UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

EXPANSÃO DO LÉXICO NO ENSINO DO PORTUGUÊS – TERCEIRA LÍNGUA – COM RECURSOS DIGITAIS

ANA MARIA DE SOUSA

Orientador(es): Profª. Doutora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro
Prof. Doutor João Filipe de Lacerda Matos
Prof. Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

EXPANSÃO DO LÉXICO NO ENSINO DO PORTUGUÊS – TERCEIRA LÍNGUA – COM RECURSOS DIGITAIS

ANA MARIA DE SOUSA

Orientador(es): Profª. Doutora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro
Prof. Doutor João Filipe de Lacerda Matos
Prof. Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Júri

Presidente:

Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro;
- Doutora Maria Altina da Silva Ramos, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Maria José dos Reis Grosso, Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutor João Filipe Lacerda de Matos, Professor Catedrático Jubilado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

2021

AGRADECIMENTOS

Deixo um agradecimento especial a Deus pela saúde e dons recebidos e, ainda, por todos os que pôs perto de mim e que contribuíram para a minha maturação. Agradeço também a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho de investigação.

Ao Senhor Professor Doutor João Filipe de Lacerda Matos, meu orientador, um exemplo inspirador de disponibilidade, de estimado e apoio e motivação incansáveis. Expresso a minha imensa gratidão pela sua presença e experiência e por tudo o que me ensinou.

Ao Senhor Professor Doutor Paulo Osório, meu co-orientador, pela disponibilidade, apoio e motivação que demonstrou sempre. A minha gratidão por tudo o que fez por mim.

À Senhora Professora Doutora Maria José Grosso, minha orientadora de mestrado, um exemplo inspirador de disponibilidade, amizade e motivação incansáveis. Expresso a minha imensa gratidão por tudo o que me ensinou e fez por mim.

Em especial, agradeço à minha família, centro da minha vida e apoio incondicional desde sempre. Aos meus pais, *in memoriam*. Ao meu filho, Filipe, que, apesar de longe se manteve perto com as informações atualizadas, com a vigilância atenta da sua vida, com a manutenção da casa, que me deixaram tranquila e sossegada.

Ao Antonio por toda a ajuda, disponibilidade e motivação e por tornar tão feliz cada pausa de trabalho e cada regresso a casa. Às minhas irmãs, Cecília pelo precioso auxílio na leitura desta tese, à Isabel pelo incentivo e coragem, à Teresa pela força para continuar e permanente supervisão da logística familiar e à Clara pelos conselhos de irmã mais velha. Às amigas: Anna, Clelia, Cristina, Fernanda, Esmeralda e Graça.

RESUMO

Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos e a circulação de pessoas, ideias e políticas geraram exigências e mudanças nas práticas educativas. A deslocação populacional fez com que despertássemos para a necessidade de conhecer o mundo real, para podermos atuar e responder aos desafios que este impõe; os progressos na área das tecnologias da informação e da comunicação oferecem diversas possibilidades para trabalharmos com os nossos alunos de forma interativa e construtiva. É, por isso, imperioso desenvolver métodos de trabalho inovadores, aliciantes, adequados e eficazes, para que os alunos adquiram as múltiplas literacias que precisam de mobilizar como resposta às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

Este estudo incidiu na procura de soluções para o problema com que nos deparávamos: o ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas ou a nativos portugueses, como terceira língua, em ambiente não imersivo. Trata-se de uma realidade de características particulares, associada ao escasso contacto com a língua portuguesa e consequente redução de vocabulário, ligada a uma reduzida interação cultural com o país. De igual importância está o facto de as turmas serem constituídas por um número reduzido de alunos, no caso, adolescentes, participantes de um universo escolar multilingue, onde o português precisava de, por um lado, continuar a reforçar o *background* multilingue já existente e, por outro, destacar-se desse contexto e reivindicara projeção que a própria língua merece.

No ensino do Português como terceira língua não fizemos *tabula rasa* de todas estas particularidades, pelo contrário, tivemos em consideração que os alunos se inserem numa sociedade em mutação constante, multilingue e multicultural e que a sua aprendizagem é tanto ou mais reforçada se (re)descobrirmos novas abordagens para o

processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que os alunos que estudam a terceira língua mobilizam um *background* de competências várias, estão expostos a influências linguísticas derivadas das línguas em contacto e que geram um repertório plurilingue ao nível dos saberes declarativos e dos saberes processuais. Daí que tivéssemos tido a necessidade de propor percursos formativos estimulantes e inovadores e de atender às especificidades dos alunos, escolhendo e tratando com rigor e precisão os materiais didáticos a explorar nas aulas.

Como metodologia de intervenção, optámos pelas unidades didáticas. Estas não só permitiram traçar um *design* estruturado, eficaz e coeso na combinação dos recursos digitais e na expansão do léxico, como ainda se revelaram ser a forma mais apropriada de tornar os alunos proficientes e autónomos na aprendizagem da língua. A metodologia de recolha e análise de dados seguiu as linhas dos métodos qualitativos no quadro do paradigma interpretativo, através do qual descrevemos, analisámos e interpretámos os dados recolhidos.

A expansão do léxico, objetivo fundamental da nossa atuação enquanto professora que lida com aprendentes de várias nacionalidades e com um repertório plurilingue, foi feita através de unidades didáticas (suporte empírico) e de temáticas baseadas na interligação das competências emanadas dos documentos de trabalho – *Syllabus LIII, Quadro Europeu Comum de Referência* e *Quadro das Competências Essenciais ao Longo da Vida*. Estes documentos forneceram linhas de orientação para um trabalho estruturado, articulado e enriquecedor. Os recursos digitais, por sua vez, facilitaram a exposição à língua (oral, escrita e icónica), o contacto com a cultura e com um país desconhecido e, usados em conexão com os temas e subtemas abordados, potenciaram o *input* lexical. Ademais, proporcionaram aos alunos o "contacto real" com o património linguístico, etnográfico e geográfico de Portugal, despertando-lhes o desejo de conhecer e de explorar o país.

Palavras-chave: Didática da Terceira Língua; Léxico; Multicompetências; Multilinguismo; Recursos Digitais.

ABSTRACT

In recent decades, technological advances and the circulation of people, ideas, and policies have generated demands and changes in educational practices. The movement of people has awakened us to the need to know the real world in order to act and respond to the challenges it poses; advances in information and communication technologies offer several possibilities to work with our students in an interactive and constructive way. It is therefore imperative to develop innovative, engaging, appropriate and effective working methods so that students can acquire the multiple literacies they need to mobilize to respond to the demands of these times of unpredictability and accelerated change.

This study has focused on finding solutions to the problem we were facing: the teaching of the Portuguese language to speakers of other languages or native Portuguese speakers, as a third language, in a non-immersive environment. This is a reality with particular characteristics, associated with the scarce contact with the Portuguese language and consequent reduction of vocabulary, linked to a reduced cultural interaction with the country. Equally important is the fact that the classes are made up of a small number of students, in this case adolescents, participating in a multilingual school universe, where Portuguese needed, on the one hand, to continue to strengthen the existing multilingual background and, on the other, to stand out from this context and claim the projection that the language itself deserves.

In the teaching of Portuguese as a third language, we have not made *tabula rasa* of all these particularities; on the contrary, we have taken into account that students are part of a society in constant change, which is multilingual and multicultural, and that their learning is strengthened if we (re)discover new approaches to the teaching and learning process. We know that students who study the third language mobilize a background of various competences, are exposed to linguistic influences derived from the languages in

contact which generate a multilingual repertoire in terms of declarative and procedural knowledge. That is why we needed to propose stimulating and innovative learning paths and to take into account the specific needs of students, choosing and dealing with accuracy the didactic materials to be explored in class.

As an intervention methodology, we have chosen didactic units. These have not only allowed us to outline a structured, effective and cohesive design in the combination of digital resources and in the expansion of lexis, but have also proved to be the most appropriate way to make students proficient and autonomous in language learning. The methodology of collection and analysis of data followed the lines of qualitative methods within the framework of the interpretative paradigm, through which we described, analyzed, and interpreted the collected data.

The expansion of lexis, a crucial aim of our performance as a teacher dealing with learners of various nationalities and with a multilingual repertoire, was done through didactic units (empirical support) and themes based on the interconnection of the competences emanated from the working documents - *Syllabus LIII*, *Common European Framework of Reference for Languages* and *the Framework of Key Competences for Lifelong Learning*. These documents provided guidelines for a structured, articulated and enriching work. The digital resources, in turn, facilitated exposure to the language (oral, written and iconic), contact with the culture and with an unknown country and, used in connection with the themes and subthemes addressed, potentiated the lexical input. Moreover, they gave students "real contact" with the linguistic, ethnographic and geographical heritage of Portugal, awakening their desire to get to know and explore the country.

Keywords: Third Language Teaching; Lexis; Multi-Competences; Multilingualism; Digital Resources.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I 28

TERCEIRA LÍNGUA: COMPETÊNCIAS, TRANSFERÊNCIA E LÉXICO 28

1.1. Origem e conceito de terceira língua 29

1.2. Conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo 34

1.3. Enquadramento da terceira língua 47

1.4. Contextualização da disciplina de L3 54

1.5. O fator interlíngua 58

1.6. Conceitos de transferência, *transfer* e c*ross-linguistic influence* em contexto de L3 .60

1.7. A transferência fonética e fonológica 72

1.8. A transferência lexical 74

1.9. Conceito e considerações sobre o léxico na disciplina de terceira língua 76

1.10. Desenvolvimento das competências linguísticas em L3 84

1.11. A competência lexical em L3 89

1.12. Conhecer palavras para comunicar: receção e produção 94

1.13. A expansão do léxico na disciplina de L3 99

1.14. Consciência lexical 107

1.15. Capital lexical 109

1.16. Memória lexical 111

1.17. Léxico mental 113

1.18. Estratégias de ensino do léxico 117

1.19. Projetos o*nline* sobre o léxico 121

CAPÍTULO II 126

OS RECURSOS DIGITAIS AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM DO LÉXICO L3 ... 126

2.1. Os recursos digitais integrados na projeção da didática da terceira língua 137

2.2. Os recursos digitais na expansão das formas de comunicar 142

2.3. Os recursos digitais como meio de aprendizagem de competências 147

2.4. As multicompetências compreendidas na terceira língua 153

2.5. Os recursos digitais e o papel do *feedback* nas aulas de terceira língua 154

2.6. Implicações dos recursos digitais na didática aos alunos de terceira língua 161

CAPÍTULO III 164

MODELOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EFICAZES NO ENSINO DA L3 164

3.1. Complexidade(s) da didática da terceira língua 165

3.2. Fundamentos teóricos do *Instructional Design* 172

3.3. *Evidence Based Education* 177

3.4. Ligação do ID à EBE 185

3.5. Implicações do ID e da EBE na didática da terceira língua 189

3.6. Modelo Situacional de Reigeluth 190

3.7. Modelo de Merrill 194

3.8. Modelos e arquiteturas didáticas 198

3.9. Estratégias didáticas 202

3.10. A *Cognitive Load Theory* 207

3.11. A dimensão prática da Didática: a projeção 212

3.12. Conceitos de método e de metodologia 219

3.13. Conceito de estratégia e técnica didática 223

3.14. O ambiente de aprendizagem 226

3.15. Conceitos de eficácia e de boas práticas 227

3.16. As boas práticas 229

3.17. Conceitos de avaliação, *feedback* e autonomia em contexto de terceira língua 230

3.18. A aula eficaz 232

CAPÍTULO IV 236

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO 236

4.1. Circunscrição do problema 236

4.2. Delimitação do problema 239

4.3. Objetivos da investigação 240

4.4. Questões de investigação 241

4.5. Desenho metodológico da investigação 241

4.6. Opção metodológica 245

4.7. Apresentação dos instrumentos 248

4.8. Procedimentos 252

4.9. Participantes 253

4.10. Qualidade e rigor do estudo 254

4.11. Questões éticas 257

CAPÍTULO V 258

PERCURSO METODOLÓGICO-DIDÁTICO: UNIDADES DIDÁTICAS 258

5.1. Linhas gerais do *Syllabus* de Português LIII 261

5.2. Linhas gerais do Quadro de Referência Europeu das CEALV 267

5.3. Linhas gerais do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas 268

5.4. Ensinar a L3 através de Unidades Didáticas 272

5.5. Propostas pedagógicas 279

5.6. Contextualização da escola 284

5.7. UNIDADE DIDÁTICA 1 287

5.7.1. Apresentação da turma 287

5.7.2. Contextualização da Unidade Didática 290

5.7.3. Motivação e percurso da Unidade Didática 291

5.7.4. Descritivo das atividades das aulas 294

5.8. UNIDADE DIDÁTICA 2 301

5.8.1. Apresentação da turma 301

5.8.2. Contextualização da Unidade Didática 301

5.8.3. Motivação e percurso da Unidade Didática 307

5.8.4. Descritivo das atividades das aulas 309

5.9. UNIDADE DIDÁTICA 3 318

5.9.1. Apresentação da turma 318

5.9.2. Contextualização da Unidade Didática 322

5.9.3. Motivação e percurso da Unidade Didática 324

5.9.4. Descritivo das atividades das aulas 327

5.10. UNIDADE DIDÁTICA 4 336

5.10.1. Apresentação da turma 336

5.10.2. Contextualização da Unidade Didática 336

5.10.3. Motivação e percurso da Unidade Didática 337

5.10.4. Descritivo das atividades das aulas 338

5.11. UNIDADE DIDÁTICA 5 345

5.11.1. Apresentação da turma 345

5.11.2. Contextualização da Unidade Didática 347

5.11.3. Motivação e percurso da Unidade Didática 347

5.11.4. Descritivo das atividades das aulas 349

5.12. UNIDADE DIDÁTICA 6 357

5.12.1. Apresentação da turma 357

5.12.2. Contextualização da Unidade Didática 357

5.12.3. Motivação e percurso da Unidade Didática 359

5.12.4. Descritivo das atividades das aulas 359

CONCLUSÕES 372

Contributo dos recursos digitais para o enriquecimento e expansão do léxico 373

Metodologias inovadoras para a eficácia da didática da terceira língua 374

Potenciação do léxico da terceira língua em contextos de não imersão 375

Critérios de seleção dos ReD para o aprofundamento linguístico, sociolinguístico e cultural 377

Limitações e constrangimentos do estudo 383

Sugestões para trabalhos futuros 387

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 389

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores gerais que intervêm no processo de aquisição L3

Figura 2 – Conceitos chave em tecnologias digitais

Figura 3 – Literacias e capacidades que constituem a competência digital

Figura 4 – Multicompetências a ter em consideração na L3

Figura 5 – Os componentes do *Instructional Design* – Teoria de Reigeluth

Figura 6 – Os cinco *First Principles of Instruction* de Merrill

Figura 7 – As estratégias didáticas

Figura 8 – Princípios fundamentais da instrução

Figura 9 – Pontos coincidentes nos Documentos de trabalho permanentes

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do *Effect Size* no uso das tecnologias

Tabela 2 – Arquitetura didática

Tabela 3 – Proficiência por ciclos - SPLIII

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation

AEP – Acontecimentos e Experiências do Passado

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

APN –Ambiente e Proteção da Natureza

BD – Banda Desenhada

CLI – Cross-Linguistic Influence

CLT – Cognitive Load Theory

CLUL – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

CLUNL – Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

COBUILD – Collins Birmingham University International Language Database

CRPC – Corpus de Referência do Português Contemporâneo

CEALV – Quadro de Referência das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida

DET – Documentos de Estudo e Trabalho

DigCompEdu- Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

EBE – Evidence Based Education

EE – Escolas Europeias

EEF – Education Endowment Foundation

EFSA – European Food Safety Authority

EPPI – Evidence for Politicy and Practice Information

ECPS – Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies

EIPPEE – Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe

ES – Effect Size

FIP – Farsa de Inês Pereira

ICLE – International Corpus of Learner English

ID – Instructional Design

IEA – International Academy of Education

ILTEC – Instituto de Linguística Teórica E Computacional

LE – Língua Estrangeira

LLC – Longman Learner's Corpus

LM – Língua Materna

LNM –Língua Não Materna

LP – Língua Portuguesa

L1 – Língua 1

L2 – Língua 2

L3 – Língua 3

L4 – Língua 4

L5 – Língua 5

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

QECR –Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

ReD – Recursos Digitais

SLA –Second Language Acquisition

SWALS – Students Without a Language Section

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TLA –Third Language Acquisition

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

UD – Unidade Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

> (…) as próprias palavras, que não são coisas, que só as designam o melhor que podem, e designando as modelam, mesmo se exemplarmente serviram, supondo que tal pôde suceder em alguma ocasião, são milhões de vezes usadas e atiradas fora outras tantas, e depois nós, humildes, de rabo entre as pernas, (…) temos de ir buscá-las novamente, barro pisado que também elas são, amassado e mastigado, deglutido e restituído, o eterno retorno existe mesmo, sim senhor, mas não é esse, é este.
>
> José Saramago, *A Caverna*: Caminho, 2000, p. 157.

O nosso estudo, intitulado *Expansão do Léxico no Ensino do Português - Terceira Língua - com Recursos Digitais*, insere-se no âmbito das Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação, na sua relação com a Didática da Língua e com o apoio dos recursos digitais. Esta investigação justifica-se, porque a didática da Terceira Língua – e a sua relação com as tecnologias digitais - está muito pouco explorada em Portugal (Suisse, 2010; 2011; 2016; Suisse & Andrade, 2011; Osório & Pinto, 2012; Osório, 2018; Pinto, 2009; 2012; Pinto & Carvalhosa, 2012), o que, a nosso ver, viabiliza a pertinência deste estudo.

A nossa investigação foi realizada com alunos não nativos, de nível secundário, em contexto não imersivo e residindo fora de Portugal. Sobre esta matéria em específico não encontrámos nenhum trabalho e os que existem foram realizados na área da Didática do Português em geral, alguns direcionados para alunos de língua não materna ou estrangeira.

(Leiria, 2006; 2010; Silva, 2006; Santos, 2009; Madeira, 2010; Ançã, 1999; Andrade, 2003; Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2015). Além da referida escassez de estudos no âmbito em apreço, verificámos uma outra lacuna – a maior parte dos trabalhos existentes cinge-se ao ambiente universitário.

Por seu turno, a utilização dos recursos digitais justifica-se, na medida em que estes instrumentos de trabalho, quando explorados e usados de forma criteriosa, promovem aprendizagens articuladas e enriquecedoras e ajudam a melhorar a competência linguística e intercultural dos aprendentes. No nosso caso, eles ajudaram-nos a tornar possível a consecução do nosso objetivo – que os alunos contactassem com novas palavras e expressões, *chunks*, que lhes permitisse a expansão e domínio do léxico da língua portuguesa. Na realidade – importa desde já referir – estas ferramentas também favoreceram a aprendizagem autónoma e incentivaram os discentes a comunicarem em português.

Também sobre a especificidade da articulação da expansão do léxico com as ferramentas digitais não encontrámos nenhum trabalho de investigação. Assim, começámos por rever a literatura sobre os estudos do léxico realizados em Portugal. Dada a escassez de estudos nesta matéria, com o nosso trabalho, almejamos promover a reflexão sobre a importância de adotar metodologias criativas e diferenciadas para o desenvolvimento do léxico a alunos não nativos e sugerir caminhos que poderão auxiliar outros professores a orientar e a facilitar o seu trabalho.

A investigação partiu, pois, da necessidade de estudar o léxico numa perspetiva didática, aprofundando os estudos teóricos, mas querendo sempre descobrir as melhores práticas para o ensinar a alunos não nativos. Saber como é que os alunos adquirem o léxico ultrapassa, em muito, o âmbito deste nosso trabalho, por isso, deixamo-lo para os investigadores de outras áreas, nomeadamente os da psicolinguística e das neurociências. O nosso escopo foi de natureza exclusivamente didática, incidindo no ensino das palavras

da língua, quando sozinhas, em locuções, ou em frases que se encontram à disposição de qualquer falante. Quisemos dar resposta à nossa grande inquietação: Como desenvolver – com o apoio de recursos digitais - a competência lexical nos alunos de modo a incutir-lhes, desde os níveis iniciais, a consciência de que, sem a posse de um extenso *background* de léxico, toda a comunicação fica limitada?

Associada a esta inquietação, surgem aquelas relacionadas com a seleção dos recursos disponíveis que poderiam potenciar a circulação e a visualização de quantidades significativas e diversificadas de léxico a alunos do ensino secundário, dos dez aos dezoito anos, com outras experiências de aprendizagem de línguas. Assumindo a relevância destas considerações, decidimos desenvolver este estudo, almejando (i) conhecer o contributo dos recursos digitais para o aumento do léxico aos alunos em ambiente não imersivo; (ii) desenvolver, de forma fundamentada, quer no campo teórico quer no empírico, orientações pedagógicas para a elaboração de propostas didáticas de abordagem do léxico para os aprendentes de Português como terceira língua e em ambiente não imersivo.

Organizar a didática da terceira língua por e com competências foi a metodologia mais adaptada ao nosso contexto. Foi também a estratégia que, do nosso ponto de vista, se adequava à nossa realidade, já que centrava o ensino na interação e compreensão orais. Trabalhámos com alunos que iniciavam o estudo de uma língua, em não imersão, e com grupos de alunos em número reduzido por turma. Encontrámos coerência na metodologia baseada na ideia de competência, que não corresponde, como veremos, a um ensino centrado no desenvolvimento das competências separadas entre si ou estratificadas por ordem de importância e, muito menos, por ordem numérica. Parte-se, pois, da competência de interação e compreensão orais para a competência de produção escrita. O domínio da língua reúne um conjunto estruturado de competências diversas, adquiridas em várias frentes.

E porque a oralidade se reveste de grande importância nos mais diversificados domínios da vida, mormente no livre exercício dos direitos de participação e de cidadania, demos-lhe espaço nas nossas aulas. Deste modo, promovemos atividades que preparassem os alunos para um bom domínio da expressão oral.

Este *modus faciendi* prevê que o ensino acompanhe a aprendizagem no que se refere: i) ao ritmo de trabalho, ii) ao perfil de aprendizagem, iii) à organização e iv) ao reforço regular das aquisições alcançadas. Esta metodologia tem como função primacial garantir a aprendizagem através de boas práticas e com impacto na vida do aluno. Para isso, o contacto efetivo com amostras de língua é uma condição *sine qua non* para a aprendizagem, a qual, claramente, tem de ser criada e recriada em cada encontro de aula.

Numa sociedade em transformação, multilingue e multicultural, urge apresentar outras formas de desenvolver as competências dos alunos. É por isso necessário apetrechar os jovens de uma competência plurilingue e pluricultural, para estes poderem interagir em diversos contextos e dar resposta a uma multiplicidade de papéis que lhes serão exigidos na sua atividade profissional e na sociedade.

Esta consciência implica, naturalmente, uma forma de encarar o ensino de uma terceira língua, que se revele motivadora e útil. Motivadora porque dificilmente se aprende aquilo que não dá prazer; útil porque é necessário preparar os alunos para uma sociedade em constante mudança. Com efeito, nenhuma bagagem inicial é para toda a vida, pois o que sabemos hoje rapidamente se torna insuficiente ou obsoleto, já que a evolução ditada pelo progresso tecnológico ou científico é feita de forma acelerada. Neste contexto, é imperioso acompanhar as mudanças e incutir nos alunos a consciência da mudança de paradigma do mundo de hoje.

A nossa investigação está organizada em cinco capítulos. Ao longo dos três primeiros, apresentaremos o enquadramento teórico da investigação.

Assim, no primeiro capítulo – **Terceira Língua: Competências, Influências e Léxico** – abordaremos os conceitos *de língua materna/primeira língua, língua segunda/língua estrangeira, terceira língua*, assim como os conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo. Além da explicação destes conceitos, estabeleceremos a ligação entre a terceira língua e o multilinguismo e veremos como os conhecimentos prévios podem interferir na aquisição de uma nova língua.

Seguidamente, abordaremos as competências linguísticas, dando destaque ao desenvolvimento da competência lexical, especialmente no que se refere aos *skills* de receção e produção em contexto de não imersão e com alunos pertencentes aos níveis iniciais de proficiência. Ainda no âmbito das competências e, por exigência do *Syllabus Língua III*, ligá-las-emos, através da abordagem dos temas de estudo, com aquelas do *Quadro Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* e com as do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que serão devidamente apresentados no capítulo quinto. Num outro momento, realçaremos o Léxico como núcleo da língua e do discurso e apresentaremos algumas formas de expansão e de armazenamento. Apresentaremos as obras de Lewis (1997; 2000; 2012), no que se refere ao modelo oferecido à abordagem lexical e à sua implementação na terceira língua e, ainda, a obra de Willis (1990; 1997), no que concerne à projeção da terceira língua, apoiada no *Syllabus* lexical. No final deste capítulo, apresentaremos o levantamento que fizemos dos projetos disponíveis *online* e que se nos revelaram úteis para a didática do léxico da terceira língua.

No segundo capítulo – **Os recursos digitais ao serviço da aprendizagem do léxico da terceira língua** – validaremos a importância dos recursos digitais como verdadeiros mediadores didáticos e como uma ferramenta atrativa, versátil, facilmente disponível e moderna nas aulas de língua. De acordo com o nosso contexto e dado que deliberamos que o estudo da língua se faria sem o uso de um manual específico, a didática assentou

fortemente no uso destes recursos. O material áudio, visual e icónico revelou-se um meio de aprendizagem poderoso, principalmente para os alunos que não são amantes de leitura de obras extensas, para os que escolheram a disciplina para fugirem a outras de caráter mais científico ou ainda para aqueles que fizeram a opção por outras razões como, por exemplo, a sua imaturidade.

Dando continuidade ao enquadramento teórico da investigação, no terceiro capítulo – **Modelos e estratégias didáticas eficazes no ensino da terceira língua** – apresentaremos os modelos teóricos para uma didática eficaz. Basear-nos-emos nos estudos de Hattie (2009; 2012; 2016), Calvani (2012; 2014; 2017), Mitchell (2008; 2014) e Reigeluth (2009; 2012), que nos servirão de modelos teóricos ligados a boas práticas na ação pedagógica. Procuraremos estabelecer ligação entre um modelo teórico de *Instructional Design* e a prática didática baseada na *evidence-based education*, a qual nos manterá em alerta constante para o *what works in what circumstances*? (Mitchell, 2014).

Com efeito, o ensino baseado na evidência deixou claro que a evidência não é sinónimo de "certeza", de que este é o percurso certo, fiável e único a nível didático, mas é aquele que, explicitamente, ajuda o aluno a crescer enquanto pessoa, criando-lhe espaço para a autoaprendizagem e a consciência de que essa aprendizagem perdura e é vinculativa ao longo da vida.

Neste mesmo capítulo, explicitaremos os conceitos de "projeção", "método", "metodologia", "estratégia" e "técnica didática", assim como os de "avaliação", "*feedback"* e "autonomia". Fecharemos o capítulo com a indicação dos requisitos necessários para as boas práticas e com uma proposta de uma aula eficaz.

Centrando-nos agora no percurso metodológico que seguimos, no quarto capítulo – **Enquadramento metodológico da investigação** – explicitaremos o problema de investigação, os objetivos definidos e a metodologia adotada a que se recorreu ao longo

do desenvolvimento da investigação. Como não poderia deixar de acontecer, serãotambém apresentados os instrumentos, os procedimentos e os participantes no estudo.

No quinto capítulo – **Percurso metodológico-didático: unidades didáticas** – começaremos por apresentar os três documentos que subjazem à programação das unidades didáticas, no nosso campo empírico: *Syllabus Língua III* (2010), *Quadro Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2018) e *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). Realçaremos, depois, a importância da didática da terceira língua feita através de unidades didáticas como formas de trabalho dinâmico, progressivo e interligado. Como veremos, ainda neste capítulo, a opção pela criação de unidades temáticas exigiu da nossa parte um trabalho moroso de recolha e seleção de materiais em suporte papel e digital, os quais tiveram de ser adaptados e ajustados aos momentos e às temáticas.

Apresentar o programa através de unidades não é compartimentá-lo, separá-lo ou esgotá-lo, pelo contrário, é atribuir peso ao que um aprendente precisa para se iniciar, ainda que elementarmente, na interação e no conhecimento sobre o mundo que o circunda, começando por identificar-se a si próprio, ele e a escola, a família, amigos e, depois, ele e o mundo.

As unidades didáticas evidenciam precisamente a atenção que tivemos para responder adequadamente às necessidades dos alunos e foram ao encontro dos seus interesses. Acreditamos que estas despoletaram momentos de reflexão sobre os temas abordados e que ajudaram os discentes na interação connosco e entre eles e, ainda, que potenciaram o desenvolvimento de competências várias. Em suma, cremos ter provado que estas unidades didáticas deram um contributo significativo para ajudar os alunos a construírem saber sobre o mundo que os rodeia, a serem cidadãos autónomos, a serem capazes de lidar com a incerteza do futuro e, ainda, a se tornarem aptos a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida. Escutámos as necessidades dos alunos e procurámos

conhecer os seus gostos, tendo-os como ponto de partida. Demos-lhes espaço para se expressarem e para fazê-los sentirem-se participantes na escolha dos temas ou na tomada de decisões relativamente a outros assuntos, sobretudo a partir do segundo ano de aprendizagem da língua.

Aduza-se, parenteticamente, que, mesmo antes de iniciarmos este percurso investigativo, usávamos as unidades didáticas, embora mais reduzidas, de seis a oito aulas, num contexto nacional, em que a exposição à língua era permanente. Agora, sentimos a necessidade de aumentar a quantidade dos materiais didáticos e melhorar a sua qualidade, uma vez que o espaço da aula é quase o único contacto que os alunos têm com a língua. Ainda neste capítulo, apresentaremos seis unidades didáticas, quatro com os alunos do ciclo elementar e quatro do secundário, com as respetivas turmas onde foram desenvolvidas a contextualização e a motivação para o desenvolvimento do percurso a empreender e, finalmente, descreveremos as atividades realizadas nas aulas. Procuraremos deixar transparecer neste percurso as opções teóricas evidenciadas nos capítulos precedentes do enquadramento teórico, relacionando-as com as escolhas de boas práticas.

Resta-nos referir que estamos conscientes que o percurso que fizemos não é único nem definitivo. A perceção de que cada aluno tem especificidades próprias e de que a nossa atuação pedagógica e didática deve ser adequada foi o nosso ponto de partida, como bastas vezes será referido ao longo do trabalho. O nosso trabalho espelha, pois, esta inquietação pessoal e profissional de conceber e desenvolver mecanismos de diferenciação, de estimular o prazer de aprender e o gosto da descoberta. Moveu-nos ainda a ambição de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como terceira língua. Fomos movidos também pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças constantes.

CAPÍTULO I

TERCEIRA LÍNGUA: COMPETÊNCIAS, TRANSFERÊNCIA E LÉXICO

O propósito deste capítulo é apresentar uma visão geral da literatura recente no âmbito da didática da Terceira Língua, do léxico como a força motriz da língua e do ensino e aprendizagem das línguas. Pretendemos enquadrar essa revisão no âmbito de uma disciplina nova multilingue e multicompetencial[1].

As secções que compõem o capítulo permitem ter uma interpretação vasta sobre a dimensão de uma disciplina nova – Terceira Língua, doravante L3 – e, por isso, com pouca tradição no currículo dos alunos. Dando ênfase ao léxico, pretende-se fazer confluir competências de natureza linguística, sociolinguística, pragmática, mas também plurilingues e multiculturais e, ainda, competências essenciais pessoais e sociais para a aprendizagem ao longo da vida.

A expansão do léxico tem uma secção própria, porém, como ela é o objetivo central do capítulo e da investigação, está presente implicitamente em todas as secções e em toda a ação que foi desenvolvida com esse fim. Efetivamente, a secção que lhe é dedicada praticamente reúne aspetos que não tiveram espaço nem era pertinente apresentá-los nas outras secções.

Baseámo-nos sobretudo nas obras de Lewis (1997; 2000; 2012), no que respeita ao léxico, ao seu desenvolvimento e à sua expansão nos alunos da escola secundária; de De Angelis, (2007), no que se refere ao multilinguismo e à interferência das línguas já adquiridas pelos alunos e, ainda, em Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001) no contributo da

[1] Sobre as multicompetências compreendidas no desenvolvimento da terceira língua, falaremos no capítulo II, na secção 2.4, o conhecimento individual é visto como um todo. Cook (1992) refere-se a este conhecimento holístico como uma multicompetência. Mais recentemente (2012) esta autora define o conceito como "the overall system of a mind or a community that uses more than one language". http://www.viviancook.uk/SLA/Multicompetence/index.htm

psicolinguística, no que diz respeito ao papel das línguas precedentes e à respetiva interferência na língua em estudo e no Modelo dos Fatores Linguísticos que intervêm na aquisição da nova língua. Estes aspetos serão abordados também no Capítulo III.

1.1. Origem e conceito de terceira língua

O termo terceira língua surge no final dos anos noventa, no âmbito académico, porque as produções escritas e orais dos estudantes universitários plurilingues apresentavam especificidades muito próprias. Daí a necessidade de estudar este fenómeno linguístico. Verificou-se que essas produções se distinguiam de outras, nomeadamente pelo uso recorrente de palavras de outras línguas e pelo tipo de erros que apresentavam, entre outros aspetos. Iniciou-se um debate entre a comunidade científica em torno das limitações do quadro teórico existente, desenvolvido para a área de aquisição da segunda língua[2], doravante L2, perspetivando a necessidade de se aprofundar um quadro teórico diferente, adaptado e dedicado à terceira língua. Tornava-se urgente compreender, estudar e analisar novas formas de aquisição e influência de outras línguas sobre a língua que estava a ser alvo de estudo. O debate científico criou espaço para a publicação, num curto espaço de tempo, de dois livros, *English in Europe: the acquisition of a third language* (Cenoz & Jessner, 2000) e *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001), marcando o início de uma nova abordagem no que diz respeito à investigação sobre aquisição/aprendizagem[3] de uma L3.

[2] SLA- *Second Language Acquisition*

[3] Os termos aquisição de uma língua e aprendizagem de uma língua variam na literatura. Para Hammarberg "second language acquisition taking place in the target language environment is contrasted with (instructed) foreign language learning, usually outside the target language environment. In another approach, first language acquisition is contrasted with second language learning. In contexts where such distinctions are not in focus, acquisition and learning tend to be used as synonyms, or one term is used in a broader sense covering both, for example in the names of the subject fields second language acquisition (SLA) and third language acquisition (TLA)". Neste capítulo, nós usámos os dois termos indistintamente. (2018, p. 6)

O termo L3 surge então associado a dimensões de grandeza humana, desafiantes como i) emergência sociolinguística no mundo atual; ii) encorajamento da aprendizagem de línguas para a resolução de problemas de integração e respeito no mundo global, iii) interação e convivência pluriculturais; iv) consciência da diversidade intercultural; v) desenvolvimento de uma cidadania participativa e construtiva da diversidade social e cultural.

O termo L3 ou Língua adicional[4] foi primeiramente visto como uma mera extensão dos campos da L2 ou do bilinguismo, como referem os autores De Angelis e Selinker (2001):

> The field of third (or additional) language acquisition is becoming more and more a recognised field in its own right. (…) it should be said that a multilingual is neither the sum of three or more monolinguals, nor a bilingual with an additional language. Rather, in our view a multilingual is a speaker of three or more languages with unique linguistic configurations, often depending on individual history, and as such, the study of third or additional language acquisition cannot be regarded as an extension of second language acquisition or bilingualism. (p. 45)

Muitas vezes o termo L3 é associado à ideia da sequência temporal de aprendizagem, referindo-se à língua aprendida depois da segunda, como Bono (2008a) refere:

> «Acquisition trilingue» est le terme le plus souvent employé pour faire référence à l'acquisition des langues au-delà de la L2. En accord avec cette terminologie, la dénomination «troisième langue» ou «L3» sous-entend ici la présence d'au moins deux langues, la L1 et une L2 préalablement acquise, dans le répertoire des élèves. (p. 1)

[4] Como refere Clyne "the additional language complicates the operations of the processes." (1997, p. 113)

Na verdade, a atribuição do termo L3 surge no contexto da nossa escola, como sequência temporal de aprendizagem. Não sendo difícil encontrar alunos que dominem três, quatro e cinco línguas, a designação de L3, L4 e L5 faz parte do currículo dos alunos a partir do segundo ciclo secundário.

Os autores Gass e Selinker (2008) discordam da terminologia L4 e L5, preferindo usar a expressão aquisição de múltiplas línguas – *multiple language acquisition*. Segundo a nossa compreensão da situação, preferimos a classificação usada nas escolas europeias que, além da ideia de linearidade, dá a ideia de quantidade de experiências linguísticas a que foram submetidos os alunos. No nosso caso, a aquisição da L3 é feita em simultâneo com o estudo de outras línguas, como referiremos mais à frente neste capítulo e também no Capítulo V.

Do nosso ponto de vista, o conceito de L3 é complexo enquanto categoria integrativa de aquisições de, no mínimo, duas outras línguas e de um *background* de experiências culturais e sociais. A L3 é uma disciplina especial que estabelece conexões com um repertório linguístico individual, que funciona como um sistema de desenvolvimento contínuo de línguas e um repertório multilingue combinado com a utilidade e a qualidade da nova língua. A consciência desses repertórios diferencia o aprendente de uma L3 de um aprendente de outras línguas, dotando-o de estratégias eficazes para enfrentar uma tarefa e capacitando-o para um *solving problem* imediato. A L3 alicerça-se na competência linguística como um todo competencial ou multicompetencial (Hammarberg, 2018) e promove uma competência implícita de natureza pragmática de ativação de um léxico comum – *common lexicon* [5] – a todas as

[5] Esta é uma questão muito debatida, como refere Hammarberg (2018): "Predominant research today points to the conclusion that words of different languages are stored in a common lexicon, so that they are simultaneously accessible for searching in the memory. In this way words from more than one language can compete for activation both in perception and production of speech, which may give rise to cross-linguistic transfer". (De Bot, 2004, p. 23)

línguas conhecidas até aí. Assim, a L3 é uma língua não materna, sem caráter impositivo[6] e, por isso, fruto de uma escolha.

De seguida, apresentamos alguns documentos dos organismos europeus – Conselho da Europa e Comissão Europeia – que são usados no âmbito da didática da L3. A disciplina L3 surge num contexto de necessidade sociolinguístico e articula-se por natureza com a circulação de cidadãos, na e fora da Europa, cujas exigências educativas as escolas europeias, doravante EE, procuram responder. O encorajamento fomentado por aqueles organismos requer um trabalho concertado entre os vários intervenientes do processo de ensino e aprendizagem que permita o acesso às habilidades comunicativas num número significativo de línguas ao longo da vida – *life long learning*[7]. Os dois organismos emanam documentos para toda a comunidade educativa e, especialmente, para as EE e solicitam um trabalho de complementaridade nas orientações, quer nas prioridades internas, quer também nas planificações e projetos que se desenvolvem inter-EE e transdisciplinares. O incentivo à mobilização associa-se ao apoio dos estados-membro e à confluência de esforços na formação de valores multiculturais e multilinguísticos. Deste modo, os alunos das EE são envolvidos, desde cedo, numa dinâmica de formação e integração das recomendações no seu currículo, onde se procura melhorar competências e evoluir nas exigências.

Neste sentido, Documentos, Quadros e Recomendações são de uso referencial e obrigatório nas EE. Ora, a disciplina de L3, desenvolvida no âmbito plurilingue[8], beneficia de uma posição privilegiada:

[6] Expressão usada por Jordà (2008, p. 167)
[7] Expressão usada nos documentos do Conselho da União Europeia (2018 /C189)
[8] Seguimos a conceção de Melo Pfeifer & Araújo e Sá (2017, p. 113). "Trata-se, na realidade, de um entendimento do uso, simultâneo ou alternado, das diferentes línguas, não como sinal de atavismo e de incompetência em alguma(s) dela(s), mas antes como marca de um "parler plurilingue" (Lüdi, 2004) disponível, caracterizado pelo seu carácter flexível e versátil, cujo uso depende dos objetivos comunicativos e da situação de comunicação, onde diferentes repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem (de nível cognitivo-verbal e processual) dos interlocutores se conjugam com uma dimensão afetiva e atitudinal. Alarga-se, deste modo, o conceito de "parler bilingue", desenvolvido, nomeadamente, por Lüdi (1987) e Lüdi & Py (2003), e entendido, brevemente, como a passagem de uma(s) língua(s) a outra(s) segundo as situações de comunicação."

- pelo ambiente linguístico propício;

- pela dinâmica inerente aos projetos internamente, mas também com outras escolas;

- pelo trabalho colaborativo permanente desenvolvido entre professores da disciplina, da secção e do ano escolar;

- pelo acompanhamento que se faz com os alunos desde a infância;

- pela partilha e envolvimento dos pais em projetos, principalmente com os alunos *SWALS*;

- pelo apoio e incentivo dos órgãos diretivos.

Não por acaso, os dois documentos onde se fundamenta o *Syllabus de Língua Portuguesa LIII*, doravante SPLIII, (2010), respeitando a ordem em inglês do título, são o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, doravante QECR (2001) e *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, doravante CEALV (2018). O SPLIII (2010) será minuciosamente apresentado no Capítulo V e, como veremos, na parte onde se revela incompleto, desprovido e falho como documento orientador de uma disciplina desta natureza, estes documentos sugerem e incitam à superação de lacunas através de ações mais concretas. Na verdade, ser professor de L3 é diferente de ser de L1. A grande marca de diferença não está apenas na projeção/planificação, mas na visão holística de um processo analíticoe crítico que se equilibra na leitura da realidade presente e projetada no futuro do mundo global.

Retomámos algumas recomendações do documento CEALV para os Estados-membros e implicitamente para as EE:

> Aumentar o nível de competências linguísticas tanto em línguas oficiais como noutras línguas e ajudar os aprendentes a aprenderem outras línguas que possam ser importantes para a sua vida profissional ou

pessoal e contribuir para a mobilidade e a comunicação transfronteiras.

CEALV (2018, C189 /4)

A responsabilidade abraça todos os organismos da sociedade envolvidos na educação e lança, especialmente para as EE, desafios para novos métodos e estratégias facilitadores de aprendizagem, abordagens promotoras de ambientes eficazes de aprendizagem inclusiva, assim como o recurso a boas práticas para a formação integral dos alunos.

Dando continuidade à contextualização de alguns conceitos, que ajudam a posicionar a disciplina de L3 e a refletir sobre a sua abrangência, urge apresentar os termos que a compõem. Começamos pelo conceito de bilinguismo, devido à sua precedência e por ser muitas vezes usado para referir todas as línguas depois da primeira, depois o de multilinguismo e, por fim, o de plurilinguismo. Estes últimos integram o conceito de L3, desempenham um papel fulcral no seu desenvolvimento e ativam uma interpretação aberta e rica de conteúdo a aprofundar.

1.2. Conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo

Apresentamos os três conceitos mencionados que subjazem à aprendizagem da L3 e que, de certa forma, não são pacíficos entre a comunidade científica. O conceito de bilinguismo que, como veremos, não oferece discórdia entre a comunidade científica. Assim, bilinguismo define-se pela capacidade que um locutor tem de utilizar alternadamente dois sistemas linguísticos. Eis o que nos diz Dabène (1994) “un individu sera considéré comme bilingue s'il fait preuve dans deux systèmes linguistiques d'une compétence égale à celle du locuteur natif” (p. 83).

Esta aceção compara e valida as competências de um aprendente bilingue a um falante nativo, o qual, na nossa perspetiva, é o traço distintivo principal de um indivíduo multilingue que não pode ser colocado ao nível de um falante nativo[9].

Por seu lado, Sim-Sim (1998) refere que um falante bilingue "é aquele que é fluente no uso de duas línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento (…) seja porque a partir de um certo momento (…) teve que funcionar noutra língua (…) que não a língua materna inicial" (p. 221). A fluência evocada pela autora conduz à ideia do falante ideal de um bilinguismo perfeito.

Hickel (2008) refere que o indivíduo bilingue caracteriza-se por três traços distintivos:

> a) elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière;
>
> b) elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné;
>
> c) elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures. (p. 13)

A autora acrescenta a estes traços outras características como atitudes, crenças, valores e comportamentos que provêm de uma ou de outra cultura e se combinam, enquanto que outras não pertencem a nenhuma delas, mas sintetizam as duas. E conclui "C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être bi-culturel" (Hickel, 2008, p. 13).

[9] O QECR, a este propósito, refere "todo o conhecimento de uma língua é parcial, mesmo que pareça conhecimento 'materno' ou 'nativo'. Está sempre incompleto e nunca é tão desenvolvido ou perfeito num indivíduo normal como o seria no utópico 'falante nativo ideal' Para além disso, um dado indivíduo nunca tem o mesmo domínio das diferentes componentes da língua em questão" (2001, pp. 232-233).

O autor Grosjean (1992) refere que "bilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives" (p. 51). Grosjean, com a expressão *in everyday lives*, implementa uma nova visão à aprendizagem bilingue – aquela que se efetua num *continuum*, a qual se destaca das definições anteriores – alargando, assim, a noção de aprendizagem e de competência de um todo que se constrói e se aplica em sintonia.

No que toca aos conceitos de multilinguismo e de plurilinguismo não tem havido tanta transparência nas suas definições, havendo quem defenda que basta o termo bilinguismo para abarcar todas as situações depois do monolinguismo.

A autora Herwig (2001) tem uma posição semelhante à de Grosjean e justifica-a com a mesma razão de uso da L2:

> 'Plurilingual(ism)' refers to linguistic competence in more than one language. It is used whenever there are no differences in principle assumed between a bi- and a multi-lingual situation. Likewise, 'second language' is used to refer to any language other than the mother tongue, unless explicitly opposed to additional languages. (p. 135)

Para a autora, o conceito de plurilinguismo está relacionado com a ativação do léxico, que consiste na interação dinâmica de subsistemas de um sistema linguístico comum, sujeito às características individuais. A competência plurilingue atualiza-se ao longo do tempo, partilhando a mesma posição do QECR (2001), (*vide* nota de rodapé número sete).

Como veremos, também esta definição será corretamente contestada por outros autores. Hoffmann (2001), por seu turno, observou que o termo multilinguismo é usado muitas vezes deliberadamente em vez de bilinguismo. O autor refere que:

> Multilingualism is preferred to bilingualism because it stresses the presence of linguistic varieties in sociolinguistic situations. Whatever

> the actual reasons for the use of the term multilingualism in place of bilingualism, or of bilingualism in place of multilingualism, the use of these terms as synonyms generates confusion in the field and one often needs to look for additional information in the text itself in order to be able to identify whether the author is talking about bilinguals or multilinguals. (p. 12)

Na literatura encontramos, assim, com frequência os termos bilingue / bilinguismo e multilingue/ multilinguismo usados como sinónimos. Na verdade, a confusão entre os dois termos deve ser evitada e optar por bilinguismo para a presença de duas línguas e multilinguismo para três ou mais.

A educação multilingue é, do ponto de vista psicolinguístico, acessível a qualquer indivíduo, como refere o Conselho da Europa (2007), "all speakers are potentially plurilingual in that they are capable of acquiring several linguistic varieties to differing degrees, whether or not as a result of teaching. The aptitude for acquiring languages is natural and therefore within everyone's grasp" (p. 38). Não são solicitados requisitos de excecionalidade a nenhum falante, citando a mesma fonte, para ser plurilingue "Plurilingual people are not exceptional speakers like polyglots, and plurilingualism cannot be considered the privilege of a 'gifted' elite" (p. 38).

Com efeito, a nível destes dois termos, multilinguismo e plurilinguismo, não há mal-entendidos e parece que o uso de um ou de outro é apenas uma questão de preciosismo linguístico.

Todo o indivíduo pode vir a ser proficiente num vasto número de línguas, com um determinado grau de habilidade, pois não é prevista nenhuma homogeneidade no repertório linguístico[10]. Ser plurilingue não quer dizer domínio a alto nível de um vasto

[10] Sobre "Repertório linguístico" o documento refere "an essential component of democratic behaviour. Recognition of the diversity of speakers' plurilingual repertoires should lead to acceptance of linguistic differences: respect for the linguistic rights of individuals and groups in their relations with the state and linguistic majorities, respect for freedom of expression, respect for linguistic minorities, respect for the least

número de línguas, mas significa adquirir a habilidade de usar mais do que uma variedade linguística em graus diferentes, dependendo do propósito (conversação, leitura ou escrita), da necessidade e da motivação. O grau de proficiência não é necessariamente o mesmo para todas as línguas usadas ao longo do tempo. O mesmo se verifica em relação aos contextos comunicativos (um indivíduo pode ler numa língua sem ser capaz de a falar e sem ser capaz de a escrever). O que quer dizer que o falante dispõe de um repertório de recursos comunicativos que pode usar quando precisa. As línguas desempenham funções diferentes de acordo com as situações públicas, oficiais, familiares, trabalho, pertença a uma comunidade ou outras. A distribuição das funções entre as línguas não é fixa e a aquisiçãode uma nova língua pode alterar esta situação. Além disso, uma determinada situação comunicativa não é gerida de uma única maneira: os falantes podem usar muitas línguas sucessivamente ou durante uma mesma situação. O uso simultâneo de várias línguas é conhecido por *code switching*,[11] dado que o falante possui grande flexibilidade nacomunicação (Conselho da Europa, 2007, p. 39).

Segundo Hammarberg (2018, p. 7), um indivíduo é multilingue quando acumula um repertório de línguas[12], visto como um processo contínuo, que inclui a adição de conhecimento de novas línguas ao longo do tempo e de outros aspetos tais como i) mudança do nível de proficiência nas respetivas línguas – crescimento gradual e também desgaste; ii) mudança no tipo de conhecimento, familiaridade com a variação (dialetos, socioletos, géneros, estilos, peso etc.) e familiaridade com o contexto cultural de cada língua e com as normas sociais de uso; iii) conhecimento comparativo entre as diferentes línguas; iv) consciência metalinguística; v) experiência do uso da língua em situação; vi)

commonly spoken and taught national languages, respect for language diversity in inter-regional and international communication." (Conselho da Europa, 2007, p. 36)

[11] Por *code switching* entende-se a alternância de códigos, abarcando a mobilização de todos os recursos linguísticos presentes nos repertórios dos aprendentes, com fins comunicativos.

[12] Para o autor, lidar com um "repertório de línguas" quer dizer "to deal with the complex language constellations that occur with the multilingual learner." (p. 3)

experiência e uso de *skills* estratégicos na aprendizagem e na aquisição das línguas; vii) atitudes e relações afetivas com as línguas específicas.

Cenoz e Gorter (2014), alargando o *focus* à educação e às escolas multilingues, defendem que:

> in multilingual education understood as "the use of two or more languages in education provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy (…). According to this definition, multilingual education includes schools and higher education institutions provided that the acquisition of competencies in different languages is a goal. (p. 240)

É neste cenário que se insere a EE, como referimos anteriormente, e nele trabalhámos. As EE desenvolvem um modelo de educação multilinguístico, reconhecido pela qualidade dos programas multiculturais e multilinguísticos, e proporcionam um alto nível de proficiência, no mínimo em três línguas, a todos os alunos. No mesmo artigo, os autores Cenoz e Gorter, (2014) referem que encontrar escolas que o façam é difícil, certamente as EE não são suficientemente conhecidas, como se pode verna citação:

> All these different types of schools aim at developing proficiency in two or more languages. Schools that aim at multilingualism can be found in some parts of the world and can involve different types of languages, different pedagogies and sociolinguistic contexts. In practice, it is impossible to develop a straightforward typology of multilingual education involving two or more languages because of the great diversity of elements involved. (p. 241)

Na verdade, reconhecemos que os princípios sobre os quais se fundam e orientam as EE lhes confere um certo grau de distinção, ou seja, de elite, o que poderia constituir,

no contexto social europeu, uma oportunidade para todos os jovens sem distinção, maior integração nos espaços nacionais onde se encontram, promovendo mais interação entre os estudantes das escolas da região e contribuindo para mais justiça e equidade sociais. Ressalve-se, com merecido reconhecimento, que há da parte de algumas EE um esforçoem envolver, integrar e interagir com o meio, ou mesmo com escolas não europeias, contribuindo economicamente, com material e equipamento, por exemplo, para escolas no centro de África. Tais comportamentos são de louvar, pois evitam os guetos e, quando compartilhados com toda a comunidade educativa, desenvolvem atitudes de solidariedade e de uma consciência da heterogeneidade entre todos.

Vez (2009), analisando a influência do multilinguismo e do plurilinguismo na Europa e nas políticas educativas, coloca as seguintes questões:

i) até que ponto beneficiamos de uma Europa multilingue?;

ii) de que modo as medidas políticas afetam o desenvolvimento da educação linguística, as decisões curriculares, a profissionalização dos professores, o nosso sentido de identidade e as nossas opções interculturais?;

iii) até que ponto a 'unidade linguística' e a 'diversidade linguística' devem ser tidas em conta como fatores políticos e educativos que nos conduzam a uma integração comunicativa europeia?;

iv) como podemos evitar que as ações políticas que tratam o multilinguismo como uma decisão opcional, acentuem o risco de criar exclusão social através da marginalização cultural ou linguística?;

v) é possível desenvolver numa Europa multilingue políticas inclusivas de educação que incluam o '*Global English'* ao mesmo tempo que a diversidade linguística?. (p. 8)

O autor pretende fazer-nos refletir, com base nas mudanças globais, principalmente europeias, sobre o lugar ou posição de algumas línguas europeias. Vez apela para o facto

de nos movermos lentamente para um processo que se avizinha rápido "characterized as *drip-feed education*, we were on the slow way" (Vez, 2009, p. 8). A metáfora do campo médico usada pelo autor, *injetar gradualmente educação*, reflete a sua preocupação em, por um lado, os governos se sintam chamados a responder à emergente mobilização de pessoas e de educação hodierna e, por outro lado, percam de vista o papel da educação e a sua importância em manter as raízes linguísticas das nações. Ainda que possa parecer catastrófica, a visão do autor merece a nossa atenção pelo facto de se poder questionar a existência de escolas primárias e secundárias de elite no mundo contemporâneo.

No que se refere ao multilinguismo e à diversidade, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa seguem objetivos semelhantes. O Alto Comissário Europeu para o Multilinguismo, Leonard Orban (2007), afirmou que este é um fenómeno que diz respeito a todos os cidadãos:

> Multilingualism is a plus factor for European integration, competitiveness, and growth and better jobs. Our challenge is to get the message across to business and to education, and to arm companies and individuals with the language tools and strategies for success. Multilingualism touches citizens directly. (p. 3)

Efetivamente, a Comissão Europeia tem mostrado sérias preocupações com a promoção do multilinguismo, por razões culturais, educativas, comunicativas e, por isso, emana documentos que devem ser conhecidos e usados em contexto escolar, de modo a uniformizar os conceitos e modos de atuação nos países europeus. Segundo a Comissão, a aprendizagem das línguas deve começar a ser desenvolvida o mais cedo possível, na infância. As línguas e o multilinguismo são uma parcela na construção da diversidade da Europa "In this diverse Europe, languages are bridges that give us the

means to communicate with each other, to understand each other's cultures, to build on our shared values" (Speech/08/132, p. 1)[13].

A Comissão Europeia (2007) define o multilinguismo sob o slogan *'Many people speaking many languages',* referindo que:

> Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. (…) In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity. (p. 8)

O multilinguismo é uma ação recíproca, na qual a interação envolve todos os cidadãos.

Por sua vez, o Conselho da Europa (2007), distingue multilinguismo de plurilinguismo:

> M*ultilingualism* refers here exclusively to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them: for example, the fact that two languages are present in the same geographical area does not indicate whether inhabitants know both languages, or only one. (itálico do documento, p. 18)

Nesta aceção, multilinguismo remete para a existência de muitas línguas num determinado espaço geográfico. Para o termo plurilinguismo, o mesmo documento europeu (2007) salienta que o conceito se refere ao repertório de línguas que um indivíduo pode falar. O plurilinguismo deve ser entendido como:

- a capacidade intrínseca de todos os falantes em usar e aprender formal ou informalmente mais do que uma língua;

[13] Disponível em: http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/index_en.htm

● a habilidade em usar as línguas com fins comunicativos e tomar parte em ações interculturais, onde a pessoa, vista como agente social, tem proficiência em várias línguas, em vários graus, e experiência em várias culturas.

Na continuação, o documento acrescenta que esta habilidade é "concretised in a repertoire of languages a speaker can use. The goal of teaching is to develop this competence (hence the expression: plurilingualism as a competence: *plurilingualism as a competence*)" (p. 17).

O QECR (2001). Documento emanado precisamente do Conselho da Europa, prefere usar o termo plurilinguismo em vez de multilinguismo, referindo que:

> [multilinguismo] é entendido como o conhecimento de um certo numero de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. (p.23)

O conceito de multilinguismo não é o mais apreciado no QECR (2001), como já vimos, nem no contexto do SPLIII (2010), nós preferimo-lo, não só por ser mencionado no CEALV (2018), mas pelo facto de imprimir uma certa dinâmica no uso de línguas e de ser o mais usado, na literatura contemporânea, no contexto de aprendizagem /aquisição da L3.

Continuando nesta perspetiva do Conselho da Europa, (2007), os propósitos de uma educação plurilingue deve: tornar cada um mais consciente do valor do seu repertório linguístico e cultural; desenvolver e aumentar esse repertório; responsabilizar todos os

falantes sobre o sentido de desenvolvimento de si próprios através de uma aquisição autónoma.

A dimensão mais democrática de multilinguismo é a que aparece no Conselho da Europa (2007):

> Being plurilingual does not mean mastering a large number of languages to a high level, but acquiring the ability to use more than one linguistic variety to degrees (which are not necessarily identical) for different purposes (conversation, reading or writing, etc.). (…) Plurilingual people are not exceptional speakers like polyglots. (p. 38)

Como vemos, ser plurilingue não é mais visto como um fenómeno, é acessível a todos. A mesma ideia é reforçada pelo QECR (2001): a um falante de uma língua adicional não se lhe deve pedir igual proficiência a de um nativo, 'mestria' em duas ou três línguas comparáveis a 'falante nativo ideal'. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (p. 24).

Esta visão deixa claro que o repertório linguístico é a bagagem estratégica que um falante possui para desenvolver a competência multilingue que lhe permite interagir em contextos diversificados linguisticamente, sendo que esta bagagem funciona em muitos casos como elemento de impacto individual ou autopromocional de aprendizagem ao longo da vida. Como refere Pinto (2012), o plurilinguismo implica "a construção de uma consciência linguística que possibilita ao aluno, à medida que incorpora novas línguas no seu repertório, procurar semelhanças entre as línguas já adquiridas e as novas e desenvolver estratégias para lidar com as diferenças, facilitando assim a aquisição destas" (p. 172).

Para o termo plurilinguismo, o QECR (2001) explana o seu conceito e apresenta-o em termos de competência – plurilingue e pluricultural (pp. 187-190), associando-a à consciência e ao processo de utilização e de aprendizagem das línguas.

No contexto do nosso trabalho, assume particular importância o conceito de competência plurilingue, entendida como "capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, bem como experiência de várias culturas" (Conselho da Europa, 2001, p. 187). Desta definição, decorre o carácter fortemente pessoal e intransmissível da competência plurilingue, vista não como justaposição de competências distintas, mas como uma competência complexa ao serviço das necessidades e objetivos comunicativos de cada falante. Considerando-se também que é constituída por um conjunto de repertórios[14] que atuam em relação com outras competências presentes na interação plurilingue.

Ao nível do conceito, o QECR (2001) refere que:

> A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspetiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa (…) para as línguas de outros povos (…), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais (…), 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. (pp. 23-24)

A mesma fonte sublinha a "importância política de desenvolver, nos nossos dias e no futuro, domínios de ação específicos, tais como estratégias para diversificar e

[14] Como referem Andrade & Araújo e Sá "afetivos, linguístico-comunicativos e cognitivo- verbais". (2017, p. 3)

intensificar a aprendizagem de línguas, de modo a promover o plurilinguismo num contexto pan-europeu" (p. 23).

A aprendizagem de línguas apresenta-se como meio de propagação de valores, competências e habilidades, crucial para enfrentar desafios sociais hodiernos. O QECR (2001) apresenta a definição para plurilinguismo:

> como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. (p. 23)

O CEALV (2018) apresenta o conceito associado às competências multilingues numa perspetiva de integração no mundo do trabalho e na vida cívica e social "para garantir a resiliência e a capacidade de adaptação à mudança" (C189/1). No que respeita à definição destes termos, o mesmo documento CEALV, na nota número um de rodapé, clarifica que:

> O Conselho da Europa emprega o termo «plurilinguismo» para referir a capacidade de se servir de várias línguas, ao passo que os documentos oficiais da União Europeia empregam o termo «multilinguismo» para descrever tanto as competências individuais como situações da vida social. Esta variação deve-se, em parte, à dificuldade de estabelecer uma diferença entre «*plurilingue*» e «*multilingue*» em línguas que não o inglês e o francês. (C189/8)

O documento não apresenta uma definição complementar a esta nota, mas apresenta as competências multilingues como uma das competências chave a ser desenvolvida nas aulas.

No nosso contexto geográfico de trabalho, os dois conceitos coexistem e são usados indiferentemente. O SPLIII (2010) não reforça o uso de nenhum desses termos, aliás, nem os menciona (exceto quando elenca as oito competências [ainda]de 2006), dando por pressuposto que quer pelo número de línguas que se ensinam, oito no total, quer pela existência da disciplina de L3, ambos sejam adequados. Por essa razão, nós usá-los-emos seguindo esses critérios. A única referência aproximada do dito documento, SPLIII (2010), a este propósito, lê-se nas entrelinhas da apresentação da missão:

> incentivar o desenvolvimento pessoal dos alunos num contexto cultural alargado. (…) Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, este decorre de uma série de contextos de ordem intelectual, moral, social e cultural. Isso implica, por parte dos alunos, uma tomada de consciência no que diz respeito à conduta pessoal e ao comportamento social, uma compreensão do contexto escolar em que se insere e na construção da sua identidade enquanto indivíduo. (…) tomada de consciência da riqueza da cultura europeia. (p. 2)

O SPLIII solicita aos professores da disciplina um contributo significativo, não apenas para o desenvolvimento das competências comunicativas (QECR), mas para o envolvimento na formação das competências necessárias para viver na sociedade como cidadão de pleno direito, assim como na perceção das diferenças culturais e da sua expressão (CEALV). Na escola e nos documentos internos, os dois termos são usados com igual propriedade sem distinção entre ambos. No nosso trabalho, demos primazia ao conceito multilinguismo, por nos parecer mais abrangente no desenvolvimento de conhecimentos, aptidões, e atitudes essenciais à formação integral dos alunos.

1.3. Enquadramento da terceira língua

Neste capítulo, a nossa atenção recai sobre a didática da Língua Portuguesa, doravante LP, como L3, com especial interesse pela expansão do léxico a alunos adolescentes de nacionalidades diversas, em contexto não imersivo, ou seja, fora de Portugal. A expansão do léxico colocada num quadro contextual complexo, como este, onde a L3, é *per se* uma disciplina multifacetada, assume características e exigências específicas para o seu desenvolvimento. Foi nossa intenção aprofundar e refletir sobre a literatura teórica disponível e sobre os estudos empíricos encontrados. Porém, verificámos que estes incidem sobre experiências realizadas com o público adulto, frequentador das universidades.

No nosso contexto, um aluno que estuda a L3 não quer dizer que esta corresponda de facto à sua terceira língua de aprendizagem. Trabalhámos com um grupo de seis alunos (cuja apresentação detalhada se fará no Capítulo V), divididos em quatro grupos: dois alunos do segundo e terceiro ciclos do secundário, pertencentes à secção inglesa, a quem chamamos "falsos L3", por terem mudado a ordem curricular das línguas passando o português L1 para L3, por uma questão de exigência da universidade que pretende frequentar no futuro; o terceiro grupo, "verdadeiros L3", constituído por dois alunos do terceiro ano do primeiro ciclo, que frequentam o terceiro ano da disciplina e pertencem à secção italiana; finalmente, o quarto grupo, também "verdadeiras L3", constituído por duas alunas do segundo ano, do primeiro ciclo, que pertencem à secção inglesa, uma de nacionalidade grega e outra inglesa.

Neste contexto, definir L3, afigura-se-nos extremamente complexo. As EE têm em conta a sequência de línguas aprendidas em contexto formal, na escola, e numeram-nas de acordo com esse critério, porém, ao aprofundarmos o nosso estudo, vimos o quanto é abrangente o termo, oferecendo um campo amplo de investigação e fascinante, se este tivesse sido desenvolvido numa outra perspetiva. Nós posicionámo-nos no campo da

Linguística Aplicada, na área da Didática das Línguas, com abertura para o âmbito sociolinguístico.

Antes de avançarmos, pretendemos apresentar algumas definições que não são de modo nenhum despropositadas para o nosso contexto: LM /L1, L2 e L3 para circunscrever a pesquisa. Queremos começar pela base, a nível das definições, para tornar mais claro o que estamos a tratar.

Os três conceitos de LM /L1 e L2, mais os dois primeiros do que o terceiro por ser mais recente, são de difícil definição e não têm reunido consenso entre os investigadores ao longo dos tempos. Bono (2008b) refere que isso poderá ser ou uma questão de constante evolução, ou por uma dinâmica de construção e "desconstrução" (p. 27) a que os termos são submetidos. Outra razão pode ser pelas alterações do tecido social, cuja relação da variável 'domínio da língua' é particular, dependendo de tantos fatores (Dabène, 1994; Cerqueira e Andrade, 2004; Moore, 2006), bem como os contextos onde são usados (Galisson, 1990; Araújo e Sá, 2005; Castellotti & Moore, 2008). Estes são alguns dos motivos de desacordo entre a comunidade científica, criando ambiguidades no uso e definição dos conceitos.

A definição de LM torna-se mais complexa quando a tentamos definir com os indivíduos que vivem em contextos multilingues e que estabelecem com as línguas relações particulares. Hickel (2008), a este respeito, refere "La notion de langue maternelle commence à être remise en question pour son inadéquation à s'adapter à la description des pratiques plurilingues dans les situations de contacts de langue" (p. 14).[15] A autora afirma que é difícil, em contexto plurilingue, identificar ou caracterizar a língua materna dos indivíduos e propõe cinco critérios que poderiam estar na base de uma definição de LM:

- a origem da (s) língua (s) aprendida(s) em primeiro lugar;

[15] *Vide*: https://journals.openedition.org/sejed/1093

- a competência na(s) língua (s) que se conhece (m) melhor;

- a função da (s) língua (s) que se utiliza (m) mais;

- a identificação interna com que língua (s) o indivíduo se identifica;

- a identificação externa a(s) língua (s) que serve (m) aos outros indivíduos para identificar o locutor enquanto nativo. (p. 14)

Ainda na perspetiva da autora, podem tecer-se algumas considerações: o mesmo indivíduo pode ter línguas maternas diferentes; a língua materna pode mudar durante a vida e isso pode ocorrer durante várias vezes ao longo da vida; se se tomam em consideração estes aspetos, só o critério de origem assume uma validade aceitável, pois qualquer definição pode depender do grau de abertura aos direitos linguísticos duma determinada sociedade. Hickel (2008) acrescenta que:

> De plus, la langue maternelle relève de procédures symboliques d'identification et d'investissements culturels, qui entretiennent des rapports avec le temps et la mémoire, et sont à bien des endroits, largement déterminées par des représentations de territorialisation et d'appartenance à une nation. À ce titre, la notion est investie d'idéologie et largement imaginée. (p. 14)

À reflexão suscitada por Hickel, podemos acrescentar o facto de a LM significar literalmente a "língua da mãe", mas também esta não ser uma designação linear, uniforme ou mesmo pacífica porque, como defendem alguns autores, a língua da criança pode não ser idêntica à da mãe, se tivermos em conta que a criança pode estar inserida no meio social onde se falam outras línguas e se participa em diferentes interações com outros locutores (Andrade, 1997). Desta forma, o significado de LM também não pode ser reduzido ao contexto familiar de casa ou à língua de identificação porque muitas vezes:

> a língua que o sujeito domina melhor ou com a qual mais se identifica não é a língua que utiliza em casa, como acontece com as famílias de

> imigrantes ou com aquelas em que um dos cônjuges não é locutor nativo da língua através da qual se organiza a comunidade em que se inserem. (p. 53)

De acordo com Grosso (2005), o conceito da LM "apela ao[conceito] de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família" (p. 608)[16]; abrangendo, deste modo, a dimensão da primeira socialização e do primeiro contacto com o mundo que distingue a LM das outras línguas subsequentes.

No contexto do nosso trabalho, o conceito de LM tem um peso considerável, pois serve-nos para i) reconhecer o tipo dos conhecimentos prévios (da L1, da L2 e outras) no desenvolvimento da L3; ii) conhecer o contributo dos léxicos anteriores na expansão do léxico da L3; iii) posicionar a L3 de acordo com as línguas anteriores, a fim de criar relações de proximidade entre elas; iv) valorizar as línguas anteriores como fontes de enriquecimento de competências linguísticas fundamentais para os alunos de L3. Por esta razão, servem-nos as definições de LM apresentadas, com as quais concorrem ainda aspetos sobre a apresentação de um pedaço do mundo e da sociedade _ realidade sociolinguística; a combinação de conhecimentos, competências, aptidões e atitudes e a valorização de diversidade multilinguística em contexto europeu e global, como forma de integração pessoal e individual.

A definição de L2 é complexa e também nao reune consenso entre os investigadores (Osorio,2008). Muitas vezes, o termo L2 vem associado ao de Língua Estrangeira, doravante LE. Para Brumfit (1985), a distinção entre L2 e LE está relacionada com o espaço, onde se aprende a língua, com o uso e com a utilidade da mesma:

> a foreign language, in this more restricted sense, is a non-native language taught in school that has no status as a routine medium of

[16] A este propósito, veja-se também Grosso (2010, p. 63)

> communication in that country. A second language is a non-native language that is widely used for purposes of communication, usually as a medium of education, government, or business. (p. 368)

O autor salienta que entre a L2 e a LE se deve ter em conta o modo, a finalidade e o espaço de aprendizagem, pois estes três elementos exercem uma influência importante nos aprendentes. Gass e Selinker (2008) sublinham a importância do espaço da aprendizagem/aquisição e o uso da língua para distinguirem L2 e LE, afirmando que:

> Foreign language learning is generally differentiated from second language acquisition in that the former refers to the learning of a nonnative language in the environment of one's native language (e.g., French speakers learning English in France). (…) The second language acquisition, on the other hand, generally refers to the learning of a nonnative language in the environment in which that language is spoken". (p. 7)

Segundo Ançã (1999), a L2 tem um reconhecimento oficial nos países bilingues ou plurilingues e goza de um estatuto particular.

Grosso (2005), sobre o termo L2, esclarece que:

> O conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é Língua Segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua Segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina. (p. 608)

Segundo a nossa interpretação, a autora refere que estes contextos podem ser i) de cariz político (língua oficial); ii) sociolinguístico (imersão linguística); iii) psicolinguístico (aprendizagem cronológica das línguas). Estas três dimensões revelam-se fundamentais para a realidade multilingue existente na nossa escola: as L2 (inglês, francês, espanhol, alemão e italiano) não são LM, gozam de um estatuto especial, pois reivindicam um número determinado de alunos e beneficiam de um determinado tipo de imersão, na medida em que os grupos maiores podem desenvolver projetos de dimensão relevante na escola. Relativamente à última dimensão, parece-nos ser a mais difícil de definir, de acordo com o que dissemos em relação à L1, que recordamos: nem sempre a L1 é a primeira língua que o aluno aprende, e o mesmo é válido para a língua segunda, contudo representa a segunda posição na escala de classificação do currículo.

Para Hammarberg (2018), os termos primeira e segunda língua perderam o sentido literal, uma vez que um aprendente pode ter mais do que uma língua nativa e mais do que uma língua não nativa. Segundo o autor, é importante saber como estes termos se definem "because the way in which we construe them reflects and affects our understanding of how multilingualism works and develops in the individual" (p. 3). Nesta linha de pensamento, o autor refere que a categoria L3 "is motivated by the need to deal with the complex language constellations that occur the multilingual learner, and to distinguish this from a simple L1-L2 relation" (p. 3). Para Hammarberg, o multilinguismo é uma forma normal da competência linguística, faz parte do desenvolvimento individual e é uma faculdade inerente aos seres humanos.

Reiteramos a perspetiva de que estas definições servem tão somente para os efeitos atrás mencionados. Não fazem parte do nosso estudo e por essa razão concentrámo-nos na L3 como realidade sociolinguística; como disciplina aglutinadora de conhecimentos, competências, aptidões e atitudes; como espaço de valorização da diversidade

multilinguística e pluricultural em contexto europeu e global, como forma integradora e formadora dos alunos.

1.4. Contextualização da disciplina de L3

A disciplina de L3 invoca necessariamente todas as competências, especialmente as linguísticas, habilidades e conhecimentos precedentes dos alunos. Partindo desta base, é possível proporcionar-lhes uma reflexão sobre a língua, dos seus aspetos funcionais e estéticos, comparando-a, traduzindo em termos específicos acessíveis e adequados às suas idades. A extensão dessa reflexão, além de ser gradual e partir das características funcionais para as abstratas, reclama uma competência nova para eles – a metalinguística –, que se desenvolve numa dinâmica reflexiva e confluente entre os conhecimentos linguísticos passados e os do presente. A consciência dessa dinâmica é fundamental na ligação com o conhecimento adquirido e, sobretudo, na labuta com a aprendizagem autónoma no futuro. O desenvolvimento da competência metalinguística, além das sinergias linguísticas que interagem, sugere modos de aprendizagem de línguas para o futuro. Estas características são distintivas na L3.

Para De Angelis (2007), há sobreposição de termos: L3, bilinguismo e multilinguismo. Para a autora, o termo L2 tem sido usado para se referir a uma segunda língua ou a uma língua estrangeira, além da L1, enquanto o termo L3 tem sido aplicado para designar a aquisição de outras línguas como L3, L4, L5 indistintamente. Neste sentido, Suisse (2011) refere que:

> o interesse na área denominada TLA - *Third Language Acquisition* tem a ver com as mudanças sociolinguísticas (…), que criaram situações sociais e educacionais nas quais a aprendizagem de uma L3 é frequente, sem esquecer as políticas linguísticas que encorajam o plurilinguismo. Por outro, a partir de uma perspectiva psicolinguística, a investigação

> na área da *TLA* apresenta características específicas que não se equiparam às comummente encontradas nos estudos sobre *SLA - Second Language Acquisition*. (p. 173)

O nosso trabalho revela-se pioneiro não só pela idade em que se encontram os participantes, entre os 11 e os 17 anos, os verdadeiros principiantes, mas também pela vertente em que incide: expansão do léxico, aspeto que não encontrámos na revisão da literatura. A participação e observação dos "falsos participantes" (alunos do 5º e do 6ºano – português e brasileiro) revelam-se pertinentes por nos encontrarmos em contexto não imersivo e por se sedimentar conhecimentos lexicais e expandi-los para outras áreas, através de um desenvolvimento aprofundado de outras competências que não seriam possíveis fazer em L1. Outras duas vertentes surgem interessantes: utilidade na análise dos pontos fortes e carências do SPLIII; a leitura vertical e horizontal que o SPLIII proporciona, desde o primeiro ao terceiro ciclos, que nos permite conhecer os pilares em que assenta, as suas linhas condutoras e a necessidade de atualização e adequação de alguns aspetos aos tempos atuais.

A L3 é uma disciplina complexa que impõe aos seus estudantes características específicas, em que as experiências linguísticas anteriores desempenham um peso considerável na aprendizagem da nova língua. Quem estuda uma L3 reúne conhecimentos e competências das línguas anteriores que se vão refletir i) na sua capacidade metalinguística, ii) na sua criatividade, iii) na sua flexibilidade cognitiva, e iv) na combinação de estratégias para a nova aprendizagem, Hufeisen (2000).

Para ajudar a compreender essa complexidade, recorremos ao "modelo por fatores" – no original, *Faktorenmodell* – proposto por Hufeisen em diversos trabalhos (Hufeisen, 2000; 2005; 2010). Este modelo propõe-se a organizar os elementos linguísticos e extralinguísticos de diversos tipos que atravessam os processos de aprendizagem de uma nova língua, sistematizando o que se acrescenta a cada novo processo que se inicia.

Segundo a autora, existem fatores de diversos tipos que se vão somando à experiência do aprendente a cada nova língua aprendida.

O processo de aquisição da primeira língua envolveria fatores neurofisiológicos (que incluem a capacidade geral de aquisição da língua e a idade do aprendente, por exemplo) e fatores externos (o ambiente onde ocorre a aquisição, o tipo e a extensão do *input* linguístico que o aprendente criança recebe, além de outros fatores que ajudariam a constituir a sua identidade linguística). No processo de aprendizagem da segunda língua, por sua vez, além dos aspetos já mencionados, adicionam-se fatores emocionais e cognitivos (Hufeisen, 2010), como, por exemplo, a motivação, a distância entre a língua materna e a língua alvo, a consciência linguística, a consciência metalinguística, entre outros.

A partir da terceira língua, a autora ressalta o aparecimento do que ela chama de "fatores específicos da língua estrangeira", que são formados por experiências na aprendizagem da segunda língua e que, quando bem-sucedidas, podem ser conscientemente repetidas pelo aprendente – ou então evitadas, no caso de terem sido inapropriadas ou insuficientes (Hufeisen, 2010, p. 203). Como exemplos desses fatores específicos da terceira língua, Hufeisen cita a habilidade de transferência linguística e comparação com idiomas previamente aprendidos. A autora também relaciona esses fatores com a capacidade desenvolvida pelo aprendente em avaliar a sua própria aprendizagem, descobrindo as formas com as quais ele aprende melhor, com o intuito de facilitar os processos de aprendizagem das línguas novas seguintes. A isso ela dá o nome de "estratégias de aprendizagem". A figura abaixo propõe a leitura desse modelo por fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a aquisição da L3, segundo Hufeisen (2010, p. 205).

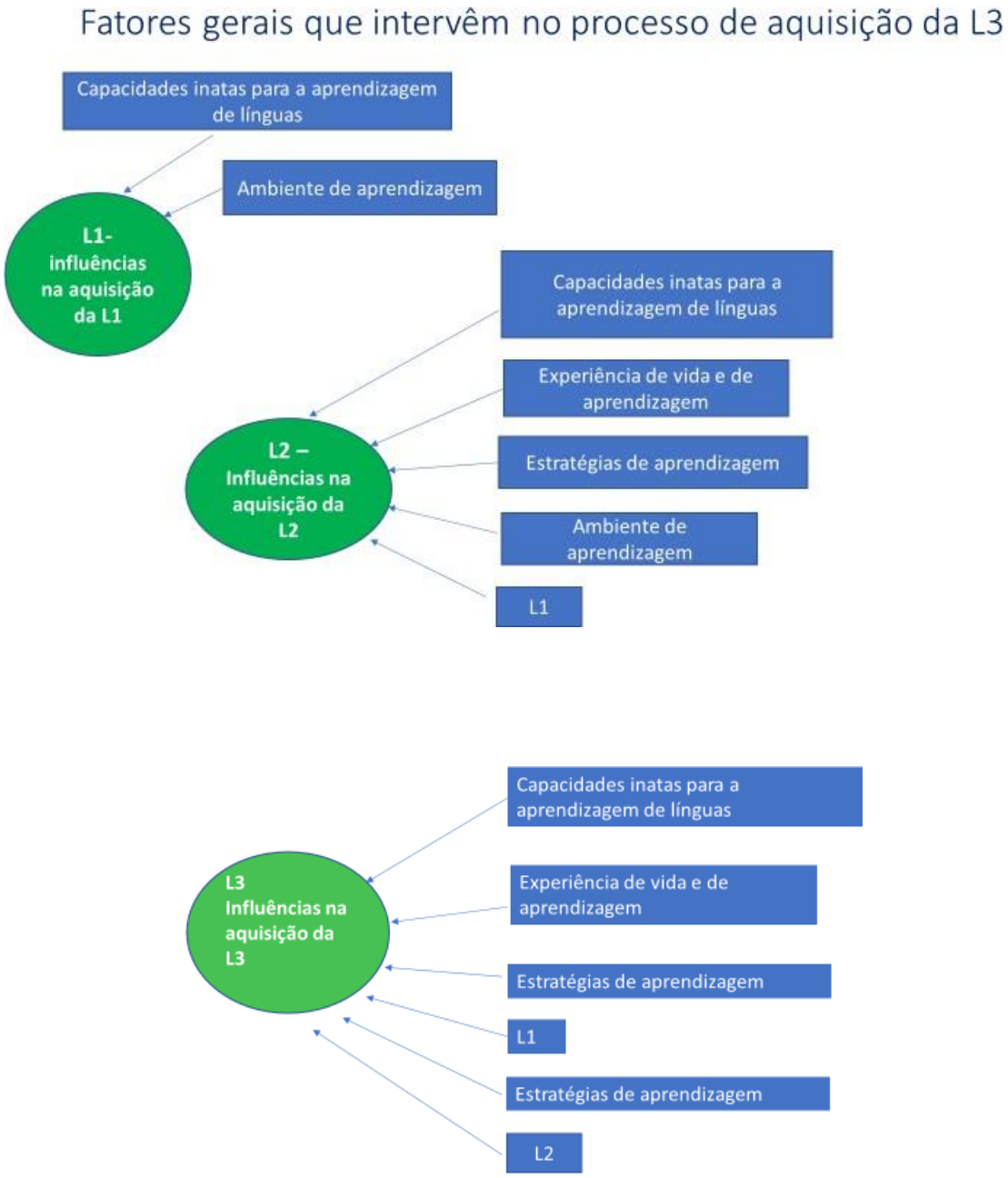

Figura 1 − Fatores gerais que intervêm no processo de aquisição da L3. (Adaptado de Hufeisen, 2010, p. 205). Tradução nossa.

Como podemos observar, não são apenas os fatores mais complexos, como também os qualitativamente diferentes da aprendizagem da L2 que mais intervêm na aquisição da L3. Hufeisen refere que o aprendente, antes de aprender uma L3, tem conhecimento e familiaridade de/com outras línguas, o que lhe confere uma experiência de *continuidade* na aprendizagem de uma nova língua. Falar de c*ontinuidade* implica falar de *descontinuidade* entre o processo de aquisição da L2 e da L3. Assim, por um lado, a

continuidade tem a ver com o facto de alguns investigadores em L3 desenvolverem a sua investigação no quadro teórico da L2 e quererem encontrar os mesmos fatores: a proximidade linguística entre as línguas aprendidas e a idade do aprendente, que poderão estar relacionados com a influência do conhecimento linguístico prévio dos sujeitos na aprendizagem de uma nova língua; *descontinuidade*, entre os investigadores de L2 e de L3, por se considerar que os investigadores de L3 trabalham, como afirmam muitos autores, sobre sujeitos plurilingues que possuem, pelo menos, um repertório linguístico-comunicativo quantitativamente mais rico do que os aprendentes de L2. Por esta razão se dizia no início deste capítulo, que se pretendia reconhecer a influência da L1 e da L2 na expansão do léxico da L3.

1.5. O fator interlíngua

Um outro aspeto importante que Hufeisen (2010) relaciona aos fatores específicos da L3 é a interlíngua, um conceito inicialmente proposto por Selinker (1972) e muito discutido em estudos sobre a aquisição da L2. Em 2014, Selinker fez um balanço dos quarenta anos de pesquisa que sucederam ao seu artigo seminal, apresentando a seguinte definição do termo: Interlíngua é aquele espaço linguístico-cognitivo que existe entre a língua nativa e a língua que uma pessoa está a aprender. As interlínguas são, assim, línguas não-nativas que são criadas e faladas sempre que há contacto linguístico. As pessoas criam interlíngua quando tentam expressar significados numa segunda língua. As interlínguas apresentam-se bem estruturadas e contêm formas novas e originais.

Em 1992, Selinker referia que "the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a transfer language norm. This linguistic system we will call 'interlanguage'" (p. 35).

Assim, a interlíngua é uma combinação de: i) expressões da língua nativa emitidas pelo aprendente; ii) elocuções da própria interlíngua produzidas pelo aprendente; e iii)

enunciações da língua-meta pelos falantes nativos dessa língua. A importância do estudo da interlíngua reside na sua utilidade como recurso pedagógico na aula.

Entretanto, Corder (1981) alerta para o facto de não se permitir que a interlíngua se transforme em língua fossilizada:

> When his interlanguage grammar reaches that state of elaborationwhich enables him to communicate adequately for his purposes with native speakers, his motive to improve his knowledge or elaborate his approximative system disappears. Hence probably the phenomenon of fossilization, where a learner's interlanguage ceases to develop however long he remains exposed to authentic data in the target language. (p. 74)

Na mesma linha de pensamento, Selinker (1974) questiona o facto de a fossilização decorrer de itens, regras e subsistemas que o falante de determinada língua tende a manter na sua interlíngua, independentemente da sua idade ou da quantidade de explicações e instruções recebidas sobre a língua meta. Sugere também que as formas fossilizadas podem desaparecer e reaparecer com o tempo – fenómeno conhecido como *backsliding* – o que é normal para o dinamismo da interlíngua. Neste processo, a interlíngua mostra-se com evidências de transferência não só da língua materna, como também de outras línguas que o aprendente possui, mesmo que lacunarmente adquiridas. Na sua opinião, essas 'línguas imperfeitas' são também sistemas interlinguísticos, que podem ser estudados a partir da análise de erros e transferências.

1.6. Conceitos de transferência, *transfer* e *cross-linguistic influence* em contexto de L3

O *transfer* é um fenómeno que implica a transferência de conhecimentos e competências já adquiridos noutras línguas para a nova língua. Os conceitos de transferência, *transfer* e interferência são muitas vezes usados indistintamente, pelo que passaremos a clarificar as relações que existem entre eles.

De acordo com Galisson e Coste, (1976), a transferência é a influência de uma aprendizagem sobre uma outra mais próxima, sendo recomendável que apenas se empregue o termo "transferência" numa situação de interação de aprendizagens sucessivas e diferentes, devendo-se, assim, evitar o seu emprego para designar generalizações fora do contexto (p. 569).

Ringbom (1987) define "transferência" como a capacidade de fazer uso do conhecimento adquirido, quando refere que "learning is essentially facilitated if the learner is able to relate a new item or task to existing previous knowledge" (p. 143).

