

**Quadro 13:** Respostas à questão 1 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

<sup>82</sup> “les recherches en neurolinguistique d’une part et les expériences d’enseignement de l’autre, montrent que le recours à la langue maternelle constitue un passage obligé dans la construction du sens” (Carpi, 2006: 69).

Previamente, explicámos aos aprendentes que deviam preencher este questionário tendo em consideração o nível de aprendizagem em que se encontravam, nível A1. Esta instrução prévia deveu-se ao facto de tendencialmente os aprendentes se compararem com os falantes nativos, quando autoavaliam a aprendizagem de uma L2.

Utilizando uma escala (muito má, má, razoável, boa e muito boa), os aprendentes efetuaram a autoavaliação, em relação às competências linguísticas adquiridas em PLNM A1, ao longo do semestre. Analisando as respostas individualmente (quadro 14), encontrámos autoavaliações positivas (razoável, boa ou muito boa) da aquisição das competências linguísticas. Neste caso, os aprendentes (APLNM03, APLNM05, APLNM09, APLNM13, APLNM14, APLNM16, APLNM17 e APLNM21) fizeram uma autoavaliação que ficou próxima das notas atribuídas pela docente (*cf.* quadro 15 neste trabalho).

Aprendentes	Como avalia as suas competências em Português nível A1?					
	Compreensão		Produção		Interação	
	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita
APLNM01	Muito má	Razoável	Má	Má	Muito má	Má
APLNM02	Razoável	Razoável	Muito má	Má	Muito má	Má
APLNM03	Boa	Razoável	Boa	Boa	Boa	Boa
APLNM04	Má	Má	Muito má	Muito má	Má	Muito má
APLNM05	Boa	Muito boa	Razoável	Boa	Razoável	Razoável
APLNM06	Má	Razoável	Má	Má	Má	Má
APLNM07	Má	Razoável	Má	Má	Má	Má
APLNM08	Má	Muito boa	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável
APLNM09	Razoável	Boa	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável
APLNM10	Má	Razoável	Má	Má	Má	Má
APLNM11	Má	Razoável	Má	Má	Razoável	Má
APLNM12	Razoável	Boa	Má	Boa	Má	Boa
APLNM13	Boa	Boa	Razoável	Razoável	Boa	Razoável
APLNM14	Muito boa	Boa	Boa	Boa	Razoável	Razoável
APLNM15	Muito má	Má	Má	Razoável	Má	Má
APLNM16	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável
APLNM17	Boa	Boa	Razoável	Boa	Razoável	Boa
APLNM18	Má	Razoável	Razoável	Razoável	Má	Má
APLNM19	Muito má	Muito má	Muito má	Muito má	Muito má	Muito má
APLNM20	Muito má	Razoável	Muito má	Má	Muito má	Má
APLNM21	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável
APLNM22	Muito boa	Boa	Muito boa	Má	Muito boa	Má

**Quadro 14:** Respostas à questão 2 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Contudo, de forma genérica, verificámos que os aprendentes classificaram a aquisição das competências linguísticas como sendo má ou razoável (gráfico 7).

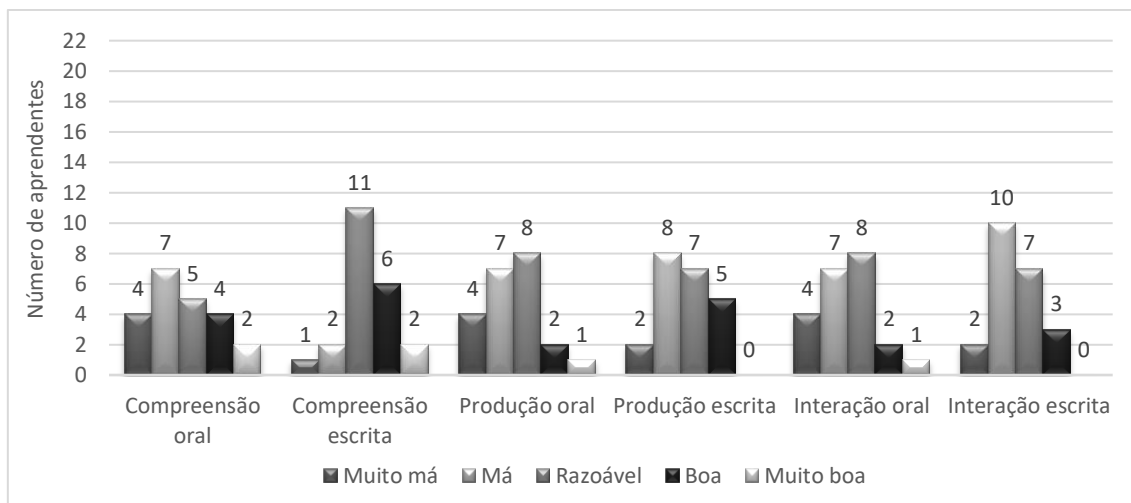
Na história do ensino das línguas, o falante nativo tem sido proposto como o modelo da LA a seguir pelos aprendentes e, em algumas situações, nos dias de hoje essa ideia ainda prevalece (Byram, 1997). A autoavaliação dos aprendentes, tendencialmente mais negativa, poderá estar ligada a esse facto. Byram (1997: 11, tradução nossa)<sup>83</sup> critica a abordagem em que o falante nativo é visto como uma referência para o aprendente, pois torna a aquisição da L2 “um alvo impossível e, conseqüentemente, um fracasso inevitável. A exigência de que os aprendentes tenham o mesmo domínio de uma língua que um falante nativo (educado) ignora as condições em que os aprendentes e os falantes nativos aprendem e adquirem uma língua”. O mesmo autor argumenta que, ao se propor o falante nativo como modelo, isso “implicaria que um aprendente deveria ser linguisticamente [e culturalmente] esquizofrénico, abandonando uma língua [e cultura] a fim de se misturar num outro ambiente linguístico, tornando-se aceite como falante nativo por outros falantes nativos” (Byram, 1997: 11, tradução nossa)<sup>84</sup>.

Torna-se necessário desconstruir a ideia de que o falante nativo é o modelo perfeito, na aquisição de uma L2, passando a dar como referência o falante intercultural (*cf.* ponto 1.7 neste trabalho). Essa ideia preconcebida, possivelmente, interferiu negativamente nas expectativas e na autoconfiança dos aprendentes (*cf.* quadro 16 neste trabalho, dados sobre a timidez em falar Português), em relação à aprendizagem da LA, como vimos nas respostas dadas (quadro 14) e, mais ainda, quando as comparando com os resultados da avaliação (*cf.* quadro 15 neste trabalho).

---

<sup>83</sup> “an impossible target and consequently inevitable failure. The requirement that learners have the same mastery over a language as an (educated) native speaker ignores the conditions under which learners and native speakers learn and acquire a language” (Byram, 1997: 11).

<sup>84</sup> “It would imply that a learner should be linguistically schizophrenic, abandoning one language in order to blend into another linguistic environment, becoming accepted as a native speaker by other native speakers” (Byram, 1997: 11).



**Gráfico 7:** Respostas à questão 2 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

À nossa análise juntámos os dados de avaliação cedidos pela docente responsável pelo curso de PLNM A1 (quadro 15). A nota final (0-20 valores) resulta da soma de todas as classificações (0,00 - 100,00 pontos), de acordo com o valor percentual (0% -100%) que está associado a cada elemento de avaliação. Ressalvamos que, segundo a docente de PLNM A1, na avaliação final do curso a interação oral reflete-se na coluna referente às apresentações orais dos aprendentes e na coluna “intervenção”. Quando foram atribuídas as notas, foi tida em conta a participação, em LP, do aluno ao longo do semestre. A competência de interação escrita não consta da grelha de avaliação da docente, pois esta só poderia ser verificada, por exemplo, no grupo que a docente criou no *WhatsApp* com a turma, se os aprendentes tentassem escrever em Português, o que não se verificou. Por isso, não a pudemos comparar com a autoavaliação feita pelos aprendentes.

Quanto às notas finais, elas foram todas positivas (quadro 15), ou seja, iguais ou superiores a 10 valores, sendo a maioria igual ou superior a 14 valores. A aprendente APLNM17 teve a nota mais alta (17 valores) e os aprendentes APLNM02 (11 valores), APLNM04 (10 valores) e APLNM12 (12 valores) as notas mais baixas. De notar que os aprendentes APLNM04 e APLNM12 não realizaram o teste de produção oral.

Comparando as respostas da autoavaliação (*cf.* quadro 14 neste trabalho) com os resultados obtidos na avaliação realizada pela docente (quadro 15), constatámos na autoavaliação que, em alguns casos, os aprendentes não tiveram a perceção do real valor do desenvolvimento atingido nas competências linguísticas (por exemplo, APLNM01, APLNM06, APLNM07, APLNM08, APLNM10, APLNM15, APLNM19 e APLNM20). Esta situação parece-nos dever-se a uma expectativa demasiado alta, por parte dos

aprendentes, no que respeita à aquisição das competências linguísticas, tendo em conta aquilo que é desejável para o nível A1, de acordo com o Conselho da Europa (Council of Europe, 2018; Conselho da Europa, 2001). Depreendemos que seja resultado da comparação que a maioria dos aprendentes faz com o desempenho face aos falantes nativos. Possivelmente, o ambiente de ILS leva a que sintam alguma ansiedade, para comunicar de maneira fluente com os falantes locais, como manifestaram em respostas anteriores (*cf.* ponto 3.1.3 neste trabalho).

Outro ponto que considerámos relevante, na análise aos resultados da avaliação, foi o caso das duas aprendentes que referiram já terem frequentado aulas de Português (APLNM07 e APLNM13) e, no entanto, obtiveram resultados semelhantes aos dos seus colegas (quadro 15). Também apurámos que, ainda que as notas finais fossem positivas para os aprendentes que já tinham tido contacto com outras línguas românicas (o Espanhol como LE – APLNM05, APLNM10, APLNM14, APLNM16, APLNM19 e APLNM21, o Francês como LE – APLNM02 e o Romeno como L1 – APLNM03, APLNM04, APLNM08 e APLNM13, estes alunos não se destacaram muito em relação aos outros aprendentes, que não tinham esses conhecimentos prévios (quadro 15). Houve até o caso de notas finais mais baixas (APLNM02, 11 valores, e APLNM04, 10 valores), relativamente à média (14,55 valores) do grupo de aprendentes em estudo.

Porém, globalmente, os aprendentes com conhecimentos prévios de línguas românicas (Romeno e Espanhol) mostraram ter um pouco mais de facilidade na aquisição da competência de compreensão, sobretudo da compreensão escrita, como foi possível perceber pelos resultados da avaliação desta competência. Na observação das aulas, em alguns momentos, também demos conta de um maior desembaraço na compreensão oral e na produção oral. Pontualmente, no caso dos aprendentes que já tinham conhecimentos da Língua Espanhola, existia, por vezes, a tendência para usar a pronúncia espanhola e algumas palavras em Espanhol.

<b>Aprendentes</b>	<b>Assiduidade</b>	<b>Intervenção</b>	<b>Compreensão oral</b>	<b>Compreensão escrita</b>	<b>Produção Oral</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>Nota final</b>
	5%	5%	20%	20%	25%	25%	100%	20,00	0-20
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00		
<b>APLNM01</b>	80,00	80,00	52,00	88,5	73,00	80,00	74,35	14,87	15

<b>APLNM02</b>	80,00	55,00	59,00	75,5	40,00	54,00	57,15	11,43	11
<b>APLNM03</b>	63,30	60,00	79,00	86,00	56,00	62,00	68,67	13,73	14
<b>APLNM04</b>	53,30	50,00	67,00	81,00	0,00	58,00	49,27	9,853	10
<b>APLNM05</b>	80,00	70,00	84,00	95,00	70,00	79,00	80,55	16,11	16
<b>APLNM06</b>	73,30	75,00	64,00	78,50	84,00	90,00	79,42	15,88	16
<b>APLNM07</b>	86,70	85,00	82,00	80,00	87,00	53,00	75,99	15,20	15
<b>APLNM08</b>	80,00	70,00	79,00	95,00	75,00	73,00	79,30	15,86	16
<b>APLNM09</b>	83,30	80,00	65,00	80,00	84,00	74,00	76,67	15,33	15
<b>APLNM10</b>	70,00	70,00	80,00	92,00	60,00	65,00	72,65	14,53	15
<b>APLNM11</b>	76,70	60,00	82,00	70,00	63,00	72,00	70,99	14,20	14
<b>APLNM12</b>	60,00	50,00	72,00	95,00	0,00	91,00	61,65	12,33	12
<b>APLNM13</b>	76,70	80,00	79,00	72,00	84,00	85,00	80,29	16,06	16
<b>APLNM14</b>	86,70	60,00	84,00	95,00	63,00	81,00	79,14	15,83	16
<b>APLNM15</b>	66,70	60,00	82,00	61,00	55,00	82,00	69,19	13,84	14
<b>APLNM16</b>	53,30	55,00	97,00	92,00	65,00	73,00	77,72	15,54	16
<b>APLNM17</b>	93,30	85,00	83,00	91,00	90,00	85,00	87,47	17,49	17
<b>APLNM18</b>	60,00	75,00	61,50	80,00	75,00	75,00	72,55	14,51	15
<b>APLNM19</b>	56,70	50,00	82,00	92,00	55,00	73,00	72,14	14,43	14
<b>APLNM20</b>	63,30	75,00	63,00	72,00	75,00	65,00	68,92	13,78	14
<b>APLNM21</b>	76,70	60,00	74,00	100,00	58,00	85,00	77,39	15,48	15
<b>APLNM22</b>	66,70	70,00	72,00	67,50	70,00	61,00	67,49	13,5	14

**Quadro 15:** Resultados da avaliação dos aprendentes ao longo do semestre, grupo de PLNM A1

Na questão 2.1, do mesmo questionário, pedimos aos aprendentes para indicarem quais tinham sido as principais dificuldades sentidas na aquisição da LP, ao longo do semestre. Damos como possibilidades de resposta: “os portugueses falam muito rápido, é difícil compreender o que dizem”, “timidez ao falar em Português”, “pronúncia das palavras”, “pouco vocabulário” e “gramática”. Os aprendentes tinham a possibilidade de escolher mais do que uma resposta e mencionar outras dificuldades que não tivessem sido listadas.

Ao analisar as opções seleccionadas por cada um dos aprendentes (quadro 16), vimos que uma parte dos aprendentes manifestou sentir diversas dificuldades, enquanto a outra parte não. Alguns aprendentes nomearam só uma ou duas dificuldades (APLNM01, APLNM03, APLNM05, APLNM06, APLNM11, APLNM14, APLNM17, APLNM19 e APLNM21), mas a maioria sinalizou três ou mais dificuldades (APLNM02, APLNM04, APLNM07, APLNM08, APLNM09, APLNM10, APLNM12, APLNM13, APLNM15, APLNM16, APLNM18, APLNM20 e APLNM22). Os aprendentes APLNM03, APLNM07, APLNM16, APLNM17, APLNM21 e APLNM22 disseram sentir timidez ao falarem em Português, o que eventualmente poderá estar relacionado com o facto de se compararem com os falantes nativos e terem expectativas muito

elevadas para a aquisição da LP, tendo em conta o nível de aprendizagem em que estão, o nível A1.

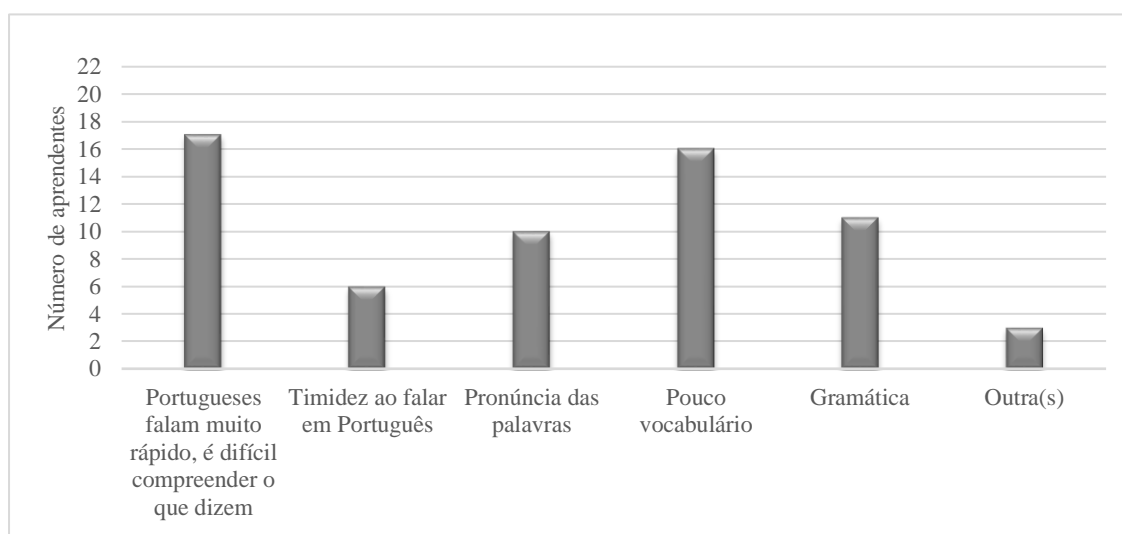
Os aprendentes APLNM02, APLNM07 e APLNM22 apresentaram outros aspetos que sentiram como barreiras na aprendizagem da LP. A aprendente APLNM02 aludiu à presença do dialeto madeirense, APLNM07 referiu a dificuldade em flexionar os verbos e o aprendente APLNM22 disse que a sua preguiça tornava mais difícil a aprendizagem da LP.

Aprendentes	Quais são as suas principais dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa?					
	Os portugueses falam muito rápido, é difícil compreender o que dizem	Timidez ao falar em Português	Pronúncia das palavras	Pouco vocabulário	Gramática	Outra(s). Qual (ais)?
APLNM01	✓					
APLNM02	✓		✓	✓	✓	Dialeto madeirense
APLNM03		✓		✓		
APLNM04	✓			✓	✓	
APLNM05	✓		✓			
APLNM06			✓	✓		
APLNM07	✓	✓	✓		✓	Flexionar os verbos enquanto falo
APLNM08	✓			✓	✓	
APLNM09	✓			✓	✓	
APLNM10	✓		✓	✓	✓	
APLNM11	✓			✓		
APLNM12	✓		✓	✓		
APLNM13	✓			✓	✓	
APLNM14	✓			✓		
APLNM15	✓		✓	✓		
APLNM16	✓	✓	✓			
APLNM17		✓			✓	
APLNM18	✓			✓	✓	
APLNM19			✓	✓		
APLNM20	✓		✓	✓	✓	
APLNM21	✓	✓				

APLNM22		✓		✓	✓	Preguiça
---------	--	---	--	---	---	----------

**Quadro 16:** Respostas à questão 2.1 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Resumindo, da análise quantitativa dos dados (gráfico 8), facilmente percebemos que a principal dificuldade estava relacionada com a compreensão oral. Grande parte dos aprendentes disse que os portugueses falam muito rápido, sendo por isso mais difícil a compreensão daquilo que diziam. Ou seja, embora os aprendentes estivessem em ILS e isso proporcionasse uma grande quantidade de *input* linguístico a nível oral, a qualidade do mesmo não beneficiava o seu aproveitamento para o desenvolvimento da proficiência em LP. Quase todos os aprendentes (dezassete dos vinte e dois aprendentes) seleccionaram esta resposta. O conhecimento de pouco vocabulário foi a segunda dificuldade mais apontada.



**Gráfico 8:** Respostas à questão 2.1 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Na questão seguinte, tentámos conhecer quais as áreas da gramática que se tinham revelado mais difíceis para os aprendentes (quadro 17). Esta questão também era de escolha múltipla, podiam ser seleccionadas várias opções de resposta e serem mencionadas outras dificuldades, além das que especificámos.

Ao analisarmos as respostas de cada aprendente, encontrámos diferenças nas dificuldades sentidas ao nível gramatical. Enquanto alguns aprendentes apontaram uma ou duas áreas da gramática que acharam mais difíceis (APLNM03, APLNM05, APLNM08, APLNM10, APLNM11, APLNM13, APLNM14, APLNM16, APLNM18,

APLNM19 e APLNM22), outros aprendentes assinalarem três ou mais áreas gramaticais, expressando, assim, terem sentido mais dificuldades.

Os aprendentes que sentiram menos dificuldades, com a exceção dos aprendentes APLNM11, APLNM18 e APLNM22, eram sobretudo os que já tinham um conhecimento prévio de uma língua românica, a L1 Romena ou a LE Espanhola.

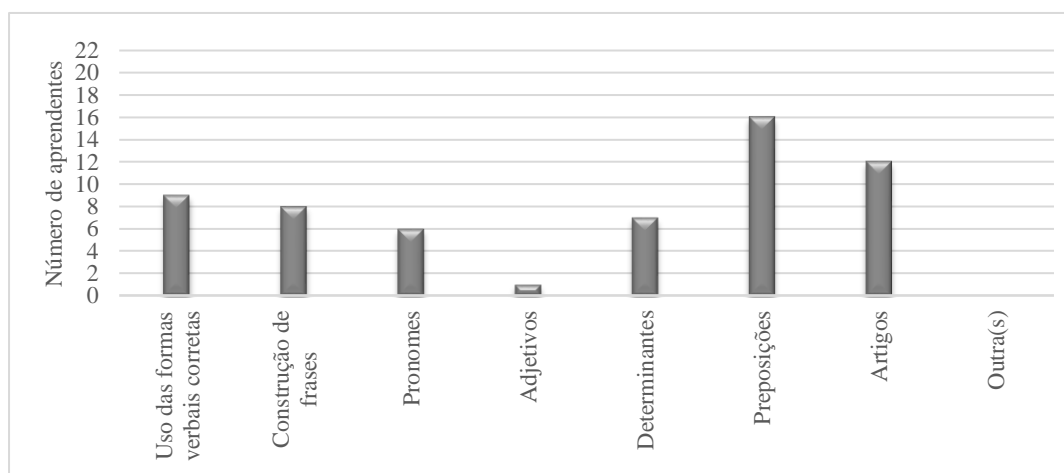
Aprendentes	Quais são as suas principais dificuldades na gramática portuguesa?							
	Uso das formas verbais corretas	Construção de frases	Pronomes	Adjetivos	Determinantes	Preposições	Artigos	Outra(s). Qual (ais)?
APLNM01	✓				✓	✓		
APLNM02	✓		✓		✓	✓		
APLNM03	✓					✓		
APLNM04		✓			✓	✓	✓	
APLNM05						✓	✓	
APLNM06					✓	✓	✓	
APLNM07	✓	✓	✓			✓		
APLNM08				✓		✓		
APLNM09		✓	✓			✓	✓	
APLNM10	✓	✓						
APLNM11						✓	✓	
APLNM12					✓	✓	✓	
APLNM13		✓						
APLNM14						✓	✓	
APLNM15	✓	✓	✓				✓	
APLNM16	✓					✓		
APLNM17		✓				✓	✓	
APLNM18		✓				✓		
APLNM19			✓		✓			
APLNM20			✓		✓		✓	
APLNM21	✓					✓	✓	
APLNM22	✓						✓	

Quadro 17: Respostas à questão 2.2 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Na generalidade, o item “preposições” foi a resposta mais escolhida pelos aprendentes, seguindo-se os artigos (gráfico 9). De facto, durante a observação das aulas,

apercebemo-nos de que os aprendentes manifestavam algumas dificuldades em saber usar as preposições essenciais com ou sem combinação ou contração, devido às exceções existentes (por exemplo, usar “a” ou usar “ao”, “à”, “aos”, “às”; usar “de” ou usar “do”, “da”, “dos”, “das”). Isto foi sobretudo visível nos exercícios relativos a localizações geográficas (países, cidades, etc.).

Na LP, as regras para o uso do artigo definido, precedendo os topónimos, nem sempre são fáceis de entender, devido às muitas exceções. Existem topónimos que não carecem de artigo definido e outros que sim e, nesta última situação, o artigo ao se contrair com a preposição causa ainda mais estranheza aos aprendentes, por exemplo “Ele é da Polónia”, “Ele é dos Estados Unidos da América”, mas “Ele é de Marrocos”. Ainda que em alguns casos exista uma explicação para o uso do artigo definido (a origem do topónimo num nome comum), esta regra não se verifica em todas as situações. Nesses casos, como não há uma regra para os aprendentes memorizem ou para usarem como orientação, torna-se mais difícil a assimilação desses aspetos gramaticais.



**Gráfico 9:** Respostas à questão 2.2 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Ainda no âmbito dos desafios que a aprendizagem da LP colocou ao grupo de aprendentes de PLNM A1, pedimos para identificarem quais as palavras que consideraram mais difíceis de pronunciar em Português (quadro 18).

Nas respostas obtidas, registámos com maior expressividade a presença de palavras que contêm ditongos. Ditongos nasais (expressões, põem, não, também) assim como ditongos orais (depois, beijinhos, coelho). E ainda vogais nasais (maçã, também).