O tema da transferência, em concreto, o das estratégias que os aprendentes mobilizam para ultrapassar dificuldades na interação em contexto de ensino e aprendizagem, tem constituído matéria de muita reflexão e posicionamentos bastante diferentes e por vezes contraditórios.

O fenómeno da transferência foi estudado por Odlin (1989), principalmente no que se refere ao quanto uma língua nativa pode facilitar ou dificultar a aquisição de uma nova língua. Em 2006, Odlin refere que são utilizadas várias expressões pela comunidade científica:

> Researchers interested in cross-linguistic influence have several phrases to choose from in referring to the phenomenon, including the following: *language transfer*, *linguistic interference*, *the role of the*

> *mother tongue*, *native language influence*, and *language mixing*. (p. 437)

De acordo com o autor, os efeitos das influências linguísticas podem ser divididos em dois tipos: '*borrowing transfer*' e '*substratum transfer*'. O primeiro refere-se à influência que uma segunda (ou terceira) língua tem sobre uma língua adquirida anteriormente; o segundo envolve a influência que uma língua-primeira (fonte) tem sobre o processo de aquisição de uma segunda ou outra língua, independentemente de quantas línguas o aprendente já conhece. Ele observa também que, ao contrário do '*borrowing transfer*', o '*substratum transfer*'[17] (ou simplesmente, '*transfer*') tem efeitos mais evidentes na pronúncia e na sintaxe do que no vocabulário.

Os autores Kellerman e Smith (1986) sugerem um termo substituto de *transfer* mais neutro e, segundo eles, mais abrangente "the term 'crosslinguistic influence' (…) is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as 'transfer', 'interference', 'avoidance', 'borrowing' and L2-related aspects of language loss" (p. 101). Os autores são da opinião que o uso do termo deve ocorrer somente quando a transferência está "restricted to those processes that lead to the incorporation of elements from one language into another" (p. 1). Ao introduzirem a noção de *crosslinguistic influence*, defendem a necessidade de se adotar uma expressão que seja mais abrangente e não deixe transparecer as conotações carregadas das anteriores conceções relacionadas com o termo transferência. Considerando a complexidade e a diversidade dos fatores envolvidos pelo termo transferência, os mesmos autores concluem:

> it is certainly true that whatever its traditional associations, the term 'transfer', if only by virtue of its everyday meaning, does not permit a discussion of less obvious modes of crosslinguistic influence resulting

[17] Os termos *borrowing transfer*, *transfer*, *interference*, *avoidance* e *borrowing* (Kellerman & Smith, 1986, p. 1) estão implícitos no termo proposto – *Cross-linguistic influence* - por Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001, p. 1) – nos anos oitenta.

> in 'avoidance' or differential rates in the acquisition of certain L2 structures. We would like to see the use of the term 'transfer' restricted to those processes that lead to the incorporation of elements from one language to another. (p. 1)

Odlin (1989) define o que a transferência não é:

1) não é uma simples consequência da formação de hábitos – o repúdio ao termo veio da sua carga behaviorista, o que tem sido neutralizado com a substituição pela expressão 'influência linguística';

2) não é o mesmo que interferência, pois interferência está ligado aos problemas de *performance* na língua estrangeira e pode ser substituído pela expressão 'transferência negativa', com a vantagem de se poder contrapor esta à 'transferência positiva', que é a influência facilitadora;

3) não é um simples apoiar-se na língua materna – existem outros fatores envolvidos nessa interação;

4) não ocorre apenas por influência da língua materna.

E acrescenta:

> When individuals know two languages, knowledge of both may affect their acquisition of a third (…). Most probably, knowledge of three or more languages can lead to three or more different kinds of source language influence, although pinning down the exact influences in multilingual situations is often hard. (p. 27)

Neste trabalho, usaremos ambos os termos 'transferência' e 'influência' por nos parecerem apropriados e não oferecerem qualquer tipo de conflito entre eles.

A nível da sua ocorrência, Odlin (1989) refere que:

1) a transferência ocorre em todos os subsistemas da língua;

2) a transferência ocorre tanto em contextos formais (escola) quanto informais (natural);

3) a transferência acontece tanto com crianças como com adultos;

4) a distância – real ou percebida – entre as línguas é um fator que afeta a transferência;

5) fatores tipológicos podem influenciar a probabilidade de transferência;

6) a transferência pode, às vezes, envolver estruturas não-usuais;

7) há fatores não-estruturais que podem afetar a probabilidade de haver transferência.

Os fatores não estruturais a que o autor se refere e que podem interagir na transferência são as variáveis individuais (personalidade, facilidade para imitar sons, nível de proficiência, instrução, histórico-social e pedagógico, etc.), da idade durante a aprendizagem e da consciência linguística.

Existem evidências que sugerem que há alguma relação entre a transferência e a proficiência: aprendentes menos proficientes na língua-alvo costumam incorrer mais em erros de transferência. A explicação de Odlin (1989) é que os alunos avançados, por conhecerem melhor a nova língua, podem fazer analogias com base naquela informação. Uma vez que os iniciantes têm menos informação, tenderão a voltar a sua atenção para a língua nativa (ou outra língua, que lhes sirva de referência) para fazerem analogias relevantes.

A transferência tem um papel fundamental e estratégico no processo de aquisição das línguas e perde valor por estar ligado à questão do erro. Ellis (1994) apresenta este fenómeno como complexo e interveniente em todos os aspetos da língua:

> Evidence for transfer in all aspects of language – phonology, syntax, semantics, and pragmatics – is now abundant. Furthermore, there is recognition of the fact that transfer may not always manifest itself as

> errors (the focus of early studies), but also as avoidance, overuse, and facilitation. It is now generally acknowledged that transfer works in complex ways and that it constitutes only one of several processes involved in L2 acquisition. (p. 29)

Para Ellis, a transferência pode exercer uma influência significativa sobre a aquisição da nova língua. E esclarece:

> Transfer is to be seen as a general cover term for a number of different kinds of influence from languages other than the L2. The study of transfer involves the study of errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance of target language forms, and their over-use. (p. 341)

O mesmo autor refere que a transferência linguística pode ser também manifestada através da *inibição*, quando ocorre nas formas marcadas – as que são específicas de uma língua em particular e que, habitualmente, o aprendente conhece, mas que, por ser difícil, não consegue aplicar – e da *fossilização*, quando o aprendente mantém, de forma inconsciente, as regras e os vocábulos da L1 na interlíngua ou de outra língua anteriormente aprendida.

Em 2005, Odlin resume o que tem sido escrito sobre transferência e centra o seu estudo na interseção entre a 'aquisição de segunda língua' e a 'relatividade linguística' no ponto de tangência com a 'transferência conceitual'. Odlin afirma também que os últimos trabalhos sobre transferência indicam que mesmo pessoas proficientes em outras línguas podem nunca se libertar do poder ou da influência da primeira língua.

Na mesma obra (2005), o autor refere que a diferença entre transferência de 'significado' (*meaning*) e de 'conceito' (*conceptual*) é enfatizada com base na definição de 'relatividade linguística', apresentando este como um subconjunto daquele:

> Caution is necessary in analyzing the connection between transfer and relativity. Cases of influence from the semantics or pragmatics of the native language (or a second in L3 acquisition) constitute what can be called meaning transfer (a term neutral between semantic and pragmatic influence). However, not all cases of meaning transfer involve linguistic relativity. (…) All conceptual transfer involves meaning transfer but not all meaning transfer involves conceptual transfer. In effect, conceptual transfer is a subset of meaning transfer. (pp. 5-8)

Do ponto de vista cognitivo, Corder (1981; 1983) é um dos primeiros a considerar que o erro é um processo positivo e natural de aprendizagem, como se fosse uma estratégia individual e, ao mesmo tempo, uma forma de construção de competência na língua nova. Os erros informam o professor do quanto o aluno já progrediu e do quanto lhe falta para aprender, fornecem evidências de como a língua é aprendida /adquirida e quais as estratégias que estão a ser usadas pelo aprendente e são indispensáveis ao próprio processo de aprendizagem. O autor vê no erro a possibilidade de melhorar:

> It will be evident that the position taken here is that the learner's possession of his native language is facilitative and that errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of his strategies of learning. (1981, p. 12)

Segundo o autor, estudar os erros dos alunos é fundamental, indicando os passos a dar para a sua análise: i) reconhecimento das idiossincrasias e posterior reconstrução das frases (como se fossem ditas por um nativo) para proceder à comparação com as originais

(em pares de frases); ii) descrição comparativa; iii) explicação dessa idiossincrasia ao aluno. E acrescenta:

> The study of errors is also a fundamental part of applied linguistics. It provides a validation of the findings of contrastive linguistic. Bilingual comparison is based on the theory that is the differences between the mother tongue and the second language which the learner has to learn. (…) Error analysis confirms or disproves the predictions of the theory lying behind bilingual comparison. In this sense error analysis is an experimental technique for validating the theory of transfer. (p. 35)

Nesta perspetiva, Gass e Selinker (1992) referem que o aprendente, no processo de aprendizagem de uma nova língua, ativa os conhecimentos linguísticos anteriores "all that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills". (p. 29)

Do ponto de vista psicolinguístico, como refere Suisse (2011) "a transferência linguística é condicionada pelo aprendente, na medida em que depende da sua capacidade de perceção da natureza da língua nova, da distância desta língua em relação à L1" (p.173). Para Corder (1981) a transferência linguística envolve dois fatores em permanente interação – a perceção da natureza da nova língua e o grau de marcação na estrutura da L1 que, ao longo da evolução da aprendizagem, contribuem para encurtar a distância entre as línguas em confronto.

Com os estudos na área da aquisição da terceira língua ou língua adicional (L3/Ln), termo cunhado por De Angelis, e dos estudos sobre plurilinguismo, a questão da transferência linguística na aprendizagem das línguas voltou a despertar interesse e destaque na didática das línguas (Cenoz & Jessner, 2000; Hufeisen, 2000).

Para as autoras De Angelis e Selinker (2001), *transfer* passa a designar-se de

"morphological interlanguage transfer" (p. 30), referindo que a "the production of interlanguage forms in which a free or bound non-target morpheme is mixed with a different free or bound target morpheme to form an approximated target language word" (p. 43).

A transferência é uma estratégia usada pelo aprendente na construção da sua interlíngua e que consiste em recorrer, sempre que possível, aos conhecimentos prévios (Kellerman & Smith, 1986; Kohn, 1986; Odlin, 1989; Sharwood, 1986, Andrade, 1997). Como afirma Andrade (1995), a transferência pode ser definida como uma capacidade de fazer uso do conhecimento anterior (p. 72). É também este o sentido apontado por Ringbom (1987), quando afirma que "learning is essentially facilitated if the learner is able to relate a new item or task to existing previous knowledge" (p. 143).

Kellerman e Smith (1986) são da opinião que o uso do termo deve ocorrer somente quando a transferência é "restricted to those processes that lead to the incorporation of elements from one language into another" (p. 1). Estes autores introduziram a noção de *cross-linguistic influence* (CLI), defendendo a necessidade de se adotar uma expressão que fosse mais abrangente e não deixasse transparecer as conotações provenientes de anteriores conceções relacionadas com o termo transferência. Os autores, considerando a complexidade e a diversidade dos fatores envolvidos pelo termo transferência, concluem que:

> it is certainly true that whatever its traditional associations, the term 'transfer', if only by virtue of its everyday meaning, does not permit a discussion of less obvious modes of crosslinguistic influence resulting in 'avoidance' or differential rates in the acquisition of certain L2 structures. We would like to see the use of the term 'transfer' restricted to those processes that lead to the *incorporation* of elements from one language to another. (p. 1)

Cook (2000) prefere usar *transfer* e *cross-linguistic influence* de forma indiferenciada, por achar que ambas traduzem um certo sentido dinâmico e por considerar que a sua definição está longe de ser consensual.

Para Odlin (1989), "Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (p. 27). Resta ainda o problema que é caracterizar a natureza de tal influência. Esta é uma preocupação constante da pesquisa contemporânea sobre o ensino e aprendizagem de uma língua, nos contextos de contacto de línguas, mas também no âmbito da reflexão, sempre atual, sobre os universais linguísticos. Odlin considera o termo CLI *somewhat vague* (1989, p. 27) preferindo usar no seu trabalho *transfer*.

No contexto, de mistura de línguas, a transferência no quadro da aquisição de uma Língua, é parte de uma problemática maior que se interroga sobre a influência da L2 na L1 e vice-versa, assim como as influências que nascem do conhecimento de sistemas linguísticos por parte de falantes que têm um domínio equivalente de proficiência em ambas as línguas (Andrade, 1995). Weinreich (1974) introduz uma nova visão a esta problemática, ao utilizar o termo "interferência" para se referir à transferência negativa, conceito que ele considera muito mais interessante que o de transferência dita positiva, entendida como "the facilitating influences that may arise from cross-linguistic similarities" (Carvalho, 2004a, p. 48), que, do ponto de vista de Ringbom, afeta muito mais a aquisição do que a transferência negativa. Weinreich alia a noção de identificação de interlíngua à transferência negativa, mas conclui que ela também pode explicar, em casos específicos, a transferência positiva.

As interferências podem afetar os diferentes níveis de organização da língua e, portanto, podemos falar de interferência fonética e fonológica que pode retardar ou contrariar a aquisição de um sistema fonológico novo, de esquemas melódicos ou de hábitos de acentuação; interferências morfossintáticas que podem ainda afetar as marcas

gramaticais e/ou a estrutura do enunciado; interferências lexicais que levam o sujeito aprendente a proceder à escolha de palavras impróprias para um determinado contexto (Carvalho, 2004a). É a este nível que residem os falsos amigos motivados pelas semelhanças entre línguas e trabalhados teoricamente sob o conceito de transparência linguística.

Para melhor compreendermos a relação entre os níveis de análise linguística e o fenómeno de transferência, socorrer-nos-emos do estudo de Andrade (1997) que organizou o fenómeno de transferência em duas grandes categorias: transferência linguístico-comunicativa e a transferência aquisitivo.

O primeiro insere as seguintes subcategorias: fonético-fonológica, gramatical onde encontramos a transferência morfossintática; a transferência lexical ou o empréstimo; a transferência comunicativa e o evitamento.

O segundo tipo insere a consciencialização, a atenção, a automatização, a interpretação e o controlo. Nesta pesquisa centrámo-nos na transferência linguístico-comunicativa, pelo que passamos a analisar cada uma das subcategorias.

Carvalho (2004b) defende que os termos transferência e interferência são muitas vezes utilizados para distinguir, respetivamente, o processo e o resultado da transposição de elementos linguísticos da LM para uma outra língua.

Os autores Pinto e Carvalhosa (2012), referindo-se ao estudo sobre os ditados realizados com alunos universitários, consideram que é preferível usar o termo *cross-linguistic influence* "because of its constituent 'influence', places greater emphasis on the psycholinguistic process undertaken by the subjects who are writing this type of dictation, while avoiding the connotations of the term 'error'" (p. 171). O evitamento das conotações associadas ao termo "erro", no momento em que está a ser produzido, revela-se crucial na aquisição da terceira língua.

É de salientar que, por um lado, o interesse na área de aquisição da terceira língua tem a ver com as mudanças sociolinguísticas (a disseminação mundial do inglês, a mobilidade crescente da população mundial através da emigração e o reconhecimento de línguas minoritárias), que criaram situações sociais e educacionais nas quais a aprendizagem de uma L3 é frequente, sem esquecer as políticas linguísticas que encorajam o plurilinguismo. Por outro, a partir de uma perspetiva psicolinguística, a investigação na área da aquisição da L3 apresenta características específicas que não se equiparam às comummente encontradas nos estudos sobre a L2 (Cenoz & Jessner, 2000). Alguns estudos empíricos realizados na área da aquisição da L3 e do plurilinguismo concluem que as transferências linguísticas são condicionadas por vários fatores, entre os quais destacamos: i) proximidade entre L2 e L3 *typological similarity*,particularmente se a L2 é próxima da L3, se a L1 é mais distante (Hammarberg, 2001, p.22); ii) grau de proficiência ou domínio – *proficiency* , quando o aprendente possui um alto nível de competência na L2 e se a L2 está a ser adquirida e usada em situações normaispode influir na aquisição da L3 (Hammarberg, 2001, p. 23); iii) grau da atualidade –*recency*, se a L2 foi usada recentemente, mais depressa é lembrada e pode facilitar a sua influência na L3 (Hammarberg, 2001, p. 23); iv) estatuto da língua – *status* da L2, o qual
tem um efeito importante na L3 (Hammarberg, 2001; De Angelis & Selinker, 2001).

Alguns autores já referidos como os impulsionadores da aquisição da terceira língua – Jessner (2000), Cenoz (2001; 2003), Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001) – procuraram demonstrar nos seus estudos que a aquisição de uma L3 difere em vários aspetos da de uma L2.

Jessner (2003) refere que os alunos de uma L3 "have more sources for initial state hypotheses than a monolingual L2 learner" (p. 14). Na mesma linha de pensamento, Odlin (2003), defendia que na aquisição de uma nova língua a interlíngua era o resultado de "similaritiesand differences between the target language and any other language that

has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (p. 27), tomando em consideração quer oconhecimento da língua materna quer de outras línguas. Mais tarde, Smith (1996) incluía na sua definição de transferência a influência da L1 e de outras línguas previamente adquiridas na aprendizagem de uma nova língua.

Outros estudos posteriores – De Angelis e Selinker 2001; Hammarberg 2001; Ringbom 2001; Jessner 2008 – procuraram comprovar inclusive que as transferências podem ocorrer principalmente a partir da L2 e não da L1.

Segundo Coste (2001), o facto de um aluno possuir mais do que uma língua previamente adquirida torna o processo de aquisição da L3 mais complexo do que o de aquisição de uma L2, uma vez que o repertório linguístico daquele lhe permite procurar semelhanças entre as línguas adquiridas e a nova, ao passo que um aluno monolingue, iniciante na aprendizagem de uma língua segunda ou estrangeira, apenas tem como ponto de referência a sua L1. No caso de um aluno plurilingue, este possui uma competência diferente que deve ser considerada como (Coste, 2001): i) complexa; ii) plural, na medida em que recolhe e combina os componentes de um repertório que pode ser desequilibrado; iii) "unitária", que permite justamente, através de capacidades transversais, gerir em sincronia e em diacronia o referido repertório, fazendo-o evoluir e estabelecer relações entre os diferentes componentes.

De acordo com Bono (2007), a aquisição da L3 envolve uma série de fatores e de efeitos resultantes das diferentes e várias possibilidades de interação entre as línguas adquiridas anteriormente e a nova língua-alvo. Um aluno plurilingue possui um conhecimento diferente da sua L1 e da sua L2, uma forma diferente de conhecimento linguístico e um sistema de processamento da linguagem distinto. Neste sentido, De Angelis (2007), considera dois tipos de influência linguística: um corresponde à influência de uma determinada língua-fonte na língua-alvo; outro trata da influência simultânea de mais de uma língua na língua-alvo, havendo múltiplas fontes de conhecimento.

Há um consenso generalizado entre os investigadores de que as transferências

tendem a ocorrer sobretudo nos primeiros estágios de aquisição da L3 (Williams & Hammarberg (2001); Dewaele (2001); Hammarberg (2001), quando o nível de conhecimento do aluno nesta língua ainda é baixo e este necessita de preencher as suas lacunas linguísticas. No caso de alunos plurilingues, deve-se ter em conta a competência em todas as línguas que estes dominam. Hammarberg (2001) e Ringbom (2001) consideram que a transferência de uma língua não materna para a L3 é favorecida se o aluno tiver uma competência elevada na L2.

1.7. A transferência fonética e fonológica

As características fonéticas da língua materna são aquelas que mais marcam a aprendizagem de uma outra língua, principalmente no que toca à prosódia.

Por isso Hagège caracteriza esse aspeto como aquele que mais evidencia o recurso à LM, no âmbito da transferência (Hagège, 1996). Hagège defende que é a prosódia que impossibilita a aquisição de uma competência comparável à de um nativo, pois, por mais perfeito que possa parecer a articulação de uma língua não materna, esta nunca chega a ser igual a de um nativo, porque tem as suas raízes mais profundas na fonética da língua materna.

Os estudos à volta da transferência apontam as características fonéticas da língua materna como sendo a base da aprendizagem de uma nova língua (Koster & Koet, 1993). Assim, Odlin (1989), referindo-se ao sotaque na produção verbal de uma outra língua, diz que "The detection of foreign accents is just one example of the awareness that people may often have of cross-linguistic influence, which is also known as language transfer" (p. 5).

Por isso, para os defensores do desenvolvimento de uma competência linguística igual à do nativo, que é um ideal utópico, os hábitos articulatórios da língua materna são tidos como uma influência negativa que dificultam a aquisição de uma outra língua. Este

fenómeno é inconsciente e apenas um ouvinte externo se apercebe das diferenças articulatórias entre ambas.

Em termos fonológicos, cada língua possui um conjunto específico de sons e as palavras da língua nova são filtradas pela fonologia da língua materna, pelo que os alunos, em muitos casos, se predispõem a aprender os fonemas da nova língua com base nos fonemas da língua materna, considerando as especificidades de cada língua e procurando possíveis equivalências entre elas (Durgunoglu & Hancin, 1992).

Neste particular, Weinreich (1974) defende que "a bilingual identifies a phoneme of the secondary system with one in the primary system. When he reproduces it, he subjects it to the phonetic rules of the primary language" (pp. 14-28). A transferência fonológica pode ser influenciada pelas características ortográficas das duas línguas, isto é, pela representação gráfica dos fonemas das línguas em presença.

A transferência gramatical resulta da influência da competência verbal proveniente da língua materna sobre o funcionamento morfológico e/ou sintático das emissões produzidas na nova língua. Isto quer dizer que o sujeito aprendente transfere a estrutura morfossintática da sua língua materna para a aprendizagem de uma LNM (Kean, 1986). Isto é, aspetos como a flexão em género e em número, a concordância, as estruturas sintáticas, tais como a ordem das palavras e a sua função na enunciação, a construção das orações relativas, a formação da negativa ou a função sintática dos pronomes influenciam a produção verbal das frases em LE (Odlin, 1989). As estruturas mais produtivas parecem ser aquelas que são mais facilmente transferidas, o que faz com que a ordem das palavras seja, por exemplo, algo que marca constantemente os aprendentes de LNM (Kellerman, 1978).

A aprendizagem das características morfossintáticas de uma língua depende do grau de complexidade que esta língua apresenta para o aprendente o que, por sua vez, depende da prática de tratamento dos dados verbais, sobretudo, em língua materna. Sobre este aspeto, Kilborn (1989) observou "Transfer refers to the tendency for native language

structures and the processing adapted to those students to impinge on processing in a second language" (p. 5).

Assim, Odlin (2003), por exemplo, utiliza o termo *borrowing* para significar a influência que tem uma língua alvo numa língua-fonte, esta já adquirida, e a expressão *substratum transfer* para significar a influência de uma língua fonte, normalmente a língua materna, na aquisição de uma língua alvo (p. 12). Isto justifica falar de influência translinguística. Na aprendizagem de uma outra língua o aprendente substitui lexemas ou vocábulos que pretende enunciar noutra língua por aqueles que julga serem equivalentes em língua materna.

O desenvolvimento de uma competência noutra língua atenua a influência da língua materna sobre a outra língua e clarifica o significado dos lexemas dentro da língua materna. Assim, o aprendente vai-se libertando, paulatinamente, da necessidade de recorrer à língua materna, aumentando a probabilidade de, conscientemente, alternar os dois códigos em presença no seu repertório linguístico.

Estamos cientes de que, principalmente no início da aprendizagem de uma outra língua, a língua materna exerce uma influência muito maior sobre a outra língua do que ao contrário. Porém, a convivência entre as línguas continua ativa. Estudos mostram que no início da aprendizagem de uma LE os alunos são mais rápidos na tarefa de tradução do que na tarefa de nomeação e, por isso, recorrem com mais frequência à associação de representações semânticas com as palavras da LM (Kroll & Sholl, 1992; Altarriba, 1992).

1.8. A transferência lexical

A transferência lexical ou empréstimo está muitas vezes relacionada com a competência referencial, abrangendo conhecimentos temáticos dominados pelos sujeitos e relacionados com um dado campo semântico e lexical. (Dubois *et al*., 1994). Neste

domínio, verificamos que os campos semânticos e lexicais[18] onde o aluno mais recorre à língua materna são os que estão ligados ao seu quotidiano, às suas emoções, aos aspetos da sua cultura e da sua vivência diária. Andrade defende que o empréstimo, para além de constituir uma estratégia pessoal de resolução de um problema comunicativo, aparece ainda como um fenómeno de evolução linguística. A mesma autora denomina de transposição de lexemas ou unidades lexicais de uma língua para outra. E define este fenómeno como: "a transferência de unidades lexicais (lexemas simples, inteiros ou modificados) de uma língua para outra, alicerçado fundamentalmente em três tipos de procedimentos discursivos: na tradução literal, no estrangeirismo de palavras e/ou na criação de novas palavras, procedimentos estes que remetem para a influência que uma dada língua exerce sobre a outra" (Andrade, 1997, p. 74).

Mas o empréstimo, para além de constituir uma estratégia pessoal de resolução de um problema comunicativo, aparece ainda como um fenómeno de evolução linguística, já que as línguas naturais emprestam itens lexicais umas às outras, normalmente para se referirem a experiências que não provêm das comunidades que as utilizam (Auer, 1998; Corder, 1992; Hatim & Mason, 1990; Hoffman, 2014).

Por isso, faz sentido falar de empréstimo lexical, enquanto processo individual de interação e enquanto fenómeno linguístico integrado na língua que o aprendente usa, sendo o primeiro, individual, e o segundo, coletivo (Andrade 1997). Segundo o mesmo autor "a transferência de unidades lexicais (lexemas simples, inteiros ou modificados) de uma língua para outra, assentado fundamentalmente em três tipos de procedimentos discursivos: na tradução literal, no estrangeirismo de palavras e/ou na criação de novas

[18] Neste contexto, as noções são usadas no sentido de articulação como refere Mel'čuk et al. "articulent, dansune perspective lexicographique, les notions de champ sémantique et champ lexical, en leur donnant un sens complémentaire" (1995, pp. 173-176)

Na *Encyclopaedia Universalis*, as noções apresentam-se "En lexicologie, le terme « champ » est utilisé pour désigner la structure d'un domaine linguistique donné. Les deux notions de « champ sémantique » et de « champ lexical » sont très souvent confondues. Toutefois, lorsqu'on les distingue, on réserve généralement le terme champ sémantique pour caractériser le fonctionnement propre à une unité lexicale, et celui de champ lexical pour décrire des relations entre plusieurs unités lexicales". https://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-semantique-et-champ-lexical/

palavras, procedimentos estes que remetem para a influência que uma dada língua exercesobre a outra" (Andrade, 1997, p. 74). Acrescenta ainda que convém notar que, em situação de contacto de línguas, estes procedimentos são reversíveis, isto é, a língua materna influencia a produção noutra língua e a aprendizagem desta influencia a produção em LM.

Para nos certificarmos de que o empréstimo é uma transferência lexical, temos de procurar nas palavras do interlocutor a confirmação de uma procura lexical, os traços de operações de reformulação ou de tradução que envolvem as línguas em contacto. Se o importante é observarmos como é que os sujeitos relacionam as duas línguas nas operações de comunicação, o empréstimo ou transferência lexical identifica-se com uma operação de alternância ou de mistura de códigos. Uma vez que pertencemos a uma língua de base lexical portuguesa, pensamos que o empréstimo tem funcionado e continua a funcionar como um processo de enriquecimento lexical[19] e a nossa maior fonte de empréstimo continua sendo a língua materna.

1.9. Conceito e considerações sobre o léxico na disciplina de terceira língua

No processo de aquisição de uma língua, a aquisição do léxico faz-se em simultâneo com a aquisição da gramática. As propriedades gramaticais acompanham o trabalho e o desenvolvimento dos quatro *skills* da língua. A aquisição da gramática depende do léxico. Ele é condição *sine qua non* para a correta receção e produção linguística.

O léxico é um componente do sistema linguístico que compreende as palavras da língua. Os seus constituintes são *per se* dinâmicos e interagem nos níveis linguístico, cognitivo e social, numa relação sincrónica e diacrónica. Estes contêm informação

[19] A expressão "enriquecimento lexical" não está a ser usada como originária da expressão errada "palavra certa" (Paveau, 2000). Aqui é entendida como o processo de empréstimo entre as línguas próximas.

semântica, fonológica, propriedades morfológicas e sintáticas e representam a base permanente de aprendizagem e de integração no mundo. O léxico promove a interação,a expansão das competências e o diálogo multilingue e intercultural. (Hammarberg, 2018; De Angelis, 2007; Kroll & Sholl, 1992).

O léxico é o núcleo da língua e da aprendizagem de uma língua. O léxico é o fulcro das competências linguística e comunicativa, estando no comando dos *skills* oral e escrito. Então, qual é o léxico que precisa conhecer para poder ter uma comunicação eficaz e associado como ensinar o léxico? É útil memorizar palavras soltas?

Scrivener (1994) refere que:

> The concept of lexis is bigger. It refers to our 'internal database' of words and complete 'ready-made / fixed /semi-fixed/ typical combinations of words that we recall and use quite quickly without having to construct new phrases and sentences word by word from scratch using our knowledge of grammar." (p. 186)

De facto, durante a comunicação oral não temos tempo suficiente para construir a mensagem palavra por palavra, prestando atenção à gramática. Acedemos ao 'banco de dados', ou seja, à nossa memória onde estão armazenadas as frases já prontas e usámo-las.

As palavras soltas não ajudam nas interações, porque precisam de ser combinadas com outras de forma organizada, de modo a dar sentido aos pensamentos. Além disso, é possível que se conheçam palavras simples, como por exemplo, "copo", mas se não for combinada com "tomar um copo" não expressam claramente o pensamento ou ideia. A análise da língua real demonstra que a criação livre, é constituída por segmentos lexicais prefabricados e, sendo a gramática integrada nesses segmentos, não é um segmento separado.

O desenvolvimento da competência pragmática e da competência lexical com o *focus* no uso da língua são objetivos a atingir na comunicação. Lewis incide no uso da língua como sistema lexical em todas as suas obras (Lewis, 1997; 2000; 2012). A máxima do autor é "a língua é o léxico gramaticalizado" – "Language consists of grammaticalised lexis, non lexicalised grammar" (2012, p. 89). A língua é um sistema unitário e complexo constituído por unidades lexicais ligadas entre si em vários modos e em vários níveis de intensidade, nas quais a gramática está integrada. O autor sustém que "language consists of chunks which, when combined, produce *continuous* coherent text" (1997, p. 7). A aprendizagem da gramática, então surge em conjunto com a aquisição do léxico, o qual se adquire em blocos, os *chunks*.

Lewis (1997) faz a distinção entre vocabulário – como um *stock* de palavras soltas associadas aos seus significados – e léxico, no qual inclui as palavras soltas e as suas combinações com outras em frases. O léxico é variável e combinável. Neste sentido, foca-se no ensino direto de *chunks* como elementos indispensáveis à compreensão e produção de frases e "these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar". (p. 95)

Na obra *The Lexical Approach*, Lewis (2012) apresenta o conceito de abordagem:

> an integrated set of theoretical and practical beliefs, embodying both syllabus and method. More than either, it involves principles which in the case of language teaching, reflect the nature of language itself and the nature of learning. If syllabus is the what of language teaching, and method the how, approach is the why. An approach provides principles to decide what kind of content and what sorts of procedures are appropriate. (p. 2)

Deste modo, a abordagem lexical implica, acima de tudo, uma nova forma de observar os materiais e os objetivos a eles inerentes: as atividades com a abordagem

lexical tornam-se consistentes quando têm em conta o nível de aquisição dos aprendentes, a promoção da habilidade linguística perante a aquisição de novas palavras e o estabelecimento de redes linguísticas nos discursos orais e escritos. Uma abordagem lexical propõe o desenvolvimento da capacidade linguística através do ensino das combinatórias mais frequentes; concentra-se no vocabulário que o aprendente dispõe num determinado estádio e na sua (re)combinação com outras estruturas linguísticas.

Com a publicação do livro, deu-se início a uma reflexão mais aprofundada sobre a importância do léxico na didática das línguas. A teoria de grupos /blocos de palavras – *Theory of Chunks* – apresenta uma nova maneira de abordar o vocabulário, fomentando o desenvolvimento da capacidade linguística do aprendente em memorizar as palavras como blocos de palavras, com a consciência de que estas têm significados diferentes de quando ocorrem separadamente. Como afirma Lewis (2012) "A central element of language teaching is raising students' awareness of, and developing their ability to 'chunk' language successfully" (p. vi).

Inúmeros termos têm sido apresentados na literatura para referir esse tipo de sequências: *formulaic language*, *multi-word items, sentence heads, fully institutionalised sentences, lexical phrases*, *pre-fabricated language*. Em português: pedaços / grupos /blocos lexicais, colocações, frases pré-fabricadas, linguagem estereotipada, etc. Usaremos a terminologia "grupos" / "blocos" ou "grupos lexicais", a mesma que foi usada pelo autor (1997), sabendo que grupo / bloco é:

> The language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. The chunks are of different kinds and four different basic types are identified. One of these consists of single words while all the others are multi-words items. (p. 7)

O termo *chunking* foi cunhado por Nattinger (1992), para explicar o modo como são armazenados os itens lexicais na memória:

> Many theories of language performance suggest that vocabulary is stored redundantly, not only as individual morphemes, but also as parts of phrases, or even as longer memorised chunks of speech, and that it is often retrieved from memory in these pre-assembled chunks. (p. 65)

Por seu lado, os dois autores, Nattinger e DeCarrico (1992) defendem que a linguagem é assimilada em blocos:

> Lexical phrases, no doubt, serve as such chunks for the language user. Even though these chunks may be larger and contain more information than discrete items, their number still remains fairly constant in memory, and their size increases as we become more familiar with remembered material, permitting us to store and recall information. A great deal of the learning task is thus to 'chunk' unfamiliar material in meaningful ways and create more effective lexical phrases. (p. 32)

O relevo que os autores atribuem aos *chunk's* não deixa dúvida do quanto é útil desenvolvê-los nos níveis iniciais, de começar desde cedo a desenvolver a fluência oral.

Para Wray (2002):

> chunks are a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (p. 9)

Esta definição é mais abrangente que a de Lewis, uma vez que, além de nos permitir aceitar sequências contínuas e descontínuas, permite-nos também usá-las em construções com variações que não sejam totalmente prefabricadas.

A ideia principal de Lewis é alcançar a fluência e a naturalidade na comunicação graças à aquisição desses grupos lexicais, aproximando-se o mais possível dos discursos produzidos pelos nativos. A proposta apela para o seu ensino desde os níveis iniciais, de

modo a que os aprendentes progridam no conhecimento da língua estrangeira e sejam capazes de reconhecê-los e usá-los em diversas situações comunicativas.

Lewis (1993) advoga que a fluência está associada a uma necessidade de ser capaz de usar a língua, principalmente, a oral como uma prática *open-ended*, ainda que, quando se fale de fluência, se pense imediatamente em rigor:

> that accuracy alone was not enough. It became clear that, even if knowledge of what was correct was necessary, it was not sufficient (…) Fluency exercises arose as people understood that accuracy alone was not enough. It became clear that, even if knowledge of what was correct was necessary, it was not sufficient. In addition, students needed to be able to use the language, particular spoken language, and fluency practice was the intended preparation for this. (p. 18)

Sustém, assim, que os grupos de palavras podem acelerar eficazmente a aprendizagem da língua e tornar mais veloz o processo criativo da linguagem.

Nattinger e De Carrico (1992) sugerem que a fluência seja baseada no domínio de blocos lexicais:

> It is our ability to use lexical phrases that helps us speak with fluency. This prefabricated speech has both the advantages of more efficient retrieval and of permitting speakers (and hearers) to direct their attention to the larger structure of the discourse, rather than keeping it narrowly focused on individual words as they are produced. (p. 32)

Ainda que a aquisição das competências do ouvir / falar precedam as do ler e escrever, atendendo que o nosso trabalho se debruça sobre a escrita, a atenção dada aos *chunks* na comunicação é fundamental, mesmo sabendo que a escrita é uma preocupação mais tardia.

Lewis (1993) reitera que "four factors contribute to effective communication: fluency, confidence, imagination and accuracy. On all known methods of teaching and learning, accuracy is the last objective to be fully achieved" (p.44). Não restam dúvidas de que o autor valoriza a fluência e a confiança como as primeiras preocupações a ter em conta no ato comunicativo, colocando o rigor em último lugar. Assim, a chave para o alcance da fluência "is achieved largely by combining chunks, reducing processing difficulty" (p. 121).

A posição de Lewis vai ao encontro da investigação feita por Altenberg (1998)[20], na qual o autor constata que 80% dos componentes do discurso são variedades de grupos lexicais, em vez de palavras individuais que são a menor unidade para armazenar na memória e de menor realização na entrada e saída de discurso. Portanto, se os aprendentes de uma nova língua dominarem um grande número de grupos lexicais, serão mais proficientes na análise e na descodificação dos significados dos textos e do mundo que os rodeia. O autor propõe que, na aquisição de uma nova língua, estes grupos lexicais sejam a parte central do ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

Os defensores da abordagem lexical argumentam que a maioria das frases faladas não são criações originais e que os grupos, sob a forma de unidades, polipalavras ou padrões memorizados contribuem para a formação de expressões fluentes na conversação diária. A abordagem lexical sustenta que os grupos de palavras podem acelerar de forma eficiente a velocidade do processamento da linguagem nos falantes de L2. Deve, então, constituir preocupação dos professores aumentar a consciência da aprendizagem de grupos /blocos de palavras nos alunos e ajudá-los a desenvolver, fluentemente, a sua competência comunicativa nas vertentes recetiva e produtiva. A memorização de padrões contribui para a (re) produção fluente de expressões ouvidas e usadas na conversação.

20 "A rough estimation indicates that over 80 per cent of the words in the corpus form part of a recurrent word-combination in one way or another" (Altenberg, 1998, p. 102).

As teorias de aprendizagem sugerem que as palavras devem ser apresentadas com alguma sistematicidade e em contextos variados, recusando a ideia do acaso ou informal e espontâneo. Lewis (1993), por sua vez, contesta estas teorias, assegurando que preconizam metodologias distorcidas, pois levam a que os professores cometam dois grandes erros: "Firstly, many teachers assume that words can only be learned when contextualised and that any form of 'putting the word in a sentence' represents contextualisation" (p. 103). Segundo o autor, as duas ideias estão erradas, porque as palavras podem ser perfeitamente contextualizadas pelos aprendentes em termos de experiência pessoal do mundo real ou imaginário, por outro lado, o aprendente precisa dar-se conta da ocorrência e não da frase. O autor sugere que se dê uma maior atenção à apresentação do léxico nas aulas, e, por conseguinte, um trabalho explícito com situações linguísticas e extralinguísticas, isto é, ligadas ao co-texto e em contexto respetivamente. Lewis usa o termo:

> context for situational factors, and co-text for the linguistic environment. In different fields of applied linguistics one or other of these factors may loom larger; it is co-text rather than context which is more helpful in determining the language selection and appropriate exercise types for language teaching. (p. 80)

A este propósito, Ellis (1985) especifica o termo contexto:

> The 'context' of an utterance can mean two different things: (1) It can refer to the situation in which the utterance is produced; this is the 'situational context'; (2) It can refer to the linguistic environment – the surrounding language, this is the 'linguistic context'. Both types of context influence the choice of language forms and therefore have an effect on output. (p. 7)

Segundo o autor, só com o conhecimento dos dois tipos de contexto é que é possível definir verdadeiramente o significado de uma palavra. Conhecendo os possíveis significados em contexto e o seu uso pragmático, é que se pode falar de conotações e interações. Assim, os aprendentes devem conhecer o significado das palavras, o seu uso e as restrições de uso em contexto. A finalidade é, indubitavelmente, o desenvolvimento da competência comunicativa, beneficiando esta da aquisição dos diferentes grupos lexicais e do consequente uso ordenado e sistemático em contextos determinados.

1.10. Desenvolvimento das competências linguísticas em L3

Nesta secção seguimos os conceitos apresentados pelo QECR (2001) subordinado ao tema. Assim, as competências comunicativas em língua passam a ser designadas em sentido restrito, por competência comunicativa, a qual é composta pelas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

Primeiramente, apresentamos duas definições de competência sobre as quais nos baseámos: Perrenoud (1997) e Le Boterf (1998). Do nosso ponto de vista, ambos se ligam a uma dinâmica imprimida à disciplina de L3, como espaço de confluência de multicompetências e de transmissão vertical de saberes. Essas competências estão entrelaçadas com os saberes disciplinares, com os saberes afetivos e sociais de integração e participação no mundo. A disciplina de L3 procura encontrar uma lógica de competências compatível com a formação do aprendente, suscitando nele o envolvimento crítico e construtivo do mundo em que está inserido e motivando-o para a sua autoaprendizagem e autoformação ao longo da vida.

Para Perrenoud (1997), desenvolver competências é mobilizar aprendizagens em qualquer espaço e em qualquer situação quotidiana. A competência é "une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas" (p. 7). As competências têm um efeito adaptativo

dos indivíduos às suas condições de existência. São domínios práticos das situações do quotidiano, que necessariamente passam pela compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina.

Segundo Le Boterf (1998), a competência não tem existência material independente da pessoa que a coloca em ação, ligando-a a um conjunto de ações que finalizam numa utilidade:

> la compétence est le processus combinatoire (...) est un construit social, c'est- à-dire qu'elle est le résultat du jugement social qui la constitue. En d'autres termes, la compétence ne préexiste pas au jugement social qui cherche à la reconnaître, à l'evaluer, à la repèrer. La reconnaissance de la compétence suppose toujours le regard d'autrui". (pp. 144-145)

A competência move o conhecimento e a capacidade do aprendente, configurando-se num "saber agir", que supõe saber combinar e mobilizar os recursos pertinentes – conhecimento / saber-fazer, recursos – num "querer agir" que se refere à motivação e ao envolvimento pessoal do indivíduo e também num "poder agir" que requer a existência de contexto que torne possível e legitime a tomada de responsabilidade e de risco do indivíduo.

O Capítulo II do QECR (2001) apresenta genericamente a competência comunicativa em língua, que compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Ainda de forma sintética, o capítulo indica os componentes de cada uma, assim como os respetivos: conhecimento declarativo, capacidades e competência de realização.

Quanto à competência linguística, a mesma fonte inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, com relevância para os componentes sociolinguísticos, para as funções pragmáticas e suas realizações. Esta competência relaciona-se com i) a extensão e a

qualidade dos conhecimentos, isto é, a possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário; ii) a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado em redes associativas ou de conexão dos itens lexicais e iii) a acessibilidade à memória e disponibilidade mental. Relativamente à competência sociolinguística, a obra refere que corresponde ao contexto e às condições de uso da língua. Por seu turno, a competência pragmática diz respeito ao uso funcional da língua.

Por sua vez, no Capítulo V, são identificadas as competências em língua de um ponto de vista mais explicativo e mais abrangente: linguísticas, lexicais, gramaticais, semânticas, fonológicas, ortográficas e ortoépicas. A competência linguística é definida como o "conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar" (p. 156). O Capítulo chama a atenção para o desenvolvimento aprimorado da competência comunicativa em língua, integrando-a nas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Não há fronteiras entre elas.

O que pretendemos realçar é que o ensino de uma nova língua, principalmente de uma terceira, pressupõe dar continuidade ao percurso iniciado a nível de competências linguísticas, valorizando-as e ajudando o aprendente a integrá-las no seu percurso.

Fazendo isso, a disciplina abre-se a um trabalho de exploração das competências sociolinguísticas e à reflexão sobre a língua, ao seu uso e funcionamento, vinculando-se à competência pragmática.

A coerência metodológica de ensino da L3 revela-se fundamental na relação com as competências envolvidas, na medida em que constitui a organização de um conjunto de princípios e de atividades organizadas e acertadas eficazmente, como veremos no Capítulo III, cuja finalidade é orientar a aprendizagem. A coerência é central neste processo multicompetencial, porque, através dela, definimos as prioridades e necessidades da disciplina e dos alunos para cada momento do percurso didático. A

coerência acompanha a aprendizagem, ajudando o aluno a organizar-se mentalmente e a reforçar a sua perceção intuitiva do funcionamento da nova língua.

As escolhas metodológicas desempenham um papel crucial na organização e desenvolvimento de um ensino estruturado em competências. Além da coerência que acabamos de referir, outros fatores contribuem para garantir a aprendizagem e assegurar um percurso de autonomia no aluno. Referimo-nos às estratégias ou técnicas e aos suportes materiais. Nos níveis iniciais, há que expor o aprendente a grandes amostras de língua oral. Assim, as estratégias devem ser concordantes com o desenvolvimento do *skill* de audição, disponibilizando contacto diversificado com a nova língua e usando materiais ou documentos autênticos. Ou seja, deve reconhecer-se neles ligação com a realidade atual. As competências como fonte de segurança para os alunos deverão ser concretizadas na autenticidade e coerência metodológica.

Beacco (2018), sobre o ensino das línguas por competências considera que:

> la lingua come un insieme differenziato di competenze, unite ma relativamente indipendenti le une dalle altre e di cui ogni elemento può avere un tratamento metodologico particolare. L'essenziale di questa definizione non sta nell'impiego del termine competenza, ma del suo plurale: competenze. (p. 49)

A visão que o autor pretende salientar é uma abordagem por competências, enquanto abordagem global do ensino de línguas. Esta abordagem global extrai a sua coerência, por um lado, da conceção da língua como totalidade e, por outro, funciona como estratégia de competências e polivalências, no sentido de agir com flexibilidade e adaptabilidade.

A literatura inglesa tem vindo a dar uma nova forma ao conceito de competência comunicativa, distinguindo *skill* e *ability* (Widdowson, 1998). O objetivo desta distinção é passar de uma conceção de aprendizagem da língua *skill* (no sentido de interiorização

mecânica de conhecimento de um código) a uma visão contextualizada de tal aprendizagem como conhecimento das convenções; por outras palavras Beacco (2018), refere que "si passa dalla competenze skill a utilizzare conoscenze linguistiche all'acquisizione di un comportamento verbale considerato appropriato in una comunità di comunicazione data" (p. 51).

A passagem de um saber fazer – *skill* – a uma competência – *ability* – pressupõe uma adaptação das produções verbais às situações comunicativas, de acordo com normas, finalidades e circunstâncias compartilhadas entre os interlocutores. Tal adaptação implica também o domínio dos saberes diferenciados que uma metodologia de ensino baseada na seleção de objetivos articulados e concretos de aprendizagem.

A competência comunicativa permite produzir enunciados apropriados aos contextos de comunicação. Beacco (2018), tendo em conta a literatura sobre o emprego e definições do termo "competência" e, evitando entrar nas discrepâncias existentes entre "competência" e "capacidade", propõe que este seja entendido como a capacidade que os aprendentes manifestam durante a formação, ou, mais precisamente, como a "capacità linguistiche o attitudini richieste per la realizzazione di un testo in una determinata situazione interattiva;" (p. 63). Essas capacidades podem ser, por sua vez, decompostas em *capacitá di azione*, *capacità discorsive* e *capacità linguístico-discorsive*.

Uma análise desta natureza evidencia o facto de que as capacidades linguísticas se desenvolvem num quadro de mecanismos de reprodução inscritos numa estrutura de ação realizada através da língua. A descrição das competências dos aprendentes integra os saberes que pertencem à esfera declarativa – *ability* e procedimental – *skill*.

Para Beacco (2018), o desenvolvimento de uma nova língua é visto como "il risultato dell'attuazione di molteplici competenze settoriali" (p. 66). Sendo que cada uma delas prevê um conhecimento particular da comunicação na nova língua, pode basear-se nas componentes das competências estratégicas transversais e conduzir à apropriação de

formas a que os aprendentes são expostos, não numa lógica descritiva da língua, mas de acordo com as necessidades da comunicação verbal. Assim, cada uma implica também escolhas específicas de suporte, de estratégias de sistematização, de produção e de avaliação e ainda de formas de organização do ensino.

1.11. A competência lexical em L3

O léxico[21] de qualquer língua aprende-se ouvindo, lendo e pensando, combinando palavras umas com as outras, descobrindo sentidos e incorporando-os na atmosfera dos pensamentos. O seu ensino pode ser explícito e implícito, combinando os vários métodos de ensino com os vários processos de aprendizagem. Portanto, a proficiência linguística, isto é, o domínio efetivo do léxico, nas várias situações contextuais de uso corrente, só é possível com um ensino e aprendizagem do léxico voltado para ações concretas e ligadas ao mundo real. O desenvolvimento lexical do aluno depende dele próprio, das suas motivações, envolvimento e desenvolvimento cognitivo, da sua atividade pessoal e também depende do professor, da criação de condições para que tal ocorra com eficácia. A aprendizagem do léxico não deve reduzir-se a uma simples memorização de itens isolados, mas deve basear-se numa série de atividades que motivem e mobilizem o aluno.

Do conjunto das competências comunicativas em língua, a competência lexical é a mais relevante pelo facto de o seu objeto de trabalho serem as palavras que são instrumentos imprescindíveis ao ato comunicativo. A aquisição de uma palavra é um processo complexo e moroso, uma vez que envolve uma grande quantidade de variantes que, contemporaneamente, entram em jogo, além das outras competências que referimos anteriormente.

[21] Segundo Vilela, "o léxico é o conjunto das palavras duma língua". (1979, p. 31)

A sensibilização à língua e ao seu uso implicam um conhecimento e uma compreensão dos princípios subjacentes à organização e à utilização da ordem das palavras nas frases. O QECR (2001) apresenta a seguinte definição para competência lexical "Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende os seus elementos lexicais e gramaticais" (p. 159). Corresponde esse conhecimento aos elementos lexicais às palavras isoladas, palavras compostas, expressões fixas e idiomáticas e os elementos gramaticais ao conhecimento das classes abertas e fechadas de palavras. Esta amplitude de conhecimento profundo das palavras é digna de um aprendente competente, lexicalmente falando.

A obra coloca a competência lexical dependente da competência comunicativa em língua e este é um pressuposto basilar. Só depois é que são mobilizadas as competências gerais intrínsecas ao conhecimento do mundo e ao que ele envolve: a cultura, a sociedade e os aspetos idiossincráticos do indivíduo. A competência lexical é a potenciadora das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, pois em todas elas o alvo é a comunicação com palavras. Para estar no mundo, é necessário realizar tarefas rotineiras fáceis e difíceis, lidar com situações novas, interagir e resolver problemas. A competência lexical cria compreensão da autonomia[22] e segurança no aprendente e aumenta as possibilidades de interação com o mundo que o circunda.

Holec (1994), defensor da autonomia do aluno, refere que a capacidade de compreender enunciados orais e escritos, de realizar produções e estar apto a assumir diferentes papéis discursivos na comunicação deve ser trabalhada desde a infância, ou, então, o mais cedo possível. Assim, o que é visado é a aquisição da competência lexical como componente da competência comunicativa.

[22] Oxford definiu a autonomia do aluno como "(an) ability and willingness to perform a language task without assistance, with adaptability related to the situational demands, with transferability to other relevant contexts, and with reflection, accompanied by (b) relevant action (the use, usually conscious and intentional, of appropriate learning strategies), reflecting both ability and willingness." (1999a, pp. 110-111)

Os autores Nation, (2013), Schmitt, (2008), Stæhr, (2008) e Teng, (2016) encontraram relações significativas entre a amplitude / extensão do vocabulário e o nível de proficiência linguística dos alunos. O desenvolvimento da competência lexical permite um *background* inestimável. Outros estudiosos documentaram uma forte relação entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão da leitura (Qian, 2002; Stæhr, 2008). Outros ainda revelaram o papel que o vocabulário tem na proficiência no desenvolvimento do *skill* da escuta do aprendente (Nation, 2013; Schmitt, 2008). Estes estudos revelaram também que os aprendentes precisam de reconhecer no mínimo 95% de palavras correntes para ter uma adequada compreensão da escuta, o que, de certa forma, não pode deixar indiferente um professor nem o livrar das responsabilidades sobre a proficiência de um aprendente de uma língua nova.

O domínio de uma palavra requer muitos encontros com ela e em muitos contextos diferentes, o que implica a necessidade de o aluno empregar diferentes estratégias de aprendizagem para criar tais encontros, seja no dicionário, no livro ou na internet, procurando empregá-la no seu discurso. Além disso, como Schmitt (2008) argumentou, "students need the willingness to be active learners over a long period of time, for without this, they are unlikely to achieve any substantial vocabulary size, regardless of the quality of instruction" (p. 333). Quando os aprendentes manejam estratégias efetivas de aprendizagem de vocabulário, podem fazer escolhas, e é mais provável que sejam aprendentes ativos e venham a alcançar melhores resultados na aquisição do vocabulário. Associada à pesquisa realizada, que explorou a relação do conhecimento do vocabulário dos alunos à sua proficiência na nova língua, surgiu a questão das estratégiasusadas pelos aprendentes na aprendizagem do vocabulário. A autora Oxford (1990b)reuniu essas estratégias de aprendizagem da língua e classificou-as: estratégiasmetacognitivas, estratégias cognitivas, estratégias de memória, estratégias sociais,

estratégias de compensação e estratégias afetivas[23]. Esta taxinomia forneceu informação considerável para a exploração das estratégias do uso do vocabulário e dos seus resultados na aprendizagem de línguas. As estratégias de aprendizagem da língua são "the specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations" (Oxford, 1990b, p. 8).

O contributo de Lewis (1997) para a importância e compreensão do léxico e da gramática é fundamental no ensino das línguas. Nas secções anteriores referimos a abordagem lexical como o fio condutor e orientador do ensino da língua não separando a gramática do léxico e com valorização do contexto. Lewis considerou que as palavras estão encastradas nas estruturas gramaticais e devem ser consideradas como blocos construtores da língua. A este propósito, Lewis (1997) afirma que:

> An important consequence of viewing language from a lexical point of view is that the traditional distinction between "fixed" vocabulary and "generative" grammar is recognised as an invalid over-simplification. Language consists of items which occupy all points on the spectrum between these two extremes (p. 11).

A capacidade de saber utilizar o vocabulário de uma língua e compreender os elementos lexicais inclui estar atento à dinâmica dessa língua como sistema aberto, onde existem neologismos e ocorrem arcaísmos, onde a polissemia é observada e continuamente renovada e, finalmente, onde é possível constituir conjuntos lexicais novos com finalidades gramaticais e semânticas provenientes do contacto interlinguístico.

As estratégias de aprendizagem são ações ensináveis que os aprendentes empregam para fins de aprendizagem e podem ser conscientemente aprendidas (Oxford, 2011). A

[23] As estratégias cognitivas são as estratégias que os aprendentes usam para manipular a receção e a produção na nova língua; as estratégias de memória envolvem a recordação e a recuperação da informação, a sua organização mental e transformação na memória; as estratégias metacognitivas envolvem uma visão global do processo de aprendizagem através de planificação, observação e avaliação da própria aprendizagem; as estratégias sociais aumentam a aprendizagem através da interação com outras pessoas e manipulando o discurso (Oxford, 1990b).

posição da autora é a de que a consciência é um critério que pode ajudar a distinguir estratégias e habilidades *skills*. Essas habilidades são ações desenvolvidas e executadas de maneira automatizada e inconsciente pelos aprendentes, não podendo ser ensinadas. Revela-se, desta forma, impossível dizer se uma ação é uma estratégia ou uma habilidade sem descobrir se ela foi produzida pelos aprendentes de modo automático ou se foi deliberadamente controlada.

De acordo com Uphoff (2019) na literatura, não encontramos um consenso sobre como definir o conceito de estratégia: "Há especial controvérsia em torno da questão se estratégias são empregadas sempre *de forma consciente*. Para fins didáticos, contudo, a resposta a essa pergunta – e, com isso, a definição para o conceito de estratégia – não é nada negligenciável" (p. 132, grifo no original). Bimmel et al. (2001), também segue por este caminho e recupera a definição de Westhoff (2001, p. 687), para quem as estratégias em si são planos de ação para se atingirem determinados objetivos, e conclui que, como planos são, via de regra, conscientes, então decorre que as estratégias de aprendizagem também o são.

Existem autores para quem as estratégias são "planos potencialmente conscientes para lidar com o que se apresenta como um problema para um indivíduo na hora de alcançar determinado objetivo comunicativo" (Uphoff, 2019, p. 135).

Do nosso ponto de vista, as estratégias de aprendizagem são operações conscientes. Essa escolha deve-se ao facto de, mesmo com alunos adolescentes, se lhes perguntarmos porque é que escolheram uma determinada palavra ou expressão, na maior parte das vezes, souberam apresentar os motivos da escolha. No entanto, notámos que, noutras vezes, não conseguiram explicar e isso tornou difícil perceber completamente o fenómeno da interlíngua. Selinker (2014) refere que "Precisamos saber o que as formas da interlíngua significam para os falantes dessa interlíngua que as produzem. O que falantes de

interlíngua pretendem dizer em determinadas situações de performance quando utilizam palavras específicas?" (p. 231).

Há autores que fizeram uma separação entre estratégias de realização e estratégias de redução. Rodrigues (1999), retomando o modelo de Kasper (1982), explica que:

> As estratégias de comunicação (...) são regidas ou por um comportamento de evitamento *avoidance behaviour*, ou por um comportamento de realização *achievement behaviour* na solução de problemas de comunicação. Partindo desta divisão, haveria então as estratégias de redução *reduction strategies* e as estratégias de realização *achievement strategies*. (p. 15)

A autora refere que entre as estratégias de evitamento encontram-se, por exemplo, as de evitamento do tópico, abandono da mensagem e substituição do significado. A separação feita pela autora salienta que as estratégias de realização vão ao encontro das trocas verbais e de transferência inter- e intralingual, importantes para a caracterização da palavra.

1.12. Conhecer palavras para comunicar: receção e produção

A língua é o que somos. Sem língua não há coerência entre o pensamento e a sociedade que nos envolve e desenvolve. Segundo Lewis (2012), nós devemos ver a língua de quatro modos diferentes "i) an idealised system; ii) a practical skill; iii) a personal asset e iv) a means of exercising control" (p. 49).

Explicitando a ideia de Lewis, olhar para a língua apenas como um sistema gramatical específico inibe o sucesso da aprendizagem. Encarar a língua como expressão prática de comunicação, de uso, vista como um meio para atingir um objetivo, leva-nos a ter critérios de sucesso mais abertos. Considerar a língua como ferramenta poderosa de criação de identidade nacional ou individual não exige "ser como ou falar como" – *like*

native – mas obriga adicionar uma língua ao seu *personal asset* sem afetar ou mudar a sua identidade social e cultural. A língua identifica quem somos e quem são os outros.

A aprendizagem e o conhecimento de uma língua enriquecem a vida, enchendo-a de mais pessoas e contactos, como nos diz Lewis (2012) "visit more places, get a better job, enjoy new literature and genuinely feel themselves more fulfilled as individuals" (p. 51).

A língua, como refere Lewis (2012), estabelece relações e ajuda a definirmos quem somos:

> This presents an immense challenge to language teachers. Ultimately, the language each of us uses is our own, but it is derived from the language of others around us, in particular the language presented by our teachers. For the teacher, the language you are teaching to students is *your* language, but ultimately if you are successful, the language the student uses will be uniquely *his or her own*. (p. 51, itálico do autor).

Na verdade, o desafio para ensinar uma L3 exige a interseção biunívoca, isto é, colocar-se permanentemente no lugar de quem ouve um som, uma palavra ou um texto numa língua pela primeira vez. No nível inicial, a língua é usada sob a forma de diálogo oral com o propósito de estabelecer relações entre os interlocutores, com base na imitação, na memorização de fórmulas para perguntas e para respostas, de receção e produção. Para Lewis (2012), "The primary purpose of language is the creation and exchange of meaning. Basic, or proto-language essentially involves nominalization- naming concepts – and is lexical rather than grammatical" (p. 51). Fazer com que os aprendentes consigam comunicar e interagir numa língua nova é uma etapa de fruição de ensino e aprendizagem desafiante para os interlocutores.

A língua não é uma idealização, mas um recurso individual, com uma dimensão sociolinguística, que põe em destaque o uso pragmático da mesma em contextos

comunicativos. Como tal, está sujeita não só a criações individuais associadas ao mundo em que estamos inseridos, como também ao uso de novas palavras e combinações de palavras. A língua é dinâmica e as palavras ganham sentido nos contextos de uso, pois não existem no vazio "Language does not exist in a vacum" (2012, p. 51).

Para compreendermos e falarmos uma língua, precisamos de conhecer palavras, assim como os seus significados. Saber uma palavra[24] é muito mais do que associar um significado a uma sequência sonora ou gráfica. Cada palavra contém um conjunto de diferentes tipos de informação: fonológica, morfológica, sintática, semântica epragmática. Assim, para saber uma palavra é preciso conhecer a sua estrutura de base, asderivações mais comuns e a sua flexão, o seu comportamento numa frase ou num enunciado; o seu significado referencial, extensões metafóricas e a sua adequação pragmática; as suas relações com eventuais sinónimos e antónimos e as combinatórias mais frequentes. Aprender toda esta informação demora tempo e exige esforço.

No entanto, nos níveis iniciais de aquisição da língua, é possível ler, interagir e escrever com um número relativamente reduzido de palavras mais frequentes. Assim sendo, é conveniente prestar particular atenção e insistir no vocabulário[25] mais frequente, usando-o em contextos variados, criados e recriados continuamente, promovendo a memorização visual, sonora e gráfica. O vocabulário básico constitui uma rede de ligações que se encaixam e que apelam progressivamente a classes de palavras, a nomes e verbos de uma dada área, formando uma frase com sentido.

Mas, o que significa saber uma palavra? Nagy e Scott (2000) descrevem a complexidade do que significa saber uma palavra e identificam várias dimensões para a resposta à pergunta. Na sua perspetiva, o primeiro contacto ou conhecimento de uma

[24] Read afirma que "the word is not an easy concept to define, either in theoretical terms or for various appliedpurposes' (2000, p. 17), e Leech escreve que 'intuitively everyone knows what a word is, but the formal definition of "word" is not easy" (2011, p. 71).

[25] O vocabulário é o conjunto de palavras de uma língua ou as palavras conhecidas e usadas por um falante ou por um escritor.

palavra é incremental, isto é, exige várias exposições do aprendente a uma palavra, em diferentes contextos e situações, de forma gradual, antes que ele consiga incluí-la no seu repertório lexical. Depois, o conhecimento da palavra é uma tarefa multidimensional o que significa que muitas palavras têm significados múltiplos e desempenham funções diferentes em diferentes frases, textos e contextos orais e escritos. Em terceiro lugar, o conhecimento de uma palavra está inter-relacionado com o conhecimento de como essa palavra se conecta com outras palavras nas línguas que conhece.

Assim, "conhecer" uma palavra é uma questão de grau, ou seja, saber uma palavra reflete-se na precisão com que essa palavra é usada, na rapidez com que se a entende, como é compreendida e utilizada para diferentes fins, ocasiões formais ou informais, por exemplo. Além disso, implica ter consciência de que saber uma palavra significa saber que ela se pode referir a outras áreas do conhecimento. Quanto mais se sabe sobre um determinado tópico, mais palavras são disponibilizadas para a compreensão e nomeação desse tópico. Por outro lado, saber uma palavra também significa ser capaz de apreciar as suas conotações e subtilezas. Como dizem Johnson, Johnson e Schlichting (2004), quando sabemos uma palavra, podemos usá-la e reconhecê-la em expressões idiomáticas, piadas, gírias e trocadilhos.

Duarte (2011) mostra que, além do complexo conhecimento intuitivo que cada falante dispõe, são essenciais nove dimensões, para que se seja capaz de compreender e usar uma palavra:

(i) conhecer a sua forma fónica;

(ii) conhecer a sua forma ortográfica;

(iii) conhecer o(s) seus(s) significado(s);

(iv) saber a que classe e subclasse de palavras pertence;

(v) conhecer as suas propriedades flexionais;

(vi) reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;

(vii) saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;

(viii) saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;

(ix) saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos. (p. 17)

A aquisição de uma palavra é um processo complexo e moroso, uma vez que envolve uma grande quantidade de variantes que entram em jogo contemporaneamente: a língua materna do aprendente, com todos os seus referentes semânticos, gramaticais; com as similitudes com a língua que aprende; o meio e as relações sociais e culturais; a idade. Saber uma palavra não é só apropriar-se do seu significado, ortografia, sonoridade, morfologia, sintaxe, mas também conhecer a sua estrutura de base, derivação, referencial semântico e metafórico e a sua adequação pragmática. Aprender uma palavra é muito mais do que aprender o seu significado McCarthy (1997).

Nation (2001), cuja área de interesse tem sido o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem do vocabulário, refere que:

> Knowing a word is to understand its meaning, written and spoken forms including inflectional and derivative forms, collocations and lexical relations with other words. In this sense, vocabulary learning is to learn how to read words, how to write them, and how to use them syntactically and semantically in context. (p. 22)

Saber uma palavra é possuir um metaconhecimento bastante vasto e saber aplicá-lo adequadamente em determinados contextos. Não basta, portanto, saber o seu significado, e o autor acrescenta:

> This is called the learning burden of a word and differs from word to word according to the ways in which the word relates to first language

knowledge and already existing knowledge of the second language and or other known languages (p. 27).

Segundo Nation (2001), conhecer uma palavra requer dois tipos de conhecimento: recetivo e produtivo, prendendo-se o primeiro com a capacidade de interpretar e o segundo com a capacidade de comunicar e ambos ligados fortemente ao léxico mental, doqual falaremos mais à frente, armazenado e disponível a ser utilizado.

Seguindo o pensamento de Laufer e Nation (2005), ambos defendem que um programa de vocabulário deve dar aos aprendentes o conhecimento do vocabulário no uso comunicativo, em situação, onde lhes é pedido para evidenciar e usar o que sabem em contexto. O vocabulário não é aprendido isoladamente nem desgarrado de contextos formais ou informais.

1.13. A expansão do léxico na disciplina de L3

Toda a reflexão e trabalho que se possa desenvolver em aula com o léxico com os alunos de uma L3 é o maior contributo para a sua expansão. Na obra *The Lexical Approach,* publicada em 1993, Lewis desenvolve os princípios da abordagem comunicativa, aprofunda o papel do léxico como fundamental para a aquisição da língua e insiste na sua aplicação à didática da língua.

Os pilares da teoria do autor fundam-se no *Lexis is the core or heart of language* (Lewis, 1997, p. 89). A língua é um recurso pessoal e não uma realização abstrata. A língua eficaz é um conceito mais abrangente que uma língua rigorosa. A competência sociolinguística – o saber comunicar – precede e é a base, não o produto, da competência gramatical. O erro de gramática é aceite como um processo intrínseco à aprendizagem. Assim, os princípios organizativos da abordagem lexical são:

1. a língua consiste no léxico gramaticalizado, não na gramática gramaticalizada[26];

2. a dicotomia gramática/vocabulário é inválida; a língua é composta por multipalavras e *chunks*;

3. o léxico e metáforas surgem de acordo com o seu uso;

4. as combinatórias do léxico estão integradas como um princípio organizador;

5. a língua é reconhecida como uma fonte pessoal, não é uma idealização abstrata;

6. o sucesso da comunicação numa língua é mais importante do que a realização de estruturas corretas;

7. a metáfora central da língua é holística, como uma máquina, isto é, a língua não é um conjunto de partes, tem sempre de ser vista de forma plena e integrante;

8. dá primazia ao discurso oral; a escrita é reconhecida como um segundo código detentor de uma gramática completamente diferente;

9. o co-texto, em detrimento dos elementos situacionais, são importantes para a aprendizagem de uma língua.

10. a competência sociolinguística precede e é a base, não o produto, da competência gramatical.

Interpretámos que, do ponto de vista de Lewis, a gramática está dependente do léxico, e é ensinada no momento em que a expansão do léxico exige.

A expansão do léxico nasce da necessidade sócio comunicativa e envolve as habilidades recetiva e produtiva nas quais a perceção da similaridade e da diferença são alicerçadas na aquisição do léxico. Em consequência, dado o caráter pragmático desta

[26] Um dos temas principais na *Abordagem Lexical* "language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar" Lewis (1997, p. 51).

abordagem, o principal foco é dado à capacidade de receção e à produção. A estes dois *skills* é relevada a sua importância e salientado o seu caráter dinâmico, rejeitando qualquerforma de passividade. O autor coloca a ênfase no *skill* da escuta, pois, se não for bem desenvolvido desde o início da aprendizagem, compromete significativamente os outros.Refere, também, que "the reception of lexis which will form the most important activity in the earliest stages. Expressed more crudely, the first thing students need to do is to learnto understand quite a lot of words" (p. 9).

Os *skills* recetivos envolvem a necessidade de os aprendentes compreenderem que o sentido das palavras se forma a partir de uma combinação e que só escutando poderão produzir depois as suas frases. Como indica Lewis (2012) "This involves the recognition of grammar as a receptive skill, and exercises need to be devised which encourage the perception of difference of meaning" (p. 9).

Encorajar os alunos a concentrarem a sua atenção nos *chunks* que ouvem, é segundo o autor, desenvolver-lhes a habilidade de observar a língua com intimidade "These observation-based activities contain a large receptive element. Receptive skills are not simply important in elementary classes, they remain important for all language learners, inside and outside the classroom" (Lewis, 2012, p. 10).

O autor adverte que algumas produções corretas feitas em certas ocasiões pelos alunos não evidenciam que eles já dominam a língua, que isso "does not garante that they will be able to produce the same material correctly tomorrow" (Lewis, 2012, p. 10).

No processo de expansão do léxico, é importante ter em conta o *input* selecionado para a exposição e desenvolvimento dos temas, que é central na teoria de Krashen "We acquire language when we obtain compreensible input, when we understand what we hear or read in another language" (Lewis, 2012, p. 24). O *input* é a língua, em todos os seus formatos (visuais, auditivos, icónicos), apresentada aos alunos. A atenção recai, então, na riqueza, autenticidade e contextualização da língua, isto é, no *input*. É claro que nem todo

o *input* real ajuda de forma igual os alunos e que nem todo o *input* resulta em *intake*, isto é, em assimilação. A língua que o aprendente beneficia é aquela que ele é capaz de integrar, de acordo com a qualidade do *input* recebido. O *intake* não é o mesmo que *input*. Daí que o autor apele a que a repetição do *input* e a sua exposição em diferentes tipos de material sejam fundamentais para que o aluno veja, reveja e memorize. De acordo com Lewis (2012), "that classrooms need to be input-rich, with much larger quantities of comprehensible input material available" (p. 27).

Para que o *input* se transforme em *intake*, é necessário desenvolver nos alunos atitude e motivação[27] e também dar atenção à autenticidade do material[28]. Todas estas características deverão combinar-se com os conhecimentos prévios, a experiência do mundo, as necessidades que o aluno manifesta.

Também Schmidt (1990) refere como chave fundamental na aquisição de uma língua a transformação de *input* em *intake*. O *intake* é o que os aprendentes incorporam conscientemente, tendo em conta todos os aspetos da língua, não só a nível do léxico, mas também na fonologia, nas formas gramaticais e na pragmática.

Do ponto de vista de Lewis (1997), "Lexis is the core or heart of language but in language teaching has always been the Cinderela" (p. 89). A língua é articulada em quatro categorias:

- palavras e locuções – *words and polywords* – refere-se às palavras soltas (casa, escola) e locuções compostas de mais de uma palavra, consideradas unidades ou itens lexicais simples: por outro lado…; perto de…; à primeira vista…; e ainda, a menos que…;

- colocações – *collocations* – são combinações de palavras frequentes que formam uma unidade freseológica (tomar banho, bater palmas);

[27] Segundo o autor, a motivação pode ser integrativa (quando desenvolve uma atitude positiva e de envolvimento com a cultura da língua alvo), ou instrumental (quando os aprendentes veem a aprendizagem da língua alvo como um meio ou um fim para atingirem os seus objetivos). (Lewis, 2012, p. 29)

[28] A este propósito, o autor refere que é possível dividir o material em duas categorias: o que é produzido especificamente para o ensino e o que é para propósitos 'real-world' e introduzidos nas aulas. (Lewis, 2012, p. 27)

- expressões institucionalizadas - *institutionalized utterances* – são as expressões fixas e semifixas que se podem apresentar em frases completas (Volto rápido; Não sei de nada!; Nisso, penso eu!);

- esquemas para estruturar os textos – *sentence frames or heads* – são expressões que se usam para estruturar textos escritos, para organizar o discurso e estabelecer coesão com o texto precedente (em primeiro lugar…, em segundo lugar...; quanto ao que foi dito anteriormente…).

Com as três últimas categorias, construímos os *chunks* lexicais, os quais se revelam de maior produtividade e criatividade.

Schmitt (2000) presta um adequado contributo à teoria de Lewis – *Lexical Approach* –, afirmando que a mente armazena e processa as combinatórias ou *chunks* como conjuntos individuais. Ainda na perspetiva do autor, a nossa mente pode armazenar grandes quantidades de informação na memória a longo prazo, sendo mais limitada na memória a curto prazo, por exemplo, quando é produzido um discurso. Isto quer dizer que é mais eficiente para o cérebro recordar um *chunk* como se fosse uma peça de informação. O que o autor designa por "*Database management systems"*, recordado como uma peça de informação em vez de três ou quatro palavras separadas.

Moudraia (2001) também distingue o vocabulário entendido como palavras separadas com sentido fixo e o léxico que inclui combinações de palavras armazenadas no léxico mental. O léxico, quando focado nos *chunks*, gera *output* coerente.

Na mesma linha de pensamento dos autores precedentes, Moon (1997) afirma que "words are again and again shown not to operate as independent and interchangeable parts of the lexicon, but as parts of a lexical system" (p. 40).

Segundo o autor, o facto de os aprendentes se darem conta de como funciona o cérebro, podem sentir-se encorajados a adquirir vocabulário efetivamente. De acordo com o autor Wood (2001):

> On the one hand we favour pedagogy of oral fluency, which integrates elements of automatisation with collocation competence. On the other hand, as recent studies have proposed, the incorporation of some "attention" ("noticing") to form can lead to improved performance in processing input and increased accuracy in production. (p. 133)

Sobre os conceitos de rigor – *accuracy* e fluência – *fluency*, Lewis (2012) refere que são usados para referir dois tipos de exercício "accuracy (…) is that students should get the language 'right', usually by forming correct sentences" (p. 18). De acordo com o autor, é um objetivo a ser perseguido nos níveis avançados de aquisição, principalmente, da terceira língua. Por sua vez, o conceito de fluência emerge do de *accuracy*, porque o rigor *per se* não basta, os aprendentes precisam de usar a língua, particularmente a língua falada e a fluência exibe o léxico, ainda que não no sentido rigoroso. Digamos que a *accuracy* procura a resposta correta e a fluência procura a expansão e a abertura linguística. Um discurso fluente surge espontaneamente, é criado no momento.

As colocações ou *formulaic language units* são organizações mentais, que, sendo usadas em discursos orais, de forma espontânea, poderão contribuir para a fluência lexical, como refere Ramirez (2012):

> Spoken fluency and lexical competence are united by a very powerful link which has made some researchers favour a pedagogy of second language fluency which integrates notions of automaticity and formulaic language units into classroom practice. Such units are fundamental in understanding how oral fluency occurs in real-life discourse through interpersonal communication. (pp. 242-243)

A fluência pode, como se verifica, ser baseada na combinação de *chunks* e despoletar a construção de outros segmentos linguísticos.

A nível da oralidade, os aprendentes usam estratégias de compensação que os ajudam a suprir lacunas pela falta de conhecimentos. A autora Oxford (2011), na sua obra, refere que a aprendizagem da língua ocorre por meio da experiência; do uso ativo de informações aprendidas que ajudam a permanecer na memória de longo prazo, essencial para a aprendizagem; a comunicação mobiliza a consciência dos aprendentes em relação à sua fluência, exatidão e competência pragmática. Acresce, segundo a autora, o facto de a comunicação possibilitar a troca de informações e a obtenção de *feedbacks*. Do nosso ponto de vista, é possível adquirir novos conhecimentos da língua-alvo por meio da interação, da produção de enunciados e/ou através da imitação e observação dos enunciados de um falante nativo para aprender novos vocábulos e estruturas linguísticas.

Os autores Nattinger e DeCarrico (1992) referem a importância de na conversação social usar *chunks*, os quais, de uma forma natural, permitem não só o acesso a uma grande variedade de situações de interação como também à compreensão de como funcionam aquelas partes – *chunks* da língua. Como dizem os autores, "learning to speak means learns to converse" (p. 113). A conversação semiformal no nível inicial sobre as rotinas permite criar e jogar com a língua em uso, o que conduz à memorização de *chunks* essenciais para a relação de confiança com a língua "to allow confidence and fluency with certain basic fixed routines" (p. 116).

Wood (2001) refere que os *chunks* focalizam a atenção do ouvinte, dando ao falante tempo para formular a frase seguinte, como confirma a seguinte citação:

> What appears to enable learners to produce longer speech units is the increasing use of automatised chunks or clusters of words combined with newly assembled strings of words. These productive lexical and syntactic phrases are of particular value to foreign language learners and can enhance their fluency by providing a frame to build a sentence as well as approaching the characteristics of native-like speech.

> Automatised repertoires of such chunks and clusters seem to be central to fluent speech. This knowledge can take us far in the direction of teaching fluency. (p. 542)

A aquisição de colocações e a fluência dependem uma da outra, uma vez que as colocações são armazenadas e recuperadas na memória mecanicamente, possuem uma função pragmática e são estabelecidas pelo contexto.

Segundo Amorim (2009), sendo a semântica lexical "a disciplina linguística que se dedica ao estudo do léxico na sua dimensão significativa, procurando para tal identificar as diversas relações semânticas que se estabelecem entre as unidades lexicais", ela abrange diversas realizações (p. 256).

Todas essas realizações (expressões idiomáticas, expressões fixas, etc.) prestam um contributo relevante para o alargamento do léxico, na medida em que proporcionam variações ao nível do significado, ao nível fonético ou da grafia que, uma vez identificadas e apreendidas pelo falante, lhe providenciam um manancial lexical muito rico que certamente se refletirá no momento de participar nos atos comunicativos (tanto ao nível da produção como da receção).

As expressões idiomáticas, por exemplo, são definidas por Amorim (2009) como: expressão fixada pelo uso (…), cujo significado não pode ser inferido a partir dos significados dos seus componentes (não é composicional), funcionando como uma unidade lexical que é memorizada como um todo (…) [como por exemplo,] ter bichos-carpinteiros [ou] estar numa pilha de nervos. (p. 257)

De mencionar que há autores, como Sanz, (2007)[29], que defendem que a classificação de "falsos amigos", por implicar também um conhecimento da cultura e da

[29] "Al enorme problema de la delimitación del concepto de falso amigo se une ahora el de la corrección. Aunque haya restricciones contextuales, convenhamos que muchos de los falsos amigos producen sonrojo y otros nos hacen sonreir o llamn poderosamente la atención. Esa primera facilidade de comprensión se atrancará si no tratamos las diferencias léxicas, sintácticas e incluso culturales de una manera sutil y continuada". (Sanz, 2007, p. 9)

realidade do país da língua que se estuda, deveria incluir fenómenos de cariz cultural, como é o caso de datas importantes que são usadas para dar nome a ruas ou instituições; diminutivos; provérbios ou expressões idiomáticas. Isto porque, tratando-se de expressões lexicalizadas, fazem com que os respetivos falantes sintam necessidade de as dominar na perfeição para que não incorram frequentemente em erro.

O uso da metáfora e metonímia são instrumentos cognitivos e a linguagem corrente está repleta de expressões metafóricas e metonímicas (a nível lexical, a metáfora e a metonímia são os dois meios mais frequentes de extensão semântica dos itens lexicais). Com os alunos dos níveis iniciais, quando introduzidas em contexto, podendo estabelecer analogias com as suas línguas, embelezam os discursos, dando-lhe mais coerência.

Apesar de haver uma categoria própria para a transferência linguística, é válido recordar que outras categorias também permitem articulação de conhecimentos de outras línguas – como o empréstimo, que se vale justamente da transferência literal e sem qualquer tipo de modificação de itens lexicais de outras línguas, a invenção de palavras, que pode seguir uma lógica intra- ou interlingual, o circunlóquio (Oxford, 2011, p. 90), "andar à volta" das palavras tentando aproximar-se cada vez mais do significado pretendido. Estas são estratégias que seguem uma lógica intralingual.

No caso dos aprendentes de terceira língua, é válido lembrar que essas influências podem vir da L1, da L2 ou podem decorrer de uma influência conjunta de ambas as línguas. Isso é possível porque determinadas construções ou itens lexicais, por disporem de semelhança formal, podem ser aplicados de forma não controlada na língua-alvo.

1.14. Consciência lexical

A consciência linguística, sobretudo lexical, ajuda o aluno a pensar na língua, ou seja, nas línguas que conhece. Lewis (1997) afirma "conscious awareness of what constitutes a possible chunk provides learners with a tool that enables them to process

input more effectively. It must be stressed that the primary purpose of the activities is awareness-raising, rather than formal 'teaching'" (p. 53).

Para Duarte (2011), a consciência lexical constitui um foco importante na didática da Língua Segunda "é o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o capital lexical individual" (p. 10).

Para Wood (2001), conhecer uma palavra significa usá-la em frases e ser capaz de apresentar-lhe um significado ou um sinónimo, isto é, saber uma palavra requer um conhecimento mais extensivo do que apenas entender o seu significado. As fontes e recursos que se colocam à disposição do aprendente podem conduzir a uma reflexão sobre o tipo de palavras mais usado nesta ou naquela fonte. Chamar particular atenção para as pesquisas em determinados sítios da *web*, a nível da sua fiabilidade, das próprias fontes que subjazem à informação que contêm, pode ser uma forma de cultivar a consciência lexical.

Uma palavra ou tem apenas um sentido ou é polissémica. Esta última é a mais frequente em línguas como o português. Começar desde cedo a ensinar a descobrir os sentidos que as palavras têm é uma forma de conduzir o aluno a ter uma boa consciência do léxico que escolhe para usar e a ter prazer em conhecer outros sinónimos da palavra. Uma outra forma que pode ser objeto de reflexão é a diferença entre a linguagem escrita e a oral. Esta tarefa requer descodificação e facilitará sempre o trabalho mental do aluno.

O estímulo à consulta de bons dicionários como forma de conhecer a origem da palavra, outras palavras da mesma família, a classe a que pertence, o género e o número deve ser constante. Há estudos que mostram que o dicionário não é o melhor meio para conhecer palavras novas, pela dificuldade da seleção do significado mais apropriado ao contexto, Duarte (2011). Porém, é nosso entender que se é verdade que um aluno deve aprender por ano entre 2000 a 3000 palavras, como refere Laufer (1992), todas as formas

que disponibilizem esse contacto são importantes, pois as estratégias de aprendizagem dos alunos são diversas.

No âmbito do nosso trabalho, desenvolver a consciência lexical nos aprendentes de LNM é fundamental não só pelo conhecimento ortográfico da palavra, pela sua forma composta ou simples, como também pela identificação dos constituintes afixais, pelas associações de palavras que permitam alargar os campos lexicais através da sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, holonímia, meronímia, palavras cognatas, onomatopeias e descoberta de figuras de retórica, jogos de palavras, relações de palavras a nível do som, grafia e significado, através da construção de rimas, anagramas, lengalengas, expressões fixas, provérbios, adivinhas, entre outras.

A consciência lexical também pode ser ensinada através de mapas concetuais, consulta de crucigramas, preenchimento de espaços, ou outras. Estas atividades serão descritas e apresentadas no próximo capítulo deste estudo.

1.15. Capital lexical

O capital lexical é individual e revela-se nas habilidades de oralidade e de escrita. Manifesta-se quer a nível da variedade e da precisão de vocabulário utilizado quer a nível da correção e evitamento das repetições. Os conhecimentos lexicais constituem uma das componentes mais importantes da aquisição da linguagem oral e escrita. Estudos realizados mostram que há uma correlação entre o sucesso escolar e o capital lexical do aluno. Segundo Duarte (2011), quanto menor for o desempenho no processo de leitura maiores as suas dificuldades na compreensão do texto:

> Crianças com maior capital lexical à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida leem

> menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura. (p. 9)

A leitura, seja em contexto formal seja em contexto informal, aumenta significativamente o capital lexical do aluno.

Partindo do relato de investigação feito por Martins (2007), as estratégias vão ao encontro do uso simultâneo das modalidades de leitura extensiva e intensiva. A autora justifica esta simultaneidade, em primeiro lugar, pela exposição ao *input*, que *per se* não é sinónimo de aquisição de língua, logo, necessita de explicitação de sentido por parte do professor, aquando da leitura intensiva e, em segundo lugar, pela exposição frequente a "padrões de construção de unidades lexicais ", ou seja, quanto mais for vista uma palavra ou unidade lexical mais preparado o aprendente está para a compreender, aquando da leitura extensiva.

A leitura extensiva é proposta a partir dos níveis A2 e B1 (de acordo com os níveis do QECR, 2001) e permite que o aluno processe palavras cada vez de modo mais rápido, levando-o a apreender grupos de palavras, captando mais facilmente o seu sentido global. Para que haja uma apropriação efetiva de uma palavra, é necessário encontrá-la entre dez a vinte vezes (David, 2002). A prática da leitura de textos longos de forma equilibrada e acompanhada permite o encontro de palavras novas e contribui para o aumento do léxico do aluno. Num contexto de uma L3, não se torna vulnerável a opção por textos adaptados, podendo até ser cumulativa com textos originais, pois traz benefícios ao aluno a nível do desenvolvimento do léxico e é mais facilmente entendido como estrutura sequencial. Os textos originais, por conterem léxico próprio daquele autor, regional ou especializado, podem ser lidos em espaço formal e os adaptados, em princípio mais simples, servirem para leitura extensiva.

Os conhecimentos lexicais constituem uma das componentes mais importantes da aquisição da linguagem oral e escrita em compreensão e em produção. Na produção oral,

o acesso ao capital lexical armazenado é muito rápido, cerca de duzentas palavras por minuto. Segundo David (2002), na leitura fluente, o acesso também é rápido, se o texto for simples. O estudo de Carver (1994) mostra que um texto com mais de 2% de palavras desconhecidas é considerado difícil pelos alunos e que o ideal será cerca de 1% de palavras desconhecidas. Além disso, a complexidade estrutural e semântica deve ser gradativa e sempre acompanhada da análise coerente do ponto em que está o aluno. Esteestudo revela-se interessante pela reflexão que suscita sobre a quantidade e a qualidade de conhecimentos lexicais e também pela importância que pode ter para os autores de manuais aquando da escolha de textos ajustados às capacidades dos alunos.