Não responderam a esta questão nove aprendentes (APLNM02, APLNM05, APLNM08, APLNM09, APLNM11, APLNM14, APLNM15, APLNM19 e APLNM21).

Aprendentes	Quais são as palavras em Português que tem mais dificuldade em pronunciar?
APLNM01	Maçã - Sierra - Carro
APLNM02	-----
APLNM03	Cenoura - Crianças - Depois
APLNM04	Almoçamos - Crianças - Beijinhos
APLNM05	-----
APLNM06	Veêm
APLNM07	Não - Põem - Correr
APLNM08	-----
APLNM09	-----
APLNM10	Expressões - Opções - Integração
APLNM11	-----
APLNM12	São - Também - Esquerda
APLNM13	Cachecol - Beijinhos
APLNM14	-----
APLNM15	-----
APLNM16	Beijinhos - Quiosque - Coelho
APLNM17	Não sei, mas quando X com o valor de IS.
APLNM18	Cabeceira - Também - Rapaz
APLNM19	-----
APLNM20	Autocarro rr - tudo o que tem <u>é que</u>
APLNM21	-----
APLNM22	Êm - Têm

**Quadro 18:** Respostas à questão 2.3 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Na questão 2.4, perguntámos aos aprendentes se encontravam, nas suas respetivas L1, palavras ou expressões semelhantes com a LP (palavras cognatas) e, caso a resposta fosse “sim”, pedíamos exemplos (para conferirmos se haveria correspondência entre

forma e significado). A maioria dos aprendentes não respondeu e os poucos que responderam não introduziram o vocábulo numa frase (quadro 19).

Reparámos que todos os aprendentes que tinham a L1 Russa (APLNM01, APLNM06 e APLNM09), a L1 Ucraniana (APLNM20 e APLNM22) e a L1 Romena (APLNM03, APLNM04, APLNM08 e APLNM13) afirmaram encontrar nas suas L1 palavras semelhantes com o Português. No caso da L1 Romena, por ser também uma língua românica, partilha das mesmas raízes linguísticas que o Português, daí que naturalmente possamos encontrar algumas similaridades entre ambas. Quanto às línguas Russa e Ucraniana, a presença de palavras afins ao Português dever-se-á a razões histórico-linguísticas, que fomentaram o empréstimo de palavras comuns. No entanto, estes aprendentes (com a exceção de APLNM01) mostraram, em respostas anteriores (*cf.* quadro 16, ponto 3.2 neste trabalho), que a existência de palavras em comum com as suas L1 não atenuou as dificuldades, no que toca à aquisição de vocabulário em LP.

Aprendentes	Encontra na Língua Portuguesa palavras ou expressões parecidas com a sua língua nativa?		
	SIM	NÃO	Exemplos
APLNM01	✓		Limpo / Limpa - Vestio-me - Um / Uma - Dois / Duas
APLNM02		✓	
APLNM03	✓		Escola - Dormir - Casa
APLNM04	✓		Eu - Carne de vaca - Reveillon
APLNM05		✓	
APLNM06	✓		Duche - Escola - Bilhete
APLNM07		✓	
APLNM08	✓		Liceu - Triste - Carne
APLNM09	✓		-----
APLNM10		✓	
APLNM11		✓	
APLNM12		✓	
APLNM13	✓		Eu - Onde - Tempo
APLNM14		✓	
APLNM15		✓	
APLNM16		✓	
APLNM17		✓	
APLNM18		✓	
APLNM19		✓	
APLNM20	✓		Terreno - Dar - Banco
APLNM21		✓	

APLNM22	✓		Muitas palavras com base no latim em ucraniano avaria - Professor - Sala
---------	---	--	---

**Quadro 19:** Respostas à questão 2.4 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

No que respeita à questão “Acha que ter aulas de Português em Portugal ajuda na aprendizagem?”, quase todos os aprendentes reconheceram ser importante ter aulas de Português em contexto de ILS, para a aquisição e o desenvolvimento das suas competências linguísticas (quadro 20). Entre as diversas razões expostas, uma das mais apontadas foi a de poderem ter um contacto real, direto e frequente com a LP no quotidiano, o que favoreceu a prática dos conhecimentos adquiridos em contexto formal de ensino, na sala de aula. A aprendente APLNM05 não especificou a razão.

Os aprendentes APLNM10, APLNM15 e APLNM18 não partilharam da mesma opinião dos colegas. Responderam que o facto de as aulas serem lecionadas em Portugal não tinha tido influência na aquisição e no desenvolvimento das suas competências linguísticas. A aprendente APLNM10 mencionou que, na maioria das vezes, falava Inglês e a aprendente APLNM15 explicou que tinha dificuldades em acompanhar as aulas, devido ao uso predominante da LP e preferia que a professora utilizasse o Inglês para as explicações sobre a matéria, pois, na sua opinião, facilitaria a compreensão do que estava a ser estudado na aula. A aprendente APLNM18 não expôs o motivo.

Nesta questão, notámos que a maioria dos aprendentes tentou aproveitar a grande quantidade de *input* linguístico disponível na situação de ILS, e viu nesta uma vantagem para a aquisição da LA.

Aprendentes	Acha que ter aulas de Português em Portugal ajuda na aprendizagem?		
	SIM	NÃO	Porquê?
APLNM01	✓		Aprender ajuda sempre.
APLNM02	✓		Podemos testar o nosso conhecimento no quotidiano.
APLNM03	✓		Porque tenho aulas de Português na universidade.
APLNM04	✓		Porque temos aulas bem estruturadas, temos uma boa professora e que fala português muito claramente.
APLNM05	✓		-----
APLNM06	✓		Para compreender a gramática e as preposições.
APLNM07	✓		Posso ouvir todos os dias, ler as legendas na televisão e assim treinar.
APLNM08	✓		Porque pode-se ouvir a Língua Portuguesa por todo o lado.
APLNM09	✓		Praticar aperfeiçoa.

APLNM10		✓	Porque na maioria das vezes falo Inglês.
APLNM11	✓		Porque estou a aprender novas palavras.
APLNM12	✓		Porque as pessoas à minha volta usam esta língua.
APLNM13	✓		Porque eu quero voltar à Madeira.
APLNM14	✓		-----
APLNM15		✓	Porque na maioria das vezes a professora explica as coisas (frases) em Português e não em Inglês. Por isso não entendo e nem sei o que está a acontecer.
APLNM16	✓		Porque posso ouvir Português dos nativos para entender mais.
APLNM17	✓		Ajuda ouvir a pronúncia certa e as frases mais populares.
APLNM18		✓	-----
APLNM19	✓		Posso praticar no dia-a-dia.
APLNM20	✓		Por causa da prática.
APLNM21	✓		Porque posso praticar no quotidiano com os nativos.
APLNM22	✓		Mais prática.

**Quadro 20:** Respostas à questão 3 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

No que concerne à questão dos possíveis locais/circunstâncias para utilização ou não utilização da LP fora do ambiente formal de ensino, os aprendentes tinham várias opções de resposta (lojas, café ou restaurante, supermercado, no local de trabalho, com os amigos e colegas de curso e nas redes sociais), havendo também a possibilidade de apresentarem outras circunstâncias.

Com a exceção da aprendente APLNM10, todos os aprendentes disseram usar o Português fora da sala de aula (quadro 21). A aprendente APLNM09 não assinalou nem “sim” nem “não”, mas explicou que usava “mais ou menos” a LP no café ou restaurante e com os amigos e colegas de curso. A aprendente APLNM20 indicou que não utilizava a LP fora da sala de aula. Pareceu-nos que por engano, pois logo a seguir marcou as opções: lojas, café ou restaurante e supermercado.

Dentro das hipóteses de respostas que enunciámos, destacaram-se as respostas lojas e supermercados (dezoito dos vinte e dois aprendentes) e café ou restaurante (treze dos vinte e dois aprendentes), ou seja, os locais de consumo que pela sua natureza são normalmente os mais frequentados no quotidiano. A comunicação e interação em Português com os amigos e colegas de curso também foi mencionada por alguns aprendentes. As redes sociais foram apenas indicadas uma vez (APLNM13). Alguns aprendentes referiram outras situações: o ginásio (APLNM12), as festas (APLNM15), a cantina e a residência de estudantes (APLNM18).

Aprendentes	Usou a Língua Portuguesa fora da sala de aula?		
	SIM	NÃO	Onde?
APLNM01	✓		Lojas
APLNM02	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado
APLNM03	✓		Lojas - Supermercado - Com os amigos e colegas de curso
APLNM04	✓		Café ou restaurante - Supermercado - Com os amigos e colegas de curso
APLNM05	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado - Com os amigos e colegas de curso
APLNM06	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado
APLNM07	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado - No local de trabalho - Com os amigos e colegas de curso
APLNM08	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado - Com os amigos e colegas de curso
APLNM09	-----	-----	mais ou menos* Café ou restaurante - Com os amigos e colegas de curso
APLNM10		✓	
APLNM11	✓		Supermercado - Com os amigos e colegas de curso
APLNM12	✓		Lojas - Supermercado - Ginásio
APLNM13	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado - No local de trabalho - Com os amigos e colegas de curso - Nas redes Sociais
APLNM14	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado
APLNM15	✓		Lojas - Festas
APLNM16	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado
APLNM17	✓		Lojas - Supermercado - No local de trabalho
APLNM18	✓		Lojas - Supermercado - Cantina da escola - Residência de estudantes
APLNM19	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado
APLNM20		✓	Lojas - Café ou restaurante - Supermercado
APLNM21	✓		Lojas - Supermercado
APLNM22	✓		Lojas - Café ou restaurante - Supermercado - No local de trabalho - Com os amigos e colegas de curso

**Quadro 21:** Respostas à questão 4 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

O quadro 22 resume as respostas à questão cinco: “O que o ajuda mais na aprendizagem do Português?”. Ao olharmos individualmente para os dados recolhidos vimos que, dentro das possibilidades de respostas, sete dos vinte e dois aprendentes não

indicaram a interação com os falantes locais como um meio potenciador da aprendizagem da LP (APLNM01, APLNM06, APLNM08, APLNM11, APLNM18, APLNM20 e APLNM21). Inclusivamente, um informante declarou não ter possibilidade de interagir com os falantes locais (APLNM01). Este é um dado relevante para a nossa investigação, pois, com a exceção deste item, todas as restantes hipóteses não são exclusivas do ambiente de ILS. Por exemplo, não é necessário estar em Portugal para ouvir música portuguesa ou para ler em Português.

Tal como vimos em algumas respostas às questões anteriores (*cf.* quadros 20 e 21 neste trabalho), os estímulos linguísticos derivados de uma situação de ILS, especialmente aqueles ligados à competência comunicativa, nem sempre são explorados e aproveitados por todos os aprendentes. É necessário que estes tenham iniciativa e motivação para o fazer. Sobre este assunto, o QECR (Conselho da Europa, 2001: 152) lembra o seguinte:

A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades, mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal.

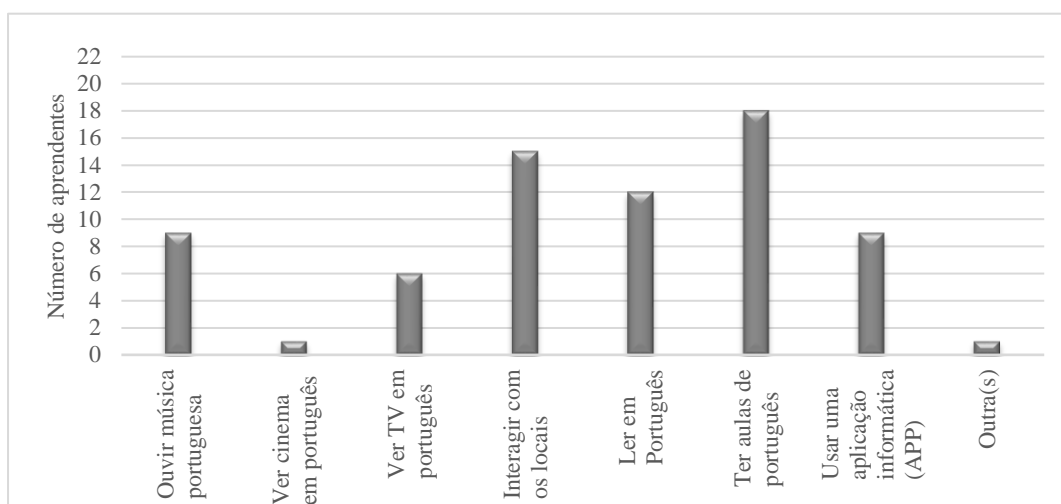
Aprendentes	O que o ajuda mais na aprendizagem do Português?							
	Ouvir música portuguesa	Ver cinema em Português	Ver TV em Português	Interagir com os locais	Ler em Português	Ter aulas de Português	Usar a internet ou uma aplicação informática (APP)	Outra(s). Qual (ais)?
APLNM01						✓		Não tenho disponibilida de utilizar nenhuma das outras opções mencionadas.
APLNM02	✓			✓	✓	✓	✓	
APLNM03				✓	✓	✓		
APLNM04	✓		✓	✓		✓	✓	
APLNM05	✓			✓		✓		

APLNM06			✓			✓		
APLNM07			✓	✓	✓	✓		
APLNM08	✓				✓	✓	✓	
APLNM09				✓	✓	✓		
APLNM10				✓	✓	✓		
APLNM11	✓				✓	✓		
APLNM12				✓			✓	
APLNM13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APLNM14	✓			✓		✓		
APLNM15				✓	✓			
APLNM16	✓			✓		✓		
APLNM17				✓	✓	✓		
APLNM18							✓	
APLNM19				✓			✓	
APLNM20			✓			✓		
APLNM21					✓	✓	✓	
APLNM22	✓		✓	✓	✓	✓	✓	

**Quadro 22:** Respostas à questão 5 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Porém, a maior parte dos aprendentes interagiu com os falantes locais e considerou que isso ajudou no processo de aprendizagem da LP, assim como ter aulas de Português e ler em Português (gráfico 10). Aqui ficou realçada a importância da situação de ILS, que torna possível a comunicação e interação com os falantes nativos da LA e possibilita que, no quotidiano, o aprendente esteja em constante contacto com a LA.

Contudo, não devemos esquecer que o fenómeno da globalização também tem impacto nos contextos de ILS. No caso da RAM e de outras regiões mais vocacionadas para o turismo, existe a facilidade dos aprendentes obterem informação noutras línguas. A circulação e a coexistência temporária de vários idiomas, no mesmo espaço geográfico, torna o uso da LP prescindível. Neste cenário, falar a LP não é essencial para o quotidiano, é uma opção. Por exemplo, a aprendente APLNM10 afirmou que usava o Inglês e não o Português fora da sala de aula (*cf.* quadro 20 neste trabalho).



**Gráfico 10:** Respostas à questão 5 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

A aprendizagem de uma nova língua e o inerente conhecimento de uma nova cultura podem contribuir para o desenvolvimento das competências plurilingues e pluriculturais (*cf.* ponto 1.7 neste trabalho). Nesse sentido, procurámos saber se os aprendentes de PLNM A1 sentiram ou não que a aprendizagem da LP os beneficiou neste aspeto e porquê.

Verificámos que a maioria dos aprendentes reconheceu que a aprendizagem do Português melhorou as suas competências plurilingues e pluriculturais (quadro 23). Todavia, alguns aprendentes não justificaram a sua opção de resposta (APLNM05, APLNM11, APLNM14, APLNM17, APLNM18, APLNM19, APLNM20, APLNM21 e APLNM22). A aprendente APLNM06 assinalou “sim”, no entanto referiu-se à importância do conhecimento da Língua Inglesa na aprendizagem da LP. A aprendente APLNM09 não assinalou se “sim” ou “não”, mas respondeu de forma semelhante à aprendente APLNM06, mencionando que o conhecimento de outras línguas a ajudou na aprendizagem da LP.

Aprendentes	Aprender Português melhorou as suas competências plurilingues e pluriculturais?		
	SIM	NÃO	Porquê?
APLNM01	✓		Reconhecer as semelhanças com as raízes Indo-Europeias.
APLNM02	✓		Sempre que aprendemos uma nova língua melhoraremos as nossas competências plurilingues.
APLNM03	✓		Sim, porque posso interagir com as pessoas locais.

APLNM04	✓		Porque evoluímos e depois somos capazes de compreender melhor as suas mentalidades e cultura.
APLNM05	✓		-----
APLNM06	✓		O Inglês ajudou-me a apreender o Português.
APLNM07	✓		A nossa professora fala-nos muito sobre a cultura e a Língua Portuguesa.
APLNM08	✓		Porque agora consigo compreender o que as outras pessoas estão a dizer sem estar fora do espaço comunicacional.
APLNM09	-----	-----	Conhecer outras línguas ajuda a aprender Português.
APLNM10	✓		Conheço o básico do Português.
APLNM11	✓		-----
APLNM12		✓	Não sei porquê.
APLNM13	✓		Porque posso pensar em muitas línguas.
APLNM14	✓		-----
APLNM15	✓		Sou capaz de entender algumas palavras que os portugueses dizem.
APLNM16	✓		Porque é parecido com o Espanhol.
APLNM17	✓		-----
APLNM18		✓	-----
APLNM19	✓		-----
APLNM20		✓	-----
APLNM21		✓	-----
APLNM22	✓		-----

**Quadro 23:** Respostas à questão 6 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

O conhecimento da língua dominante e/ou oficial de um determinado território, onde o falante de L2 reside ou pensa vir a residir, tem um papel fundamental na integração social. Dominar a língua local é essencial, na medida em que facilita o acesso aos serviços necessários para o quotidiano, incrementa as relações sociais e permite o exercício da cidadania de forma plena (Cardoso, 2007). Partindo desta ideia, tentámos apurar se a aprendizagem do Português teve ou não relevância na integração social dos aprendentes de PLNM A1, na RAM. Na questão que colocámos, além de assinalarem se “sim” ou “não”, pedimos que explicassem porquê.

No conjunto das respostas dadas (quadro 24), constatámos que a maior parte dos aprendentes considerou que a aprendizagem da LP ajudou na sua integração social. Entre as razões mencionadas estavam a melhoria nas relações sociais e uma melhor comunicação com as falantes locais (APLNM07, APLNM08, APLNM09, APLNM10, APLNM13, APLNM15 e APLNM19). Os aprendentes APLNM06 e APLNM22 disseram que tinha sido importante, tendo em conta o objetivo de ficarem a residir na RAM.

Relativamente às razões para a aprendizagem do Português não ser tida como significativa para a integração social, no geral, foram apontadas a preferência e a facilidade em usar o Inglês com os falantes locais (APLNM02, APLNM11, APLNM16 e APLNM21), bem como a dificuldade em usar a LP fora da sala de aula (APLNM01 e APLNM18). Outro dado que sobressaiu nas respostas, foi a divergência de pontos de vista quanto ao domínio da Língua Inglesa por parte dos madeirenses. Parte dos aprendentes achou que o facto dos falantes locais falarem bem o Inglês dispensava a utilização do Português, outra parte achou precisamente o contrário, que o facto destes não falarem bem a Língua Inglesa os obrigava a ter de usar a LP.

Os aprendentes APLNM05, APLNM14, APLNM17 e APLNM20 não justificaram as suas opções de resposta.

Aprendentes	Considera que aprender Português foi importante para a sua integração social em Portugal?		
	SIM	NÃO	Porquê?
APLNM01		✓	No meu nível é difícil aplicá-lo na prática.
APLNM02		✓	Provavelmente sou capaz de interagir em Inglês.
APLNM03	✓		Porque usei nos supermercados e nos cafés.
APLNM04	✓		Porque nem todos os portugueses falam Inglês.
APLNM05		✓	-----
APLNM06	✓		Vou ficar por cá a viver.
APLNM07	✓		Ainda sinto timidez quando falo a língua, mas sinto-me cada vez mais como parte das pessoas locais quando consigo falar e compreender.
APLNM08	✓		Porque as pessoas são mais amistosas quando veem que está a se esforçar para aprender a língua delas.
APLNM09	✓		Falar a mesma língua.
APLNM10	✓		Posso dizer frases básicas.
APLNM11		✓	Porque quase toda a gente é capaz de falar Inglês.
APLNM12	✓		Alguns portugueses não falam e não entendem Inglês.
APLNM13	✓		Porque ajuda-me a ser próxima das pessoas locais.
APLNM14		✓	-----
APLNM15	✓		É melhor falar a língua nativa no país. As pessoas preferem.
APLNM16		✓	Uso mais o Inglês do que o Português, porque os nativos compreendem melhor em Inglês.
APLNM17	✓		-----
APLNM18		✓	Porque ainda não falo bem Português.
APLNM19	✓		Falar com as pessoas locais.
APLNM20	✓		-----
APLNM21		✓	Os portugueses são muito bons em Inglês.

APLNM22	✓		Porque vou ficar por cá por uns tempos.
---------	---	--	---

**Quadro 24:** Respostas à questão 7 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

No final do segundo questionário sociolinguístico, pedimos para os aprendentes dizerem se planeavam continuar a aprender o Português, justificando a resposta. A maioria dos aprendentes manifestou a intenção de prosseguir com o estudo do Português. Três aprendentes (APLNM11, APLNM15 e APLNM19) disseram que não tencionavam continuar e APLNM02 respondeu “talvez” (quadro 25).

Entre os motivos para continuar a aprender a LP estavam o desejo de falar a língua fluentemente, a vontade e a necessidade de comunicar no quotidiano e o gosto pela aprendizagem de línguas. As razões mencionadas para não continuarem a aprendizagem da LP foram a falta de utilidade e o grau de dificuldade.

Aprendentes	Futuramente, pretende continuar a aprender Português?		
	SIM	NÃO	Porquê?
APLNM01	✓		É divertido.
APLNM02	----	----	Talvez *
APLNM03	✓		Porque é fácil e eu gosto da língua.
APLNM04	✓		Porque quero aprender línguas, tantas quantas eu puder.
APLNM05	✓		-----
APLNM06	✓		Melhorar os meus conhecimentos.
APLNM07	✓		Ainda faltam muitas palavras e confiança, no futuro gostaria de falar fluentemente português.
APLNM08	✓		Para ser capaz de comunicar melhor com as pessoas locais, para compreender a cultura portuguesa.
APLNM09	✓		Quero falar fluentemente.
APLNM10	✓		Quero voltar a Portugal para outro Erasmus.
APLNM11		✓	Porque penso que não vou precisar mais desta língua.
APLNM12	✓		Porque eu não acho que sou boa o suficiente nisso.
APLNM13	✓		Porque quero falar fluentemente.
APLNM14	✓		-----
APLNM15		✓	Quero aprender espanhol, é mais fácil.
APLNM16	✓		Para compreender melhor e saber comunicar com os nativos.
APLNM17	✓		Eu vou entrar na universidade em Portugal.
APLNM18	✓		Queria aprender a língua, mas este sistema de ensino - aprendizagem (aqui na universidade) não se adequa a mim.
APLNM19		✓	Não é tão útil em todo o mundo.
APLNM20	✓		-----
APLNM21	✓		Porque vou ficar em Portugal nos próximos 6 meses e é bom para a minha ??

APLNM22	✓		Quero falar facilmente neste verão.
---------	---	--	-------------------------------------

**Quadro 25:** Respostas à questão 8 do segundo questionário sociolinguístico, grupo de PLNM A1

Infelizmente, não podemos comparar estes resultados com os que teríamos obtido junto dos aprendentes do curso de PLE A1 na UKF Nitra, pelo facto de o curso ter sido interrompido devido à Covid-19, três semanas depois de ter começado.

Teria sido enriquecedor para este trabalho de projeto poder aplicar o segundo questionário no grupo de aprendentes de PLE A1 e, em relação ao grupo de PLNM A1, aferir semelhanças ou disparidades no que diz respeito às dificuldades sentidas e aos resultados obtidos na autoavaliação e avaliação dos aprendentes, bem como perceber a influência que a situação de não ILS teria sobre a aprendizagem da LP. Seria interessante verificar se a menor quantidade de *input* linguístico disponível em situação de não ILS poderia ter sido colmatada com a exposição dos aprendentes de PLE A1 a conteúdos autênticos (textos, músicas, filmes, series, visitas virtuais, etc.). Até que ponto o contexto de ILS e de não ILS se teria revelado importante?

## Capítulo 4 - Ensino-aprendizagem de PLNM e de PLE (níveis A1)

Aqui, fazemos uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem de PLNM A1 e PLE A1, tendo em conta os resultados que obtivemos, após a análise realizada no capítulo anterior. Descrevemos também os materiais didáticos e atividades letivas que selecionámos, adaptámos e criámos, bem como a sua relação com o contexto linguístico e cultural e o perfil sociolinguístico dos aprendentes.

As propostas didáticas apresentadas são orientadoras, devem ser adaptadas tendo em consideração as particularidades de cada contexto de ensino-aprendizagem e o perfil sociolinguístico dos aprendentes.

Ainda dentro deste capítulo, falaremos sobre a prática de lecionação, em contexto de não ILS, no âmbito do curso de PLE A1, na UKF Nitra, que possibilitou a aplicação e a testagem do trabalho de projeto no terreno, durante três semanas. Esta experiência permitiu verificar em que pontos tivemos de ajustar os nossos planos de aulas.