O encorajamento e o apoio a leituras de tipologia variada e de autores diversos serão formas salutares de aumentar o capital lexical dos alunos. Tal como sugere a teoria de aquisição de Krashen (1982), é importante expor o aluno a *input* oral e escrito diverso e de grande qualidade, ou seja, leitura de bons livros, audição de livros e participação em espetáculos e dramatizações.

No caso da produção escrita, o acesso ao capital lexical vai também depender da quantidade de palavras armazenadas e do conhecimento que o aluno tiver dos contextos de uso. Como referimos anteriormente, conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer o seu significado e o seu som, é necessário saber usá-la em contexto oral e escrito. A riqueza lexical é um dos fatores que afeta a qualidade global de um texto escrito (Laufer & Nation, 2001, p. 307). O mesmo autor diz valer a pena encorajar o aprendente a ter conhecimento do seu vocabulário no uso ativo da sua escrita. Laufer e Nation (2001) referem que os fatores que afetam a riqueza do vocabulário na escrita se prendem com o grau de familiaridade com o tópico sobre o qual têm de escrever, com a competência da escrita e com o propósito comunicativo.

1.16. Memória lexical

O número de ocorrências de uma palavra num texto escrito ou oral aumenta as probabilidades de que ela seja aprendida e retida no capital lexical do aluno. Segundo Selva (1999):

> l'acquisition lexicale est un processus graduel et lent. C'est sous l'effet de la répetition et de la manipulation mentale du vocabulaire que les associations mettent en place à des rythmes divers. Il s'agit donc de se doter d'un «planning» de révision sachant qu'un mot qu'un vocable nouveau doit être vu 6 à 10 fois avant d'être mémorisé. (p. 21)

O número varia de acordo com uma série de fatores individuais e contextuais, mas a maioria dos estudos (Zahar, Cobb & Spada, 2001) constataram que uma média de 6-10 encontros são necessários para que ocorra aprendizagem e esta seja estável. No trabalho de Horst (2000), a matriz indica o mínimo de seis encontros de exposição às palavras.

Steinberg (1998, cap. 10), psicolinguista e investigador na área, menciona o papel crucial da memória na aprendizagem da língua, não só pela necessidade de reter uma palavra como também para saber as estruturas gramaticais e as funções das palavras nas frases. Segundo o autor "it is inconceivable that a person wich a severe memory impairment could ever learn his or her native language, much less a second language" (p. 206). O autor exemplifica o quão é determinante a memória na aprendizagem da língua, como por exemplo, a criança que ouviu a palavra "cão", para reter o que ouviu, ela precisa de ter a experiência do ver ou do tocar, sem estas experiências, ela vai esquecer a palavra, porque não a vai relacionar com nada do que vê e do que toca.

Relativamente ao papel da memória, esta é crucial para reter as estruturas gramaticais e as suas funções, em palavras que, consoante a ocorrência, acarretam uma funcionalidade ou intencionalidade diversa, podendo remeter para uma estrutura polida, servir para fazer perguntas, negar, afirmar. A memória revela-se essencial na aprendizagem de uma segunda língua, não só pelo enriquecimento lexical, como na

cumulação de uma vasta quantidade de dados necessários à comunicação com os demais e ainda como na necessidade da dedução resultante da comparação dos sistemas linguísticos em jogo.

O tipo mais frequente de memorização é a simples repetição de palavras, frases que se faz pelo hábito. Os itens são armazenados tal com são, sem qualquer análise ou processamento. O hábito da habilidade da memória com as crianças muito jovens parece ser excelente e mais fácil, pois absorvem uma grande quantidade de dados. Ensiná-las a, desde cedo, usar mnemotécnicas para ativar a palavra em relação aos contextos ou a situações, não é mais do que ajudá-las a irem construindo o seu dicionário mental. Uma palavra aprendida pode ser rapidamente esquecida, é fundamental manter ligação com as palavras, sobretudo se se trata de uma segunda língua. Citando Galisson (1988), "Pour apprivoiser ler mots il faut entretenir avec eux une longue convivialité, les pratiquer quotidiennement et considérer leur commerce comme une hygiène mentale indispensable" (p. 82).

A memória exerce um papel preponderante na aprendizagem do léxico por um falante de uma nova língua. Na verdade, uma boa parte da atividade cognitiva do indivíduo depende da sua memória: falar, ler, escrever, escutar, dançar, caminhar... tudo advém da memória. Segundo os pesquisadores, há três tipos ou níveis de memória: imediata, a curto prazo ou de trabalho e a longo prazo. Ensinar estará no segundo nível – memória de trabalho –, mas com fortes indícios de se enquadrar no terceiro nível, pois corresponde a uma atividade de mobilização constante, estabelecendo ligações entre novos conhecimentos e conhecimentos antigos.

1.17. Léxico mental

O léxico mental é o conhecimento interiorizado do vocabulário que cada falante possui. Com uma aceção semelhante ao de competência lexical, é a capacidade de

entender e utilizar unidades léxicas, mas também morfemas, que permite ao falante interpretar ou criar unidades não entendidas ou produzidas anteriormente, e de as combinar com outras. Desta forma, e ao contrário do vocabulário, o léxico mental é próprio de cada falante, uma vez que é um conhecimento individual e parcial relativamente ao vocabulário de determinada comunidade. Intrinsecamente relacionadas com a noção de léxico mental, estão as noções de "vocabulário produtivo" e "vocabulário recetivo" (Alonso, 2011, p. 32). O vocabulário produtivo ou ativo engloba as unidades léxicas utilizadas por um falante no seu dia-a-dia. Não implica que tenha que ter um conhecimento totalmente correto e exaustivo, mas sim que as pode utilizar sem dificuldade. Porém, o vocabulário recetivo ou passivo é o conjunto das unidades lexicais que o falante consegue entender oralmente e por escrito, apesar de não fazerem parte do seu vocabulário produtivo, ou seja, de não as usarem diariamente.

Segundo Leiria (2010), o aprendente deve ter a capacidade de desenvolver o seu léxico mental, entendido como "um conjunto de conhecimentos declarativos sobre as palavras da língua composto por propriedades como o significado, sintaxe, morfologia e fonologia". A autora comenta, a propósito do léxico mental dos adultos, que "o léxico mental de um sujeito adulto não só é rico dentro de cada entrada, mas também em conexões entre as diferentes entradas são relações paradigmáticas e sintagmáticas que se estabelecem e criam essa rede de relações" (p. 83).

O conceito de léxico mental tem-se revelado pertinente para o ensino e a aprendizagem das línguas, na medida em que representa a memória semântica (o armazenamento de conceitos) e a informação referente a uma palavra (grafia, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica). A interiorização destas informações facilita a compreensão e a produção orais e escritas, assim como contribui para a proficiência lexical do aluno. A interação entre ambas opera-se a nível do cérebro e tem merecido particular atenção, a partir dos finais dos anos 80, por parte da Linguística Cognitiva.

Segundo Singleton (1999), há quatro modelos de léxico mental: conjunto de caraterísticas de relações semânticas; rede; esquema; e referência. Estes modelos conduziram à reflexão sobre o que acontecia quando um aluno se confrontava com uma palavra cujo significado desconhecia, mostrando que a primeira reação é estabelecer associações de natureza vária, sonoras ou gráficas, de modo a inferir algum sentido.[30]

Segundo Levelt (1989), o léxico mental pode ser definido como o conjunto das entradas lexicais, isto é, o conjunto das representações mentais das palavras que o falante conhece. O léxico mental é também conhecido como o "dicionário mental". Existem, contudo, poucas semelhanças entre o léxico mental de um indivíduo e um dicionário de língua. Estes últimos, impressos ou informatizados, são limitados do ponto de vista da sua renovação e organização, são um produto finito, a sua organização é alfabética e a maior parte deles fornece informação apenas sobre as palavras. O "dicionário mental" é localizável numa fração de segundos, a velocidade com que se encontram as palavras sugere que haja uma organização bastante meticulosa, está sempre em reorganização ao longo da vida, remete-nos para aspetos de natureza diversa, fazendo ligações com os conhecimentos que o falante possui (Aitchison, 1987). O léxico mental engloba o conhecimento do mundo e o conhecimento linguístico.

Hudson (1984) refere que:

> Le lexique mental contient de loin bien plus d'information que tout dictionnaire. Il n'y a pas de limite à la quantité d'information détaillée… qui peut être associée à un item lexical. Les dictionnaires existants, même les plus gros, ne peuvent spécifier les items lexicaux que de manière incomplète. (p. 23)

[30] A mesma posição tem Leiria, quando refere que "Este processo, deveras complexo e intrincado, só se torna possível quando temos já um rápido processamento mental de forma a que a seleção do item lexical seja feito de forma célere. Tal conjuntura exige então que os critérios de organização e acessibilidade sejam bem definidos, assim como as suas possíveis variáveis e rede de conexões estabelecidas. Mediante este facto, torna-se importante destacar no processo de aprendizagem mediado pelo professor as palavras que acabam a este nível por criar uma maior tessitura de significações." (2001, p. 83)

Na estrutura do léxico mental, segundo (Duarte, 2000), podemos distinguir dois tipos de vocabulário: um vocabulário passivo, que corresponde ao conjunto de palavras que o falante é capaz de compreender, mas não usa normalmente; e um vocabulário ativo, que inclui apenas as palavras que o falante utiliza efetivamente. Assim sendo, o vocabulário passivo de cada falante é consideravelmente mais vasto do que o seu vocabulário ativo.

Sempre que se lê ou fala, ativa-se o léxico mental de forma automática e inconsciente. Surge então a dúvida sobre a forma como o vocabulário está representado no léxico mental, se de forma declarativa, se processual. Estudos efetuados com crianças durante o processo de aquisição da língua materna e outros feitos com adultos revelam que a fala pressupõe representações processuais. Ou seja, a representação do elemento cognitivo desencadeia um esquema articulatório cujo resultado é a formulação de um sintagma por meio da utilização de signos que remetem para os conceitos que lhes estão subjacentes, Bernardo (2010). Por esta razão, qualquer intenção comunicativa na aula de L3 vai ativar um programa articulatório na língua materna e explica a inevitabilidade das interferências, e sobretudo, a necessidade de se desenvolver junto dos aprendentes o conhecimento processual, por forma a assegurar a ligação adequada entre as unidades linguísticas e as respetivas unidades de representação.

Quando a base concetual da L2 for radicalmente diferente da L1 do falante, este terá de absorver primeiro muito saber declarativo para o representar ulteriormente em conhecimento processual. Daqui decorrem consequências para o processo de ensino e aprendizagem da L3, por exemplo, na aquisição e compreensão de vocabulário, recorrendo ao léxico mental e à ativação de estratégias.

O léxico mental é uma construção gradativa que merece alguma acuidade da parte dos responsáveis pelo ensino da L3. São desaconselháveis duas práticas muito generalizadas, com consequências devastadoras para a aprendizagem da L3: a primeira

consiste em deixar os novos lexemas a pairar no vácuo, por assim dizer, e a segunda em traduzi-los de imediato. No primeiro caso, são elevadas as hipóteses de que a retenção nem sequer se dê, já que o aluno não chega a interpretar uma palavra, não tendo oportunidade de o associar a nenhuma das redes concetuais do seu léxico mental. Por outro lado, sempre que o docente fornecer a interpretação de uma palavra ou expressão, através de uma paráfrase, de uma explicação ou da tradução, ele está a roubar ao aprendente a oportunidade de descoberta do significado de itens desconhecidos e assim de exercitar o seu conhecimento processual. Efetivamente, o que importa é suscitar no aluno a vontade de aceder à nova realidade lexical, retirando inferências das pistas que o texto oferece, quer ao nível da sua macroestrutura (contexto global, estruturação do texto), quer ao nível da microestrutura (pistas fornecidas por colocações, construções sintáticas, dados morfológicos e de formação de palavras, léxico, informações fonológicas e grafemáticas).

Para reforçar esta ideia, McCarthy (1997) refere que um falante, cujo contexto não é o de imersão, precisa acima de tudo reconhecer as palavras para as poder introduzir no seu léxico mental, para isso deve conhecer as suas formas sonoras, o seu estatuto gramatical e o seu significado. O léxico mental reclama que a informação sobre as suas palavras seja devidamente detalhada. Logo, o léxico mental constitui um tesouro poderoso que acompanha perpetuamente o falante.

1.18. Estratégias de ensino do léxico

Do conjunto da literatura lida, chegamos à conclusão de que não existem receitas para ensinar o léxico a alunos que estudam uma nova língua. A melhor prática em qualquer situação é observar o tipo de aprendente que está a ser ensinado, as palavras mais importantes para aquele contexto e ter uma visão global do *Syllabus* e dos documentos complementares, assim como a observância de outros fatores. Um certo número de

princípios, no entanto, deve ser considerado no desenvolvimento de uma unidade didática direcionada para o ensino do vocabulário perspetivando sempre um aumento do capital lexical.

Schmitt (2008), apresenta oito princípios que podem servir de reflexão e de orientação:

> How many words and which words to teach; The importance of learning the spelling and pronunciation of a word; Taking advantage of the first language; Engagement with vocabulary; Phrasal vocabulary; Combining explicit teaching with incidental learning; Explicit teaching; Incidental learning from exposure. (pp. 1-4)

As pesquisas mostram que os aprendentes precisam de saber aproximadamente 98% das palavras usadas nos textos escritos ou falados para o entenderem convenientemente (Nation, 2006). Os alunos devem aprender um grande número de palavras para se tornarem proficientes. Schmitt (2008) defende o ensino explícito de famílias de palavras mais frequentes, fazendo listas de frequência, que podem funcionar como bancos de dados (*corpora*). Este esforço revela-se essencial para a língua oral e para a escrita por comportar muita informação sobre as palavras (Leech, Rayson & Wilson, 2001). Segundo Courtillon (1989), o léxico é o *pivot* da aquisição de uma língua, a partir do qual se organiza a sintaxe e a morfologia e assim chegar à estrutura da língua, às suas regras gramaticais que ajudarão na compreensão e na expressão oral e escrita.

Um outro princípio refere-se à necessidade de se estabelecer uma ligação entre a forma e o significado. De facto, a pesquisa mostra que os aprendentes de uma nova língua têm problemas com as formas das palavras (Koda, 1997; Laufer, 1988). Palavras com formas semelhantes, por exemplo, as homónimas, são particularmente confusas para os alunos, especialmente quando é o contexto que serve para as distinguir. Uma vez que demoram a conhecer a polissemia e as relações que se estabelecem a nível da grafia e do

som, é-lhes muito difícil encontrar alguma transparência, levando-os a interpretações erróneas.

Não há dúvida de que as L1e L2 exercem influência considerável sobre o modo como se utiliza e aprende o vocabulário na L3. Em termos de produção, Hemchua e Schmitt (2008) constataram que quase um quarto dos erros em composições foi atribuído à influência da L1. Neste caso, o uso de dicionários bilingues pode facilitar a tradução e ajudar a adquirir habilidades na língua a nível da leitura e da escrita. Evidências de estudos psicolinguísticos demonstram que a L1 está ativa durante o processo de aquisição lexical da L3, quer dos aprendentes iniciantes quer dos mais avançados (Hall, 2002; Sunderman & Kroll, 2006). É pouco provável que os aprendentes, numa fase inicial, se preocupem com os contextos, porém, nas fases posteriores, isso torna-se importante para o conhecimento da L3, o que sugere que os métodos de ensino devam ser apropriados às diferentes fases de aprendizagem.

O envolvimento com vocabulário revela-se fundamental e, para que tal aconteça, nada melhor do que criar a necessidade da palavra. Esta pode estar associada à frequência com que aparece nos textos orais e escritos, facilitando desde logo a exposição e consequente memorização, ou então pode pertencer a uma determinada gíria que esteja na moda. A investigação sugere que a necessidade de uma palavra é tão importante que conduz à procura do significado, ao conhecimento dos contextos de uso e da sua evolução diacrónica, promovendo a vontade de permitir que ela também faça parte do seu vocabulário (Hulstijn & Laufer, 2001).

Ensinar a língua implica, desde cedo, um esforço para maximizar o capital lexical do aprendente e ajudá-lo a encontrar nas *Phrasal vocabulary*, combinatórias, o apoio para os seus discursos, pois, além de contribuir para a coesão discursiva, permitir-lhe-á ter uma consciência maior da riqueza linguística da nova língua e são um fator de socialização importante na sua vida.

Um programa de ensino de vocabulário bem estruturado deve conjugar um ensino explícito do vocabulário com atividades que conduzam à aprendizagem incidental. Nos níveis iniciais, é necessário ensinar explicitamente todas as palavras até ao momento que dispõem de vocabulário suficiente para começar a fazer uso das palavras desconhecidas que encontram no contexto. A aprendizagem incidental ocorre em todas as exposições à língua, em contexto formal e informal. Por esta razão, deve estar nas atividades que o aluno tem para resolver e deve ser estruturada de uma determinada forma e sob princípios consistentes. Deixar que uma palavra apareça regularmente com um determinado propósito fará com que o aprendente a memorize e isso deve alargar o seu léxico mental, e, por conseguinte, devem-lhe ser apresentados vários contextos de ocorrência. A pesquisa mostra que a aprendizagem incidental da leitura acrescenta significativamente o capital lexical, mesmo sendo um processo moroso (Horst, 2005).

O ensino explícito do vocabulário tem sido sugerido por Schmitt (2008) como forma de fornecer encontros com a palavra, como oportunidade para integrar novas palavras com outras menos novas, como maneira de consciencializar o aprendente para a escolha das palavras que usa, como forma de desenvolver a fluência no discurso e, ainda, como forma de construir um dicionário pessoal com as palavras que agora conhece. Este princípio promove a aprendizagem cooperativa, pois aumenta a motivação dos participantes e prepara-os para atividades em conjunto. Estes podem trocar as listas individuais e encorajar a aquisição do vocabulário do colega.

É importante ter uma visão ampla do vocabulário, assumir o controlo do seu ensino explícito, prever o desenvolvimento do vocabulário incidental e assegurar-se de que as palavras adquiridas estão disponíveis para serem usadas.

Grimaldi (2007), no seu artigo, refere que "Enseigner le lexique: une nécessité pédagogique, une réalisation difficile mais possible" (p. 1), assim como em outros trabalhos anteriores, recorda que, antigamente, se faziam listas temáticas de palavras, se

exercitava a repetição de exercícios fragmentados destinados à identificação de prefixos e de sufixos e que, em contrapartida, hoje "on le fait peu parce qu'on ne sait pas comment s'y prendre" (p. 1). Esta crítica ao estado atual da questão deve fazer-nos pensar e tentar encontrar um equilíbrio adequado, pertinente e produtivo.

1.19. Projetos o*nline* sobre o léxico

De seguida, nomearemos alguns projetos nacionais e internacionais que disponibilizam material linguístico importante para a expansão do léxico de alunos e professores. Não são aconselhados para consulta individual ou solitária nos níveis iniciais, porque requerem orientação, porém, considerámo-los interessantes para a pesquisa de expressões, cuja quantidade de situações de ocorrência, se apresentaram e se revelaram úteis. Também nos serviram de referência para delimitar o nosso trabalho, como base teórica, conduzindo-nos à pertinência e utilidade do produto final.

Ressalve-se que alguns deles sobreviveram com dificuldade, dado o escasso investimento económico por parte do Estado. Mencionámos alguns da responsabilidade do ILTEC – MULTILEX, ACQUILEX, GENELEX[31] –, que se desenvolvem /-eram com outros países europeus e que constituem importantíssimas bases de dados lexicais úteis para os investigadores e professores. Do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), o projeto COMBINA-PT[32] (2002), Corpus importantíssimo no arquivo de expressões e associações lexicais significativas, "evidencia a existência de padrões complexos de associações de palavras, que provam que o léxico não é composto apenas por itens lexicais simples ou compostos, mas também por agrupamentos, mais ou menos previsíveis, não necessariamente fixos"[33]. Também do CLUL, o projeto CORLEX –

31 Apresentação feita por Margarita Correia em Simpósio de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia Araraquara, 25 a 27 de outubro de 1994.
32 Disponível em: http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/manual_combinatorias_online.php
33 Disponível em: http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/187-combina-pt-word-combinations-in-portuguese-language

Léxico Multifuncional Computorizado do Português Contemporâneo – que reúne textos orais e escritos que cobrem uma grande variedade de tipos de linguagem, abrangendo umadiversidade de géneros e de matérias, sendo a mais preponderante o texto jornalístico. Destaca-se pelo modo como cada entrada lexical (vocábulo) é seguida de informação gramatical (categoria morfossintáctica) e de informação quantitativa (nível de ocorrência no *corpus*). As mesmas informações são dadas para todas as formas lexicais (formas flexionadas e alguns compostos) de cada vocábulo. Do Centro da Universidade Nova de Lisboa-CLUNL, destacámos o projeto CAL2 – *Corpus* de Aquisição de L2[34] – que se encontra organizado por língua materna e, dentro de cada uma, por nível de competência linguística: iniciação, intermédio e avançado, coordenado por Ana Madeira; o *Corpus Recolha de dados de PLE2*; o *Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2)*[35], da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O projeto é um Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2/CELGA)[36] coordenado por Cristina Martins. Da FLUL, surge a compilação de materiais dos alunos dos cursos de PLE (ICLP) e do Centro de Exames (CAPLE) – *Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda* – COPLE2. Trata-se de uma base de dados útil para os estudos linguísticos sobre a aprendizagem do português por falantes estrangeiros e visa o desenvolvimento de projetos na área do ensino do português.

Os meios disponíveis (em formato papel, ou online) para aprender e divulgar o léxico são atualmente muito diversificados e sofisticados e, além dos mencionados, existem também os Dicionários especializados, Glossários, Diciopédias, Thesaurus, Dicionários de Combinatórias entre outros. Sobre estes últimos, pretendemos dedicar alguma atenção, por serem valiosos contributos para a didática da língua, porque

34 Disponível em: http://cal2.clunl.edu.pt/ - Corpus de Aquisição de L2, organizado por língua materna e, dentro de cada uma, por nível de competência linguística: iniciação; intermédio; avançado.

35 Disponível em: http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/314-corpora-of-ple

36 Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/rcpl2/ - acervo de 458 produções escritas de aprendentes de PL2. Recolhidas entre 2009 e 2011.

disponibilizam informação lexical variada, contextualizada e em grande quantidade que permitem aos professores uma oportunidade alargada de exploração da língua. A comunidade portuguesa tem ao seu dispor *O Dicionário de Combinatórias Lexicais do Português do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa* – COMBINA-PT – já referido anteriormente, disponível *online*. Trata-se de um reconhecido e poderoso meio de conhecimento das possibilidades de ocorrência das palavras, útil, funcional e motivador.

Na verdade, com o advento da Linguística de *Corpus* e dos *Corpora* Eletrónicos, os estudos sobre o léxico, a sua frequência e a sua co-ocorrência centraram-se na disponibilização de grandes quantidades de dados úteis para a preparação de atividades didáticas para todos os níveis de proficiência, uma vez que incentivam a leitura e a releitura dos contextos de ocorrência. Inúmeros são também os *corpora* formados a partir de textos eletrónicos disponíveis (textos literários jornalísticos, revistas de todos os tipos) em várias línguas. Não podemos esquecer, porém, os *corpora* criados a partir das produções escritas dos alunos, importantes para exemplificar teorias, metodologias e estabelecer paralelos entre os aprendentes. Assim, segundo Tognini-Bonelli (2001), os dois modos de abordagem dos *corpora* eletrónicos acima referidos são a abordagem baseada em *corpus* – *corpus-based*, no primeiro caso, e abordagem dirigida pelo *corpus* – *corpus-driven*, no segundo. Para o nosso estudo, ambos foram muito úteis e trabalhados, com acuidade, como veremos adiante. Para Scott e Tribble (2006), o segundo caso é designado como "corpora de aprendente, ou seja, uma compilação de textos escritos, não publicados, produzidos num ambiente de ensino ou treinamento, geralmente para serem avaliados" (p. 133).

Para os aprendentes dos níveis intermédios (A2, B1, B2) e avançados, a exploração dos *corpora online* constitui um meio para compreender a língua, estudando, relacionando, comparando os sentidos, as co-ocorrências, as similitudes com a sua língua

materna, ajudando-os a possuir a informação do uso real da palavra. Esta é também uma forma de partir de dados reais para identificar áreas possivelmente nevrálgicas no uso da língua estrangeira. Poderá também permitir ao professor fazer um raio-x da *performance* dos seus aprendentes.

Os *corpora*, contendo textos digitalizados produzidos por aprendentes de língua estrangeira (incluindo o COMBINA-PT), começaram a ser explorados somente por volta da década de noventa, segundo Hyland (2002, p. 176). Esses *corpora* fornecem evidência sobre os recursos do léxico a nível gramatical e discursivo utilizados pelos grupos de falantes nativos de uma língua, no momento em que se expressam numa outra língua. Dada a facilidade e a rapidez de recolha de enormes quantidades de dados linguísticos autênticos, pode-se examinar com segurança e fiabilidade, o que é usado de forma coletiva por esses grupos de consulentes[37], o que é usado em demasia e o que é pouco ou nada usado.

A análise dos dados fixa-se em unidades que são maiores do que a palavra, visto que parte da premissa de Sinclair (2004, p. 148) de que "a palavra não é o melhor ponto de partida para a descrição de significado, porque o significado é o resultado de combinações de palavras". Assim, a primeira publicação do Dicionário *online* – COBUILD – *Collins Birmingham University International Language Database* – tinha objetivos muito para além de ser exclusivamente um dicionário ou um *corpus*, impunha-se como uma referência importante no registo de padrões de linguagem significativos e fundamentais para o conhecimento de fenómenos e ocorrências linguísticas.

Para o editor (1985, p. 251), este trabalho mereceu a referência como "a major reorientation in language description", estando implícita nesta afirmação que, a partir daquele momento, a lexicografia podia ser estudada e abordada de modo diferente, por um lado oferecendo padrões de linguagem significativos que jamais tinham sido registados e,

31 Terminologia usada por Margarita Correia.

por outro, sendo um contributo fundamental de apoio para o conhecimento de fenómenos linguísticos presentes no inglês. A reorientação mencionada por Sinclair teve grande repercussão nos estudos sobre a natureza da linguagem e também no papel do vocabulário no ensino de línguas. Outras referências importantes na área são a recolha feita por Granger, (2003), *International Corpus of Learner English* – ICLE e a do *Longman Learner's Corpus (LLC)*, entre outros. Em Portugal, o *Corpus* electrónico da variedade europeia do Português e de outras variedades, cuja recolha pertence ao CLUL – *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo (CRPC) de 2010 – constitui um recurso de referência fundamental na área dos estudos do léxico português e das suas variantes africanas.

Em tom de conclusão, o capítulo apresenta a revisão da literatura feita no âmbito da terceira língua e enquadra-a como disciplina inserida no ciclo secundário. A natureza desta disciplina mergulha nas áreas do multilinguismo e da interculturalidade, o que se liga diretamente com os documentos de trabalho do QECR e do CEALV, que propõem a formação integral do aprendente de línguas, associada à sua consciência de que a aprendizagem de línguas contribui para a sua integração no mundo plural, devendo preocupar-se por fazê-lo ao longo de toda a sua vida.

O léxico é o núcleo da interação social. Quanto maior for a exposição à língua maior é o privilégio de participar e interagir com os outros. A interação conecta-se diretamente com a compreensão e, por isso, requer estratégias de retenção de fórmulas que estejam disponíveis no "banco de dados". Os dicionários e os *corpora* lexicais disponíveis *online* contribuem para a expansão do léxico, para a sua atualização e utilização.

CAPÍTULO II

OS RECURSOS DIGITAIS AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM DO LÉXICO L3

O papel da tecnologia na educação é um assunto que está na ordem do dia. Hoje, debate-se o impacto da tecnologia digital na escola, nas diferentes disciplinas, a sua utilidade nos contextos de aprendizagem, as implicações na projeção didática, as implicações na autonomia, autoeficácia e autorregulação do aluno, a extensão das formas de comunicar, a gestão e organização da informação rápida e fácil do *online access* e do *open source*, as formas de reutilização e distribuição dos recursos digitais e tantas outras preocupações relevantes que não entram no âmbito da nossa investigação. É importante, contudo, dar conta do *stock* do que sabemos sobre o impacto da tecnologia digital na educação e, tomar em consideração aquilo que se tem aprendido nesta área ao longo da última década.

Mas antes, clarifiquemos o conceito "tecnologias digitais". Adotámos a definição do Quadro Europeu de Competência Digital - título abreviado e doravante Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018), que o apresenta como "um termo geral para recursos e dispositivos digitais, abrangendo assim qualquer tipo de *input* digital: *software* (incluindo aplicações e jogos), *hardware* (incluindo tecnologias de sala de aula ou dispositivos móveis) ou conteúdos/dados digitais (i.e., qualquer ficheiro, incluindo imagem, áudio e vídeo)" (p. 27).

A figura seguinte contribui para a clarificação do conceito e apresenta a visão geral dos conceitos chave a ter em conta quando se fala de tecnologias digitais:

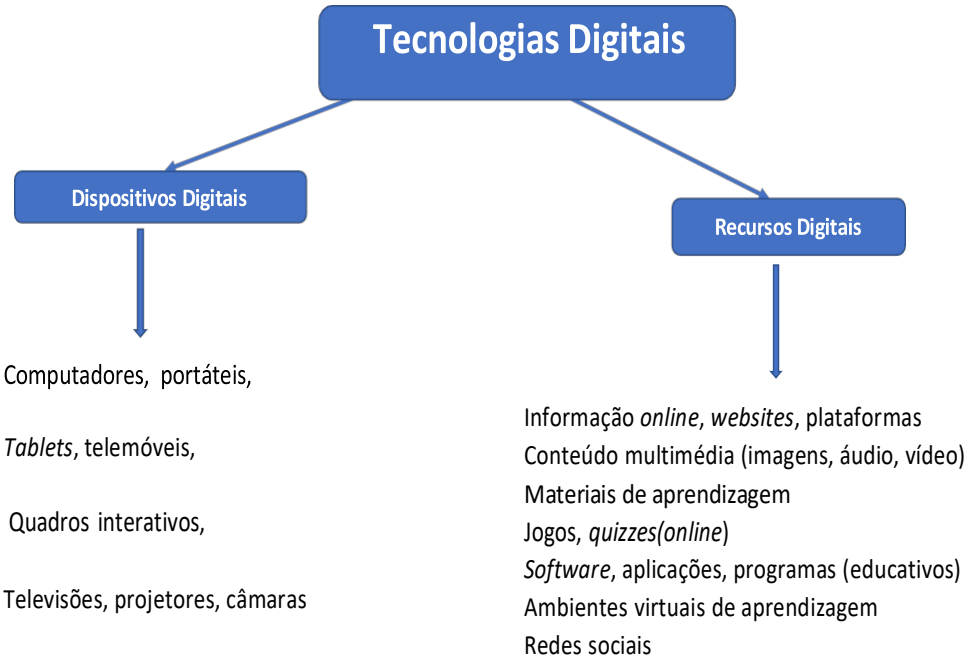

Figura 2 – Conceitos chave em tecnologias digitais. Adaptado do Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018, p. 88).

O documento referido destaca seis áreas de intervenção das tecnologias digitais no ambiente didático. Área 1: envolvimento profissional, ou seja, uso das tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional; Área 2: partilha dos recursos digitais; Área 3: uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem; Área 4: avaliação, ou seja, uso das tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação; Área 5: uso das tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes; finalmente, a Área 6: promoção da competência digital dos aprendentes através do uso criativo e responsável das mesmas para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas (Lucas & Moreira, 2018). Estas áreas explicam que as competências pedagógicas digitais do professor foram estruturalmente consideradas deforma implícita neste trabalho. Procurámos a eficiência e a inovação no uso das tecnologias digitais para a planificação das unidades didáticas, a implementação no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e na avaliação que se debateu pelo uso do *feedback* e pela análise de evidências demonstradas pelos alunos.

Os recursos ou aplicativos digitais disponíveis nos aparelhos móveis, tais como *smartphones* e *tablets*, têm sido adotados e incorporados pelos professores nas suas atividades didáticas (Pereira & Rodrigues, 2013). Alguns estudos feitos neste âmbito (Bogdanovic, Barac, Jovanic, Popovic, & Radenkovic, 2014; Hwang & Chang, 2011; Moura, 2009, 2010a, 2010b; Moura &Carvalho, 2007, 2008) mostram que os alunos aumentam a *performance* da aprendizagem. Porém, outros autores (Ifenthaler & Schweinbenz, 2013), embora reconheçam as suas potencialidades e o impacto na aprendizagem, referem que, algumas vezes, se notam *shallow adoptions*, isto é, utilizações passageiras e num curto espaço de tempo, faltando-lhes a persistência pedagógica no uso destes meios. Ifenthaler e Schweinbenz (2013), seguindo a linha de pensamento de Hsieh e Wang (2007) e de Li, Hsieh e Rai (2013),

indicam quatro níveis de motivação na utilização de recursos móveis por parte dos professores. O primeiro é a adoção simbólica[38]. Trata-se de um pré-requisito fundamental para o utilizador que pretende dar continuidade a este nível, projetando-o nos níveis seguintes. De seguida, passa-se para o nível de extensão do uso[39]. O terceiro nível, o uso emergente[40], implica a exploração de métodos e a aplicação das funcionalidades das tecnologias que suportam a atividade didática. A inovação pedagógica[41] é o quarto nível e refere-se à ação deliberada e sustentável na introdução de novas práticas no ensino. Estas visam aumentar a eficiência e a eficácia do ensino e da aprendizagem (Walder, 2017).

O sucesso da implementação da inovação pedagógica requer da parte dos professores a integração de novos caminhos de ensino e aprendizagem assumidos e comprometidos com a escola e com o S*yllabus* adotado (De Smul, Heirweg, Van Keer, Devos & Vandevelde, 2018). Assim, a implementação da inovação pedagógica com os recursos digitais corresponde, por um lado, a um processo evolutivo sustentado na aquisição de competências de natureza exigente e, por outro, à integração de novos métodos de ensino e de compreensão da aprendizagem.

A pesquisa na área educativa, baseada na evidência – *evidence based education* – doravante EBE, fornece recomendações fiáveis, apesar de devermos entendê-la na sua aceção probabilística, devido à pluralidade de questões sobre o uso das tecnologias na didática. Como veremos no próximo capítulo, a EBE promove o conhecimento dos trabalhos científicos produzidos em vários âmbitos, uma maior consciência sobre a evidência empírica que eles acarretam, assim como baseia a reflexão e a tomada de decisões nos dados recolhidos recentemente. A ênfase posta

[38] *Symbolic adoption* é definido como "a peak motivational state reflective of a user's mental evaluation of the technology and its use as a worthwhile concept" (Karahanna & Agarwal, 2006, p. 8).
[39] *Extended use* é a adoção de um comportamento centrado nas funções e características dos recursos tecnológicos, como inovação no trabalho (Hsieh & Wang, 2007).
[40] *Emergent use* refere-se ao "using technology in an innovative manner to support an individual's task performance." (Wang & Hsieh, 2006, p. 734).
[41] *Pedagogical innovation* refere-se à adoção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

no caráter empírico representa uma primeira condição para que se possa falar de evidência. Por outras palavras, a base dos conhecimentos, onde se funda a EBE, deriva da análise das experiências concretas de ensino e aprendizagem, conduzidas através de diversos métodos de relevo científico próprios da pesquisa educativa (qualitativos e quantitativos). Visto deste modo, pode parecer que o conceito de evidência se reduz a um resultado de pesquisa, ainda que o seja não se encerra aí, devendo juntar-se outras condições, como refere (Baldacci, 2013):

-Transferibilidade – extração dos dados relevados pela pesquisa e aplicação dos mesmos noutros contextos, com as respetivas adaptações. No caso de esses resultados revelarem uma semelhante eficácia pode-se então falar de evidência;

-Inteligibilidade – estabelecida de acordo com um modelo teórico explicativo que dá sentido ao que foi relevado no plano empírico, identificando e justificando o método aplicado à didática.

No caso específico do uso das tecnologias em contexto escolar, a literatura no seio da EBE mostra que elas continuam a ocupar um lugar pioneiro do ensino aprendizagem. O Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018)[42] apresenta um conjunto de competências digitais específicas para todos os educadores e aprendentes para melhorar e inovar a educação. O Quadro DigCompEdu de Lucas e Moreira, visa captar e descrever estas competências digitais específicas, propondo 22 competências elementares, organizadas em 6 áreas[43], propõe um modelo de progressão para ajudar os educadores a avaliarem e a desenvolverem a sua competência digital, descreve níveis de competência digital - recém-chegado (A1), Explorador (A2), Integrador (B1), Especialista (B2), Líder (C1) Pioneiro (C2). O Quadro é de uma importância crucial para os professores e para aqueles que

[42] Consultável em: https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
[43] As Áreas foram referidas na página 125, deste capítulo.

desenvolvem modelos de competência digital, já que fornece um enquadramento de referência útil para o profissional de ensino (Lucas & Moreira, 2018).

O autor Hattie (2009), no seu livro *Visible Learning*, sintetizou os dados provenientes de meta-análises[44], de 800 estudos com o objetivo de identificar os fatores que influenciam os resultados dos alunos. Hattie categorizou seis grandes fatores que contribuem para a aprendizagem: o aluno, a família, o contexto da escola, o currículo, o professor e as metodologias de ensino e aprendizagem. Identificados os fatores, Hattie desenvolveu uma maneira de classificar os "efeitos" de cada fator –magnitude de efeito – *effect size*, tornando-os, assim, comparáveis. Na pesquisa, o autor classificou 138 efeitos em 2009, relacionados com os resultados de aprendizagem, de acordo com os seus efeitos: de muito positivos a muito negativos.

No que se refere ao uso das tecnologias (em sentido geral) na aprendizagem, o estudo[45], se compararmos os dados recolhidos em 2009, verificamos que há melhorias na unidade de medida, mas ainda não são resultados tão convincentes e otimistas, ao menos à dimensão auspiciada por muitos, defensores de que as tecnologias exerçam tanta influência na aprendizagem. Os efeitos observados em 2009 referiam-se aos alunos do ensino básico e secundário. No âmbito do uso das tecnologias, a lista permite-nos ver que os resultados do *effect size*[46] se mostram abaixo do mínimo significativo em todas as tipologias de emprego tecnológico exceto para os vídeos interativos.

Tabela 1 – Resultado do e*ffect size* no uso das tecnologias. (Calvani, 2012a, p. 34).

Efeitos	*Effect-Size* (ES) 2009
interactive video methods	ES 0.52

[44] Por meta-análise se entende que é uma técnica estandardizada baseada em comparações que permite sintetizar os resultados de cada pesquisa (Calvani & Vivanet, 2012).
[45] Pode ser consultada a lista completa em: https://visible-learning.org/nvd3/visualize/hattie-ranking-interactive-2009-2011-2015.html
[46] Por *effect size* se entende a dimensão do efeito ou a magnitude do efeito, ou seja, a medida estatística de um efeito. Baseia-se na diferença do resultado obtido entre um grupo experimental e um grupo de controlo (Vivanet, 2012).

computer assisted instruction	ES 0.37
Gaming / simulations	ES 0.33
programmed instruction	ES 0.24
audio-visual methods	ES 0.22
web-based learning	ES 0.18
distance education	ES 0.09
Concept mapping	ES 0.57

Os resultados não são, de facto, muito animadores para os fãs incondicionais da inovação tecnológica aplicada na sala de aula, ainda que constituam uma base de reflexão.

Uma outra síntese geradora de conhecimento sobre a eficácia do uso dos meios tecnológicos na didática da tecnologia em contexto escolar é a de Higgins, Xiao e Katsipataki (2012)[47], cujos autores desenvolveram uma pesquisa para a *Education Endowment Foundation* (EEF) sobre o impacto das tecnologias no percurso escolar dos alunos. Os autores analisaram 48 meta-análises, entre os anos 1990 e 2012, com alunos entre os 5 e os 18 anos. Segundo a síntese de tal estudo, o impacto das tecnologias digitais sobre o processo de aprendizagem é semelhante ao do *effect size* entre 0.30 e 0.40, de Hattie, com uma variabilidade um pouco mais ampla.

A *Education Endowment Foundation* (EEF)[48] tomou o trabalho destes investigadores e integrou-os com os dados recolhidos de Li e Ma (2010), Tamim et al. (2011) e Cheung e Slavin, (2013), chegando à conclusão de que as tecnologias digitais teriam uma média de *Effect size* 0.28. Mesmo assim, a Fundação sublinha o impacto positivo das tecnologias digitais sobre a motivação. Refere que estas permitem o

[47] Consultável em: https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/digital-technology/

[48] Consultável em: https://educationendowmentfoundation.org.uk/

desenvolvimento original das interações e das modalidades de ensino e aprendizagem (por exemplo, fornecendo *feedback* mais eficaz e consentindo formas de representação diferentes). O estudo pode ser lido na página indicada na nota de rodapé.

Não obstante os resultados parecerem ser pouco animadores, mesmo com osúltimos trabalhos de Bernard et al. (2014) e de Schmid et al. (2014), cujos resultados também não apontam para uma evidência decisiva, salientam a importância em continuara aprofundar as pesquisas neste âmbito. Eles reconhecem que os recursos digitais, doravante ReD, desempenham um papel de relevo na flexibilização e no enriquecimentodo trabalho na sala de aula.

Do nosso ponto de vista, aos ReD atribuem-se conceitos de utilidade, facilitação e suporte no contexto didático em que nos movemos, constituindo também um meio para potenciar as aprendizagens disciplinares ou transversais e para desenvolver um leque de competências sociolinguísticas e essenciais ao longo da vida. Descobrimos que também contribuem para a organização, gestão e partilha de informação, promovem o envolvimento em tarefas concretas e ativam valores de respeito e estima, bem como habilidades de colaboração e cooperação.

De acordo com o estudo de Hattie, as ações didáticas mais eficazes resultaram naquelas em que o professor transforma o ensino e aprendizagem visível[49], quer quando partilha os objetivos com os alunos, quer quando os escuta e se interessa pelos conhecimentos que possuem sobre o tema que vai ser abordado. A noção de aprendizagem visível é explicada pelo próprio autor (Hattie, 2012):

> The 'visible' aspect also refers to making teaching visible to the student, such that they learn to become their own teachers, which is the core attribute of lifelong learning or self-regulation, and of the love of learning that we so want students to value. The 'learning' aspect refers

[49] A aprendizagem visível é o título do livro de John Hattie (2012): *Visible Learning for Teachers maximizing impact on learning*.

> to how we go about knowing and understanding, and then doing something about student learning. (p. 1)

A visibilidade tem a ver com um processo de ensino e aprendizagem explícito, sustentado continuamente no tempo e pelo *feedback* entre o professor e os alunos, havendo a consciência entre ambos dos objetivos e do que é preciso que façam para os atingir. Aos objetivos explícitos e transparentes subjaz uma prática intencional de consecução e de domínio de um determinado tipo de *feedback* que é procurado e provocado pelo professor. O *feedback*, do ponto de vista de Hattie (2009), deve ser exercitado nas duas direções (aluno – professor e vice-versa):

> Il fattore più importante è il feed-back: il che va dallo studente all'insegnante piuttosto che l'opposto. Il feed-back dallo studente all'insegnante è del resto ciò chef a l'apprendimento visibile, il vero punto di encontro tra insegnamento e apprendimento. (p. 32)

A reciprocidade é vista entre o ensinar e aprender, o passar de tutor a aprendente, o descompor e recompor a complexidade dos problemas. Estes são os traços de uma instrução eficaz. A reciprocidade e o *feedback* atuam sobre a consistência do impacto das duas responsabilidades – professor e aluno – e sobre o investimento de ambos na melhoria da formação. Sobre a importância do impacto e o peso do *feedback* na ação didática falaremos mais à frente.

Retomando os resultados obtidos por Hattie no âmbito do impacto do uso das tecnologias nas aulas, salientamos que a passagem de onze anos sobre esse estudo pesa, muito embora esta situação continue sem haver um número considerável de pesquisas empíricas que sustente e assegure a influência das tenologias digitais na aprendizagem dos alunos. Consideramos que, neste espaço de tempo, muito se tem alterado.

No âmbito da nossa pesquisa, pretendemos saber até que ponto as tecnologias digitais influenciam o aumento do léxico em L3, num contexto de não imersão e, não tendo

sido recolhidos dados quantitativos, acreditamos que as tecnologias digitais têm algum peso e influência nas aquisições dos alunos e que são mais benéficas que maléficas. Sabemos que exigem uma projeção fundada em princípios: i) de coerência e de ligação com a realidade e necessidade dos alunos; ii) de transparência a nível dos objetivos, atividades, atuação e avaliação; iii) de partilha contínua com eles; iv) de flexibilidade, uma vez que sofre sempre ajustes ao longo da sua execução. A experiência de dez anos a trabalhar com este tipo de público e neste contexto confirma que os recursos digitais permitem maior envolvimento por parte dos alunos, criam mais espontaneidade comunicativa e proporcionam mais escolhas a nível da variedade do léxico. O professor deixa, assim, de ser a única referência linguística. Acrescentamos o facto de as tecnologias digitais poderem também elas oferecer aos alunos oportunidades de comunicação e de colaboração, descentrando assim a figura do professor.

As explicações que aparecem no sentido de justificar os dados de Hattie (2009), e são feitas pelo próprio, relacionam-se com o papel de distração que as tecnologias podem ter sobre os seus usuários. E acrescenta:

> Avere troppe attività a finalità aperta (apprendimento per scoperta, ricerche su Internet, preparare presentazione power point) può rendere difficile indirizzare l'attenzione degli studenti a ciò che ha importanza, dato che essi amano esplorare dettagli, aspetti irrilevanti e molto specifici, mentre svolgono queste attività. (p. 37)

Para o autor, é a metodologia que o professor utiliza que faz a diferença e não a tecnologia.

Uma confirmação da tese de Hattie surge da *Cognitive Load Theory* (CLT), apresentada no capítulo seguinte, cujas críticas referentes à ingenuidade de um certo construtivismo tecnológico mostram como a redução da orientação instrutiva dada pelos professores, o uso da tecnologia e a navegação em rede podem gerar nos alunos sobrecarga

cognitiva e dispersão, reduzindo as aprendizagens (Mayer, 2004, Kirschner et al., 2006; Sweller & Clark, 2006; Chen, Fan & Macredie, 2006). Os autores são unânimes em considerar que as tecnologias têm interferência negativa, quer na sedução por detalhes pouco significativos, quer na perda de tempo e na sobrecarga cognitiva desnecessária que podia ser investida com outros meios.

De acordo com o que acabámos de referir, parece que a pesquisa educativa no seio da EBE quer afugentar as tecnologias da escola, ou então que tudo é um *bluff* do mercado publicitário. Não é isso, a EBE põe em evidência os dados até agora estudados, cabe ao professor a decisão da escolha e a opção de os usar ou não. É um mito considerar que as tecnologias salvem o ensino das iliteracias. E outro mito é pensar que a evidência é sinónimo de certeza. Reafirmamos que a evidência permite contactar conhecimentos úteis e orientadores que podem merecer um determinado nível de confiança e de plausibilidade, com base na qualidade, peso e quantidade dos assuntos suportados pelo senso crítico desses trabalhos empírico-experimentais.

Calvani (2012) adverte para outro aspeto relativo à ambiguidade dos dados recolhidos no seio da EBE:

> si desidera dunque sottolineare che i dati prodotti dalle diverse ricerche prodotte in seno all'EBE non possono essere correttamente interpretate in mancanza di una riflessione critica: le metodologie di cui l'EBE si avvale, in particolare le meta-analisi, non rappresentano certo un mondo privo di controversie. Uno degli elementi critici che più risulta evidente e l'ambiguità terminologica con cui si identificano e si raggruppano tecnologie all'interno delle diverse classificazioni: sotto un medesimo fattore sono spesso compresi studi primari relativi a esperienze didattiche assai differenti le une dalle altre. (p. 95)

Como se vê, a ambiguidade terminológica manifesta-se na sobreposição semântica entre as áreas de pesquisa diferentes, tornando difícil verificar em que base aqueles critérios foram incluídos em vez de outro mais afim.

Calvani refere ainda que um outro aspeto a ter em conta advém do enviesamento de algumas publicações, *publication bias*, ou seja, a distorção derivante do facto de na literatura haver a tendência para serem publicados os estudos que mais facilmente produzem efeitos positivos, em detrimento daqueles cujo impacto é pouco relevante ou significativo (Borenstein, 2006).

Na verdade, não obstante as críticas, mais recentemente o próprio Hattie (2014) reconheceu que se podem retirar bons resultados do uso das tecnologias: i) quando são usadas para integrar o ensino tradicional e não como alternativa; ii) quando os professores recebem formação apropriada; iii) quando oferecem aos alunos oportunidade de aumentar, durante alguns períodos de tempo, a aprendizagem; iv) quando os alunos assumem o controlo da situação - *self-regulation* - de aprendizagem, em relação a aspetos como o ritmo e o domínio do novo material; v) quando os alunos usam conscientemente as tecnologias para o trabalho colaborativo a pares; (vi) quando proporcionam oportunidades de *feedback;* vii) quando os alunos trabalham a pares, pesquisando, selecionando e discutindo a informação (pp. 198-199). A juntar a estes aspetos, sobre os quais falaremos mais adiante, estão a importância do contexto interativo, a sobrecarga cognitiva, a análise das necessidades do aluno, o desenvolvimento da competência comunicativa associada ao desenvolvimento das competências propostas pelos documentos de trabalho (QECR e CEALV), assim como a sugestão de diversificação de estratégias a usar com os alunos de L3, a quem pode ser útil fornecer múltiplas formas de aprender.

2.1. Os recursos digitais integrados na projeção da didática da terceira língua

A projeção didática com as tecnologias reveste-se de características um pouco diferentes da projeção de uma L1 ou L2: há a necessidade de criar um quadro mental (Hattie, 2011) – *mind frames*– que promova nos alunos o empenho intelectual, o desafio do conhecimento, a participação e a vontade de investir na sua aprendizagem. Deste modo, a projeção é um ato que exige: i) clareza em relação aos objetivos e aos resultados das aulas; ii) flexibilidade quanto às expetativas nos alunos e nos efeitos recolhidos na observação das aulas e iii) avaliação contínua do efeito do impacto que se vai registando. A projeção da didática da língua, especialmente da L3, requer um trabalho de reflexão, de discussão e de envolvimento dos dois agentes: alunos e professores. O que queremos dizer é que a prática frequente do *brainstorming* visa, por um lado, o envolvimento e a valorização das ideias dos alunos e, por outro, dele nasce a necessidade de um reajuste da projeção com o intuito de se aproximar mais do interesse, da necessidade e do nível de aprendizagem que almejamos. A este propósito, Hattie acentua a necessidade de, à luz de um impacto eficaz, cada professor dever colocar-se a pergunta: qual é o meu impacto?, apresentando oito *mind frames*[50], ou modos de pensar, sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O modelo de Merrill (2000, p. 4), que descreveremos no Capítulo III, orienta-nos para as cinco dimensões do ato de projeção: i) conhecer o problema que se vai enfrentar naquela Unidade Didática ou naquela aula; ii) refletir sobre os mecanismos a desenvolver para ativar o interesse e a curiosidade nos alunos; iii) apresentar aos alunos caminhos de solução, envolvendo-os, com a própria realidade, no processo de aquisição e de

[50] As oito *mind frames*, tradução nossa*:* "1- o trabalho fundamental do professor é avaliar o efeito do seu modo de ensinar na aprendizagem e nos resultados obtidos pelos alunos; 2-o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos depende do que os professores fizeram ou não… os agentes de mudança somos nós!;3- os professores devem falar mais de aprendizagem do que de ensino; 4-a avaliação é um *feedback* sobre o próprio impacto; 5- os professores dialogam não monologam; os professores apreciam e desafiam e não se abstêm nunca 'de fazer o seu melhor'; 7- os professores estão convencidos de que são eles a desenvolverem relações positivas nas aulas e entre o corpo docente; 8- os professores informam os alunos sobre o tipo de linguagem de aprendizagem" (Hattie, 2011, p. 5). Disponível em: https://hozir.org/pars_docs/refs/26/25322/25322.pdf
As mesmas podem ser encontradas e desenvolvidas por Vivanet (2012, pp. 258-268). Disponível em: Hattie trad Vivanet Apprendimento-visibile-insegnamento-efficace.pdf

acrescentamento de conhecimento ao que possuem; iv) criar situações de aplicação desse conhecimento, através de atividades diversificadas e tarefas concretas e, finalmente, v) fazer com que esse conhecimento adquirido seja válido e usado na resolução dos problemas na vida real. Segundo o autor, uma experiência didática deve aspirar sempre a níveis mais elevados de eficácia, de mais eficiência e de mais satisfação. Na mesma linha de pensamento, é pertinente registar a pergunta que Hattie (2014) colocou dirigida aos professores neozelandeses: Qual é o teu impacto?

No ato de projeção didática qual é o lugar das tecnologias digitais?

A didática não assenta nas tecnologias, mas serve-se delas como auxílio, como meio portador de informação. Assim sendo, o foco recai na seleção da informação relevante. Cingir-se às informações estritamente úteis, se o meio a usar é a internet ou é um *power point* produzido para aquela finalidade, tem diferença na concentração e absorção do conhecimento. A interação do aluno com o recurso escolhido também é de ter em conta. Dependendo do objetivo, ambos os recursos possuem um potencial para a aprendizagem, se se pretende oferecer uma informação sistematizada ou se se pretende oferecê-la de modo amplo e orientar o aluno para os aspetos relevantes. A relevância conduz-nos para aseleção de palavras-chave, de ideias novas e curiosas e também para a importância de saber retirar essa informação para o caderno, copiando *ipsis verbis*, aprendendo a fazer citações, a indicar a fonte, a confrontar com outras fontes de informação. Um trabalho quese revelou útil, foi desde o início habituarmos os alunos a terem disponíveis, nos seus equipamentos, dois dicionários de língua, não só para o confronto de significados, mas, sobretudo, para selecionarem o essencial dessa informação.

A otimização dos recursos digitais para fins educativos liga-se ao conceito de ergonomia cognitiva (Bagnara, 1990). A ergonomia cognitiva é uma ciência que tem como objeto de estudo a interação entre o sistema cognitivo humano e o dispositivo tecnológico, conhecido por *interface*, onde se cria uma dinâmica de contacto e de comunicação. São

dinâmicas ergonómicas aquelas que se produzem quando um aluno interage com um dispositivo tecnológico – *interface* – com o objetivo de aprendizagem. Nesta *interface* podem circular dinâmicas de nível emocional, linguístico, memória, cognitivo, sugerindo as soluções para melhorar as funcionalidades da máquina e para aprofundar os planos psicológico e educativo de interesse para a didática. O conceito revela-se importante no ato de projetar, pois apela para as relações possíveis que se podem gerar na mente a breve, médio e longo prazo, entre os condicionamentos, espaços e possibilidades de quando a mente interage com estes artefactos.

Quando a mente e os recursos digitais[51], também conhecidos por média digitais, se integram, origina-se um processo dialógico considerado mais eficiente e mais eficaz em relação às prestações que consegue um indivíduo sozinho. A interação liga-se à interatividade e sem cairmos nos estereótipos de que a interatividade é uma característica específica dos ReD e de quanto mais interativo é um ambiente, melhor é a aprendizagem.A interação com os recursos, selecionados para um determinado fim, motiva a interação entre os professores e os alunos, num clima de escuta da parte do professor e de exposiçãode ideias por parte dos alunos, o que é fundamental para percebermos como é que estes captaram a mensagem do recurso que estiveram a usar. Vinculámos o conceito de interação ao processo de troca de informação não só de natureza linguística como expressiva dos elementos em confronto.

Calvani (2012) propõe dois tipos de interatividade comunicativa: 'exploratória' – a que advém da navegação na Internet e a 'cooperativa' – aquela que advém da experiência de debate, de acrescentamento e de alteração de conhecimento entre os participantes dessa interação.

[51] Recursos digitais- referem-se aos meios tecnológicos. Têm três características: digitais (sistema digital em vez de analógico); integrativos (transferência de funções nos aplicativos, jogos e vídeos) miniaturas (objetos informáticos cada vez mais reduzidos) (Calvani, 2012, p. 47).

A interação didática, segundo Yacci (2000, p. 2)[52], deve seguir quatro princípios: i) ciclo de *loop* de mensagens: fazer compreender ao aluno a opinião do professor sobre a resposta que ele deu; ii) colocando-se do ponto de vista do aluno; iii) não se explica até que a mensagem esteja completa e iv) fornece benefícios a nível do conteúdo e afetivos: as mensagens devem ser reciprocamente coerentes.

Estes princípios ajudam-nos a refletir sobre o tipo de comunicação que se estabelece na sala de aula, a frequência e a qualidade e, ainda, sobre o abuso de estratégias de interação que podem conduzir ao cansaço, frustração e sobrecarga para o aluno.

A este propósito, as áreas propostas pelo Quadro DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018), como referimos anteriormente, preveem a interação entre os professores, os aprendentes, os encarregados de educação para melhorar o ensino. Contribuem, ainda, para o desenvolvimento profissional individual e para o bem coletivo, assim como para a inovação contínua na instituição e no ensino em geral.

A este conjunto de interações, nós acrescentaríamos a interação social, a qual, na didática da L3, se revela crucial, senão mesmo o aspeto chave. Sem interação social, onde se trabalha sobretudo a competência do ouvir, a língua não se exercita e não se ganham habilidades dialógicas nem de integração num determinado espaço.

Seguindo a linha de pensamento de Northrup (2001), nós também vemos a interação no trabalho a pares a desempenhar um papel importante no âmbito da didática L3. Defendemos que a interação deve ser projetada, com dedicação ao tempo, nem sempre limitado, de modo a cultivar um clima de confiança, de respeito e de cooperação entre pares. Um clima aberto proporciona um espaço de confidência e de aceitação dos sucessos e insucessos de cada um individualmente. Por insucessos entendemos os erros. A aula vista como espaço de maturação da interação, onde não se teme o riso ou escárnio dos outros

[52] No original: "Interactivity is a message loop; Instructional interactivity occurs from the learner's point of view and does not occur until a message loop from and back to the student has been completed; Instructional interactivity has two distinct classes of outputs: content learning and affective benefits; Messages in an interaction must be mutually coherent" (Yacci, 2000, p. 2).

por causa de um erro ou engano. A aula de L3 trabalha as competências sociais que envolvem o respeito e a aceitação do outro na sua diversidade.

Neste sentido, o erro é aceite como uma oportunidade de aprendizagem eficaz porque dele se extraem *insights* para abordagens seguintes. O clima de escuta, do qual falávamos anteriormente, envolve uma competência importante para os alunos e para os professores. Segundo Parker (2006), escutar requer três características: *humility, caution e reciprocity*. A humildade é a consciência de não se ouvir a totalidade do que é dito "I listen from the point of view that I am very likely missing something—that my understanding is incomplete"; a prudência é a consciência de não dar voz a qualquer ideia que apareça "If I am cautious when listening, I move slowly, taking care not to report (and dropping the belief that I need to report) every thought that comes to my mind. I engage carefully so that I am not denying or dismissing the validity of the speaker's point of view or manner of talking" e a reciprocidade é perceber o ponto de vista dos alunos:

> Reciprocity centrally involves the effort to take the perspective of another. If I engage in this practice, I intentionally privilege the speaker's vantage point and listen knowing that the speaker understands better than I do his or her social position, emotions, beliefs, and interpretations. (p. 16)

Num contexto da didática de uma L3, em que os alunos são de nacionalidades diversas, com línguas e culturas diferentes, saber ouvi-los precisa de ter estas três características em consideração, criando um clima de respeito e confiança, de suporte emotivo, aberto a todos os modos de pensar e, ao mesmo tempo, dando o exemplo como devem fazer entre eles.

2.2. Os recursos digitais na expansão das formas de comunicar

A aprendizagem da L3 contribui de modo decisivo para a formação, para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e para a sua integração no mundo globalizado. Ser plurilingue torna-se essencial para garantir o exercício de uma cidadania informada e ativa e significa possuir competências recetivas, produtivas e de interação em várias línguas, com níveis de desempenho diferenciados.

Em contexto de L3, como também se verifica nas outras línguas estrangeiras, a apropriação da língua não é considerada como "la costituzione di un sapere («la língua») inteso nel suo insieme, ma come il risultato dell'attuazione di molteplici competenze settoriali" (Beacco, 2018, p. 66). O autor baseia a sua tese no facto de cada uma das competências componentes da competência comunicativa visar um conhecimento particular da comunicação na língua-objeto, que pode basear-se em competências estratégicas transversais e levar a apropriar-se das formas a que os aprendentes estão expostos, não numa lógica descritiva da língua, mas naquela das necessidades para a comunicação verbal. Cada uma implica, então, escolhas de suporte, estratégias de sistematização, de produção e de avaliação, e também formas de organização linear do ensino.

O ensino da L3 não pode basear-se nas quatro habilidades, *skills*, ou quatro saberes, porque não correspondem a competências, mas a objetivos. As competências componentes da competência comunicativa propostas pelo QECR (2001) são: linguística, sociolinguística e pragmática (*vide* secções 2.1.2 e 2.1.3, pp. 34-35), sendo que a componente linguística se refere à amplitude e à qualidade dos conhecimentos em língua e também à organização cognitiva, ao modo como esses conhecimentos são armazenados e à sua acessibilidade.

A competência sociolinguística refere-se à competência de produção da comunicação verbal tendo em conta os parâmetros das normas sociais do uso da língua – modos de se dirigir a alguém, convenções, cortesia. Nesta competência, o QECR (2001)

inclui as competências relativas ao conhecimento dos registos linguísticos, as variedades sociais e regionais, as expressões populares e idiomáticas (*vide* secções 5.2.2- 5.2.2.5, pp. 169-174).

A competência pragmática refere-se ao uso funcional dos recursos linguísticos para construir atividades, testes ou inserir-se em contextos de interação frente a frente em tempo real, em sentido mais geral ao domínio do discurso. Nela distingue-se uma componente discursiva que tem a ver com o domínio das formas da frase, da coerência e da coesão textual, da progressão, etc… Também é composta por uma componente dita funcional, centrada nas funções retiradas isoladamente (chamadas microfunções) ou consideradas em sequência (macrofunções) em que aparecem formas do discurso oral ou escrito: narrações, descrições, comentários, conjuntos de esquemas de interação (*vide* secção 5.2.3 – 5.2.3.2, pp. 174-184).

Tal hierarquia e tipologia induziram Springer a considerar que [no QECR] (Beacco, 2018):

> la componente strategica occupa (…) un posto centrale e generale, essa non è (…) inclusa in una competenza comunicativa. Il modello del Consiglio d'Europa conferisce alla componente sociolinguistica un ruolo chiave, nella misura in cui si voglia privilegiare la dimensione culturale e situazionale. È dunque questa che articola la componente linguistica e la componente pragmatica. (p. 73)

Apesar de a componente estratégica não ser considerada componente da competência comunicativa, como tinha sido considerada por Canale e Swain (1980), está presente sob a forma de estratégias que permitem os aprendentes cumprir atividades classificadas em categorias (produção, receção, interação, mediação) e especificadas em domínios (ou situações) e de descritores específicos (Beacco, 2018)

Segundo Beacco, cingir o ensino da língua estrangeira às competências sociolinguística e pragmática oferece dificuldade por parecer que ambas apresentam elementos heterogéneos: a competência sociolinguística coloca variações e adaptações das produções linguísticas em parâmetros considerados sociais (cumprimentos, modos de tratamento, convenções – secção 5.2.2, pp. 169-174) que não estão em relação direta com o uso da língua; por sua vez, a competência pragmática inclui elementos que entram na gramática de texto (tematização, relações anafóricas), assim como o emprego de funções tomadas isoladamente ou das estruturas de formas discursivas (macrofunções), as quais não se distinguem no género nem no tipo (*vide* secção 4.6.2, p. 138).

O autor propõe, então, uma componente mediana que se encontra no ponto de conexão entre o linguístico (como conhecimento do código /sistema da língua) e o cognitivo (como domínio de estratégias de ação aplicadas à língua: planificação, antecipação, inferência, analogia, etc..), devendo ser analisada como " competenza relativa ai generi do discorso" (Beacco, 2018, p. 74), já que a produção / receção das formas de comunicação ativam muito conhecimento que não deve ser separado do ensino, ainda que sejam distintas: realizações verbais das noções gerais ou funcionais, regularidades das estruturas, apropriações dos enunciados em relação a regras coletivas que não sejam estreitamente sociais.

Tomados os componentes da competência comunicativa baseados em Beacco, com os alunos de L3, em contexto não imersivo, pensámos que a melhor prática seria apresentar-lhes a língua tal como é falada. Apresentámos extratos retirados da rádio, TV, vídeos, música, publicidade que fossem de encontro ao objetivo, de modo a aproximar os alunos do uso real, sem os tradicionais diálogos construídos e distantes de qualquer conversação real. Procurámos exemplos simples, em muitos casos retirados de programas infantis, de modo a familiarizar os alunos com a língua e com os contextos e as situações

de uso. Não usando nenhum manual, tivemos de nos socorrer dos recursos digitais como meio e suporte para alcançar os nossos objetivos.

Procurámos juntar ao desenvolvimento da competência comunicativa com todos os seus componentes a inclusão da competência intercultural, que visa a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e de atitudes e favorece a mediação e o diálogo interculturais. Deste modo, conduzimos os alunos a um maior autoconhecimento e, simultaneamente, a uma maior abertura de ideias, produtos e experiências que proporcionam a aquisição de uma consciência intercultural. Com a componente estratégica, procurámos que contribuísse para o desenvolvimento de capacidades de gestão do processo de autoaprendizagem e de comunicação, de superação de dificuldades, de aquisição de hábitos de trabalho autónomo e de participação de forma responsável em projetos colaborativos.

Em tom de conclusão, o estudo das L3 assume assim um papel dinâmico e ativo na realização de projetos interdisciplinares, no âmbito de iniciativas de escola, tirando proveito da transversalidade dos conhecimentos e utilizando tecnologias e formatos diversos na organização, criação, divulgação e partilha de ideias, produtos e experiências A aprendizagem da L3 concorre também para a construção de competências complexas na interação com outras línguas:

- desenvolvem literacias que lhes permitem analisar e questionar criticamente a realidade, avaliando e selecionando informação, formulando hipóteses e tomando decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- se tornam mais conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia pelo confronto com as realidades culturais das línguas estrangeiras e demonstram responsabilidade, confiança e respeito pela diversidade cultural num mundo global em incessante transformação e na luta contra as diferentes formas de discriminação e exclusão social;

- alargam a sua bagagem artística, humanística e científica, permitindo uma intervenção mais informada na defesa dos princípios, direitos, garantias e liberdades das sociedades democráticas e da sustentabilidade de Portugal e do mundo;

- experienciam ainda situações dentro e fora da sala de aula que estimulam competências cognitivas, tais como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade, assim como competências de trabalho colaborativo e estratégias para continuar a aprendizagem ao longo da vida.

A utilização dos ReD impõe-se então como meio de ligação com a língua-objetoe de apresentação de uma nação distante, motivando e ilustrando a aprendizagem, estruturando o conhecimento, jogando e divertindo-se a aprender.

2.3. Os recursos digitais como meio de aprendizagem de competências

Os recursos digitais são vistos como meios para desenvolver competências que servem i) para a resolução de problemas do dia a dia e ii) como contributo da formação individual dos alunos.

A etimologia da palavra tecnologia deriva do grego τέχνη e λογία, o primeiro termo cobre um espetro semântico muito amplo, podendo traduzir-se como arte, regra, profissão, prática, método; e o segundo significa discurso, estudo, raciocínio. Hoje, a tecnologia procura a reelaboração teórica junto da aplicação e uso de instrumentos técnicos, regras e conhecimentos, com escopo prático, para resolver problemas, tomar decisões, escolher estratégias, otimizar procedimentos. No singular, tecnologia indica preferivelmente a atitude humana a desenvolver este raciocínio, enquanto no plural, tecnologias, solicita uma referência mais conectada à multiplicidade das disciplinas dos saberes envolvidos. Por sua vez, o termo digital deriva do latim *digitus,* literalmente, dedo, tem também o valor, relacionado com o sistema numérico. Atribui-se a qualificação digital a dispositivos que tratam as grandezas em forma discreta, em contraposição ao termo analógico.

O termo "digital" não é sinónimo de eletrónico nem de informático. Os recursos digitais referem-se a um âmbito disciplinar transversal[53] que tem como objetivo adquirir competências relativas aos média (Bonaiuti et al., 2020). Segundo Buckingham (2006, p. 22), " a *media education* (educazione ai media) (...) è il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media; la *media literacy* (alfabetizzazione ai media) ne è il risultato – e altro non è che la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema di mezzi di comunicazione" (Bonaiuti et al., 2020, p. 138). Assim, os *media education*, ou recursos digitais como nós propusemos, pressupõem o desenvolvimento de competências e conhecimentos atualizados em *continuum*, de modo a possibilitar o uso e a extrair-lhes proveito.

A definição proposta pelo CEALV (2018) para "competências digitais" merece algumas considerações no âmbito do nosso trabalho e da nossa disciplina. O termo *digital literacy*, ou alfabetização digital, é definido pelo autor Gilster (1997) como "l'abilità di comprendere e utilizzare le informazione in molteplici formati a partire da un'ampia varietà di fonti quando esse sono presentate attraverso il computer" (traduzido por Menichetti, 2020, p. 141). A perspetiva do autor sublinha a dimensão crítico-cognitiva, que, com o tempo, tem vindo a substituir-se por uma competência mais ligada à técnica, devendo ser retomada para dar reforço às fontes de informação e para exercitar a reflexão sobre os critérios de seleção dessa informação.

A literacia digital apresenta-se como a habilidade de ler através dos aparelhos digitais para compreender e interpretar a informação do mundo de hoje. Esta ideia abrange a definição proposta por Ozden (2018) que a refere como "the skill to receive information

[53] Segundo Le Boterf (2016), as competências transversais são "celles qui sont communes ou partagées par plusieurs types d'activités. Elles peuvent être: - d'ordre intellectuel: exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer sa pensée critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice - d'ordre méthodologique: pratiquer des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication - d'ordre personnel et social: développer son identité personnelle, entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en coopération, faire preuve de sens éthique - de l'ordre de la communication: communiquer de façon appropriée". Documento realizado por BAIP – 2016. Disponível em: Ressources méthodologiques - les compétences - UE10 APSA.pdf

from a digital format. To archive the information, needs a cognitive level to access, analyze, and produce information from digital tools" (p. 14). As ferramentas digitais de maior acessibilidade e que requerem exercitação ilimitada destas competências são fornecidas pelos equipamentos móveis *smartphone* e *tablet*. Durriyah e Zuhdi (2018) consideram as aplicações *Facebook* um formato de grupos fechados, sendo os *blogues*, o *Skype*, e o *WhatsApp* de maior aproveitamento para os contextos educacionais. Os autores referem ainda que a literacia digital, vista como competência, é essencial que sejaensinada, pois sem a consciente incorporação o proveito didático não é efetivo.

O CEALV (2018), na explicitação que apresenta sobre as competências digitais, inclui "a informação e a literacia de dados, a comunicação e a colaboração, a literacia mediática, a criação de conteúdos digitais (…), as questões relacionadas com a propriedade intelectual, a resolução de problemas e o espírito crítico" (C189/9). A definição apresenta-se numa perspetiva multidimensional e duradoura para ser desenvolvida ao longo da vida, aspeto que ligámos às competências multilingues e pluriculturais, para as quais chamamos particular atenção no capítulo seguinte.

Constituiu nossa preocupação, desde os primeiros usos dos recursos digitais na aula, a identificação da informação fiável, distinguindo-a da desinformação e da informação enviesada ou distorcida. Este aspeto é discutido amplamente, assim como a proteção dos dados pessoais e de inscrição em qualquer página *web*. A segurança da *web* faz parte de uma formação interna promovida pela escola, de caráter obrigatório, que se repete anualmente, para todos os alunos desde a escola primária até ao sexto ano. Nós reforçámos a informação transmitida pelos agentes de polícia, advertindo para os riscos pessoais ou da invasão da privacidade de outros.

Neste âmbito também, alertámos com frequência para o uso, recolha e cópia de textos, imagens ou vídeos provenientes da Internet, para as questões dos direitos de autor e para o facto de isso constituir crime. Sensibilizámos para a importância da fonte. A

discussão com os alunos sobre esses aspetos revelou-se importante a todas os níveis. De facto, a alfabetização digital inclui também o saber utilizar adequadamente essas ferramentas, respeitando os autores das informações disponibilizadas. O documento CEALV (2018) refere "A relação com as tecnologias e os conteúdos digitais exige (…) uma abordagem ética, segura e responsável da utilização destas ferramentas" (C189/10).

Todavia, outros saberes incluem as competências digitais: saberes declarativos sobre os modelos da realidade; saberes procedimentais (saber como fazer) associados a métodos e a técnicas; saberes experienciais (saber como comportar-se em situação); saberes sociais (saber como comportar-se com os outros); saber cognitivo (saber tratar as informações, refletir, raciocinar, aprender) (Le Boterf, 2016). Damo-nos conta que o conceito é complexo e multidimensional: refere-se a uma simbiose de saberes: ser e fazer são complementares numa performance.

A figura abaixo mostra-nos o conjunto de literacias que a competência digital envolve:

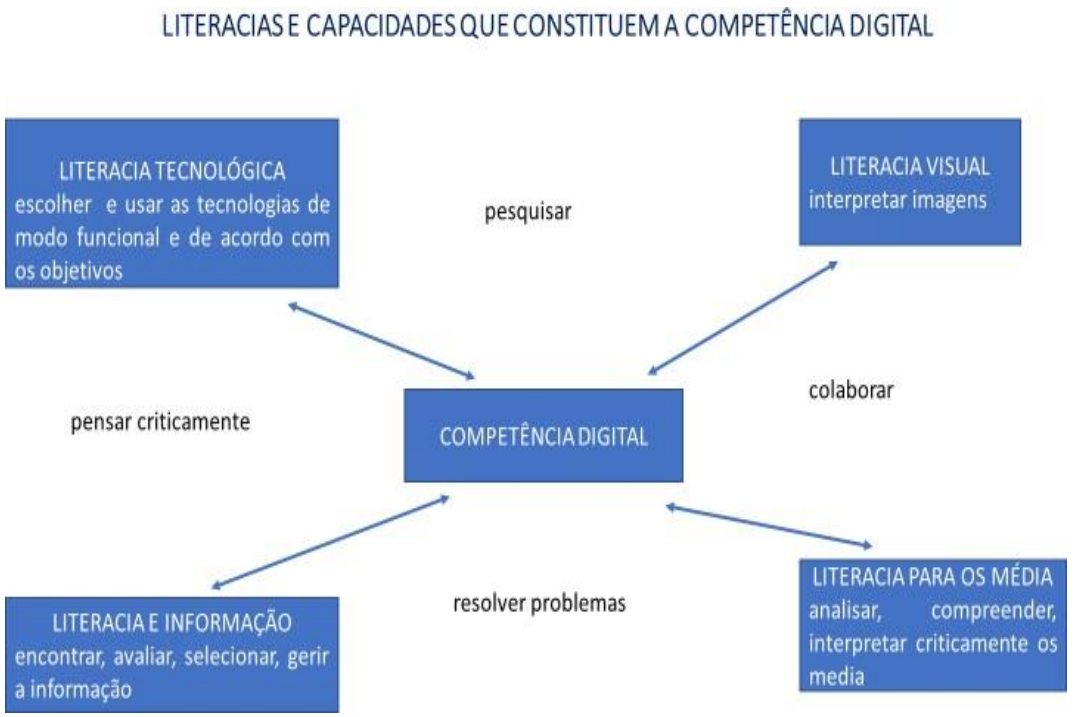

Figura 3 – Literacias e capacidades que constituem a competência digital (Primeiramente traduzida e adaptada por Calvani, Fini e Ranieri (2010) reelaborada por Menichetti (2020, p. 144)). Traduzido e adaptado para português pela investigadora.

Para Calvani (2008), as competências digitais são:

> La competenza digitale consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci. (p. 122)

Com efeito, a capacidade de saber confrontar-se com novas situações é uma componente essencial requisitada pela sociedade contemporânea.

O caráter multidimensional[54] da competência digital, proposto pelos autores, evidencia as diversas literacias necessárias assim como as capacidades transversais que devem ser postas em prática quando se exercita a competência digital. Para interpretar este caráter multidimensional, Midoro (2007) recomenda dois planos fundamentais: i) a capacidade de manusear documentos digitais para realizar atividades e resolver problemas e ii) a capacidade de participar no processo de construção de novos conhecimentos.

O primeiro implica saber compreender as características dos documentos digitais (literacia para os média), escolher as aplicações ajustadas às atividades que tem para resolver. O segundo remete para a resolução de problemas no que respeita à pesquisa de informação (literacia e informação), compartilhar essa informação e conhecimentos num ambiente tecnológico, participar na comunidade de práticas, construindo conhecimento num ambiente virtual de um modo cooperativo.

[54] Segundo Calvani et al. (2008). "multidimensionale: implica un'integrazione di abilità e capacità di natura cognitiva, relazionale e sociale; non è un concetto univoco e lineare" (p. 122).

Uma outra dimensão da competência digital prende-se com a dimensão cognitiva que diz respeito à capacidade adquirida com o uso das tecnologias digitais, para resolver problemas de complexidade variada e em vários contextos, relacionados com a vida quotidiana. A interação direta, num quadro interativo, sobre o monitor com teclado, caneta ou comando permite a ligação a hipertextos multimédia, usando marcadores úteis na didática de línguas, para destacar palavras ou realçar particularidades, alargam os conhecimentos e combinam-se com as capacidades cognitivas de organização e sistematização dos conteúdos no próprio ambiente digital. Os quadros interativos oferecem muitas vantagens a nível do envolvimento dos alunos, da motivação e entusiasmo na descoberta de lugares, conceitos ou informações, permitindo a combinação de recursos que favorecem a aprendizagem.

Segundo Bekker et al., (2015), a literacia digital é dos *skills* que mais deve ser dominado e possuído no século XXI, pois é a habilidade propícia para compreender, interpretar, comunicar e criar informação obtida através dos recursos digitais, fazendo parte vital da compreensão do mundo, da *web* e dos motores de pesquisa. A tecnologia digital pode promover a literacia digital se for devidamente didatizada (Perdana et al., 2019). Na mesma linha de sentido, Porat et al., (2018) afirmou que os nativos digitais, cujas vidas são rodeadas pela tecnologia digital e conectada com os media social, construirão naturalmente os *skills* da literacia digital. Por outras palavras, quanto mais os alunos interagirem com a tecnologia digital, mais a sua habilidade se desenvolverá.

Tirar proveito dos recursos abertos, *open sources*, para simular um mundo virtual, onde os problemas se podem assemelhar aos do mundo real, o que poderá ajudar os alunos a adaptarem-se ao mundo real. A esta dinâmica também se associa a criatividade expressa na produção de textos, na suposição ou simulação através de jogos com palavras

e imagens, apelando à cooperação entre grupos. Com os alunos da L3 estas revelam ser boas práticas, sobretudo numa fase inicial, quando a timidez não nos deixa avançar.

2.4. As multicompetências compreendidas na terceira língua

Como no próximo capítulo falaremos das competências multilingues e do modo como estas podem ser desenvolvidas no âmbito da didática da L3, agora, ainda no âmbito das competências essenciais (CEALV, 2018), falta-nos abordar as competências pessoais, sociais, a competência de 'aprender a aprender' e as competências de cidadania.

O SPLIII (2010) solicita que elas integrem a disciplina e sejam entrelaçadas com as competências gerais, sociolinguísticas do QECR (2001), sem ressaltar a predominância ou sobreposição de nenhuma. O nosso intuito é indicar como poderão ser abordadas com o apoio dos ReD. Partimos de uma atitude positiva perante o bem-estar pessoal e social face à aprendizagem ao longo da vida e direcionámos para uma atitude de colaboração e de respeito pela diversidade. A figura abaixo ajuda-nos a ter uma visão alargada das multicompetências a ter em consideração na L3.

Figura 4 – Multicompetências a ter em consideração na L3.

Tendo como base o conceito de competência de Le Boterf como uma noção multimensional, as multicompetências estão presentes nos contextos de ensino e aprendizagem e circulam ativamente em todos os momentos de interação. A ideia veiculada pelo prefixo multi- confere-lhes o sentido de multiplicação e de quantidade.

O espaço da aula de L3 é privilegiado porque, em clima de trabalho e de confronto, confluem possibilidades variadas de abordagem das competências em contexto. O facto de se poder trabalhar o nível de proficiência durante três anos, espaço de duração de um ciclo, dá-nos a vantagem de conhecer os alunos durante um período prolongado e permite-nos gerir e dosear as aprendizagens e o desenvolvimento das competências de modo tranquilo. Outra vantagem prende-se com o acompanhamento das necessidades dos alunos e da condução de um percurso de maturação e crescimento.

As competências pessoais e sociais são trabalhadas na interação com as outras competências através do desenvolvimento de atividades. Os ReD apoiam a realidade escolar na aproximação da realidade social nacional, que é apresentada através de visitas virtuais a lugares e a espaços, enquanto mostramos e ouvimos um vídeo e dialogamos sobre hábitos e costumes pessoais e sociais. Tentámos aproximar a realidade dos alunos que não estão em imersão e que nunca visitaram o país cuja língua estão a aprender. Os recursos digitais promovem uma dinâmica de aprendizagem cooperativa, feita de diálogos de discussão de ideias, troca de opiniões e tomada de decisões fundamentais para aprender.

2.5. Os recursos digitais e o papel do *feedback* nas aulas de terceira língua

O *feedback* é uma das características mais eficazes do ensino e aprendizagem. No estudo feito por Hattie (2009), o *feedback* ocupa uma posição vantajosa, com o *effect size*

médio de ES - 0.79, o dobro da média de todos os outros efeitos de instrução. Segundo o autor, o modo melhor para compreender o que é o *feedbcak* é ter em consideração o conceito de "distância" proposto por Sadler: "feedback aims to reduces the gap between where the student 'is' and where he or she is 'meant to be' – that is, between prior or current achievement and the success criteria." (Hattie, p. 115).

Para que o *feedback* seja eficaz, o professor deve saber muito bem em que ponto se encontram os alunos e aonde devem chegar, tendo em conta os resultados antigos e os do presente e, sobretudo, tornar os alunos conscientes destes dados. A consciência dos alunos é construída na transparência relacional entre ambos (professor e aluno). O *feedback* contribui para a redução da distância, na medida em que pode fornecer indícios que captam a atenção do aluno e o ajudam a concentrar-se no sucesso do trabalho a desenvolver. Segundo Hattie e Timperley (2006), pode também motivar o aluno a automotivar-se e a empenhar-se nas habilidades mais débeis:

> may be through affective processes, such as increased effort,motivation, or engagement. Alternatively, the gap may be reduced through a number of different cognitive processes, including restructuring understandings, confirming to students that they are correct or incorrect, indicating that more information is available or needed, pointing to directions students could pursue, and/or indicating alternative strategies to understand particular information. (p. 82)

Importante é associar ao momento do *feedback* as indicações para melhorar, sugerir percursos e modos de colmatar as lacunas.

O *feedback* dado com a finalidade de aumentar o empenho e a motivação deve ser dado depois de sessões de ensino e aprendizagem, não é dado no vazio, devendo evidenciar as lacunas de compreensão ou outras, apontar para estratégias alternativas, disponibilizando informações complementares e com meios diferentes. Os recursos

digitais exercem aqui um papel importante, já que não esgotam as possibilidades de encontrar resposta para a compreensão de um conceito ou o completamento de uma informação, abrindo a um leque de possibilidades para colmatar a lacuna.

O *feedback* prospera nos erros, mas os erros não são apanágio exclusivo dos alunos com dificuldades. Não são sinónimo de incapacidade, de raciocínios incorretos ou de concentração no negativo, pelo contrário, abrem oportunidades importantes de interação, maturação, autonomia, autoeficácia e, se quisermos, de autoestima. O erro é fundamental para progredir em direção ao sucesso, com a intervenção do *feedback* adequado e oportuno. Hattie (2012) enfatiza a importância de ao *feedback* se juntar aspetos de afetividade:

> Feedback can be provided in many ways: through affective processes, increased effort, motivation, or engagement; by providing students with different cognitive processes, restructuring understandings, confirming to the student that he or she is correct or incorrect. (p. 115)

A informação do *feedback* dado aos alunos sobre os seus erros deve envolvê-los na correção e na procura de soluções estratégicas que os ajude a prosseguir no objetivo, como referem Carver e Scheier (1990):

> Such errors may indicate failure and a need to restrategize, to choose different strategies, to be more effective in applying strategies, and/or to seek help. Whether students engage in error correction strategies following error detection depends on their motivation to continue to pursue the goal or to reduce the gap between current knowledge and the goal. (…) argued that when a student encounters an impediment (such as detecting an error) while pursuing a goal, a reassessment of the situation is triggered. (p. 93)

Para o ensino efetivo, Hattie propõe que o *feedback* aja sobre quatro níveis respondendo a três perguntas: Onde quero chegar? Como faço para lá chegar? E agora, qual é o próximo passo?

A primeira pergunta diz respeito aos objetivos, à importância de dá-los a conhecer aos alunos. Os objetivos lançam o desafio e o empenho. Se são desafiantes, relacionam o *feedback* com três modos de envolvimento:

● informam os alunos sobre o nível das prestações desejadas, para que eles possam monitorizar as próprias prestações no perseguimento dos objetivos;

● atingidos os objetivos, o *feedback* vai-lhes criar condições para uma aprendizagem constante e torná-los conscientes do processo de aprendizagem da disciplina;

● avançar para desafios novos e motivadores.

Esta pergunta desempenha um papel importante, quer sobre os professores que criam e conhecem estes aspetos, quer sobre os alunos que devem empenhar-se ativamente nesses objetivos, solicitando *feedback* de fontes diversas para autorregular a sua aprendizagem.

A segunda pergunta evidencia o *feedback* ligado aos progressos, ou aos pontos de partida e de chegada. Para que a aprendizagem seja mais eficaz e eficiente, o professor pode fornecer *feedback* que incentive o avanço e encorajar a que os alunos construam a própria aprendizagem.

A terceira pergunta remete para a reflexão sobre se a escolha do *feedback* é apropriada e desafiante e permite desenvolver maior destreza na resolução das atividades, no encontro de outras estratégias e no desenvolvimento de mais autorregulação.

O *feedback* foca-se em quatro níveis: nas atividades na aula, nos processos, na autorregulação e em si próprio (ele).

A nível das atividades na aula, o *feedback* é eficaz se se fornece um encontro objetivo, se conduz a aquisições novas e diversas e se desenvolve mais conhecimento. Este

tipo de *feedback* é o mais comum e é dado com base nas atividades desenvolvidas. Segundo Hattie e Timperley (2006), este tipo de *feedback* pode ser feito de forma individual ou em grupo:

> Feedback, particularly at this task level, can be delivered and received in both individual and group situations. When delivered in groups, the feedback messages may be confounded by the perceptions of relevance to oneself or to other group members. For example, a student may interpret the feedback as pertaining to him or her or may interpret it as relating to the group as a whole or to other individuals in the group. (p. 92)

A nível dos processos, o *feedback* relaciona-se com o processo como foi desenvolvida uma atividade. Este tipo de *feedback*, segundo os autores, parece ser mais efetivo que o anterior, uma vez que atinge níveis de maior profundidade na aprendizagem. Hattie e Timperley (2006) referem que:

> using process feedback with goal setting appears to be a direct and powerful way of shaping an individual's task strategy and using outcome feedback is a much less efficient way of shaping strategy. (p. 93)

Pode também contribuir para ajudar na autoeficácia, na relação de confiança que estabelece com o processo e com as estratégias que estão a ser praticadas.

A nível da autorregulação, o *feedback* envolve uma capacidade de autoavaliação dos alunos, tendo o professor o dever de os encorajar, aumentando a sua autoestima, autonomia e ajudando-os a aceitar o *feedback*. Os alunos devem ser convidados a refletir e a verificar os próprios passos, pensando em: quando, onde e porquê. A consciência das respostas a estas perguntas implica uma grande capacidade de autoanálise que deve ser trabalhada frequentemente na interação das aulas.

O *feedback* nem sempre é feito em tom elogioso. Existe evidência em trabalhos desenvolvidos por Wilkinson (1981), Kluger e DeNisi (1998) que demonstram a baixa eficácia do louvor e o pouco impacto na autoestima do aluno. Há que distinguir entre louvor dado de modo direcionado para a apreciação do esforço, autorregulação e envolvimento no processo, por parte do aluno, referindo-se à sua *performance*, por exemplo: "You're really great because you have diligently completed this task by applying this concept". Este tipo de apreciação, frequente nos jogos interativos *online*, através do recurso a expressões de reforço positivo (Bom trabalho! Bravo! Continua!) é eficaz para aumentar a autoestima e a persistência dos indivíduos (Carecho, Soares & Fernandes, 2020). As autoras referem ainda que este tipo de *feedback*, que individualiza a informação, tem grande impacto naqueles que não gostam de se expor, motivando-os a prosseguir e a evoluir.

O *feedback* é um fator chave para melhorar o rendimento dos alunos, é um dado de reconhecimento e é fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem. Vivanet (2012), citando Shute (2008) propõe nove linhas de orientação sobre como usar o *feedback* para melhorar a aprendizagem:

1- focalizar a aprendizagem sobre a atividade e não sobre o aluno;

2- fornecer *feedback* detalhado (especificando o quê, como e porquê);

3- fornecer *feedback* elaborado de forma que se possa gerir (evitando a sobrecarga cognitiva)

4- fornecer *feedback* através de mensagens específicas e claras;

5- manter o *feedback* o mais possível simples, mas não demasiado (a respeito das necessidades do aluno e da própria didática);

6- esclarecer a diferença e a relação entre a prestação e os objetivos;

7- dar *feedback* imparcial e objetivo, escrito em papel ou no computador (tem maior probabilidade de ser recebido);

8- usar o *feedback* para promover a orientação para os objetivos de aprendizagem (desviar o *focus* da prestação para a aprendizagem, acolher positivamente o erro);

9- fornecer o *feedback* depois de o aluno ter tentado encontrar uma solução (favorecendo uma maior autorregulação). (pp. 225-226)

Shute (2008) refere ainda que o *feedback* imediato pode surtir efeitos positivos e negativos:

> considering that immediate feedback may activate both positive and negative learning effects. For instance, the positive effects of immediate feedback can be seen as facilitating the decision or motivation to practice and providing the explicit association of outcomes to causes. The negative effects of immediate feedback may facilitate reliance on information that is not available during transfer and promote less careful or mindful behavior. (p. 226)

A autora defende que, com os alunos de baixo rendimento, deve ser usado um *feedback* imediato, diretivo ou corretivo por etapas, *scaffolding*[55]; com os alunos com alto rendimento o *feedback* deve ser orientado para níveis superiores de autonomia.

Segundo Sadler (2008), para que o *feedback* seja eficaz e útil devem ser satisfeitas três condições: o aluno precisa de *feedback;* o aluno recebe o *feedback* e tem tempo para usá-lo; o aluno deseja o *feedback* e é capaz de usá-lo. Estes aspetos devem ser tidos em consideração (Vivanet, 2012).

No contexto de utilização das tecnologias digitais na aprendizagem, deve-se ter em conta as abordagens inovadoras de avaliação. As tecnologias digitais podem contribuir

[55] *Scaffolding* – o conceito aparece nas propostas da didática construtivista e refere-se aos suportes humanos, técnicos e organizativos capazes de ajudarem o aluno no desenvolvimento de habilidades e competências úteis para a consecução do objetivo (Calvani, 2017, p. 137).

para monitorizar diretamente o progresso dos alunos, facilitar o *feedback* e permitir aos educadores avaliarem e adaptarem as suas estratégias de ensino (Lucas & Moreira, 2018).

As estratégias de avaliação passam pelo fornecimento de um *feedback* oportuno, como vimos anteriormente, direcionado e baseado na evidência desempenhada durante a realização de exercícios, atividades várias e testes, realizadas em aplicações diversas como *Forms*, *Quizlet* ou outros. As próprias aplicações fornecem o *prompt feedback* imediato e individual, refletindo o progresso ou erro de acordo com o resultado (Kraglund-Gauthier, 2015, p. 372).

2.6. Implicações dos recursos digitais na didática aos alunos de terceira língua

Temos seguido até aqui uma linha que nos ajuda a ver a particularidade da disciplina de L3, algumas são vantagens, outras desvantagens. A principal vantagem é a oportunidade de dar a conhecer uma língua além-fronteiras e uma nação rica de história e de exemplos humanos que a dignificam em qualquer parte do mundo, de uma forma apelativa e afetiva a cada aluno, numa dinâmica de valorização da pessoa que é o aluno, ajudando-o a crescer e a refletir no quanto é importante a aprendizagem de uma L3 e no quanto é belo participar na construção de um mundo global. Como maior desvantagem, é naturalmente a falta de recursos adaptados para o público não imersivo e a limitação na formação pessoal para a produção e construção desses recursos.

Os recursos digitais:

-disponibilizam material autêntico importante para a aprendizagem da língua,pondo em contacto quase real os alunos que não estão em contextos imersivos.

-colaboram no desenvolvimento da autonomia, através da realização de atividades, manipulando fontes diversas para esclarecimento e completamento de informação, interagindo na língua objeto;

-incitam o aluno a responsabilizar-se pela sua aprendizagem (autonomia de aprendizagem), a integrar-se progressivamente na sociedade (autonomia geral) e a adquirir a língua como meio e objeto dessa aprendizagem (autonomia linguística).

O QECR (2001, p. 64) refere que "um aprendente autónomo é capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Tem um bom domínio de um repertório lexical amplo que permite que as lacunas sejam preenchidas rapidamente com circunlocuções. Há pouca procura óbvia de expressões ou de estratégias de evitação; só um assunto conceitualmente difícil impede o fluxo normal e corrente do discurso.";

-sustentam a confiança nos alunos dos seus conhecimentos, corrigindo imediatamente os erros ortográficos, assim como pondo de parte as críticas à caligrafia pessoal;

-estimulam não só a aprendizagem, podendo refazer os exercícios quantas vezes forem necessárias, assim como a memória, permitindo o contacto com palavras e expressões muitas vezes;

-mobilizam grandes quantidades de léxico de modo espontâneo e informal em curtos espaços de tempo, como acontece no real quotidiano;

-dispõem de aplicativos sempre mais atrativos e inovadores para produção e coprodução de materiais, trabalhos, vídeos, imagens e outras atividades;

-partilham imagens, vídeo e músicas, favorecendo a compreensão de certos conceitos, culturas, tradições;

-possibilitam a interação entre alunos e professores;

-ativam formas de participação nas aulas sem colidir com outras tradicionais (questionário pergunta resposta, caça ao tesouro, jogos de palavras), pelo contrário complementam-nas.

Em conclusão, os estudiosos desta matéria, Hattie (2009; 2011; 2012; 2014), Bernard et al. (2014), Schmid et al (2014) e Calvani (2008; 2012; 2017) como foi referido

ao longo deste capítulo, são unânimes em afirmar que é necessária prudência na utilização dos ReD. Os média digitais, por si só, não garantem a construção do conhecimento, porém, sob a orientação, o esclarecimento e a atenção do professor, podem constituir um contributo proveitoso na formação dos alunos e na sua aprendizagem. Os recursos digitais não são o centro do processo educativo nem das aulas, mas usando-os criteriosamente, promovemos o pensamento crítico. Através de práticas didáticas inovadoras, formamos o e-cidadão consciente, atualizado e criativo, seguindo deste modo as linhas orientadoras do Quadro DigCompEdu "a geração jovem seja capaz de participar numa sociedade digital de forma criativa, crítica e produtiva" (Lucas & Moreira, 2018, p. 12).

CAPÍTULO III

MODELOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EFICAZES NO ENSINO DA L3

Os desafios do ensino da L3 articulam-se com os desafios da mobilização de pessoas na Europa e com as exigências em projetar percursos que cruzem a aquisição de competências com modelos e estratégias inovadoras que permitam facilitar a integração dos alunos na Europa e a autonomia destes. O ensino da L3 é a ponte para o multilinguismo que tanto é solicitado nos documentos de referência: QECR (2001) – *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*; CEALV (2018) - *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais ao Longo da Vida* e SPLIII (2010) - *Syllabus LIII– Syllabus* para todas as Terceiras Línguas das Escolas Europeias.

Considerando estas premissas, apresentamos a Didática nas duas vertentes: teórica, onde se sublinha a importância do *Instructional Design,* no que se refere ao conhecimento teórico que conduz às opções pelos métodos, modelos e teorias e a vertente prática, onde fazem parte a arquitetura didática, estratégias e técnicas, tendo por base a *Evidence BasedEducation*.

Assim, partimos da questão formulada inicialmente: "Até que ponto este trabalho de investigação pode ser uma referência de metodologias e estratégias inovadoras e eficazes para a didática da L3?"

Refira-se que as abordagens e metodologias selecionadas para o trabalho serão testadas nas Unidades Didáticas desenvolvidas no Capítulo V. Por isso, apresentamo-las como modelos de credível impacto.

Antes de prosseguirmos, queremos ressalvar o seguinte: onde se pôde, usámos os termos em língua portuguesa. Todavia, o quadro teórico e o contributo científico existente são maioritariamente anglófonos, por essa razão, recorremos a termos em língua inglesa, com semântica partilhada pelos estudiosos desta área.

3.1. Complexidade(s) da didática da terceira língua

Como vimos no primeiro capítulo, aquando das definições de bilinguismo e de plurilinguismo, a L3 foi apresentada como a ponte para o multilinguismo. A definição do termo é apresentada por Cenoz e Jessner (2007):

> By multilingual education, we mean educational programs that use languages other than the L1s as media of instruction (although some teach additional languages as school subjects) and they aim for communicative proficiency in more than two languages. Accomplishing this call for complex educational planning in order to accommodate multiple linguistic aims, curricular materials, and teaching strategies within the framework of limited school schedules. Multilingual education, like bilingual education, can take different forms because it is necessarily linked to the sociolinguistic context in which it takes place and has to take account of the relative status and use of the languages involved. (p. 14)

O multilinguismo tem a ver com a coexistência de muitas línguas na escola e com a construção específica de uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual todas interagem.

Daqui ressalta que a L3 é de natureza complexa e que a conexão com o contexto sociolinguístico merece ser tido em conta. A complexidade e a diversidade na educação multilingue estão relacionadas com a variedade de formas do ensino da língua e com os ambientes sociais em que ela se desenvolve.

O multilinguismo não é sinónimo do conjunto das monolínguas que um aluno possui. O multilinguismo procura a interação constante com as outras línguas que os alunos dominam e aprendem. A interação não é uma invasão na aprendizagem das outras

línguas, mas tendo-as como referência, o professor pode usá-las para dar exemplos, fazer demonstrações e até explicar conceitos. Até porque o conhecimento e estudo das línguas 1 e 2 constituem as bases estruturais e linguísticas que os alunos dominam e são uma mais valia para a L3, porque evitam explicitações, tal como refere o SPLIII (2010).

A consciência multilingue responsabiliza o professor pela transmissão aos alunos da importância da aprendizagem de uma terceira ou quarta língua. Os alunos, por sua vez, estão conscientes que, naquela disciplina, mais do que saberem as estruturas gramaticais devem empenhar-se em dominar a língua nos seus aspetos socioculturais e interativos, de modo a serem capazes de resolver problemas quotidianos. O ensino da L3 coloca-nos num plano de consciência metalinguística, *metalinguistic awareness*, ajudando-nos a traçar um percurso que vai para além do ensino das estruturas da língua. Na verdade, esta faz convergir o conhecimento do mundo, com o da cultura e da sociedade, através da consciência sociocultural, ajudando o aluno a ter uma mente aberta e compreensiva com atitudes de respeito pelo outro.

A aprendizagem multilingue não é fechada, é um processo dinâmico, como dizem Dewaele e Pavlenko (2003, p. 137), é *never-ending*, cuja ideia é reforçada pelo CEALV de que a aprendizagem multilingue é um compromisso de vida.

O ensino da L3 é chamado a desenvolver *metacognitive skills*, não apenas pela exposição a conhecimentos gerais que a L3 proporciona, mas pela promoção de conhecimentos, competências e habilidades dos alunos, tão necessários para a resolução de problemas e situações de vida. Neste sentido, Jessner (2006) refere que "metacognitive skills are developed as part of multilingual development and should also be fostered in an instructed context". (p. 19)

Na instrução multilingue é premente manter permanente a visão holística de compreensão da especificidade da L3 e das pontes que se podem estabelecer com as outras línguas de aprendizagem.

Como referimos, os documentos de trabalho não deixam de nos alertar para as

especificidades desta disciplina. O QECR (2001) salienta as vantagens que aaprendizagem de línguas promove: i) a mobilidade entre os países, ii) a comunicação internacional, iii) o acesso à informação, iv) a interação pessoal e cultural, v) melhora as relações de trabalho e vi) solidifica o entendimento mútuo. Por sua vez, o CEALV (2018)insere no conjunto das oito competências as "Competências Multilingues", apelando paraa importância de, ao longo de toda a vida, aprender línguas de maneira formal, não formale informal, já que contribui para a harmonia cultural e social.

A didática da L3 articula-se, como a Didática de outras línguas em geral, com outras ciências sociais de caráter teórico prático, e, por essa razão, também ela é teórico-prática. Daí que nos tenhamos apoiado na abordagem do ID e da EBE, porque, apesar da sua especificidade, deve ter âncoras que causem impacto que a tornam uma disciplina igual a todas as outras. O facto de ser a terceira não lhe reduz a importância, deixando-a numa posição desfavorecida na projeção curricular. São muitos os contextos em que uma língua é considerada terceira. Cenoz (2000) apresenta os seguintes: i) aquisição simultânea de L1/L2/L3; ii) aquisição consecutiva de L1, L2 e L3; iii) aquisição simultânea de L2/L3 depois da aprendizagem da L1 e iv) aquisição simultânea de L1/L2 antes da aprendizagem da L3.

Considerando estes contextos, os alunos observados e apresentados no início das Unidades Didáticas 3 e 4 inserem-se em iv) e os alunos das Unidades Didáticas 5 e 6 no tipo iii).

Estamos, pois, perante um quadro de aprendizagem multilingue, tal como tínhamos visto no Capítulo I, cujo processo de aprendizagem não é igual ao processo das aprendizagens precedentes, mas também não se pode considerar distante. O principal foco está nas estratégias didáticas usadas para o desenvolvimento das multicompetências[56] e dos *skills* dos alunos que lhes permitam, em contexto, comparar, transferir e inferir, tal

[56] Conceito definido por Dewaele e Pavlenko: "multicompetence is a never-ending, complex, nonlinear dynamic process in the speaker's mind." (2003, p. 137)

como menciona Hufeisen (2005):

> in L3 have to be redefined by raising awareness of the existing potential for competencies in other languages. That is, the use of previous foreign language learning experiences and strategies as well as the development of skills to compare, transfer and infer should be fostered in TLA [Third Language Acquisition]. (p. 23)

O *transfer* é visto como um dos *cognitive benefits* mais usados no contacto das línguas, pois facilita a rapidez comunicativa e não deve ser nunca penalizado, de acordo com as normas de avaliação do SPLIII. Sobre os benefícios do fenómeno do *transfer* remetemos para a abordagem detalhada que fizemos no Capítulo I, na secção 1.6.

As multicompetências desenvolvem-se em ação, integradas no contexto, fornecendo ao aluno a possibilidade de se tornar multicompetente a comunicar, interagir e a resolver problemas. Por isso, tentamos sempre fazer passar a ideia para os alunos de que é importante o estudo de uma terceira língua para a sua formação integral, sendo algo duradouro e influente no decurso das suas vidas.

O conceito de multicompetência foi proposto por Cook (1991) "the knowledge of more than one language in the same mind" (p. 112). O multilinguismo produz multicompetências. Deste conceito, segundo a mesma autora, emerge o de *language user*, bem como o de *language learner*. O primeiro diz respeito ao aluno multilingue, usuário, falante da língua e o segundo refere-se ao aluno que estuda as estruturas das duas primeiras línguas, podendo vir a ser comparado, na sua proficiência, a um nativo. Do primeiro, não se espera o sucesso linguístico, mas do segundo sim.

Esta perspetiva da multicompetência levou a que alguns autores considerassem o *language learner* como um falante incompetente da língua; ao invés, um *language user* como o mais fluente, porque tem à sua disposição "extended and integrated linguistic repertoire" Dewaele e Pavlenko (2003, p. 135). Esta interpretação foi contradita pelos

trabalhos de Edwards e Dewaele (2007), que defenderam a ideia de que o conceito de multicompetência não é fixo, mas dinâmico, aberto e construtivo.

Neste sentido, Jessner (2006, p. 134) sugere um conjunto de estratégias que se podem aplicar aos alunos de L3. De entre elas, apontamos duas:

- pôr os alunos a pesquisar as semelhanças entre as línguas que se estão a aprender. Tal atividade implica ter presentes os conhecimentos prévios dos alunos e perceber o modo – positivo ou negativo – como encaram as línguas e o que elas representam no seu universo pessoal;

- explorar as etimologias das palavras mais usuais, por exemplo, nas de saudação ou de exploração de um tema.

A propósito das estratégias didáticas que podem ser desenvolvidas em contexto multilingue, Jessner sugere que devem obedecer a princípios de: a) congruência (a identificação de correspondência interlinguísticas); b) correspondência (desenvolvimento do processo que relaciona formas semelhantes entre a L2 e a L3) e c) diferença (identificação de contrastes)" (Jessner, 2006, p. 40). Num ambiente multilinguístico, onde entrem várias línguas, a influência não é só entre a L1 e a L2, mas também entre a L2 e a L3 e a L1 e a L3, não esquecendo que o facto de a influência poder funcionar vice-versa em todas elas. A nível da aquisição da língua, isto representa um aumento de possibilidades de *transfer* que não pode ser negligenciado. Devido a tais mudanças no comportamento linguístico, por exemplo num contexto de migração, ambas, a L2 e a L3, podem ser perigosas na manutenção da L1 e, consequentemente, começar o atrito (Jessner, 2003).

Segundo Rothman et al. (2013), a Didática da L3 pressupõe que se tenha em conta as diferenças individuais como a motivação, as atitudes, a aptidão linguística, as estratégias de aprendizagem, a idade, a personalidade, as capacidades de memória e os estilos de aprendizagem. De todos eles falaremos ao longo deste capítulo, com exemplificação nos modelos eficazes de aprendizagem.

Todo este contexto reforça a ambiguidade, a indefinição e a incompletude de um

conceito global e estruturante da Didática, como nos confirma o Dicionário de Didática das Línguas "De todos os termos referentes ao ensino de línguas [Didática] é um dos mais ambíguos e dos mais controversos" (Galisson & Coste, 1983, p. 199). São, de facto, muitos os conceitos, discussões e reflexões em torno do termo. Damo-nos conta de que as problemáticas sociais, globais e tecnológicas acrescentam mais possibilidades de atuação para a Didática. Ela vive, efetivamente, num *continuum* de achegas e exigências, sendo reconhecida a dificuldade em chegar a consensos concetuais numa área tão vasta.

No âmbito da nossa investigação, serve-nos o conceito de Diadori "La glottodidattica è una scienza teorico-pratica che ha come scopo la risoluzione dei problemi di insegnamento/apprendimento di una seconda lingua" (2001, p. 46). Esta definição interessa-nos particularmente pela incidência na resolução de problemas do processo de ensino e aprendizagem da língua.

Vemos, então, a Didática como a) ciência: que se baseia em princípios demonstráveis em vários âmbitos de uma forma sistemática; b) teoria: possui um estatuto epistemológico, cujas premissas nasceram das teorias, dos métodos e das abordagens que permitem a ação do professor na aula; c) prática: passa da teoria à prática, isto é, deve ser vista em "situação", de modo a tornar possível a sua aplicação; d) com o objetivo na resolução dos problemas e e) com eficácia no ensino e na aprendizagem.

Hoje, à Didática é solicitada a atenção, intervenção e inovação no âmbito da preparação, desenvolvimento e formação de quem a usa, especialmente dos alunos. São pedidas, também, a quem com ela trabalha no dia a dia, maior coerência e transparência sobre as metodologias empregues, sobre a validação dos resultados, além de uma ampla divulgação e visibilidade dos processos e dos resultados.

A Didática da L3 tem afinidades com as Didáticas da L1 e da L2, mas distingue-se pela representação e manuseamento dos seus componentes e pelas estratégias usadas em aula. A disciplina de L3 é, por assim dizer, uma disciplina de comunicação, de escuta e de falae de integração de aspetos formativos de âmbito social, cultural e antropológico.

Vista nesta perspetiva e com estas exigências, pensámos apresentar os modelos didáticos e os autores reconhecidos internacionalmente que, no âmbito do quadro teórico de pesquisa, enriqueceu o nosso *background*, para clarificar o percurso encetado. Conhecê-los tornou mais seguro, coerente e rico o nosso percurso e alterou também a nossarelação com a Didática da Língua.

É nossa intenção dar visibilidade à Didática da L3 que se apresenta e define fundamentalmente na ação pedagógica. Apoiámos o nosso estudo em autores como Hattie (2009; 2012), Calvani (2017), Mitchell (2014) e Petty (2014a; 2014b). Eles orientaram-nos no percurso de ligação entre a teoria e a prática. Estes autores apelam para 1) a necessidade de o professor fazer um trabalho sistemático, refletido, direcionado para a promoção do percurso integral do aluno; 2) a divulgação de percursos de boas práticas, experiências baseadas na evidência de estratégias e ações concretas, que possam encorajar todos os professores e 3) a pretensão de apresentar a Didática como um sector de investigação e de produção de resultados de experiências eficazes aplicadas na resolução de problemas, o que se designa de *expertise*[57]. Ao longo deste capítulo, faremos alusão às suas obras e aos conceitos que nos serviram de referência e, sobretudo, de motivação.

Em suma, movemo-nos a partir de uma proposta de gestão e organização de conhecimentos teóricos, que suportam a projeção da didática da L3, para a prática.

[57] Segundo Hargreaves "Expertise means not just having relevant experience and knowledge but having demonstrable competence and clear evidence to justify doing things in one way rather than another. If the expertise claimed by those given the title is to be authoritative, it must be closely related to knowledge of the evidence about practice, otherwise it is no more than a plea for deference to seniority." (1996, p. 17)

3.2. Fundamentos teóricos do *Instructional Design*

O termo *Desenho Instrucional* (DI) é a tradução em português de *instructional design*, que aparece em alguma literatura, traduzido também como *design instrucional* ou *projeto instrucional*. O ID é o campo da instrução que se ocupa dos métodos, dos processos e das teorias da Didática e das outras áreas do saber. O nosso interesse recai na projeção Didática, vista como um processo. Pretendemos saber como é que esta projeção se desenrola e o que é que ela pode oferecer a nível dos resultados.

É pertinente diferenciar dois conceitos fulcrais no âmbito deste capítulo: Instrução e Educação. O termo Instrução tem a sua origem no latim *instructio*, que designa a ação de treinar, organizar, dispor e formar; aprender e ensinar qualquer coisa a alguém; comunicar conhecimentos; fortalecer a mente. Ter instrução diz-se de alguém que é instruído, porque adquiriu saberes escolares ou académicos; o termo *educatio* provém do verbo latino *ducere*, que significa conduzir, guiar alguém, no domínio dos valores, para a vida; ter educação diz-se de alguém que revela, na sociedade, comportamentos aceites ou aprovados por esta. A instrução é entendida como um campo que se ocupa da precisão, rigor e prefiguração do processo de ensino e aprendizagem, finalizado na construção de conhecimento, na formação e na sua avaliação; por sua vez, o conceito de educação é uma área social, cívica que se estende do seio da família a outros âmbitos, não se objetiva em avaliação do progresso. O termo instrução é preferido neste capítulo, precisamente por com ele espelharmos o conjunto de modelos, métodos e estratégias implicados no desenvolvimento do processo didático ao longo de um determinado período de tempo. Para Mialaret (2017):

> Les concepts éducation et instruction sont deux choses très différentes. Alors que l'éducation développe les facultés, l'instruction communique des connaissances. L'une élève l'âme, l'autre pourvoit l'esprit. L'une est un but, l'autre n'est qu'un moyen. L'une se donne à la maison, dans le milieu, partout, l'autre se donne essentiellement en classe, au collège, à l'école, à l'université. Il est presque synonyme d'enseignement. L'instruction c'est aussi le résultat de l'action. (p. 33)

O psicopedagogo francês, como se constata, põe o acento na precisão científica da educação, apresentando-a como ciência transversal e a Instrução aparece como campo experimental.

Reigeluth (1999)[58] propõe a seguinte definição para ID: "An instructional-design theory is a theory that offers explicit guidance on how to better help people learn and develop. The kinds of learning and development may include cognitive, emotional, social, physical, and spiritual" (p.126). Ele identifica os métodos[59], as situações em que estes devem ou não ser usados e as condições de instrução para que a aprendizagem resulte eficaz, eficiente e apelativa – *appealing*. De acordo com os resultados desejados, consideram-se os níveis de i) eficácia e ii) eficiência, em termos de custos e duração da intervenção formativa, e de iii) *appeal* – satisfação para o discente com quem se presume alcançar os objetivos de aprendizagem. Este método é especificado mais à frente.

[58] A teoria de Reigeluth (1999), consultável em: https://www.researchgate.net/publication/292733090_What_is_Instructional_Design_Theory_and_How_Is_it_Changing_93

[59] Segundo Perkins, "*methods* of instruction are ways to support and facilitate learning". (1992, p. 44)

Uma das figuras de maior relevo no desenvolvimento do ID é Gagné (1998), com os "Nove eventos de Instrução"[60]. A teoria de Gagné procura descrever as condições sob as quais se pode organizar intencionalmente a aprendizagem, de modo a alcançar resultados eficazes de desempenho. A sua teoria fundamenta-se em três elementos base: desenvolvimento dos nove eventos como corolário da instrução; predisposição interna e externa para a aprendizagem e classificação dos resultados (Gagné, 1998).

Eis os "Nove eventos de Instrução":

1. Ganhar a Atenção – por exemplo, fazendo uma pergunta "provocatória";

2. Descrever os objetivos – mostrar o que o aluno vai aprender e como poderá utilizar o novo conhecimento;

3. Estimular a conexão – com o conhecimento anterior. Estimular a memória e as aprendizagens anteriores;

4. Apresentar o material a ser aprendido – através de simulações, demonstrações, entre outras estratégias;

5. Orientar a aprendizagem – através da execução de parte da tarefa, por exemplo;

6. Propiciar desempenho – criando situações e oferecendo condições para a aplicação do novo conhecimento;

7. Dar *feedback* – informar, de forma imediata, se o aluno aplicou corretamente ou não os conhecimentos;

8. Avaliar o desempenho – através da aplicação de instrumentos, avaliar o grau de assimilação dos novos conhecimentos;

[60] Adaptado do sítio https://elearning.iefp.pt

9. Generalização – aumentar a retenção e facilitar a transferência do conhecimento Aplicação do conhecimento a outras situações que não aquelas vistas no processo de aprendizagem.

A teoria de Gagné (1998) realça os diferentes tipos ou níveis de aprendizagem. Cada tipo requer uma instrução diferente, distinguindo cinco categorias de aprendizagem: a informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, habilidades motoras e atitudes. Para cada nível de aprendizagem, existem condições internas e externas que devem ser garantidas. Por exemplo, para as estratégias cognitivas serem aprendidas, os alunos devem ter a oportunidade de praticar diversas soluções para os problemas. Para aprender atitudes, o aluno deve ser exposto a um modelo credível com argumentos convincentes.

A este nível, o autor sugere que as tarefas relacionadas com a aquisição de competências intelectuais devam ser hierarquizadas, consoante a sua complexidade[61] garantindo a facilitação da aprendizagem. É importante também ter em conta os "Prerequisites are identified by doing a task analysis of a learning/training task. Learning hierarchies provide a basis for the sequencing of instruction" (Gagné, 1998, p. 54). O conhecimento prévio ativa-se na prática, na resolução de problemas.

Uma teoria do ID deve fornecer, segundo (Perkins, 1992):

• *information:* descrições e exemplos dos objetivos, conhecimento das necessidades e *performances* esperadas;

[61] Hierarquia da complexidade: "stimulus recognition, response generation, procedure following, use of terminology, discriminations, concept formation, rule application, and problem solving" (Gagné, 1998, p. 54).

• *houghtful practice:* oportunidade para os alunos se envolverem ativa e reflexivamente no que quer que seja: números, *solving problems*, escrevendotextos;

• *feedback:* clareza, através de conselhos aos alunos sobre a sua performance, ajudando-os a continuar mais efetivamente;

• *intrinsic or extrinsic motivation:* atividades que são amplamente recompensadas, ou porque são interessantes e envolventes ou porque dizem respeito a outras conquistas do aluno. (p. 45)

O aspeto situacional e não universal da abordagem *Instructional Design* é a razão primária pela qual uma teoria de ID deve contemplar sempre de modo igual (com os mesmos critérios) os métodos e as situações de aprendizagem, deduzidos do contexto, onde se fazem as escolhas para a projeção[62], e que na literatura aparece sob duas categorias de pesquisa – uma indicadora das condições de instrução e outra indicadora dos resultados esperados. No primeiro grupo incluem-se:

- a tipologia do conteúdo (instrução, conceitos abstratos, competências);

- as características do aluno (pré-requisitos, motivações, estratégias de aprendizagem, *expertise*);

- as características do ambiente de aprendizagem[63] (autoaprendizagem, aprendizagem em grupo);

- os vínculos organizativos e económicos.

O ID engloba um conjunto de teorias destinadas a dar indicações sobre estratégias facilitadoras do ensino e da aprendizagem e sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

[62] Projeção é entendida como ato de projetar, idear, planear.
[63] Ambiente de aprendizagem – *action learning* – metodologia destinada a conduzir grupos de pessoas com diferentes níveis de competência, a analisar um problema concreto e a planificar uma situação, aprendendo a partir das ações desenvolvidas. É um tipo de *problema – based learning* – aplicado aos problemas concretos e às experiências de pequenos grupos colaborativos.

Como em todas as ciências sociais, as complexidades das variáveis em exame tornam as teorias de ID como probabilísticas e não determinísticas, no sentido em que tais teorias não podem determinar *a priori* o sucesso de um processo formativo, aplicando um determinado método, num específico contexto, mas indicam que, com um bom grau de probabilidade, um certo método, numa certa situação, este produzirá um bom resultado.

Por esta razão se diz que o ID aplica "critérios de preferência" e não de validade, e contempla sempre uma escolha, a par do facto de estar situada e não ser universal: uma teoria de ID não é nunca falsa ou verdadeira em absoluto, mas pode ser mais ou menos preferível entre as várias existentes, dadas as particularidades do contexto (Calvani, 2007, p. 22).

Em boa substância, o ID refere-se às teorias de aprendizagem e de instrução, a fim de aumentar a qualidade da instrução e o processo de aplicação das mesmas. Os dois âmbitos estão relacionados, na medida em que o segundo não pode prescindir do conhecimento profundo das teorias da aprendizagem do primeiro. O objetivo central de ambos é a promoção de uma aprendizagem significativa e eficaz e também a extensão do sucesso formativo a todos os alunos. Digamos que a convergência entre ambos se coloca entre os modelos teóricos da instrução eficaz e sobre a evidência experimental baseada na educação: o que funciona e em que circunstâncias – *What works in what circumstances*?. Assim, desta correlação, podemos individualizar um núcleo basilar de modelos, estratégias ou ações didáticas eficazes, capazes de funcionar bem num vasto leque de contextos.

O ID procura sobretudo definir os métodos para facilitar a aprendizagem e indica as situações em que é preferível usá-los (Ranieri, 2005); a situação influencia a escolha do método e condiciona a sua aplicabilidade. O ID apresenta-se então como um campo de pesquisa que se ocupa de definir as regras que orientam as escolhas dos métodos da instrução mais adequados para alcançar bons resultados com as boas práticas. Sobre os métodos falaremos mais adiante.

3.3. *Evidence Based Education*

A expressão *Evidence Based Education*, doravante EBE, começou a circular em Inglaterra na segunda metade dos anos noventa, vindo a designar uma nova visão da pesquisa e da prática educativa, inspirada na metodologia do campo da medicina. Um dos autores que deu impulso a esta orientação foi Hargreaves (1999):

> Practicing doctors and teachers are applied professionals, practical people making interventions in the lives of their clients in order to promote worthwhile ends – health or learning. Doctors and teachers are similar in that they make decisions involving complex judgements. Many doctors draw upon research about the effects of their practice to inform and improve their decisions; most teachers do not, and this is a difference. (p. 19)

Hargreaves pretendia fazer da prática pedagógica algo semelhante à prática médica. A justificação é a seguinte: tal como acontece com a medicina, a instrução está enraizada nos problemas reais, logo, como acontece com a medicina, esta deve procurar encontrar conhecimento fiável para resolver problemas concretos. Os dados da instrução devem ser compartilhados através da exposição à discussão entre os pares e através da comparação com outros, para se poder avaliar todas as possibilidades de intervenção e procurar sempre as mais eficazes. Daí a necessidade de transparência e de intervenção com base na evidência.

A palavra "evidência", no dicionário Houaiss, quer dizer visibilidade, clareza, transparência. O dicionarista explica que se trata de um "atributo do que não dá margem à dúvida" ou ainda "no cartesianismo, constatação de uma verdade que não suscita qualquer dúvida, em decorrência do grau de clareza e distinção com que se apresenta ao espírito."

Para Hargreaves (1997):

> evidence is evidence about 'what works.' Evidence is "something that furnishes proof". To be able to provide proof of the "working" you need to measure the outcome of the teaching activity in question, and you need a procedure of relating the measured outcomes to the activity to make the relation an evidence.[64] (p. 20)

Como se pode constatar, a evidência é a balança de certificação de eficácia de um método, estratégia ou técnica.

Segundo Thomas (2007), o termo "evidence may take different forms, and be valued differently, in different places – in the legal system, in the natural sciences, in medicine, in the humanities" (p. 3). Um facto só é evidência, se ele confirmar ou refutar uma afirmação, hipótese ou proposição. E essa evidência só pode ser considerada uma evidência científica se passar pelo teste da relevância, suficiência e veracidade[65]. Na verdade, esses três atributos estão interligados. Uma evidência é relevante se outras evidências a confirmarem, o que conduz à questão da quantidade e suficiência: uma evidência é suficiente se ela for corroborada com outros exemplos do mesmo tipo ou de outros tipos. A veracidade é estabelecida ao testar se o processo de recolha de evidências tiver sido livre de distorções e não contaminado por interesses particulares de grupos ou instituições, por exemplo.

A expressão EBE ganhou terreno no campo anglo-saxónico e tem-se expandido pela Europa, Brasil, Canadá. A Educação Baseada em Evidências não é uma moda, é uma filosofia que, enraizada na realidade, deve tender a provocar impacto social, isto é, com expressão visível e partilhada pela comunidade, submetida à discussão e avaliação de resultados sob critérios de rigor e eficácia.

[64] Hargreaves refere: "In keeping with the parallel with medicine, I would say that not only expected and beneficial outcomes should be measured but also non-expected and possibly harmful ones" (1997, p. 20).
[65] Thomas refere: "Relevance- establishing that the information constitutes information for (or against) some proposition; Sufficiency- corroboration with other instances of the same kind of evidence or other kinds of evidence; Veracity- establishing the process of gathering evidence has been free from distortion an as far as possible uncontaminated by vested interest" (2004, p. 4).

Em 2010, o Secretário de Estado da Educação do Reino Unido, Michael Gove, no seu discurso, referiu:

> I want to see more data generated by the profession to show what works, clearer information about teaching techniques that get results, more rigorous, scientifically-robust research about pedagogies, which succeed and proper independent evaluations of interventions which have run their course. We need more evidence-based policy-making, and for that to work we need more evidence. [66]

A aposta na instrução baseada na evidência revela-se uma aposta no desenvolvimento social.

Em 2005, na Austrália, fez-se um inquérito sobre a literacia do ensino e foi declarado o seguinte: "teaching, learning, curriculum and assessment need to be more firmly linked to findings from evidence-based research indicating effective practices, including those that are demonstrably effective for the particular learning needs of individual children". [67]

Em 2007, a OCDE, com a publicação da "Evidence in Education – Linking research and policy", apelou para uma maior ligação entre a teoria e a prática, apelando para a pesquisa, mais rigor e mais divulgação de informação.

Entre 2010 e 2013, desenvolveu-se o projeto europeu de Políticas e Práticas em Educação, baseado em evidência na Europa (EIPPEE), com o objetivo de promover o intercâmbio de experiências e boas práticas no âmbito da educação.

Em relação à importância e papel da EBE na Educação, são conhecidos os contributos da pesquisa educativa, quer sobre a vertente da comparação de sistemas de educação, os mais conhecidos derivados dos programas "PISA for Education"[68] (os

[66]Consultável em: https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-to-the-national-college-annual-conference-birmingham
[67] Consultável em: file:///C:/Users/HP%2015DA0064NL/Desktop/report_recommendations.pdf
[68] Consultável em: https://www.oecd.org/pisa/

conhecidos *rankings*), relatórios da OECD, TIMSS, realizado pela IEA[69] e The Learning Curve realizado pela Pearson[70]; quer sobre as sínteses de conhecimento e balanços críticos sobre a eficácia das metodologias didáticas, fundadas sobre a evidência. De entre eles, destacamos Marzano, Pickering, e ECPS Journal – (9/2014)[71]; Mitchell, (2008); Hattie, (2009); Clark & Lyons, (2010).

Sobre a importância e influência da EBE, destacam-se duas orientações: quem considera exigente só a pesquisa exclusivamente experimental ou meta-análise; e quem se apoia na análise qualitativa e pesquisa comparativa por ser conduzida com métodos rigorosos e adequado controlo do variável problema. A este propósito, citamos duas fontes de referência:

- o maior centro de pesquisa americana que se ocupa de EBE, o *What Works Clearing House* (WWC), examina a literatura, aplicando os critérios metodológicos vinculados a estatísticas de modo a controlar os fatores de tendência, e assim oferecer um conhecimento fortemente criterioso através de meta-análises ou sínteses qualitativas de amplo espetro, como o que revela a *Best Evidence Encyclopedia*[72].

- A *Evidence for Politicy and Practice Information and Co-ordination Centre*– EPPI[73] é a instituição da UE responsável pela área da *systematic review*[74] na área.

A *systematic review* pretende ampliar e sustentar uma cultura da evidência e da prova que aumente a continuidade dos resultados e das pesquisas, isolando-as do caráter ideológico para aumentar a qualidade científica e metodológica. A finalidade de tais

[69] Consultável em: https://www.iea.nl/studies/iea/timss – International Academy of Education
[70] Consultável em: https://lavagna.wordpress.com/2014/01/01/la-ricerca-the-learning-curve-di-pearson/
[71] Consultável em: http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/129_-_Evidence Based Education e modelli di valutazione.
[72] Consultável em: www.bestevidence.org
[73] Consultável em: www.eppi.ioe.ac.uk/cms
[74] Para Oakley et al.: S*ystematic Review* é uma análise exaustiva e racionalmente argumentada na documentação existente da sua confiança, que emprega técnicas quantitativas, meta-análises, ou qualitativas, como sínteses narrativas ou meta-etnográficas, com o escopo de atingir a síntese da maior evidência possível (Oakley et al., 2005).

estudos é assegurar a pesquisa pedagógica direcionada para quem se ensina, e aproximar as abordagens entre académicos e fazedores de educação.

No Centro EPPI, trabalha-se para favorecer a seleção e valorização das pesquisas existentes; trata-se de uma técnica que na área científica é muito difusa, definida de *Systematic Review*.

As *systematic review* consentem uma meta-pesquisa, que identifica e avalia criticamente as pesquisas produzidas em determinado âmbito e sintetiza os resultados, através de protocolos de análise rigorosa. Pesquisar sobre o que já se sabe, para partilhar e difundir, é um processo de grande valor para os profissionais da educação em geral. O resultado das *systematic reviews* é a produção de sínteses metodologicamente elevadas que permitem fazer generalizações e proporcionar a transferibilidade, sem ter de atribuir à síntese uma verdade objetiva, fechada e imutável.

A EBE encarrega-se da difusão dos resultados através dos centros e de revistas divulgadas na internet. Desde a década de 1990, surgiram algumas iniciativas para identificar, testar e disseminar as pesquisas educacionais baseadas em evidências científicas. Hoje, os pesquisadores e demais interessados contam com iniciativas como a *Campbell Collaboration; What Works Clearing House; Best Evidence Encyclopedia*, dentre outras. Há também algumas revistas científicas[75] internacionais (citadas em Calvani, 2007; 2011). A EBE é um campo de certificação de provas que confirmam as ações.

A pesquisa no âmbito da instrução ligou os avanços teóricos do ID aos avanços da prática EBE. Os autores de referência internacional, cujos estudos demonstram a preocupação de estabelecer pontes entre ambos são Hattie (2009), Calvani (2012), Petty (2014a), Slavin (2004) e Ranieri (2007).

[75] *British Educational Research Journal*, (27, 2001); *Educational Research*, (31, 2002); *Research Papers in Education*, (18, 2003).

A EBE procura dar visibilidade ao âmbito da Didática de Línguas *visible teaching-learning*, porque precisa de mostrar as boas práticas na sala de aula, *based evidence* nos dados e meta-dados – *meta-analyses* – que os comprovam e os tornam fiáveis, através do impacto provocado socialmente (Hattie, 2012; 2014; Slavin, 2004; Vivanet, 2013).

Um dos maiores e únicos trabalhos desenvolvidos na área das *meta-analyses*[76] pertence ao pesquisador neozelandês John Hattie (2009), na obra *Visible Learning*: *A synthesis of over800 meta-analyses relating to achievement*. Nela, o autor elenca 138 efeitos relacionadoscom os resultados da aprendizagem. Este trabalho tem sido atualizado pelo autor ao longo dos anos, contribuindo, assim, para uma visão das práticas mais eficazes na sala de aula, do mesmo modo que funcionam como uma metodologia de *based evidence*. Os 'efeitos' foram atualizados em 2015. O seu objetivo primordial foi responder à questão "*What works best in education?*" e tornar visível o resultado. Segundo o autor, o professor deve conhecer o que funciona, mas, sobretudo, saber porque é que funciona.

O livro supracitado, no primeiro capítulo, apela para uma imagem do professor como modelo de competências, que continuamente reflete sobre a sua prática para criar a "própria evidência". O autor apresenta as modalidades de interação na sala de aula e, mais especificamente, entre professores, enfatizando a perspetiva de que, tornando visível a prática, a teoria é mais conhecida.

No sentido de qualificar e quantificar cada ação didática, Hattie[77] utilizou o valor de medida – *Effect Size*, ES – (que já tinha sido usado por Robert Marzano (2015)[78]), apresentando-o em dois tipos: (i) isolando métodos com ES elevado e propondo ações didáticas concretas, contextos e sugestões de aplicação, e (ii) indo mais além nas práticas

[76] Hattie atualizou a tabela inicial (2009) em 2018. Consultável em: https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/

[77] Lista de *Effect-size* – 2015. Consultável em: https://visible-learning.org/nvd3/visualize/hattie-ranking-interactive-2009-2011-2015.html

[78] Teoria de Marzano e Hattie, consultável em: http://www.clearviewschools.org/Downloads/ConnectionResearchBasedInstructionalStrategies.pdf

comuns e extrapolando os princípios gerais para o ensino. Os valores descritos no primeiro tipo são boas práticas, para os quais são propostas ações didáticas.

A título de curiosidade, deixam-se alguns exemplos dos *effect-size* (magnitude do efeito) que obtiveram uma boa classificação na escala de 2015: em relação ao *feedback* (ES =0,73); fornecer avaliação formativa (ES= 0,68); clareza do professor (ES de 0.75); ensino recíproco (ES= 0,74); discussão em classe (ES= 0,82); ensino recíproco /ES=0,86). Relativamente aos valores descritos no segundo tipo, o autor indica sete princípios gerais de ensino[79]. Definir os princípios gerais é já algo que outros autores fizeram: John Hattie em *Visible Learning for Teachers* (2012), e antes dele ainda, os expoentes do ID, Robert Gagné, David Merrill e Barak Rosenshine.

Os conhecimentos de *evidence based* assentam nas noções e procedimentos dos autores mencionados ao longo do Capítulo e neles nos baseámos para encontrar estratégias didáticas de eficácia.

Por seu lado, Geoff Petty, docente de metodologia didática no UK, seguindo os expoentes da matéria, John Hattie e Robert Marzano, (*vide* a referência da nota rodapé) tem-se dedicado à pesquisa científica sobre o que funciona no ensino e aprendizagem, como também à aplicação nas suas aulas, para descobrir o que funciona e por que razão funciona. Desde a publicação do seu primeiro livro[80] que o autor tem continuado a trabalhar neste âmbito, disponibilizando uma imensa quantidade de sugestões didáticas, baseadas na evidência úteis para os professores. Os seus livros dirigem-se a professores, formadores e diretores escolares e a todos aqueles que pretendem melhorar o seu ensino.

[79] Também conhecido como o modelo PAR – *Presentation* – retoma da última aula, exposição dos objetivos, apresentação do conteúdo – através de um diálogo interativo, demonstração de um modelo de apoio às atividades dos alunos. *Application* – a aplicação prevê as tarefas para pôr em prática os conhecimentos apresentados – discussão, exercícios em grupo ou individuais, *feedback* do professor. *Review* – esclarecimento dos pontos principais do que foi apresentado para facilitar a autoavaliação dos alunos.
[80] Geoff Petty, *Teaching Today*: *A Practical Guide* (2014a).

No seu livro, Petty, (2014a)[81], apresenta exemplos práticos, métodos e estratégias didáticas com provada eficácia para o ensino. O autor adverte que se deve atentar aos contextos e partir com a ideia da experimentação sem esperar que resultem imediatamente de modo perfeito e adequado. O livro, inicialmente, apresenta o funcionamento da mente, a motivação para aprender e conjuga a evidência da prática com as teorias mais fiáveis sobre aprendizagem, propõe modelos de instrução e modos de aplicação no quotidiano didático.

Os modelos de Petty convergem com aqueles dos autores mencionados e, resumidamente, sustêm que uma aprendizagem eficaz é quando: i) os alunos compreendem o valor da aprendizagem e ii) compreendem que está aos seu alcance, iii) lhes foram colocados objetivos desafiantes, iv) é constante o *feedback* e o diálogo sobre os progressos feitos de acordo com os objetivos, (v) foi estabelecida a estrutura global da informação e o respetivo significado, vi) lhes é dado tempo e são previstos momentos de repetição e, finalmente, vii) quando se ensinam capacidades além dos conteúdos.

3.4. Ligação do ID à EBE

O modelo ID interessa-nos pelo *corpus* teórico disponibilizado, mostrando, por um lado, modos de formular objetivos e critérios novos, pertinentes e adaptados a diferentes contextos, e, por outro lado, sugerindo métodos, técnicas e estratégias que mereceram a nossa concentração. Porém, o campo ID é vasto. Assim, para completar o círculo teoria-prática, para ser confirmado a sua eficácia e ser aceite como modelo fiável, isto é, útil na prática docente, precisou de outro campo, também ele vasto, para lhe permitir testar a "evidência".

[81] Geoff Petty (2014b), *Evidence – Based Education: a practical approach*.

O modelo *Instructional Design*, referido anteriormente, coloca no centro da problemática instrucional não só os modelos teóricos e a comparação progressiva entre eles, mas também a sua sistematização. Por sua vez, as práticas didáticas e a recolha de evidência experimental, procura analisar o que funciona ou não, baseada na aprendizagem visível, isto é, na *evidence-based education* (EBE). O objeto de estudo de ambos é a realidade educativa na qual se apresenta e congrega a teoria científica e a prática didática, o rigor da pesquisa educativa e a consciência metodológica.

O ID e a EBE são orientações derivadas de filosofias e práticas diversas, como vimos antes, sendo que a primeira é de proveniência teórica e a segunda está atenta ao rigor e à transparência da metodologia seguida. Deste modo, o ID sugere os pilares de referência, mas tem necessidade de provas da EBE; a EBE desenvolve uma função significativa ao dar a conhecer os resultados experimentais e fiáveis, mas sem um quadro teórico de referência não é credível. Ambos procuram capitalizar conhecimento para ser traduzido em recomendações ou *guidelines* credíveis para as boas práticas dos professores. Calvani (2012) prevê que o futuro da pesquisa educativa incidirá na integração e correlação das três dimensões: ID – EBE – Boas práticas.

Os pontos de convergência entre o ID e a EBE, segundo Hargreaves (2007), dizem respeito às orientações da metodologia da pesquisa educativa, que parece superar os limites da pesquisa-ação para delinear métodos de conhecimento eficazes: o ID ocupa-se essencialmente de modelos teóricos e da sua progressiva comparação e sistematização; a EBE recolhe e documenta evidências empíricas e experimentais sobre o que funciona ou não funciona; o ID sugere referenciais teóricos que precisam de ser testados pela EBE; a EBE revela-se fundamental para destacar aquisições experimentais confiáveis, mas sem um quadro teórico arrisca a dispersão; a EBE parte do pressuposto de que qualquer pesquisa e qualquer *praxis* no âmbito educativo aspira o impacto social. O ID sistematiza

e compara os modelos teóricos. Quanto mais interconectadas estiverem estas duas orientações mais podem almejar o conhecimento fundado, teorizado e experimentado e traduzi-lo em diretrizes e recomendações que podem ser usadas na prática educacional.

A amplitude de cada um destes campos – EBE e ID – é significativa e requer a sageza de que fazer o melhor é já refletir no impacto do processo e do seu desenvolvimento. Falámos dos pontos coincidentes entre estas duas orientações, porque eram esses que nos impeliam na ligação entre a teoria e a prática.

A EBE é acusada de ser socialmente pouco útil e cientificamente pouco rigorosa. Apresentam-se (Coe, 1999; 2002; Davies, 1999; Biesta, 2007; Hammersley, 1997; 2001; 2005), resumidamente, algumas das críticas mais frequentes, que são:

- falta de cumulação: muitas vezes as pesquisas são realizadas sobre o mesmo assunto, e umas ignoram as outras sem ter em consideração os resultados existentes;

- caráter ideológico: as pesquisas frequentemente se assemelham a profissões de fé política ou ideológica mais do que científica;

- pouca qualidade científica: abordagens confusas e pouco explícitas, seja a respeito das questões colocadas, seja aos protocolos de pesquisa utilizados;

- pouca qualidade metodológica: metodologias demasiado atentas aos aspetos qualitativos e às teorias em detrimento das de base empírica rigorosas;

- distância entre académicos e práticos: os estudos produzidos em âmbito educativo são pouco difundidos e dados a conhecer aos professores, sendo assim pouco produtivos.

Os autores baseiam a crítica essencialmente nas problemáticas teóricas e não veem vantagens em o pesquisador se ancorar na *evidence based* aplicada à educação, pois esta não pode ter o mesmo impacto que teve na medicina que foi onde este conceito teve origem.

A crítica mais forte da EBE sobre a dificuldade de generalizações no âmbito da pesquisa pedagógica pode passar por uma advertência da abordagem EBE eficaz, uma vez que deve fazer contas com as variáveis e constructos indagáveis qualitativamente. Além

disso, não se pode pensar em excluir as considerações culturais da pesquisa pedagógica só porque não são constructos quantitativos: a aprendizagem é um processo e isso não é mensurável, assim como um professor não mede a sua *expertise* nem a sua experiência, e o valor da educação não é a sua finalidade (Calvani, 2007a; 2012b).

A EBE tem-se afirmado progressivamente com o desenvolvimento da pesquisa sobre a eficácia e sobre a transferência de metodologias didáticas específicas *what works in what circumstances*, à qual se juntam os resultados dos projetos frequentes de caráter internacional (como já mencionámos anteriormente, os resultados publicados pelo PISA, TIMMS, PIRLS).

A EBE põe no centro a avaliação da confiança dos conhecimentos educativos e a superação das lacunas entre a aquisição de conhecimentos da parte da pesquisa teórica e as decisões operacionais. Em virtude do que acontece nos diversos países, os decisores políticos centram-se na pesquisa antes de introduzirem alterações institucionais no âmbito educativo, i) para analisar situações e problemas; ii) melhorar a qualidade das aprendizagens; iii) favorecer a inclusão; iv) contrastar o abandono escolar e v) introduzir as tecnologias otimizando as vantagens. A pesquisa funciona como um interlocutor capaz de contribuir com sugestões fiáveis capazes de, em virtude dos conhecimentos e resultado das experiências, otimizar a Educação nacional.

À primeira vista, a EBE pode parecer um mundo sofisticado, feito de estatísticas e dados abstratos, reservado aos pesquisadores especializados, situado fora da escola. O nosso esforço aqui foi mostrar que a variedade de abordagens e metodologias está ligada à solução de alguns problemas reais com os quais nos confrontamos na prática diária e na escola.

3.5. Implicações do ID e da EBE na didática da terceira língua

Em primeiro lugar, o ID, tal como vimos, funciona como o detentor das teorias da instrução, isto é, da teoria que a Didática precisa. Oferece um *corpus* de teorias, métodos e modelos relevantes e aplicáveis a contextos diversificados, podendo contribuir para um ensino e aprendizagem rigoroso, eficaz e apelativo.

Em segundo lugar, o ID não é uma teoria de aprendizagem estática, rígida e fechada, pelo contrário, o ID procura o diálogo com a prática, interessa-se pelos contextos e problemas modernos, pela integração das tecnologias e pela inclusão de todos os seus utentes. Não é dominado pelas leis políticas, apresentando-se como possibilidade de resposta instrutiva para muitos contextos internacionais.

Por último, o ID apela ao dinamismo do professor, ao ensino ativo, próximo da realidade dos alunos, baseado na evidência da prática e do impacto na vida dos alunos e na sociedade.

A EBE, seguindo a linha do que apresentámos anteriormente, incide na prática didática como uma possibilidade de aplicação de modelos e teoria. A EBE é a sustentabilidade ou a evidência da teoria. Esta evidência pode ser vista com implicações a nível epistemológico, técnico e didático:

- epistemológico – quando a evidência é identificada como um processo de conhecimento capaz de explicitar e de ser transparente. Inclui a qualidade da linguagem usada, a redução de generalidades e ambiguidades, fomentando o uso de uma linguagem pedagógica com características de transparência e explicitação próprios do campo científico;

- técnico – quando a evidência diferencia e estabelece hierarquias entre as metodologias, em função da necessidade e da capacidade, de modo a garantir níveis

diferentes de fiabilidade. Requer o conhecimento de quanto é significativo para uma determinada situação, contexto e perfil dos alunos;

- didático – quando a evidência visa uma melhoria concreta no processo de ensino e aprendizagem, com intervenção eficaz e melhoria na ação direta com os alunos.

O ID e a EBE entrelaçam-se na disposição de teorias e de práticas notavelmente eficazes, oferecendo ao campo da didática uma gama de propostas investigativas, de escolhas de metodologias e modelos e de sugestões pedagógicas que podem enriquecer variadíssimos contextos. O processo de ensino e aprendizagem de uma L3, baseado sobretudo na diversidade de estratégias e modelos, requer a mediação e a comparação de teorias e experiências que ajudem a construir conhecimento no âmbito, atribuindo-lhe força e criando raízes de eficácia.

Os modelos ID foram uma fonte para o esclarecimento concetual para o nosso trabalho. Apresentamos dois modelos: Reigeluth, que apela fundamentalmente para a análise das situações e dos contextos; Merrill, que se concentra na aprendizagem baseada nas tarefas. Ambos tiveram um peso grande na projeção das Unidades Didáticas. Cada modelo inclui diversas estratégias de intervenção que dizem respeito diretamente ao modo de fazer didática: as estratégias são os aspetos operacionais dos modelos. Apresentamos de modo sucinto cada um, relevando os seus aspetos essenciais.

3.6. Modelo Situacional de Reigeluth

O modelo ou teoria de instrução de Reigeluth e Carr- Chellman (2009) baseia-se na importância dos fatores contextuais que influenciam o ensino e aprendizagem. O desafio é identificar quais são as situações importantes para a seleção de determinado método.

Os autores propõem dois grupos de situações: aquelas que são baseadas em

diferentes abordagens de ensino aprendizagem[82] e aquelas baseadas em diferentes resultados de aprendizagem.[83]

Para compreendermos as características do modelo "Teoria instrucional e tecnológica para a Educação", devemos compreender em primeiro lugar as características da sociedade em que esse modelo se desenvolve para, depois, de maneira especial, redefinir os papéis do professor, do aluno e da tecnologia usada em contexto.

Reigeluth e Carr- Chellman (2009) colocam a sociedade numa era pós-industrial definida pela mudança que tem conduzido ao acesso de informação em rede. Neste sentido, as ideias-chave do Modelo Instrucional são: aprendizagem *vs s*eleção; instrução centrada no aluno *vs* instrução centrada no docente; aprender fazendo *vs* progresso baseado nos resultados; instrução personalizada *vs* instrução estandardizada; avaliação com referênciaa critérios *vs* avaliação com referência a normas; colaboração *vs* trabalho individual e agradável *vs* desagradável.

Segundo Reigeluth, o ID assenta em dois componentes: i) métodos para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento (métodos de instrução); ii) situações para indicar quando ou quando não usar determinado método.

Relativamente ao termo contexto, com significado semelhante em várias línguas, o autor refere que "not all aspects of the context influence what methods should be used" (Reigeluth, 1999, p. 8). Uma característica essencial do ID é que os métodos oferecidos são situacionais e não universais.

Seguindo a linha explicativa do autor, há dois aspetos importantes para qualquer situação instrucional: as condições sob as quais a instrução toma lugar e os resultados da instrução. O autor chama a atenção para o termo condições instrucionais que não devem

[82] São: "Role play; Synectics; Mastery Learning; Direct Instruction; Discussion; Conflict resolution; Peer Learning; Experiential Learning; Problem- based Learning; Simulation-based learning." (p.74)
[83] São: "Knowledge; Comprehension; Application; Analysis; Synthesis; Evaluation; Affective development; Integrated Learning." (p.73)

ser confundidas com o termo usado por Gagné. Pois para este, as condições incluem a natureza do que vai ser aprendido, a natureza do aluno (conhecimento prévio, as estratégias de aprendizagem e a motivação), a natureza do ambiente de aprendizagem e a natureza das restrições de gestão (económicas). Para Reigeluth (1999), todas estas condições podem influenciar qual o método que pode funcionar melhor para obter os resultados desejados. As condições de aprendizagem que Gagné refere "fall within the section item above (the nature of the learner), so they are instructional conditions; but his external conditions of learning are actually instructional methods, not instructional conditions" (1999, pp. 8-9).

A segunda maior condição para a situação instrucional é resultados desejados. Estes não incluem as aprendizagens específicas que são desejadas. Então, falar de resultados desejados inclui níveis de eficácia, eficiência e prazer, que precisamos para a instrução. O autor especifica os níveis de eficácia: como funciona a instrução; nível de eficiência que é o nível de eficácia da instrução dividido pelo tempo e / ou custos da instrução; nível de prazer refere-se à quantidade de alegria que os alunos demonstram com a instrução.

Relativamente aos componentes do método, Reigeluth (1999) indica que há métodos situacionais que especificam a situação (condições instrucionais e resultados desejados); há métodos *componential*, que quer dizer *parts* ou *subcomponentes*, que pode ser feito de modos diferentes e com diferentes componentes. O autor dá o exemplo de um problema baseado na realidade deve ser visto como um método de instrução, mas é constituído de outros métodos menores tal como a apresentação do problema e o cenário em que ocorre, formação de grupos, e por aí adiante. Os componentes estão inter-relacionados e centrados nas situações onde ocorrem e esperam alcançar os seus resultados.

Todos estes aspetos formulados por Reigeluth (1999, 2009, 2012), ajudam-nos a ver as abordagens do modelo instrucional como dinâmico e construtivista, centrado na figura do aluno numa perspetiva individual. O aluno, integrado no seu processo de

aprendizagem, age de uma maneira colaborativa e constrói os próprios resultados. Cabe destacar que esta instrução se fundamenta na educação baseada em tarefas, ou seja, em "aprender fazendo."

O próprio autor aponta algumas dificuldades, que se prendem com o facto de grande parte da educação baseada em tarefas ser principalmente colaborativa, o que pode implicar riscos para os alunos preguiçosos no grupo. O trabalho colaborativo pode converter-se em cooperativo e, neste, nem todos aprendem o mesmo, já que cada um trabalha só uma parte. Há ainda o fator tempo que pode não ser bem controlado na realização da tarefa, fazendo com que os alunos percam a agilidade e a motivação.

O modelo de Reigeluth caracteriza-se pela indicação de uma série de estratégias didáticas, ordenadas em fases que podem ajudar os professores, de acordo com os seus contextos. O seu grande objetivo é identificar um conjunto de métodos e procedimentos adequados, a fim de, e de acordo com certas condições de contexto, a aprendizagem resulte eficaz, eficiente e atrativa. O seu modelo tem um caráter específico e não universal.

Na figura seguinte, está esquematizada a síntese da teoria de Reigeluth (1999).

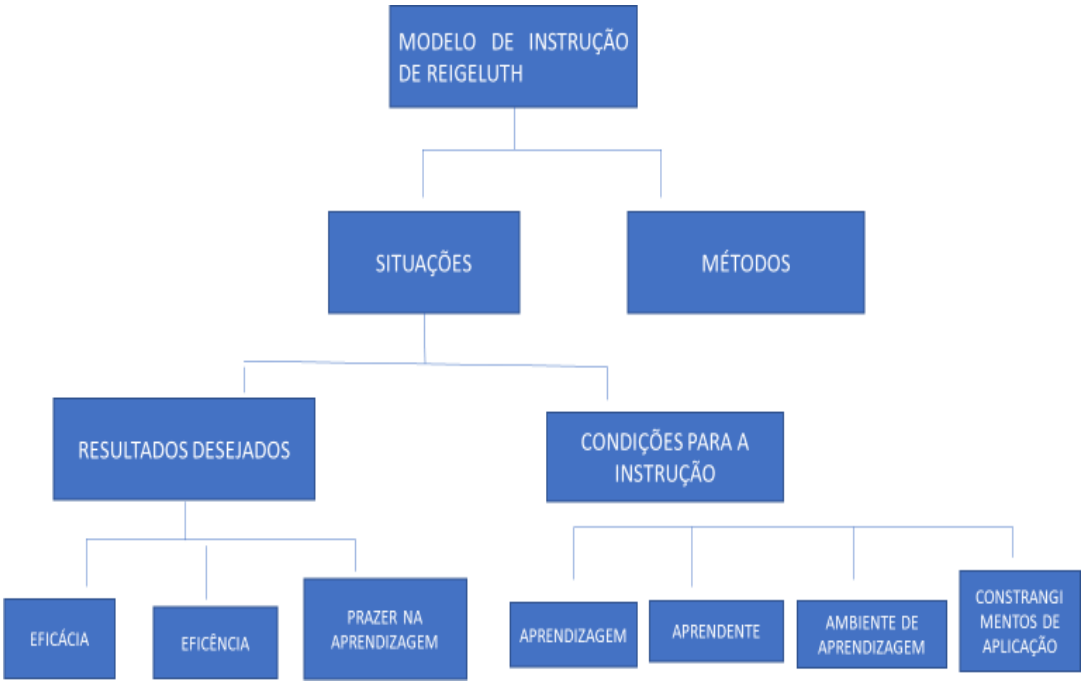

Figura 5 - Os componentes do *Instructional Design* – Teoria de Reigeluth (1999). Adaptado e traduzido pela investigadora.

A força deste modelo está na previsão da ajuda na implementação e no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Reigeluth explica como devem ser as situações nas quais não é possível usar um modelo canónico *a priori*, referindo que convém ter em consideração um conjunto – *set* – didático que nos coloque a par da arquitetura didática mais recorrente, como exemplificámos na figura acima.

3.7. Modelo de Merrill

Um outro autor de referência para a abordagem do ID é David Merrill (2001). Ele especifica os princípios e as regras fundamentais e primárias da instrução, apresentando um trabalho de comparação entre os modelos existentes. Um princípio para Merrill, conhecido por método basilar, é uma realização que resulta sempre verdadeira sob apropriadas condições, independentemente dos programas e das práticas didáticas.

Os princípios indicados por Merrill são transversais aos âmbitos do saber e ao modo de fazer formação, são aplicáveis a qualquer domínio ou sistema de conteúdos, nas diversas arquiteturas de instrução ou nos diversos estilos e contextos de aprendizagem.

Tais métodos basilares são descritos como prescritivos, ainda que sejam *design-oriented*, predispostos a dar indicações sobre o melhor modo de construir um percurso de aprendizagem. Merrill identifica cinco princípios fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, como ilustra a figura abaixo, em quatro fases, que giram em torno à resolução de um problema: o esquema é visto como o ambiente de aprendizagem mais eficaz:

Figura 6 - Os cinco *First Principles of Instruction* de Merrill (2001, p. 45). Adaptado e traduzido pela autora desta investigação.

O Modelo de Merrill, chamado *First Principles of Instruction*[84], funda os seus princípios no mundo real, no quotidiano da vida dos alunos. Os cinco princípios merrillianos estão interligados e favorecem a visibilidade da ordem das atividades propostas aos alunos:

1- *Problem-centred* – apresentação de uma situação-problema. Para o autor é este um princípio fundamental. A aprendizagem é facilitada, se há estímulo na solução dos problemas autênticos e verosímeis. Se se mostra aos alunos o problema que deverá aparecer resolvido no fim do percurso formativo, eles estarão mais motivados e terão mais presentes os objetivos da aprendizagem, mas convém enumerar de modo simples os passos a seguir. Pensar sobre um problema implica que o aluno se confronte com diversos níveis de abstração e processos mentais, que correspondem a diversas tipologias de saber: ação, operacionalização, atividade ou trabalho e problema. A aprendizagem deve ser gradual, os

[84] Pode ser lido na íntegra em: https://mdavidmerrill.files.wordpress.com/2019/04/firstprinciplesbymerrill.pdf - acedido em 20-01-20 https://www.mybrainisopen.net/merrill-first-principles-of-instruction-intro/

problemas são afrontados por ordem de complexidade e aplicados de acordo com as competências dos alunos, nem demasiado simples para perder a tensão cognitiva, nem demasiado complexos para aumentar a frustração (Teoria da Carga Cognitiva que veremos mais à frente).

2- *Activation* – ativação das experiências anteriores e dos pré-requisitos. A aprendizagem é facilitada quando aos alunos é pedido para recordarem os conhecimentos precedentes a respeito de um determinado problema. A ativação funciona como um elemento fundador da construção de um novo conhecimento. O esquema mais difundido para a ativação dos conhecimentos precedentes é o de Ausubel (1963), que contempla a utilização dos antecipadores ou *advance organizers*[85]. Nesta aceção, os novos significados são adquiridos mediante a integração dos novos conhecimentos sobre os constructos mentais precedentes. Deste modo, a aprendizagem revela-se eficaz quando este processo é feito de modo orgânico, isto é, integrando as informações recebidas de forma coerente com as estruturas cognitivas já existentes.

Sobre este assunto, o autor afirma que "activation requires learning activities that stimulate the development of mental models and schemas that can help learners to incorporate new knowledge or skill into their existing knowledge" (Merrill, 2002, p. 44).

3 - *Demonstration* – a demonstração das habilidades / capacidades: a aprendizagem é facilitada quando se apresenta o que deve ser feito, incluindo exemplos, contraexemplos, simulações de ideias, visualização do processo e modelização[86] dos comportamentos. Para Merrill, o conhecimento existe em dois níveis: informativo geral ou abstrato – quando inclui e refere muitos casos ou situações relevantes e representativas dos diversos conhecimentos; e específico como um retrato – quando é limitado e refere uma única

[85] Conceito introduzido por Ausubel nos anos sessenta – indica qualquer tipo de esquema, síntese ou pergunta que ofereça de forma compreensível "um aperitivo" do que serão os pontos essenciais a adquirir, mobilizando ao mesmo tempo no aluno os pré-requisitos que podem servir para a compreensão.

[86] Modelização – *Modelling* – é uma atividade particular instrutiva, fundamental no treino, estágio, *apprenticeship*, que se baseia na apresentação demonstrativa dos exemplos que o aluno deve imitar. (p. 45)

situação ou um caso. A visão do autor é que "multiple examples help learners with 'transfer' (applying the new information or skill in new situations)" (Merrill, 2002, p. 44).

4 - *Application* – a aplicação das habilidades / capacidades: a aprendizagem é promovida quando os alunos podem praticar e aplicar os novos conhecimentos e habilidades na solução dos vários problemas. É fundamental nesta fase o suporte – *coaching* e o *feedback* pontual formativo. O autor identifica dois tipos de aplicação:

a) solicitando aos alunos para reconhecerem as características divergentes de um objeto ou evento;

b) pedindo aos alunos que executem os passos de um determinado procedimento.

Os alunos, diante do cenário-problema, têm de, primeiro identificar o problema, analisá-lo e criar ideias e juízos de valor sobre ele e, depois, proceder à correção do que viram mal e acrescentando o que não viram.

5 - *Integration* – a integração das habilidades /capacidades nas atividades reais: a aprendizagem é eficaz, se os alunos tiverem a oportunidade de aplicar as novas habilidades na vida real. A aprendizagem é promovida quando os alunos refletem sobre o que fizeram, exibem novos conhecimentos e habilidades e os integram na vida real.

Assim, segundo o autor, um projeto didático bem definido fornece aos alunos oportunidades de: a) usar os novos conhecimentos e habilidades, aplicando-os na resolução de tarefas ou problemas; b) refletir e discutir sobre o que estão a aprender, podendo rever, sintetizar, combinar e modificar o seu conhecimento transformando-o em novo.

Os alunos podem trabalhar em *peer collaboration* – trabalhando juntos têm mais oportunidade para discutir e refletir sobre o conhecimento que lhes está a ser apresentado; ou em *peer critique* – trabalhando de forma construtiva e crítica sobre o problema ou situação, articulando, questionando e criando hipóteses, de modo a ir demonstrando a aplicação dos seus conhecimentos e habilidades.

Para o autor, as *peer collaboration* e *peer critique activities* contribuem para a retenção do conhecimento e para o sucesso na aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas (Merrill, 2002, p. 46).

O problema que encontrámos neste modelo relaciona-se com o lugar ou papel da motivação. Para o autor, a motivação é o estado em que se apresenta o aluno e é um resultado da aprendizagem. O autor também não acredita na ênfase dada aos recursos multimédia como forma motivacional. Para Merrill (2002), "learners are intrinsically motivated when they are able to apply their new knowledge and skills to successfully perform new tasks and to solve problems" (p. 48).

3.8. Modelos e arquiteturas didáticas

No trabalho de projeção didática, as teorias do ID colocam a par os modelos e arquiteturas didáticas como estratégias específicas de ensino.

Com o termo "modelos didáticos" entendemos a seleção de sequências previstas na intervenção didática que, quando bem estruturadas e demonstradas num quadro de referência teórico, assumem uma forma e força paradigmática, e, neste sentido, constituem um modelo (Reigeluth, 1999).

Os modelos constituem um conjunto de amostras de referência, como um conjunto de quadros que o projetista usa em cada momento do plano. Retomando a classificação de

(Reigeluth, 1999), um modelo impõe-se de acordo com a solidez de um quadro teórico de referência.

O conceito de "arquitetura didática" foi introduzido por Clark no ano 2000 (Clark, 2000) e consiste no reagrupamento por graus de semelhança das estratégias didáticas. Cada uma delas pressupõe uma teoria específica de aprendizagem (Calvani, 2011; Ranieri, 2005; Bonaiuti, 2017) e são distintas, como se pode ver no quadro apresentado na página seguinte. A expressão abrange uma complexidade de estratégias intrinsecamente interligadas, nasce das diferenças cognitivas e motivacionais prevalentes nos alunos e aponta para estratégias educativas diferentes, como a função do conhecimento prévio, dos *skills* metacognitivos e das predisposições motivacionais.

A arquitetura didática é uma macroestrutura que se diferencia em função de variáveis: i) controlo pedido ao professor ou ao aluno; ii) grau de pré-estruturação do material instrutivo fornecido do professor; iii) quantidade das interações e a sua direção (aluno- professor; iv) aluno-aluno; aluno-sistema). Da relação destas variáveis com a experiência, a atitude e as habilidades metacognitivas pessoais, vai depender a escolha do tipo de arquitetura em relação a outra, consideradas como macroestruturas, diferenciáveis em função de alguns fatores.

A autora individualiza quatro arquiteturas didáticas: recetiva ou transmissiva, comportamental ou diretivo-interativa, descoberta guiada e exploratória. Calvani (2011) acrescentou a este modelo outras duas estruturas, a simulada e a cognitiva ou metacognitiva ou auto -regulatória e Ranieri (2005) acrescentou a estrutura colaborativa.

A tabela abaixo, baseada também nas contribuições de Ranieri (2005), de Calvani (2012) e de Bonaiuti (2017), resume a arquitetura didática proposta por Clark, é completada com as variáveis características que diferenciam cada uma das estruturas e acrescenta as estratégias didáticas que facilitam a compreensão da arquitetura didática e que de seguida se explana. A tabela propõe a formulação das quatro principais arquiteturas

didáticas tiradas de Ranieri (2005), que mostram os processos cognitivos e o nível de complexidade da intervenção formativa.

Tabela 2 - Arquitetura didática. [Ranieri (2005, p. 72); Bonaiuti et al. (2007); Calvani (2011)]. Adaptada e traduzida pela autora desta investigação.

Modalidade	**Estratégias didáticas**	**Finalidade**
Recetiva	Transmissão de informação de base	Para aquisição de informações essenciais, de base
Sequencial	Aulas / lições breves práticas *feedback* corretivo progressão do simples para o complexo	para o ensino - aprendizagem de habilidades procedimentais
Descoberta guiada	*Problem-based-learning*, aprendizagem situada, simulações, simulações experienciais, valorização do erro, *Coaching* e modelos de expertise	Para aquisição de habilidades mais complexas como *problem solving*
Colaborativa	*Peer learning*, *Peer tutoring*, Orientação para o *Project work*, Aprendizagem situada, Abordagem *problem based*	Para desenvolver habilidades de projeção, de *critical thinking*

Dada a variedade de situações e a complexidade dos contextos que se apresentam ao professor, pode acontecer que numa aula possa conter a combinação de várias

macroestruturas, a nível teórico, e que entre elas haja conjugação harmoniosa de sequências. Ranieri (2005), realçando que, para cada combinação, haja sempre momentos para o registo de informações essenciais. A autora propõe as seguintes combinações:

Recetiva - Sequencial – A descoberta guiada: exemplificando a aula, esta inicia com a apresentação de informação, seguem-se exercícios com *feedback* corretivo; ou introduzindo a informação e elementos estruturados e concluindo com a descoberta ou desenvolvimento de um *problem solving*.

Recetiva - descoberta guiada – Colaborativa: exemplificando a aula, esta começa com a apresentação de informação e parte gradualmente de um *problem solving*, seguindo a orientação do professor, para uma situação colaborativa, dando espaço a um grupo de apoio de *peer learning* e *peer tutoring*.

Recetiva-Colaborativa: esta combinação é proposta para casos de aulas particulares, quando os alunos possuem bons conhecimentos de um conteúdo.

Recetiva-Sequencial-Colaborativa: esta combinação, segundo a autora, é pouco provável, dado que prevê que os alunos tenham muita experiência antes de colaborarem uns com os outros.

Escolhidas as estruturas singulares ou combinadas, deve-se escolher a estratégia. A expressão "estratégia didática" aparece na literatura também designada como método, formato e técnica didática. *Grosso modo*, a escolha recai na sequência de decisões e ações que se pretendem desenvolver, com o objetivo de enfrentar problemas com soluções que nem sempre são conhecidas.

3.9. Estratégias didáticas

As estratégias didáticas são as unidades básicas que fazem parte dos modelos / arquiteturas de instrução. A classificação de tais estratégias não se refere a um único critério. Vários formatos de classificação podem ser recolhidos da literatura, segundo diversas chaves de análise, fazer menos exige um papel ativo do professor e do aluno, sobre os recursos, suportes e ambientes tecnológicos (Calvani, 2007).

Na figura abaixo, Calvani apresenta um formato didático. Dentro destes elementos, selecionam-se dez formatos didáticos clássicos, colocáveis segundo um eixo "instrutivo – atividade", pondo em destaque aqueles que, centrados sobretudo numa ação, fazem a ligação sobre o docente; as estratégias que estão no centro incidem sobre o discente.

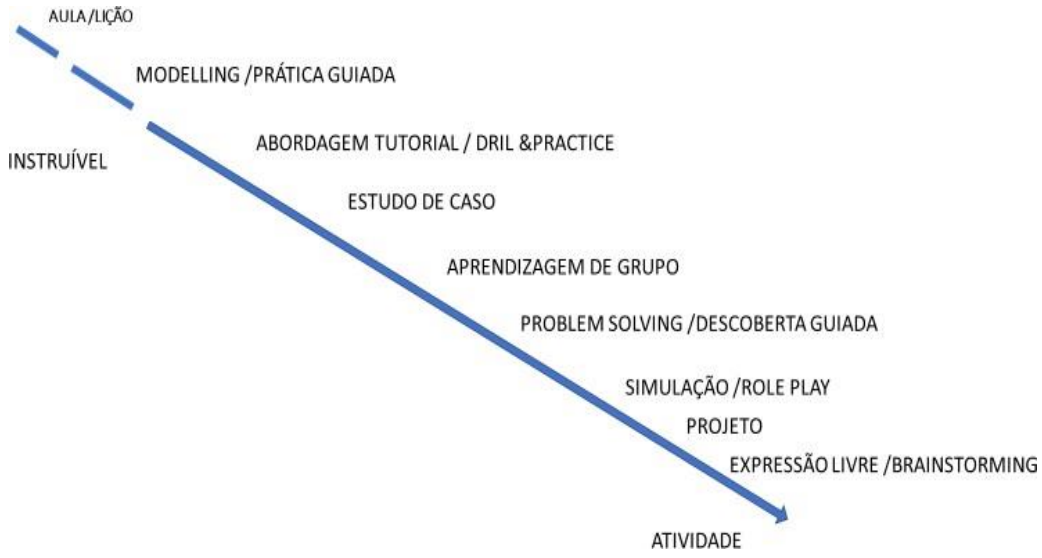

Figura 7 - As estratégias didáticas. [Elaborada por Bonaiuti, em (Calvani, 2007, p. 60)]. Adaptado e traduzido pela autora desta investigação.

Apresentamos um conjunto de estratégias didáticas, inspiradas nos esquemas de Reigeluth (1999), Calvani, (2000; 2011) e Ranieri (2005), para a aprendizagem:

- aula ou lição: termo que deriva do latim *lectio*, ao longo do tempo perdeu a sua componente dialética original, mas sobrevive como modelo expositivo, frontal, é vista

como símbolo da modalidade passiva e transmissiva do fazer escola. Associado a este conceito, existe o conceito de estratégia heurística ou socrática (confrontar com osmétodos didáticos, como indicaremos mais à frente, neste capítulo, propostos por Tessaro,2003), referindo-se ao caráter dialógico de algumas modalidades de fazer lição; lição expositiva e frontal e dialógica /heurística / socrática diferem pela modalidade escolhida do modo, do ritmo e do estilo: na primeira, tais elementos são orquestrados pelo professore recebidos pelos discentes e, na segunda tipologia, os alunos cooperam nas atividades. Existem diversos adjetivos que acompanham o conceito de lição, diferenciando-se pelo formato, modalidade e ritmo: antecipativa, narrativa, metodológica, seminarística, interativa;

- *modelling* / *treino*: o professor é colocado no centro do processo da aprendizagem e revela o "como" ao aluno. A aprendizagem surge por um processo de imitação. O aluno é posto em situação, agindo em contexto concreto e copiando o professor *expert*; com o aumento das suas habilidades, diminui o suporte e a presença do professor. Tal abordagem pode conter diversos momentos de reflexão e de metacognição. Sugere-se ao aluno um certo controlo cognitivo da imitação (explicitar em voz alta as passagens, percorrer as passagens mentalmente sem as seguir, momentos de autoavaliação, etc.). Assume importância particular o modelamento através do *fading*[87] (Calvani, 2011). No início, o professor, *expert,* mostra como o aluno deve fazer, orientando-o sobre as atividades, ajudando-o no caso de enganar-se, depois, sucessivamente, passa para uma atividade mais complexa seguindo o mesmo procedimento.

- abordagem tutorial ou *drill and practice*: a sua maior aplicação é na instrução programada[88]. Nesta abordagem, não interessa tanto o recurso usado, mas a estratégia: fornece-se ao aluno uma certa quantidade de conteúdo, de modo parcelar, no decurso do processo, dá-se o *feedback* sobre o trabalho que está a desenvolver, que lhe permite corrigir

[87] *Fading* refere-se à passagem da existência de uma ajuda ou de um modelo que era imitado para a quase inexistência dessa ajuda ou da presença desse modelo, para dar espaço à atividade autónoma, deixando-o a confrontar-se com o problema na íntegra, como se apresenta na realidade. (Calvani, 2011, p. 129)
[88] Instrução programada – metodologia de ensino de matriz comportamentalista (Skinner).

e, finalmente, uma aprendizagem individualizada, de modo a que o aluno siga o seu ritmo. A abordagem tutorial divide-se em instrução programada, modelamento ou prática guiada.

- discussão: é uma troca-confronto de ideias entre o professor e o aluno; é combinável com outras estratégias, por exemplo, segundo a sequência aula-estudo-de-caso-*role-play*-discussão. Numa perspetiva sociocultural, a discussão serve para incentivar a aprendizagem, através do *brainstorming*, orientado para a expressão livre, para a partilha de ideias, para a construção colaborativa de conhecimentos.

- estudo de caso: tal estratégia funde-se com as peculiaridades da aula heurística, da narração e da simulação: é abstrata mas também situada. Reynolds (1980) identifica diversas tipologias: *dilemma cases* ou *decision cases,* aquela orientada para a tomada de decisões, *appraisal cases* ou *issue cases*, ou seja, individualização e análise de problemas, *case history*, estudo de caso com *feedback* automatizado, do professor ou do tutor, sob teorias conclusivas e analisadas como exemplos.

- aprendizagem em grupo: nesta gama de estratégias didáticas, encontram espaço as formas de aprendizagem cooperativa / colaborativa às quais é dado uma ampla margem ao ensino recíproco e à tutoria entre pares. As primeiras formulações a este respeito são de Dewey (1961; 1967). Os alunos são inseridos num campo de força ou de estímulos e acontecimentos e a aprendizagem acontece como fruto da interação sinérgica de tal campo. Dá-se ampla margem para o ensino recíproco e para a tutoria, onde entram em jogo os conceitos de coesão e formação de grupos. No que diz respeito à aprendizagem em rede, Calvani e Rotta (2004) apresentam uma distinção entre cooperação / colaboração.Para os autores os termos referem-se:

> ad attività orientate al conseguimento di un risultato comune da parte di più persone. Negli ultimi anni questi termini, in particolare alla luce di esperienze con le nuove tecnologie, vengono distinti: se il compito è diviso in sotto compiti e i partecipanti lavorano a specifiche soluzioni in

> parallelo con scarsa interazione tra di loro, si parla di cooperazione, non di collaborazione; dunque la cooperazione implica un'organizzazione strutturalmente più rigida con ruoli ed obiettivi già predefiniti (lavoro di squadra), mentre la collaborazione è più aperta, meno strutturata; attraverso la negoziazione in itinere si ridefiniscono ruoli ed obiettivi (Slavin, 1986; Calvani, 2005). Nella scuola prevale l'apprendimento cooperativo, dato che l'attività collaborativa in senso stretto richiede maggiore controllo meta-cognitivo. La cooperazione e/o collaborazione assume oggi nuova rilevanza per mezzo degli ambienti elettronici che permettono convergenza degli apporti e condivisione a distanza attraverso strumentazioni quali forum e bacheche telematiche. (p. 37)

Segundo algumas orientações construtivistas, "la discussione collaborativa centrata sul gruppo e la pratica discorsiva vengono considerate di per sé un agente significativo della crescita della conoscenza" (Pontecorvo, 2004, p. 38). Esta estratégia inclui também os *problem-learning*, *problema-working*, *problem-projecting*, entre outros.