### 4.1. Primeiro contacto com a Língua Portuguesa: PLNM e PLE (níveis A1)

É no nível A1 que se lançam as bases para a aquisição e o desenvolvimento das competências inerentes ao conhecimento e uso da LP (*cf.* quadro 26).

A1	
Escala global	“É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (Conselho da Europa, 2001: 49).
Produção oral geral	“É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares” (Conselho da Europa, 2001: 91).
Produção escrita geral	“É capaz de escrever expressões e frases simples” (Conselho da Europa, 2001: 96).
Compreensão do oral geral	“É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados” (Conselho da Europa, 2001: 103).
Compreensão na leitura geral	“É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário” (Conselho da Europa, 2001: 107).
Interação oral geral	“É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a

	afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares” (Conselho da Europa, 2001: 114).
Interação escrita geral	“É capaz de pedir ou transmitir [de forma imediata], por escrito, informações pessoais pormenorizadas” (Conselho da Europa, 2001: 123).

**Quadro 26:** Principais competências inerentes ao conhecimento e uso do Português no nível A1, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001)

É igualmente nesta fase inicial de contacto com o Português que se desconstroem as ideias pré-estabelecidas e abrem-se caminhos para novas perspetivas, relativamente à língua e cultura portuguesas. Acerca da ligação entre o ensino do Português e a consciência intercultural, Grosso *et al.* (2011: 13) dizem que:

O ensino e aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendente tenha outras percepções, descubra outras perspetivas da realidade, outro *modus vivendi*, tome consciência e interaja não só com as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas.

Nesse sentido, as questões ligadas à interculturalidade (*cf.* ponto 1.7 neste trabalho) devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem, tanto em PLNM como em PLE (níveis A1), dado que contribuem para estabelecer e incrementar a relação entre o aprendente e a língua e cultura portuguesas.

Em ambos os casos, PLNM A1 e PLE A1, o professor deve procurar conhecer o perfil sociolinguístico dos aprendentes, para que possa gerir de forma abrangente as diversas motivações e necessidades existentes. Embora a heterogeneidade sociolinguística, sobretudo no que respeita às nacionalidades dos aprendentes, fosse mais significativa no grupo de PLNM A1 do que no de PLE A1, estava presente em ambos os grupos. A heterogeneidade sociolinguística não se limita à origem geográfica, engloba outros aspetos, como por exemplo os interesses individuais dos aprendentes em relação à aprendizagem da LP, as L2 que conhecem, as L2 que efetivamente usam, etc. (*cf.* capítulo 3 neste trabalho). Dentro ou fora do contexto de ILS, o dinamismo do processo de ensino-aprendizagem está relacionado não só com o ambiente linguístico, geográfico, social, político, etc., mas também com a heterogeneidade sociolinguística dos grupos de aprendentes.

Contudo, como vimos (*cf.* ponto 1.6 neste trabalho), seja numa situação de ILS, no caso PLNM A1, seja numa situação sem ILS, como acontece em PLE A1, é necessário o professor ter em atenção as especificidades (linguísticas, políticas, sociais, económicas, etc.) do contexto de ensino-aprendizagem, na escolha, adaptação e implementação das

abordagens e métodos. Além disso, alguns dos materiais didáticos e atividades letivas disponíveis não são os mesmos (quadro 27). As duas situações, de ILS e de não ILS, proporcionam aos aprendentes diferentes experiências de contacto com a LP, que consequentemente geram também atitudes diferentes face à LP.

No nosso estudo, os aprendentes de PLNM A1 tinham acesso ao uso coloquial da LA, uma vez que coexistiam dois processos de desenvolvimento das habilidades linguísticas: a aquisição fora da sala de aula e a aprendizagem em contexto de sala de aula (*cf.* ponto 1.2 neste trabalho; Bizarro *et al.*, 2013: 43). No grupo de PLE A1, existia a desvantagem de não haver, ou apenas de forma residual, a exposição dos aprendentes ao uso da LP em contexto real. Por isso, ela devia ser compensada com a apresentação e sugestão de música, series, filmes, etc. e a própria *performance* do professor, enquanto falante nativo.

Principais atividades letivas e materiais didáticos disponíveis	
PLNM A1	PLE A1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> <li>• Gramática</li> <li>• Dicionário</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Áudios</li> <li>• Imagens</li> <li>• Livros</li> <li>• Simulações</li> <li>• Jogos</li> <li>• Visitas guiadas</li> <li>• Participação em eventos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> <li>• Gramática</li> <li>• Dicionário</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Áudios</li> <li>• Imagens</li> <li>• Livros</li> <li>• Simulações</li> <li>• Jogos</li> <li>• Visitas virtuais</li> </ul>

**Quadro 27:** Principais atividades letivas e materiais didáticos disponíveis em PLNM A1 e PLE A1

De um modo geral, quer na observação das aulas de PLNM A1, quer durante a lecionação em PLE A1, percecionámos o mesmo nível de interesse e empenho, por parte dos aprendentes, na aprendizagem do Português. Isto é, no que toca à motivação (*cf.* ponto 3.1.3 neste trabalho), o esforço, o desejo de aprender a LP e a atitude em relação à LA eram semelhantes nos dois grupos. A motivação era semelhante, mas a orientação dessa motivação era diferente, uma mais instrumental (grupo de PLE A1) e outra mais integrativa (grupo de PLNM A1). Os aprendentes de PLE A1 tendencialmente colocavam mais questões e manifestavam mais dúvidas sobre a matéria, especialmente acerca da fonética, mostravam bastante interesse em pronunciar corretamente as palavras. O mesmo

interesse existia no grupo de PLNM A1, porém não era tão expressivo. Notámos mais foco na aquisição de vocabulário e de expressões usadas no quotidiano. Possivelmente, reflexo da vivência dos aprendentes em ambiente de ILS e da necessidade e desejo de compreenderem e falarem em LP. No grupo de PLE A1, os aprendentes procuraram aumentar o nível de exposição ao Português, pediram sugestões de series de TV, para assistirem em casa, e áudios com as palavras em LP, para ouvirem (repetidamente) os sons que tinham mais dificuldade em reproduzir.

Dentro da sala de aula, a professora de PLNM A1, mesmo a lecionar em situação de ILS, evitava ao máximo a utilização do Inglês, mas os aprendentes, para colocarem dúvidas ou fazerem perguntas, o usavam. O mesmo aconteceu na nossa prática de leção de PLE A1. Reduzir na sala de aula o uso da Língua Inglesa ou da L1 dos aprendentes ao mínimo e estimular o uso da LP é um dos desafios que a leção de PLNM e de PLE (níveis A1) partilham. Todavia, reconhecemos a importância de uma língua mediadora na sala de aula que auxilie a aprendizagem da LP (*cf.* ponto 3.2 neste trabalho). Outro dado que sobressaiu na observação das aulas foi a presença do Português do Brasil em algumas situações. A grande disponibilidade de material didático na internet em Português do Brasil (exercícios práticos, vídeos, etc.) e as aplicações de tradução *online*, por vezes, induziam os aprendentes a utilizarem o Português do Brasil em vez do Português Europeu.

No nível A1, quer seja em ambiente de ILS ou fora dele, percebemos que a vontade de começar a utilizar a LA compete com a inibição em fazê-lo. Não recolhemos dados que nos permitam comparar esta realidade em outros níveis de ensino do Português, no entanto constatámos que, no nível A1 de PLNM e de PLE, é um desafio para o professor procurar diminuir a inibição dos aprendentes relativamente à utilização da LA, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2. Propostas didáticas para o curso de PLE A1**

Foi possível testar a implementação deste trabalho de projeto, com a leção das três primeiras aulas, no âmbito do estágio na UKF Nitra, e a partir daí verificar se seria necessário fazer alterações. Além do que já foi dito no ponto anterior, destacamos resumidamente (pois o presente trabalho não é um relatório de estágio) mais alguns

aspectos relacionados com a experiência de lecionação de PLE A1, que neste caso tiveram impacto na implementação dos planos de aulas.

Na primeira semana de aulas, na primeira aula de cada uma das quatro turmas, do grupo de aprendentes de PLE A1, salientamos os contratemplos ligados à utilização dos recursos técnicos, como, por exemplo, a falta de compatibilidade, ou dificuldade em estabelecer ligação, entre o computador e os equipamentos tecnológicos de algumas das salas de aula. Esta foi uma situação que consumiu algum do tempo útil de aula e, numa das quatro turmas, implicou alterar no momento o plano de aula. Nesse caso, como os alunos não tinham o manual e sem projetor multimédia, a solução foi utilizar e guiar a aula pela ficha teórica e prática 1 (*cf.* apêndice 23 em CD), que tinha sido distribuída aos alunos, utilizar o quadro, recorrer mais à oralidade e mímica (para evitar usar o Inglês). A vivência deste acontecimento, enquanto professora estagiária de L2 e investigadora, alertou-me para a importância de não basear o planeamento das aulas apenas nos recursos técnicos digitais. Ficou patente a relevância da criação dos materiais didáticos, para distribuir pelos alunos. Nas aulas seguintes, em algumas salas de aula, em vez de trazer computador próprio foi necessário usar o computador da universidade (com *software* em Eslovaco). Porém, com a colaboração e ajuda dos alunos, a língua Eslovaca não foi um problema e tudo decorreu normalmente.

Na segunda aula, começámos a notar que o ritmo de trabalho em cada uma das turmas era diferente, por isso, os planos têm de ser sempre abertos e flexíveis. Em três turmas, o tempo gasto na realização das atividades era superior ao tempo que tinha sido estimado, porque os alunos colocavam mais dúvidas, sobretudo no que diz respeito à pronúncia correta das palavras. No final da segunda semana de aulas, só numa turma conseguimos cumprir com o que estava programado, isto é, executar na totalidade o plano de aula 2 (*cf.* apêndice 11 em CD).

Na terceira semana de aulas, continuámos com ritmos de trabalho diferentes em todas as turmas. Era clara a maior rapidez e facilidade na realização das atividades letivas e assimilação dos conhecimentos numa das turmas, relativamente às outras três turmas. A prática letiva permitiu ainda verificar que algumas das atividades deviam ser alteradas, como por exemplo no trabalho individual da ficha teórica e prática 3 (*cf.* apêndice 25 em CD), em que pedimos aos aprendentes para descreverem as características físicas e a personalidade de alguém que conheçam. Mais tarde, refletindo sobre este exercício de produção escrita, pensámos que deveríamos ter proposto a descrição das características

físicas e personalidade dos portugueses em geral. Deste modo, elevaríamos ligeiramente o grau de dificuldade do exercício, ao propor a descrição de pessoas que não lhes eram familiares no dia a dia, e obteríamos um texto de produção escrita mais rico, a nível intercultural. Ficaríamos a saber que imagem tinham os aprendentes eslovacos acerca dos portugueses.

A partir da terceira semana, as aulas foram interrompidas. Não foi possível continuar a prática de lecionação de PLE A1, devido à pandemia COVID-19. Foi esta situação que levou, posteriormente, à substituição do relatório de estágio do mestrado pela realização deste trabalho de projeto.

Como mencionámos na metodologia (*cf.* ponto 2.4 neste trabalho), além dos documentos orientadores para o ensino de L2 (*cf.* ponto 1.5 neste trabalho), na elaboração das propostas didáticas, considerámos todas as abordagens e métodos estudados no ponto 1.4 deste trabalho, atendendo em particular à Condição Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994; 2006), por esta ter uma essência mais orientadora e flexível do que prescritiva.

Na seleção, adaptação e criação dos materiais didáticos e atividades letivas programadas para o curso de PLE A1, a língua utilizada foi o Português Europeu. Durante as aulas, sempre que seja necessário, os aprendentes devem ser alertados para as diferentes variedades do Português, nomeadamente em relação ao Português do Brasil. Pontualmente, se tal se justificar, o Inglês poderá ser utilizado como meio de comunicação interlinguístico.

As aulas foram planeadas de acordo com a duração do curso de PLE A1 na UKF Nitra (*cf.* ponto 2.4 neste trabalho). Não sendo possível incluir todas as unidades que constam no manual *Português XXI. Livro do aluno 1*, foram selecionadas e definidas no programa (*cf.* apêndice 7 em CD) quais as componentes temáticas e gramaticais essenciais que seriam lecionadas.