- *problem solving*: tal estratégia diz respeito a todas as situações em que o aluno revela uma lacuna – *gap* – entre as situações reais e as situações desejadas, e a mente e a aprendizagem se ativam para superar tais situações. Esta foi teorizada por Jonassen (2000; 2004), a quem fazemos referência mais adiante sobre os ambientes de aprendizagem. Os elementos que caracterizam o problema são diversos, desde o grau de estruturação à sua complexidade, do grau de dinamismo àquele de especificidade ou, ao contrário, da abstração do domínio ao contexto em que se trabalha. O *focus* é a ideia que serve para a resolução do problema a estimular a aprendizagem, portanto, a formulação de hipóteses e sucessivas tentativas de verificação. Tal conceito emerge da reflexão de Dewey (2004) e

da psicologia da *Gestalt*[89] que têm dado vida às orientações didáticas baseadas na aprendizagem pela descoberta ou *insights* (intuição luminosa).

- simulação e *role play*: à família das simulações pertencem duas orientações principais, uma de valor mais concetual e outra teórico. Refere-se à estratégia do "façamos como se" (Landriscina, 2009). Consiste na reprodução de problemas e eventos possíveis e semelhantes àqueles do mundo real, consentindo ao aluno de agir em ambiente controlado e de aprender a partir das consequências das próprias ações. O mundo da simulação articula-se segundo duas orientações principais, aquela da simulação simbólica e aquela da simulação experiencial (Landriscina, 2009). O *role play* baseia-se na interação dos participantes, na comparticipação na estratégia do jogo e respeito pelos elementos definidos: a definição de papéis, regras, situações e a apresentação do problema, definição da estratégia, interação e debate, exposição – consolidação - *debriefing* e avaliação.

- projeto e metodologia da pesquisa: é uma estratégia que resume as outras estratégias indicadas, é um processo contínuo de *problem solving*, conclui-se com a realização de um projeto elaborado no qual foram definidas *a priori* as características, limites e datas de aceitabilidade.

- expressão livre, *brainstorming*[90]: criam-se situações para pôr os alunos nas melhores condições para exprimirem livremente as próprias opiniões sobre um tema. É uma metodologia muito usada na fase inicial do trabalho de grupo. Revela-se perfeita para a L3, por incentivar o aluno a pensar no que sabe sobre o tema, favorecida pela oportunidade de acrescentar e refazer o que escreve.

[89] *Gestalt* é uma orientação de origem alemã, nascida no início do século XX, do âmbito da psicologia, que chama a atenção para o facto de, na experiência percetiva e cognitiva, o todo é sempre superior à soma das partes. Tem tido muita influência nos estudos sobre a perceção, a intuição, o *problem solving* e o pensamento criativo. (p. 133)

[90] *Brainstorming* – metodologia de discussão de grupo onde se pede exprimir livremente as próprias ideias sobre o tema indicado, sem avaliações relativas ao que todos exprimem. Serve para abordar pontos de vista sem inibições.

Segundo Calvani (2007a), é possível que as estruturas se contaminem entre si. O importante é usar uma competência estratégica, de modo a avaliar as possibilidades de cada estratégia em relação a um contexto particular:

- se se devem aprender habilidades práticas, é preferível o *modelling*, ou treino prático;

- se o que se deve aprender tem uma conotação cognitiva não complexa e pode ser apropriado de abordagens de instrução linear, como *drill & practice*, ou outras modalidades sequenciais / comportamentais (instrução programada);

- se o que se deve aprender tem uma conotação cognitiva, moderadamente complexa, como os conhecimentos de uma teoria ou de uma demonstração, é de privilegiar abordagens cognitivistas, como as aulas de *problem solving* até à descoberta guiada;

- se a atividade é cognitivamente complexa, como por exemplo, aprender a gerir relações interpessoais, é oportuno orientar-se por técnicas como a discussão, o estudo de caso e o *role play*.

A idade dos alunos e o contexto são cruciais, no que respeita às variáveis, à capacidade de autocontrolo e de regulação do estudo, assim como o respetivo nível metacognitivo. Os aspetos motivacionais dos alunos, assim como as condições socioculturais incidem muito profundamente na orientação das escolhas do professor.

3.10. A *Cognitive Load Theory*

A *Cognitive Load Theory*, doravante CLT, refere-se à dimensão cognitiva, às potencialidades da mente humana durante o processo de receção da informação, na perspetiva instrucional de Calvani (2011a).

A CLT[91] fundamenta-se no estudo dos aspetos cognitivos que envolvem a resolução de um problema – *problem solving*. Esta teoria foi descrita no Capítulo I, quando referimos a importância da "Memória lexical na retenção do léxico". Quisemos referi-la neste contexto para a realçar no conjunto com as outras estratégias didáticas da L3. Associada às questões da memória, está a importância das conexões com os pré-requisitos no desenvolvimento de uma tarefa, como condição *sine qua non* de que uma atividade didática resulte eficaz. A reflexão em torno do conceito de "carga cognitiva", enfatiza a importância de: criar atividades pertinentes com a aprendizagem; apresentar problemas apropriados ao *expertise*[92] do aluno e de evitar o *split attention* – atenção dispersa, integrando as atividades de um modo sequencial e contíguo. (Mayer, 2005). As regras tiradas da CLT visam uma necessária clareza e concisão das mensagens veiculadas. A regra principal incide sobre a eliminação dos elementos, textuais, visuais, ou auditivos que sejam estranhos ao trabalho ou que possam distrair das informações relevantes.

A CLT é aplicável na seleção da versão concisa de um filme ou vídeo que, segundo os estudos *evidence based*, é mais eficaz, porque a atenção recai no essencial e não no detalhe e o fator tempo focaliza a concentração. Segundo (Mayer, 2001; 2004; 2005), se se dá muito tempo às apresentações, principalmente àquelas de ambiente multimédia, o facto de serem mais sugestivas, com detalhes muitas vezes irrelevantes, os alunos gostam, mas, quando se avalia o *comput* observado, verifica-se que estes fixaram menos, precisamente porque seduzidos pelo pormenor, afastando-se do essencial. Pesquisas deste âmbito sustêm que a diminuição da atenção, provocada pela inconsciência do professor, pode produzir efeitos negativos na autoestima do aluno, pois este concluirá que não soube olhar para os aspetos que o professor esperava.

[91] Os autores de relevo são Sweller (1999; 2009); Chandler & Sweller, (2006); Kirschner, (2006); Pollock, (2002) Clark & Lyons (2004, 2010).
[92] Visto como um fator basilar em função do qual ocorre regular intervenção didática.

A CLT está atualmente a desenvolver um trabalho de redimensionamento no que diz respeito a alguns conceitos muito difusos que gozam de grande *appeal* na área da formação em rede, que aparecem ainda pouco trabalhados na área experimental e que podiam ser propostas para investigações futuras (Mayer, 2005).

Os autores estudados e atrás mencionados são muito críticos em relação à multimédia incontrolada: são de eliminar todos os elementos visuais sedutores (os chamados "Efeito Las Vegas"), assim como são de apurar os estímulos dirigidos às emoções de alguns conteúdos objeto de aprendizagem a que recorrem muitos professores, com a intenção de favorecer uma preliminar motivação do aluno. Tudo isso que, para fins de aprendizagem, não é só inútil, mas muitas vezes danoso, porque produz carga cognitiva estranha e pode ativar pré-requisitos erróneos, resultam, pois, em obstáculo à verdadeira compreensão.

Em síntese, para a CLT, a instrução é vista como um processo que tem essencialmente o trabalho de gerir (reduzir) a carga cognitiva estranha presente nas estratégias e materiais didáticos, de valorizar a carga cognitiva relevante e de regular a ação didática segundo o *expertise* do aluno.

Enfim, todos estes elementos encontram correspondência também no âmbito do ID e dos principais modelos atualmente propostos, como as *guidelines* elaboradas por Merril (*problem, activation, demonstration, application, integration*) ou aquelas sugeridas da *Cognitive Load Theory*.

A figura abaixo sintetiza as teorias apresentadas pelos três estudiosos e tidas em conta nesta investigação.

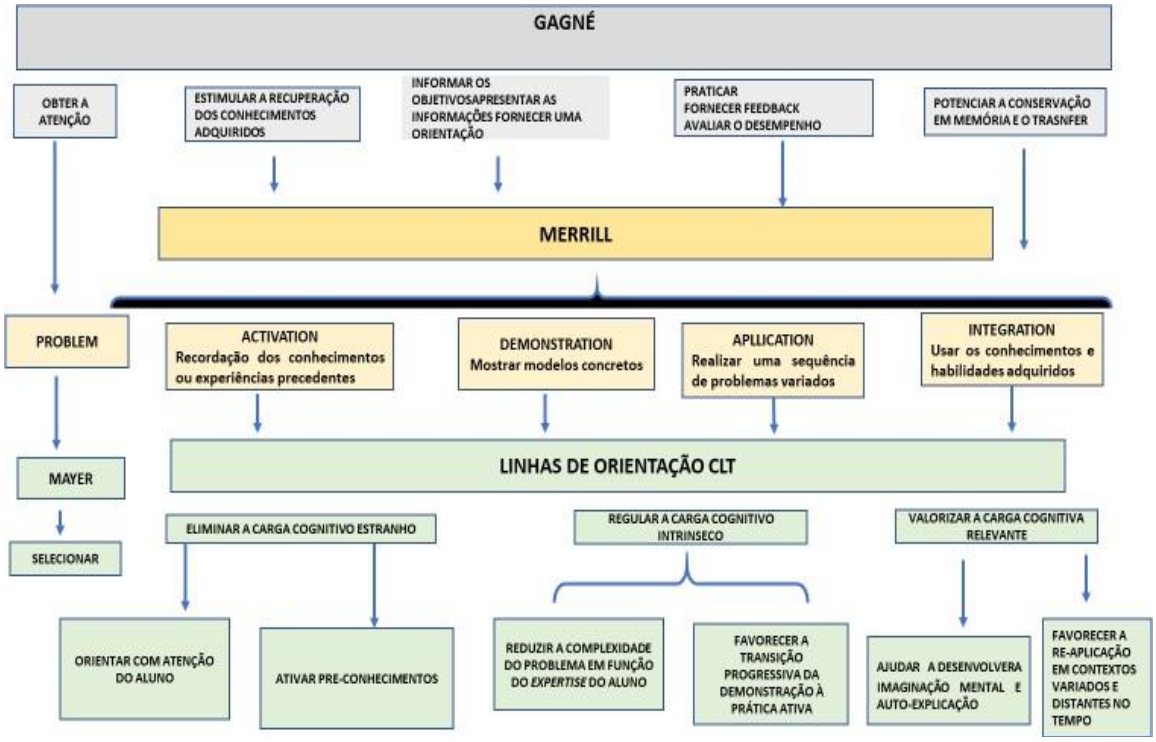

Figura 8 - Princípios fundamentais da instrução. [Modelo integrado no livro de (Calvani, 2012, p. 72)]. Adaptado e traduzido pela autora desta investigação.

Acerca dos critérios que orientam a decisão de quando e como usar e integrar o texto, imagens e multimédia, apresentamos alguns resultados das orientações fornecidas pela pesquisa contemporânea (Calvani, 2011; Paoletti, 2011; Mayer, 2005):

- Em geral, na integração de qualquer código comunicativo (texto ou imagem), é necessário procurar a essência da informação, evitar a redundância e ter em conta os anteriores *expertise* do aluno;

- Como qualquer código comunicativo, servem de ajuda os sistemas de sinalização capazes de orientar a atenção sobre os aspetos mais significativos para os fins da compreensão: um texto ou uma imagem são mais eficazes quando é evidenciado, sublinhado; em caso de recurso às ferramentas eletrónicas, quando se usam os sistemas conhecidos por *call'outs*;

- um texto (do manual escolar) pode ser tornado mais compreensível, para o controlo do conhecimento prévio de alguns termos por parte dos alunos, se for explicitado o implícito, transformando-o em texto narrativo ou dialogante;

- em caso de integração do texto escrito e texto oral, como acontece por exemplo durante a apresentação em *power point*, ou *slideshare*, o texto escrito deve focalizar de modo sintético os termos e conceitos essenciais; o texto oral que acompanha a imagem deve ser explicitado para enriquecer e justificar os elementos inseridos no diapositivo;

- as pesquisas sobre o uso didático das imagens revelam a sua pertinência quando a imagem está bem focalizada e alinhada com os pré-requisitos do aluno, no sentido de o poder ajudar na atenção. Devem minimizar a carga cognitiva, reativar os pré-requisitos e ajudar na construção de novos modelos mentais, favorecer o alcance de um conhecimento mais profundo e contribuir para a motivação;

- o uso de imagens pode oferecer alguns riscos: os maiores são aqueles em que estas são usadas para favorecer motivação emocional ou fornecer detalhes sugestivos desviantes a respeito do assunto;

- não está comprovado que o uso de multimédia signifique mais aprendizagem. Todavia, quando se deve escolher entre uma imagem ou a animação estática ou dinâmica, deve-se considerar o objetivo e a carga cognitiva que este recurso comporta. Uma animação pode ser útil só nos casos em que se devam compreender melhor os modelos dinâmicos ou aprendizagens visuais, para permitir também ao aluno a possibilidade de regular autonomamente a velocidade e o reexame da animação.

- acerca da combinação entre imagem, texto e áudio, a solução melhor é a junção da imagem com áudio. É aconselhável que o vídeo venha acompanhado de uma voz narradora que explique o conteúdo. Esta é a solução que convém propor para os produtos didáticos multimédia.

Sobre este aspeto falámos no capítulo anterior. Recordamos que é fundamental conhecer bem o recurso e calcular o efeito que pode produzir nos discentes. É imprescindível explicar, delimitar e orientar a visão para o fulcro do objetivo. A preocupação também deve recair na motivação, despertando nos alunos a sensibilidade para a importância da beleza da imagem ou do movimento.

3.11. A dimensão prática da Didática: a projeção

O Conselho da Europa, nos documentos que produz para apoio /orientação ao ensino e aprendizagem das línguas, enfatiza frequentemente a importância da proficiência em várias línguas como característica essencial da identidade europeia. Como refere o QECR "Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (…), tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa aser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas" (2001, p. 24). A União Europeia, por sua vez, emanou um documento, de crucial importância, o CEALV (2018), o qual elenca o conjunto das oito competências e indica as "Competências Multilingues", apelando para a importância da aprendizagem das línguas de maneira formal, não formal, e informal ao longo de toda a vida.

Os dois documentos, juntamente com o SPLIII, constituem as ferramentas de trabalho na didática da L3. A L3 indica que, no mínimo, o aluno aprende ou aprendeu outras duas línguas. O cenário é da presença de três línguas na mente e na vida do aluno. É um cenário que se apresenta multilingue e, em simultâneo, multicultural. Esta realidade coloca-nos sérias questões a nível da exigência de estratégias específicas para este público e também a nível de modelos metodológicos a adotar. O ensino da L3 não se resolve no momento da aula, não tem nada a ver com o ensinar a língua em menos proporção.

A projeção da L3 reúne uma panóplia de ações próprias desta disciplina, que requerem um professor formado para esta dinâmica concetual e metodológica inerente a

esta disciplina. Semeraro (1999), ancorando-se na etimologia do vocábulo, define a projeção[93] como "um atirar-se para a frente, de natureza hipotética cujas ideias enquanto tais não são ainda experimentáveis na sua eficácia" (p. 102). Ainda que esta visão pareça imatura, a verdade é que o ensino da L3 se reveste de aparência nova em continuação.

Algumas vezes, a palavra projeção é confundida com programação que se refere à planificação de ações predefinidas e ordenadas, estáticas, neste caso, projeção refere-se a um percurso que se cumpre de um modo flexível. A projeção educativa envolve dois âmbitos: o socioeducativo referente à resolução de problemas relevantes dos alunos, e o projeto didático, ou instrutivo *in strictu sensu*, relativo à instrução escolar, preocupado em desenvolver competências e conhecimento. Usaremos o conceito de projeção didática para abranger os dois âmbitos: o socioeducativo (quando se referir a desenvolvimento de competências sociolinguísticas e transversais) e o instrutivo.

A projeção didática preocupa-se com a descrição e análise das fases e momentos da implementação da atividade de projeção, ou seja, do programa. Nela, inserem-se: análise, desenho ou projeto, desenvolvimento, implementação e avaliação. Foi o modelo ADDIE – *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* –, implementado nos anos setenta e oitenta, que deu origem à projeção curricular muito em voga até aos anos noventa, principalmente no âmbito anglo-saxónico. Este modelo preconizava que as provas e testes deviam ser preparados no momento da definição dos objetivos didáticos. Um modelo de projeção didática destina-se, acima de tudo, a fazer alcançar nos discentes os objetivos propostos. Existem muitos modelos de projeção didática. O que é fundamental é que a projeção escolhida garanta a valorização das competências, a justificação recíproca entre a realidade e o modelo escolhido, responda aos objetivos definidos e goze de flexibilidade.

[93] De acordo com Dewey (1994, p. 138), a palavra deriva do latim *proiectum* que, literalmente, significa um projeto. É uma projeção ou uma antecipação que a mente prepara através de ações e eventos que deverão ser orientados, a fim de perseguir uma determinada finalidade.

Há que distinguir modelo de projeto didático e projeção didática. A projeção didática orienta-se pelos seguintes princípios: peculiaridade cognitiva e metacognitiva dos alunos, estilos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e situações de aprendizagem. Por sua vez, o modelo de projeto didático é um esquema ou desenho de pesquisa e ação que, de modo coerente, com o programa de referência, determina as estratégias operativas, os conhecimentos e os saberes, os métodos e as técnicas, os sistemas de avaliação e de verificação a partir de situações efetivamente analisadas e otimizadas com os recursos à disposição. Um projeto deve ser pertinente, responder às necessidades reais dos alunos, possível a nível dos recursos e praticável nas atividades didáticas concretas.

A projeção é, por conseguinte, o conjunto das atividades destinadas a organizar de modo sistemático os recursos humanos e materiais, intelectuais e tecnológicos, disponíveis ou acessíveis, destinados à produção dos modelos operativos da intervenção didática.

Em geral a projeção implica:

- análise das situações (globais e específicas);

- definição de êxitos formativos e calibrados os objetivos;

- articulação das intervenções em fases, modelos ou unidades;

- identificação de estratégias de ensino, dos métodos e das técnicas didáticas;

- escolha dos media, das modalidades e das tecnologias de comunicação;

- definição de critérios de verificação, dos *standard* de avaliação e dos indicadores de observação;

-distribuição dos trabalhos e faseamento das atividades.

A projeção didática funda-se nas capacidades de pensar estrategicamente, relacionando os fatores complexos de aprendizagem e de ensino, na organização dos ambientes e das atividades, na escolha das prioridades, na produção dos materiais, na verificação dos resultados, na avaliação do impacto da oferta formativa e na análise dos efeitos a médio e longo prazo (Tessaro, 2002).

A projeção implica sempre a orientação para uma meta a atingir. A escolha do modelo de projeção é feita com base nos objetivos. Há diversos tipos de projeção: por objetivos, por situações, por conteúdos, por conceitos, por temas, por domínios, entre outros. Cada um destes modelos é livre de introduzir ideias, estratégias e atividades dos outros. Há flexibilidade na escolha do modelo e nenhum é puro a cem por cento. No nosso caso, optámos por projetar a questão na prática, recorrendo a Unidades Didáticas por temas, com a profusão das competências inerentes ao ensino da L3. Por esta razão, o nosso modelo de projeção não se insere na projeção por competências, porque este modelo é mais adaptado às disciplinas que, na transmissão de conteúdos, usam a língua materna com alunos de língua materna. Não tendo encontrado na literatura nenhum caso de projeção por competências que usasse as Unidades Didáticas e, por na realidade, nos parecer impraticável, resolvemos optar pelos dois tipos de projeção. Assim, o nosso caso é um *mix* híbrido: no desenvolvimento de uma unidade didática, desenvolve-se um leque de competências diversas em ambiente formal.

Os documentos de trabalho SPLIII (2010), QECR (2001) e CEALV (2018) incidem unanimemente no desenvolvimento do programa focado nas competências, não apenas nas concernentes à língua, mas com muita ênfase nas sociolinguísticas, multiculturais, transversais, digitais, pessoais, sociais, pluriculturais, comprometidas com a formação ao longo da vida.

A L3 reúne, então, uma quantidade de possibilidades para motivar os alunos para o estudo das línguas, para o aprofundamento de conhecimentos culturais, mobilizando a curiosidade e o entusiasmo por quanto há fora do espaço escola, criando no aluno a vontade de conhecer, de respeitar e de participar na construção do mundo em que vive. A L3 é uma disciplina de projeção aberta e dialogante entre o presente e o futuro.

O conceito de competência (aprendizagem de competências, exercício das competências e realização pessoal de competências) vem ao encontro das mutáveis

exigências da sociedade. A este propósito, são inúmeras as definições que circulam na literatura, mais uma vez, nós baseámo-nos nos conceitos que nos pareceram abrangentes e que iam ao encontro dos nossos objetivos. Eis o que nos refere Le Boterf (1994) sobre o conceito:

> A competência não é um estado ou um conhecimento possuído. Não se reduz a um saber, nem àquilo que é adquirido com a formação. (...) A competência não reside no mobilizar de recursos (conhecimentos, capacidades), mas nas próprias mobilizações destes recursos. (...). Qualquer competência tem uma finalidade (ou funcionalidade) e é contextualizada: não pode ser, então, separada da própria condição de ser 'posta em ação'. (...) A competência é um saber agir (ou reagir) reconhecido. Qualquer competência, para existir, necessita do julgamento dos outros." (p. 63)

O conceito de Le Boterf interessou-nos pela apresentação, pelo teor social e antropológico, determinando que a competência não existe por si só, nem fora do ser humano. Nesta ótica, não existe competência sem a co-presença de todos estes fatores. A competência, então, compreende a mobilização de conhecimentos, habilidades e recursos pessoais, para resolver problemas, assumir e conduzir as atividades em contextos profissionais, sociais de estudo, de trabalho, de desenvolvimento pessoal, em síntese, um saber feito.

Esta definição de competência vai ao encontro daquela apresentada pela OCDE (1966):

> As competências são constituídas a partir da atitude individual, sujeita a utilizar as próprias qualificações, os próprios saberes-fazer e os próprios conhecimentos para alcançar um resultado. De facto, não existem competências "objetivas", de modo a poderem ser definidas

independentemente dos indivíduos nos quais elas incarnam. Não existem competências em si, são apenas as pessoas competentes. (p. 23)

A dimensão aqui apresentada mostra que a competência está vinculada a títulos académicos, sinónimo de progressos e de percursos pessoais. O interesse por esta definição reside precisamente no facto de os alunos serem avaliados nas suas competências.

Das definições apresentadas, emerge uma consideração importante: a competência compreende a integração de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) capacidades metacognitivas e metodológicas (saber como fazer, transferir, generalizar, adquirir e organizar informações, resolver problemas), capacidades pessoais e sociais (colaborar, relacionar-se assumir iniciativas, enfrentar e gerir situações novas e complexas, assumir responsabilidades pessoais e sociais).

A nível europeu, a União Europeia e o Conselho da Europa produzem documentos e Quadros de orientação central para a instrução, educação, formação permanente e trabalho, na perspetiva da valorização do "capital humano" como fator primário do desenvolvimento social. São exemplos destas produções o QECR e o Quadro CEALV[94] (2000; 2006; 2018) que insistem nas aprendizagens não formais, informais, defendendo que estas, à semelhança das formais, contribuem para a construção de competências.

As recomendações da União Europeia (2008, C111 /4)[95] e do Conselho Europeu definidas no Quadro Europeu das Qualificações[96], de modo a afastar todas as ambiguidades semânticas e concetuais conexas à polissemia do termo "competência", define:

- Conhecimentos: "o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e

[94] Consultável em: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0009.02/DOC_1&format=PDF

[95] Consultável em: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF

[96] Consultável em:https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52013DC0897&from=da

práticas relacionado com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais" (p. 6);

● Aptidões ou habilidades: "a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos)" (p. 6);

● Competência: "a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações (2008), descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia." (p. 6)

Quisemos com estas referências justificar uma orientação, mantida como fundamental, no processo de projeção das Unidades Didáticas.

Assim, a nível da projeção, seguimos os autores Tessaro (2002), Calvani et al. (2017) e Domenici (2007) no que diz respeito às unidades didáticas, como estruturas coesas de aprendizagem eficaz, reflexiva e flexível.

Entendemos que a Unidade Didática, doravante UD, é uma forma, não única, de organização do percurso de ensino e aprendizagem, construída na base de Programa ou *Syllabus* com base numa matriz programática (institucional ou pessoal) com potencial e eficácia que permite a integração de conteúdos e estratégias escalonados por aulas ou lições sequenciadas e materializadas em atividades a desenvolver a partir de um tema.

A designação UD ou unidade de programação remete, do ponto de vista daconceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma realidade técnico-didática, baseada

num conjunto de opções metodológico-estratégicas que se apresentam como fundamentos técnicos de base:

- uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem);

- a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador;

- a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados.

Neste sentido, centrámo-nos nos autores referidos e na sistematização do conhecimento produzido neste campo nas últimas décadas.

As UD, como unidades de programação e modo de organização da prática docente, são constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de um tema aglutinador de outros subtemas, desenvolvido num determinado período de tempo. Tem o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e de responder às principais questões do desenvolvimento curricular – o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequencia ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).

A UD toma um segmento do programa e transforma-o em interligação com as técnicas inovadoras e estratégias motivantes, apresentando-o de forma simples aos alunos.

3.12. Conceitos de método e de metodologia

As metodologias inovadoras são aquelas que propõem objetivos capazes de i) desenvolver processos de aprendizagem autónomos, orientados para a descoberta, para a

ação, resolução de problemas; ii) assegurar e potenciar o interesse e a motivação nos alunos, de modo a que eles possam construir aprendizagens significativas e duradouras.

O método diz respeito ao como ensinar, cruza-se com dois fatores: que coisa se quer ensinar e a quem se quer ensinar e pressupõe uma atividade de planificação das modalidades de agir.

O método didático configura-se como uma modalidade procedimental e processual ativada e programada pelo professor, que facilita a aquisição significativa daquilo que se oferece no ato de ensinar. Com a expressão "método didático" entendem-se os contextose os princípios que estão na base da ação instrutiva e que se unem de uma maneira articulada com os componentes do processo de aprendizagem. O método é um percurso que conduz a um resultado.

As diferenças que existem entre os vários métodos podem ser caracterizadas a nível de: i) peculiaridade concetual: saberes, competências, estrutura epistemológica da disciplina; ii) característicos pessoais: cognitivas, emotivas, relacionais e individuais e potencialidades de aprendizagem dos alunos (modos e estilos de aprendizagem); iii) uso das tecnologias para a comunicação didática e para a construção da aprendizagem.

Antes de chegar à classificação dos métodos, pensamos que é necessária uma precisão: o método serve-se de técnicas, mas não se identifica com elas, como mostra a distinção feita por Mialaret (2004):

> o método educativo é um conjunto mais ou menos bem estruturado, mais ou menos coerente, de intenções e de realizações orientadas para um objetivo explicita ou implicitamente enunciado. A técnica é, por sua vez, um conjunto mais ou menos coerente de meios, de materiais, de procedimentos que pode ter uma finalidade em si e que pode estar ao serviço de métodos pedagógicos diversos. (p. 12)

Tessaro (2002) propõe uma classificação para os métodos didáticos, que nós apresentamos de modo sucinto: o método expositivo, o método operativo: trabalho de laboratório; o método investigativo: a pesquisa experimental; o método heurístico-participativo: a pesquisa ação; o método individualizado: o *mastery learning* (pp. 148-161).

Apresenta-se, agora, cada um dos métodos de um modo muito sucinto:

- O método expositivo: verifica-se quando o professor se apresenta na aula como o detentor do saber e da informação. Segundo o autor, podem encontrar-se três subcategorias: o método expositivo puro – quando a transmissão desse saber é unidirecional, ou seja, o professor explica e os alunos ouvem. Ainda que se pressuponha a audição ativa da parte do aluno, o método expositivo puro baseia-se numa conceção substancialmente recetiva da aprendizagem; o método expositivo interrogativo – aquele em que, durante a exposição, ou, no fim da mesma, o professor formula perguntas aos alunos. O objetivo fundamental da interrogação é o *feedback* para verificar se a mensagem foi percebida corretamente, se precisa modificá-la ou reformulá-la; o método expositivo-participativo, aquele que permite aos alunos fazerem perguntas e intervir segundo uma modalidade negociada: períodos de audição (fase passiva) que se alteram com períodos de intervenção (fase ativa). A participação dos alunos completa-se com os exercícios de aplicação ou outras atividades. O método expositivo desenvolve-se segundo as técnicas de lição.

- O método operativo: propõe-se pôr os alunos no centro do ensino e aprendizagem, tornando-os conscientes da sua participação na sua formação, tendo à disposição instrumentos para desenvolver as tarefas e obter, da parte do professor, um constante *feedback* do nível alcançado. O pressuposto concetual que está na base dos métodos operativos é o *learning by doing*, ou seja, aprender fazendo. Pode ser mais ou menos diretivo, ficando à disposição de dúvidas, dificuldades e limitações dos alunos. A sua

função é facilitar o processo formativo, conjugando a complexidade da tarefa com as competências a desenvolver. O método operativo desenvolve-se através das técnicas de laboratório.

- O método investigativo: segue o percurso da pesquisa experimental que se articula em duas fases: indutiva (identificação e definição do problema; observação; análise e seleção de hipóteses; formulação de hipóteses, seleção de elementos representativos; seleção das fontes de onde retirar informação; registo e elaboração dos dados recolhidos; confronto e verificação de hipóteses; formulação da teoria, no caso em que as hipóteses venham confirmadas. O método investigativo desenvolve-se através das técnicas da pesquisa experimental.

- Nos métodos heurístico-participativo: não há distinção entre o sujeito e o objeto no momento formativo. A valência formativa evidencia-se na cooperação entre os participantes do mesmo projeto que pode ter como objetivo a solução de um problema ou o controlo de uma mudança. Os elementos que o caracterizam são: a identificação dos problemas a resolver; a formulação das hipóteses da mudança e sua aplicação; a avaliação das mudanças intervenientes e dos métodos aplicados; aprofundamento e difusão das aplicações com avaliação positiva. O método heurístico-participativo desenvolve-se através das técnicas da pesquisa-ação.

- Nos métodos individualizados: a organização dos intervenientes didáticos está centrada na diversidade individual, nos ritmos e nos tempos de aprendizagem dos alunos. A individualização refere-se ao conjunto de estratégias didáticas que possam garantir aos alunos o alcance dos mesmos objetivos de aprendizagem, com ritmos, tempos e modalidades diversos em relação aos estilos cognitivos. O professor gere e escolhe a melhor solução para quem aprende. A personalização valoriza o potencial cognitivo de quem aprende, a sua biografia, a inteligência, a sensibilidade e as competências (inclusivamente as emotivas) que caracterizam cada indivíduo enquanto pessoa, a fim de

alcançar uma forma de excelência cognitiva, desenvolvendo atitudes, capacidades e talentos. Os resultados e os objetivos da aprendizagem serão, assim, diversos para cada aluno, e não será possível estabelecê-los desde o início da aprendizagem. Não é tanto a tipologia de competências a adquirir e a influenciar nos resultados, mas o grau de habilidade diferente na utilização das mesmas competências. Quem aprende, guiado por quem ensina, é um *co-designer* motivado pela experiência e pelo percurso de aprendizagem. No método individualizado, o professor: define as habilidades concetuais e operativas que o aluno deve alcançar ao fim da intervenção didática; estabelece os níveis intermédios numa sucessão de aula, de modo a promover progressivamente as habilidades finais; elabora as provas de modo a verificar o alcance dos objetivos; disponibiliza as aulas; estrutura atividades integrativas e de recuperação a propor aos alunos que não tenham alcançado os níveis intermédios da habilidade e controla que os alunos sejam capazes de enfrentar a aula sucessiva. O método individualizado desenvolve-se através dastécnicas de *mastery learning* e de *flipped classroom*.

3.13. Conceito de estratégia e técnica didática

A estratégia, cujo conceito definimos anteriormente, refere-se a uma sequência de ações nas quais o professor detém um certo grau de liberdade. As estratégias são de dois tipos: estratégia expositiva, centrada nos aspetos de conteúdo do ensino, e estratégia heurística, centrada nos modos de aprender do aluno. A primeira abordagem presta-se à transmissão dos conteúdos, isto também pode acontecer de forma envolvente, não necessariamente de transmissão passiva. A estratégia de tipo heurístico, ao contrário, é mais funcional na participação dos alunos e do seu envolvimento. A primeira abordagem garante maiormente a sistematicidade do ensino, a segunda prevê uma maior negociação com os alunos. São estratégias heurísticas a didática por competências, a didática metacognitiva, a didática cooperativa e a didática laboratorial (Calvani, 2009).

A título de exemplo, a estratégia heurística põe em ação os procedimentos típicos dos métodos operativos e participativos e desenvolve-se através de técnicas cooperativas como: o *brainstorming*, a equipa *word webbing*, o *circle team*, o grupo investigação, o *jigsaw*, o *learning together*, a *complex instruction*, a *structural approach*, entre outras.

A estratégia didática é um percurso que conduz a um fim e alicerça-se em dois pilares: o que se quer ensinar e a quem. A alteração de estratégia vai acontecendo, por um lado, de acordo com a especificidade concetual do processo formativo (a epistemologia do saber, a construção de competências, a autonomia) e, por outro lado, com as características individuais (cognitivas, emotivas, relacionais) que distinguem todos os alunos nas suas potencialidades e debilidades.

A técnica, por sua vez, refere-se ao modo de fazer, diz respeito ao modo específico de trabalhar durante a aula a fim de realizar um produto. As técnicas são usadas para desenvolver um determinado método e normalmente são múltiplas e diferentes. A técnica é um conjunto mais ou menos coerente de meios, de materiais e de procedimentos. Esta pode ter uma finalidade em si ou estar ao serviço de métodos pedagógicos diversos (Mialaret, 1974).

Na aula desenvolvem-se técnicas que se diferenciam pelos meios, materiais e procedimentos que são usados e pelas modalidades de ensino e aprendizagem privilegiadas durante o seu desenvolvimento. Pode ser centrada no professor ou no aluno. Quando as aulas são centradas no professor, é este que transmite os conhecimentos, que decide os conteúdos, usando a sua voz como meio e os materiais, habitualmente, são os manuais. O sucesso da aula tradicional é o grau de preparação do professor sobre o assunto a ser tratado, a capacidade comunicativa-relacional e o quanto consegue manter motivados os alunos a ouvirem-no.

As técnicas ativas são um conjunto de ações concretas que se compõem em procedimentos, cada uma delas com a sua utilidade, e visam chegar a um resultado. As

técnicas ativas afastam o papel passivo do aluno e apelam à sua participação consciente, uma vez que contextualizam as situações de aprendizagem, tornando-as reais ou semelhantes aos ambientes em que o aluno vive.

As características das técnicas ativas são a participação do aluno, o controlo constante e recorrente ao *feedback* sobre a aprendizagem, autoavaliação, atualização da experiência e trabalho de grupo.

As técnicas ativas podem ser tipificadas segundo as seguintes categorias:

● de tipo clássico, que compreende a demonstração e exercitação. Os instrumentos típicos destas técnicas são o livro, caderno, computador, quadro interativo, *tablet*, *smartphone*;

● de tipo simulado, que abrange a ação no labirinto *action maze*. Consta de jogos interativos que se apresentam como simulação de situações da vida real. Tem como objetivos desenvolver as competências de decisão e procedimentais, o *role playing* ou jogo de papéis, que consiste na simulação de comportamentos e atitudes adotadas na vida real. Visa, ainda, a interpretação e análise dos comportamentos e dos papéis sociais nas relações interpessoais;

● de tipo trabalho autêntico, ou seja, a técnica que persegue o objetivo de verificar as habilidades dos alunos em contextos operativos reais idênticos ao real, pondo à prova competências cognitivas e metacognitivas adquiridas, utilizando, de modo significativo, determinados conhecimentos e habilidades. Esta categoria envolve o debate (discussão) e realiza-se com tempos e regras preestabelecidas, no qual duas equipas defendem e contrapõem afirmações ou argumentos sugeridos pelo professor. O objetivo principal é a maturação de competências transversais relativas à área da linguagem. Almeja, ainda, favorecer o desenvolvimento das estratégias comunicativas aplicáveis aos conteúdos das disciplinas envolvidas no processo didático;

● de tipo simulado ou simulação de um modelo, que consiste em representar situações com um modelo estabelecido pelos membros do grupo para alcançar determinadas competências que sugerem sentimentos reais em situações programadas ou construídas artificialmente. Abrange atividades conhecidas por *incident*, onde se analisam situações pouco habituais e se desenvolvem as habilidades de decisão;

● de tipo *debriefing*, que indica o momento em que, acabada a atividade, o grupo reflete sobre o que aconteceu para alcançar consciência e consolidar quadros concetuais explícitos;

● de tipo *tinkering* (inspeção, revisão e remediação), que consiste em explorar os conhecimentos tecnológicos e científicos, estimulando a criatividade para desenvolver a capacidade de reinventar, personalizar e conhecer re-criar;

● de tipo de produção cooperativa, que parte do *brainstorming* para a elaboração de ideias criativas, em grupo, que estruturam o método *cooperative learning*, e para o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, operativas e relacionais, como por exemplo: *Circle Time, Jigsaw, Roundtable, Corners, Peer Tutoring, Blackboard Share, Student Team Learning, Turn Toss, Learning Together, Think-Pair-Share, Value Line* e muitas outras ainda.

3.14. O ambiente de aprendizagem

O ambiente de aprendizagem facilita a aprendizagem significativa e motiva o "aprender em modo ativo, construtivo e colaborativo". Apresentamos as características dos ambientes de Jonassen et al. (2007):

● ambiente ativo: no qual é necessário um esforço concreto de quem aprende na construção do próprio conhecimento. Prevê espaço de manipulação de objetos, observação e interpretação de resultados. Resume-se ao princípio do *learning by doing*;

● ambiente construtivo: necessita refletir sobre o que foi feito e observar a própria atividade. Os novos conhecimentos criam discrepância entre o que se observa e o que se compreende;

● ambiente intencional: onde o aluno justifica o próprio empenho e mostra interesse em prosseguir e atingir o seu objetivo - *goal directed*;

● ambiente autêntico: baseia-se nos complexos problemas da vida real para favorecer um envolvimento prático dos alunos nos contextos concretos;

● ambiente colaborativo: prevê uma dimensão dialogante e colaborativa, a fim de favorecer a compreensão, que é promovida através do confronto, interação, diálogo e negociação com os outros. (pp. 96-98).

Os espaços motivadores de aprendizagem são aqueles que reúnem um pouco de cada um destes, mas não esqueçamos que a motivação parte da criatividade do professor. A diversificação de métodos e de estratégias são também fundamentais.

3.15. Conceitos de eficácia e de boas práticas

O termo "eficácia" presente na teoria social cognitiva de Bandura (1997) remete para um outro que é o da construção da autoeficácia, mostrando que eficácia sozinha não existe, precisa de referencialidade ou em relação a um "eu" ou em relação a um "outro". Segundo a teoria, as pessoas apresentam-se como auto-organizadas, proativas, autorreflexivas e autorreguladas, em vez de pessoas reativas que são moldadas e orientadas por forças ambientais ou movidas por impulsos interiores encobertos (Bandura et al., 2008).

Esta visão recíproca do funcionamento humano, segundo a qual as pessoas são produtos e produtores dos seus contextos, orienta-as para a satisfação ou eficácia acerca de si próprias. A autoeficácia exerce um papel preditivo e de mediador na eficiência e na prática do professor, na motivação, na persistência e autorregulação dos alunos e até na

tomada de decisão das escolas ou outras instituições. Importa destacar a importância coletiva deste constructo. As pessoas não só agem no formato individual, mas também coletivamente. Os sistemas coletivos desenvolvem um sentido de eficácia coletiva que se pode definir como a crença compartilhada pelo grupo na sua capacidade de alcançar objetivos e realizar as tarefas desejadas (Bandura et al., 2008).

Pelo que foi dito, torna-se evidente que a eficácia não é um conceito neutro, mas que vai depender dos objetivos, de quem os estabelece e de quem os recebe, precisando das reações e *feedback* externos. A eficácia é um parâmetro da qualidade.

Segundo Bandura (1997), as pessoas podem aprender mais rápido, se o que aprendem tem uma coerência com o seu estado de entusiasmo; podem igualmente recordar melhor quando se encontram num estado de ânimo parecido ao momento em que aprenderam. Assim, o estado físico e emocional do professor durante o ensino influencia a eficácia docente e consequente diminuição das suas crenças de autoeficácia.

A escola eficaz é aquela que faz os seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração o seu nível socioeconómico e o ponto de partida onde se situavam, em termos de desempenho (Mortimore, 1993). Uma escola eficaz, consequentemente, acrescenta um "valor extra" aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante.

De acordo com Murillo (2003), "uma escola é eficaz quando consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias". (p. 2)[97]

Fatores determinantes da eficácia na escola:

[97] Consultável em: http://www.ice.deusto.es?rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf

1. fatores escolares: clima escolar, infraestrutura, recursos da escola, gestão económica, autonomia da escola, trabalho em equipa, planificação, participação e envolvimento da comunidade educativa, metas compartilhadas e liderança;

2. fatores da sala de aula: clima da sala de aula, equipamento e qualidade da sala, relação professor-aluno, planificação do docente (trabalho em sala), recursos curriculares, metodológico-didática, mecanismos de acompanhamento e avaliação do rendimento do aluno;

3. fatores associados ao pessoal docente: qualificação dos docentes, formação contínua, estabilidade, experiência, condições de trabalho, implicação, relações professor-aluno, altas expectativas e reforço positivo (Murillo, 2003, pp. 2-3).

3.16. As boas práticas

A expressão inglesa *best practices* significa as melhores práticas, mas, dada a dificuldade em encontrar experiências que reúnam todas as características que definam uma prática excelente, tornou-se comum o termo "boas práticas" que traduz uma prática bem-sucedida. Assim, boas práticas são ações e contribuem para elevar a qualidade da satisfação docente.

Refere Bezara (2007) que as boas práticas assentam em dois termos: na qualidade e no *benchmarking* sustentado na avaliação de práticas reconhecidas como representantes das melhores práticas e na sua divulgação. Outros autores enfatizam que as boas práticas se relacionam com os critérios de desempenho que são considerados ideais para a obtenção de resultados específicos, experiências que são guiadas por princípios, objetivos e procedimentos adequados ou orientações aconselháveis para atender certos padrões ou parâmetros acordados, bem como as experiências que tiveram resultados positivos, demonstrando a sua eficácia e utilidade num outro contexto.

As boas práticas permitem dinamizar ações que representam uma transformação nas formas e processos e podem ser indicadores do início de uma mudança positiva nos métodos de desempenho tradicionais.

Segundo Brown e Webb (2004), a implementação ou adoção de "boas práticas" é um processo mediante o qual os participantes aprendem sobre práticas de sucesso de outras organizações e partem desses casos para desenvolverem soluções que melhor se adaptem às suas próprias instituições. Para estes autores, há uma correlação entre a qualidade e o que funciona bem, o que é valorizado pelos utilizadores, que é reconhecido como valioso por colegas e destinatários indiretos, e os suportes – *stakeholders*. Neste sentido, uma boa prática é aquela que cumpre o dever com bons resultados.

Contudo, é importante não esquecer que os bons resultados do trabalho implicam uma sequência combinada da organização e do pessoal, pois sabemos que práticas em execução em instituições medíocres nunca serão "boas práticas" (Brown & Webb, 2004). Uma boa prática depende da qualidade do projeto (planificação: objetivos e recursos financeiros, recursos materiais, pessoais e organizacionais) e do processo, (profissionais que a desenvolvem, situação de aprendizagem, isto é, que os estudantes obtenham situações de aprendizagem relevantes em contexto). Assim, podemos referir que as boas práticas se centram entre o planeamento normativo convencional (práticas de êxito apoiadas em princípios pré-estabelecidos e teorias já consolidadas e transferíveis num determinado campo) e os modos de fazer mais artístico e contextual (Brown & Webb, 2004; Serna, 2007).

3.17. Conceitos de avaliação, *feedback* e autonomia em contexto de terceira língua

O autor Hattie (2009; 2012)[98], de quem já falámos neste Capítulo, sobre o conceito de eficácia didática, aconselha, como sistema eficaz de avaliação, estratégias combinadas e adequadas à formação e *feedback*[99] oportuno entre professor e aluno (nas duas direções).

Pôr no centro da atividade didática o aluno é consciencializá-lo para a sua autoeficácia, dando-lhe orientações para se corrigir e prosseguir. No quadro exposto de ensino da L3, a avaliação tem um papel fortemente formativo e é associado às multicompetências que desde o início se começam a desenvolver.

A flexibilidade tem um valor formativo assim como a liberdade e a autonomia, os alunos, desde a adolescência, aprendem a dar-lhes valor.

Hattie apela para a importância de triangular dados, ou seja, cruzar três tipos de dados: quantitativos, qualitativos e de observação do aluno. Os quantitativos referem-se aos resultados obtidos na avaliação formal (testes e fichas de trabalho); os qualitativos referem-se ao diálogo com o aluno (focado a relevar conhecimentos adquiridos e a testar competências, atitudes, perceções, e autoavaliação – nem sempre feita com o consentimento e conhecimento do aluno) e a observação direta refere-se ao momento de desenvolvimento das atividades, de interação com os pares, de relação com os docentes.

Segundo o autor, esta consciência de formação avaliativa deve partir desde o início da adolescência, ainda que pareça arriscado: quanto mais cedo se começar, melhor, defende o autor. É um processo que abarca a coerência com os objetivos didáticos estipulados e o percurso de aprendizagem individual compartilhados com os alunos.

[98] O valor da avaliação formativa tem uma longa tradição na pesquisa educativa, a partir da distinção clássica feita por Scriven (1967) entre avaliação formativa e sumativa, passando pela proposta de Bloom (1968), do *mastery learning*, até aos tempos mais recentes com as evidências emergentes sobre a sua eficácia na meta-análise conduzida por Black e William (1998).

[99] Falar de uma didática centrada sobre o *feedback* não autoriza a deduzir fórmulas, como: «quanto mais *feedback* o professor fornece tanto mais aprendizagem se produz». O problema é mais complexo, se são também de *feedback* negativo; um bom *feedback* deve, contudo, mostrar para onde vou, como estou a proceder, qual deve ser o próximo passo» (Hattie, 2009; Hattie & Gan, 2011).

Ainda que o SPLIII não indique as ferramentas apropriadas para avaliar, o professor dispõe sempre de instrumentos formais e informais para o fazer. O importante é procurar a evidência entre ambos. Comunicar com os alunos, dando-lhes o *feedback* sobre o nível de aprendizagem em que se encontram, de acordo com o percurso que se definiu, é uma prioridade na terceira língua. Mostrar e reforçar a satisfação do caminho percorrido e ajudá-los a visualizar, ainda que mentalmente, o percurso que lhes falta percorrer é uma forma de estimular e orientar a autorregulação da sua aprendizagem. É igualmente importante manter coerência nas informações e assinalar os erros de forma oportuna.

Fornecer um *feedback* formativo é evidenciar as áreas de força e os pontos fracos: i) objetivos alcançados, ii) pontos de força iii) lacunas iv) objetivos a alcançar.

3.18. A aula eficaz

As considerações que apresentámos são sintéticas, mas podem guiar na identificação de alguns momentos essenciais para a projeção de uma lição eficaz. Podem ser sintetizadas em três aspetos fundamentais: i) a planificação de um percurso comunicativo que facilite a audição e consiga criar um clima afetivo-relacional que sustenha a motivação e a participação ativa dos alunos; ii) a transmissão dos conteúdos, ideias e conceitos; iii) o *feedback* ativo sobre as intervenções e sobre a realização das atividades, numa interação recíproca e dialógica.

No que se refere ao primeiro aspeto, uma grande atenção recai na gestão das dinâmicas comunicativas e relacionais aluno–docente, pois uma boa parte da interação comunicativa assegura o envolvimento ativo dos alunos; é muito importante que o docente saiba colocar perguntas oportunas, mais do que corrigir as respostas. As perguntas indicam a estrada ao aluno, o percurso que ele deve seguir para dar uma resposta. As perguntas eficazes e os problemas desafiantes são por si estimulantes e envolventes, ao ponto de deixarem tempo aos alunos para poderem refletir, solicitar as respostas imediatas para

instaurar uma boa interação com a classe. Uma estratégia eficaz pode ser lançar a pergunta no início da aula, esperando uma resposta no decorrer ou no fim, dando tempo a que ele interiorize, sistematize e verbalize a resposta.

Algumas técnicas bem provadas são aquelas que apelam à participação colaborativa de todos os alunos, de modo a que estes encontrem uma resposta ou uma solução ao problema ou à pergunta colocada. Uma possibilidade de interação – também em aulas com muitos alunos – é oferecida pela técnica de consulta em pequeno grupo. Aos alunos são concedidos um ou dois minutos para discutir com o colega, ou para procurar resposta ou solução para um problema. Com alguns alunos é uma estratégia que pode resultar eficaz, principalmente, como oportunidade para verificar as próprias ideias em "situação protegida" antes de confrontar-se com o grupo maior.

A autoridade de algumas técnicas comunicativas é um fator de sucesso nas intenções: falar de modo claro, manter o contacto visual com a toda a classe, fazer as pausas para dão oportunidades que permitem ativar e manter a atenção e, no entretanto, dar modo ao cérebro de consolidar informação.

No que se refere à transmissão de conteúdos, a planificação de uma lição, pede, em primeiro lugar, um conhecimento profundo dos conteúdos e, em segundo lugar, uma organização eficaz na progressão da apresentação.

Uma lição /aula, do ponto de vista estrutural, articula-se em três momentos principais:

Fase inicial – esta fase é crucial para o bom andamento da aula, porque é determinante para o envolvimento dos alunos e para estabelecer uma ligação entre o que os alunos sabem e o que deverão aprender.

Ações a fazer:

- apresentar o conteúdo e os objetivos da aula;

- partilhar os conteúdos e objetivos com os alunos;

- estimular a motivação e o envolvimento dos alunos;

- ligar-se aos conhecimentos prévios dos alunos.

Fase central

Nesta fase, a organização dos conteúdos e a atenção dos processos de aprendizagem dos alunos são essenciais para chegar a conseguir os objetivos que se querem seguir.

Ações a fazer:

- apresentar a progressão lógica do conteúdo;

- estimular a interação entre os alunos para operarem o *transfer* dos conhecimentos dos conteúdos;

- monitorizar a compreensão;

- praticar o *feedback* de reforço para suster a aprendizagem e a motivação;

- usar os instrumentos e as atividades práticas para reforçar os aspetos fundamentais apresentados.

Fase de saída

Esta fase é muito sacrificada pelo tempo, mas reveste-se de uma importância fundamental para o controlo das aprendizagens e para estimular o interesse para os conteúdos posteriores.

Ações a fazer:

- sintetizar no grupo os conceitos e assuntos tratados;

- monitorizar a compreensão final;

- propor atividades de reflexão sobre os conhecimentos antigos e os adquiridos;

- antecipar os passos do percurso didático que serão assumidos.

Em qualquer uma destas fases da aula, é necessário preparar mais técnicas, cada uma das quais, quando inserida num contexto de aprendizagem adequado, contribuirá para multiplicar as condições que fazem a aprendizagem mais significativa.

Em conclusão:

O ensino de uma L3, devido à sua especificidade, pode beneficiar dos múltiplos estudos recentes sobre a Didática. Uns são mais consistentes do que outros, mas, como refere Hargreaves (2003), as inovações e as mudanças precisam sempre de alguém que as defenda.

A formação científica e pedagógica do professor e a sua experiência, assim como o seu estado físico e emocional (Bandura, 1997) condicionam o processo de ensino e aprendizagem. De qualquer forma, cabe ao professor a obrigação de implementar estratégias que desenvolvam no aluno uma multiplicidade de competências que lhe servirão para o presente e para o futuro.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como propósito descrever e justificar os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a coleção de dados descritivos e observacionais, assim como enquadrar o problema, os objetivos e as questões de investigação. Apresentamos também o paradigma de investigação, a opção metodológica, os participantes na investigação e os procedimentos levados a cabo para o desenvolvimento da investigação.

É nossa intenção apresentar um trabalho rigoroso e alicerçado na diversidade de obras de referência que consultámos.

O capítulo é constituído por três partes. Na primeira, procurámos (i) circunscrever o problema que nos moveu para a realização da investigação; (ii) descrever e justificar as opções metodológicas; (iii) apresentar as questões e os objetivos de investigação.

4.1. Circunscrição do problema

Sabendo-se que os desafios atuais do ensino da língua materna a falantes de outras línguas ou a portugueses, como L3, em ambientes não imersivos são uma realidade emergente e reclamam mais atenção e exigência em relação ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas e de *lifelong learning*[100], as boas práticas docentes, tal como as definimos no capítulo anterior, são, de facto, cruciais.

O ensino da Língua Portuguesa como Língua materna e como terceira Língua, em contextos de não imersão, é uma realidade nova para o professor, exigindo-se-lhe,

[100] Termo usado pelo documento do Conselho da Europa CEALV (2018).

portanto, novas competências. O professor contacta com um tipo de emigração, mormente oriunda da União Europeia, caracterizada pela abertura e respeito por outras línguas e culturas e com uma qualificação superior. Trata-se de uma população privilegiada, porque beneficia de regalias sociais e económicas elevadas que lhe permite "ter" uma escola própria, com um nível pedagógico distinto e uma oferta linguística variada, destacando-se, assim, de todas as outras do território. A escola insere-se, portanto, num contexto social particular, ainda que localizada no espaço europeu. De qualquer forma, estes emigrantes são estimados no meio, não só porque se destacam pelas suas elevadas habilitações académicas, mas, sobretudo, porque contribuem para a promoção do território a nível nacional e internacional.

O problema da investigação nasce, pois, de uma conjuntura social, cultural e educativa inerente a uma realidade pedagógica com características muito peculiares: (i) contextos de não imersão de alunos, associados ao pouco ou inexistente contacto com a língua portuguesa, seja entre colegas da escola, seja em ambiente familiar; (ii) consequente redução de vocabulário e de escasso contacto cultural com o país, quer no presente, quer em relação aos costumes e tradições do passado; (iii) número reduzido de estudantes por ano escolar e por turma.

O número reduzido de alunos por turma impede, por exemplo, de realizar tarefas orais e escritas em grupo ou a pares, de exercitar diferentes tipos de leitura ou de realizar atividades lúdicas, de fazer *brainstorming* ou de promover debates. Estávamos habituados a trabalhar em turmas, com grupos heterogéneos. Nunca nos tínhamos confrontado com uma realidade bem diferente - um ou dois alunos numa turma. Ao contrário do que possa parecer, uma turma com tão poucos alunos não é sinónimo de menos trabalho, mas, outrossim, implica trabalho acrescido e outras exigências para o professor. O novo paradigma obrigou-nos a refletir sobre o nosso *modus faciendi* em sala de aula e,sobretudo, a mudar práticas cristalizadas e a procurar soluções que dessem resposta aos desafios que se impunham. Para tanto, fizemos uma pesquisa mais aprofundada sobre o contexto social

em que se integra a escola e, claro, sobre a didática da língua a pequenos grupos.

Deixamos para o Capítulo V o estudo que fizemos sobre a contextualização geográfica e social da escola.

Pelo exposto, a realização da presente investigação era um imperativo. Por um lado, fomos movidos pela vontade de compreender a realidade e de adotar uma outra *praxis*, ajustada a este contexto específico e, por outro lado, pela necessidade de desenhar um quadro teórico de referência, vinculado a proposições científicas que nos permitissem validar o estudo deste problema, de modo a podermos apresentá-lo à comunidade educativa.

A motivação investigativa decorre, assim, da necessidade de, na prática quotidiana, aprofundar e perceber quais os percursos mais eficazes, de modo a satisfazer a questão orientadora da nossa pesquisa. E, numa linha adjacente, quisemos encontrar resposta para a seguinte indagação: As dificuldades atuais no exercício pedagógico e didático, derivadas das complexidades contextuais (sociais, escolares e da disciplina), podem ser consideradas como uma projeção de contextos vindouros, em que haverá escolas com um grupo muito restrito de alunos a aprender o português como terceira língua?

4.2. Delimitação do problema

Nos capítulos anteriores, procurámos fazer um estudo da bibliografia disponível, na tentativa de encontrar contribuições de outros investigadores para a identificação de tendências dentro do âmbito do estudo a que nos propomos investigar - o ensino de uma terceira Língua em ambientes não imersivos, com especial atenção para o alargamento do léxico através do recurso às tecnologias digitais. Verificámos que, além de a bibliografia sobre esta temática ser rara, fragmentária e difusa, os trabalhos encontrados mostravam contextos imersivos com grandes grupos de alunos por turma.

Assim sendo, a escassez de estudos neste domínio em concreto será colmatada pela extrapolação permitida a partir da bibliografia consultada. Correremos conscientemente esse risco na certeza, porém, de que um trabalho desta natureza, sendo inquestionavelmente o ponto de chegada e de confluência de várias leituras, é também, e acima de tudo, o ponto de partida para outras investigações académicas.

Ao longo desta investigação foi nossa preocupação estabelecer relações entre a prática de ensino, o desenvolvimento de competências linguísticas, transversais e de *lifelong learning* com os recursos digitais móveis, a fim de promover o acesso a uma vasta gama de léxico. Através destas conexões, tentámos fazer uma análise sistemática do processo, identificar problemáticas, tendências e reflexões que nos fossem úteis para a formulação do problema, para o seu enquadramento e para a metodologia da investigação. Tivemos igualmente a intenção de aprender a destrinçar as boas práticas das más neste contexto e, ainda, retirar proveito da didática individualizada e da co-participação nas atividades propostas em algumas aulas.

4.3. Objetivos da investigação

Face às questões definidas para o nosso estudo e, tendo em conta as principais conclusões retiradas da bibliografia estudada, interessa, agora, especificar os objetivos que norteiam a nossa investigação. São os seguintes:

- Averiguar de que modo o uso dos ReD se pode articular com o desenvolvimento das competências de língua, sobretudo com as competências comunicativas, linguísticas, sociolinguísticas, interligadas com o desenvolvimento das oito competências chave para a aprendizagem ao longo da vida;

- Aprofundar o contributo teórico do *Instructional Design*, doravante ID, e da E*vidence Based Education*, doravante EBE, na melhoria da prática pedagógica;

- Validar um conjunto de estratégias metodológicas e propostas pedagógicas inovadoras em contextos de não imersão;

- Identificar as potencialidades da EBE (i) na didática da L3, (ii) no desenvolvimento de competências de investigação e (iii) na análise reflexiva da *praxis* por parte do docente.

- Desenvolver um referencial de boas práticas em L3, articuladas em simultâneo (i) a um quadro de competências didático-pedagógicas, (ii) aos programas ou *syllabus* vigentes e (iii) aos princípios que regem as práticas de impacto no ensino e aprendizagem.

4.4. Questões de investigação

Para responder aos objetivos da investigação, interligados na tríade – investigador, intervenientes e objeto de estudo (Léxico, L3, ReD) – considerou-se fundamentalformular questões relativas aos desafios diagnosticados e, dentro do possível, apresentar respostas ou, pelo menos, pistas para a sua resolução. Acreditamos que o rigor na análise e na adaptação dos instrumentos de trabalho à realidade e à *praxis*, através da seleção de metodologias eficientes e do envolvimento em temas pertinentes, suscitem uma maior motivação, quer para o professor, quer para os alunos. As perguntas que se seguem são, portanto, o nosso ponto de partida.

1. Qual é o contributo dos ReD na ativação de mecanismos motivacionaiscontínuos para o enriquecimento e expansão do léxico da língua portuguesa a alunos de L3?

2. Como fazer da investigação, baseada na seleção de metodologias inovadoras, um referencial de parâmetros e sugestões eficazes para a didática da L3?

3. Como potenciar o aumento do léxico em L3 em contextos de não imersão?

4. Que critérios seguir para lecionar os conteúdos disponíveis nos ReD, tendo em vista a expansão do léxico e o aprofundamento linguístico, sociolinguístico e cultural?

4.5. Desenho metodológico da investigação

Esta investigação, cujas questões de estudo se especificaram na secção anterior, enquadra-se dentro da abordagem metodológica que, *lato sensu*, se pode denominar de investigação qualitativa, entendida como aquela que não só enfatiza a compreensão das crenças (filosofias e ideias abstratas do investigador) e teorias que a enformam, como também aquela que interpreta, estuda e escreve sobre elas.

O nosso objetivo é a progressiva demarcação de uma posição no emaranhado de definições do conceito apresentadas por diversos autores. Por isso, ancorámo-nos em Denzin e Lincoln (2011), por nos parecer que a definição que eles apresentam é a que melhor serve os nossos propósitos:

> Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p. 3)

A investigação qualitativa foca-se no ambiente natural, daí que alguns autores a designem por *naturalistic approach*, pois é nele que o investigador interage, experiencia e se familiariza com os participantes, de modo a construir conhecimento relativo ao seu objeto de estudo.

A opção pelo método qualitativo derivou, como não poderia deixar de ser, do problema inicialmente colocado - a não imersão dos alunos que aprendem a língua, associada ao número reduzido de alunos por turma e por ano, e a consequente falta de contacto com nativos, como indicadores de limitado acesso e domínio do léxico. A partir de uma escola europeia, em Itália, com alunos do 3º ciclo e do secundário, estudámos o papel desempenhado pelos recursos digitais móveis na aprendizagem e no alargamento do léxico português, durante os anos 2017 e 2018.

Associados a este problema, estão as questões da pesquisa e o modo como são tratadas e interpretadas em contexto, o qual, como já bastas vezes referimos, é *sui generis*.

Procurámos dar respostas com o máximo rigor científico, de forma a validar e a garantir a qualidade do nosso trabalho. Trata-se de uma investigação de tipo hermenêutico e construtivista. É hermenêutico, na medida em que interpreta a experiência em contexto; é construtivista no sentido em que a interpretação implica ação para a construção da prática letiva docente.

Esta investigação procurou um quadro paradigmático e articulador que permitisse saber como refletir e aplicar os conceitos e conteúdos estudados nos autores de referência e que nos indicassem formas de dar a conhecer a informação recolhida e considerada eficaz para o ensino de uma L3 em contextos símiles ou mesmo dirigido a adultos.

A escolha do paradigma teve como base o nosso envolvimento e visão da realidade. A partir da literatura explorada, ensejamos compreendê-la melhor e encontrar pistas para a resolução do problema apresentado.

O autor Creswell (2014) clarifica o sentido da expressão "visão do mundo" e justifica a razão pela qual prefere esta designação à de paradigma:

> Worldviews arise based on discipline orientations, students' advisors/mentors' inclinations, and past research experiences (…) I see worldviews as a general philosophical orientation about the world and the nature of research that a researcher brings to a study. (p. 34)

Outros investigadores optam por apresentar definições como "a basic set of beliefs that guide action" (Guba, 1990, p. 17); alguns referem-se simplesmente a paradigmas (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011; Mertens, 2010); outros a "epistemologies and ontologies" (Crotty, 1998) e há ainda quem opte por "research methodologies" (Neuman, 2009). Finalmente, a Enciclopédia *Qualitative Research Methods* (Given, 2008) apresenta a seguinte definição "A paradigm is a set of assumptions and perceptual orientations shared by members of a research community" (p. 620).

O importante a reter é que o paradigma de uma investigação tem poder na orientação das crenças do investigador e na influência do conhecimento durante o percurso científico. Como referem Cohen e Manion (1994):

> It is the choice of paradigm that sets down the intent, motivation and expectations for the research. Without nominating a paradigm as the first step, there is no basis for subsequent choices regarding methodology, methods, literature or research design. (p. 38)

A seleção do paradigma posiciona o investigador não só em relação ao fenómeno que pretende estudar, mas, sobretudo, orienta-o em relação à interpretação pessoal do problema e da possível contribuição para o enriquecimento científico no âmbito em que está a investir. Tal como sugerem Guba e Lincoln (2005), o percurso do investigador deve alicerçar-se em:

> the inquiry process: choice of the problem, choice of paradigm to guide the problem, choice of theoretical framework, choice of major data-gathering and data-analytic methods, choice of context, treatment of values already resident within the context, and choice of formal(s) for presenting findings. (p. 197)

Após revermos alguma literatura (Mertens, 2010; Creswell, 2003; Guba & Lincoln, 1994) e compararmos as tabelas classificatórias de paradigmas, optámos por seguir a classificação e os indicadores dados por Mertens (2010) e por Creswell (2003). Os autores apresentam cinco paradigmas: Positivista /Pospositivista, Interpretativo / Construtivista, Transformativo e Pragmático. A opção por um determinado paradigma suporta não só os pressupostos de teor ontológico, epistemológico e metodológico (Guba & Lincoln, 1994), como também formata o interesse empírico do próprio investigador. Deste modo, o paradigma "set of basic beliefs" está interligado com o mundo real, com o conhecimento e com o modo de solução apresentada para esse real. Os autores são unânimes em

considerar que cada paradigma reflete uma construção lógica interna e que esta deve ser tida em conta, aquando da escolha dos métodos adequados ao estudo do objeto da investigação.

Assim, os pressupostos ou questões ontológicas referem-se à forma e natureza da realidade e ao que há nela que pode ser conhecido. Para Guba e Lincoln (1994) o real "is assumed, then what can be known about it is 'how things really are' and 'how things really work". Then only those questions that relate to matters of 'real' existence and 'real' action are admissible" (p. 108).

Por seu lado, as questões epistemológicas referem-se à relação entre oconhecimento que o investigador possui ou é suposto conhecer e o objeto. Para Guba e Lincoln (1994) "a 'real' reality is assumed, then the posture of the knower must be one ofobjective detachment or value freedom in order to be able to discover" (p. 109).

As questões metodológicas têm a ver com os procedimentos a ter em consideração para a obtenção de conhecimento. Por outras palavras, dá-se resposta à seguinte pergunta: Como é que o investigador lida com o que descobre ou com o que ele acredita que pode ser descoberto?

As questões metodológicas implicam objetividade diante do mundo real, e, segundo os autores, não é qualquer metodologia que é apropriada para o problema que se enfrenta. Pelo menos, é o que nos ensinam Guba e Lincoln (1994) "The methodological question cannot be reduced to a question of methods; methods must be fitted to a predetermined methodology" (p. 109).

4.6. Opção metodológica

Do conjunto dos paradigmas apresentados, a nossa atenção recaiu sobre o paradigma pragmático, por ser aquele que, segundo Creswell (2003), "provides an

opportunity for "multiple methods, different worldviews, and different assumptions, as well as different forms of data collection and analysis in the mixed methods study" (p. 12).

O próprio Creswell (2003) afirma que existem muitas formas de pragmatismo. O autor refere ainda que quem se debruça sobre um quadro interpretativo, baseado no paradigma pragmático, foca-se nas ações, situações, consequências e resultados da pesquisa. Mais uma vez, importante é o estudo do problema e das perguntas feitas sobre esse problema. Este paradigma trouxe muita controvérsia entre os filósofos, uma vez que discutiam a impossibilidade de acesso à 'truth' do mundo real, sobretudo através de um único método científico, ideia que era defendida essencialmente pelos seguidores do paradigma positivista.

O paradigma pragmático deriva do trabalho de Dewey (citado por Cherryholmes, 1992) e teve seguidores como Murphy (1990), Patton (1990) e Rorty (1990). O pragmatismo, como visão do mundo, decorre das ações, situações e consequências, mais do que de condições precedentes àquele momento. Há a preocupação da aplicação de "what works" e das soluções para os problemas (Patton, 1990).

A filosofia do paradigma pragmático é muitas vezes associada ao uso dos métodos mistos no modo como estuda, recolhe e analisa os dados da pesquisa. Porém, autores como Morgan (2007); Patton (1990); Tashakkori e Teddlie (2010) defendem que o foco de atenção no problema pertencente às ciências sociais e consequente uso de métodos plurais serve para alcançar conhecimento sobre o problema. Na mesma linha de pensamento, Creswell (2014) assenta o paradigma pragmático em oito bases fundamentais, das quais salientamos as cinco que serviram de pilares para a nossa pesquisa, pois, como defende o mesmo autor, nem todas as pesquisas devem assumir todos ou os mesmos pilares. Destarte, salientamos as cinco principais:

1. O pragmatismo não está submetido a nenhuma filosofia nem a nenhuma realidade a nível da escolha do método e da recolha de dados para a sua investigação, mas dispõe de total liberdade para as suas opções.

2. O investigador é livre de escolher métodos, técnicas e procedimentos que melhor satisfaçam as suas necessidades e propósitos.

3. O investigador pragmático não vê o mundo como uma unidade absoluta. Por esta razão, é livre de subscrever os métodos de pesquisa que melhor o ajudem (misto, quantitativo ou qualitativo).

4. O investigador apresenta como "truth" aquilo que funciona naquele momento para o seu problema.

5. O pesquisador pragmático foca-se no "quê" e no "como".

Deste modo, ele orienta a sua pesquisa tendo em vista as consequências intencionais, ou seja, a finalidade da sua pesquisa. Foi no paradigma pragmático que encontrámos eco favorável à resposta do nosso problema, porém, não na sua aplicação total. Tal como já referimos anteriormente, a nossapesquisa não segue as orientações do método misto para a recolha e análise de dados apontados como típicos do método paradigmático (Creswell, 2014). Tendo em consideração o caráter qualitativo da nossa pesquisa, sentimos a necessidade de recorrer ao paradigma interpretativo /construtivista, a fim de enformar uma parte do nosso métododе pesquisa, aquele concernente a ferramentas de observação, a descritivos, a análises e interpretações como forma de recolha de dados válidos para a pesquisa.

O método qualitativo de investigação ganhou visibilidade durante os anos 90 e tem vindo a manifestar-se em vários âmbitos das ciências sociais, principalmente no âmbito da Educação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação pode assumir várias formas para ser trabalhada em diversos contextos. Estes autores consideram que este tipo de investigação privilegia sobretudo a compreensão dos problemas e procura

interpretar e conhecer os factos e as causas sociais de acordo com o ambiente, com a perspetiva e o envolvimento do investigador.

4.7. Apresentação dos instrumentos

Como temos vindo a indicar, tem sido sempre nossa preocupação encontrar coerência entre o paradigma e a seleção dos instrumentos, procedimentos e técnicas, de modo a que o quadro metodológico seja visto com rigor e relevância. Assim, as ferramentas de recolha de dados cujo formato mais nos interessam entram no campo da *narrative research*, no qual as descrições resultam da interpretação dada à realidade do campo de trabalho e se constroem em ambiente de interação colaborativa entre o investigador e os participantes objeto de estudo. Neste caso, os dados emergem da realidade, das questões que se abrem no quotidiano, da observação das atitudes, do envolvimento, do interesse e da participação nas tarefas e temas apresentados (Creswell, 2014, p. 17).

A chamada observação participante[101] é uma estratégia usada na pesquisa qualitativa no âmbito da etnografia, antropologia e sociologia, todavia também é usada na educação, nomeadamente no período de avaliação dos futuros professores (Santos, 1994) ou nos estudos de caso de alunos com desabilidades.

No nosso contexto investigativo, revelou-se como um ingrediente estratégico adequado ao contexto, particularmente onde a compreensão, apreensão, envolvimento e conhecimento do investigador se revelam fundamentais para a interpretação da realidade. Partindo de uma convivência quotidiana entre o investigador e os participantes

[101] "[the] participant observation (…) is perhaps the most productive method practitioner researchers can employ within a number of different environments (e.g., health, social work). Researchers can adopt an observing role in which they take part in activities that they examine. Participation by researchers enables them to record their own perceptions of events, feelings, and thoughts as processes expressed verbally and through actions. This information is a useful complement to the other records of participant perceptions" (Given, 2008, p. 242).

observados, gera-se uma aproximação entre ambos, permitindo a colaboração e a intervenção nessa realidade, de modo a melhorá-la.

No nosso caso em particular, o nível de convivência é permanente e é feita *in situ*. O número reduzido de alunos a observar acaba por ser uma vantagem, não só porque a nossa atenção não se dispersa, mas também porque nos permite facilmente estabelecer conexões e delas retirar ilações.

O observador participante interage, com o intento de ser observador e ator, tem um papel oscilante entre ser *insider* e *outsider*, ou seja, entre participar e observar. De acordo com Spradley (1980), a participação pode assumir diferentes níveis de compromisso e de envolvimento do investigador, que poderá ir de um baixo nível de envolvimento até ao mais elevado, com uma participação de nula ou baixa até a um nível que progride, de passivo a moderado, ativo ou completo (p. 58). À medida que o seu papel se desenvolve, é preciso manter um duplo propósito - querer participar e, concomitantemente, ver-se a si próprio e aos outros. Este deve registar o que vê e o que experimenta, para passar a uma fase seletiva de elaboração do seu relatório.

A opção metodológica pela observação de tipo participante permite ao investigador tomar notas nesse campo observado, as chamadas notas de campo, que surgem como uma ferramenta importante para a obtenção de informação relevante para a investigação. Estas irão nortear a seleção de estratégias e recursos. Ajudarão, também, na tomada de decisões, na atribuição de significados às práticas e na busca de respostas às questões formuladas.

Dado o peso e importância que o investigador enquanto participante assume neste contexto, salientamos algumas características da observação participante, como técnica apontada por alguns autores de coleção de dados. Sobre a observação participante, Correia (2009) refere:

> É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, podendo reunir na

> observação participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva. A observação participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. (p. 31)

A observação participante, desenvolvida segundo as etapas propostas por Spradley, (1980), foi para nós uma opção metodológica, aliada a técnicas descritivas das aulas e de análise de registos de notas pessoais. Com efeito, ela contribuiu, em muito, para uma compreensão reflexiva e crítica, construída e reconstruída frequentemente, de modo a termos respostas satisfatórias e baseadas na realidade contextual.

A escolha deste método liga-se, assim, à intenção de querer não só especificar o tipo de informação que foi sendo reunida, como também envolver os participantes em projetos, ligados às unidades didáticas temáticas, como é o nosso caso, de modo a, através deste método, proporcionar a leitura da realidade contextual. O método qualitativo distingue-se dos métodos quantitativos e dos mistos pela combinação de três elementos fundamentais, tal como refere Creswell, (2014) "constructivist worldview, ethnographic design, and observation of behavior (…). One of the key elements of collecting data in this way is to observe participants' behaviors during their engagement in activities" (p. 19).

Neste método, o investigador preocupa-se em dar sentido ao que ocorre, interagindo com a cultura partilhada em grupo e recolhendo dados acerca do comportamento observado dos participantes durante o seu envolvimento nas atividades. Outro aspeto interessante é a preocupação do método qualitativo pela compreensão dos problemas sociais e humanos, emergentes da circunscrição dos participantes, guiando-se pela interação dialógica com esses problemas, sem que seja necessário partir de uma teoria para "testar" e, muito menos, "provar" qualquer fenómeno em campo.

Os critérios que subjazem a esta opção ligam-se também e, sobretudo, às questões e ao problema colocado na investigação, mas também à necessidade de construção de conhecimento dentro deste ambiente particular. É o que asseveram Denzin e Lincoln (2011) "Accordingly, qualitative researchers deploy a wide-range of interconnected interpretive practices, hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand" (p. 4).

Os constrangimentos maiores no uso desta metodologia incidiram na dificuldade de conciliar a tomada de notas com o acompanhamento na participação dos alunos. Sendo apenas um ou dois alunos, requer da parte do professor mais atenção ao que eles dizem e fazem. Contudo, apesar do nosso empenho para termos uma base de trabalho objetiva e fidedigna, que era o registo rigoroso do observado, no *hic et nunc*, nem sempre se conseguiu. Por exemplo, verificámos que, em certos momentos de partilha, as notas registadas não correspondiam exatamente ao que tinha acontecido ou ao que tinha sidodito. Outras vezes, os registos foram tão abreviados que, depois, no próprio dia ou nos dias seguintes, dificultaram a reprodução fiel do momento. Não raro, tivemos a sensação de que tudo era essencial para anotar. Para evitar a dispersão, recentrámos os objetivos.

Ainda que a prática de observação de aulas não seja recente, a verdade é que o nosso trabalho, ligado à orientação de estágios, durante quatro anos, nos ajudou, agora, em observação imersiva, obter um conhecimento profundo e uma perspetiva holística e mais fiel dos eventos e situações observados.

Sintetizando, no que diz respeito à relação do pesquisador com o material pesquisado, o método qualitativo prima por um olhar holístico do quadro de estudo, com recurso a instrumentos de observação participante, como registos pessoais e descritivos de aulas que testemunham a posição do investigador sobre o trabalho.

Os processos de pesquisa dos métodos qualitativos realizam-se sob uma base indutiva e supõem uma abordagem aberta que dá a possibilidade de trabalharmos

elementos ou categorias que possam surgir ao longo da análise, por vezes ligadas a fatores contextuais (Creswell, 1998, p. 7). Sendo um estudo de cariz interpretativo, procura descrever o observável, com dúplice objetivo: perceber como é que os participantes aumentam e experimentam o acesso a mais vocabulário em contexto e encontrar, nos dados recolhidos, oportunidades de intervenção sobre o problema.

Assim, não partimos de hipóteses predefinidas, mas dos *insights* que a observação participante nos permitiu delinear, dentro de uma lógica indutiva. O contributo da observação participante, os descritivos de aula e os trabalhos dos alunos foram fundamentais para assegurar a veracidade e a fiabilidade das informações e dos nossos pontos de vista. Creswell (2014), a este respeito, alvitra "Prolonged engagement and persistent observation in the field include building trust with participants, learning the culture" (p. 297).

A possibilidade de combinar diferentes tipos de dados de interpretação e de construção social da realidade é uma caraterística apreciada pelos métodos qualitativos (Yin, 2005).

4.8. Procedimentos

Tendo em consideração que a nossa pesquisa qualitativa se insere no paradigma pragmático, onde a metodologia de pesquisa é interpretativa, esta goza de uma liberdade de escolha de procedimentos, técnicas e métodos que ajudam na compreensão do ambiente específico e na interpretação do processo de ensino e aprendizagem. Interpretar, neste contexto, implica, pois, reflexão e movimento do *what works?* a nível de procedimentos e estratégias facilitadoras desse processo interpretativo.

O registo de informações, notas e esquemas, tirados de forma informal, contribuíram, sobretudo, para a reflexão sobre o prosseguimento ou não das estratégias escolhidas e asseguraram que a opção tomada era a correta, tendo em conta o nosso

contexto. Os dados, como componente importante da pesquisa, dependeram das exigências da investigação, caracterizada pelo forte caráter interpretativo, e garantiram a qualidade interpretativa da própria investigação. Sabendo-se que a pesquisa qualitativa prima pela qualidade eivada na *accuracy* (exatidão, precisão e acurácia) entre todos os elementos que a integram, lançámos mão das técnicas de observação direta, sistemática, permanente e participativa *in situ*, confirmadas pelos registos descritivos pormenorizados que acompanham as unidades didáticas, e, forçosamente, associadas à indelével experiência profissional.

4.9. Participantes

Os seis participantes observados neste estudo pertencem ao ciclo secundário. São: quatro alunos do primeiro ciclo (2 do S2 e 2 do S3), um aluno do segundo ciclo – S5 e um aluno do terceiro ciclo – S6. Todos eles estudam a língua portuguesa como Terceira Língua. Têm idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos e são do sexo feminino e masculino. Foram observados durante unidades didáticas temáticas, em cerca de catorze aulas, de quarenta ecinco minutos cada. São oriundos de vários contextos sociais e provêm de países diversos,como Brasil, Portugal, Itália, Grécia e Reino Unido. Todos estudam outras duas línguas econvivem diariamente com mais duas ou três línguas diferentes, ainda que algumas delassejam em ambientes com poucos falantes, como é o caso do português. O contexto multilinguístico em que se movem promove uma motivação quase natural para poderem experimentar o estudo dessas línguas como L3 sem muitos questionamentos.

A escolha da terceira língua recai no gosto ou interesse pessoal e familiar e é feita com base na curiosidade sobre alguns aspetos culturais ou desportivos do país onde a língua é falada. São alunos geralmente participativos, curiosos, colaborativos e abertos às novidades que uma língua ou cultura lhes possa oferecer. No entanto, a sua motivação para novos desafios é de curta duração.

4.10. Qualidade e rigor do estudo

Não raro, a literatura mostra-se pouco confiante quanto à questão da qualidade científica deste tipo de estudos, em termos de fiabilidade e validade, porque desconfia do rigor no processo da investigação qualitativa. São o caso, *ad exemplum*, de Gorman & Clayton (1997). Estes autores consideram que as ferramentas metodológicas usadas pelo método qualitativo não garantem a objetividade, não permitem mensurabilidade e não fazem qualquer sentido. A radicalidade por parte de alguns e a resistência por parte de outros têm trazido divisão à comunidade de estudiosos desta matéria.

Nós seguimos as posições dos autores mencionados, Guba e Lincoln (1994), que propõem critérios que se revelam indispensáveis a qualquer investigação qualitativa - *credibility*, *transferibility*, *dependability* e *confirmability* - para fundamentar a qualidade do método qualitativo. Os critérios propostos pelos autores são acompanhados por estratégias específicas de forma a tornar mais evidente a sua posição.

O critério da credibilidade, *credibility*, corresponde à capacidade do investigador em refletir nos pontos de vista e fenómenos em estudo, dando a conhecer o seu investimento, conhecimento e envolvimento no contexto em estudo para atingir os seus objetivos. É a maneira de os participantes da pesquisa se sentirem confiantes. Este critério foi construído através da observação participativa, continuada e sistemática, que, no nosso caso, corresponde não só ao período de desenvolvimento das unidades didáticas, cerca de catorze aulas cada uma, como também é fruto de períodos anuais contínuos de um trabalho atento às aprendizagens dos alunos. A credibilidade transparece nos *insights* que quotidianamente surgem sob a forma de reflexão, autocrítica e exigência de o investigador se harmonizar com os participantes, tal como refere Creswell (2014) “the closeness of the researcher to participants in the study all add to the value or accuracy of a study" (p. 296). Este critério valida-se também pela abertura à leitura e análise do trabalho do investigador por um seu par, de maneira a partilhar ideias e receber críticas de melhoramento.

O critério da transferibilidade, *transferibility*, prevê que os resultados obtidos num determinado contexto possam ser aplicados noutro. Este critério constitui um dos nossos objetivos a atingir, isto é, que a investigação seja descritivamente coesa e útil para outros professores cuja realidade encontre eco em realidades similares, em contextos de poucos alunos jovens ou mesmo de adultos, nacionais e estrangeiros. Os autores citados por Creswell, Erlandson et al., (1993), Lincoln e Guba (1985) e Merriam (1988), atribuem à descrição detalhada dos participantes e do ambiente um peso considerável, porque como refere Creswell (2014):

> Rich, thick description allows readers to make decisions regarding transferability. According to Stake (2010, p. 49), 'A description is rich if it provides abundant, interconnected details" (…) Detail can emerge through physical description, movement description, and activity description. It can also involve describing from the general ideas to the narrow (…), interconnecting the details, using strong action verbs, and quotes. (p. 298)

A descrição dos dados procurou também estar atenta ao seguimento dos métodos apresentados, obedecer a critérios de funcionalidade entre o *hic et nunc*, e ainda, combinar os materiais empíricos, de modo a transparecer o rigor e a amplitude impostos à investigação: "that adds rigor, breadth, complexity, richness, and depth to any inquiry" (Denzin & Lincoln, 2000, p. 5).

O critério da consistência (tradução de Coutinho, 2008b, p. 10), *dependability*, acentua a importância do nível da interpretação feita pelo investigador, para poder ser ou não experienciada por outro investigador. Ou, ainda, para reaplicar noutros contextos e situações, sem desvios ou utopias, as conclusões apontadas. Ora, desde o início desta investigação, defendemos o princípio das teorias baseadas na evidência, as tarefas baseadas na realidade, logo, há um compromisso com a qualidade dependente da

evidência. As descrições das unidades didáticas, apresentadas no final deste capítulo, os chamados descritivos, reflexo das notas tomadas da observação participante, refletem o nosso interesse na consistência dialógica entre o investigador, os participantes e o objeto de trabalho.

O último critério da confirmabilidade, *confirmability*, corresponde a um processo decisivo para qualquer investigação, pois, além de provar a qualidade do método qualitativo, escolhido para a investigação, vai confirmar, testar e assegurar o rigor do conteúdo pesquisado, estudado e trabalhado. Creswell defende que este critério deve estar presente em cada passo da investigação, na medida em que é ele que vai assegurar e corroborar a pesquisa realizada (Creswell, 1998). Uma vez que a investigação qualitativaé iterativa, há que assegurar-se, *ab initio*, da congruência entre as questões de investigação,a literatura revista e os procedimentos metodológicos. As estratégias de validação e fiabilidade da investigação, inerentes a este critério, têm como base ações, tais como validar, investigar, questionar e teorizar que dão valor à investigação.

A escolha pelo paradigma pragmático deveu-se sobretudo à preocupação com a aplicação do que funciona para a resolução do problema naquela situação. Neste paradigma, a liberdade dada ao investigador leva-o a "for focusing attention on the research problem in social science research and then using pluralistic approaches to derive knowledge about the problem" (Creswell, 2017, p. 11). Associado ao desafio, está a flexibilidade, a aceitação de uma certa subjetividade, até porque não existe uma única forma correta de o fazer. Finalmente, reconhece-se que a proximidade ao paradigma interpretativo se estabelece através do diálogo de estratégias complementares (analíticas e descritivas) que ajudaram na procura de rigor e profundidade da interpretação da realidade e da construção de uma ação eficaz.

4.11. Questões éticas

Assumiu-se, desde o início, uma posição consciente de que fazer investigação exigia equilíbrio entre (i) o compromisso do dever perante os alunos de, em nenhum momento, fossem descurados os seus interesses e necessidades no processo de desenvolvimento das suas aprendizagens e (ii) o compromisso com a responsabilidade de fazer investigação, entendida como um percurso científico com exigências éticas para com a comunidade científica e sociedade em geral. Perante os alunos, houve também o compromisso com o respeito pelo direito à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato de todos os dados recolhidos. Neste sentido, procurámos manter a discrição durante as unidades didáticas observadas e nos descritivos feitos dessas mesmas unidades. Tendo a observação das aulas sido realizada durante o seu decurso normal e não tendo sido feito nada de diferente das unidades que não foram objeto de estudo, não houve momentos de particular constrangimento para os participantes. O respeito pela liberdade de expressão, participação e colaboração foi sempre mantido ao longo das aulas. Também não foi necessário definir códigos para manter a confidencialidade individual, na medida em que, tratando-se de grupos individuais, bastou referir a palavra "o aluno".

Em relação à identificação da escola, tentámos que a informação fornecida fosse restrita de modo a que, mesmo sendo identificável, não acarretasse nenhum constrangimento para qualquer um dos seus utentes.

Em síntese, as decisões tomadas para o percurso investigativo conduziram-nos por um ambiente tranquilo de aprendizagem e de interação com os participantes. Demonstrámos sempre respeito pela diversidade humana e cultural e agimos de acordo com os princípios dos direitos humanos. Centrámos a nossa ação na promoção dadignidade humana e demos aos alunos ferramentas indispensáveis para o exercício de umacidadania plena, ativa e criativa no meio em que estão inseridos.

CAPÍTULO V

PERCURSO METODOLÓGICO-DIDÁTICO: UNIDADES DIDÁTICAS

Este capítulo reflete o trabalho prático, enraizado no desenvolvimento de competências comunicativas e lexicais, ao longo dos três ciclos do ensino secundário – 1° ciclo (S1-S2-S3), 2° ciclo (S4-S5) e 3° ciclo (S6-S7)[102]. Trata-se de um trabalho, por um lado, sequencial, alinhado e coeso, tendo por base uma articulação vertical entre as aulas, as competências, as sequências didáticas e os ciclos; por outro lado, a articulação horizontal, feita com os conteúdos e a avaliação harmonizada com outras L3, do mesmo ano de escolaridade.

O presente capítulo almeja alcançar alguns objetivos. Em primeiro lugar, pretende averiguar de que modo o uso dos ReD, se pode articular ao desenvolvimento das competências de língua, sobretudo as lexicais, linguísticas e sociolinguísticas com o desenvolvimento das competências chave, tendo em consideração a aprendizagem ao longo da vida. De seguida, procura validar um conjunto de estratégias metodológicas e propostas pedagógicas inovadoras em contextos de não imersão. Em terceiro lugar, tem como escopo identificar as potencialidades da EBE i) na didática da L3, ii) no desenvolvimento de competências de investigação e iii) na análise reflexiva da *praxis* por parte do docente. Por último, pretende desenvolver um referencial de boas práticas em L3, articuladas em simultâneo com i) um quadro de competências didático-pedagógicas, ii) com os programas ou *Syllabus LIII* vigentes e iii) com os princípios que regem as práticas de impacto no ensino e aprendizagem.

[102] Veja-se nota de rodapé nº 104.

O capítulo está dividido em três secções: a primeira apresenta uma reflexão sobre os documentos de trabalho, comuns a todas as Escolas Europeias e para todas as terceiras línguas: SPLIII, (2010); o CEALV (2018), e o QECR (2001); a segunda secção contextualiza social e geograficamente a Escola; reflete em linhas gerais sobre as particularidades da didática da L3 através de Unidades Didáticas, doravante UD, e descreve as técnicas seguidas para almejar as boas práticas nas UD; por último, a terceirasecção apresenta as UD, as turmas em que essas foram desenvolvidas, a contextualização das mesmas, a motivação que conduziu à escolha do tema e o descritivo detalhado das atividades das aulas.

Relativamente à primeira secção, destacámos as linhas metodológicas que nos serviram para confrontar, enfatizar, fundamentar e justificar alguns passos considerados importantes no decurso desta exposição. Realçámos o contributo dos documentos mencionados para a *praxis*, sem, porém, esquecer a desatualização e inadequação de alguns deles, porque produzidos há duas décadas e que não acompanham a velocidade das exigências hodiernas. Referimo-nos, sobretudo, ao SPLIII (2010), o qual, além de dever atualizar-se com a saída do CEALV de 2018, deveria submeter-se, do nosso ponto de vista, a uma análise das transformações sociais de hoje.

Procurámos combinar o SPLIII (2010), no que se refere às competências emanadas da disciplina L3, com aquelas emanadas do Conselho da Europa, nos seus documentos QECR (2001) e CEALV (2018), estabelecendo pontes de compreensão e de consciência dessas mesmas competências pelos alunos. Recordamos, mais uma vez, que o enriquecimento do léxico foi sempre o nosso objetivo primacial. Não admira, pois, que as nossas planificações das UD e as aulas tivessem dado primazia ao léxico. Se assim não fosse, não estaríamos a cumprir convenientemente o nosso papel. Sabíamos que era nosso dever desenvolver a competência comunicativa e instrumental da língua dos alunos, para que estes fossem capazes de exprimir o que pensavam, o que sabiam e o que sentiam. Importava que os nossos alunos compreendessem que o domínio da língua é um fator

decisivo para a sua valorização pessoal e que é um instrumento de poder e de afirmação perante os outros.

Destarte, motivados por uma investigação baseada na sugestão de metodologias de interação inovadora e na seleção de estratégias articuladas, pretendemos construir um repertório de práticas de ensino eficazes para a didática da L3 em contextos similares. As UD 3, 4, 5 e 6, projetadas para os verdadeiros principiantes de L3, tentaram seguir os objetivos definidos para um percurso metodológico eficaz, adequado à idade, ao tema e às necessidades individuais dos próprios alunos em contexto. As UD destinadas aos alunosde S5 e de S6, que passaram da aprendizagem de Português L1 para Português L3, (os chamados "falsos L3", como referimos no Capítulo I) seguiram uma planificação muito próxima à usada para L1, pois eram efetivamente L1 e já tinham sido habituados às metodologias usadas em L1.

Como potenciar o aumento do léxico em L3 em contextos de não imersão? Esta foi a pergunta que nos perseguiu constantemente e que nos motivou a procurar as melhores estratégias para aquele grupo de alunos, S2-S3. Não é nosso costume repetir estratégias ano após ano. Usámos algumas similares, sem dúvida, mas escutámos sempre os alunos e encarámos com muito interesse as suas necessidades e preocupações, nunca deixando de as articular com as orientações do *Syllabus* e de as integrar nas planificações. Em todas as UD, mas especialmente nas 3, 4, 5 e 6, dirigidas para o nível elementar de aquisição da língua, onde se combinam realizações linguísticas de natureza fonética, morfológica, sintática e semântica, tentámos sempre que a abordagem dos temas potenciasse a interação oral, a ligação ao real e, ainda, que a chama de motivação inicial se mantivesse acesa durante aquelas onze ou doze aulas.

Foi nossa preocupação otimizar todos os recursos disponíveis na escola e à disposição dos alunos. Usámo-los de modo equilibrado, valorizando as competências digitais adquiridas e promovendo outras que se revelaram necessárias. Incentivámos a instalação de aplicativos rotineiros como, por exemplo, o de um dicionário *online*, do *e-*

mail Google e de alguns outros da *G Suite*, sobretudo *Docs*, *Drive* e *Forms* nos telemóveis, de modo a que pudéssemos trabalhar e compartilhar documentos de toda a natureza, através de uma plataforma comum de trabalho. Houve alguma resistência inicial da parte dos alunos S3, dado que estes estavam habituados a usar os seus telemóveis só para jogar. Mas, com a intervenção dos pais, eles passaram a encarar o telemóvel como uma ferramenta de trabalho. Agora, no terceiro ano, este é usado na sala de aula com toda a naturalidade. Os alunos já perceberam que, a partir deste pequeno aparelho, podem ter acesso ao conhecimento. Mas, sabendo que o resultado de muitas das pesquisas aparece, em primeira mão, escrito no português do Brasil, definimos que, até ao final do S3, daríamos prioridade aos resultados no português europeu.

5.1. Linhas gerais do *Syllabus* de Português LIII

O SPLIII (2010) das EE's[103] está em vigor desde setembro de 2012, para os 1º [104]e 2º ciclos, e desde setembro de 2013, para o 3º ciclo. As suas onze páginas estão divididas em secções: Introdução, Objetivos Gerais, Princípios didáticos, Objetivos de Aprendizagem, Conteúdos e Avaliação. A secção "Introdução" expõe os dois pilares que o sustentam: QECR (2001) e o CEALV (2018). Este último documento (usado na edição de 2006), foi atualizado em 2018, com o reajuste terminológico de algumas das competências e com a integração de outras de maior visibilidade e de maior atualidade, de modo a garantir a resiliência e a capacidade de o aluno se adaptar à mudança dos tempos. As EE depressa solicitaram aos professores a atualização das planificações e recomendaram o estudo e a integração das recomendações nas práticas de todas as disciplinas, desde a escola de infância.

[103] Disponível em: https://www.eursc.eu/syllabuses/forms/syllabuses.aspx com a Ref.: 2010-D-49-pt-3.pdf
[104] A divisão por Ciclos nas EE's tem a seguinte correspondência, no sistema escolar português: S1, S2, S3 correspondem aos 6º, 7º e 8ºanos; S4, S5 correspondem aos 9º e 10º anos e S6, S7 correspondem aos 11º e 12º anos.

Toda a EE apresenta-se i) aberta linguística e culturalmente aos espaços em que se move quer sejam nacionais, quer sejam internacionais, ii) atenta à formação integral e ao exercício de uma cidadania ativa e iii) competitiva na promoção da realização pessoal como forma de antevisão da empregabilidade futura.

Os objetivos para estudar uma terceira língua, apresentados na secção dois "Objetivos gerais" enfatizam uma "dupla missão": "assegurar uma formação de base graças ao ensino de um determinado número de matérias, incentivar o desenvolvimento pessoal dos alunos num contexto alargado" (p. 2). Tais objetivos estão intimamente ligados aos objetivos do próprio QECR, "sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos" (2001, p. 20).

O facto de ser designada terceira língua não diminui a sua importância social ou pedagógica, pelo contrário, enche-a de responsabilidade a vários níveis: i) do conhecimento do mundo mais amplo do que aquele circundante; ii) do aprofundamento de competências de comunicação e interpretação de uma língua, cultura e história novas; iii) do alargamento de horizontes de conhecimento social e de opções de vida no futuro; iiii) de solidificação nos valores pessoais, de progressão no respeito e na convivência multicultural e intercultural.

Os objetivos de aprendizagem são comuns desde o primeiro ao sétimo ano do ciclo secundário. De acordo com o número de alunos por turma, a carga horária semanal é de dois ou três períodos. Nos dois últimos anos, devido ao exame final, o bacalaureato, os alunos têm três ou quatro períodos semanais. Os objetivos de aprendizagem são escalonados em referência aos níveis propostos pelo QECR, colocando o nível B1+ como o patamar mais alto que se pode alcançar com o estudo da terceira língua. Claramente que, como veremos neste capítulo, com os contextos e as opções feitas pelos próprios alunos, o nível de proficiência pode ser muito mais alto. A indicação mais (+) é autorizada por este

documento e funciona como nível intermédio para um programa de língua.

A tabela seguinte apresenta os níveis de proficiência propostos pelo SPLIII para todas as L3 associados aos respetivos Ciclos de aprendizagem, iguais em todas as escolas europeias.

Tabela 3 - Proficiência por Ciclo, SPLIII, p. 3. (Referência 2010-D-49-pt-3).

Ciclo	**Nível atingido**
1º ciclo S 1+2+3	Nível A 1+
2º ciclo S 4+5	Nível A 2+
3º ciclo S 6+7	Nível B 1+

Na nossa perspetiva, e no contexto escolar onde se aplicam estes níveis de proficiência, os conteúdos previstos para cada nível revelam-se pouco exigentes e pouco motivantes do ponto de vista dos alunos. Falamos de alunos de uma EE que lidam diariamente com um leque variado de línguas para resolver situações escolares, nos convívios durante os intervalos, na cantina e durante as aulas. Esta atribuição é ínfima e não deixa de ser uma questão que merece uma reflexão profunda e sugerimos mesmo uma alteração para todas as escolas europeias.

Por sua vez, a secção três "Princípios didáticos" expõe uma lista que "não é exaustiva e nem propõe uma ordem de importância" e com eles se propõe a guiar o processo de ensino e aprendizagem da L3. O destaque dado à competência comunicativa deve alicerçar-se nas imagens que os alunos transportam do seu mundo e no conjunto de línguas interiorizadas, estudadas e adquiridas. Estes conhecimentos entram em jogo aquando do estudo da terceira língua.

A secção quatro define os "Objetivos de aprendizagem" (pp. 4-5), repartidos pelos três ciclos já mencionados anteriormente. A articulação entre os nove objetivos indicados para cada ciclo aponta para uma efetiva progressão das competências linguísticas ligadas à

realidade dos alunos e à compreensão e respeito pelas tradições que caracterizam cada região e país, permitindo-lhes, desta forma e, ao mesmo tempo, preservar a sua identidade nacional. Deste modo se justifica o estudo de uma terceira língua como forma de estimular o contacto com outra cultura e superar a presença de alguns estereótipos e preconceitos, enriquecendo o potencial da aprendizagem.

A secção cinco é, por sua vez, reservada à apresentação dos "Conteúdos" para cada ciclo, seis respetivamente, e são apresentados através de uma ordenação sequencial e hierárquica. Estes incidem nos conhecimentos e nas capacidades que os alunos devem ter no final de cada ciclo. A organização dos conteúdos por ciclos permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um aluno, ajudando-o na utilização multifuncional e cultural da língua, para ser capaz de progredir para outros ciclos.

A última secção do SPLIII (2010) refere-se à "Avaliação". Aqui, apela-se que a avaliação seja "principalmente formativa" (p. 7) em cada ciclo. As observações do professor, dos testes e da autoavaliação também pesam na avaliação e devem reger-se pelos objetivos de aprendizagem específicos do ciclo, podendo recorrer às grelhas de autoavaliação propostas pelo QECR (2001) e pelos Portefólios Europeus das Línguas. Nos S4-S5 e S6-S7, a avaliação prevê um voto A e um voto B, sendo que o primeiro é de teor qualitativo, resultando da frequência e da participação diária do aluno, e o segundo de teor quantitativo, resultante das percentagens obtidas nos testes e exames harmonizados. Os domínios sujeitos à avaliação são iguais para os dois tipos de voto. O voto A tem em consideração o trabalho quotidiano, a participação e o empenho; o voto B incide sobre a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Estes não estão elencados separadamente, aparecem interligados uns nos outros, sem fronteiras descritivas, devendo ser por isso trabalhados, explorados e avaliados por ciclos de estudo, à medida que a necessidade assim o exigir, mas, naturalmente, integrados nos contextos.

O documento SPLIII (2010), composto por onze páginas, assim como o de outras línguas (finlandês, italiano, grego, dinamarquês e sueco), é acompanhado apenas por um anexo, denominado "Comentários". Este anexo esclarece as diferentes secções do documento, explicitando quais os princípios didáticos subjacentes, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos e de que forma as aprendizagens devem ser avaliadas. Abrimos um parêntesis aqui para referir que este seria um outro argumento que justificaria a revisão e a atualização do Documento, como já dissemos anteriormente.

Por sua vez, o mesmo SPLIII (2010) das línguas alemã, espanhola, inglesa, francesa e holandesa fazem-se acompanhar de outros quatro anexos, com cerca de cinquenta páginas, relativos aos exames escritos e orais do bacalaureato, às grelhas de avaliação e os modelos de exames escritos e orais. Tratando-se de um programa harmonizado[105], ou seja, igual para todas as L3, deveria, do nosso ponto de vista, garantir a igualdade de conhecimento entre os seus usuários, disponibilizando o documento integral para todos, para evitar equívocos e desconfianças de leitura incompleta ou falta de conhecimento dos documentos de trabalho. Não figura nenhuma sugestão de *corpus* textual, nem orientações metodológico-didáticas, nem modos de operacionalização de conteúdos e nem estratégias de diferenciação na sala de aula. A ausência de diretrizes, que dão plena liberdade ao professor, pode indiciar que se confia no seu senso crítico, na sua competência pedagógica, didática e metodológica, mas, por outro lado, cria dificuldades no acompanhamento e na gestão progressiva do currículo, podendo perturbar o cumprimento dos objetivos propostos num determinado limite de tempo. Tais lacunas podem reduzir o compromisso do professor com uma disciplina como o português.

[105] "Este *Syllabus* é harmonizado para todas as Línguas III, o que quer dizer que deve garantir a igualdade de tratamento dos alunos em todas as Línguas III, como reforçar as perspetivas de troca de boas práticas e de competência profissional entre as secções linguísticas." (Ref.: 2010-D- 49-pt, p. 2).

Ter à disposição um S*yllabus* que defina as orientações programáticas e metodológicas, com propostas de linhas de trabalho prático para cada nível de aprendizagem, com recomendações para cenários diversificados e reais e com orientações específicas para os tipos de avaliação das EE é, sem dúvida, a melhor forma de ajudar o professor a realizar o seu trabalho. Um S*yllabus* orienta e incentiva o professor, promove as boas práticas, ajuda a organizar e a transmitir os conhecimentos e potencia bons resultados. O *Syllabus*, como vimos, é um documento de orientação estratégica, do qual se espera impacto nas orientações de auto e inter-regulação. Daí a necessidade de estas orientações serem claras e completas, quer na forma quer no conteúdo, e adequadas a um vasto leque de realidades, como é o habitual nas EE.

5.2. Linhas gerais do Quadro de Referência Europeu das CEALV

O documento CEALV[106] faz parte do Projeto Educativo das EE. Reflete a preocupação do Conselho da Europa com o estado da educação no contexto europeu, incitando a educação a comprometer-se com aquilo que é essencial na vida dos alunos, desde tenra idade, que é o desenvolvimento das suas competências. Trata-se de um documento de trabalho que desafia a uma ação mais comprometida da parte do professor com o percurso de vida individual dos seus alunos. Aparece como necessidade de investimento e de consciência para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais equilibrada e mais atenta aos valores do homem e da vida. Não pode, então, deixar de entrar na gestão da didática escolar, nas planificações e no desenvolvimento das aulas, sempre com o escopo de ir ao encontro da formação integral do aluno, de modo a desenvolver com ele as competências necessárias para a sua vida.

No nosso contexto e na maior parte dos contextos escolares, os professores promovem as competências básicas – o desenvolvimento do espírito crítico, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a capacidade de comunicação, capacidades analíticas, a criatividade e as competências interculturais – porém, o documento aparece como reforço, recordando-nos de que o apelo iniciado em 2006 não é ainda suficiente, motivando-nos para a implementação de mais qualidade na educação.

A educação, no espaço europeu, precisa de acompanhar uma sociedade em permanente mobilidade e carece de investimento nas competências multilingues, digitais e sociais, apostando com mais incidência na melhoria das práticas educativas e na excelência do ensino. As oito competências essenciais são consideradas igualmente importantes, sendo que cada uma delas é um contributo para uma vida bem-sucedida em sociedade. As

[106] *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2018, C 189/7 e 8)**;** Competências de literacia; Competências multilingues; Competências digitais; Competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender»; Competências de cidadania; Competências de sensibilidade e expressão culturais.

competências podem ser aplicadas em muitos contextos diferentes e em combinações várias. Sobrepõem-se e estão interligadas; os aspetos que são essenciais num determinado domínio favorecem a competência noutro (cf. CEALV, 2018, C 189/7).

No contexto das escolas europeias, é dado como pressuposto que a confluência de línguas e de culturas trabalha já com afinco todas as competências essenciais apontadas pelo documento. Como sabemos, é fácil encontrar documentos bem escritos onde tudo parece perfeito, mas é difícil avaliar a sua aplicação em contextos de prática. Além de requerer tempo, o percurso de desenvolvimento de qualquer competência é um processo difícil, moroso e exige a combinação de esforços individuais, familiares e sociais.

Nas nossas aulas, como mais à frente veremos, ao longo do desenvolvimento das UD, tivemos em conta as competências pessoais e sociais e estimulámos a capacidade de «aprender a aprender», por forma a desenvolver hábitos para uma vida mais saudável; às competências de cidadania, no intuito de aumentar a sensibilização para os valores comuns consagrados no artigo 2º do Tratado da União Europeia e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia; às competências de sensibilidade e expressão culturais, dando, através da didática da L3, a conhecer outros costumes, tradições e formas de pensar. Com efeito, tivemos muitos momentos de discussão, de debate e de diálogo sobre os temas abordados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, de modo a permitir-lhes uma participação ativa na sociedade onde se integram (cf. CEALV, 2018, C 189/4).

5.3. Linhas gerais do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O QECR (2001) é um documento programático de política cultural e linguística, sobejamente conhecido e utilizado por todos os professores de línguas. É um instrumento que promove a homogeneidade da aprendizagem e do ensino, a educação multilinguística

e pluricultural, que é central no contexto europeu, já que a mobilidade dos cidadãos reclama abertura às línguas e culturas e reforça a diversidade linguística e a transversalidade do ensino entre as línguas estrangeiras. Por ser um documento muito discutido e trabalhado por alguns autores, como Jean-Claude Beacco, este vai sendo sempre atualizado. Por isso, é dum documento imprescindível para o trabalho dos professores.

O QECR (2001) ilustra o nosso contexto não apenas na identificação dos níveis de proficiência e dos respetivos descritores, mas também na organização da didática por competências[107], nomeadamente, da competência comunicativa a desenvolver no aluno. Apesar de não explicitar nenhuma metodologia específica para a didática, tal como refere[108], ele introduz elementos de base metodológica, como os objetivos e critérios de utilização de materiais, os métodos comunicativos e também a regulação e avaliação das aprendizagens que permitem orientar o ensino para uma didática eficaz. Não é um documento prescritivo, mas orienta um consenso entre os seus usuários, tal com é referido:

> Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos. (2001, p. 41)

Propõe estratégias geradoras de comunicação, reclama o uso de documentos autênticos e modernos, de modo a conferir atualidade e pertença ao mesmo mundo real ao qual pertencem os alunos. Entre outras tantas orientações interessantes, realçamos o facto

[107] QECR, cap. V: Competência Comunicativa; Compreensão e interação oral; Audição e compreensão de mensagens; Competência Linguística; Competência lexical; Leitura e compreensão de textos diversos; Compreensão e produção de pequenos textos; Competência sociolinguística.
[108] "não é função do QECR promover uma metodologia específica de ensino das línguas, mas sim apresentar opções" (2001, p. 199).

de o documento apontar para a adoção de métodos ativos e eficazes, comprometidos com uma aprendizagem efetiva, em que o uso das línguas desempenha um papel crucial.

O documento apresenta cenários de aprendizagem de várias línguas e refere que o conhecimento de uma língua nunca é completo e perfeito. Quando se aprende muitas línguas ao mesmo tempo, como é o caso dos nossos alunos, "pode dar-se uma espécie de osmose" (QECR, 2001, p. 232), uma vez que a interação e transferência de conhecimentos entre elas é inevitável. Jean-Claude Beacco (2017) refere que o ensino de várias línguas contemporaneamente não deve ser espedaçado, mas que, cada vez mais, se deve fazer uma didática integrada ou plurilinguística, onde haja a preocupação de aplicar as estratégias de simplificação, baseadas em determinados aspetos de uma língua, válidos também para outra língua.

O uso dos três documentos SPLIII, CEALV e QECR não colide. Foi-nos conveniente entrelaçá-los para encontrarmos pontos que nos pudessem sustentar no desenvolvimento de competências para os alunos de L3. Atendendo que os três documentos visam o ensino e a educação em geral, estes documentos assumem uma grande importância, se não forem vistos como documentos desligados uns dos outros. Além de sereferenciarem uns aos outos, respeitam os objetivos, funções e finalidades para que foram criados, deixando-nos a liberdade de os usar e aprofundar de acordo com as exigências decontexto. Tentámos descobrir pontos de coincidência que nos permitissem orientar no modo de usá-los numa linha de complementaridade: no reforço à aprendizagem das línguas; na consciência individual de que as competências se desenvolvem em sociedade;na chamada de atenção de que as competências se aperfeiçoam ao longo da vida.

A figura seguinte propõe a leitura dos pontos coincidentes entre os três documentos que foram tidos em linha de conta nas planificações das UD e no desenvolvimento das aulas.

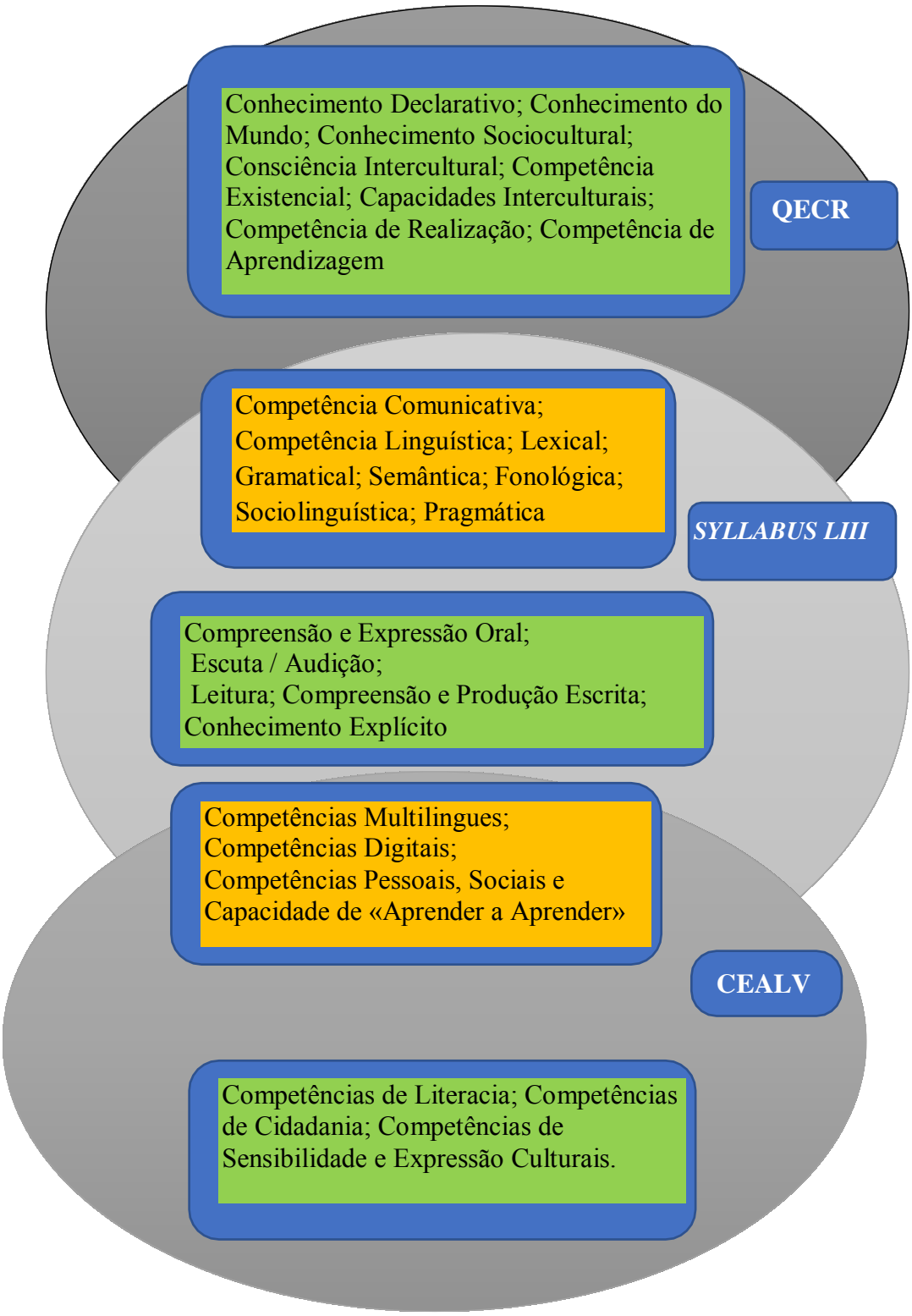

Figura 9 - Pontos coincidentes nos Documentos de trabalho permanente.

O círculo central corresponde ao documento principal – SPLIII (2010), no qual se intersetam os outros dois – CEALV (2018) e QECR (2001). As partes sombreadas a castanho são as que foram trabalhadas na disciplina e as verdes são asque foram tidas em linha de conta, mas que não foram aprofundadas. Naturalmente que a sua riqueza e

contributo destes documentos não se fecha nas abordagens àscompetências. Quisemos apenas mostrar de que modo os cruzámos nas planificações.

5.4. Ensinar a L3 através de Unidades Didáticas

Além dos saberes profissionais, da didática, da metodologia e dos saberes disciplinares, dos conteúdos e da epistemologia, um terceiro grupo de saberescompleta os alicerces no ensino secundário: saberes sobre os alunos, peculiaridades cognitivas, afetivas, psicológicas e relacionais dos adolescentes. Ainda que não sejanossa intenção aprofundar a problemática da adolescência, algumas informações devem ser tidas em consideração, nomeadamente o nível de desenvolvimento intelectual em que estes se encontram. O ciclo secundário tem alunos entre os 11 e os 18 anos, por isso, sabemos que não se encontram todos no mesmo nível de desenvolvimento. Também é do nosso conhecimento que os jovens destas idades são fortemente marcados pelos contextos socioculturais e ambientais e, ainda, quetendem a lutar para ganhar autonomia e liberdade. Mas também sabemos que cada jovem é um ser único e que necessita de ser bem acompanhado por parte de todos osagentes educativos.

A disciplina de L3 não está fora desta esfera de exigência, devendo trabalhar em estreita parceria com os colegas das outras disciplinas. No entanto, infelizmente,há dois fatores que impedem trabalhar plenamente a língua – as turmas muito pequenas, que dificultam um trabalho centrado na partilha de vivências pessoais ou de debate de ideias, e a carga horária, também reduzida, que não dá espaço para consolidar algumas aprendizagens.

Assim, baseados nas referências concetuais do Capítulo III desta investigação, onde definimos a UD como o conjunto de aulas desenhadas a partir do *Syllabus*, projetadas e formatadas de acordo com os princípios metodológicos, a fim de transmitir e

operacionalizar conteúdos de forma sequencial e coerente aos alunos. A UD é um modo eficaz de guiar a aprendizagem, colocando o aluno numa posição simultânea i) de procura de respostas para resolver os problemas a que é confrontado, ii) de construção de pensamento crítico e de análise do real e iii) de relação dos saberes individuais com os dos colegas ou com os nossos.

A coesão da UD envolve um arsenal de competências em interação, receção e expressão oral, escrita, visual, de competências transversais, pessoais e sociais, culturais e digitais, fundamentais para a apropriação de uma língua. Da sua articulação, sobressai um ensino organizado, estruturado e facilitador da compreensão do que se pretende ensinar, de como ensinar e do porquê de ensinar.

A planificação de uma UD não é uma tarefa fácil, não é repetível de ano para ano ou copiável de professor para professor, não é uma listagem de conteúdos e atividades a realizar num determinado tempo nem é, também, um documento estático ou burocrático. Para nós, é um documento de trabalho exigente, dinâmico, sujeito a correções e adaptações, cada vez que é utilizado.

O esboço ou esqueleto da UD preexiste mentalmente ou no papel, mantém-se igual a outros existentes, mas, ainda que os conteúdos se mantenham, a estratégia didática muda, porque os alunos mudam, são diferentes, crescem e maturam, e, ainda, porque o presente é sempre um outro tempo diferente do ontem. A UD é entendida como um exercício dinâmico, de coerências construídas para uma determinada realidade e não para outra.

A UD é a didática em movimento, tentando envolver os alunos nas competências, apresentando conteúdos e resolvendo problemas de categoria útil para o quotidiano. Ter altas expetativas didáticas eleva os desafios e contribui para a confiança que se deposita na maturação intelectual de cada aluno.

No processo da planificação, é bem-vinda a cooperação interdisciplinar com os colegas. Saber e querer trabalhar em conjunto e em contexto escolar é uma qualidade

profissional e uma experiência exigente que revela boa qualificação profissional. É importante promover o trabalho em equipa e orientar o nosso trabalho de modo a que nos identifiquemos com a escola onde desempenhamos funções, para que esta possa cumprir efetivamente a sua missão formadora. Contudo, nem sempre há vontade em superar o individualismo e em agir numa lógica de trabalho colaborativo. Pelo contrário, é comum encontrarmos docentes que resistem à mudança das suas práticas e que têm dificuldade em identificar-se com a missão da instituição onde trabalham.

Na verdade, nenhum dos dois aspetos, o trabalho em equipa e a identificação com a escola, exige a anulação da própria individualidade. A originalidade é uma mais-valia do património coletivo dos ambientes escolares. É, pois, importante que os docentes estejam predispostos a partilhar as suas qualidades pessoais. Qualquer projeto desenvolvido na escola deve ser compartilhado e deve estar integrado institucionalmente. A integração de várias disciplinas no mesmo projeto didático, interdisciplinar e transdisciplinar, cuja docência é compartilhada por vários professores de diversas áreas, envolve o professor numa cultura e dinâmica de colaboração. Programar conjuntamente temas, procurando complementar as perspetivas disciplinares, introduzir trabalhos e práticas que favoreçam várias unidades curriculares e disciplinas e estabelecer sistemas de avaliação e de documentação integrados exigem níveis de cooperação e apoio mútuo entre colegas. Essa colaboração é tanto mais efetiva quanto melhor for o conhecimento dos alunos e do projeto.

A planificação de uma UD é um documento de trabalho fundamental que permite organizar sistematicamente a ação didática, autoavaliar-se metodicamente, corrigir, aperfeiçoar e melhorar num espaço curto de tempo. A própria conceção de rotina de trabalho centraliza a atenção no ajustamento da ação didática, no acompanhamento e na compreensão de que o aluno sabe o que está a fazer e por onde deve seguir. A intervenção e a mobilização de saberes podem fazer confluir conhecimentos importantes e determinantes para uma aprendizagem específica. A atenção ao impacto que o conteúdo,

as atividades e a metodologia estão a produzir no aluno guia a certificação de que está efetivamente a acontecer aprendizagem. O ensino eficaz resulta precisamente da evidência deste impacto, ou seja, da reflexão da ação *in itinere* e dele nascem as boas práticas. Não existe um único modelo de seguimento dos alunos em contexto de aula ou de elaboração de planificação, o que existe é a necessidade de interpretar a realidade contextual e analisar reflexivamente cada situação e cada momento.

Cada UD foi motivada pela energia do professor ao propor conteúdos e pela sinergia solicitada aos alunos na realização das tarefas, na comunicação que despoleta, nas interrogações que nascem e no envolvimento prazeroso de cada um. As UD's apresentadas nesta parte do trabalho pretendem retratar a forma de trabalhar, ainda que, seguramente, imperfeitas, procuram refletir a preocupação em mostrar como o modo de fazer estimula o aluno a aprender, a pensar e a comunicar.

A seleção das UD deveu-se a critérios de i) ilustrar as realidades contextuais já descritas ii) e de mostrar a incompletude dos *Syllabi* no que se refere aos temas e iii) aos manuais incompletos, a nível de textos e de propostas de atividades diversificadas e atualizadas. Cada UD é antecedida da apresentação da turma, seguida da contextualização dessa UD, da motivação do percurso feito, do descritivo dos passos seguidos na UD e, finalmente, do esquema de planificação. Por respeito à privacidade, foram retiradas as informações relativas ao logotipo da escola ou a algo que a ele se assemelhasse, assim como tudo o que pudesse entrar na privacidade dos alunos.

Seguimos um critério de base estrutural para as duas UD. As primeiras foram realizadas com os alunos que mudaram da L1 para L3, com um programa muito similar ao da L1. Como referimos a situação anteriormente, um aluno S6 e uma aluna S5 (respetivamente 11ºano e 10º anos) mudaram de nível de estudo da Língua. Com o consentimento dos encarregados da educação de ambos, primeiramente, quisemos manter os conteúdos da L1, ajustando apenas os parâmetros da avaliação, focando-nos sobretudo

na promoção das competências pessoais, sociais e competências de sensibilidade e expressão culturais.

Procurámos integrar projetos existentes na escola, de modo a desenvolver a interdisciplinaridade, o espírito colaborativo e participativo, assim como a abertura à interdisciplinaridade com obras literárias de outras línguas. Com estes alunos, a preocupação principal foi cruzar e promover aspetos culturais, literários e artísticos com outras disciplinas, dando-os a conhecer à comunidade escolar. Tal como já referimos anteriormente, a língua é um todo pluridimensional que não se esgota na sua dimensão funcional. Por conseguinte, para além de termos explorado a aprendizagem do léxico, interessou-nos, também, outras vertentes, nomeadamente a cultural.

Com o segundo grupo, verdadeiros principiantes de L3, S2 e S3 (correspondente ao 2º e 3º ciclos), alunos mais jovens, cuja carência de léxico é necessariamente natural, procurámos fazer um percurso diferente. Diversificámos as atividades, expusemos os alunos ao *input* linguístico, aproveitámos o facto de haver dois alunos por turma para promover diálogos entre pares, debates e conversação improvisada, leitura de imagens, audição de músicas, visionamento de vídeos curtos, leituras dialogadas, construção de mapas concetuais a pares e pesquisas nos dicionários e noutras fontes. Com estes dois grupos de alunos, a preocupação foi, então, o léxico e o seu aumento gradual, pois, para um bom desempenho linguístico, é indispensável o domínio de vocabulário variado e adequado às diferentes situações.

Naturalmente que a competência base é a competência comunicativa com incidência na expressão e compreensão orais, não descurando as outras competências de leitura, ainda que de pequenas frases ou textos, a competência auditiva de vídeos curtos, de textos, músicas e poesias. Foi nossa preocupação ligar as competências de língua às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, visando não só reforçar a importância do estudo de várias línguas e culturas no decorrer da vida, como também, e

não de somenos importância, despertar interesses e motivações pessoais no estudo específico da língua e cultura portuguesas. Espelhamos estas preocupações ao longo das quatro UD, as quais estão minuciosamente descritas. O facto de serem quatro deve-se à intenção de querermos apresentar um alinhamento coeso e transversal a todos os ciclos do secundário (S2-S3, S5 e S6), de modo a salientar o trabalho gradual, sistemático e adaptado à realidade contextual com o léxico, deixando clara uma "metodologia comunicativa" (expressão usada por Beacco, 2017, p. 52), baseada em boas práticas. Assim, os ReD são suportes potenciadores da circulação do léxico e do desenvolvimento da competência comunicativa.

As UD 3, 4, 5 e 6 projetadas para os verdadeiros principiantes de L3, tentam seguiros objetivos definidos para um percurso metodológico eficaz adequado à idade, ao tema eàs necessidades individuais dos próprios alunos em contexto.

Como potenciar o aumento do léxico em L3 em contextos de não imersão? Foi a pergunta que nos perseguiu e constantemente nos moveu à procura das melhores estratégias para aquele grupo de alunos, S2-S3. Não é nossa usança repetir aulas *ipsis verbis* ano após ano. Pelo contrário, sempre escutamos os alunos e olhamos com muito interesse para as suas necessidades e preocupações. Assim, a partir dos dados que recolhemos, procurámos articulá-los com as orientações do *Syllabus,* integrando-os nas planificações, procurando sempre a melhor estratégia para a sua execução e confirmando a receção da parte dos discentes. Em todas as UD, mas especialmente nas 3, 4, 5 e 6, dirigidas para o nível elementar de aquisição da língua, onde se combinam realizações linguísticas de natureza fonética, morfológica, sintáticas e semânticas, tentámos que a abordagem dos temas fosse potenciadora de interação oral, de ligação ao real e que mantivesse acesa durante aquelas onze ou doze aulas a chama da motivação inicial.

Alertámos os alunos para o facto de o resultado de muitas das pesquisas aparecer em primeira mão no português do Brasil e definimos que até ao final do S3, daríamos prioridade aos resultados em português europeu.

Atendendo que as UD são compostas por doze, treze ou catorze aulas, foi necessário criar um conjunto substancial de recursos, dado que só numa ou duas dessas aulas dispensámos as ferramentas digitais. Abrimos uma exceção à UD realizada no S5 – o texto vicentino – em que nos socorremos quase exclusivamente do Manual, uma vez que a peça estava transcrita na íntegra.

É nesta segunda parte do capítulo que podemos encontrar os dados observados nas aulas das UD. Descrevemos o modo como o conteúdo foi apresentado e explorado com os alunos e registámos a participação, o envolvimento e as intervenções dos participantes (alunos). Este trabalho teve como escopo responder à nossa indagação inicial: Como potenciar, em ambiente não imersivo, o aumento do léxico dos nossos alunos em L3, de modo a torná-los linguisticamente independentes?

É de notar que esta referência, num programa de terceira língua, evidencia, *ab initio*, preocupações com a formação transversal que os alunos necessitam de possuir para a sua realização pessoal, inclusão social, cidadania ativa e futura empregabilidade na sociedade moderna, a do conhecimento. As oito competências chave aparecem no SPLIII posicionadas antes das competências disciplinares, dado o valor que lhes é atribuído no estudo de uma terceira língua.

A escola apresenta-se atenta às exigências competitivas que a circunda e, por isso, além de as aprofundar, compromete-se a ajudar os alunos a personalizá-las, a contextualizá-las e a interpretá-las no contexto da sociedade real, vendo-as como valores da e para a vida. O SPLIII (2010) segue também as linhas orientadoras do doravante QECR (2001), documento produzido também pelo Conselho da Europa.

5.5. Propostas pedagógicas

Neste tópico, pretende-se justificar o percurso e os formatos de instrução escolhidos para as aulas individualizadas e em pares. Atendendo ao contexto de turmas reduzidas, há formatos instrucionais que se adaptam melhor do que outros. A aula é uma proposta didática complexa, organizada, rica de conteúdos e de métodos, de valores e de estratégias, de visões do mundo e de técnicas operativas. Em tal proposta, o método configura-se como o itinerário, ou procedimento colocado à disposição do professor para ser organizado e trabalhado por ele. A escolha do método didático conjuga-se e interliga-se com três aspetos: a) determinação do perfil de entrada dos alunos e do potencial diagnosticado; b) definição do perfil formativo com a fixação de objetivos no início, em *in itinere* e no fim do conhecimento; c) seleção dos conteúdos de ensino, entendidos como mediadores científicos e culturais. Naturalmente que não é possível chegar à eleição válida e eficaz de um método se não se sabe onde se quer chegar (objetivos). Temos sempre de considerar quer o conteúdo a aprender, quer os estilos de aprendizagem do aluno. Para tanto, recordamos a definição de Tessaro (2002) que define os métodos didáticos como "modalità procedurali e processuali attivate dal docente che facilitano l'acquisizione significativa, stabile e fruibile di ciò che si offre con l'azione di insegnamento" (p. 144). Os métodos melhores para os alunos são aqueles que conjugam o aprofundamento disciplinar com os processos de aprendizagem, que propõem realidades complexas, sensatas e atrativas, transversais às disciplinas do seu currículo; são, por último, aqueles que o conduzem à autonomia do intelecto e da ação.

Assim, baseados na classificação dos métodos didáticos de Tessaro (2002), vistos com pormenor no capítulo anterior, apresentamos, agora, aqueles que procurámos seguir nas aulas, com a devida adaptação e integração de técnicas e estratégias adequadas à realidade. Recorremos com mais frequência ao método expositivo na modalidade de aula ou lição, por nos permitir, neste contexto específico, criar situações de diálogo, confronto

de ideias num clima de promoção individual dos saberes. Esta modalidade é suportada fundamentalmente pela comunicação oral e nela podem ser distinguidos três tipos diferentes: puro, interrogativo e participativo. Em linhas breves, o primeiro pressupõe que o aluno tenha uma atitude recetiva; o segundo pressupõe que, depois da exposição, o professor coloque perguntas aos alunos, a fim de verificar se as informações foram compreendidas corretamente, caso não sejam, este deve modificá-las ou reformulá-las; o terceiro permite que os alunos, durante a exposição, intervenham, concluindo-se com a aplicação dos conhecimentos na realização de exercícios ou de outras atividades. Ainda que esta modalidade suscite polémica e controvérsia e seja considerada, por alguns metodólogos, tradicionalista, constata-se que, se a exposição verbal for devidamente organizada, com a preocupação de a circunscrever e sequencializar, torna-se muito proveitosa.

O método expositivo obriga a um investimento novo na forma de comunicar em sala de aula, direto, claro e objetivo. Estes requisitos garantem a boa receção da mensagem, o controlo da compreensão e a participação ativa dos alunos. A comunicação é, *ab initio*, feita em língua portuguesa, recorrendo a códigos icónicos, gestuais e sonoros, com o intuito de facilitar a interpretação da informação. O recurso a uma das três línguas de secção é feito em casos de reduzida ou nula compreensão da mensagem ou dos conceitos. Naturalmente que o grau de eficácia depende da capacidade de o professor i) enriquecer e articular a sua intervenção com os conteúdos e com os interesses reais dos alunos, ii) personalizar a exposição, isto é, adaptando-a aos códigos linguísticos, semânticos e experienciais dos alunos, iii) envolver os alunos em estratégias participativas e, finalmente, iiii) integrar os recursos tecnológicos ou outros tipos de recursos atrativos para os alunos. Assegurar-se da presença de todos estes ingredientes no ato de preparação de uma aula é garantir as boas práticas. No caso da didática da L3 e no contexto referido, esta modalidade é a prevalente, seja quando se prestam explicações das estruturas linguísticas,

sociolinguísticas e culturais, ou antes da realização de exercícios práticos, seja quando se repetem ou se recordam conteúdos lecionados. A aula também pode ser centrada na ação, no aluno ou no conteúdo.

No contexto que descrevemos, quotidianamente, integram-se estes três tipos. Exemplificamos: quando se parte de uma determinada quantidade de conteúdos e conceitos necessários para delinear a estrutura da disciplina, a aula é centrada no conteúdo; quando se parte das competências e dos interesses do aluno, dando primazia ao estímulo, à facilitação e à orientação do trabalho, é o aluno que está no centro e quando se parte da planificação, decididos a enfrentar um determinado tema, conduzindo os alunos ao desenvolvimento de atividades e valorizando os contributos e experiências individuais, a aula é centrada na ação. Do ponto de vista estrutural, a melhor aula será a que obedece a uma progressão, determinada por fases reconhecidas pelos alunos: inicial, central e final.

Os descritivos de aula que a seguir apresentamos dão conta de uma parte introdutória , onde expomos o tema e os objetivos e se procura criar um clima de turma através da motivação e da valorização dos saberes que o aluno tem; a parte central, onde se procura desenvolver as atividades de modo sequencial e coerente, se reforça e se garante o *feedback* ajustado à situação e a parte final, onde se pede ao aluno que sugira a expressão ou palavra para o "De salientar hoje", recordando-se do que foi fulcral naqueles quarenta e cinco minutos.

Um outro método que responde a uma boa parte das exigências contextuais é a instrução programada. Esta faz parte de um formato de instrução, conhecido também como abordagem tutorial, e caracteriza-se, sobretudo, por um percurso de aprendizagem antecipado e previsto pelo professor, programado e dividido em unidades de aprendizagem (do simples para o complexo), acompanhado de perguntas ou exercícios e com a possibilidade de controlo imediato das respostas. Este método refere-se a um tipo de seguimento individual desde a chegada do aluno à escola até à saída. Normalmente é

indicado para os alunos com determinadas desabilidades e, obviamente, não se enquadra na nossa realidade. Porém, todos os outros elementos que o integram podem perfeitamente ser usados. Com este método, a passagem de uma sequência didática para outra só é feita se verificarmos que os alunos apreenderam os conteúdos transmitidos, o que, no ensino de uma L3, é apreciado e requerido constantemente. De acordo com Prensky (2001), os ReD colaboram com o ensino de línguas estrangeiras, desenvolvendo tanto conhecimentos específicos como outros de interesse pessoal e cultural e estimulando a aquisição de vocabulário, a comunicação e interação entre falantes. Ademais, favorecem a autonomia e promovem o desenvolvimento cognitivo e social como um todo.

O aluno, ao observar e ao imitar, vai ganhando mais autonomia, *fading*, e mais experiência. Pode assumir o caráter próximo de um *tutoring* individualizado, mas não o é na íntegra, como vimos, no caso das UD 1 e 2, ou ser dirigido a grupos de dois, no caso das UD 3, 4, 5 e 6. Segundo a enciclopédia *Treccanni* o *mastery learning* [109] fundou-se na instrução programada com menos rigidez e vinculação ao detalhe dos objetivos de ensino, a fim de permitir a todos os alunos a possibilidade de atingir o domínio da sua aprendizagem. Com efeito, esta estratégia didática apresenta-se como aquela que conhece e respeita a diversidade dos ritmos e tempos individuais, fundamentais nesta linha estratégica, assim como as atitudes e capacidades de aprendizagem dos alunos. Adotando esta estratégia, o professor dispõe de possibilidades mais consistentes de intervenção, participação e promoção do crescimento gradual e intelectual do aluno.

As técnicas de *brainstorming* para estimular a criatividade, "quebrar o gelo" e para validar o conhecimento no presente e as de *cooperative learning* para aprender em grupo

[109] In http://www.treccani.it/enciclopedia/mastery-learning/ - "Mastery Learning - Methodology dell'istruzione (ingl. «apprendimento di abilità») individualizzata o personalizzata che si propone di offrire le condizioni perché in un gruppo di studenti venga superata la tradizionale divisione in alti-medi-bassi rendimenti, mettendo tutti o quasi tutti in grado di raggiungere l'obiettivo finale in misura ottimale. Per lo più la distinzione si riconduce a quella più semplice veloci-normali-lenti, per cui una misura molto efficace consiste nel mettere più tempo a disposizione dei lenti. Oltre al fattore tempo, è tuttavia importante anche la qualità dell'istruzione; essa dipende sia dai contenuti sia dal modo di presentarli. In linea di principio, scegliendo i mezzi appropriati, si dovrebbe poter mirare a «insegnare tutto a tutti».

foram as que se revelaram mais úteis. Na primeira, valorizam-se competências múltiplas – juízos de valor, críticas, capacidade de análise e de comunicação, tomada de posição, liberdade de expressão –, estilos diferentes de produzir ideias e soluções criativas para um problema. Por sua vez, a segunda surge do trabalho entre os pares (no nosso caso), onde há interajuda, discussão da solução mais apropriada e troca de materiais para alcançar juntos um objetivo. Com turmas de dois alunos não é possível eleger equipas e fazer pequenos concursos, contudo, os alunos recebem avaliação dos resultados conseguidos e da observação detalhada que o professor faz. Os ambientes mais eficazes de aprendizagem são aqueles em que o aluno participa ativamente e é envolvido emotiva e cognitivamente na realização de qualquer tarefa.

Em síntese, não há um método válido em absoluto para todo o ensino e para todo o aluno; o conceito de método aponta para propostas de modelos de ação, cuja eficácia depende da interação e integração de outras propostas metodológicas. Os percursos educativos são eficazes se se transformam em processos de qualidade, se garantem a cada aluno aprendizagens significativas, com resultados potentes e excelentes. A metodologia didática ensina a ter equilíbrio no uso das técnicas, propõe a distribuição, como se de um leque se tratasse, dos modos de ensinar, valorizando a diversidade dos talentos pessoais e reconhecendo o rigor das abordagens. Necessário é também manter presente conselhos, como: a variação de estímulos, com o objetivo de manter a atenção dos alunos e de não cair na monotonia; a sensibilização para a temática, de modo a predispor um terreno fértil para os novos conhecimentos; a revisão e integração dos conhecimentos; o reforço da motivação e da participação do aluno. Na verdade, há que encorajar e estimular os alunos para o saber, ajudá-los a ultrapassar os problemas que surgem, de modo a canalizar a sua compreensão e interesse pela língua e cultura que estudam.

Esta investigação tem, pois, em conta as turmas pequenas e obedece a uma escolha criteriosa de estratégias didáticas para que, nas duas ou três aulas semanais, não haja

desperdício de tempo. Só tem lugar o importante e útil, ainda que a interação oral surja algumas vezes de forma espontânea. Procurámos que a interação oral fosse circunscrita ao tema em debate, evitando distrações ou fugas de tema.

As estratégias escolhidas dinamizaram-se em contexto de interação entre as competências definidas, de modo a que, pelo menos naqueles quarenta e cinco minutos, se ativasse, se relembrasse e se acrescentasse conhecimento ao anterior. Não raro, foram as estratégias que fizeram fluir o diálogo num ambiente de partilha e colaboração, estimulando a necessidade de conversar. O diálogo improvisado rapidamente foi aproveitado para aprender e ensinar.

A dinâmica didática é diferente quando há um ou dois alunos na turma, implica o estabelecimento de um ritmo interacional constante, onde não há momentos mortos nem de adormecimento. Tendo em conta os objetivos almejados, alterou-se também a relação com os conteúdos e com os materiais, explorando-os nos pontos cruciais e valorizando-os estrategicamente. A este propósito, refira-se que a coparticipação em algumas atividades, além de ser uma oportunidade de verificação da operacionalidade das estratégias e dos materiais, é um momento de observação direta das destrezas do aluno, motivador do aperfeiçoamento, adaptação e correção imediatas de estratégias, se for o caso, e, até, de aprofundamento do conteúdo. Para o aluno, é uma ocasião de cooperar com o professor, de participar e de compreender o processo da sua aprendizagem, testemunhando um percurso realizado para ele. Numa turma com um aluno, a atenção do professor não se esgota nas estratégias, materiais e ações didáticas, mas vai centrar-se naquele aluno como indivíduo. Acreditamos que a nossa ação tem um impacto significativo na vida do aluno.

5.6. Contextualização da escola

Na página de entrada do sítio oficial das Escolas Europeias[110], pode ler-se que "The mission of the European Schools is to provide a multilingual and multicultural education for nursery, primary and secondary level pupils." A missão pressupõe que todas as EE proporcionem aos seus alunos distintos níveis de encontro, contacto e interação entre eles, tornando-os não só conscientes da pertença a este tipo de escola, inserida num contexto europeu, como também responsáveis pelo espaço que ocupam no mundo.

Algumas notas, ainda que sucintas, sobre as EE. No seu conjunto, elas são quinze, sendo treze de Tipo I e duas de Tipo II, espalhadas pela Europa. Quem justifica a sua existência são os filhos dos trabalhadores das Instituições da Comunidade Europeia. A diferença entre as Escolas de Tipo I e as de Tipo II reside no tipo de administração e de financiamento que lhes é dado. O sistema organizativo, programático e avaliativo (incluindo o exame europeu de bacalaureato) e o calendário de funcionamento[111] é igual em todas elas. A EE a que pertencemos é de Tipo II. O ensino abrange todos os ciclos[112] de estudos, desde a Escola de Infância (a partir dos 4 anos), primário (do 1º ao 5º ano) e secundário (do S1 ao S7, divididos em três ciclos) até ao bacalaureato (dos 10 até aos 17 ou 18 anos).

A EE, onde se desenvolveu a atividade didática, situa-se numa pequena cidade centro norte italiana – Parma – onde funciona a agência europeia EFSA (*European Food Safety Authority*). Aqui confluem trabalhadores e investigadores, sobretudo europeus, dedicados à certificação alimentar. A nível social e político, a escola mantém boas relações com todas as entidades circundantes, beneficiando os alunos de um ambiente tranquilo e moderno, adaptado à preparação e desenvolvimento de competências que lhes permitem entrar no mundo do trabalho. A EE é frequentada por cerca de 900 alunos, de cerca de 25

[110] In https://www.eursc.eu/en
[111] Pode ser consultado em https://www.eursc.eu
[112] No ciclo Secundário (S), existem três ciclos: primeiro S1-S3; segundo S4-S5; terceiro S6-S7.

nacionalidades, e tem 179 professores. É gerida por um Diretor e dois diretores que o coadjuvam. Os alunos são, na sua maioria, europeus, tendo vindo a aumentar os grupos do centro de África, leste da Europa e da Ásia.

A escola tem três secções linguísticas – Inglês, Italiano e Francês. Isto significa que todos os alunos pertencem a uma destas secções. Aqueles cuja língua materna não é nenhuma destas, mas sendo língua europeia e pertencentes ao grupo de línguas oferecidas pela escola, integram a secção SWALS (*Students Without a Language Section*). O grupo que não é SWALS, juntamente com todos os não europeus, integra uma das secções linguísticas.

As EE recebem alunos desde a Escola de Infância, com quatro anos de idade, atéao bacalaureato, com cerca dezassete ou dezoito anos. Para a Escola de Infância as aulas em língua materna são de trinta minutos[113] diários com o professor respetivo (isto apenaspara as línguas europeias indicadas anteriormente).

Durante o primeiro ano, os alunos têm um número acrescido de aulas da língua I, de modo a poderem acompanhar todas as disciplinas na língua de secção. As línguas SWALS disponibilizadas são o português, o espanhol, o alemão, o grego e o holandês. Quando os alunos pertencem ao grupo das línguas SWALS, passam a ter duas Línguas I, isto é, ambas são estudadas e avaliadas como se fossem maternas. Sempre que possível, as línguas maternas dos alunos são mantidas até ao fim do ciclo de estudos. Porém, como foi referido anteriormente, devido a exigências da posterior entrada nas universidades europeias ou, até, para poderem aumentar as médias finais do percurso, os alunos podem alterá-las, a partir do quarto ano do ciclo secundário, passando a Língua 1 para Língua 3. A segunda língua é escolhida, é obrigatória e é forçosamente uma das línguas de secção.

[113] Na Escola de Infância – 30 minutos por dia, na escola primária, quarenta e cinco minutos por dia, na média e secundária, quarenta e cinco minutos três vezes por semana (com grupos pequenos) e quatro vezes por semana, com grupos com mais de cinco alunos.

A Língua 3 é uma língua de interesse dos alunos, escolhida dentre as línguas existentes naquela EE. Os alunos que a escolhem seguem as linhas orientadoras do percurso de nível de proficiência B1+, de acordo com o QECR (2001).

Nas unidades didáticas de seguida apresentadas, participaram seis alunos no total: um aluno de nacionalidade portuguesa (do 6ºano, 3°ciclo, S6, correspondente ao 11º ano), de nível de proficiência B1+, que substituiu a L1 para L3, por, teoricamente, o exame ser mais fácil e conseguir melhores resultados para o acesso à universidade; uma aluna de nacionalidade brasileira (do 5º ano, 2°ciclo, S5, correspondente ao 10º ano), de nível de proficiência A2+, que seguiu o percurso do aluno anterior e, pelos mesmos motivos, passou a L1 para L3; dois alunos de nacionalidade italiana (do 3º ano, 1°ciclo, S3, correspondente ao 7º ano), de nível de proficiência A1/A2; duas alunas, uma de nacionalidade inglesa e outra grega (do 2ºano, 1°ciclo, S2, correspondente ao 6º ano, do2º ciclo) e de nível de proficiência A1/A2.

5.7. UNIDADE DIDÁTICA 1

"A Carta do Achamento do Brasil" – Pero Vaz de Caminha.

5.7.1. Apresentação da turma

O aluno com quem desenvolvemos esta UD seguiu o percurso SWALS, L1 Português até ao final do S4. Fez Francês como L2 e Inglês como L3. Na passagem para o S5, optou por posicionar o Francês como L1, Inglês L2 e Português L3, passando, assim a pertencer a um grupo de "falso L3" (como apresentámos no Capítulo I). Seguindo esta ordem, fará exame escrito e oral da L1 e da L2 e da L3 apenas escrito.

A UD foi desenvolvida durante o S6 (corresponde ao 11° ano), que corresponde ao último biénio de preparação para o exame bacalaureato, pois interessavam-lhe boas médias para poder fazer o curso de Informática numa universidade britânica ou francesa. A Língua Portuguesa não lhe servirá para o percurso académico, por isso a redução de nível não

afetaria os seus interesses futuros. Dado o interesse pela Informática, o reajuste trouxe-lhe benefícios, tranquilizando-o a nível do exame escrito de Português L1. Para a L3, pede-se rigor e precisão do uso comunicativo da língua, nas interações e na compreensão de descrições de ambientes, pessoas e situações. Para a escrita, pedem-se produções curtas, como cartas, descrições de sentimentos e ideias. Como consequência da mudança de *Syllabus*, o número de horas semanais da disciplina, de quatro vezes passou a três por semana, como previsto para este ciclo de estudos. O nível de proficiência máxima exigido no SPLIII corresponde ao nível B1+, seja no S6 seja no S7, conforme os descritores do QECR. Os objetivos a alcançar passaram a ser outros e de outra natureza, como se pode ler no SPLIII[114]. Na prática, o aluno passou de língua materna a não materna, beneficiando substancialmente na avaliação. A pedido dos pais, fez-se uma didática "híbrida", ou seja, lendo e abordando as obras do *Syllabus* L1, com uma abordagem metodológico-estratégica "suavizada", respeitando os parâmetros avaliativos da L3. Claro está que o aluno seguiu, sem qualquer dificuldade, o SPLIII, permitindo-lhe elevados resultados, importantes, sem dúvida, para o alcance das médias almejadas.

Trata-se de um aluno sem dificuldades de aprendizagem das competências essenciais e das competências específicas. Porém, dado o contexto situacional, as suas debilidades registavam-se a nível da escrita e da oralidade, pois revelava nos seus discursos interferências das línguas que aprendeu (Francês, Inglês, Português e Italiano). Debatia e

[114] Objetivos de aprendizagem para o 3° ciclo (S6-S7): **"**compreender o essencial de uma linguagem falada mais elaborada, mas clara, sobre domínios de interesse e assuntos correntes; ler, compreender e analisar textos literários e não literários; participar numa conversa sobre temas gerais visando a atualidade e exprimir reflexões pessoais com fluidez e rapidez suficientes; expressar-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de assuntos e participar as suas opiniões e os seus projetos; escrever textos claros e pormenorizados, incluindo cartas, ensaios, relatórios que expressem pontos de vista ou impressões sobre uma grande variedade de temas; manifestar um conhecimento alargado da área cultural abrangida pela língua em questão, sociedade, temas de atualidade, literatura e seu contexto, criação artística em geral; servir-se de um leque de códigos interculturais para responder a estereótipos culturais; tomar progressivamente a responsabilidade da sua própria aprendizagem duma língua; avaliar, de modo crítico, os recursos disponíveis e selecionar os mais fiáveis e os mais adequados para os projetos e os auditórios visados" (2010-D-49-pt-3, p. 5).

argumentava com fluência e rigor os assuntos que lhe eram propostos e interessava-se sobretudo pela História de Portugal, descobertas, viagens, navegações e cultura portuguesas. Questões de natureza linguística e literária, no conjunto das suas preferências, vinham muito abaixo de um segundo lugar. A informática e todo o tipo de tecnologias canalizavam as suas energias em qualquer contexto. Daí que, em parte, tivéssemos continuado com o ritmo que se trazia da L1, com o estudo das obras, dando-lhe oportunidade de exibir os seus conhecimentos informáticos, usando, com significativa destreza, ferramentas de construção e de apresentação, como mapas conceituais, *power point* ou *prize* para ilustrar os resumos e sínteses. O aluno não era amante da escrita e muito menos da leitura de obras literárias que o levassem a reflexões literárias de teor filosófico ou sociológico. Não lhe interessavam romances de famílias ou histórias imaginadas e pouco reais. Autodefinia-se como um "adolescente dos videojogos". O mundo real cansava-o e provocava-lhe tédio e fastio.

As aulas seguiam um percurso sereno, num clima de cooperação mútua, de colaboração e diálogo, havendo um alto nível de *feedback* valorativo e corretivo, de confronto de ideias e de discussão. As aulas eram, indubitavelmente, um espaço fértil de aprendizagens. Passando a aluno de L3, em casa, o trabalho passou a incidir no visionamento de vídeos, audição de músicas, leitura de artigos de jornal ou escrita de textos curtos. Não há manual de textos de apoio ou orientação para a L3, tal como para a L1. Normalmente, são usados os manuais nacionais, quando há coincidência de autores, e, quando não há, cada professor segue a sua metodologia. No nosso caso, tomámos como referência as obras literárias propostas no *Syllabus* L1 e selecionámo-las no final do ano letivo, de comum acordo e de modo a possibilitar a sua leitura durante as férias. Particularmente com este aluno, respeitando a sua mudança da L1 para L3 e, tendo em consideração os seus interesses pessoais, lemos alguns dos autores propostos para L1.

O SPLIII não sugere a leitura integral de obras literárias, apela, contudo, para a necessidade de ir ao encontro das motivações e interesses dos alunos. Assim, para o S6 foram escolhidas *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, *Carta a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha, *A Maçon*, de Lídia Jorge, *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, *Viagem por África*, de Paul Theroux (tradução em português) e *O estrangeiro*, de Albert Camus (tradução em português). Com estas duas últimas obras fizemos um trabalho interdisciplinar com a L1 do aluno. O trabalho foi desenvolvido através de um projeto entre as duas línguas francês e português. Na L1, francês, o aluno contactou com as técnicas de análise e de compreensão da obra. Na L3, no primeiro caso, desenvolveu-se um mapa concetual, relacionando os aspetos fulcrais de crítica social (de domínio e anulação dos povos indígenas) com a situação problemática de emigração a que são submetidos os povos do centro de África nos dias de hoje; no segundo, fez-se um artigo sobre a personagem Mersault para um jornal que foi afixado no *placard* da escola. Os dois trabalhos, assim como todos os considerados bons trabalhos de projeto foram apresentados, no último dia de aulas de cada período, aos alunos do mesmo ano das três secções linguísticas.

5.7.2. Contextualização da Unidade Didática

A UD intitula-se "Carta de Pero Vaz de Caminha – aventura e descoberta", doravante designada apenas por "Carta". Partimos do Tópico 1 e estabelecemos ligações com o tópico da UD anterior, subordinado ao tema da "Literatura de Viagens – *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto". Salientámos a continuidade temática da viagem e da aventura, relevando a intencionalidade do escrivão e o objetivo da Carta e destacando as características diferenciadoras entre os dois tipos de texto. Relembrámos a importância do aprofundamento das competências comunicativas em língua, realçando as

competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, focalizando-nos no enriquecimento do léxico, na capacidade de análise, argumentação e interpretação. Reiterámos a ligação com as CEALV (2018), já mencionadas anteriormente, nomeadamente, com as competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender» e de sensibilidade e expressão culturais. Procurámos suscitar no aluno a capacidade de refletir sobre si próprio, de gerir eficazmente a informação, de colaborar de forma construtiva, de manter a resiliência, de gerir a sua própria aprendizagem e, ainda, de promover o conhecimento do património histórico como forma veicular de cultura sobre o seu país.

Destacámos o estudo deste Documento, a "Carta", porque foi uma ocasião extraordinária para conhecer o passado, especialmente o período das descobertas, o encontro entre povos e para estabelecer paralelismos com os problemas do mundo hodierno: deslocação de povos, fugas às guerras e intempéries.

5.7.3. Motivação e percurso da Unidade Didática

O texto "Carta de Pero Vaz de Caminha" – aventura e descoberta" foi escolhido de entre um leque de textos propostos ao aluno, que se interessou pelo nome do descobridor do Brasil. A disciplina de História que ele estudava incidia, fundamentalmente, sobre o último século. Ora, os reis, as descobertas e os marinheiros ilustres raramente eram abordados naquelas aulas. A escolha do texto não só veio ao encontro dos interesses do aluno, como também veio colmatar as referidas lacunas. Trata-se de um texto histórico e importante para a compreensão do nascimento de uma nação e da relação existente entre os dois países, Portugal e Brasil.

Assim, antes de mais, tentámos perceber os seus conhecimentos sobre o Brasil e a sua cultura. Começámos por apresentar alguns nomes ligados atividades desportivas,

como Pelé, Ronaldinho e Ayrton Sena. De seguida, acrescentámos o de alguns escritores, políticos, cantores e o de cidades conhecidas. Baseados nos princípios de B. Rosenshine (2012, p. 12)[115], procurámos articular os conhecimentos do aluno sobre os temas "cartas" e "Brasil" com a apresentação dos objetivos e dos conteúdos a desenvolver e a aprofundar. A condução do aluno para uma compreensão cadenciada sobre a temática, através de uma contextualização histórica e evitando o afunilamento de informação, foi preocupação permanente e mantida sempre nos momentos dialógicos.

A nível de materiais, usámos textos de apoio fotocopiados, designados como Anexos e documentos de estudo e trabalho, DET, onde se encontram pequenas notas gramaticais, concetuais e exercícios variados com os quais os alunos estão familiarizados. Eles apresentam-se numerados sequencialmente, de acordo com as aulas, de modo a permitir aos alunos organizá-los, se seguirem as datas e as temáticas. Também utilizámos as ferramentas tecnológicas disponíveis na internet: sítios, vídeos e mapas. A diferença entre os documentos chamados Anexos e os DET baseia-se na origem do documento. Os primeiros são fotocópias de livros, revistas ou jornais e os segundos são normalmente produzidos especificamente para aquela aula e situação. Este esclarecimento é feito no início do ano. Alertámos para o facto de estes serem documentos de estudo e de trabalho importantes, pois muitos deles contêm regras ou noções essenciais para o estudo, devendo, assim, ser colados no caderno ou arquivados por ordem e mantidos até ao final do estudo da disciplina, ou seja, do 7°ano. Normalmente, contêm a explicação de regras ou usos na língua de determinadas expressões.

No que respeita à estrutura e organização, nesta UD, seguimos a mesma rotina de todas as outras UD: iniciámos cada aula com a indicação do Tópico, a ideia sumária para

[115] "Begin a lesson with a short review of previous learning; present new material in small steps with student practice after each step; ask a large number of questions and check the responses of all students; provide models; guide student practice; check for student understanding; obtain a high success rate; provide scaffolds for difficult tasks; require and monitor independent practice; engage students in weekly and monthly review."

aquela aula, referimos o objetivo ou objetivos específicos a atingir, passámos para uma breve introdução ou explanação do tema em linhas gerais, apresentámos os materiais e, seguidamente, realizámos os trabalhos. A três ou quatro minutos do fim da aula, solicitámos ao aluno que indicasse os pontos-chave da aula e que os registasse no caderno. Nós também fizemos o registo no documento de planificação, na rubrica "De salientar hoje". Esta estratégia revelou-se de grande utilidade para os alunos, já que funcionou como um sumário.

Os alunos seguiram o esquema de registo estabelecido desde o início do ano. Usaram o caderno pessoal para o registo da data e do tema principal e, no decorrer da aula, apontaram os aspetos mais importantes. A expressão "De salientar hoje" foi sugerida por um aluno na primeira aula que lecionámos nesta escola e serviu para resumir a ideia-chave do que tinha sido feito. Desde então, a expressão passou a fazer parte do léxico rotineiro, entrando na gíria das aulas. Registámos quase sempre as propostas dos alunos.

Relativamente aos trabalhos a realizar em casa, obedecemos à política interna da escola, que pede moderação na quantidade de trabalhos a solicitar. Por isso, os trabalhos que exigiam maior empenho foram deixados para o fim de semana ou feriados. Daí que nem sempre esta rubrica figure no esquema da planificação. Os formatos de aulas (heurística, metodológica, narrativa, antecipativa e expositiva), mencionados no capítulo anterior por Calvani (2017, p. 57), foram escolhidos tendo em conta a situação e, muitas vezes, se alteraram e alternaram, de acordo com o olhar clínico que auscultámos no estado de espírito do aluno. Havendo na turma um único aluno, pudemos ter em atenção fatores como este.

Foi, pois, com base nestes princípios, que planificámos o conjunto das doze aulas da UD. Proporcionámos ao aluno um conjunto de atividades diversas e motivadoras que o

levaram a confrontar-se com desafios variados, a desenvolver as suas competências e a focar-se com confiança nos objetivos que lhe foram apresentados.

5.7.4. Descritivo das atividades das aulas

Iniciámos a primeira aula com a apresentação dos objetivos gerais propostos para o estudo da UD e salientando os específicos para aquela aula. Num breve diálogo, o aluno relembrou a leitura de cartas que tinha feito ao longo da sua vida, os contextos em que tinha ouvido o vocábulo "carta" e o que este lhe sugeria. Trocámos ideias sobre uma diversidade de assuntos relacionados com o Brasil: de jogadores de futebol conhecidos, do acidente de Ayrton Sena, de escritores, de artistas musicais, de pessoas famosas, de samba, de cidades importantes…. Prosseguimos a aula com a distribuição do DET1 e do Anexo 1 (texto da Carta, fotocopiado), os quais seriam usados durante todo o estudo da UD.

Decidimos fazer a leitura da "Carta" por partes, de modo a que, sempre que possível, pudéssemos estabelecer pontes com outros saberes, aprofundando-os e relacionando-os com o mundo atual. Assim, na primeira aula, assistimos ao vídeo http://ensina.rtp.pt/artigo/pero-vaz-de-caminha-um-novo-mundo-para-o-mundo/ sobre o valor histórico do documento, a ponto de ser considerado pela UNESCO como património de valor universal. Fizemos uma breve abordagem sobre o que significa pertencer ao património da UNESCO e indicámos alguns monumentos portugueses que fazem parte desta nomeação (a título de exemplo: Convento de Cristo, em Tomar, Mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa, e Floresta Laurissilva, na Madeira). O aluno conhecia muito bem a Suíça, país dos avós maternos, para onde se deslocava frequentemente aos fins de semana. Assim, ele enriqueceu a aula, referindo alguns monumentos suíços e que são património

da UNESCO: as palafitas pré-históricas, nos Alpes, o centro histórico de Berna e a ferrovia rética bernina.

De seguida, lemos as primeiras duas páginas da "Carta" e registámos não só as datas importantes no DET1 – linha cronológica da "Carta" – como também as referências aos lugares por onde passavam os navegadores. Fizemos alusão ao período da escrita, século XVI, e à época em que esta foi descoberta, século XVIII, por José de Seabra da Silva, guarda-mor da Torre do Tombo. Relacionámos a parte lida com o vídeo ouvido e salientámos a importância do documento como sendo uma espécie de bilhete de identidade da nação brasileira. Antes do fim da aula, pedimos ao aluno que enunciasse as palavras-chave para registar na rubrica "De salientar hoje". As expressões consideradas importantes foram Pero Vaz de Caminha, Carta, UNESCO. Por fim, solicitámos ao aluno que, em casa, realizasse a seguinte tarefa: pesquisa dos requisitos exigidos às nações para que estas possam submeter uma candidatura à UNESCO a fim de que os seus monumentos sejam considerados patrimónios da humanidade.

Na segunda aula, debruçámo-nos sobre o trajeto da viagem realizado pelos navegadores. Apresentámos oralmente os objetivos para a aula, fizemos a ligação destes com os conteúdos da aula anterior e apelámos ao conhecimento que o aluno tinha retido. O aluno, oralmente, não só mostrou ter apreendido os conhecimentos veiculados na aula anterior, como ainda complementou com os seus conhecimentos declarativos do mundo. Passámos, seguidamente, para o visionamento, no mapa, do trajeto feito pelos navegadores em https://pt.wikipedia.org/wiki/Descoberta_do_Brasil e lemos as informações aí disponíveis. Procedemos à leitura de mais duas páginas da "Carta" e continuámos a completar a linha cronológica, de acordo com as páginas lidas no DET1. De seguida, o aluno procedeu ao levantamento das expressões do autor que mostravam a preocupação deste em contar a verdade e em ser fiel ao rei. No final, solicitámos como trabalho de casa

o visionamento de um vídeo animado sobre o nome dado ao local da chegada – "Terra de Vera Cruz".

A terceira aula foi dedicada à leitura artística da "Carta", ou seja, a "Carta" vista por pintores brasileiros e europeus. Depois de referidos os objetivos para a aula, o aluno expôs as ideias retiradas do vídeo recomendado para casa e referiu-se à abrangência semântica de alguns topónimos. Seguiu-se a navegação pelo sítio http://www.newsrondonia.com.br/noticias/historia+e+arte+na+chegada+dos+portugueses+ao+brasil/44265 . Analisámos as imagens e estabelecemos um paralelismo entre a arte, a história e a cultura, de modo a ressaltar a grandeza de espírito de alguns pintores consagrados brasileiros e europeus que, através das suas singularidades e habilidades particulares, conseguiram deixar marcas relevantes sobre a sua perceção do achamento do Brasil. Aproveitando o momento, visitámos virtualmente o museu Grão Vasco, em Viseu, através do visionamento do vídeo http://ensina.rtp.pt/artigo/o-mundo-novo-do-indio-tupinamba/ , guiados pela jornalista Paula Moura Pinheiro. Falámos sobre a importância da "Carta "do achamento do Brasil para completar a visão que se tinha na época do mundo tripartido. "De salientar hoje" teve como palavras-chave a "Carta" vista pelos pintores. Aproveitámos o ensejo para aconselhar o aluno a visionar a sequência de vídeos que a televisão oferece na rubrica *ensina.rtp*. O trabalho para casa foi precisamente ver um desses vídeos: https://ensina.rtp.pt/artigo/pero-vaz-de-caminha-um-novo-mundo-para-o-mundo/.

Na quarta aula, alargámos o sentido da palavra "carta" e refletimos, sob proposta do aluno, sobre a distinção entre "facto" e "opinião". Considerámos pertinente o pedido, pois a inquietação do aluno em saber se foram os historiadores portugueses que descreveram a verdade ou se foram os brasileiros, dúvida resultante do visionamento de outros vídeos além dos recomendados, foi um forte indicador de que estávamos a preparar o aluno para o amanhã. Sempre que apareciam questões que inquietavam o aluno, este só

tranquilizava o seu espírito quando ficava esclarecido. Por isso, consultámos os dicionários de Língua e de História de Portugal disponíveis na sala de aula. A aula prosseguiu com a pesquisa dos vários sentidos para a palavra "Carta". Indicámos apenas um dos sítios https://dicionario.priberam.org/carta e solicitámos que o aluno pesquisasse outros, de modo a encontrar a origem e funções da palavra e que pudesse construir a "história da palavra Carta". Sugerimos que o discente consultasse apenas dicionários e glossários em português e que este fosse registando no caderno as suas descobertas. De seguida, solicitámos-lhe que preenchesse a DET2, intitulada de "Enriquecimento lexical". Deste modo, o aluno teve contacto com expressões e fórmulas comummente usadas. Aproximando-se o fim da aula, o aluno sugeriu as palavras-chave "De salientar hoje": Facto. Opinião. Carta. Por fim, pedimos como trabalho de casa a conclusão do preenchimento do DET2.

Na quinta aula, concluímos a leitura da "Carta" e indicámos um trabalho de avaliação oral para ser apresentado na última aula do estudo daquela UD. Referimos os objetivos da aula e avançámos para a leitura da última parte da "Carta". Focámos a nossa atenção nas descrições detalhadas dos gentios, objetos e ambientes. Salientámos o envolvimento sentimental e o subjetivismo descritivo do escrivão, visíveis, sobretudo, na última parte do texto. Explorámos o significado do topónimo Porto Seguro, quer através da *Wikipédia*, quer através da consulta do vídeo http://ensina.rtp.pt/artigo/a-chegada-ao-brasil-descrita-por-pero-vaz-de-caminha/ e do programa "Cuidado com a Língua", do ator Diogo Infante e da jornalista Maria Flor Pedroso. De seguida, propusemos uma exposição oral subordinada ao seguinte tema: "O que têm em comum Pedro Álvares Cabral e Vasco da Gama?". Demos as diretrizes para a realização do trabalho, informámos sobre o tipo de avaliação a que o aluno seria submetido, bem como o tempo reservado para a sua apresentação. Refira-se que, nesta, tal como em todas as outras apresentações, foi dada ao aluno a liberdade de escolher os recursos que quisesse. No *terminus* da aula, registámos as

palavras-chave da aula – "Conclusão da leitura da Carta" – e recomendámos ao aluno que iniciasse, logo que possível, a sua investigação para a exposição oral.

Na sexta aula, analisámos o estilo e a linguagem do escrivão, salientando a sua preocupação de exaustividade no recenseamento de informações do que ocorria, via, ouvia e sentia. Verificámos que, ainda que na parte final da "Carta" se verifiquem marcas de subjetividade, há, de facto, um esforço da parte do escrivão em ser objetivo, claro e fiel nas informações transmitidas, de modo a convencer o rei de que o Brasil era uma terra de missão profícua. Também referimos a importância da comunicação e do diálogo como pontes de entendimento entre os povos e concluímos que a "Carta" ajuda a compreender a realidade da sociedade do mundo de hoje. Para orientar a reflexão, lemos o texto recentemente publicado *on line*, de António Damásio, "Se não houver educação massiva, os seres humanos vão matar-se uns aos outros", disponível em http://24.sapo.pt/atualidade/artigos/antonio-damasio-sem-educacao-os-homens-vao-matar-se-uns-aos-outros. Demos a conhecer o neurocientista português, preocupado com a educação dos jovens. Identificámos os pontos em que este artigo poderia ter a mesma função que a "Carta", caso esta fosse enviada aos presidentes dos países europeus. Finalmente, comparámos a predisposição da tripulação da armada para a entreajuda, visível na "Carta", com o egoísmo das pessoas em geral e com as medidas de autodefesa das nações, verificadas no fechamento de fronteiras das nações. Como trabalho para casa, solicitámos ao aluno a pesquisa de outras personalidades da cultura portuguesa que se distinguem na atualidade.

Na sétima aula, aludimos à aula anterior, relevando os aspetos sociais mais importantes extraídos da "Carta" e do texto lido de António Damásio. No âmbito do projeto interdisciplinar com a disciplina de Geografia, lemos o texto em francês e debatemos o conteúdo em português "Nouveaux scoperts et horizons nouveaux", inserto no Manual da disciplina, observámos o gráfico e debatemos a questão fervente nos

telejornais locais sobre os fluxos migratórios. Fizemos uma análise diacrónica, passando pela época dos descobrimentos até aos tempos modernos. Referimos o embate social e ideológico havido entre dois povos, portugueses e ameríndios / gentios, o confronto de valores entre os povos, o domínio de uns povos sobre os outros e as vantagens e/ou desvantagens do cruzamento de raças. Defendidas as ideias de cada um, passámos à produção de um texto de apreciação crítica sobre os fenómenos de emigração, com referência às causas e consequências da emigração. O texto seria lido em francês e afixado no *placard*, em português, na última aula do período escolar.

Na oitava aula, depois de apresentados os objetivos para a mesma, começámos por dar espaço a uma discussão complementar às que tivemos nas aulas anteriores, apresentando a perspetiva de valorização dos imigrantes como contributo incontornável para a sustentabilidade demográfica e económica das nações, principalmente as europeias, onde se registam altos níveis de envelhecimento social e taxas de natalidade reduzidas. Para complementar esta abordagem, lemos, *online*, o artigo do jornal *Público* https://www.publico.pt/2017/05/18/sociedade/noticia/portugal-precisa-de-mais-imigrantes-e-menos-emigrantes-1772476, intitulado "Migrações e Sustentabilidade Demográfica, perspetivas de evolução da sociedade e economia". Solicitámos a leitura, online, do texto "População estrangeira volta a aumentar após seis anos em queda", disponível no sítio https://www.publico.pt/2017/07/24/sociedade/noticia/numero-de-estrangeiros-residentes-cresce-pela-primeira-vez-desde-2010-1780076. Sendo um dos objetivos gerais do SPLIII, p. 3, a valorização da era da globalização e dos aspetos positivos que acarreta: aceitação da diversidade cultural e linguística, compreensão pelas dificuldades e contributo de cada indivíduo na construção de uma sociedade melhor, destacámos a necessidade de discutir a questão. Assim, como ponto de partida, assistimos a dois vídeos disponíveis em https://sicnoticias.pt/programas/e-se-fosse-consigo/racismo/2016-04-19-E-Se-Fosse-Consigo--Infelizmente-há *e em*

https://sicnoticias.pt/programas/e-se-fosse-consigo/racismo/2016-04-19-E-Se-Fosse-Consigo--Tu-amas-quem-queres#. No final da aula, pedimos ao aluno para, em casa, rever os vídeos e escrever um texto com dois argumentos em defesa de um dos participantes no vídeo.

Na nona aula, fizemos a *s*íntese dos elementos fulcrais aprendidos com o estudo da "Carta" e que ajudaram a uma melhor compreensão da época moderna. Assim, referidos os objetivos da aula, solicitámos ao aluno que lesse o texto produzido em casa. Fizemos algumas observações sobre o mesmo e pedimos-lhe que elaborasse, no quadro interativo, um mapa concetual com os aspetos-chave aprendidos com o estudo da "Carta". Demos-lhe liberdade para que ele pudesse socorrer-se de todos os materiais e recursos usados durante as aulas, com o intuito de ele poder sistematizar os conhecimentos adquiridos.

Na décima aula, concluímos a aula anterior e pedimos ao aluno que preparasse a escrita de um e-mail, dirigido ao Presidente da República Português, no qual referisse que tinha analisado a "Carta", de Pero Vaz de Caminha, e que verificava que, à semelhança do que tinha acontecido em tempos idos, nos dias de hoje, outros povos pretendiam mudar-se para a nação portuguesa. Aconselhava o governante a acolhê-los, mas a exigir-lhes, como condição sine qua non, o estudo da língua portuguesa. Demos as seguintes instruções para a redação do e-mail: o aluno deveria começar por fazer um rascunho, escrevendo as ideias principais sobre a importância da aprendizagem da língua do país para onde se emigra. A nível da forma, o aluno deveria ordenar as suas ideias e apresentar com clareza os argumentos para defender o seu ponto de vista. Na redação do e-mail, o aluno deveria ter em conta as normas de escrita de um documento formal.

Na última aula, o aluno fez a apresentação oral do seu trabalho, subordinado ao tema "O que têm em comum Pedro Álvares Cabral e Vasco da Gama?". A nossa intervenção foi apenas na parte final da sua apresentação para dar feedback do trabalho.

5.8. UNIDADE DIDATICA 2

A Farsa de Inês Pereira – Gil Vicente.

5.8.1. Apresentação da turma

A turma é constituída por uma aluna de 5º ano – 2° ciclo (S4-S5) –, que nasceu e viveu no Brasil até 2015 e que integrou a secção anglófona desde a sua chegada. Tendo sido aluna SWALS, tinha cumprido o Programa de Português Língua I durante dois anos e, pelos motivos explanados no ponto 1. da Parte I deste Capítulo, tinha mudado para L3. Pertence, portanto, ao grupo dos "falsos L3". A aluna, enquanto nossa aluna, vivia com a mãe, com quem falava português e mantinha contactos quase diários com o pai e outros familiares que viviam no Brasil. Era dinâmica, extrovertida e participativa e não revelava dificuldades de aprendizagem. Os maiores problemas refletiam-se ao nível da competência da escrita, sobretudo do léxico e da morfossintaxe, porém, foi tendo significativos progressos. Também integrou, desde que chegou, no seu *curriculum*, o estudo do grego e do latim, disciplinas que contribuíam para uma maior consciência linguística e para o desempenho da língua portuguesa. Uma vez que gostava das línguas clássicas, foi-se empenhando no seu estudo e foi tirando resultados muito positivos. Não raro, ela liderava campanhas de solidariedade e de apoio a escolas africanas, promovidas pelas professoras de ética e moral da escola. Gostava de ler, principalmente banda desenhada, romances, tinha um bom conhecimento das artes cinematográficas e musicais, principalmente de grupos e cantores modernos brasileiros.