As fichas teóricas e práticas (*cf.* apêndices 23 a 32 em CD) são uma parte importante deste trabalho de projeto, pois facilitam a adaptação e organização dos conteúdos. Por serem documentos originais (e por os ficheiros estarem em formato digital), há a possibilidade, e a vantagem, de facilmente serem efetuados ajustes nos exercícios e conteúdos, caso seja necessário. Esta flexibilidade permite ao professor maximizar as oportunidades de aprendizagem, ou seja, aproveitar as oportunidades de aprendizagem que possam surgir durante o decorrer das aulas, criadas pelo próprio professor de L2 ou pelos seus aprendentes (*cf.* Kumaravadivelu, 2006: 201-208).

Nas fichas teóricas e práticas, conforme o avanço das aulas, aumentámos gradualmente a dificuldade das atividades, por exemplo, com a substituição de exercícios de preenchimento de texto lacunar, por exercícios que implicavam a construção de frases completas. Fomos também passando de um formato mais teórico, para um formato mais prático, como no caso dos verbos, em que, em vez de os facultarmos já conjugados, passámos a dar os quadros para serem os alunos a preenchê-los durante as aulas, em grupo com o professor de L2 (*cf.* por exemplo ficha teórica e prática 7, apêndice 29 em CD). Com isto pretendemos incentivar os aprendentes a serem mais participativos nas aulas e também a construir e organizar o seu próprio material de estudo. Seguimos assim algumas das orientações da Condição Pós-Método: promover a consciência linguística, facilitar a interação negociada, integrar as competências linguísticas e promover a autonomia do aprendente na gestão do seu próprio processo de aprendizagem (*cf.* Kumaravadivelu, 2006: 201-208).

Para compensar o reduzido número de horas de aulas presenciais, no final de algumas fichas teóricas e práticas, incluímos trabalho individual, para ser realizado em casa pelos aprendentes. Estes trabalhos não estão programados para serem corrigidos nas aulas, mas de forma autónoma, com a exceção do exercício 8 da ficha teórica e prática 7 (*cf.* apêndice 29 em CD). Este será também um meio para o professor aferir em que pontos os aprendentes sentem mais facilidade ou mais dificuldade.

Quando elaborámos os planos das aulas, sempre que possível, tentámos integrar nas atividades o desenvolvimento de todas as competências linguísticas em conjunto, sem separar escuta, fala, leitura e escrita, considerando as orientações da Condição Pós-Método (*cf.* Kumaravadivelu, 2006: 201-208). Além disso, propomos que se recorra com frequência à simulação de diálogos e a exemplos do uso real da LP, para contextualizar os conteúdos lexicais e gramaticais lecionados. Nesta contextualização, o professor de L2 deve ter em atenção a relevância social da LA e o seu uso na comunidade, por parte dos aprendentes. Por exemplo, se a motivação para aprender a LP é viajar para Portugal, a contextualização do *input* linguístico deve estar maioritariamente relacionada com este tema.

Sublinhamos também a particularidade de, no final de cada aula, programarmos a exibição de um vídeo diferente, relacionado com a língua e a cultura portuguesas e com alguns conteúdos temáticos das aulas (*cf.* apêndices 10 a 19 em CD). Propomos também que, ao longo do curso, se sugiram, aos aprendentes, visitas virtuais a museus e a

visualização de outros vídeos em casa (séries, programas de televisão, etc.). Assim, ainda que de forma virtual, procuramos incentivar e aumentar o envolvimento dos aprendentes com a língua e cultura portuguesas, promover a interculturalidade e prolongar o contacto e a exposição ao Português, para lá da sala de aula.

A partir dos planos de aulas, sintetizámos as propostas didáticas no quadro abaixo (quadro 28), tornando assim mais inteligível a sua apresentação, em texto seria menos claro. Para um conhecimento mais detalhado, sugere-se a consulta dos planos de aulas e fichas teóricas e práticas, disponíveis, nos apêndices 10 a 32, em CD.

<b>Aula 1</b>	
<b>Objetivos</b>	Saber cumprimentar, apresentar-se, despedir-se, dar e pedir informações básicas pessoais.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita) e produção oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Expressões para cumprimentar, apresentar-se, despedir-se, países e nacionalidades, formas de tratamento (formal e informal).
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Alfabeto português, pronomes pessoais e formas de sujeito, o verbo “ser” no presente do indicativo, o verbo “ser” com a preposição “de”, os artigos definidos, preposição “de” e a contração com os artigos definidos, género e número das nacionalidades, o verbo “chamar” no presente do indicativo, a conjugação pronominal, os interrogativos, a afirmação e a negação, símbolos matemáticos, sinais de pontuação, sinais de acentuação e sinais tipográficos em Português.
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 1 (cf. apêndice 23 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimédia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de gramática, de compreensão escrita e oral e de produção oral.
<b>Aula 2</b>	
<b>Objetivos</b>	Dar e pedir informações básicas pessoais.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Números cardinais até 1000, idade, graus de parentesco, estado civil e profissões.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Verbo “morar” no presente do indicativo, a expressão expletiva “é que”, a preposição “em” e a contração com os artigos definidos, o presente do indicativo dos verbos regulares, o verbo “ter” no presente do indicativo e os interrogativos.
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 2 (cf. apêndice 24 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimédia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 3</b>	

<b>Objetivos</b>	Ser capaz de descrever pessoas física e psicologicamente e transmitir informação sobre o estado de saúde.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Corpo humano, características físicas e psicológicas, cores, profissões médicas, nomes de doenças e sintomas.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Verbo “estar” no presente do indicativo, a preposição “com”, a diferença entre os verbos “ser” e “estar”, adjetivos qualificativos, interrogativos, o verbo “doer” no presente do indicativo, o verbo “sentir” no presente do indicativo, verbo “precisar” no presente do indicativo e o verbo “precisar” com a preposição “de” (usos e valores).
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 3 (cf. apêndice 25 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimídia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 4</b>	
<b>Objetivos</b>	Descrever objetos e situações simples do cotidiano e saber pedir e dar informações sobre a localização de sítios, objetos e pessoas.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Mobiliário, objetos escolares, cidade, espaços públicos e lojas.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Advérbios de lugar e pronomes demonstrativos invariáveis e variáveis, artigos indefinidos, adjetivos, formação do plural dos nomes e dos adjetivos simples, interrogativos, verbo “ficar” no presente do indicativo e verbo “haver”.
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 4 (cf. apêndice 26 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimídia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 5</b>	
<b>Objetivos</b>	Saber pedir e dar informações sobre a localização de sítios, objetos e pessoas.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Números ordinais, direções, divisões da casa, mobiliário e objetos domésticos.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Preposição “a” e a contração com os artigos definidos, locuções de lugar; verbos “ir”, “seguir”, “subir”, “descer”, “virar” e “atravessar” no presente do indicativo e o imperativo (afirmativo e negativo).
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 5 (cf. apêndice 27 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimídia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.

<b>Aula 6</b>	
<b>Objetivos</b>	Fazer reserva no hotel e adquirir bens e serviços.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Hotel, loja de roupa, papelaria, correios, banco, farmácia e vestuário.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Imperfeito de cortesia do verbo “querer”, interrogativos, presente do indicativo dos verbos irregulares “calçar” e “vestir”.
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 6 (cf. apêndice 28 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimídia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 7</b>	
<b>Objetivos</b>	Perguntar e dizer as horas, assinalar a data e falar de ações do cotidiano.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Horas, partes do dia, dias da semana, meses, estações do ano, refeições, ementa, alimentos e ações do cotidiano.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Imperfeito de cortesia do verbo “poder”, preposições de tempo, preposição “por” e a contração com os artigos definidos, advérbios e locuções de tempo e os verbos “comer”, “tomar”, “beber”, “almoçar” e “jantar” no presente do indicativo.
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 7 (cf. apêndice 29 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimídia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 8</b>	
<b>Objetivos</b>	Falar do cotidiano, fazer pedidos no café e no restaurante e expressar preferência.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Rotina diária, café e restaurante.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Verbos reflexivos: “levantar-se”, “deitar-se”, “vestir-se”, “lembrar-se” e “esquecer-se” no presente do indicativo, ordem de colocação dos pronomes reflexos na frase (com ou sem palavras atrativas) e os verbos “preferir”, “adorar”, “detestar” e “gostar” no presente do indicativo (afirmativo e negativo).
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 8 (cf. apêndice 30 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimídia.

<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 9</b>	
<b>Objetivos</b>	Falar de ações que decorrem no momento, de ações habituais no presente, de ações com ideia de futuro e de ações com ideia de obrigação. Falar dos tempos livres e fazer, aceitar ou recusar um convite.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Tempos livres, desporto e convites.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Verbos relacionados com atividades dos tempos livres (“ouvir”, “ler”, “ver”, “jogar”, etc.), construções verbais perifrásticas: “estar a” mais o infinitivo, verbo “costumar” mais o infinitivo, verbo “ir” mais o infinitivo, verbo “ter de” mais o infinitivo e possessivos (determinantes e pronomes).
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 9 (cf. apêndice 31 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimédia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 10</b>	
<b>Objetivos</b>	Fazer, aceitar ou recusar um convite. Falar do estado do tempo.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	Meios de transporte e estado do tempo.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	Pronomes pessoais, formas de complemento indireto, verbos “querer”, “poder”, “saber” e “vir” no presente do indicativo, “ir de” e “ir em”, “ir / vir / voltar para” e “ir / vir / voltar a” e pretérito perfeito do indicativo dos verbos “ser”, “ir”, “estar” e “ter”.
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , ficha teórica e prática 10 (cf. apêndice 32 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimédia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 11</b>	
<b>Objetivos</b>	Rever a matéria dada consoante as questões e dúvidas colocadas pelos aprendentes, tendo em conta também as principais dificuldades manifestadas ao longo do curso.
<b>Competências linguísticas a desenvolver</b>	Compreensão (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	A definir.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	A definir

<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Manual <i>Português XXI Livro do Aluno 1</i> , fichas teóricas e práticas 1 a 10 (cf. apêndices 23 a 32 em CD), imagem, vídeo, áudio, quadro, computador, internet e projetor multimídia.
<b>Atividades</b>	Exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão (escrita e oral) e de produção oral em interação, através da simulação de diálogos.
<b>Aula 12</b>	
<b>Objetivos</b>	Realização dos testes para avaliação das competências de compreensão (oral e escrita) e de produção escrita.
<b>Competências linguísticas a avaliar</b>	Compreensão (oral e escrita) e produção escrita.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	A definir.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	A definir
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Teste n.º 1 para avaliação das competências de compreensão (oral e escrita) e teste n.º 2 para avaliação da produção escrita, áudio e computador.
<b>Atividades</b>	Resolução dos testes para avaliação das competências de compreensão oral e escrita e de produção escrita dos aprendentes.
<b>Aula 13</b>	
<b>Objetivos</b>	Realização do teste para avaliação da competência de produção oral.
<b>Competências linguísticas a avaliar</b>	Produção oral.
<b>Conteúdo programático temático e lexical</b>	A definir.
<b>Conteúdo programático gramatical</b>	A definir
<b>Materiais didáticos e recursos técnicos a serem utilizados</b>	Teste n.º 3 para avaliação da competência de produção oral e gravador.
<b>Atividades</b>	Resolução dos testes para avaliação da competência de produção oral.

**Quadro 28:** Descrição sintetizada dos planos de aulas 1 a 13 (cf. apêndices 10 a 22 em CD)

Relativamente aos testes de avaliação, não elaborámos nenhuma proposta porque, no caso do curso de PLE A1, teriam de ser realizados quatro testes diferentes, um para cada turma. Cada teste teria de estar em conformidade com a matéria efetivamente lecionada, atendendo também a possíveis alterações feitas aos conteúdos lexicais e gramaticais programados. Uma situação que não é possível antecipar.

No entanto, como foi explicado na metodologia (*cf.* ponto 2.4 neste trabalho), a construção dos testes de avaliação deve partir dos modelos e matriz de exame para o nível A1, disponibilizados *online* no Camões, I.P..

## Considerações finais

Apresentamos agora uma síntese do trabalho de projeto sobre o ensino-aprendizagem de PLN e PLE níveis A1, diferenciando os contextos de ILS e de não ILS, tendo em conta o perfil sociolinguístico dos aprendentes, e fazendo uma reflexão crítica acerca da sua implementação e dos resultados obtidos.

Começando pelo enquadramento teórico e conceptual, verificámos que a falta de consenso, patente nas diversas perspetivas teóricas e conceptuais consultadas, por vezes, gera ambiguidades no uso de alguns conceitos e siglas. Por isso, ao longo do trabalho, frequentemente, esclarecemos as nossas opções, quanto ao caminho teórico que seguimos e ao emprego dos principais conceitos e respetivas siglas (por exemplo, o uso do conceito de Língua Segunda e das siglas LS e L2 não é seguido por todos os investigadores com o mesmo sentido).