5.8.2. Contextualização da Unidade Didática

Apesar da mudança da L1 para L3, o estudo da língua não podia regredir a nível de conteúdos e autores, por isso, decidimos dar continuidade ao estudo dos autores do

Programa de L1, com menos profundidade pragmática na abordagem da língua e dos temas. Dado o perfil da aluna, não foi possível fazê-la beneficiar da avaliação da L3.

A UD versa sobre o conteúdo "Texto de Teatro", distribuído por doze aulas. A obra escolhida foi a *Farsa de Inês Pereira*, doravante FIP, e faz parte da lista de obras representativas do género literário sugeridas pelo Programa de LI. Na base dos critérios de seleção está o valor histórico-literário, cultural e linguístico da peça, podendo com ela fazer-se uma reflexão diacrónica e sincrónica da língua. Os objetivos definidos são: a) mobilizar conhecimentos precedentes sobre Gil Vicente e o seu teatro; b) conhecer a contextualização histórico-literária da *Farsa de Inês Pereira*; c) identificar a dimensão da representação do quotidiano das personagens; d) desenvolver a consciência linguística através da mobilização de saberes sobre a evolução do português e aspetos lexicais, mormente arcaísmos e processos irregulares de formação de palavras; e) planificar a exposição oral, elaborando tópicos de suporte à intervenção e estabelecendo relações entre a peça em estudo com a comédia de Aristófanes, objeto de estudo na disciplina de Grego; f) desenvolver o espírito crítico quer a nível oral, quer através da produção de uma apreciação escrita sobre a peça; g) reconhecer características da linguagem e estilo vicentinos, como, *ad exemplum*, o uso de determinados recursos expressivos e de provérbios, e a sua contribuição para a construção da dimensão satírica.

Neste âmbito, foi possível pensar em Gil Vicente como alguém verdadeiramente conhecedor da sociedade do seu tempo, atento aos vícios de todas as classes sociais. Refletimos sobre o valor do teatro enquanto documento linguístico (escrito e oral) sobre o Portugal do séc. XVI. De facto, Gil Vicente escolhe formas que deslumbram os seus contemporâneos para retratar o quotidiano do seu tempo, através de formas linguísticas novas e arcaicas, mas que, ainda hoje, nos conduzem à reflexão sobre a moral vigente e sobre a língua.

A opção pelo estudo da FIP deveu-se a dois grandes objetivos: permitir que a aluna conhecesse mais um Auto de Gil Vicente e alargasse o seu repertório literário sobre o teatro, relevando a sua atualidade e aprofundar o conhecimento de uma época, através do estudo de uma das peças mais ricas do dramaturgo, dado o seu virtuosismo linguístico e estilístico.

O principal documento de trabalho foi o Manual[116] adotado para L1, da página 116 à 169 e o DVD nele incorporado. Para facilitar a leitura das citações mencionadas ao longo desta UD, atribuímos uma letra a cada sequência[117]. O texto aparece na sua versão integral, subdividido pelos autores em sequências dramáticas e intituladas de acordo com a ordem dos acontecimentos. A escolha recaiu no facto de o texto ter imensas notas de rodapé adaptadas ao nível escolar dos alunos que, indubitavelmente, facilitam a compreensão da leitura.

Estruturalmente diferente do Auto estudado no ano transato em L1 (*Auto da Barca do Inferno*), a FIP integra um só Ato, podendo dividir-se em três sequências dramáticas, de acordo com o desenvolvimento da intriga. *Grosso modo*, a primeira inicia com o monólogo da personagem principal, Inês, que, descontente com a própria vida, almeja libertar-se da lida doméstica e, estando em idade de casar, ambiciona encontrar um marido "avisado" e "discreto" (B, vv.113-114), isto é, culto e educado. Consegue realizar o seu sonho, mas depressa se dá conta que a vida de "prisão" (E, v. 32), reclusão e submissão onde fora cair é pior do que a anterior. Na verdade, ela consciencializa-se de que é vítima da sua própria ilusão. Felizmente que o marido é morto em África, "a mea légua de Arzila" (E, v.142), e que ela fica livre para poder vingar-se da vida. Na segunda sequência, Inês casa com o camponês tolo, Pero Marques, um seu pretendente, ridicularizado e recusado pela própria.

[116] Manual: *Entre Palavras Português – 10º Ano de escolaridade*, Vilas-Boas, António, Vieira Manuel, Editora Asa, 2015.

[117] Sequências dramáticas: A – Inês Pereira, moça solteira e fantesiosa; B- Lianor Vaz, alcoviteira, propõe um pretendente: Pero Marques; C- Pero Marques: o pretendente rústico rejeitado; D - Brás da Mata: o pretendente trazido pelos judeus casamenteiros. Ilusão, Casamento de Inês; E- Desilusão e engano: o discreto marido revela-se um tirano; F – Inês Pereira viúva! Novo casamento com Pero Marques: a experiência vence a ilusão; G – Liberdade, enfim!

A terceira sequência é o desfecho da peça, que ilustra fortemente o aspeto farsesco vicentino: Inês é transportada às cavalitas do crédulo marido, para o encontro íntimo com o eremita folião, única personagem que fala espanhol, seu antigo galanteador. É, assim, que ela pode invocar o provérbio: "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube" (F, vv. 50-54).

Inês, uma espécie de contestatária, insurge-se contra a condição a que estão sujeitas as raparigas e as mulheres do seu tempo. Para Aubrey Bell (1969, p. 84), tradutor de Gil Vicente para a língua inglesa, a peça é uma prova de que «a questão dos direitos da mulher aparecia já no século XVI». Também foi nesta personagem ardilosa e meticulosamente construída que se encontrou o tema para propor à aluna uma apresentação oral sobre a evolução da condição da mulher. Sobre este assunto falaremos mais adiante.

A graça e a vivacidade presentes em todas as intervenções das personagens da peça – Inês, Lianor, Mãe, Brás da Mata, Pero Marques, dois judeus (Latão, Vidal), Moço, Ermitão, Fernando e Luzia – sobressaem nas particularidades da língua que cada uma usa, ou seja, nas frases feitas, nos trocadilhos, nas ironias, nos jogos de palavras, nos provérbios, nos arcaísmos, nas fórmulas de saudação, nos juramentos e imprecações.

O estudo da peça permitiu-nos aprofundar essas particularidades, de acordo com o nível de estudos da aluna, construindo para o efeito um mapa conceitual com estes elementos, com exemplos textuais e explicação do significado em contexto. Trata-se de um inventário importante como reflexão da língua e como contributo para uma maior consciência sincrónica e diacrónica do uso e desuso de certas palavras, formas, expressões e construções. O facto de estas serem utilizadas por personagens de determinadas classes sociais e em determinados espaços permitiu a ligação a aspetos sociais e histórico-culturais que, sem uma atividade desta natureza, poderia permanecer incompreendido ou, até, esquecido. Sobretudo no que se refere às formas arcaicas e aos provérbios de sentido mais

hermético, este método de trabalho revelou-se fundamental para a consolidação do conhecimento linguístico da peça.

Nos alicerces da Farsa está o provérbio "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube", entendido como um dito sentencioso de intenção didático-moral, que exprime um saber empírico emanado do saber popular. Na peça[118], os provérbios aparecem integrados nas falas das personagens, algumas na sua fórmula íntegra, como por exemplo, "Ante a Páscoa vem os Ramos" (A, v.60), e "O que não haveis de comer /leixai-o a outrem mexer"(D, vv.56-59), outras com algumas transformações que dão origem a novas interpretações, como por exemplo, "Mata o cavalo da sela/ e bô é o asno que me leva" (B, vv.181-182), "ou seja sapo ou sapinho/ ou marido ou maridinho/tenha o que houver mister"(B, vv.176-178) e "o milhor da festa/é achar siso e calar" (D, vv.100-101) e, ainda outras, com alterações construídas para a necessidade do contexto, como por exemplo, "Mais quero eu quem m'adore/que quem faça com que chore" (B,vv.185-186) e "…no chão do Couce/quem não puder andar, choute" (B, vv.183-184). A linguagem proverbial presente na Farsa merecia um maior aprofundamento, porém, no âmbito do 5º Ano (10º Ano), uma abordagem desta natureza já consciencializa os alunos para a importância destas fórmulas e o contributo que podem trazer à riqueza e diversificação do discurso. Com este levantamento proverbial, vimos que são as três mulheres – Inês, Mãe e Lianor – que os usam para conservar valores e costumes consagrados pelas gerações, enchendo-os de toda a força e poder discursivos. A dimensão metafórica dos provérbios, resultante da relação existente entre os seus elementos, quase sempre associados à vida quotidiana, apesar de complexa, pode ajudar a descobrir a ironia e a comicidade do contexto em que é pronunciado, como é o caso de "sapo /sapinho, marido /maridinho".

Para o estudo de outras particularidades linguísticas, como aquelas encontradas nos jogos de palavras, provérbios e trocadilhos que denunciam a criatividade e o efeito de

[118] As citações correspondem às do Manual de trabalho, como referido no início desta parte do trabalho.

surpresa deliberado ou fortuito da língua, baseámo-nos no artigo de Ilka V. Carvalho[119]. Na Farsa, eles aparecem sob a forma combinada de equívocos fonéticos e equívocos lexicais, ou seja, substituindo uns termos por outros análogos, tirando partido da polissemia ("Inês: Marido, e sairei eu agora/que há muito não saí?" (F, vv. 78-79)); de oposições de denotação /conotação ("Mãe: Mana, conhecia-t'ele? / Lia.: Mas queria-me conhecer." (B, vv.60-61)); de combinações encadeadas ("Ermitão: Y acabando /las horas, todas llorando,/ tomo las cuentas una y una, /com que tomo a la fortuna/cuenta del mal en que ando, /sin esperar paga alguna." (G, vv.20-22)); de toponímia ("Lia.: No Chão do Couce/ quem não puder andar, choute." (B, vv. 183-184)); de paronímia ("Inês: Todos andam por caçar /suas damas sem casar" (C, vv. 23-24)); de arcaísmos ("Pero: Depois que a eu usar/entonces poderá ser" (F, vv.60-61)) e de jogos verbais ("Lia.: - Assolverei! – Não assolverás! /Tomarei! – Não tomarás!" (B, vv. 27-28)).

A profusão é imensa e motiva um estudo mais rigoroso, porém, o contacto com esta peça impôs uma abordagem séria ainda que não fosse completa. A explicação feita a cada um destes exemplos, assim como a outros, poderá ser vista no mapa conceitual, construído na última aula e em anexo. Associado a esta lista e de importância linguística equivalente, estão também as fórmulas de saudação, juramentos, imprecações, expressão de bons e maus votos que enriquecem o valor da peça. Como prova disto mesmo, apresentamos alguns exemplos. De fórmula de saudação: "Ou de cá!" (D, v.1); de promessas /Juramentos: "Lia.: Eu me irei ao Cardeal,/e far-lhe-ei assim mesura/e contar-lhe-ei a aventura / que achei no meu olival" (B, vv. 63-66); "Lat: Juro al Deos" (D, v.295); de imprecações: "Mãe: Deras-lhe, má hora, boa, /E mordera-lo na coroa" (B, vv.91-92); de expressão de bons e maus votos: "Mãe: Olhade lá o mao pesar… /como queres tu casar/com fama de preguiçosa?" (A.A.vv.52-54). Salientamos, mais uma vez, que esta é

[119] "Provérbio e jogo de palavras na *Farsa de Inês Pereira*", Ilka Valle de Carvalho (1985, pp. 89-111), in *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/132

uma visão parcial das estruturas linguísticas presentes nas falas das personagens, contudo, é já um contributo importante para refletir a versatilidade e a força expressiva do discurso vicentino.

5.8.3. Motivação e percurso da Unidade Didática

O estudo do texto dramático repete-se anualmente e em todos os ciclos, mas nunca deixamos de nos surpreender com a forma como os alunos o aceitam ou refutam. Neste caso, foi de aceitação e de grande entusiasmo por parte da aluna, pois a peça aborda uma temática muito discutida, principalmente na última UD de estudo, subordinada ao tema "Crónicas, textos de apreciação crítica, reportagens, livros, blogues". Curiosamente, no momento de desenvolvimento da UD, os meios de comunicação social, nomeadamente, a televisão, mostravam, com insistência, manifestações públicas contra os feminicídios, a violência doméstica e, por coincidência, a peça em estudo foca aspetos polémicos referentes à condição feminina. A aluna acompanhava os noticiários televisivos e as notícias que circulavam *on-line* e debatia-se energicamente pela defesa da mulher e dos direitos humanos. Não raro, confrontámo-nos, amistosa e educadamente, para chegar a uma via de equilíbrio e de compreensão entre a sua posição e o que é o mundo moderno. Esperamos que um dia a discente consiga valer-se desta energia e capacidade argumentativa para defender os direitos humanos e, se possível, endireitá-los em qualquer parte do mundo. Motivação não lhe falta!

No que se refere aos objetivos para o nível S5 - 2° ciclo (S4-S5), propostos pelo SPLIII, pelas razões apresentadas não os seguimos[120], tentámos antes cruzar com os de

[120] Objetivos de aprendizagem para o 2° ciclo (S4-S5)**: "**compreender a linguagem padrão falada de forma clara, abrangendo uma experiência pessoal e domínios de interesse mais latos; ler e apropriar-se de informações pertinentes em textos de linguagem quotidiana e em textos literários; participar numa conversa e trocar informações primeiro sobre assuntos familiares e progressivamente mais gerais; descrever oralmente, em termos correntes, as suas experiências, os seus desejos, os seus projetos, contar uma história, fazer um relato simples dum filme ou dum livro; escrever cartas pessoais e textos simples e coerentes sobre o universo familiar dando a conhecer as suas experiências e impressões; expressar o conhecimento e a compreensão da

Língua I, de modo a enfatizar o progresso e a estruturar um percurso de continuidade e reforço da aprendizagem da aluna. Os mesmos critérios foram mantidos no que se refere ao desenvolvimento das competências, além das inerentes à língua (competências da compreensão/expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua), selecionámos duas competências do quadro CEALV (2018): competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender» e competências de sensibilidade e expressão culturais. Com esta seleção, não se pretendeu minimizar as outras cinco competências (Competências de literacia; Competências multilingues; Competências digitais; Competências de empreendedorismo; Competências de cidadania), mas ir ao encontro daquelas que necessitam de maior visibilidade no nosso contexto.

Assim, dado que a aluna se encontrava no último ano do ciclo de pré-orientação e no ano seguinte deveria fazer escolhas de matérias tendo em vista o futuro, com as competências pessoais, sociais e de «aprender a aprender», pretendemos aprofundar a reflexão sobre si própria, identificar e definir objetivos, motivar e desenvolver a sua resiliência e confiança, de modo a perseverar e a ter sucesso na aprendizagem ao longo da vida. Esta competência supõe uma atitude aberta à resolução de problemas que favoreça não só o processo de aprendizagem como a capacidade para lidar com obstáculos e efetuar mudanças. Inclui, também, a vontade de aplicar experiências de vida adquiridas, de procurar oportunidades de aprender e de aplicar os novos conhecimentos em contextos variados. Relativamente à escolha das competências para a sensibilidade e expressão culturais, pretendemos reforçar a compreensão e o respeito pela expressão e comunicação criativa de ideias e significados em diferentes culturas e através de várias formas de expressão cultural, através do estudo do texto dramático.

área cultural abrangida pela língua em questão, sociedade, temas de atualidade, literatura e seu contexto; conhecer e utilizar códigos interculturais adequados para comunicar com locutores da língua em questão; escolher, entre as estratégias propostas, as mais eficazes para a organização da aprendizagem individual duma língua; procurar, reunir e tratar informações a partir de um variado leque de documentos impressos e de recursos eletrónicos com vista ao desenvolvimento de competências linguísticas" (2010-D-49-pt-3, p. 4).

5.8.4. Descritivo das atividades das aulas

Neste contexto acima descrito, não foi difícil, na primeira aula, apresentar atemática e os objetivos para esta UD – *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente – nem proporà aluna uma desafiante exposição oral na presença de dois professores, o de português e ode grego. No âmbito dos projetos interdisciplinares, vimos, nós e o professor de grego, quea temática do teatro, da mulher e da sua afirmação familiar e social, se cruzavam nas obrasque íamos estudar e, conhecendo as características da aluna, ousámos desafiá-la.

Na primeira aula, começámos, então, por fazer a contextualização histórico-literária da *Farsa de Inês Pereira,* FIP. Mobilizámos os conhecimentos da aluna sobre o *Auto da Barca do Inferno*. Sobre esta peça, a aluna referiu que as sentenças dadas pelo Anjo e pelo Diabo deveriam ter sido feitas em vida e não na morte, pois, naquela condição, já não havia remediação possível. De seguida, recordámos alguns aspetos bibliográficos de Gil Vicente através de um vídeo do *youtube* e a aluna foi registando no caderno alguns deles como, por exemplo, as datas relevantes. Estabelecemos paralelismos entre o *Auto da Barca do Inferno* e a FIP, a nível da estrutura, personagens-tipo e cenário, para mostrar que há muitos pontos em comum. Apresentámos os objetivos a alcançar com o estudo da UD, salientando a importância da FIP no contexto da literatura teatral portuguesa.

Como metodologia de leitura dos textos, decidimos seguir, na fase inicial, a divisão textual proposta pelo Manual, de modo a facultar a familiarização com a linguagem e estilo vicentinos. Os dois suportes que acompanham o Manual seriam usados numa fase mais adiantada do estudo da peça. Assim, a leitura da primeira sequência, "Inês Pereira, moça solteira e fantesiosa" (pp. 123-124), foi feita em diálogo entre a aluna e a professora.

Para a segunda aula, o subtema escolhido foi "natureza da intriga". Começámos por definir o conceito de farsa[121], vimos algumas palavras da mesma família – "farsesco" e "farsante" – e relacionámo-la semanticamente com "disfarce" (encobrimento, dissimulação) e "disfarçar". Recordámos as características do texto dramático e, de forma lúdica, apresentámos algumas hipóteses para o conteúdo desta intriga dramática. Seguimos a metodologia anterior da leitura dialogada, passando à leitura da segunda sequência do Manual "Lianor Vaz, alcoviteira, propõe um pretendente: Pero Marques" (pp. 127-130). A decisão da modalidade da leitura dialogada, revelou-se importante por dois motivos: primeiro, pela familiarização necessária com o estilo vicentino, segundo, pela apreciação estética da linguagem presente nas redondilhas, rimas, jogos de palavras e trocadilhos. A análise a *pari passu* do texto levou-nos à identificação de recursos expressivos (metáfora, ironia, pergunta retórica, metonímia e comparação) e ao levantamento de particularidades linguísticas vicentinas - arcaísmos, aspetos fonéticos e lexicais, frases fixas e provérbios. Chegados àquele ponto, impunha-se concretizar o objetivo "desenvolver a consciência linguística, mobilizando saberes sobre a evolução do português; a Lexicologia – arcaísmos, processos irregulares de formação de palavras".

O contacto com as duas sequências dramáticas lidas permitiu-nos começar a delinear um mapa concetual com os elementos linguísticos e lexicográficos. Iniciámos o mapa com a identificação e o sublinhar destes elementos com lápis de cor diferente para facilitar o trabalho das aulas posteriores. Íamos, concomitantemente, juntando informação àquela apresentada nas notas de rodapé, relacionando com outras partes lidas, remetendo para outras ainda por ler. O caso dos provérbios suscitou particular interesse, pois o nosso conhecimento estendeu-se a outros semanticamente equivalentes e que existem no Brasil. Apreciámos o talento linguístico e cultural do dramaturgo, assim como o conhecimento da

[121] De acordo com e-dicionário de "Termos Literários" - https://edtl.fcsh.unl.pt/ -, Carlos Ceia define-a como "Género dramático que representa cenas da vida profana, simultaneamente agressivas, pela sátira contundente, e festivas, pelo cómico hilariante."

realidade das diversas classes sociais do seu tempo e da sua perspicácia na escolha dos tipos humanos representados na peça. Sabendo de antemão que nesta peça predominam as mulheres como personagens, a aluna aproveitou para sugerir que se falasse da Jornada Internacional contra a violência das mulheres (a efeméride aproximava-se – 25 de novembro) e das manifestações que estavam a decorrer em várias cidades italianas. A aula acabou com a caracterização da personagem Frade, em que realçámos o seu abuso de poder.

A terceira aula teve como subtema "Caracterização das personagens em cena, relações entre elas e as suas intenções".

A discente, como habitualmente, apresentou um breve resumo da aula precedente. De seguida, ela mostrou interesse em saber o que se faz em Portugal no que se refere à proteção das mulheres vítimas de violência e prontificou-se para falar sobre o que se faz no Brasil. Considerando a sua proposta pertinente, reservámos os quinze minutos finais da aula para refletirmos sobre a violência doméstica e para estabelecermos paralelismos entre os dois países. A aula prosseguiu com o visionamento de uma apresentação, em *slideshare*, disponível na internet[122], sobre a caracterização das personagens vicentinas e o registo, no caderno, das notas mais importantes. Tendo presente o texto lido na última aula, procedemos à resposta da pergunta número seis da página 131, "A sabedoria popular é utilizada tanto por Lianor Vaz como pela mãe de Inês para a convencer a aceitar Pero Marques como marido". A opção por responder a determinadas perguntas não foi arbitrária: quisemos sempre concretizar os objetivos traçados para a aula. Daí termos escolhido os itens de maior abrangência e pertinência para a interpretação da peça. Seguidamente, procedemos à identificação, explicação e destaque, a cores, dos elementos linguísticos presentes: provérbios (p. 130), trocadilhos, arcaísmos e jogos de palavras. Respondendo ao pedido feito pela aluna, passámos à navegação pelo sítio da APAV

[122] Disponível em: https://pt.slideshare.net/DavidCaador/gil-vicente-farsa-de-ins-pereira

(Associação Portuguesa de Apoio à Vítima)[123], para o qual foi direcionada toda a atenção. É importante referir que a informação disponível pela APAV está muito clara, por isso, qualquer cidadão pode rapidamente encontrar resposta e apoio para a sua situação. Foi, de facto, a primeira vez que, ao lecionar esta peça, vimos o quanto ela pode ser alargada a realidades hodiernas, interpretadas à luz de uma sociedade moderna e diversa, mas ainda muito marcada por estereótipos e preconceitos.

A quarta aula foi em torno das personagens em cena. Demos resposta a três itens, previamente selecionados, propostos pelo Manual (p. 138), concernentes a: 1.1 caracterização psicológica da personagem Brás da Mata; 2.1 relação do seu comportamento com a respetiva dimensão satírica; 5.1 indicação do subtema "Dimensão satírica da peça."

Feito o relato da aula anterior, procedemos à apresentação dos objetivos da aula. Passámos, de seguida, à audição/leitura no CD do excerto "Pero Marques: o pretendente rústico rejeitado" (pp. 135-137). Fizemos uma breve reflexão sobre a posição da Mãe e os seus argumentos contra o programa de casamento de Inês. De comum acordo com o professor da disciplina de Grego Antigo, nos últimos dez minutos, apresentámos, ambos, o projeto que a discente deveria realizar no âmbito das duas disciplinas.

Sendo a única aluna, também na disciplina de Grego Antigo, e estando o professor da disciplina também a trabalhar o tema do teatro, propusemos-lhe um projeto interdisciplinar, baseado na leitura das duas peças em estudo: *A Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente e *Lisístrata* de Aristófanes. O tema a trabalhar era "A evolução da participação feminina na sociedade desde a Antiguidade à atualidade", em anexo DET1.

Pretendíamos que a aluna seguisse a estrutura e as orientações fornecidas[124] pelos dois professores e que preparasse uma exposição oral de vinte minutos, seguindo as linhas orientadoras já conhecidas de apresentações orais anteriores. Os objetivos para este projeto

[123] Disponível em: https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/
[124] DET1 - Tema, objetivos e estrutura do projeto.

foram definidos no âmbito dos conteúdos das duas disciplinas, apelando para outros lecionados nas UD anteriores e, também, tendo em conta aspetos de interesse da própria aluna. Eis os objetivos a atingir: (i) Ler a tradução da peça de Aristófanes e o texto integral de Gil Vicente; (ii) Caracterizar as três personagens femininas e principais de cada peça; (iii) Comparar como é trabalhado o elemento satírico em cada uma; (iv) Estabelecer paralelismos entre a crítica social que é feita em ambas as obras.

A avaliação[125] foi repartida em igual percentagem e com itens de apreciação iguais para as duas disciplinas e incidiu nas seguintes vertentes: A – rigor no conteúdo; rigor no seguimento da estrutura proposta; B – clareza na apresentação; vocabulário; adequação e rigor na linguagem; fluência; postura e contacto visual.

Para a exposição, a aluna podia munir-se ou não de qualquer meio tecnológico que a auxiliasse na definição de conceitos, datas, imagens, bibliografia ou fontes.

A aluna aceitou o tema de forma tão entusiástica que insistiu para que ouvíssemos a música de Chico Buarque e Augusto Boal, gravada no *Youtube*, "Mulheres de Atenas". Enquanto a ouvíamos, a aluna foi cantarolando a canção, pois sabia-a de memória.

A quinta aula foi a continuação do estudo do subtema: "Representação do quotidiano". Na verdade, se repararmos, é a "representação do quotidiano" que domina a peça desde o início até ao fim. A subdivisão que, desde a quarta aula até à oitava aula, se estava a fazer permitia facilitar a compreensão do texto e perceber que a progressão das sequências dramáticas acompanha a própria progressão da UD.

Iniciámos a aula com a audição/leitura do texto no CD "Brás da Mata: o pretendente trazido pelos judeus casamenteiros. Ilusão. Casamento de Inês" (pp. 140-145). Dada a extensão desta sequência, procurámos relê-la e sublinhar, com cores diferentes, os elementos linguísticos e lexicográficos presentes, sempre visando a realização de um mapa conceitual síntese, no final do estudo da peça. Concluída esta tarefa, passámos à resolução

[125] DET 2– grelha de avaliação, construída para o efeito pelos dois professores do projeto.

de alguns itens (1.2, 2.2, 3.2, 4.1, 5, 7.1) propostos pelo Manual (p. 146) e referentes às personagens presentes no diálogo. Procedemos à identificação, explicação e destaque, a cores, dos elementos lexicográficos presentes no excerto. Sendo política da escola não indicar tarefas longas para fazer em casa durante a semana, as sugestões remeteram-se exclusivamente para a leitura de pequenos excertos (alguns com supressões) complementares à compreensão da Farsa, que estão inclusos no Manual[126].

A sexta aula teve como subtema o casamento. Iniciámo-la com o resumo da aula anterior, com a indicação dos objetivos para a presente aula e com a audição /leitura no CD da sequência "Desilusão e engano: o discreto marido revela-se tirano" (pp. 149-151). De seguida, respondemos a dois itens do Manual (p. 151). O 2.3 pedia para referir os aspetos cómicos e satíricos inerentes à imposição de Brás da Mata a Inês e o 3.1 para explicitar a incumbência que o Escudeiro deu ao Moço, relativa à sua mulher. Demos particular atenção ao monólogo de Inês como sendo um contributo importante para a construção desta personagem, dinâmica, dotada de densidade psicológica, capaz de alterar o seu comportamento no decorrer da ação. É a única que não pertence ao rol das personagens-tipo vicentinas. A discente registou aquela informação no caderno.

De seguida, discutimos a utilidade das conselheiras matrimoniais presentes em algumas sociedades (sul do Brasil) e das agências matrimoniais nos tempos modernos. A curiosidade levou-nos a ver um vídeo no *youtube* sobre um concurso televisivo português "Casados à primeira Vista". Trocámos pontos de vista sobre os fingimentos, disfarces, enganos e desilusões, que são apenas fruto das infantilidades sociais, e sobre a crise dos valores básicos nas relações afetivas, como a sedução, o respeito, a liberdade e a amizade, os quais são intencionalmente marginalizados e facilmente substituídos por outras

[126] A. J. Saraiva, *Iniciação na literatura portuguesa*, Lisboa, Gradiva, (1996, pp. 37-43); Paul Teyssier, *Gil Vicente- o autor e a obra*, Lisboa, ICALP, (1982, pp. 69-72); José A. C. Bernardes, *Sátira e lirismo – Modelos de síntese no teatro de Gil Vicente*, Coimbra, (1996, pp. 225-227 e pp. 291-293); Cristina A, Ribeiro, *Inês*, Lisboa, Quimera, (1991, pp. 6-8, p. 12, p.17, p. 18, p. 21); Pierre Blasco, "O Auto de Inês Pereira: a análise do texto ao serviço da história das mentalidades", in *Temas vicentinos – Atas do colóquio*, ICALP, (1992, p. 27, p. 38).

convenções que estão nos antípodas de valores, como a honestidade e a integridade humanas.

A aula acabou com esclarecimentos sobre a estrutura da apresentação oral que a aluna estava a preparar.

A sétima aula foi dedicada ao subtema "valor da liberdade". Feita a retoma habitual de alguns aspetos da aula precedente e apresentados os objetivos desta, demos início à leitura dialogada da sequência "Inês Pereira viúva! Novo casamento com Pero Marques: a experiência vence a ilusão" (pp. 155-157). Concluímos que a ironia do destino caía sobre a personagem principal, dado que esta dissimula tristeza pelo falecido marido e que a acentuada dissimulação de Inês se contrapõe à complacência tola do novo marido que não compreende as palavras de Inês (Inês: Marido, sairei eu agora, /que há muito que não saí? Pero: Si, mulher, saí-vos i / qu'eu me irei pera fora" vv.78-82). Com efeito, Inês pede ao marido liberdade para sair de casa e ele, não compreendendo, responde que ela pode fazer as suas necessidades fisiológicas ali mesmo, que ele se afasta.

Por fim, escutámos, seguidamente, a música "Liberdade" de Rooliver, lemos o respetivo texto no *site* e identificámos as semelhanças com as sequências analisadas.

A oitava aula incidiu sobre a "linguagem e estilo vicentinos". Fizemos uma síntese da aula anterior e apresentámos os objetivos daquela. Concluímos o estudo da peça, lendo a última sequência "Liberdade, enfim!" (pp. 159-161).

O título dado pelos autores do Manual é, *per se*, irónico e aponta para um desfecho altamente hilariante. Observámos a construção do cómico associado ao ridículo do transporte de Inês às cavalitas do marido para se ir encontrar com o amante. Identificámos e sublinhámos, a cores, os elementos linguísticos presentes na sequência. Analisámos o *cartoon* de José da Bandeira, página 165 do Manual, intitulado "Namoros, casamentos e outros desencontros", que nos remete para a importância e o respeito do espaço individual nas relações humanas. Relacionando o *cartoo*n com o caráter farsesco e com a dimensão

didático-moral pretendida pelo dramaturgo, verificámos que a peça acaba em grande com tantas lições para a Inês esclarecida e amadurecida. A aprendizagem faz-se, de facto, com os erros.

A nona aula foi dedicada à discussão do tema "Crise de valores? Crise de educação?".

Tendo como ponto de partida três personagens jovens da peça, Inês, Brás da Mata e Pero Marques, estabelecemos uma relação com os jovens e os valores de hoje, quando confrontados com a tomada de decisão de casamento ou de outras ligações. Para tanto, lemos a crónica divulgada no sítio https://vejasp.abril.com.br/cidades/cronica-mulheres/, o texto do sítio http://www.citador.pt/textos/as-mulheres-sao-mais-fortes-jose-de-sousa-saramago e, finalmente, visitámos o sítio https://issuu.com/executiva/docs/revista_mais_influentes-2018, os quais ofereceram matéria para um confronto de opiniões sobre as personalidades apresentadas e com outras que se conhecem do mundo cinematográfico, embora não pertencendo todas ao universo *gossip* da aluna, mas cujo mundo de fantasia é semelhante em toda a parte. No final da aula, sugerimos à aluna que aprofundasse o tema, com pesquisas na internet.

Na décima aula, a aluna deu-nos a conhecer os resultados da pesquisa realizada. Sendo adolescente, fase em que se considera que o mundo pode ser mudado facilmente e se revela atitudes de inconformismo relativamente ao *status quo*, a aluna manifestou a sua incompreensão pelas injustiças sociais, sobretudo nas sociedades islâmicas, indianas e orientais, onde as repressões são contínuas. De seguida, a aluna produziu um texto de apreciação crítica cujo tema era "Nos dias de hoje, o que é importante nas relações humanas (seja amizade, seja casamento)? O aspeto intelectual? A classe social? Dinheiro? Poder? O aspeto estético?". A aluna, no final, entregou o seu texto.

A décima primeira aula foi reservada para a síntese e sistematização do estudo feito da obra. No início da aula, demos o *feedback* do trabalho realizado pela aluna na aula

anterior, chamando a atenção para falhas sistemáticas, de natureza morfossintática. Seguidamente, criámos um mapa conceitual com a ferramenta *CmapTools*. Para isso, fizemos a revisão de conceitos e o levantamento dos elementos sublinhados em cada uma das sequências. A aula acabou com a conclusão desta atividade.

A décima segunda aula foi dedicada à apresentação oral do trabalho desenvolvido pela aluna. A aula não pôde ser no horário normal, pois os dois professores tinham de estar presentes. Assim, na hora de Estudo Guiado, no dia 10 de dezembro, às 10.15, a aluna apresentou o seu trabalho, respeitando os vinte minutos estabelecidos. Ela usou como apoio um guião escrito. Os professores preencheram as grelhas de avaliação oral, iguais para todas as línguas da escola, confrontaram pareceres e deram o respetivo *feedback*. A aula prosseguiu, já sem a presença do professor da disciplina de Grego, com a conclusão da construção do mapa concetual, o qual consta em anexo.

Do nosso ponto de vista, os objetivos propostos para a UD foram alcançados e superados, se se tiver em conta a realização de um percurso de progressão sólida. Para a aluna, desde a primeira aula até à última, aprender foi sempre um ato prazeroso. Os saberes contemplados no *Syllabus* foram, de facto, adquiridos. Em momento algum esquecemos as suas diretrizes:

> necessidade de conduzir os alunos a um uso reflexivo da língua, em que não se limitem apenas a utilizá-la em situações concretas, mas em que possam igualmente construir um conhecimento sobre a língua e sobre os modos como as opiniões, os valores e os saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Por estes motivos, adquire especial importância o acesso a textos e a padrões linguísticos mais complexos. (p. 7)

E, ainda:

> O entendimento da língua como herança cultural, histórica e literária e como prática que se vive em cada momento deve estar sempre presente na aula de Português e aprofunda-se através da interação com agentes e eventos culturais, traduzida no acesso a elementos de cultura e a experiências ilustrativas das múltiplas facetas da prática da língua e da sua dimensão social e cultural. Esta dimensão contribui decisivamente para consolidar uma atitude de fruição e de apreciação da língua e das artes, desempenhando um importante papel no desenvolvimento da cultura de cada indivíduo e no favorecimento do diálogo que se pode estabelecer com a cultura do outro. (p. 65)

5.9. UNIDADE DIDATICA 3

Ambiente e Proteção da Natureza.

5.9.1. Apresentação da turma

A turma era constituída por dois alunos italianos, de acordo com a classificação que fizemos no Capítulo I, este grupo é considerado "verdadeiro L3". Ambos tinham doze anos, gostavam e praticavam futebol, na mesma equipa juvenil e na mesma cidade. Viajavam regularmente com a família, viviam perto um do outro e visitavam-se regularmente.

Para manter o anonimato, distinguiremos o aluno A pelas suas qualidades artísticas, gosto pelo desenho, música, arte, leitura, especialmente banda desenhada. Era sensível, bem-humorado e gostava de conviver. O aluno B gostava de jogar videojogos, não gostava muito de ler, não apreciava música nem arte, apenas gostava de futebol. Tinha tendência para isolar-se, nem sempre estava de bom humor, não gostava de falar de si próprio e não apreciava conviver.

O aluno A era desorganizado, esquecido, agitado, gostava de conversar em português, arriscava expressões sem constrangimentos, aportuguesando as palavras de que precisava. Confiava imenso na nossa turma e na relação estreita que mantínhamos. Não raro, interrompia a aula para falar de assuntos pessoais que o perturbavam, dos seus estados de alma, das suas frustrações e dos seus medos e receios em tomar decisões para a vida. Era amante de *surf*, como muitos dos elementos que compõem a sua família, conhecia bem os lugares em Portugal e na Europa onde se pratica a modalidade. Participava com regularidade em cursos estivais em Portugal, onde procurava falar português com os instrutores e com os outros colegas

Por sua vez, o aluno B era organizado, estimava de tal modo os livros de estudo que procurava não os abrir, como ele próprio sempre referia, e não gostava de estudar. Tinha um caráter reservado, com melhorias significativas durante os dois anos de trabalho em conjunto. Não estabelecia boas relações com a sua classe de proveniência, recusando frequentemente trabalhar em grupo ou participar em festejos de aniversário. Aprendia e memorizava com muita facilidade. Nas aulas, realizava as atividades propostas, mas não fazia um estudo contínuo em casa. Das tarefas solicitadas para casa, apenas realizou algumas. Ao longo do tempo, foi-se interessando pela leitura das biografias dos jogadores, mas rejeitava ler outro tipo de livros, artigos de revistas ou jornais. Era um aluno que estudava apenas estimulado com a promessa de ganhar jogos, roupas e outros objetos novos. Focava-se no futebol e em algumas temáticas de curiosidade momentânea. Não manifestava interesse especial e prolongado por nenhuma matéria, nem mesmo pela disciplina de Educação Física.

Não obstante as semelhanças no que se refere ao gosto pelo futebol, os dois alunos eram diferentes a nível cognitivo, comportamental, social, desempenho e relações sociais. Viviam a sua relação, ora expansivos e dialogantes, ora fechados e distantes. Com

frequência, estavam em desacordo por motivos desportivos. As táticas de jogo e os resultados obtidos no dia anterior pelas equipas favoritas eram temas de discussão acesa.

A escolha da disciplina de Português foi, para ambos, motivada sobretudo por razões desportivas e familiares. A vontade de conhecer de modo mais próximo a vida de Cristiano Ronaldo foi uma razão; a outra foi porque os pais gostavam de Portugal. No ano anterior, tínhamo-nos debruçado sobre as modalidades desportivas, visionámos vídeos, os estádios portugueses, lemos artigos de revistas e de jornais desportivos. Numa cartolina, os alunos construíram um campo de futebol com todas as posições dos jogadores e árbitros. Com o fito de os alunos aprenderem algum léxico, fomos, ao mesmo tempo, construindo uma lista de palavras e expressões relacionadas com o mundo do futebol, a qual acabou por ser afixada na nossa sala de aula.

Os alunos, de um modo geral, gostaram dos temas que lhes foram propostos, manifestaram curiosidade e interesse, envolveram-se e participaram nas aulas. No entanto, a realização dos trabalhos de casa foi, de facto, um problema difícil de resolver. Os dois não gostavam de usar o computador, *tablet* ou *smartphone* para pesquisar ou trabalhar, usavam-nos para comunicar com os amigos e familiares, jogar e acompanhar a vida desportiva. Habitualmente, no início de cada período, apresento os temas das duas ou três UD que devemos estudar e deixo os alunos escolherem qual a ordem pela qual eles serão lecionados. No ano anterior, dedicámos todo um período aos desportos: futebol e desportos radicais. Foram estas as UD de que mais gostaram e queriam aprofundá-las.

Este foi o terceiro ano de trabalho e de aprendizagem da língua. O nível de proficiência previsto pelo SPLIII (2010), no final do ciclo é A2, de acordo com os descritores do QECR (2001). O manual pensado para estes três anos foi abandonado a meio do primeiro ano, pois, de acordo com as circunstâncias, não era adaptado nem à realidade nem a este grupo de alunos. Usámos, contudo, o *CD* para audição de textos

gravados e o "Caderno de Atividades" para a realização de alguns exercícios de consolidação de natureza estrutural da língua.

Habitualmente, munimo-nos de material diversificado, recolhido de outros manuais ou da internet (blogues, *podcasts*, sítios) que ajudam na composição da UD.

Os alunos, em aula, realizaram com empenho todas as atividades e projetos propostos. Contudo, os trabalhos solicitados para casa ficaram por fazer. A justificação foi que tinham muitas atividades extraescolares, viagens e visitas a familiares e amigos. Apesar destes constrangimentos, não nos coibimos de, em todas as aulas, propor para casa a resposta a uma ou duas perguntas sobre os textos analisados ou sobre a temática abordada em aula. As aulas eram à segunda-feira e à sexta-feira. Os alunos tinham três aulas de estudo guiado por semana, por isso tinham tempo de sobra para a realização das tarefas. Demos-lhes sempre a oportunidade de fazerem os trabalhos em conjunto. No entanto, raras foram as vezes que apresentaram um trabalho feito por ambos, dado que, como já referido, eles tinham uma relação muito instável.

O contacto com a língua portuguesa era praticamente nos noventa minutos semanais que tínhamos no horário. Na aula falou-se em português e permitimos que os alunos tivessem o *smartphone* ligado a um dicionário *online*, para recorrerem quando necessário. A parte gramatical ou estrutural da língua não lhes despertou muito entusiasmo, ainda que em todas as aulas tivéssemos insistido na sua importância. Por isso, em aula, foi sempre necessário recordar aspetos básicos aprendidos desde o primeiro ano, como foi o caso da colocação dos artigos definidos e indefinidos, dos pronomes pessoais e dos verbos. A falta de estudo regular em casa dificultou-lhes a possibilidade de se exprimirem com mais facilidade nos diferentes domínios.

Uma outra dificuldade adveio do facto de o italiano ser também uma língua latina e existirem palavras cognatas, ou falsos amigos – *burro* - manteiga – burro - animal; ou palavras com raízes iguais e significados iguais – pensar - *pensare* - ou análogos – pedaço

– *pezzo* – então; ou ainda diferentes, como é o caso de talvez - *magari*. O levantamento de alguns desses grupos de palavras e expressões (digamos os mais comuns) começou a ser feito no 1º ano, com este grupo de alunos, desde a primeira UD. Sempre que nos surgia uma palavra nova remetíamos para esse DET do primeiro ano e que se encontra no ficheiro da turma.

Desde o primeiro ano que nos habituámos a ter um ficheiro no *Google – Google Docs,* acreditando que os alunos o pudessem usar frequentemente, mas tal só se verificou com a nossa insistência. A falta de iniciativa por parte deles deveu-se, por um lado, à sua imaturidade, eles eram muito jovens, por outro, à ausência de uma rotina de estudo. Verificámos que, com frequência, eles realizavam ou completavam as fichas de trabalho no intervalo antes da aula. Inicialmente, esta plataforma não foi do agrado de nenhum dos dois alunos, porque os obrigava a ler e a resolver atividades em tempos limitados. Sabemos que continuou a não ser apreciada, ainda que eles reconhecessem a sua utilidade. Das várias estratégias que adotámos com os encarregados de educação, aquela que melhor resultou foi o envio simultâneo de toda a documentação (DET e Anexos) para os alunose para eles. A este propósito, referimos que a colaboração com os encarregados de educação foi melhorando com o tempo e que eles passaram a acompanhar de mais perto ocrescimento e as atividades dos educandos. Passaram a enviar-nos *e-mails* para saberem notícias sobre o aproveitamento e comportamento dos filhos, para obterem informações suplementares sobre os temas de estudo e para questionarem sobre a necessidade de aquisição de material escolar.

5.9.2. Contextualização da Unidade Didática

O tema "Ambiente e Proteção da Natureza", doravante APN, surgiu a meados do mês de fevereiro, aquando da difusão na escola do dever de os alunos participarem na

manifestação estudantil, no dia 15 de março, no centro da cidade, em defesa do Ambiente. As inquietações dos alunos, em parte, foram despertadas pela Greta Thunberg, mas também pelas redes sociais e pelos colegas da escola. De qualquer forma, os dois alunos acabaram por participar na manifestação e, por isso, não tiveram a aula naquela sexta-feira.

Atendendo a que estávamos na fase conclusiva da UD em estudo, propusemos aos alunos que a UD seguinte fosse dedicada à temática do Ambiente. Nessa altura, ainda não tínhamos consciência das alterações que iria sofrer a planificação e o impacto que esta questão teria nas aulas. O léxico relativo ao ambiente é de alguma complexidade e, por isso, difícil para alunos de nível A2.

Contudo, a agitação e movimentação dos alunos e professores em preparar cartazes e mensagens de ordem fazia-se sentir em todos os cantos da escola. Para começar, propusemos que levassem para a manifestação um cartaz escrito em português. Iniciámos com um *braingstorming* e rapidamente nos demos conta que a motivação para ir à manifestação era mais pela vontade de conviver do que propriamente pela consciência da necessidade de proteger o ambiente. Urgia uma planificação elaborada, tendo em vista o desenvolvimento das competências comunicativa, linguística e lexical. Deveria, ainda, plasmar o desenvolvimento de competências sociais e cívicas e realçar a competência aprender a aprender através da experiência pessoal integrada no mundo, como sugere o Quadro das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Havia, pois, que aproveitar o momento e fazer dele, ainda que de modo simples, uma ocasião de responsabilidade e de compromisso com o mundo que nos envolve.

Inserimos esta temática nas áreas "Vida quotidiana", “Saúde” e “Educação” propostas pelo QECR (p. 83). Seguimos os objetivos indicados pelo SPLIII[127] para este

[127] Objetivos de aprendizagem para o 1° ciclo (S2-S3): **“**compreender palavras e frases familiares relativas ao universo pessoal imediato, quando a língua é falada lenta e claramente; ler e compreender textos curtos contendo palavras e frases correntes; participar numa conversa sobre temas familiares ou situações correntes se necessário com ajuda; descrever em termos simples o seu universo próximo com referências elementares ao passado e ao futuro; escrever mensagens simples, notas e cartas breves sobre o universo familiar; demonstrar conhecimento e compreensão elementar da área cultural abrangida pela língua em questão;

ciclo de aprendizagem. Como também já deixámos claro anteriormente, não seguimos nenhum manual. Aliás, este tema, tal como os outros das UD realizadas, não figura sequer em nenhum dos outros. Por isso, o tema foi sendo abordado nas nossas conversas em sala de aula, a partir da leitura de alguns artigos da área (poucos), do visionamento dealguns vídeos, imagens, *slogans*... Partiu dos alunos a sugestão. Assim, apesar de estes terem evidenciado algumas dificuldades na compreensão de algumas palavras, com a nossa ajuda, ultrapassaram-nas, pois nós descodificámo-las e adaptámo-las aos nossos "verdadeiros principiantes" (termo usado no SPLIII, p. 8). A nossa experiência mostra que, quando os temas despertam o interesse dos alunos, a aula flui naturalmente e sem grande esforço.

Vale a pena referir que, na lecionação deste conteúdo, respeitámos os descritores de desempenho para estes níveis e as competências a desenvolver. O tema foi sempre tratado, tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo destas idades e destes alunos.

5.9.3. Motivação e percurso da Unidade Didática

Porquê dedicar uma UD à temática do ambiente e da proteção da Natureza com alunos de nível A2 em língua? Será difícil para alunos deste nível?

Como já mencionámos anteriormente, foram duas as motivações que nos moveram para o trabalho com este tema. Por um lado, o facto de terem sido os alunos a mostrarem interesse pela temática e, por outro lado, por ser impossível ficar indiferente a um problema global e que a todos afeta. Além disso, como já foi referido também, o tema agitou, sobremaneira, a escola em que estamos inseridos.

relacionar elementos da sua área cultural com alguns elementos da área cultural da língua em questão; reconhecer e desenvolver estratégias de base para a aprendizagem duma língua; desenvolver competências e instrumentos de base para a aprendizagem da língua em questão." (2010-D-49-pt-3, pp. 4-5).

O SPLIII (2010) recomenda, numa das duas missões prescritas, referindo-se ao desenvolvimento da aprendizagem, a exploração de "uma série de contextos de ordem intelectual, moral, social, e cultural", que conduzam os alunos a "uma tomada de consciência no que diz respeito à conduta pessoal e ao comportamento social."

Por sua vez, o CEALV (2018) aviva as competências de cidadania, de forma a agir como cidadãos responsáveis e de participar plenamente na vida social e cívica, com base na compreensão dos conceitos e estruturas sociais, assim como da evolução e da sustentabilidade mundiais (2018). Apela, ainda, para as:

> competências pessoais, sociais e capacidade de 'aprender a aprender' conectadas à capacidade de refletir sobre si próprio, de gerir eficazmente o tempo e a informação, de colaborar de forma construtiva, de manter a resiliência e de gerir a sua própria aprendizagem, de velar pelo bem-estar físico e emocional próprios, de conservar a saúde física e mental, de levar uma vida saudável e orientada para o futuro (C 189/10).

Recorreu-se sobretudo a formas de expressão icónica, vídeos, bandas desenhadas, cartoons, publicidades e slogans, cuja mensagem pudesse ser compreendida de uma forma simples e atingir a eficácia dos objetivos definidos.

Foi nossa intenção dar atenção e voz a esta missão e a estas competências durante a exploração do tema com estes alunos, não apenas porque estava na ordem do dia, mas porque contribui como formação e maturação para a "construção da sua identidade". Ora, só se atinge determinadas metas, se nos envolvermos em ações concretas. A decisão foi tomada com a certeza de que, apesar de esta ser ainda uma abordagem elementar, pode tocar a consciência, gerando um processo que necessita de tempo e motivação e que, seguramente, a semente lançada germinará no futuro.

Recorremos, sobretudo, a formas de expressão icónica, vídeos, bandas desenhadas, *cartoons*, publicidades e *slogans*, cuja mensagem pudesse ser compreendida e que fosse eficaz, tendo em conta os objetivos definidos. A escolha dos recursos e estratégias foi criteriosa e, sempre que possível, retirada da realidade, procurando conferir ao tema atualidade e pertinência.

A motivação e interesse dos alunos para o tema, desde o início, foi notória. Por vezes, com a vontade de ver vídeos e imagens relacionados com o tema, ficavam impacientes, quando lhes queríamos dar tempo para discutir ou refletir. Como qualquer internauta dependente, estes alunos satisfaziam-se com que lhes era dado ver e ouvir, julgando que isso bastava para adquirir conhecimento.

A rotina proposta para esta UD foi, no essencial, idêntica às anteriores. Começámos sempre por apresentar os objetivos no início de cada aula e por fazermos referência às aulas anteriores. O uso de anexos e de documentos de estudo e de trabalho (DET) manteve-se sem novidade. Para concluir a aula, no momento designado "De salientar hoje", reservámos sempre um minuto, para que cada aluno, alternadamente, resumisse os conteúdos da aula.

A rotina, neste caso e com estes alunos, tornou-se importante, pois, conhecendo os ritmos e métodos de trabalho, facilmente acompanhavam a aula. O facto de estarem no nível inicial levou-nos a usar materiais atrativos e atuais e a adotar estratégias que suscitassem a troca de ideias – o visionamento de vídeos, *cartoons* e bandas desenhadas. A dificuldade sentida foi, como já fizemos notar, impor-lhes o hábito de refletir sobre as imagens que nos impõem e os vídeos que estão ao nosso dispor.

Os textos usados foram poucos e sofreram sempre adaptações a nível do conteúdo e da extensão. Como era habitual, a leitura de todos os materiais e dos sítios da internet foi feita em conjunto e discutida. Nunca avançámos sem a certeza de que os conteúdos eram bem apreendidos.

5.9.4. Descritivo das atividades das aulas

A primeira aula iniciou-se com um *brainstorming* sobre o tema.

Um aluno registou as palavras-chave que iam sendo ditas, de forma espontânea, no quadro interativo. Sendo um tema novo para os alunos, permitimos que dissessem algumas palavras na sua língua. Depois, vimos imagens e vídeos sobre o tema.

Dado que os alunos iriam participar daí a uma semana na manifestação organizada pelos alunos mais velhos, no centro da cidade, na Jornada Mundial do Ambiente (15 de março), sugerimos que se fizesse um cartaz para levar. Usando as palavras recolhidas no *brainstorming*, escolhemos as palavras "Ambiente" e "Semente". Os alunos optaram por fazer rimas – SENTE O AMBIENTE / GENTE É SEMENTE. O aluno A, o artista da classe, desenhou um sol, enquanto o aluno B procurou, no *Google*, imagens alusivas ao tema. O cartaz foi rapidamente concluído com a participação entusiástica dos dois alunos.

Foi, portanto, deste modo, quase improvisado, que se iniciou o estudo desta UD. Partiu-se duma situação concreta da vida dos alunos e integrámo-la na programação anual. A produção do cartaz para a manifestação desenvolveu competências múltiplas nos alunos, tais como a leitura e a escrita, o pensamento crítico e a criatividade e a sensibilidade estética e artística.

Resta-nos a satisfação de termos conseguido transformar as dificuldades em facilidades e, sobretudo, de termos fornecido aos alunos alguns conhecimentos que lhes vão permitir exercer uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade em que estão inseridos.

Passámos, de seguida, para a atividade seguinte.

Encetámos um diálogo a fim de averiguar quais os comportamentos e hábitos pessoais a nível do aproveitamento da água, do descarte do papel, garrafas, plásticos e vidro e juntámos novas palavras ao *braingstorming* inicial, de modo a enriquecê-lo.

Distribuímos o DET1 e explicámos a importância de um documento lexical. Nele, os alunos poderiam encontrar e consultar as palavras e expressões específicas relacionadas com o tema e que lhes permitiram falar sobre esse mesmo tema de forma mais desenvolta. Sugerimos que o colassem no caderno, de modo a não ser perdido nem esquecido, pois este seria consultado com frequência até ao fim do estudo da UD. O DET1 funcionaria como um minidicionário temático: na primeira coluna o verbo, na segunda, palavra da mesma família, e, na terceira, o significado da palavra retirado dos dicionários *online* ou aquele que depreendessem do contexto.

Projetámos no quadro interativo a notícia retirada do jornal *Público*, que está *online*: https://www.publico.pt/2019/01/24/p3/noticia/ha-estudantes-faltar-aulas-protestar-alteracoes-climaticas-1859291. Seguidamente, lemos os parágrafos previamente selecionados 1, 2, 4, 5 e 6. Destes parágrafos, os alunos selecionaram a informação essencial e destacaram algumas expressões para vermos o significado. Algumas figuram no DET1 outras não.

A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho a realizar em casa: memorizar quatro palavras do DET1.

Iniciámos a segunda aula fazendo uma síntese do que tínhamos estudado na aula anterior. Pedimos aos alunos para lerem as palavras que tinham escolhido para memorizar. De seguida, concluímos o cartaz com a colagem de imagens retiradas da internet e com o desenho feito pelo aluno A. Guardámo-lo no armário para ser retirado no dia da manifestação, uma vez que todos os alunos deveriam partir da escola e assim não o perderiam.

Passámos para a atividade seguinte: o visionamento de um discurso antigo de Greta Thunberg, "Greve à escola contra as alterações climáticas," que pode ser consultado em: https://www.youtube.com/watch?v=sVeYOPJZ8oc. Visionámo-lo primeiro na língua original, inglês e, depois, em português. Está publicado em: https://www.publico.pt/2018/12/18/p3/noticia/com-15-anos-e-sem-papas-na-lingua-o-discurso-demolidor-de-greta-na-cimeira-do-clima-1855129 (Anexo1). Trocámos ideias sobre a coragem da jovem sueca em enfrentar os chefes de Estado e outras Entidades de poder. Refletimos sobre o conteúdo da mensagem e sobre a importância de defendermos uma causa como esta. Um dos alunos referiu que uma das motivações da jovem poderia ser a sua vontade em exibir-se ou ficar conhecida no mundo; o outro não concordou com o colega e enfatizou a coragem de Greta e o impacto da sua mensagem nos jovens.

Greta Thunberg foi o ponto de partida para uma reflexão sobre o papel dos jovens na sociedade hodierna. Os alunos intervieram, defendendo o seu ponto de vista, de forma ordeira. A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho a realizar em casa.

Na terceira aula, quisemos informarmo-nos sobre a experiência que os alunos tinham tido na participação da manifestação estudantil (15 de março). Assim, lançámos três perguntas: Como te sentiste no meio dos outros manifestantes?; O que é que eles disseram de mais importante?; Pensas que a participação nesta manifestação vai mudar o teu comportamento? Demos cinco minutos para pensarem nas respostas. De acordo com as respostas dadas pelos dois alunos, concluímos que as manifestações têm em vista a defesa de grandes causas e que os manifestantes têm a consciência de que a "união faz a força". Concluímos, ainda, que esta manifestação terá algum impacto na vida, presente e futura, destes alunos.

De seguida, distribuímos contentores (vasos desenhados e recortados em cartolina colorida de cor amarelo, azul, castanho, vermelho e verde) e panfletos publicitários de

supermercados, pedindo que os enchessem com os produtos para reciclar. As cores diferentes implicavam a recolha seletiva dos produtos. Para esta tarefa, os alunos deveriam usar as palavras disponíveis no DET1 e acrescentar outras que fossem surgindo.

A este respeito, vimos, também, a plurissignificação do verbo poupar: poupar (água, energia, dinheiro, papel), estendemos o significado do verbo "a poupar o que se gosta" e "o de quem se gosta". Antes de passarmos à rubrica "De salientar hoje", conjugámos o verbo nos tempos e modos estudados: Presente do Indicativo, Pretérito perfeito do Indicativo, Imperfeito do Indicativo e Futuro.

Na quarta aula, depois de recordarmos as palavras e expressões memorizadas até àquele momento, pedimos aos alunos que nos explicassem o significado da palavra "defesa". Este vocábulo já tinha surgido, nos textos lidos, associado a outros como, por exemplo, "defesa do ambiente". Sendo uma palavra igual à da língua dos alunos,queríamos saber se os contextos de uso eram também os mesmos. Deste modo foram surgindo expressões como "defesa do ambiente", "defesa de opinião e de ideias", "defesa dos direitos humanos", "defesa da vida", "defesa das catástrofes", "defesa militar", "defesa do consumidor", "defesa dos animais", "defesa das florestas", "direito de defesa", "defensa central", "defesa lateral". Este *braingstorming* levou-nos, por alguns momentos, para a área desportiva e vimos que todas as expressões eram usadas nas duas línguas com significado idêntico.

Depois, procurámos sinónimos para a palavra "defender" em três dicionários *online*, disponíveis em: https://dicionario.priberam.org/; https://www.dicio.com.br/ https://www.infopedia.pt/. Decidimos optar por "proteger", "lutar por" e "apoiar". Foi nossa intenção advertir sobre a importância de não aceitarmos sempre o primeiro significado que aparece no dicionário, mas compará-lo e confrontá-lo com outras fontes. Destacámos a forma "lutar por", que implica determinação e movimento convicto em relação a alguma coisa, com o argumento de que era o que mais se adequava à expressão

"defesa do ambiente". A este propósito, lançámos duas perguntas para reflexão e debate: 1) O que é que defendemos com maior convicção? 2) Será que sabemos defender bem alguma coisa? Os dois verbos, "proteger" e "apoiar", eram novos para os alunos. Por isso, foi-lhes solicitado que os conjugassem no Presente do Indicativo e no Pretérito Perfeito. Por fim, e antes de passarmos para a rubrica "De salientar hoje", pedimos aos alunos que, baseados na sua rotina diária, construíssem quatro frases, usando os dois verbos.

Na quinta aula, pedimos a um dos alunos que retomasse os aspetos mais significativos das últimas aulas. De seguida, distribuímos o DET2 com uma imagem para os alunos interpretarem. Seguidamente, eles apresentaram o trabalho produzido e fizemos a apreciação do mesmo.

Num segundo momento, ouvimos duas vezes o vídeo de uma música sobre a proteção do ambiente, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ktZG7g3Nu_4. A canção, interpretada por um grupo de crianças, deixa uma mensagem de apelo para que se proteja a natureza, reciclando os resíduos. Um dos alunos questionou-nos se, em Portugal, as crianças não poluíam o ambiente e se eram todas bem-comportadas, pois o vídeo mostrava que "todos eram polidos". Interessante e oportuna a sua observação. Aproveitámos para falar um pouco da educação ambiental nas escolas em Portugal e explicámos o significado da palavra "polido", que, embora não se ajustando àquelecontexto em particular, tem uma conotação positiva.

De seguida, lemos os DET3 e DET4, "Importância da rotulagem das embalagens para os consumidores", ambos com o mesmo título, selecionámos a informação relevante e prestámos alguns esclarecimentos sobre o conteúdo. Respondemos ao questionário proposto e fizemos a correção.

A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje" e com a distribuição de uma prancha BD para ser lida e resumida em casa.

Na sexta aula, debruçámo-nos sobre os diferentes tipos de poluição. Procedemos à correção do trabalho de casa e, dada a necessidade, voltámos a explicar alguns aspetos do DET5. Depois, pedimos aos alunos que referissem quais os tipos de poluição que conheciam e quais eram aqueles que os afetava mais no dia a dia. Fizemos o registo no quadro e pedimos aos alunos que também o fizessem no caderno.

De seguida, lemos um documento, intitulado de "Tipos de poluição", DET6, retirado da internet: https://www.infoescola.com/meio-ambiente/tipos-de-poluicao/. Tendo em conta o documento, os alunos deviam identificar os problemas de saúde derivados deste tipo de poluição e apresentar sugestões para reduzir este tipo de poluição.

A aula acabou a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho a realizar em casa.

Na sétima aula, depois de corrigidos os trabalhos feitos em casa, ouvimos duas vezes o vídeo https://www.youtube.com/watch?v=bFOyyICUJTY sobre os tipos de poluição. Os alunos expuseram as suas reflexões sobre as imagens visionadas, realçando aquelas que mais os impressionaram e criticando os comportamentos que levam à destruição do planeta. Ambos assumiram que nunca tinham pensado seriamente no assunto. De seguida, apresentámos a imagem do DET7, intitulada de "O planeta a chorar", imagem também chocante e que veio reforçar a nossa linha de pensamento. Os alunos responderam às duas perguntas deste documento sem qualquer dificuldade.

Passámos à leitura, em voz alta, do texto que se encontra em: https://lifestyle.sapo.pt/vida-e-carreira/comportamento/artigos/ajude-a-salvar-o-planeta, DET8. Cada aluno leu uma parte do texto. Trata-se de um texto informativo sobre a decomposição dos objetos e materiais, *grosso modo*, o texto refere que é um processo moroso e apresenta sugestões a ter em conta no ato de compra de roupas, calçado, alimentos e produtos de cosmética. Apesar de este texto ser mais longo que o habitual, os alunos conseguiram sublinhar e compreender a informação principal. Seguidamente,

demos indicações para o trabalho de casa: a realização de um *slogan* para salvar o planeta. Encerrámos a aula com "De salientar hoje".

A oitava aula incidiu sobre a poluição da água. Mas antes de desenvolvermos a temática, cada aluno leu a mensagem do *slogan* construído em casa. Fizemos a apreciação do trabalho. Depois, convidámos os discentes a visionarem um vídeo sobre os principais poluentes das águas. Trocámos impressões sobre a mensagem veiculada pelo vídeo. De seguida, visitámos virtualmente o Museu da Água, em Lisboa. De modo a completar a informação, vimos também um vídeo que realça a importância do Aqueduto das Águas Livres no abastecimento de água à cidade de Lisboa. Os dois vídeos serviram de mote para um diálogo entre alunos e professor sobre a necessidade de pouparmos água, um bem precioso para a vida. De seguida, vimos um vídeo sobre a comemoração do Dia Mundial da Água. Mais uma vez, estabelecemos um diálogo, desta feita, sobre a importância de haver Dias Mundiais que celebram acontecimentos importantes ou que apelam para a consciencialização da preservação de um bem, neste caso, o da água. A aula acabou com "De salientar hoje" e com a proposta de trabalho de casa.

Na nona aula, cada aluno apresentou as respostas dadas ao DET9 e leu o seu diálogo. De seguida, lemos um texto de caráter informativo, DET10, intitulado "Dicas para poupar água", retirado e adaptado do sítio https://www.natgeo.pt/meio-ambiente/2019/03/5-formas-ecologicas-de-celebrar-o-dia-mundial-da-agua. Estabelecemos um diálogo sobre os hábitos individuais a nível da poupança de água, lemos um outro texto muito curto sobre a "Poluição da água", DET11, retirado e adaptado de https://www.infoescola.com/ecologia/poluicao-da-agua/ e os alunos responderam individualmente ao questionário proposto. Passámos à correção deste trabalho. Depois, retomámos o assunto gramatical da pronominalização, desta vez, para os alunos aprenderem como utilizá-la nas frases afirmativas e nas frases negativas, DET11. Os alunos fizeram alguns exercícios de aplicação das regras ensinadas sobre a

pronominalização. Fizemos a correção deste trabalho. Por fim, um aluno apresentou a sua proposta para a rubrica "De salientar hoje" e nós demos indicações para o trabalho de casa.

Na décima aula, iniciámos com a correção do trabalho realizado em casa. Depois, introduzimos o tema – o uso exagerado de materiais em plástico –, com o intuito de consciencializar os alunos para este problema. Nesta aula, quisemos ainda aproveitar para trabalhar a argumentação, sobretudo na oralidade. Começámos por visitar o sítio http://www.plasticotransforma.com.br/plastico-e-futebol. Como o artigo era extenso, só nos concentrámos em algumas partes, deixando a sugestão de que lessem em casa outras partes que considerassem interessantes ou curiosas. À medida que líamos o texto e trocávamos ideias, fomos abordando questões, como o uso do plástico no quotidiano, o consumismo e a urgência de mudar rotinas em todas as idades e em todos os lugares. Depois, uma vez que tínhamos em vista debater com mais profundidade o tema, apresentámos, registando no quadro, alguns mecanismos linguísticos que podem ser usados para traduzir a nossa opinião, a nossa crença e o nosso ponto de vista: do meu ponto de vista, …. penso /creio que…, por um lado… por outro lado…, resumindo…, não concordo…, defendo que…. Fizemos um pequeno debate, recorrendo aos verbos e expressões acima referidos.

De seguida, distribuímos o DET12 com três pranchas de BD sobre o humorismo, com o objetivo de falarmos sobre a pertinência de fazer humor quando o assunto é sério. A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje", feita por um dos alunos e com a proposta do trabalho a realizar em casa.

Na décima primeira aula, começámos por fazer a correção do trabalho de casa. De seguida, dando sequência à temática trabalhada nas aulas anteriores, lemos o texto disponível em: https://lifestyle.sapo.pt/vida-e-carreira/comportamento/artigos/ajude-a-salvar-o-planeta e distribuímos o DET13 com o resumo do mesmo. Este despoletou um pequeno debate. Durante o mesmo, os alunos não só evidenciaram espírito crítico, como

ainda mostraram terem assimilado os mecanismos linguísticos ensinados na aula anterior. Dado que nos aproximávamos do fim do estudo desta UD, quisemos fazer o ponto de situação dos DET1. Pedimos aos alunos que os comparassem e os atualizassem. A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje" e a proposta do trabalho a realizar em casa.

Na décima segunda aula retomámos alguns aspetos das aulas anteriores. Como nenhum dos alunos tinha feito o trabalho proposto para casa, resolvemos passar diretamente para leitura e análise do texto que tínhamos preparado para aquela aula.

De seguida, distribuímos o DET14, com uma imagem retirada da Internet com o *slogan*: "A herança que deixo ao meu filho". Em conjunto, fizemos a leitura da imagem, dando sentido a todos os elementos e relacionando-os entre si. Passámos ao momento seguinte da aula. Entregámos o DET15, onde figuram as construções impessoais mais comuns e que não são desconhecidas dos alunos. Propusemos aos alunos que escrevessem, no próprio caderno, um texto de opinião, subordinado ao título "Mudar comportamentos, é preciso!". De certa forma, era o que tínhamos pedido como trabalho de casa na aula anterior, mas que, como foi referido, os alunos não tinham feito.

Acabada a redação do texto, passámos para a rubrica "De salientar hoje", recolhemos os cadernos e pedimos que completassem o DET15 em casa.

De seguida, lemos o texto "Decomposição dos materiais não orgânicos", incluso no DET16. Este despertou muita curiosidade nos alunos. Trocámos ideias sobre a urgência em deixar de usar este tipo de materiais. A este respeito, apresentámos uma prancha de BD intitulada "Tsunami de Lixo" DET17. Mais uma vez, alertámos para o consumo exagerado e para o desrespeito do meio ambiente. A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje" e com a proposta do trabalho de casa.

Na última aula, sistematizámos os conhecimentos adquiridos naquela unidade. Os alunos começaram por apresentar uma seleção de aspetos da UD que consideravam importantes e justificaram as suas escolhas. Ambos registaram as palavras-chave no

caderno e, de seguida, já no quadro interativo, usando o *cmaptool*s, construíram um mapa concetual, associando as ideias principais. Apresentaram oralmente o trabalho conseguido.

A aula terminou com o preenchimento da avaliação da UD, DET18, sem proposta de trabalho para realizar em casa e com a rubrica "De salientar hoje".

5.10. UNIDADE DIDATICA 4

Acontecimentos e experiências do passado.

5.10.1. Apresentação da turma

Os mesmos alunos da UD anterior.

5.10.2. Contextualização da Unidade Didática

A UD versa sobre o conteúdo "Acontecimentos e experiências do passado" (doravante AEP), projetado para doze aulas. Trata-se de um tema ligado à vida quotidiana dos alunos e ao passado pessoal e familiar. Na base do título da UD está a necessidade de consciencializar os alunos para a importância de saber recordar e recontar experiências pessoais vividas, na infância, com a família e amigos, na escola, nas férias...

Tivemos como base os objetivos gerais propostos pelo SPLIII (2010), já mencionados na Nota de Rodapé 129, da UD anterior, dos quais emergem os objetivos específicos para a UD em estudo. O programa exige um "contributo significativo, não apenas no desenvolvimento das competências comunicativas, mas também na formação das competências necessárias para viver na sociedade como cidadão participante de pleno direito" (p. 3). Neste Ciclo, como nos orienta o programa, "o foco incidirá sobre as competências de escuta, leitura e participação numa conversa; as competências de expressão oral de forma contínua e de escrita ocuparão um lugar secundário" (p. 8).

Respeitando as orientações dos documentos oficiais, estipulámos como objetivos específicos: dar opinião, defender o seu ponto de vista; ouvir pequenos relatos, textos, músicas e vídeos sobre o tema; descrever, em termos simples, experiências do passado; relatar factos, atividades ou acontecimentos vividos; escrever pequenos textos e notas breves sobre o tema em questão; identificar o tema e as principais informações relativas ao universo pessoal imediato; participar do diálogo / debate sobre os temas ou situações geradas na aula. A UD é composta por vinte DET e por dois anexos.

5.10.3. Motivação e percurso da Unidade Didática

Com a abordagem deste tema, demos continuidade à diversificação textual (textos informativos, literários, humorísticos, banda desenhada, imagens), a que já tínhamos habituado os alunos. Os textos foram projetados no quadro interativo e fomos fazendo a ligação com as pesquisas selecionadas. Os alunos foram seguindo a leitura no seu *tablet* ou *smartphone*.

Ligámos o tema ao conhecimento da História de Portugal, nomeadamente, ao Rei D. Dinis, e a outros aspetos culturais da Idade Média (por exemplo, lenda do milagre das Rosas). A seleção dos textos literários e não literários foi feita de modo a expor os alunos a um *background* lexical vasto e de os motivar para esta UD. O nosso intuito era oferecer-lhes abundantes oportunidades de contacto com a língua para desenvolverem os seus conhecimentos e as suas competências numa variedade de situações de comunicação e, concomitantemente, favorecer uma aprendizagem rápida e autêntica. Procurámos que as estratégias promovessem o diálogo e a troca de ideias, fossem estimulantes e despertassem a atenção e a curiosidade de ambos os alunos. Para esta UD não planificámos nenhum projeto interdisciplinar. A cada aluno, na quarta aula, foi dado um subtema, denominado PROJETO, para ser apresentado oralmente no final da UD.

5.10.4. Descritivo das atividades das aulas

A primeira aula foi dedicada à apresentação geral da UD, do tipo de estudo e de avaliação que iríamos fazer ao longo das doze aulas. Uma vez regressados das férias da Páscoa, pedimos aos alunos que contassem as experiências vividas durante a pausa letiva. Como cada um tinha viajado para um país diferente, Tailândia e Japão, estes contaram as experiências advindas do contacto com um país bem diferente do deles. À medida que foram partilhando as suas impressões e opiniões, fomos registando, no quadro, algumas formas verbais novas, outras esquecidas ou mal empregues. As informações que os alunos nos davam eram de tal forma interessantes que convidámos cada um a indicar, no *Google Maps*, as cidades visitadas e a contar peripécias ou momentos lá passados. Protagonistas do momento e "senhores da viagem", os alunos não se coibiram de partilharem connosco tudo o que a memória tinha registado da viagem. A expressão oral fluía-lhes quase na perfeição. A limitação de tempo obrigou-os a serem rápidos e a abreviarem a informação.

De seguida distribuímos o DET1, para onde deviam copiar as formas verbais usadas por eles. Passámos, depois, para um momento de maior concentração – a resolução de duas questões deste documento e respetiva correção. E, como fazemos habitualmente, pedimos, no final da aula, que, alternadamente, sugerissem a informação para a rubrica "De salientar hoje". Por fim, indicámos o trabalho para realizar de casa: resposta às perguntas 4 e 5 do DET1.

Na segunda aula, quisemos dar continuidade ao relato da viagem realizada pelos alunos durante as férias da Páscoa. Agora, quisemos envolver os encarregados de educação. Pedimos aos alunos que refletissem sobre as preocupações (a nível da viagem, da estadia, das datas, da comida, das cidades a visitar…) que os pais tinham tido na preparação da viagem e que elaborassem cinco questões que lhes deveriam colocar. Para

esta atividade, utilizaram o *Goolge Forms*. O questionário foi enviado aos encarregados de educação nessa mesma aula.

No segundo momento da aula, ouvimos a música "O Rei D. Dinis" (O rei que fez tudo o que quis), de Maria Vasconcelos, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=frf25uliLy8. Com o intuito de dar mais informações históricas sobre o rei, lemos uma parte da informação da https://pt.wikipedia.org/wiki/Dinis_I_de_Portugal. Distribuímos o DET2, composto por duas partes: na primeira, o texto lacunar com a música, que completariam à medida que ouviam e que íamos projetando no quadro interativo; a segunda, com as desinências dos verbos regulares, no Pretérito Perfeito do Indicativo. Ainda na primeira parte, pedimos que os alunos destacassem, a cores, as formas verbais do texto que estavam no Pretérito Perfeito. Concluído e corrigido o trabalho, passámos à segunda parte do documento e salientámos a importância de saber as formas de pretérito dos verbos regulares. Depois, pedimos que completassem a pergunta 1, em que se pedia para fazerem a correspondência das formas verbais com os seus infinitivos. Depois da indicação para a rubrica "De salientar hoje", indicámos o trabalho que deveriam realizar em casa.

Dedicámos a terceira aula, primeiramente, à apresentação das respostas dos questionários feitos em casa. Demos o respetivo *feedback*, elogiámos o empenho e interesse dos pais na colaboração com a disciplina. Passámos, depois, para a revisão de alguns advérbios interrogativos, de acordo com o DET3. Os dois alunos colocaram questões um ao outro, usando esses advérbios e usando o Pretérito Perfeito do Indicativo dos verbos, dando seguimento ao estudo da flexão verbal que estavam no Pretérito Perfeito. O desafio consistiu em encontrar, nas duas folhas do DET4, com 112 quadrados, vinte formas verbais no referido tempo verbal. Cada quadrado continha duas formas verbais, uma correta e outra incorreta, e os alunos teriam de circundar a forma correta. A aula terminou com a rubrica de "De salientar hoje" e a indicação do trabalho para fazer em

casa. Usando os advérbios interrogativos e quatro dos verbos encontrados no DET4, deveriam escrever quatro frases a seu gosto.

Para a quarta aula, planificámos a audição e leitura de uma anedota e a construção de uma outra. Sendo este um tipo de texto rico em repetições, hilariante e motivador, foi do agrado dos nossos alunos. Assim, depois de corrigido o trabalho feito em casa, pedimos que cada um assumisse o papel de uma personagem e lemos a anedota. Depois ouvimo-la em https://www.youtube.com/watch?v=XKzHGmi7cgM, DET5.

Na primeira audição, dado o ritmo rápido do diálogo, os alunos não a perceberam. Antes de iniciar a segunda audição, explicámos algumas palavras e o contexto da mesma. Rapidamente perceberam o seu sentido e, até, sem estarmos à espera, relacionaram com anedotas da sua língua. Por essa razão, colocámos-lhes o seguinte desafio: baseados nas anedotas que já conheciam, deveriam inventar mais duas. Depois de lidas e comentadas, passámos à apresentação de um projeto individual de trabalho, intitulado "Personagens portuguesas que ficaram na História", DET6. De três opções selecionados por nós, os alunos deviam escolher apenas uma para o seu trabalho. A opção A incidia nos Prémios Nobel, Egas Moniz (Medicina) e José Saramago (Literatura); a opção B, nos Navegadores, Vasco da Gama (Viagem à India) e Pedro Álvares Cabral (Achamento do Brasil) e a opção C nos desportistas, Eusébio (futebol) e Rosa Mota (atletismo). Indicámos as diretrizes que deveriam seguir para a pesquisa e para a apresentação do trabalho. Os alunos deveriam construir um *power point* com sete ou oito diapositivos e, dois dias antes da apresentação, deveriam partilhar connosco, por *email*, o documento de apresentação, para que pudéssemos corrigir os erros gramaticais. Fornecemos-lhes uma fotocópia, DET6, com a estrutura basilar para cada diapositivo, de modo a orientar a sequência da apresentação. Demos indicações sobre o tempo – cada aluno dispunha de15 minutos para a apresentação – e o peso que esta atividade teria na avaliação seria de 35%.

A aula terminou com a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho para fazer em casa: estudar o Pretérito Perfeito do Indicativo dos verbos.

Na quinta aula, recordámos o nosso primeiro dia de aulas, a nossa professora, a escola, os colegas e o recreio. Cada aluno foi também convidado a recordar o seu primeiro dia de aulas. De modo a que houvesse dinamismo nesta atividade, cada um de nós deveria colocar duas perguntas ao locutor sobre as memórias que tínhamos do nosso passado escolar.

Neste diálogo, verificámos que os alunos já não sabiam usar adequadamente os determinantes possessivos e demonstrativos. Recuperámos, por isso, do *Google Drive* o Anexo 1. Seguidamente, lemos os excertos selecionados do DET7, retirados do sítio https://pt.slideshare.net/ebcavalinhos/o-primeiro-dia-de-escola-antnio-mota-2011, e recomendámos a leitura integral do *slide*. Passámos, depois, à resposta do questionário, baseado no sítio https://pt.scribd.com/doc/77558834/Ficha-de-Leitura-O-Primeiro-Dia-de-Escola-de-Antonio-Mota e à pesquisa de algumas palavras desconhecidas, no dicionário de português *online*. A aula estava no fim. Passámos para a rubrica "De salientar hoje". Como trabalho de casa, os alunos deveriam pedir ao encarregado de educação para contar o seu primeiro dia de aulas e os alunos deveriam fazer o registo, no caderno, dos aspetos principais.

Na sexta aula, começámos com a leitura e apreciação dos trabalhos de casa. Seguidamente, levámos os alunos a recordarem a sua última festa de aniversário, ou outra, em que tivessem participado. Posto isto, o aluno A, sempre muito extrovertido, recordou a sua última festa de aniversário com todos os pormenores. Por seu turno, o aluno B referiu apenas que a sua festa tinha sido boa e que tinha tido muitos presentes.

Exatamente para reforçar a importância do saber recontar sequencialmente um acontecimento ou uma situação, pedimos aos alunos que escrevessem o que tinham contado, usando as expressões aprendidas nos DET anteriores. Depois, recapitulámos os

verbos “estar” e “haver”, assim como outras expressões de negação, de quantidade e de causa, DET8. Pedimos que, usando os verbos e as expressões ensinadas, construíssem algumas frases. De seguida, os alunos trocaram os cadernos para lerem o trabalho um do outro.

Terminámos a aula com a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho a realizar em casa: conjugar os verbos “ser”, “ter” e “estar” no Pretérito Perfeito do Indicativo.

Iniciámos a sétima aula com a correção do trabalho feito em casa. Depois, ouvimos a lenda do “Galo de Barcelos”, retirado de https://www.youtube.com/watch?v=l0hcXUL6Mms. Seguindo a proposta da DET 9, ordenámos as sequências da lenda do Galo de Barcelos. Visionámos o vídeo do mesmo texto, realizámos, em conjunto, o primeiro exercício e corrigimo-lo. Localizámos no *Google Maps* a cidade e o caminho de Santiago. Referimos a simbologia deste Galo na cultura de Portugal.

Na sequência desta atividade, solicitámos aos alunos que, usando todos os DET desta UD, continuassem a frase seguinte: "O dia em que comprei o meu primeiro computador / *tablet* / *smartphone*...". Lidas e corrigidas as frases, concluímos a aula com a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho para casa: exercícios D e E do DET8.

Na oitava aula, depois da correção dos trabalhos feitos em casa, pedimos a cada aluno que fizesse um relato breve sobre o ponto em que estava o seu trabalho para a apresentação no final da Unidade e relembrámos a importância de este ser enviado para o professor. De seguida, projetámos, no quadro interativo, um excerto do livro *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, DET10. Após a sua leitura, em voz alta, esclarecemos o significado de algumas palavras e respondemos às duas perguntas de interpretação que constam do referido documento. Retomámos o Pretérito Perfeito dos

verbos regulares, estudado e trabalhado em aulas anteriores. Aproveitámos a ocasião para iniciarmos o estudo trabalho das formas verbais irregulares e alertámos para a importância de estudar essas formas. Juntámos o DET11, que é uma lista dos verbos irregulares de uso mais frequente.

Seguidamente, os alunos responderam ao *quiz*, enviado por email do *Google Forms* https://forms.gle/WybYfHzu564FNj31A Anexo2 com os verbos irregulares. Esta atividade tomou mais tempo do que o previsto, dada a dificuldade em reconhecer as formas irregulares dos verbos. Nenhum dos dois alunos conseguiu, no espaço de tempo definido, encontrar as 20 formas solicitadas. Tal justifica-se, porque as formas verbais estavam descontextualizadas, o que lhes causou estranheza. No entanto, a atividade revelou-se importante.

A aula finalizou com a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho de casa: escrita de duas frases, com duas formas verbais irregulares à escolha.

Iniciámos a nona aula com a correção do trabalho solicitado para casa. Seguidamente, pedimos aos alunos que recordassem o dia em que conheceram o seu maior amigo.

Também nós recordámos a nossa melhor amiga de infância, as suas características físicas e aquilo que habitualmente fazíamos juntas depois da escola. O aluno B, de temperamento introvertido, quis logo responder ao desafio, dizendo que ainda não tinha encontrado ninguém que considerasse ser o melhor amigo. O seu ponto de vista foi respeitado, porém, depois de ouvir o relato do colega, ele quis que lhe fosse dada nova oportunidade para recordar um vizinho com quem jogava muitas vezes à bola. Apesar de breve a sua intervenção, elogiámo-la. O aluno A, por sua vez, disse que tinha muitos amigos e que não sabia qual deles era o melhor. Mas, como insistimos que deveria escolher apenas um, ele respeitou a regra e recordou um amigo de escola com quem trocava livros de banda desenhada.

Lemos, de seguida, um texto adaptado de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete – "Os dois amigos", DET12. Respondemos aos três itens de interpretação que constam do referido documento.

Nesta aula, quisemos prosseguir o estudo dos tempos verbais. Socorrendo-nos do DET13, iniciámos o estudo do Particípio Passado, apresentando regras para a sua conjugação e para o seu uso e finalidade. Em conjunto, realizámos o exercício 1, ficando o exercício 2 como trabalho de casa. A aula finalizou com a rubrica "De salientar hoje".

Na décima aula, depois da correção do trabalho de casa, demos a conhecer o ator Raul Solnado. Apresentámo-lo em linhas muito gerais, contextualizámos o tipo de humor que ele fazia e introduzimo-lo na parte que mais nos interessava, na abordagem do texto humorístico. Fizemos três audições do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=l2vSB-r6KHA. A primeira audição visava a familiarização dos alunos com o vocabulário; a segunda a compreensão da informação contida nas falas das personagens intervenientes – mãe e enfermeira – e a terceira para testar a compreensão do vídeo. Nesta fase, os alunos tiveram de preencher o texto lacunar que lhes foi fornecido, DET14. Acabada a atividade, chamámos a atenção para os pares fonéticos que podem originar confusão, DET15. Realizámos a atividade 1 desse documento. A aula finalizou com a rubrica "De salientar hoje" e com a indicação do trabalho para fazer em casa.

Na décima primeira aula, depois de corrigido o trabalho de casa, pedimos que os alunos lessem em silêncio os dois textos do DET16 – texto informativo, retirado e adaptado do sítio https://www.infoescola.historia/imperio-romano/com/ e uma banda desenhada retirada de https://www.google.pt/search?q=banda+desenhada+tira+vinheta+prancha&tbm.

Cada um dos alunos deveria resumir oralmente o conteúdo de cada texto, usando as formas verbais no Pretérito Perfeito. Com o intuito de avaliar a assimilação dos conteúdos, do léxico e de alguma gramática, solicitámos-lhes que recordassem as aulas anteriores e

que, naquele momento, apresentassem, por escrito, o seu melhor amigo. Revimos também os plurais dos nomes com o DET17. A aula finalizou com a rubrica "De salientar hoje".

A UD culminou, na décima segunda aula, com a apresentação oral dos trabalhos produzidos pelos alunos. Antes das apresentações, distribuímos o DET18 para que o aluno ouvinte procedesse à heteroavaliação. Ambos dispuseram do tempo disponível e explicaram os diapositivos que tinham feito. Cada um manifestou gosto e interesse em "conhecer" as personagens que tinham escolhido. Mantiveram uma postura séria, revelaram empenho na pesquisa e cumpriram a estrutura solicitada. Com base na DET6, primeiramente avaliámos os pontos fortes das apresentações – respeito pelo tema, conteúdo, fontes de pesquisa e respeito pelo tempo atribuído. Apresentámos, depois, o aspeto negativo – a não colocação antecipada do *power point* na plataforma *Google Drive*, para o professor poder corrigir os erros morfossintáticos. Salientámos, de novo, a importância de os alunos obedecerem, integralmente, às diretrizes que lhes são dadas. De seguida, pedimos que fizessem a heteroavaliação e autoavaliação. Nós demos o *feedback* individualmente.