Tivemos algumas limitações na elaboração deste trabalho de projeto, devido à pandemia COVID-19. Isto foi sentido na pesquisa de campo, fora do contexto de ILS, no curso de PLE A1 na Eslováquia. Além dessa limitação, há a registar outras decorrentes do facto de dependermos da aceitação voluntária dos aprendentes para colaborarem na investigação e de alguns aprendentes terem desistido dos respetivos cursos, a meio da fase de investigação ou não terem preenchido corretamente os questionários. Estas condicionantes fizeram com que não fosse possível termos uma amostra maior para o nosso estudo.

A nível metodológico, a par da observação não participante das aulas de PLN A1 e da lecionação de PLE A1, o questionário sociolinguístico foi uma ferramenta importante na recolha de dados para análise. Com a sua utilização, conseguimos ter um conhecimento mais pormenorizado sobre a heterogeneidade sociolinguística dos grupos de aprendentes, dentro e fora do contexto de ILS. Foi sobretudo importante conhecer as L1 dos aprendentes, quais as L2 que dominam e as que utilizam, em que situações utilizam as L2 e as motivações e expectativas em relação à aquisição da LP. O que possibilitou identificar as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos de PLN A1 e de PLE A1.

Considerando a análise dos elementos de investigação recolhidos, globalmente, podemos dizer que existem aspetos em comum entre os grupos de aprendentes de PLN A1 e PLE A1, em contexto de ILS e de não ILS respetivamente. Como por exemplo:

- i) as faixas etárias;
- ii) a experiência prévia de residir temporariamente em território estrangeiro;
- iii) o predomínio da utilização da L1 na esfera familiar e fora dela serem incluídas e usadas as L2, notando-se o domínio do Inglês;
- iv) a maioria dos aprendentes ter o conhecimento de mais duas línguas para além da L1;
- v) a não frequência de aulas de Português, antes de iniciar os respetivos cursos, PLNM A1 ou PLE A1;
- vi) a maior parte dos aprendentes considerar que aprender Português iria ser difícil;
- vii) o maior interesse na aquisição das competências orais (compreensão oral, produção oral e interação oral) (*cf.* quadro 11 e gráficos 3 e 4, neste trabalho);
- viii) a inibição dos aprendentes na utilização espontânea da LP para interagir com o professor nas aulas.

Entre os dois grupos de aprendentes estudados, a diversidade cultural foi o contraste mais significativo que encontramos, sendo mais expressiva no grupo de PLNM A1 do que no grupo de PLE A1. Com base na amostra estudada, pudemos observar que a sala de aula, num ambiente de ILS (PLNM A1), tende a ser um ponto de maior confluência da diversidade cultural, do que num ambiente de não ILS (PLE A1). Contudo, precisaríamos de uma amostra mais vasta, quanto ao número de aprendentes e à abrangência geográfica dos pontos de recolha de dados, para atestar os resultados que alcançámos. Para além deste contraste, entre os grupos de aprendentes de PLNM A1 e de PLE A1, constatámos outros, nomeadamente:

- i) a preferência pela utilização de alguma L2 para falar, ler ou escrever, foi superior no grupo PLE A1. No grupo de PLNM A1 só encontramos alguns aprendentes com essa preferência;
- ii) as motivações no grupo de PLNM A1 tinham uma orientação predominantemente integrativa, enquanto no grupo de PLE A1 tinham uma orientação predominantemente instrumental;
- iii) a importância dada à aprendizagem da LP na compreensão de determinadas áreas, a nível cultural, também foi diferente. No geral, os aprendentes de PLNM A1 indicaram que a aprendizagem da LP era importante para a compreensão das áreas às quais poderiam ter acesso dentro do contexto de ILS (como a sociedade a gastronomia e os eventos locais). Os aprendentes de PLE A1, estando fora do

contexto de ILS, além da sociedade, indicaram áreas culturais (história e música) às quais poderiam aceder mais facilmente através dos meios digitais e *online*.

Com a aplicação do segundo questionário ao grupo de aprendentes de PLNM A1, no final do semestre letivo, foi possível termos acesso a dados sobre a autoavaliação, reveladores da perceção dos alunos face aos seus progressos em LP, bem como aos possíveis efeitos que o contexto de ILS teve na aprendizagem da LP.

Conseguimos apurar que parte dos aprendentes não recorria à Língua Inglesa como auxiliar na aprendizagem da LP, através da tradução (*cf.* quadro 13, ponto 3.2 neste trabalho). Isto apesar do Inglês ser uma língua prevalecente em outras circunstâncias, como por exemplo na comunicação entre os aprendentes dentro sala de aula de PLNM A1, quando a L1 não era a mesma.

Verificámos que os aprendentes, no geral, autoavaliaram a aquisição das competências linguísticas, no final do semestre, como sendo má ou razoável (*cf.* gráfico 7, ponto 3.2 neste trabalho). Se compararmos esta avaliação com a avaliação feita pela docente (*cf.* quadro 15, ponto 3.2 neste trabalho), poderemos inferir que, em alguns casos, os aprendentes de PLNM A1 tiveram como referência o desempenho esperado de um falante nativo e não o progresso na aprendizagem e as aprendizagens previstas para o nível A1, subvalorizando assim o grau de conhecimentos adquiridos em LP.

Foi possível observar nas aulas, e verificar através do que os aprendentes de PLNM A1 disseram no questionário, que o conhecimento prévio de uma língua românica (Romeno e Espanhol, no caso do grupo em estudo), em algumas ocasiões, teve um papel facilitador na aprendizagem da LP, ainda que com exceções residuais (*cf.* quadro 15, ponto 3.2 neste trabalho).

De acordo com os dados recolhidos no segundo questionário, as dificuldades mais sentidas pelos aprendentes de PLNM A1, na aprendizagem da LP ao longo do semestre, foram a compreensão oral e o conhecimento de pouco vocabulário (*cf.* quadro 16 e gráfico 8, ponto 3.2 neste trabalho). Na gramática portuguesa, as dificuldades estavam relacionadas com as preposições e a sua contração com os artigos (*cf.* quadro 17 e gráfico 9, ponto 3.2 neste trabalho). No que respeita à pronúncia das palavras, os aprendentes que responderam à questão indicaram como palavras mais difíceis de pronunciar principalmente as que tinham ditongos orais, ditongos nasais e/ou vogais nasais. A articulação dos sons nasais parece ser um problema recorrente.

A maioria dos aprendentes de PLNM A1 respondeu que não encontrou na LP vocabulário e/ou expressões em comum com as respectivas L1 (palavras cognatas). Dentro dos que responderam “sim”, destacamos os aprendentes que tinham o Romeno como L1 (APLNM03, APLNM04, APLNM08 e APLNM13). Sendo essa uma língua românica, tal como o Português, conseguiram identificar correspondências no vocabulário. Porém, isso não representou uma vantagem na aprendizagem da LP, pois, ainda assim, todos eles mencionaram como dificuldade o conhecimento de pouco vocabulário em LP (*cf.* quadro 16, ponto 3.2 neste trabalho).

Ter aulas de Português em contexto de ILS foi considerado uma mais-valia por quase todos os aprendentes de PLNM A1. As respostas ao questionário (*cf.* quadro 20, ponto 3.2 neste trabalho) mostraram que, de formas diferentes, em menor ou maior grau, quase todos os aprendentes aproveitaram as condições linguísticas e socioculturais favoráveis que o contexto de ILS proporcionava, especialmente a grande quantidade de *input* linguístico disponível. Esta postura em relação ao contexto de ILS foi confirmada pela maior parte dos aprendentes, quando indicaram diversas situações de uso da LP fora do espaço de ensino formal (*cf.* quadro 21, ponto 3.2 neste trabalho). No geral, para além da relevância atribuída às aulas de PLNM, no processo de aprendizagem da LP, os aprendentes reconheceram a importância da interação com os falantes nativos (*cf.* gráfico 10, ponto 3.2 neste trabalho), comprovando o benefício da condição de ILS neste aspeto.

Vimos também que, na generalidade, os aprendentes consideraram que a aprendizagem do Português contribuiu para o desenvolvimento das suas competências plurilingues e pluriculturais, bem como promoveu a sua integração social em Portugal. Outro dado que ficou registado foi o facto de muitos dos aprendentes de PLNM A1 se mostrarem interessados em prosseguir com a aprendizagem da LP.

Com base na análise efetuada, depreendemos que os fatores inerentes ao perfil sociolinguístico do aprendente e ao ambiente de ensino-aprendizagem atuam em conjunto, e não separadamente, na forma como o aprendente se envolve com a aprendizagem da LA. Por exemplo, o contexto de ILS em Portugal provavelmente não garante por si só mais facilidade na aprendizagem da LP, não é um processo direto. É um processo mediado pelos fatores sociais, culturais, políticos, geográficos, etc., que atuam nas atitudes dos aprendentes em relação à LA (neste caso a LP), influenciando depois os resultados da aprendizagem (Ellis, 2000). Essa atuação poderá ser maior ou menor, positiva ou negativa, consoante as características do perfil sociolinguístico do aprendente.

Tivemos os exemplos de dois aprendentes a residirem em Portugal (um há um ano e outro há dois anos), cujo desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas em Português, ao longo do semestre, foi semelhante ao dos restantes aprendentes de PLNM A1 que estavam há menos tempo em Portugal.

No que respeita às propostas didáticas para a lecionação do curso de PLE A1, estas foram elaboradas a partir da informação que reunimos na pesquisa teórica (*cf.* capítulo 1 neste trabalho) e de campo (*cf.* capítulo 3 neste trabalho). Estamos cientes de que as mesmas requerem ser adaptadas, pois cada contexto de ensino-aprendizagem é único. O manual é um apoio importante nas aulas de L2, por já ter sido testado e facultar ficheiros áudio adequados a cada nível de ensino-aprendizagem. No nosso caso particular, no ensino-aprendizagem do Português Europeu como LE, seria extremamente difícil obter ficheiros áudio de outra forma, devido ao domínio do Português do Brasil nos materiais didáticos *online*. No entanto, tendo por base a experiência que a realização deste trabalho de projeto nos proporcionou, a nosso ver, a criação de materiais didáticos originais é uma mais-valia para o professor de L2 desenvolver o seu trabalho de forma flexível, consoante o perfil sociolinguístico dos aprendentes, os objetivos do curso, o número de horas de lecionação e o desenrolar das aulas.

Julgamos ter respondido aos objetivos do estudo e às questões e hipóteses do trabalho de investigação pré-estabelecidas. Conseguimos identificar, através do perfil sociolinguístico dos aprendentes, alguns contrastes e semelhanças entre os ambientes de ILS e não ILS, já resumidos nestas considerações finais. Isto permitiu-nos, após uma reflexão sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de L2, fazer o planeamento das aulas (seleção, adaptação e construção de materiais didáticos, etc.) para o curso de PLE A1, de modo a promover um maior envolvimento dos aprendentes com a língua e a cultura portuguesas. Constatámos que a internet é um excelente recurso técnico para o ensino-aprendizagem de L2. Fora do ambiente de ILS, possibilita ampliar, para lá da sala de aula, o contacto dos aprendentes com a cultura e língua portuguesas, de maneira autêntica, através de conteúdos em formato vídeo, página *web*, música, visita virtual, etc., previamente selecionados, de acordo com os objetivos de aprendizagem. Assim, com a difusão da língua e cultura portuguesas, contribuímos para o desenvolvimento das competências plurilingues e pluriculturais dos aprendentes, pois a sala de aula deve ser também um espaço de promoção da interculturalidade.

No decorrer da fase de investigação deste trabalho de projeto surgiram algumas questões, as quais pensamos que merecem ser estudadas em futuros trabalhos. Será que um aprendente motivado, fora de uma situação de ILS, alcançará melhores resultados do que um aprendente desmotivado, em situação de ILS? Serão as atitudes e motivações em relação à LA mais importantes do que o contexto de ensino-aprendizagem, seja ele de ILS ou não ILS?

Aqui fica o desafio para investigações vindouras.

## Referências bibliográficas

Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Cuenat, Mirjam Egli; Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806ae621> (consultado a 24 de janeiro de 2021).

Bizarro, Rosa; Moreira, Maria Alfredo & Flores, Cristina (orgs.) (2013), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, Lisboa: Lidel.

Bizarro, Rosa (2012), “Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos”, *LINGVARVM ARENA*, Vol. 3, pp. 117-131. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf> (consultado a 12 de janeiro de 2021).

Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1994), *Investigação Qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

Brown, H. Douglas (2001), *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, 2ª edição, White Plains, New York: Longman.

Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (consultado a 3 de março de 2021).

Camacho, Idalina (2018), *Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos*, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7897> (consultado a 5 de agosto de 2020).

Camacho, Idalina & Nunes, Naidea (2018), “Português Língua de Herança e Português Língua Não Materna”, Ana Margarida Nunes; Cristina Flores & Micaela Ramon (eds.), *Diacrítica*, N.º 32 /2, pp. 179-210.

Carpi, Elena (2006) “Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle”, *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, N.º 141, pp. 69-76. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page69.htm> (consultado a 3 de março de 2021).

Cardoso, Ana Josefa (2007), *A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna*, Departamento de Educação Básica, Lisboa. Disponível em: [http://proformar.pt/revista/edicao\\_22/import\\_erro.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_22/import_erro.pdf) (consultado a 5 de março de 2020).

Castro, Ana Catarina Leiria de Mendonça Coutinho de (2015), *Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas*, Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/15315> (consultado a 30 de outubro de 2020).

Castro Pinto, Maria da Graça Lisboa (2013), “O plurilinguismo: um trunfo?”, *Letras de Hoje*, Vol. 48, N.º 3, Porto Alegre, pp. 369-379.

Celce-Murcia, Marianne (ed.) (2001), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3.ª edição, Boston: Heinle & Heinle-Thomson.

Cenoz, Jasone (2008), “The acquisition of additional languages”, *ELIA: Estudos de Lingüística Inglesa Aplicada*, N.º 8, pp.219-224. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28249603> *The acquisition of additional languages* (consultado a 3 de maio de 2021).

Chagas, Lucas Araújo (2016), *Entre experiências e indícios: o ensino de Português para estrangeiros em contexto de imersão linguística*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18316/1/EntreExperienciasIndicios.pdf> (consultado a 7 de abril de 2021).

Conselho da Europa (2008), *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, Estrasburgo: Comité dos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf) (consultado a 24 de janeiro de 2021).

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: Edições Asa.

Coperías Aguilar, María José (2002), “Intercultural Communicative Competence: a step beyond Communicative Competence”, *ELIA: Estudos de Lingüística Inglesa Aplicada*, N.º 3, pp. 85-102. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18209> (consultado a 3 de março de 2021).

Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (consultado a 24 de junho de 2020).

Crookes, Graham & Schmidt, Richard (1989), “Motivation: reopening the research agenda”, *ESL*, Vol. 8, N.º 1, pp. 217- 256.

Di, Chen (2013), *O papel da imersão na aprendizagem das formas de tratamento em Português Europeu por alunos chineses*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/35819> (consultado a 27 de outubro de 2019).

Direção de Serviços de Língua e Cultura do Camões, I.P. (2017), *Referencial Camões PLE*, Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011), *Teaching and Researching Motivation*, 2.<sup>a</sup> edição, Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Eckert, Kleber & Frosi, Vitalina Maria (2015), “Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave”, *Domínios de lingu@gem*, Vol. 9, N.º 1, janeiro/março, pp. 198 - 216. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem> (consultado a 16 de julho de 2020).

Ellis, Rod (2000), *The Study of Second Language Acquisition*, 7.<sup>a</sup> edição, Oxford: Oxford University Press.

Esteves, António (1998), “Metodologias qualitativas perspectivas gerais”, António Esteves & José Azevedo (orgs.), *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*, Porto: Instituto de Sociologia, pp. 1-40.

Feytor Pinto, Paulo (2010), *O Essencial sobre Política de Língua*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Gardner, Robert (1985), *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.

Grosso, Maria José (ed.); Soares, António; Sousa, Fernanda de & Pascoal, José (2011), *QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. Disponível em [www.dgicd.min-edu.pt/](http://www.dgicd.min-edu.pt/) (consultado a 27 de janeiro de 2020).

Grosso, Maria José (coord.); Tavares, Ana & Tavares, Mariana (2008), *O Português para Falantes de Outras Línguas, o utilizador elementar no país de acolhimento. Sugestões de atividades e exercícios*, Lisboa: DGICD/IEFP/ANQ. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0> (consultado a 22 de outubro de 2019).

Jalil, Samira Abdel & Procailo, Leonilda (2009), “Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método”, *IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, pp. 774-784.

Jessner, Ulrike (2008), “Teaching third languages: findings, trends and challenges”, *Language Teaching*, Vol. 41, N.º 1, pp. 15-56.

Kramsch, Claire (2013), “Culture in a foreign language teaching”, *Iranian Journal of Language Teaching Research*, N.º 1, Urmia University Press, pp. 57-78. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1127430> (consultado a 10 de fevereiro de 2021).

Kramersch, Claire & Zhu Hua (2016), “Language, Culture and Language Teaching”, Graham Hall (ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*, London: Routledge, pp. 38-50.

Krashen, Stephen (1982), *Principles and practices in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press Inc.

Krashen, Stephen (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon Press Inc.

Krashen, Stephen & Terrell, Tracy (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, London: Prentice Hall Europe.

Kumaravadivelu, Bala (2006), *Understanding language teaching: from method to postmethod*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kumaravadivelu, Bala (1994), “The postmethod condition: (E)merging strategies for second/ foreign language teaching”, *TESOL Quarterly*, Vol. 28, N.º. 1, pp.27–48.

Larsen-Freeman, Diane (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2.<sup>a</sup> edição, Oxford: Oxford University Press.

Leffa, Wilson José (1988), “Metodologia do ensino de línguas”, H. I. Bohn & P. Vandresen (eds.), *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis: edição da UFSC, pp. 211-236.

Leffa, Wilson José & Irala, Valesca Brasil (2014), “O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”, Wilson José Leffa & Valesca Brasil Irala. (orgs.), *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*, Pelotas: Educat, pp. 21-48. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf) (consultado a 3 de maio de 2021).

Leiria, Isabel (2006), *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Leiria, Isabel (2004), “Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino”, *Idiomático*, N.º 3, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> (consultado a 17 de maio de 2020).

Leiria, Isabel; Queiroga, Maria João & Soares, Nuno Verdial (2006), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*, Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Madeira, Ana (2017), “Aquisição de língua não materna”, Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, Berlin: Language Science Press, pp. 305–330.

Menegazzo, Rosana & Xavier, Rosely Perez (2004), “Do método à autonomia do fazer crítico”, *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, Vol. 43, N.º 1, Campinas, pp. 115 - 126. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639387> (consultado a 3 de fevereiro de 2021).

Nóbrega, Maria Helena da (2014), “Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas”, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 14, N.º 1, Belo Horizonte, pp. 61-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/nnnyStBxhsDWkfQKKhNdvVPw/?lang=pt&format=pdf> (consultado a 7 de abril de 2021).

Nunan, David (1991), *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*, New York: Prentice Hall.

Pinto, Jorge (2012), “Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos”, *Diacrítica*, Vol. 26, N.º 1, Série Ciências da Linguagem, pp. 171-187. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32877> (consultado a 3 de maio de 2021).

Reis, Kelly Cristina & Brock, Maria Paula Seibel (2010), “Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa”, *Perspectiva Erechim*, Vol. 34, N.º 128, pp. 73-88. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128\\_139.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_139.pdf) (consultado a 4 de fevereiro de 2021).

Richards, Jack & Rodgers, Theodore (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack & Schmidt, Richard (2010), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, 4.ª edição, Harlow, UK: Pearson Education.

Sales, Hellen Margareth Pompeu de (2019), “A Heterogeneidade Linguístico-cultural na Produção Escrita de Aprendentes de Português Língua Estrangeira”, Paulo Osório & Luís Gonçalves (orgs.), *O Ensino do Português como Língua Não Materna: Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso*, Coleção AILP, Vol. 2, Rio de Janeiro: Dialogarts, pp.115-142.

Santos, Marta (1994), *A observação científica*, Centro de Psicologia Social, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Scheyerl, Denise & Siqueira, Sávio (2019), “Um professor intercultural para um mundo intercultural: metas e desafios”, Cecília Aguirre & Jadirlete Cabral (orgs.), *Nas Teias da Linguística Aplicada*, Salvador: EDUFBA, pp. 22 - 35.

Silva, Maria Cristina Vieira da (2005), “A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas”, *Saber (e) Educar*, N.º 10, Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 97-110. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/723> (consultado a 8 de abril de 2019).

Silva, Vera Lucia Teixeira da (2004), “Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)”, *SOLETRAS*, N.º 08, São Gonçalo: UERJ, pp. 7-17. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498> (consultado a 3 de março de 2021).

Sousa, Cristiana Isabel Oliveira de (2019), *A importância da interculturalidade no ensino de uma Língua Estrangeira segundo o modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural de Milton Bennett*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123964> (consultado a 30 de janeiro de 2021).

Souto, Mauren Vanessa Lourenço; Além, Alline Olivia Flores Gonzales; Brito, Ana Marlene de Souza & Bernardo, Cláudia (2014), “Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional”, *Revista Philologus*, Ano 20, N.º 60, Supl. 1: Anais da IX JNLFLP, Rio de Janeiro: CiFEFiL, pp. 890-900.

Spinassé, Karen Pupp (2006), “Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil”, *Revista Contingentia*, Vol. 1, N.º 1, pp. 1-10.

Stern, Hans Heinrich (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Suisse, Abdelilah (2020), *A Influência Interlinguística na Aprendizagem de uma Segunda e Terceira Línguas*, Aveiro: UA Editora.

Teixeira, Ana Paula Gonçalves de Amorim (2013), *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74779> (consultado a 30 de janeiro de 2021).

Tomlinson, Brian (ed.) (2011), *Materials Development in Language Teaching*, 2.ª edição, Cambridge: Cambridge University Press.

Vilaça, Márcio Luiz Corrêa (2008), “Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo”, *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Vol. VII, N.º XXVI, UNIGRANRIO/ UFF, pp. 73-88.

### **Referências webgráficas**

Babbel Magazine. Disponível em: <https://www.babbel.com/en/magazine/how-many-people-speak-portuguese-and-where-is-it-spoken> (consultado a 25 de março de 2021).

Dicionário Terminológico (2020). Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/> (consultado a 10 de janeiro de 2020).

Ethnologue: Languages of the World. Disponível em <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200> (consultado a 25 de março de 2021).

Camões, I.P. . Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/> (consultado a 22 de outubro de 2019).

Internet World Stats. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm> (consultado a 25 de março de 2021).

Library of Congress. Disponível em: <https://www.loc.gov/law/foreign-news/article/moldova-romanian-recognized-as-the-official-language/> , (consultado a 14 de março de 2021).

Portal Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Disponível em. <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/lingua-e-cultura-portuguesas> (consultado a 25 de março de 2021).

## **Lista dos apêndices em CD**

- Apêndice 1 - Primeiro questionário sociolinguístico
- Apêndice 2 - Segundo questionário sociolinguístico
- Apêndice 3 - Consentimento informado dos alunos de PLNM A1
- Apêndice 4 - Questionários sociolinguísticos dos alunos de PLNM A1
- Apêndice 5 - Consentimento informado dos alunos de PLE A1
- Apêndice 6 - Questionários sociolinguísticos dos alunos de PLE A1
- Apêndice 7 - Programa do curso de PLE A1
- Apêndice 8 - Quadro de avaliação de PLE A1
- Apêndice 9 - Folha de assiduidade de PLE A1
- Apêndice 10 - PLE A1 Plano da aula 1
- Apêndice 11 - PLE A1 Plano da aula 2
- Apêndice 12 - PLE A1 Plano da aula 3
- Apêndice 13 - PLE A1 Plano da aula 4
- Apêndice 14 - PLE A1 Plano da aula 5
- Apêndice 15 - PLE A1 Plano da aula 6
- Apêndice 16 - PLE A1 Plano da aula 7
- Apêndice 17 - PLE A1 Plano da aula 8
- Apêndice 18 - PLE A1 Plano da aula 9
- Apêndice 19 - PLE A1 Plano da aula 10
- Apêndice 20 - PLE A1 Plano da aula 11
- Apêndice 21 - PLE A1 Plano da aula 12
- Apêndice 22 - PLE A1 Plano da aula 13
- Apêndice 23 - Ficha de trabalho teórica e prática 1
- Apêndice 24 - Ficha de trabalho teórica e prática 2
- Apêndice 25 - Ficha de trabalho teórica e prática 3
- Apêndice 26 - Ficha de trabalho teórica e prática 4
- Apêndice 27 - Ficha de trabalho teórica e prática 5
- Apêndice 28 - Ficha de trabalho teórica e prática 6
- Apêndice 29 - Ficha de trabalho teórica e prática 7
- Apêndice 30 - Ficha de trabalho teórica e prática 8
- Apêndice 31 - Ficha de trabalho teórica e prática 9
- Apêndice 32 - Ficha de trabalho teórica e prática 10

## **Lista dos anexos em CD**

- Anexo 1 – Divulgação do curso de PLE A1 na UKF Nitra
- Anexo 2 – Formação ACM