A aula acabou com o preenchimento do DET19 sobre a avaliação da UD. Conversámos sobre as respostas dadas e passámos para a rubrica “De salientar hoje”.

5.11. UNIDADE DIDÁTICA 5

Tempos Livres e Passatempos.

5.11.1. Apresentação da turma

A turma é constituída por duas alunas que vivem em Itália desde os seis anos, de acordo com a divisão feita no Capítulo I, esta turma pertence ao grupo “verdadeiras L3". A aluna A é filha de pais gregos, viveu na Grécia até aos cinco anos, antes de vir para Itália. A aluna B é filha de pais italianos, nasceu em Inglaterra e viveu lá até aos seis anos

antes de vir para Itália. Encontraram-se na escola, frequentaram, desde essa altura, a secção anglófona, estando bem integradas no grupo classe. Os pais de ambas trabalhavam no organismo europeu (EFSA), eram amigos e revezavam-se no transporte dos filhos para e da escola. Aquela amizade influenciou a escolha da disciplina no 1ºano do secundário. Como elas disseram, não houve uma motivação específica para a escolha da L3, apenas queriam continuar juntas nas disciplinas onde isso fosse possível.

Era o segundo que frequentavam a disciplina, mas o nível das alunas era o A1+. Ainda que fossem trabalhadoras e responsáveis, as duas aulas por semana não deixaram margem para avançar quanto se desejaria.

Estabeleceu-se, *ab initio*, que a comunicação entre nós seria feita em português. Nas primeiras aulas, recorríamos a exemplos em inglês, mas fomos, deliberadamente, gradualmente abandonando a língua inglesa. Quando sentíamos que a mensagem não era compreendida, recorríamos a gestos e imagens para comunicar, pois quisemos que as alunas fizessem um esforço para se apropriarem do vocabulário português. Só quando o conceito era totalmente novo ou difícil é que explicávamos em inglês. Não sendo italianas e pertencendo a uma secção anglófona, as alunas não usavam a língua italiana. Uma delas era comunicativa e interagia com os alunos da secção italiana, mas a outra não, por timidez e por ter mais dificuldades na língua.

A aluna A era tímida e só participava quando tinha a certeza de que a resposta à questão colocada estava correta ou quando sabia que daria um contributo positivo para o desenvolvimento da aula. Era muito perfecionista, metódica, pontual e cumpridora. Praticava ginástica rítmica. Só intervinha nas aulas quando solicitada. A sua língua segunda era o alemão, país onde a sua mãe tinha estudado. Colaborou em todas as atividades com muito interesse e curiosidade.

A aluna B, ao invés, era extrovertida. Pertencia a um grupo de *Scouts*, desempenhando o cargo de chefe do seu grupo. Praticava natação. Era responsável,

trabalhadora e organizada. A sua língua segunda era o castelhano. Os seus avós paternos viviam na Argentina, país que visitava todos os anos.

As duas alunas gostavam de ler e tinham boas notas em todas as disciplinas.

5.11.2. Contextualização da Unidade Didática

A UD surgiu a partir de uma sondagem feita às alunas, no início do segundo semestre, sobre as temáticas que gostariam de ver tratadas até ao final do ano. O primeiro tema escolhido foi "Rotina diária"; o segundo "Tempos livres" e o terceiro "Animais de estimação."

No primeiro ano de trabalho e convívio, seguimos os temas propostos por nós. No primeiro semestre do segundo ano, também selecionámos os temas, mas os do segundo semestre foram escolhidos pelas alunas.

Desde sempre que o tema sobre as atividades extracurriculares era referido entusiasticamente. Este tema, tal como o de "Rotina diária", permitia às alunas falarem sobre os afazeres, quer os de semana, quer os de fim de semana.

Com esta UD quisemos que as aulas fossem um espaço de descoberta e que as alunas alargassem o seu vocabulário, nomeadamente o da área do lazer. A lecionação desta unidade permitiu o estreitamento de laços entre as alunas e o professor e promoveu, de forma significativa, a comunicação. Foi com frequência que as alunas partilharam, emsala de aula, fotografias com a família ou tiradas durante os passeios, os piqueniques, os acampamentos com os escuteiros, as participações em torneios… O diálogo que se estabeleceu a partir desta partilha foi sempre muito profícuo.

5.11.3. Motivação e percurso da Unidade Didática

Como referimos, não houve uma motivação especial para a lecionação desta UD, apenas a necessidade de dar espaço às alunas para trabalharem e apresentarem as atividades que faziam fora da escola.

A nível das competências a desenvolver, continuámos no encalço das apresentadas pelo QECR (2001), mas também aquelas emanadas do Conselho da União Europeia a 22 de maio de 2018[128] que, ao longo do capítulo, temos vindo a mencionar.

Privilegiou-se a leitura de textos de pequena extensão e de compreensão mais fácil, de acordo com o próprio programa e com o nível de proficiência em que as alunas se encontravam. Reservámos grande espaço à oralidade, promovendo o diálogo espontâneo e estruturado, para manifestar pontos de vista e defender opiniões. A competência da escrita incidiu, sobretudo, nas produções curtas e simples. A competência da audição foi trabalhada da seguinte forma: as alunas seguiam um guião com o texto com espaços em branco e completavam esses espaços depois de ouvido o texto.

A competência da leitura foi a que mais se desenvolveu, porque as alunas leram muitos textos disponíveis *online*. O facto de aprenderem outras línguas ao mesmo tempo, ajudou-as a, sem muita dificuldade, retirar sentidos de palavras e a chegar à compreensão global dos textos. Não admira, pois Bordón (2006), a este respeito, refere:

> existen, por una parte, lectores-aprendices de lengua extranjera que pueden entender unidades de lengua presentadas separadamente y, sin embargo, carecer de competencia lectora para interpretar un texto completo, por otra parte, se encuentra otro tipo de aprendiz: el que tiene grandes dificultades para entender unidades de lengua individuales, pero que puede conseguir una buena comprensión global de textos completos. (pp. 108-109)

[128] In *Jornal Oficial da União Europeia* (2018, C 189/8) Competências de literacia; Competências multilingues; Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia; Competências digitais; Competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender»; Competências de cidadania; Competências de empreendedorismo; Competências de sensibilidade e expressão culturais.

5.11.4. Descritivo das atividades das aulas

Na primeira aula, explicámos a pertinência do estudo do tema e a sua ligação com o que tínhamos acabado de estudar. Indicámos os objetivos e as expetativas que tínhamos em relação à participação de cada uma das alunas. Dialogámos sobre as atividades extracurriculares que costumavam praticar e sobre os seus tempos de lazer. Fizemos o registo no quadro interativo. Esta temática foi propícia para trabalhar questões linguística, como o uso da expressão verbal "gostar de": com intencionalidade de presente, com intencionalidade futura, como desejo e usando o Imperfeito do Indicativo com a ideia de intencionalidade futura - um dia gostava de. Distribuímos o DET1- léxico temático, onde as alunas deveriam registar o léxico que fosse surgindo ao longo das aulas.

Visionámos três exemplos de panfletos publicitários sobre atividades que se podem realizar nas férias ou nos tempos livres, disponíveis em: https://www.noticiasaominuto.com/pais/1114609/esta-e-a-ocupacao-de-tempos-livres-preferida-os-portugueses; https://www.cbqtubaroes.pt/mais/campo-de-ferias.html; https://issuu.com/fundacao_inatel/docs/239.

A análise dos panfletos foi feita oralmente. Distinguimos as atividades que se praticam ao ar livre e aquelas de espaço fechado; referimos a importância da publicidade para vender produtos, mas também para divulgar informação importante aos cidadãos e vimos a composição do panfleto – o *slogan*, a imagem, o texto descritivo e argumentativo. As alunas tomaram as suas notas no caderno. Depois, demos-lhes a seguinte tarefa para ser realizada a pares: deveriam selecionar, de entre as três publicidades visionadas, a mais atrativa, identificar as suas partes constitutivas e apresentar, por escrito, quatro razões que motivaram a escolha. Realizado o trabalho, as alunas leram-no e foi-lhes dado o *feedback*.

A aula acabou com a indicação do trabalho que deveria ser feito em casa e com a rubrica "De salientar hoje".

Na segunda aula, corrigimos o trabalho realizado em casa. Retomámos os pontos essenciais da aula anterior. De seguida, pedimos às alunas que, em conjunto, elaborassem um panfleto, no caderno, tendo em atenção a estrutura daquele tipo de texto. Apresentámos, depois, um panfleto criado por nós, numa ferramenta digital, no *Canva*, com a indicação das regras para a realização de um panfleto. Distribuímos o DET2, que recordava os pronomes possessivos e o DET3 que recordava os adjetivos irregulares no grau superlativo. Demos as instruções para a atividade que as alunas deveriam realizar: a pares, munidas dos esboços feitos na aula anterior e usando o quadro interativo, criar um panfleto com imagens retiradas da internet. No *slogan* e no texto argumentativo, deveriam usar alguns adjetivos que constavam no DET distribuído.

Concluído o trabalho, as alunas apresentam-no oralmente e nós demos o *feedback*. O documento produzido ficou arquivado no ficheiro da classe – o *Google docs*.

A aula foi concluída com a indicação do trabalho a realizar em casa nos DET2 e 3 e com a rubrica "De salientar hoje".

Na terceira aula, corrigimos o trabalho realizado em casa. Depois, distribuímos o DET4, com um texto retirado da internet e adaptado ao português europeu, https://samarascosta.wixsite.com/samarascosta/single-post/2015/08/22/5-coisas-para-fazer-ao-ar-livre-no-final-de-semana-1, no qual se encontram dicas de atividades para fazer ao fim de semana. O texto motivou o diálogo sobre os hábitos entre as famílias e os amigos quando estão juntos. Este foi o momento oportuno para sistematizar as preposições contraídas (a, de, em, por), DET5.

De seguida, apresentámos propostas de temas para um trabalho de projeto que se pretendia pronto para a última aula desta UD, o DET6. Explicámos os objetivos, as linhas

de orientação do trabalho e o peso que ele tinha na avaliação final. A aula terminou com a indicação do trabalho a realizar em casa e com a rubrica "De salientar hoje".

Começámos a quarta aula aconselhando alguns sítios da internet que poderiam ajudar as alunas a trabalharem os temas escolhidos para o projeto final. Seguidamente, passámos ao subtema: desportos aquáticos. Esta temática serviria para falar dos cuidados que se devem ter em conta quando se pratica certas atividades, como os desportos radicais. O ponto de partida foi o visionamento de quatro vídeos: SURF https://www.youtube.com/watch?v=DakwRZqx9lg; CANOAGEM: https://www.youtube.com/watch?v=mfMtgq_iwhk, WINDSURF: https://www.bing.com/videos/search?q=windsurf+portugal&FORM=HDRSC3

ESQUI AQUÁTICO: https://www.youtube.com/results?search_query=esqui+aquatico+em+mocambique.

Pelo diálogo que se estabeleceu entre professor /alunas e aluna / aluna, verificámos que estas tinham considerado os vídeos muito interessantes e que tinham prestado atenção aos custos da prática das diferentes modalidades, aos equipamentos usados para cada uma delas e às motivações das pessoas que as praticam. É certo que o vocabulário usado no nosso diálogo era elementar e que as construções frásicas eram muito simples, mas a verdade é que lhes demos espaço para elas desenvolverem a competência da oralidade, tão importante para o crescimento da sua autoconfiança enquanto aprendentes da língua.

Seguidamente, distribuímos o DET7, que contém a letra da canção "A Primavera", interpretada por Maria Vasconcelos. O poema foi lido por uma das alunas, em voz alta. Para que as discentes pudessem compreender a mensagem da canção, explicámos o significado de algumas expressões. Ouvimo-la duas vezes, a partir de: https://www.youtube.com/watch?v=qFqO7QszOLk. Na segunda audição, pedimos às alunas que acompanhassem a música, cantando. Enquanto que a aluna B conseguiu acompanhar algumas partes, a aluna A balbuciava muito baixinho umas palavras.

Aproveitámos o ensejo para referir a importância de aprender músicas simples como forma de conhecer os sons e novas palavras. E, para que algumas palavras não fossem esquecidas, completámos o DET1 com expressões e palavras aprendidas nessa aula.

Antes de a aula terminar e da rubrica "De salientar hoje", relembrámos às discentes de que elas deveriam dar continuidade ao trabalho de Projeto, DET6.

A quinta aula foi dedicada aos desportos radicais que se praticam a alguma altitude: o arborismo, o paraquedismo, o parapente e o balonismo. Começámos por visionar um vídeo curto de cada modalidade: arborismo https://www.paraquedismoskycompany.com.br/blog/esportes-no-ar/; paraquedismo https://www.guiadoesporte.com/esportes-aereos-entenda-a-diferenca-entre-eles/; parapente https://www.youtube.com/watch?v=a4fseYvfbQw; balonismo https://www.youtube.com/watch?v=8RBplrw_UVk.

O diálogo, daquela vez, foi orientado para as emoções, preparação mental, risco que cada modalidade envolve. Registámos no quadro as expressões mais comuns de reforço positivo (Continua! Coragem! Vai! Insiste!), de aplauso (Parabéns!, Eh!, Grande!, Bravo!), e de desânimo (Que pena! Que fracasso! Que medo! Que desilusão!, Que tristeza!).

De seguida, dividimos tarefas: à aluna A, solicitámos que preparasse um postal – DET8, de felicitação a um colega, pelos bons resultados obtidos no torneio de parapente, considerando as condições atmosféricas favoráveis, a boa preparação física…; à aluna B, pedimos que preparasse um postal de ânimo ou reforço positivo para enviar a um colega depois dos maus resultados obtidos no torneio de balonismo, tendo em consideração as condições atmosféricas adversas, o cansaço… No final da atividade, cada aluna apresentou o seu postal.

A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje" e, mais uma vez, com a indicação do trabalho de casa – continuação do trabalho de Projeto.

Para assinalar a exploração das montanhas, serras e levadas, referimos a nossa terra e ilustrámos com o vídeo https://www.levadasmadeira.com/walks/levada-queimadas-caldeirao-verde/, não deixando de referir a nossa experiência e mostrando maravilhas naturais, à qual juntamos as grutas próprias do nosso local de nascimento https://www.youtube.com/watch?v=iqWPJT4A-40. Tudo isto como forma de nos conhecermos e de valorizar os espaços que fazem parte da vida e que merecem ser conhecidos.

A sexta aula incidiu sobre alguns desportos praticados em terra, no campo ou na cidade. Dado o nível de língua das alunas, o elementar, bastava oferecer-lhes *input* variado para que, aos poucos, as discentes se familiarizassem com assuntos ou temas do seu interesse. Explorámos uma outra modalidade – o *skate*, um desporto praticado ao ar livre –, através do visionamento de vídeos https://www.dw.com/pt-002/skate-uma-ferramenta-social-em-maputo/av-46815714 e https://www.youtube.com/watch?v=GKcmuVfsXO8. Estes vídeos ensinaram-nos que o *Skate* é um desporto recente, está associado à dança, contribui para a socialização e para o conhecimento da cultura de um país. Por essa razão, explorámos outros vídeos ligados a danças como o Forró, brasileiro, e o Zumba, cabo-verdiano, através do visionamento de https://www.youtube.com/watch?v=GKcmuVfsXO8. Nalguns países, esta modalidade, para além de ser muito praticada, está ligada a rituais ancestrais, sobretudo às colheitas de produtos da terra, como é o caso de Cabo Verde, do Brasil e da Guiné.

Sempre relacionadas com a exploração das montanhas, serras e levadas. Começámos por visionar dois vídeos feitos na Madeira, que mostram algumas das maravilhas naturais da ilha, retirado de https://www.levadasmadeira.com/walks/levada-queimadas-caldeirao-verde/ e https://www.youtube.com/watch?v=iqWPJT4A-40.

De seguida, distribuímos o DET9 que é conhecido pelas alunas, aquando do estudo do pronome pessoal contraído (com +) e da aprendizagem de escrita de convites de

aniversário. Pedimos-lhes que escrevessem um convite, DET10, para a colega participar de uma experiência num dos desportos mencionados na aula. Depois, as alunas trocaram entre si os postais e responderam, aceitando ou recusando o convite. Para esta atividade tinham de consultar as formas de aceitação e recusa de convites, estudadas aquando da rotina diária (participação em festas).

No final da aula, antes da rubrica "De salientar hoje", solicitámos que, em casa, controlassem o *email* e imprimissem os documentos que iriam receber, pois seriam necessários para as aulas seguintes.

Na sétima aula, antes de dar cumprimento à nossa planificação, quisemos certificarmo-nos que as discentes tinham imprimido os documentos enviados por *email*. Depois, vimos uma reportagem muito curta sobre as atividades de tempos livres que uma autarquia oferecia aos jovens e que está *online* em: https://www.rtp.pt/play/p1468/e176415/reportagem-tarde-antena-1. A reportagem é de Frederico Moreno, da Antena 1. As alunas tiveram a incumbência de, individualmente, recontarem o que tinham ouvido. Verificámos que elas tinham tido dificuldade na compreensão de algum vocabulário, mas que a informação essencial – que a autarquia oferecia um estágio musical para jovens, nas férias, durante uma semana – tinham conseguido perceber.

Depois, começámos a trabalhar com as fotocópias retiradas do Manual "Português a toda a rapidez" (Cap. V. pp. 58-71), que trata da temática em estudo: Os passatempos. Lemos e sublinhámos os aspetos principais das páginas 58 e 59. Passámos para atividade seguinte: pedimos que cada uma das alunas assumisse o papel de uma das personagens de um dos textos e que apresentasse os passatempos preferidos dessa personagem.

A aula acabou com o registo do trabalho para realizar em casa e com a rubrica "De salientar hoje".

Na oitava aula, começámos por corrigir o trabalho de casa e por nos certificar de que os conteúdos lecionados na aula anterior tinham sido bem compreendidos.

Seguidamente, fizemos a leitura dialogada dos excertos de textos insertos na página 60 e realizámos as atividades propostas relativas aos mesmos, páginas 61 e 62. À medida que íamos respondendo aos itens, íamos esclarecendo o significado do vocabulário menos corrente e estudando o grau comparativo dos adjetivos irregulares.

A aula acabou com a indicação do trabalho a realizar em casa – um autoteste que testa a personalidade de cada um, proposto na página 64 – e com a rubrica "De salientar hoje".

Na nona aula, retomámos a página 64 com o exercício – "Testa aqui a tua personalidade".

De seguida, apresentámos um texto, retirado e adaptado da Internet do sítio https://www.tuasaude.com/como-combater-o-stress/, que intitulámos "Reduzir o stress com os tempos livres" DET11. Este documento abriu uma porta para o diálogo sobre a importância de valorizar os tempos livres em companhia, em pequenos grupos e em estabelecer uma rotina prazerosa. As alunas referiram o quanto a sua prática de exercício físico as ajudava a fazer e manter amizades, a serem mais saudáveis e a apreciarem mais a vida.

A aula acabou com a indicação da pergunta a responder em casa e com a rubrica "De salientar hoje".

Na décima aula, retomámos o DET11 para recordarmos as características da descrição. Em grupo, fizemos a descrição da imagem inclusa no documento, usando abundantemente adjetivos e verbos no Pretérito Imperfeito do Indicativo. Relacionámos este assunto com o do Capítulo fotocopiado, páginas 70 e 71, lemos e completámos os exercícios propostos.

De seguida passámos ao visionamento do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=SwrAluT0h2g. Este foi o ponto de partida para um frutuoso diálogo sobre a Capoeira, expressão artística típica do Brasil.

A aula acabou sem indicação de trabalho para fazer em casa e com a rubrica "De salientar hoje".

A última aula desta UD, como previsto desde o início, foi reservada à apresentação dos trabalhos de Projeto, feito individualmente.

Ainda que, ao longo das aulas, tivéssemos tido a preocupação de ir acompanhando os trabalhos, questionando as alunas sobre eventuais dúvidas ou dificuldades, a verdade é que, em nenhum momento, elas solicitaram a nossa ajuda ou nos desvendaram a forma como iriam apresentar o projeto. Percebemos, depois, que as duas alunas se tinham preparado devidamente e que nos queriam surpreender no momento da apresentação do trabalho. Por esse motivo, chegaram à aula muito sorridentes e com um saco enorme cheio de pequenos objetos.

Decidimos que a primeira a fazer a apresentação do projeto seria a aluna B. Esta, antes de começar, vestiu um avental e colocou uma panela sobre a secretária. Explicou-nos que, aos domingos, gostava de cozinhar e que os pais apreciavam a comida que ela confecionava, ainda que fosse sempre o mesmo prato – carne picada com massa no forno. Respondeu às perguntas formuladas no DET6 e, seguidamente, apresentou um *power point* com a receita, em vídeo, em português do Brasil. A aluna explicou-nos que, como nas pesquisas realizadas não tinha encontrado nenhuma pessoa famosa que tivesse o prazer de cozinhar, tinha encarnado o papel de uma cozinheira famosa. No último diapositivo, escreveu que tinha dificuldades em escolher qual dos passatempos preferia, se a natação, se a cozinha.

Por sua vez, a aluna A pediu alguns minutos para se preparar. Afastou algumas cadeiras e rapidamente se transformou numa bailarina. Disse-nos que começava a

apresentação a dançar. No seu telemóvel, a aluna colocou o vídeo "Le quattro stagioni", de Giuseppe Verdi, e dançou durante três minutos. Depois, apresentou, em *power point*, os diversos tipos de dança clássica e os seus diferentes estilos. No fim da apresentação do trabalho, confessou-nos a sua vontade de, no futuro, aperfeiçoar-se nas danças de ritmo latino, no tango e no bolero.

A aula acabou com o nosso *feedbcak*. Ambos os trabalhos claramente positivos. Mas, antes da saída da sala, as alunas preencheram o documento DET12, que estava dividido em duas partes: 1- Heteroavaliação das alunas e 2- Avaliação da UD.

5.12. UNIDADE DIDÁTICA 6

Animais de estimação.

5.12.1. Apresentação da turma

A mesma turma da UD anterior.

5.12.2. Contextualização da Unidade Didática

O tema da UD enquadra-se na temática sugerida pelo QECR (2001, p. 83). Podemos inseri-la quer no tema três, Vida quotidiana, quer no tema quatro, Tempos livres e diversões.

Seguimos os objetivos gerais definidos pelo SPLIII (2010)[129], já apresentados na Nota 19 da UD – Ambiente e proteção da Natureza – e definimos como objetivos

[129] "compreender palavras e frases familiares relativas ao universo pessoal imediato, quando a língua é falada lenta e claramente; ler e compreender textos curtos contendo palavras e frases correntes; participar numa conversa sobre temas familiares ou situações correntes se necessário com ajuda; descrever em termos simples o seu universo próximo com referências elementares ao passado e ao futuro; escrever mensagens simples, notas e cartas breves sobre o universo familiar; demonstrar conhecimento e compreensão elementar da área cultural abrangida pela língua em questão; relacionar elementos da sua área cultural com alguns elementos da área cultural da língua em questão; reconhecer e desenvolver estratégias de base para a aprendizagem duma língua; desenvolver competências e instrumentos de base para a aprendizagem da língua em questão" (2010-D-49-pt-3 p. 5).

específicos para a UD: mobilizar os conhecimentos precedentes sobre as experiências com animais de estimação (futuramente AE) ou domésticos; ler e compreender textos curtos: BD, imagens, publicidades; relacionar informações de diversas fontes relativas ao tema; ouvir pequenos relatos, textos, músicas e vídeos sobre o tema; dar opinião, defender o seu ponto de vista sobre o tema; descrever imagens subordinadas à temática de modo reflexivo; participar nos diálogos e debates sobre os temas ou situações gerados na aula; descrever, em termos simples, o seu animal de estimação, indicando características elementares desse animal; escrever pequenos textos e notas breves sobre o tema em questão; demonstrar conhecimento e compreensão pelas estruturas lexicais e gramaticais fundamentais para comunicar.

Aquele era o segundo ano de percurso na nossa disciplina e o foco mantinha-se, como recomendado do próprio SPLIII para o primeiro ciclo do secundário, com maior incidência sobre as competências de escuta, de expressão oral de forma contínua e participação nos diálogos.

Durante aquele ano, foi-se exercitando a competência da escrita de pequenos textos: convites, recados, postais, notas e descrições breves de personagens, imagens e espaços. A abordagem das estruturas gramaticais foi feita sempre que se revelavam necessárias e úteis para a compreensão e expressão escrita e oral. A par das competências propostas pelo SPLIII (2010) e das apresentadas pelo QECR (2001), demos importância e espaço às CEALV (2018). Sempre que foi oportuno, integrámo-las nos debates e nos diálogos, de modo a aumentar a consciência do quanto é importante adquirir competências ao longo da vida. Privilegiámos a leitura de textos de pequena extensão e de compreensão mais fácil, de acordo com o próprio programa e adequado ao nível de proficiência em que as alunas se encontravam.

5.12.3. Motivação e percurso da Unidade Didática

Tal como referimos na "Motivação e percurso da UD" anterior, este foi o terceiro tema escolhido pelas alunas. Durante os quase dois anos de trabalho, fomos aumentando gradualmente o grau de exigência na disciplina e fomos conduzindo as alunas para as temáticas a abordar: "Família", "Amigos", "Rotina diária", "Alimentação", "Casa" ….

As alunas eram adolescentes e seguiam as ondas da imitação próprias do tempo em que viviam. Para explorarmos o tema, partimos da nossa observação de alguns objetos, imagens ou fotos que elas traziam ou que tinham nos seus cadernos. Por exemplo, reparámos que, quer nos cadernos, quer nas fotos de perfil do *whatsapp*, *email*, quer, ainda, no porta-chaves preso à mochila, elas traziam fotos de animais de estimação. Foi a partir dali, com o seu consenso, que partimos para o estudo do tema.

Nesta UD, continuámos, *grosso modo*, com a rotina impressa nas UD, desde o início: apresentação do tema e dos objetivos para a aula, correção do trabalho feito em casa, realização de tarefas que envolvem as competências dominantes em língua e as essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, reforçadas nos debates e conversações espontâneas, reservando os momentos finais para, alternadamente, cada aluno sintetizar, na rubrica "De salientar hoje", em duas ou três palavras, o assunto desenvolvido na aula. As aulas tinham lugar à segunda e sexta feira, havendo espaço para a realização de pequenos exercícios complementares à aula ou para a recomendação de leituras de textos curtos.

5.12.4. Descritivo das atividades das aulas

A UD é constituída por doze aulas de quarenta e cinco minutos. A primeira aula versou sobre a apresentação do tema, a estrutura da UD e os objetivos a alcançar.

Iniciámos a aula com a conversação sobre o AE que cada aluna tinha em casa (A aluna A tinha uma cadela e a aluna B dois gatos). As discentes apresentaram uma espécie de bilhete de identidade dos seus AE: nome, idade, cor, tamanho, raça, alimentação, brincadeiras. Elas recordaram outros animais que já tinham tido no passado ou que gostassem de vir a ter no futuro. Afixámos o cartaz da Porto Editora – "Animais no Zoológico" – na parede. Juntámos outras imagens que tínhamos dos anos anteriores. Pedimos às alunas que colocassem questões sobre alguns dos animais, para que nós pudéssemos satisfazer-lhes a curiosidade. Disponibilizámos, de seguida, o Dicionário Ilustrado. Elas folhearam-no e foram indicando os animais que já tinham visto nas viagens que tinham realizado.

À medida que falávamos espontaneamente, registávamos algumas expressões que foram sendo usadas no quadro. Um grupo de palavras referia-se a características de animais e outro grupo a nomes de animais. Com o primeiro, criou-se o bilhete de identidade de cada animal, deixando espaço para as respetivas fotografias (que as alunas trariam na aula seguinte), com a indicação da idade, nome, origem, raça, peso, altura e doenças. Pedimos às alunas que recorressem ao material distribuído na UD "Identificação pessoal e de amigos"[130], para procederem à distinção entre a descrição física dos animais e a descrição psicológica, indicando alguns elementos relevantes dos seus animais.

Não raro, retomámos os DET utilizados em UD anteriores para recordar léxicoe expressões ou mesmo para finalizar exercícios que não tinham sido concluídos, ou por falta de tempo, ou por não terem sido ainda aprofundados. Quando as alunas não os tinham,

[130] DET criado a partir do *Dicionário Ilustrado,* Porto Editora e também usado na UD "Família". (2007, pp. 6-8)

podiam sempre consultá-los no *Google Drive* ou no ficheiro da turma disponível nos seus *smartphones*.

O facto de as alunas conhecerem muito bem os AE uma da outra, dada a proximidade que existia entre elas, facilitou a realização de alguns trabalhos, porque se entreajudavam na procura das palavras mais adequadas e corrigindo-se uma à outra. Verificámos que a aluna A, por ser muito perfecionista, solicitava amiúde o apoio e a opinião da aluna B na escolha de palavras para caracterizar o seu AE. Concluímos, porém, que a interajuda, embora salutar, por vezes, não era benéfica para a aluna A, porque, de certa forma, esta era dependente da opinião da colega. Assim, de comum acordo, decidimos que as alunas se sentariam uma atrás da outra e não ao lado uma da outra, como era habitual. Esta estratégia tinha como objetivo ajudar a aluna A a libertar-se de alguns medos que a impediam de se expor.

Distribuímos o DET1 – léxico temático. Explicámos a sua importância ao longo do estudo da UD e pedimos que o colassem no caderno, de modo a não ser nunca esquecido ou perdido. Pedimos que completassem os significados das palavras e expressões desconhecidas, consultando os dicionários *online* cujas *apps* têm nos telemóveis. O documento deveria ser completado em cada aula, à medida que se ia avançando no conhecimento de novas palavras e expressões.

Foi nossa intenção apresentar as classes morfológicas mais comuns na língua portuguesa: "adjetivos, verbos e nomes". O mesmo foi feito com os DETs1 das UD anteriores, sendo aquele o segundo ano de aprendizagem da língua. Aquela consciência precisava de ser lembrada e repetida, de modo a que as alunas fossem criando uma relação de proximidade com essa terminologia linguística.

Na verdade, houve, naquela fase, muitas confusões com a morfologia, pois o contacto com diferentes línguas e com diversas modalidades de aprendizagem gerou

dificuldades. Exigiu, por isso, da parte das alunas habilidades de relacionação e de transferência dos conhecimentos adquiridos de uma língua para outra, sendo necessário guiá-las para uma maior reflexão sobre a língua. Além disso, as alunas pertenciam à sessão anglófona, com um método de ensino da língua diferente, muito centrado na leitura de obras, explicação do léxico e expressões em contexto. A gramática não era abordada de modo estrutural.

De facto, esta foi a maneira mais eficaz que encontrámos para ir, gradualmente, tornando familiar palavras e estruturas que, em contexto, têm outro poder informativo, sem termos de recorrer a explicações maçudas de regras gramaticais.

Distribuímos e explicámos o DET2. Respondemos, em grupo, à pergunta um. Do documento, constavam imagens com animais que as alunas deveriam identificar, associando-os aos sons que produzem.

A aula acabou com a indicação do trabalho a realizar em casa, DET2, perguntas 3, 4 e 5. Recordámos ainda às alunas que não se esquecessem de trazer a foto dos seus AE na aula seguinte. Passámos à rubrica "De salientar hoje".

Na segunda aula, corrigimos os trabalhos feitos em casa e fomos procurar no sítio https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_das_vozes_dos_animais alguns dos animais que as alunas não tinham conseguido legendar em casa.

Retomámos o tema, mas, desta feita, realçando a importância dos AE nas famílias, no crescimento das crianças, na companhia aos idosos e como guias de pessoas surdas e invisuais. O diálogo revelou-se frutífero, pois a aluna A, sempre muito reservada, falou de um familiar cego que tinha um cão guia. Ela partilhou connosco a história desse familiar que, já em adulto, teve de se adaptar a viver com cegueira. O cão guia ajudava-o imenso nas suas tarefas diárias. Elogiámos a aluna pelo facto de ser sensível à situação desse familiar e, também, pela forma como interveio na aula: com espontaneidade e comoção.

De seguida, apresentámos exemplos de séries televisivas (Lassie, Snoopy, Marley) e livros cujos protagonistas são cães que alteram a vida de pessoas, que divertem ou que, até, salvam vidas. Debatemos o facto de os cães serem os animais preferidos para fazerem companhia aos idosos e às crianças.

Apresentámos, depois, uma sequência de quatro vídeos muito curtos. As alunas deveriam escrever, sobre cada um deles, os dois aspetos mais que considerassem mais importantes ou interessantes. Não lhes revelámos o conteúdo, pois eram vídeos curtos, sendo que um deles era composto só por imagem e música.

Vídeo 1 https://www.youtube.com/watch?v=KSiCBDQ5KRc - vídeo sem voz sobre um cão que salva a vida do seu dono; vídeo 2 https://www.youtube.com/watch?v=e03ECDlRk-k - cão guia que orienta pessoas invisuais; vídeo 3 https://tvuol.uol.com.br/video/criancas-surdas-recebem-ajuda-de-caes-guia-na-grabretanha-04028D993268D8A92326 - cão guia para pessoas com deficiência auditiva, vídeo 4 https://recordtv.r7.com/hoje-em-dia/videos/veja-as-vantagens-de-se-ter-um-animal-de-estimacao-na-terceira-idade-14102018 - cão guia para pessoas idosas.

Visionámos duas vezes os vídeos e as alunas puderam completar a tarefa proposta. Depois, leram os trabalhos realizados e demos o nosso *feedback*. Para o trabalho a realizar em casa, indicámos o visionamento de um outro vídeo sobre a importância dos animais no combate à solidão e a repetição da tarefa que tínhamos feito na aula. Acabámos a aula com a rubrica "De salientar hoje".

Na terceira aula, corrigimos o trabalho feito em casa e demos continuação ao diálogo sobre os AE. Retomámos o vídeo 4 da aula anterior, dando particular atenção às palavras repetidas, e salientámos algumas palavras enfáticas usadas pelo emissor: "vá lá", "eu cá acho", "pois é?", "pois não?", "não é?" (= né? brasileiro e piemontês) e "é que", comummente usadas na linguagem oral. Distribuímos o DET3 e procedemos à leitura e

interpretação de frases e de exemplos dessas expressões, de modo a que as discentes compreendessem os contextos de uso. Em conjunto, resolvemos e corrigimos o exercício 1, relacionámos e identificámos algumas das frases ditas no vídeo e a ênfase que era dada a essas palavras. Solicitámos às alunas que construíssem pequenos diálogos, usando cada uma das expressões. O trabalho para realizar em casa foi concluir o DET3. A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje".

Na quarta aula, retomámos o DET3, corrigimos o trabalho feito em casa e recordámos as expressões enfáticas, reforçando a sua utilização na linguagem oral.

De seguida, escrevemos seis perguntas no quadro e pedimos às alunas que pensassem nas respostas individualmente para, depois, fazermos um debate. As perguntas colocadas foram: Por quanto vendo o meu AE? A quem deixaria o AE, no caso de ir de férias? A quem daria o meu AE em caso de emigrar para um outro país? Quem deve ter um AE igual ao meu? Quando é que os animais passam a ser de estimação? Quando deixam de ser de estimação? Com base nas respostas, iniciámos um debate, com tomada de posição individual e uma reflexão sobre o valor dos AE.

Visitámos o blogue https://www.hospvetsantamarinha.com/blog/natal-solidario-2014-escola-portuguesa-caes-guia-abaadv/ , que evidencia o valor monetário de um cão guia. Trocámos opiniões sobre a mensagem do blogue.

Distribuímos o DET4 com um texto adaptado do sítio https://site.amigonaosecompra.com.br/saiba-tudo-sobre-doacao-de-sangue-animal/ e com espaços para completar sobre a privação de liberdade de um AE. Procedemos à leitura, interpretação e resposta às duas primeiras perguntas do mesmo. A resposta à pergunta três foi como trabalho de casa. A aula finalizou com a rubrica "De salientar hoje".

No início da quinta aula, fizemos a correção do trabalho feito em casa. Lançámos a seguinte questão para se iniciar o diálogo: Quando o animal é cego ou surdo, que fazer?

Abandonar? Para enriquecer o diálogo, visionámos os vídeos https://www.publico.pt/2018/05/15/p3/video/nasceu-a-primeira-plataforma-para-humanosguia-de-caes-cegos-89582 e https://www.youtube.com/watch?v=MJa4Jfi0E5E. A dos vídeos, debatemos o tema lançado como desafio.

De seguida, distribuímos o DET5, destinado ao estudo do plural das expressões fixas com a base de formação (nome+ de+ nome) e relembrámos outras expressões para juntar às existentes. Como trabalho para realizar em casa, solicitámos que escrevessem quatro frases com a expressão fixa no singular e quatro no plural. A aula acabou com a habitual rubrica "De salientar hoje".

Na sexta aula, corrigimos o trabalho realizado em casa. Retomámos o DET5, a fim de relembrar a formação do plural aprendido na aula anterior. Juntámos o estudo de um segundo tipo de formação do plural (nome + adjetivo). As alunas procuraram, nos documentos das aulas anteriores, a informação para completar os espaços que faltavam, descobrindo os respetivos plurais.

Seguidamente, visionámos um vídeo sobre os cuidados a ter com os cães cegos https://www.youtube.com/watch?v=gHepS-HRkWs. Trocámos algumas ideias sobre o assunto.

Finalmente, passámos à audição de um registo áudio para expansão do significado da palavra "contágio", disponível em: https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/5ano/2018-1fase/5ano_Portugues.mp3 . A gravação faz parte de uma prova de aferição de LP do quinto ano, do segundo ciclo. A partir da audição, completámos os Anexos 2 e 3, que é a fotocópia do item "Oralidade" da referida prova. Corrigimos e retomámos o DET5 para continuação e conclusão do estudo dos plurais. Como trabalho de casa, solicitámos às alunas que preenchessem o DET1 com as palavras e expressões

que fomos encontrando ao longo das aulas desta UD. A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje".

Na sétima aula, como de costume, começámos por verificar o trabalho feito em casa. Passámos ao tema: Doação e adoção de animais.

Criámos o seguinte cenário hipotético: as discentes tinham de mudar repentinamente de país e precisavam de dar a desconhecidos ou a uma loja de animais o seu AE. As alunas discutiram entre ambas a decisão que tomariam, defendendo uma posição com dois argumentos.

Distribuímos o DET6, com o texto adaptado do sítio www.mundodosanimais.pt, e, em conjunto, lemo-lo. Sublinhámos no texto os passos indicados para a adoção dos animais, discutimos o tema e relacionámo-lo com a doação dos AE. Depois, respondemos, conjuntamente, às duas perguntas inclusas o documento de trabalho.

Imaginámos, de seguida, uma outra situação: as discentes encontravam-se de férias e deparavam-se com um animal abandonado. Deveriam adotar o animal, porque não sabiam onde deixar o animal e porque o tinham encontrado num dia que era feriado. Para aquela situação, as alunas deveriam escrever dois argumentos para defenderem a sua posição. Debatemos e confrontámos os argumentos de ambas.

De seguida, consultámos o sítio http://www.conjuga-me.net/verbo-doar. Verificámos as especificidades dos verbos "doar" e "adotar". Solicitámos o registo do Presente do Indicativo no caderno. No quadro, escrevemos outras palavras da mesma família que as alunas copiaram para o caderno. Indicámos o trabalho a realizar em casa: escolher quatro dessas palavras e construir frases, empregando-as adequadamente. A aula terminou com a rubrica "De salientar hoje".

Na oitava aula, corrigimos as frases redigidas em casa. De seguida, visionámos o sítio https://play.google.com/store/apps/details?id=net.fagames.android.playkids.animals&hl=pt, para que as alunas associassem os sons aos respetivos animais. Distribuímos o DET7 com a linguagem dos animais e as respetivas onomatopeias. Conjuntamente, completámo-lo. Este momento da aula foi muito divertido, porque a imitação dos sons dos animais varia de país para país. Por exemplo, o som do galo, para os portugueses, é có-có-ró-có, para os gregos, cu-cu-ru-cu.

Depois, distribuímos o DET8 com as letras de duas músicas infantis – "Os Animais da Selva" de Xana Toc Toc e "Fungagá da bicharada", do Avô Cantigas. Ouvimo-las em: https://www.youtube.com/watch?v=BNfJk2X6YKk – e https://www.youtube.com/watch?v=q0ywMLaaiG4. A partir da audição destas canções, solicitámos como tarefa o seguinte: o completamento dos espaços em branco com as palavras que faltavam. No mesmo documento, completámos, conjuntamente, o poema com as rimas que faltavam.

Antes de finalizarmos a aula, indicámos o trabalho para fazer em casa: construir quatro versos rimados sobre animais. Com a rubrica "De salientar hoje" demos por encerrada a aula.

Na nona aula, ouvimos as rimas feitas em casa e assinalámos os erros. Apresentámos, seguidamente, o assunto para a aula – os animais da quinta, os domesticados e que convivem com o homem.

Distribuímos o DET9 no qual consta um texto adaptado e que foi retirado de http://animais.mundoentrepatas.com/animais-quinta.htm. As alunas leram-no em voz alta e, a seguir, respondemos conjuntamente à primeira parte do questionário.

Após esta atividade, visitámos virtualmente a "Quinta Pedagógica de Lisboa", disponível em http://quintapedagogica.cm-lisboa.pt/index.php?id=3849. As alunas partilharam connosco algumas das viagens que tinham feito e o contacto que tinham tido com alguns animais nas quintas que visitaram.

Por fim, indicámos o trabalho a realizar em casa – a conclusão do DET9 – e passámos à rubrica "De salientar hoje".

Na décima aula, corrigimos as perguntas que constam do DET9. Visionámos três vídeos disponíveis em:

https://www.msn.com/pt-pt/video/noticias/exposi%C3%A7%C3%A3o-do-fot%C3%B3grafo-joel-sartore-retrata-esp%C3%A9cies-em-vias-de-extin%C3%A7%C3%A3o/vi-BBQdwDk e https://rr.sapo.pt/video/152212/o-que-tem-em-comum-um-tigre-uma-tartaruga-e-um-rinoceronte e ainda https://rr.sapo.pt/video/152212/o-que-tem-em-comum-um-tigre-uma-tartaruga-e-um-rinoceronte. Os vídeos abordam questões que estão na ordem do dia: os animais em vias de extinção. Refletimos e dialogámos sobre a responsabilidade de cada pessoa na preservação e conservação da fauna.

De seguida, lemos um excerto de um texto adaptado, retirado do jornal, que se encontra no sítio https://www.jn.pt/artes/dossiers/portugues-atual/interior/nomes-coletivos-ii-2974459.html, intitulado "Nomes coletivos II", DET10, da autoria de Lúcia Vaz Pedro, com o objetivo de ajudar a interpretar e a recolher informação sobre os nomes coletivos. Respondemos a algumas perguntas presentes nesse DET e as restantes ficaram como trabalho a realizar em casa. A aula acabou com a rubrica "De salientar hoje".

Na décima primeira aula, procedemos à correção do trabalho feito em casa. De modo a sistematizar a aula anterior sobre os nomes coletivos, resolvemos em conjunto dois breves *quizzes*, disponíveis em https://rachacuca.com.br/quiz/solve/93218/substantivos-

coletivos-i/ e http://guida.querido.net/jogos/portug/colect-1.htm. Tal como é habitual fazermos com outros sítios ou vídeos, recomendámos a posterior consulta ou, se possível, a sua exploração para jogar ou realizar atividades lúdicas divertidas.

Depois, referimos o nome de alguns autores (Esopo, Fedro, La Fontaine) que, desde a Antiguidade, usaram os animais nas suas fábulas, conhecidas em todo o mundo, e que encheram universos de imaginação em todas as idades. Demos espaço às alunas para falarem das suas leituras destes autores e de outros que lhes tivessem suscitado interesse.

Distribuímos o DET11, do qual fazem parte duas fábulas, retiradas do sítio https://www.pensador.com/fabulas_de_esopo/ que, por sinal, as alunas já conheciam nas suas línguas. Procedemos à sua leitura. Cada aluna leu uma fábula. Explicámos algumas expressões cujo significado era desconhecido para as discentes. Salientámos a importância deste tipo de texto, que veicula ensinamentos, transmite valores e muda comportamentos. Pedimos-lhes que, em grupo, inventassem uma fábula, com dois ou três animais à escolha. Curiosamente, as alunas colocaram os seus próprios animais de estimação na história. O cão, grande sabedor da vida, ensinava aos dois gatos que não deviam fumar, porque podiam queimar os bigodes. Constatámos, com grande satisfação, que a as alunas tinham percebido este género textual, mesmo usando uma estratégia muito simples. Elas quiseram, depois, completar a fábula escrita com as fotocópias das fotos que tinham dos seus animais. Realizado o trabalho, colocaram-no na parede da sala.

Chegados à última aula, quisemos rever o léxico e as expressões estudadas ao longo da UD e propusemos um jogo: O QUE É QUE QUER DIZER? Cada aluna assumia alternadamente o papel de Professora /aluna. A professora perguntava e a aluna respondia. Foi uma atividade lúdica, mas que permitiu às alunas desenvolverem a competência da oralidade. A aluna B, sempre muito espontânea, não perdeu o momento de nos imitar, dizendo que repetimos diariamente a expressão “Ai, isso tem de estar fresco na memória!”

Para finalizar a UD e recordar a motivação que esteve na base destas doze aulas, convidámos as alunas a navegar livremente pelo sítio https://www.natgeo.pt/animal-de-estimacao, onde figura um álbum de animais domésticos. Foi-lhes pedido que escolhessem a fotografia que considerassem mais interessante e que imaginassem, para o animal escolhido, o nome, a idade, a cidade ou outras informações que considerassem interessantes. De seguida, foi-lhes solicitado para construírem um pequeno texto, devendo este começar com: "PROCURA-SE o cão / gato…". O texto deveria ter a descrição do animal e o contacto do dono.

A unidade didática terminou com o preenchimento do DET12 de avaliação da UD. As alunas deveriam indicar os aspetos que, segundo a sua ótica, tinham sido mais interessantes desta UD e aqueles que poderiam explorar para alargar o seu conhecimento acerca do tema e da língua. A aula acabou com o registo da rubrica "De salientar hoje".

Foi nossa intenção, neste capítulo, apresentar o percurso metodológico-didático, baseado no trabalho do SPLIII (2010) e distribuído pelos anos de escolaridade. Na apresentação dos documentos de trabalho – SPLIII (2010), QECR (2001) e CEALV (2018) – quisemos estabelecer as linhas de orientação prevalentes na didática da disciplina e a sua ligação às competências desenvolvidas, enfatizando a competência lexical.

A contextualização da escola, como espaço de trabalho e de desenvolvimento das UD, foi o nosso ponto de partida, mas permitiu-nos delinear um conjunto de estratégiase metodologias específicas, exigentes do ponto de vista de produção de materiais e de gestão de todo o processo didático, para serem plicadas com eficácia. As metodologias utilizadas fomentaram experiências de aprendizagem ativa, dentro e fora da sala de aula, sendo os alunos os protagonistas no processo de aprendizagem.

Sugerimos conteúdos, fomos flexíveis em relação às metodologias usadas, atendemos às necessidades e interesses dos alunos e fomos transparentes no que respeita à avaliação.

Cremos que atingimos os objetivos previamente estabelecidos, nomeadamente a articulação entre o uso dos ReD com o aumento do léxico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. Embora não tivéssemos quantificado esse aumento, por falta de instrumentos, observámos que os alunos usavam nos diálogos e debates vocabulário mais diversificado e com maior autonomia.

Como parece ter ficado claro, estimulámos as competências comunicativas em língua portuguesa dos nossos alunos, fomentámos o respeito pela diversidade social e cultural e proporcionámos uma aprendizagem multifacetada. Pensamos ter contribuído, de certa forma, para a construção de um mundo novo.

Por fim, não queremos deixar de salientar que a prática e a reflexão interagiram numa dialética frequente, permitindo-nos, sempre que foi necessário, reorientar percursos, reformular estratégias e investigar outras opções que não aquelas que tínhamos previsto inicialmente.

CONCLUSÕES

Neste capítulo, com base nas questões que fomos colocando ao longo do trabalho, apresentamos as conclusões do nosso estudo, as limitações desta investigação e lançamos pistas para discussão. Deixamos, ainda, algumas sugestões para futuros projetos de investigação neste campo de estudo.

Chegados ao final, importa explicitar as respostas às questões formuladas. As nossas inquietações e as reflexões que tais questões suscitaram foram sendo disseminadas ao longo do nosso trabalho. Mas cabe, agora, de forma organizada e sistematizada, destacar e sintetizar as conclusões. Isto será feito adotando como estrutura as questões de investigação formuladas.

Questão 1. Qual é o contributo dos ReD na ativação de mecanismos motivacionais contínuos para o enriquecimento e expansão do léxico da língua portuguesa a alunos de L3?

Questão 2. Como fazer da investigação, baseada na seleção de metodologias inovadoras, um repertório de sugestões eficazes para a didática da L3?

Questão 3. Como potenciar o aumento do léxico em L3 em contextos de não imersão?

Questão 4. Que critérios seguir para lecionar os conteúdos disponíveis nos ReD, tendo em vista a expansão do léxico e o aprofundamento linguístico, sociolinguístico e cultural?

Consideramos que, de um modo geral, tais questões foram sendo respondidas, permitindo-nos evidenciar a importância do ensino do léxico em L3 e do peso significativo dos ReD na disponibilização imediata de palavras – léxico –, associado a todo um manancial de recursos visuais e auditivos e a um conjunto de ferramentas, *apps*, de trabalho individual e colaborativo.

Vamos, então, atentar em cada questão e verificar de que modo fomos dando sentido a cada uma delas.

Contributo dos recursos digitais para o enriquecimento e expansão do léxico

Atualmente, são muitos os desafios colocados ao professor, os quais requerem respostas céleres e eficazes. Entrar no universo dos adolescentes, dialogar com a finalidade de os ouvir e perceber qual é o seu mundo de necessidades e interesses não é tão fácil como pode parecer. Os adolescentes são homens e mulheres em caminho, em marcha (etimologicamente *adolescens*, *adolescentis*, particípio presente do verbo *adolescere* que dá ideia de um percurso não finito, em marcha) para a vida adulta. Dependendo dos valores atribuídos à vida, do lugar onde vivem e das escolas que frequentam, têm ambições e necessidades diferentes. Delinear um percurso para eles é fazer parte desse percurso com eles. É constituir-se parte de uma achega para as suas decisões e opções. O percurso de aprendizagem de uma L3 é uma achega para os outros conhecimentos e percursos que trilham, podendo vir a ser crucial nas escolhas de vida e no futuro. Quando usámos a expressão "ativar mecanismos", pretendíamos fazer passar a consciência de que é necessário oferecer aos alunos oportunidades de enriquecimento linguístico e cultural, para que eles possam compartilhar experiências e expressar pensamentos, opiniões e sentimentos. A L3 não é mais uma língua nova, é aquela que vai permitir comparar para tirar conclusões, fazer escolhas, pois não é nem materna nem imposta pelo currículo.

Os ReD, em contexto de não imersão, contribuíram para a dinâmica didática, enriquecendo-a com estratégias facilitadoras e atrativas. Em sala de aula, é permitido aos alunos usar a ferramenta de que gostam. O seu manuseamento dá-lhes segurança, funcionando também como facilitador de interpretações do mundo, dos textos, das imagens, enfim, do que os rodeia.

Neste sentido, os ReD trazem mais valor à aprendizagem, à reflexão, à pesquisa e à participação, porque, com um grupo pequeno, as restrições de uso destes instrumentospara resolver problemas de significado de palavras ou de explicitação de conceitos não existem. Eles ajudam a transformar as práticas letivas, libertando a atenção do professor para a elaboração de outros materiais ou para a preparação do passo seguinte. Contudo, escusado será dizer que os ReD não são o único nem o mais importante agente de transformação da prática letiva.

Metodologias inovadoras para a eficácia da didática da terceira língua

As metodologias inovadoras não são as que se destacam com o uso deste ou daquele recurso digital, mas aquelas que, enraizadas no esforço permanente do professor em manter motivados os alunos, lhes despertam curiosidades, lhes dão segurança e os fazem descobrir o fascínio de aprender.

A busca de metodologias inovadoras consiste em ter à disposição estratégias que assegurem a compreensão do *input* oferecido. Referimo-nos a um tipo de certificação imprescindível que o professor precisa de ter para assegurar-se de que uma determinada metodologia se revela eficaz naquele contexto.

A eficácia da aprendizagem, cujo conceito foi explicitado no Capítulo III, revela-se, principalmente, através da utilidade e do sentido que faz para os alunos. Daí que a retoma e repetição das atividades, que naquele contexto se tornaram eficazes, seja uma forma de reinvestimento na aquisição de um conceito ou expressão. Explicar as sequências

das aprendizagens é mostrar coerência de um percurso que está a ser seguido, tornando-o interpretável pelo próprio aluno e consciencializando-o do que faz e de onde se encontra em termos de aprendizagem. As formas de avaliação, nomeadamente o *feedback* sistemático, proveniente das atividades feitas individualmente ou em grupo, dirigido a um aspeto ou a uma situação em contexto, especifica no concreto a direção a seguir.

A coerência metodológica implementa uma dinâmica apreciada pelos alunos e estrutura todos os momentos de ação em função dos objetivos e atividades. O QECR insiste no desenvolvimento de competências e no desenvolvimento de atividades estruturais da língua, destacando as atividades de compreensão e de expressão quepermitem a ativação e a avaliação das competências, distintas daquelas centradas no funcionamento da língua.

Potenciação do léxico da terceira língua em contextos de não imersão

Na interação oral, entram em jogo os papéis de locutor e de ouvinte que obrigam a ambos ao exercício mental de escolhas da palavra ou expressão mais adequada. As conversações espontâneas e informais desempenham um papel crucial na confiança de ambos os interlocutores, permitindo-lhes a familiarização e domínio de palavras e expressões. Os diálogos são estratégias de interação entre os locutores que pressupõem ligação aos marcadores de discurso que estruturam e encadeiam a própria conversação.

No Capítulo V, programámos o tempo para a interação espontânea e estruturada, dada a importância que assume nos níveis iniciais. Revelaram-se momentos cruciais para a criação propositada da necessidade da palavra, deixando que os alunos se ajudassem uns aos outros e que enriquecessem os seus repertórios lexicais. A criação de conversação nas UD não partiu realmente da espontaneidade nem da improvisação, tendo sido um pretexto para direcionar o foco para o objetivo e dali conduzir o raciocínio em função do que se pretendia.

Com efeito, a apropriação da língua faz-se em contacto direto com ela. A exposição a enunciados (visuais e auditivos) em língua contribui para um acesso espontâneo e para uma elaboração mental individual que necessita de orientação. A operação de receção visual e auditiva carecem de um tipo de explicação canalizada para o objetivo que se almeja. Beneficiando da vantagem de conhecerem e dominarem outras línguas, os alunos precisam de reelaborar o conhecimento adquirido numa outra língua, sistematizando-o e apropriando-se progressivamente da língua.

No Capítulo I, aprofundámos o estudo do léxico como elemento primacial do ensino de uma língua. Vimos que o léxico completa o estudo da gramática, que é a chave do estudo dos *skills* e é promotor da expansão permanente das competências em diálogo com o mundo. Refletimos sobre a sua pertinência e transversalidade em todas as competências realizadas e concretizadas na língua. A nível da literatura aprofundada, nesse mesmo capítulo, estudámos e apresentámos as obras de Lewis (1997; 2000; 2012) e de Willis (1990; 1997) que nos consciencializaram do lugar do léxico no centro da metodologia didática. Particularmente com Willis, aprofundámos os desafios do ensino da língua através de um *Syllabus* lexical, "Lexical *Syllabus*", e com Lewis o conceito e as fronteiras da abordagem lexical, assim como as propostas metodológicas de implementação do léxico no ensino e aprendizagem.

O QECR (2001) especifica que, para os níveis iniciais de aprendizagem da língua, o repertório lexical previsto é direcionado para a resolução de problemas ou de situações quotidianas. O desenvolvimento da competência lexical supõe a disposição de atividades abertas e articuladas ao desenvolvimento da competência comunicativa, da qual esta é uma componente, e, por conseguinte, articulada a metodologias de receção e interação orais.

Alargar o *background* lexical pressupõe usar estratégias diversificadas, como por exemplo: mnemónicas em suporte escrito ou auditivo; traduções, a fim de evitar o bloqueio derivado da não compreensão de um grande número de palavras e de associações de

palavras do mesmo campo lexical. A consciência lexical, explicitada no Capítulo I, associada à retenção e à memorização de palavras, fórmulas e expressões lexicais, desde a fase inicial, auspiciam a fluência e a motivação na aprendizagem da língua. Daí que a nossa preocupação incida sobre a manutenção da motivação por longo tempo e ao mesmo tempo a exposição do aluno a uma gama diversificada de *input* linguístico, usando os meios que temos ao nosso alcance.

Potenciar a competência linguística, colocando em primeiro lugar a competência lexical para atingir objetivos interativos que desenvolvam a autonomia no aluno, constitui um grande desafio para nós. As escolhas metodológicas são um garante, os recursos outro, as atividades outro, mas não bastam. Falámos já da motivação que, indubitavelmente, é a via certa, porém, não podemos descurar o interesse e o reconhecimento do valor da nova aprendizagem.

Critérios de seleção dos ReD para o aprofundamento linguístico, sociolinguístico e cultural

Desta questão, emergem duas sub questões: a) de acordo com os critérios seguidos para a seleção dos ReD, quais os que respondem melhor à necessidade de expansão do léxico? b) quais os que melhor contribuem para o aprofundamento das competências linguísticas, sociolinguísticas e culturais?

Ora, se tivermos em conta o *Syllabus* LIII, nas secções "Princípios Didáticos", (2010-D-49-pt-3, p. 4) este refere, no que respeita às estratégias que os professores devem usar na sua prática que "Devem ser utilizadas formas e métodos de aprendizagem diversificados (…) Os alunos conseguirão à vontade e autonomia através do recurso a um vasto leque de meios incluindo as TIC"; na secção "Conteúdos" (p. 6), acrescenta que, no final do 1º ciclo (S1-S2-S3), o aluno deve ter domínio sobre "uma utilização elementar dos dicionários e de outros instrumentos de trabalho incluindo as TIC" e, finalmente, na

secção "Cultura do país coberto pela língua-alvo", referindo-se à sensibilização e à consciência culturais do espaço abrangido pela língua-alvo a ter em conta no final do 1º ciclo, continua "Favorece-se aqui o recurso a materiais autênticos, como textos curtos, poesia, artigos da imprensa atual, bandas desenhadas, revistas, contos, novelas simples, etc.". (p. 10)

Verifica-se que as informações e orientações são vagas e lacunares. Além de deveras elementar e desatualizada a linguagem, as perspetivas apresentadas não se adaptam aos tempos hodiernos, portanto, não ajudam. A didática de uma L3, de facto, requer muito mais hoje.

A preocupação atualmente é procurar estar com os alunos no mundo deles, lendo e compreendendo as suas necessidades e exigências de uma forma interativa e colaborativa. Daí que os ReD sejam vistos como um auxiliar importante para o professor e para o aluno, claro está, não são os únicos, mas desempenham um papel fulcral.

Ora, então, o critério chave é a motivação. Segundo Harmer (2012), a motivação é algo que move a pessoa para a ação e a impulsiona a fazer coisas no sentido de alcançar um objetivo. Por sua vez, Schunk (2012) sugere que a motivação é um estado de consciência cognitiva que provoca o desejo de agir, dando origem a um esforço tanto físico como intelectual. Seguindo ainda a linha de Schunk, a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. A primeira é entendida como uma propensão inata e natural do ser humano para envolver o interesse individual e exercitar as suas capacidades, procurando e alcançando desafios íntimos. A motivação extrínseca é resultante de fatores exteriores, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais, reconhecimento ou, no caso de alguns alunos, a obtenção de bons resultados.

Os dois tipos de motivação – a intrínseca e a extrínseca – revelaram-se-nos importantes na nossa prática pedagógica.

Harmer (2012) assevera:

> When students have agency, they get to make some of the decisions about what is going on, and, as a consequence, they take some responsibility for their learning (…) But the more we empower them and give them agency, the more likely they are to stay motivated over a long period. (p. 103)

Conforme se pode constatar, a sua posição comprova que a motivação do aluno e o papel do professor tornam-se determinantes, porque este induz o aluno a participar, a arriscar e a assumir responsabilidade na sua aprendizagem, reforçando e promovendo a sua motivação. Esta participação ativa do aluno (que Harmer designa de *agency)* significa que o aluno quanto mais envolvido, mais motivado se sente. No entanto, a motivação não tem o mesmo significado, nem é encarada do mesmo modo por todos os alunos.

Quer isto dizer que cabe ao professor favorecer, desenvolver e manter nos alunos sentimentos de autoestima e satisfação. Um dos principais objetivos é que ele se desenvolva não só intelectualmente, mas também social e emocionalmente. Para tal, são imprescindíveis um ambiente e uma metodologia que proporcionem e permitam um clima de segurança e de confiança, em que o aluno se sinta efetivamente parte ativa e integrante de todo o processo em que está inserido, o que, em nosso entender, contribuirá para a sua motivação.

Sob o chapéu da motivação, há critérios que não se podem esquecer: i) a extensão, dando preferência a vídeos de curta duração (3 a 4 minutos), ii) o conteúdo ser relevante, envolvente e apropriado para o nível a que se destina, usando uma linguagem simples, percetível e não ofensiva, iii) a autenticidade dos materiais; iv) a combinação imagem, som e movimento e v) apresentação sóbria dos artefactos didáticos.

Os nossos objetivos basearam-se na promoção da interação oral, no confronto de ideias e na divulgação de aspetos culturais, de modo a suscitar o interesse e a imaginação e a aguçar o sentido crítico.

Dos ReD pode-se usufruir de uma torrente de *input* de naturezas várias que pode aproximar realidades. Ensinar a L3 é didatizar linguisticamente o real, ou seja, é apresentar uma língua com toda a riqueza cultural tal como é na realidade. A motivação é promover um diálogo novo entre a língua e a cultura em contexto de autenticidade.

O QECR (2001, Cap. VI) sugere que os alunos sejam expostos ao uso autêntico da língua estrangeira que aprendem, de várias maneiras: frente a frente, com falantes nativos, a ouvir música, a ver televisão e vídeos e lendo textos de conteúdo e extensão adaptados ao nível a que se dirigem.

A este respeito, constatámos que, na literatura, continua a ser habitual o recurso ao conceito de "texto autêntico" (ou "material autêntico") para enfatizar, em particular, a finalidade não pedagógica que se encontra subjacente à sua elaboração. Little et al. (1988), definem-no como um tipo de texto "created to fulfill some social purpose" (p. 27)". Mishan (2005), por seu turno, descreve-o como um texto que não tem finalidades pedagógicas nem foi produzido "to illustrate specific language points" (pp. 11-12), e, ainda, Tomlinson (2012) ao referir que "an authentic text is one which is produced in order to communicate rather than to teach" (p. 162). Ellis e Shintani (2014) referem que, embora reconheçam a dificuldade em definir o conceito, sublinham que a perspetiva consensual "is that authentic materials are those based on 'genuine' (i.e., native speaker) texts" (p. 166).

Questionar-se sobre a autenticidade dos materiais disponibilizados pela Internet é, em certa medida e do nosso ponto de vista, igual a questionar-se sobre a autenticidade dos conteúdos de qualquer manual. O que se questiona é se esses materiais são didáticos ou não. A resposta genérica é não, mas se se parte do princípio de que tudo pode ser objeto de ensino e se de qualquer coisa se tem algo para aprender, aí, a resposta é sim.

No Capítulo V desta investigação, apresentámos alguns exemplos de vídeos que foram usados para o fim didático, mas não foram concebidos para esse fim. No nosso caso, quando e sempre que isso aconteceu, informámos os alunos de que o objetivo era ouvir o

diálogo entre os intervenientes, ou ver a imagem, ou ouvir a música. Explicámos também a nossa intenção, advertimos para o que não deveriam ter em conta, por não ser importante para aquele momento. O mesmo fizemos com a navegação em blogues ou em outras páginas de jornais e revistas e outras fontes Muitas das vezes, esses vídeos foram acompanhados da transcrição do diálogo, dependendo do propósito.

Acreditamos que o uso de materiais autênticos para o ensino e aprendizagem da língua é importante. Partilhamos da opinião de Nunan (1999) e Tamo (2009) que defendem que os materiais autênticos podem ser explorados no sentido de desenvolver a competência sociocultural e intercultural, já que expõem os alunos a padrões linguísticos e a modos de pensar da cultura alvo. É nossa convicção que estes materiais, quando corretamente trabalhados, também promovem uma maior relação entre a língua e a cultura, porque nos permitem estabelecer pontes, observar imagens mais autênticas, proporcionando a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Se tomarmos como exemplo os filmes e a música, que são de um modo geral acessíveis e fazem parte do universo cultural do aluno, verificamos que estes tanto podem contribuir para um maior envolvimento e motivação do aluno, como para desenvolver o pensamento crítico e aprofundar significados relevantes. Acresce ainda dizer que o material didático, podendo ser impresso, gráfico, auditivo, visual ou outro, deverá ser motivador, estimular o uso da língua, adequar-se às necessidades, ao nível dos alunos e aos objetivos propostos.

Todavia, Nunan (2011) afirma que a questão fundamental não está em utilizar ou não material autêntico, mas sim em usar uma combinação de material autêntico adaptado ou especialmente preparado que proporcione aos alunos as melhores oportunidades para aprender. Para criar oportunidades de aprendizagem em sala de aula, devem-se transformar as atividades do mundo real em atividades pedagógicas. O mesmo autor refere ainda que nem todas as atividades pedagógicas terão uma relação clara e evidente com a vida real. Uma atividade poderá ter como objetivo ativar uma série de funções e de estruturas da

língua e, como tal, é designada de atividade de ativação. Há atividades de leitura crítica ou de reflexão, por exemplo, que, embora não correspondam a situações reais de comunicação, são essenciais para a aprendizagem e o enriquecimento da língua.

O uso dos ReD em contexto educativo faz parte de uma cadeia de recursos que se adequam a vários percursos de aprendizagem e entrelaça-se com o aprofundamento linguístico e sociocultural. Ter acesso a uma gama de *links* para palavras, conceitos, imagens e sons é deveras atrativo e poupa muito tempo. Há que rentabilizar os dois momentos semanais de 45', de modo a desenvolver, de forma motivante, o leque de competências proposto pelos três documentos de trabalho (SPLIII (2010), QECR (2001) e CEALV (2018)).

Procurámos apostar numa didática organizada em competências e motivadora de interação espontânea e estruturada. O facto de os alunos serem em número reduzido, por um lado, limita-os no tipo de diálogo, que é menos participativo e, por isso, mais pobre, mas, por outro, aperfeiçoa as suas competências e conhecimentos, pois, além de disporem de mais quantidade de material, podem satisfazer a curiosidade e interesses individuais sempre que solicitarem.

Quando decidimos não usar um Manual, não foi apenas por não haver nenhum adaptado a estes alunos, ou por todos os que estão à disposição obedecem a um *standard* similar a outros existentes, foi sobretudo porque vimos os ReD como alternativa, preferindo-os ao uso exclusivo de um manual. A disciplina de L3 presta-se a uma liberdade diferente da L1 e da L2, porque permite investir num trabalho por unidades didáticas como forma de rentabilizar, flexibilizar e diversificar métodos de ensino, estabelecer rotinas e reunir a família de conteúdos numa unidade temática.

Não foi uma decisão difícil, inconsciente ou improvisada, porque já a tínhamos experimentado no passado com alunos do 3º ciclo de língua materna. A grande diferença é que, outrora, tínhamos à disposição uma biblioteca com um manancial significativo de

recursos áudio e visuais, sobretudo, livros. Hoje, temos à disposição a internet, com acesso livre, a um acervo mundial com todos os tipos de informação, com ferramentas de trabalho interativas, divertidas e motivantes e ainda com a possibilidade de todos partilharem a mesma informação. E, aqui, realça-se o facto de, com a mesma informação, cada aluno poder criar conhecimento diverso e produzir trabalho diverso, dentro das suas preferências e ritmos de trabalho.

Limitações e constrangimentos do estudo

O estudo foca-se em três grandes áreas: Léxico, L3 e ReD. O léxico é o núcleo de uma Língua, vasto na quantidade e tratável em diversas áreas como a Linguística, Lexicologia, Lexicografia, Semântica, Pragmática, Sociolinguística; por sua vez, os ReD apresentam um acervo digital composto de vídeos, mapas, textos, animações, filmes em vastas quantidades e extensíveis a todas as áreas e contextos do saber.

Quisemos demonstrar que um dos percursos pedagógico-didáticos eficaz para o ensino de uma L3, em particular do léxico, é recorrendo às ferramentas digitais. O uso destas ferramentas, que nos oferecem um manancial de potencialidades, quando ajustadas e adequadas aos fins em vista, tornam as aulas mais dinâmicas, atrativas e enriquecedoras. É certo que o uso de tais ferramentas, por si só, não garante a eficácia do ensino e aprendizagem do léxico, mas é inegável o seu potencial neste processo.

As três áreas também sustentaram a defesa da necessidade de boas práticas, entendidas como aquelas de impacto na aprendizagem e na formação do aluno, das quais exemplificamos algumas nos "Descritivos das atividades das aulas" do Capítulo V. A nossa preocupação foi mostrar como os ReD contribuíram para a interação entre o professor e os alunos, quebrando distâncias e barreiras aquando da transmissão de saberes que poderiam ser feitos de forma impositiva e maçadora. Referimo-nos a aspetos teóricos,

nomeadamente gramaticais, os quais, com os ReD, abrimos novas possibilidades de os abordar e de envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Mas, apesar do nosso esforço para responder às exigências do nosso trabalho enquanto docente de uma L3, não conseguimos conceber e desenvolver todas as potencialidades dos recursos à nossa disposição.

O número reduzido de alunos por turma foi um dos problemas que, *ab initio*, apresentámos como inibidor de algumas atividades que exigem interação. Este constrangimento impediu-nos, de facto, de explorar determinadas potencialidades dos ReD, limitou as atividades em grupos de trabalho colaborativo e ainda circunscreveu a fluência e a circulação de léxico. Claro que, como ficou claro, fomos delineando e desenvolvendo estratégias que nos permitiram minimizar os problemas daí advenientes, mas a verdade é que, com mais alunos, as aulas teriam sido mais dinâmicas.

A vertente lúdica dos ReD não foi explorada em todas as UD como desejaríamos. É certo que não é fácil encontrar jogos aplicáveis a determinados conteúdose adequados ao nosso público-alvo, mas também é verdade que poder-se-ia ter feito adaptações, tal como fizemos noutras circunstâncias.

No que diz respeito ao aproveitamento dos ReD no processo de ensino e aprendizagem de alunos adolescentes, poderíamos ter implicado mais os alunos na exploração e criação de suportes visuais e auditivos, como, por exemplo, na produção de vídeos com texto, som e imagem. Envolver os alunos no processo, através de atividades de descoberta, leva-os a aprender a aprender de uma forma mais construtiva e consistente. Afinal, o que queremos é preparar o cidadão do futuro, capaz de intervir na sociedade de forma ativa, empenhada e crítica.

Ainda no âmbito dos ReD, faltou divulgar trabalhos realizados pelos nossos alunos, sobretudo os de maior qualidade, através, por exemplo, da criação de *e-books*. Consideramos ser importante partilhar ideias, experiências reais ou imaginárias, reflexões

sobre temas da atualidade e perspetivas sobre a vida e o mundo. Todos ficariam a ganhar. Os nossos alunos, porque se envolveriam mais na realização desses trabalhos; a escola porque adicionaria conhecimento sobre outras realidades e outras experiências.

Reconhecemos também que seria interessante e benéfico para os alunos ter promovido atividades que facilitassem a interação e a cooperação dos nossos alunos com alunos de outras classes. Poderíamos, por exemplo, ter desenvolvido projetos conjuntos, concursos de escrita, momentos de leitura ou debates de ideias. Já o referimos, mas não é demais voltar a este assunto, a troca de experiências e de saberes é sempre enriquecedora para todos e contribui para o crescimento cultural e pessoal.

Algumas destas atividades só nos lembramos após termos trilhado tão longo caminho, isto é, depois do *terminus* das aulas. Só então tivemos tempo e o distanciamento necessário para fazer uma avaliação mais objetiva sobre todo o processo. É o caso, por exemplo, dos *e-books*. Outras, porém, ocorreram-nos durante a lecionação dos conteúdos. Quisemos, a determinada altura, envolver os alunos na produção de um vídeo, mas devido a problemas de tempo da nossa parte e, sobretudo dos discentes, porque estes estavam envolvidos em muitas atividades curriculares e extracurriculares, não foi possível.

Tendo consciência que as exigências e desafios do ensino da L3 se coloca num patamar plurilinguístico e pluricultural, destacamos a importância de um perfil docente, capaz de interligar a língua de ensino com aquelas que fazem parte do *background* dos alunos, compreendendo a transferência de aquisições linguísticas e ajudando a filtrar especificidades. A abordagem de uma L3 não segue a mesma ordem dos passos seguidos da L1 ou da L2, pelo contrário, parte de conhecimentos adquiridos nas outras línguas, os quais, de um modo fluido e cativante, podem envolver os alunos numa aprendizagem nova. Como vimos no Capítulo I, não se somam os estudos das línguas, mas ensina-se com métodos diferentes, partindo sempre das outras aprendizagens linguísticas feitas.

Numa época de grandes alterações e dinâmicas no mundo digital, destacamos a nossa predisposição e resiliência em acompanhar essas inovações que a todo o momento vão surgindo e em estudar as suas potencialidades e aplicabilidades. Apostar na inovação das práticas é dar uma qualidade moderna ao ensino e à educação, criando nos alunos os alicerces para a aprendizagem ao longo da vida. Acreditamos que das respostas dadas às questões emergem a valorização e atualização contínua do professor e a valorização do aluno com as suas necessidades e competências. Faltou-nos, neste âmbito, uma dinâmica de trabalho colaborativo com os nossos pares, sobretudo na partilha de saberes e na seleção e construção de materiais didáticos. Os professores envolvidos em dinâmicas colaborativas enriquecem-se e motivam-se mutuamente. No nosso caso, teria sido enriquecedora a troca de experiências, pois acreditamos que facilitaria o nosso trabalho na diversificação de estratégias e de recursos.

Foi nosso objetivo nesta investigação demonstrar a pertinência do uso dos ReD no ensino do léxico. No entanto, chegados a este momento do nosso trabalho, nãoqueremos deixar de registar uma das questões que sempre nos ensombrou e para a qual não encontrámos resposta. Até que ponto fizemos a melhor escolha ao optarmos por um ReD em detrimento de outros? A diversidade de ReD à nossa disposição é tão grande que, por vezes, é difícil saber se aquele que escolhemos foi o mais adequado para a lecionação de um determinado conteúdo. Esta dúvida permanecerá certamente, pois só saberíamos a resposta se, para esse conteúdo, tivéssemos tido a possibilidade de experimentar vários.

É, também, a altura de questionarmos se a imersão é condição *sine qua non* para a aprendizagem da L3. Atendendo a que nos podemos valer do caráter e do tipo de abordagem exigidos pela própria disciplina, a qual pode dispor de um manancial de recursos virtuais autênticos tão próximos da realidade.

Sugestões para trabalhos futuros

Depois de um percurso de investigação longo e demorado, surgem necessariamente novas pistas de investigação, fruto do que se foi maturando no "terreno", mas que não foi possível desenvolver, devido à necessidade de seguir o caminho previamente traçado da investigação.

Tendo em consideração que há um manancial de recursos digitais à nossa disposição que podem auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem, é importante que estes saibam manuseá-los e descodificar linguagens que são específicas das tecnologias, que saibam selecioná-los e que sejam capazes de criar e produzir materiais didáticos adequados às suas necessidades. É preciso não esquecermos que integrar as ferramentas digitais no currículo requer espírito crítico no que se refere às possibilidades, limites e implicações. Falta formação nesta área. Hoje, não basta ao docente ter uma formação académica sólida num determinado ramo do saber. A formação inicial do docente é importante, porém falta-lhe a literacia digital. Sugere-se, por isso, um estudo que desencadeie reflexões sobre i) a forma como devem ser integrados os ReD nos currículos; ii) as possibilidades, os limites e as implicações na sua utilização, de modo a orientar os agentes de educação. Alertámos, porém, que este trabalho não deverá ser imposto ou dirigido pelas editoras.

Pensamos ter dado algum contributo para o conhecimento e importância do léxico por parte dos professores de L3, incentivando o conhecimento científico na área. Temos esperança que este estudo sirva como ponto de partida e estimule os professores na didática do português como L3. Cremos, também, ter contribuído para a formação e valorização do professor de uma L3.

"Termino esta conclusão. Não está verdadeiramente terminado, bem sei, terei muito que retomar, que corrigir. Mas tenho finalmente a sensação de ter anelado o anel.

Ainda é dia. Sinto-me esgotado. Não é somente a quantidade do que li e sobretudo do que não li que me pesa. Não é somente um sentimento de derrota porque me sinto antecipadamente condenado, vencido. É uma grande descompressão que subitamente me esvazia."

Edgar Morin, *O Método II*, (1987, Lisboa, Europa-América, s. d., pp. 423-424.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aitchison, J. (1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Blackwell.

Aitchison, J. (1992). *Language and Mind*. Penguin English. Blackwell.

Almeida, V. P. (2011). Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira – legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*. Curitiba, 4378-4388. https://it.scribd.com/document/255436393/competencia-linguistca-pdf2

Amorim, C., & Sousa, C. (2009). *Gramática da Língua Portuguesa - Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Areal Editores.

Alonso, R. (2011). *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nível iniciación): Una teoría explicativa de ASL*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca]. http://hdl.handle.net/10366/115528

Altarriba, J. (1992). The representation of translation equivalents in bilingual memory. In R. J. Harris (Ed.). *Advances in psychology*. *Cognitive processing in bilinguals*, *83*, 157-174. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61493-4

Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 101-122). https://doi.org/10.2307/417696

Alves, J. (2006). *As tecnologias de informação e comunicação no ensino - aprendizagem do Inglês: potencialidades, práticas e constrangimentos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24979/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf

Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis - a educação em revista*, *51*, Jul.-Set., 14-16. https://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis

Andrade, A. I. (1995). O recurso à língua materna em aula de língua estrangeira. Ciências da Educação: Investigação e Acção. *Actas do II Congresso da SPCE Vol. I*., 599-603. http://www.spce.org.pt/publicacoes.html

Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interacção Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. https://www.ua.pt/pt/cidtff/lale/page/9754

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da LE. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Col. Horizontes da Didáctica. http://www.sudoc.fr/012693340

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, (2017). KOINOS: European Portfolio of Plurilingual Literacy Practices. *CIDTFF*. (Cadernos do LALE, Série Propostas 11). cadernos Propostas - cidtff\lale - Universidade de Aveiro (ua.pt)

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H., & Martins, F., Leite, F., Bartolomeu, I., Gralheiro, C., Simões, A. R., Santos, L., & Melo, S. (Coord.). (2003). Análise e construção da competência plurilingue –alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias da educação. Percursos e desafios* (pp. 489-506). Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação. Investigação LALE temáticas - cidtff\lale - Universidade de Aveiro (ua.pt)

Andrade, A. I., Martins, F., Pinho, A. S., Simões, A. R., & Sá, S. (Eds.). (2015). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade: novas propostas. *Cadernos do LALE*, *10*. Propostas 10 - cidtff\lale - Universidade de Aveiro (ua.pt)

Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2019). Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um referencial de formação. *EL.LE*, *8*(1), 235-252. 14997-Articolo-44680-1-10-20210119.pdf

Arapé, A. (2011). *La importancia de las tecnologías de información ycomunicación (TIC) en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE)*. [Tese de Mestrado, Université de Montréal]. http://hdl.handle.net/1866/5257

Araújo e Sá, M. H. (2005). A interacção em Didáctica de Línguas: percurso epistemológico de um objecto de investigação. In A. M. Mattos Guimarães, A. M. Stahl Zilles, M. G. di Fanti, T. M. Lopes Teixeira, A. Naves Brito, & C. Schnack (Coord.), *Congresso Internacional Linguagem e Interacção /III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interacção* (s/pp.). UNISINOS. 22-25 agosto. http://www.unisinos.br/eventos/iii-congresso-internacional-linguagem-e-interacao-ex121701

Araújo e Sá M. H. (2013). A Intercompreensão Em Didática De Línguas: Modulações Em Torno De Uma Abordagem Interacional. *L I N G VA R V M A R E N A - VOL. 4*, 79-106. 12008.pdf (up.pt)

Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, S. (2015) Comunicação electrónica em aula de Português Língua Estrangeira. Lidel. (PDF) - MELO-PFEIFER, S. & ARAÚJO e SÁ, Mª H. (Ed.) (2013). Comunicação electrónica em aula de Português Língua Estrangeira. Lisboa: LIDEL. (researchgate.net)

Arnaud, P. J. L. (1992). Objective lexical and Grammatical characteristics of L2 Written Compositions and the validity of separate components tests. P. J. L. Arnaud and H. Béjoint (eds). *Vocabulary and Applied Linguistics*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-349-12396-4_13

Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation*. Routledge. Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity - Google Livros

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View | SpringerLink

Baddeley, A. D. (2006). Working memory: an overview. Susan J. Pickering (org.) *Working Memory and Educatio* (pp. 1-31). London Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012554465-8/50003-X

Bagnara, S. (1990). Ergonomia cognitiva e interazione uomo calcolatore, in D. Gilli, F. Grimaldi. *Interazione col computer e sistemi formativi* (pp. 206-223). Franco Angeli. http://freedom.dicea.unifi.it/~leo/mymaster/web/ergonomia%20cognitiva.pdf

Baldacci, M. (2013). *Ripensare il curricolo*. Carocci Editore.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. F. Freeman.

Bandura, A., Azzi, R., & Polidoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva – Conceitos básicos*. Artmed.

Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français: un exemple de l'interface lexique / grammaire. *Synergies Europe*, *6*, 27-39. https://www.gerflint.fr/Base/France6/bassano.pdf

Bastos, M. (2014). A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE. Série Reflexões, 6*. Cadernos do LALE_serie-reflexoes6 (3).pdf

Bates, E., & Goodman, J. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes, 12*, 507-586. https://doi.org/10.1080/016909697386628

Beacco, J.-C. (2017). Language in all subjects: The Council of Europe's perspective. *European Journal of Applied Linguistics EUJAL*, *5* (2), 157-176. https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0004

Beacco, J.-C. (2018). *L'approccio per competenze nell'insegnamento delle lingue – Insegnare a partire dal Quadro europeo comune di riferimento*. Edizioni Centro Studi Erikson.

Bekker, T., Bakker, S., Douma, I., van der Poel, J., & Scheltenaar, K. (2015). Teaching children digital literacy through design-based learning with digital toolkits in schools. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *5*, 29-38. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2015.12.001

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (3.ª Ed.). Gradiva.

Bell, A. (1969). *Estudos Vicentinos*. *Estudos de Cultura Medieval*. Biblioteca Breve.

Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, *6* (2), 183-200. https://doi.org/10.1017/S0305000900002245

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou Y., Borokhovski, E., Wade A., Wozney, L., Wallet, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research, 74*(3), 379-439. https://doi.org/10.3102/00346543074003379

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P.C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, *26*(1), 87-122. https://www.springerprofessional.de/en/a-meta-analysis-of-blended-learning-and-technology-use-in-higher/11827066

Bernardes, J. A. C. (1996). *Sátira e lirismo – Modelos de síntese no teatro de Gil Vicente*. Coimbra.

Bernardo, A. M. (2010). O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão). *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 5*, 27- 40. http://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/2752/2538

Berardo, S. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *Reading Matrix: An International Online Journal*, *6* (2). 60-70. http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf

Bezara, M. (2007). Buenas praticas en el practicum: bases para su identificacion y analisis. *El practicum: buenas practicas en el Espacio Europeo de Educacion Superior-Revista de Educación* (pp.7-33). Universidade de Vigo. Torculo Edicions. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=557321

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit. *Educational Research, Educational Theory*, *57* (1), 1-22. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x/

Bimmel, P. E., van den Bergh, H., & Oostdam, R. J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal Psychology Education*, *16*, 509–529. https://doi.org/10.1007/BF03173195

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment. *Education*, *5*(1), 7-74. http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102

Blanchet, P. (2000). *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (l'exemple du français langue étrangère*). Université de Rennes.

Blasco, P. (1992). O Auto de Inês Pereira: a análise do texto ao serviço da história das mentalidades. in *Temas vicentinos – Atas do colóquio*. ICALP, pp. 27-38.

Bloom, B. S. (1968). Mastery Learning. In J. H. Block (ed.), *Mastery Learning: theory and practice* (pp. 47-63). Holt, Rinehart and Winston. https://www.gwern.net/docs/psychology/1971-block-masterylearningtheoryandpractice.pdf

Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Etrangères, Langues et Apprentissage des Langues*. Hatier/Didier.

Bogaards, P. (1998). Des dictionnaires au service de l'apprentissage du français langue étrangère, *Cahiers de Lexicologie*, *72*, 127-167. https://www.soas.ac.uk/clp/plidam-doctoral-seminar-proceedings-2012/file116376.pdf

Bogaards, P. (2001). Lexical Units and The Learning of Foreign Language Vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, *23* (3), 321-343. https://www.jstor.org/stable/44486545

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. *Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bogdanovic, Z., Barac, D., Jovanic, B., Popovic, S., & Radenkovic, B. (2014). Evaluation of mobile assessment in a learning management system. *British Journal of Educational Technology*, *45*(2), 231-244. https://doi.org/10.1111/bjet.12015

Bonaiuti, G. (2017). *Le strategie didattiche*. Carocci Editore.

Bonaiuti, G., & Vivanet, G. (2013). L'utilizzo della rete per la ricerca di informazioni affidabili. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, *13*(2), 129–143. http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13263

Boaniuti, G., et al. (2016). *Fondamenti do didattica*. *Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci Edittore.

Boaniuti, G., et al. (2020). *Le tecnologie educative*. Carocci Editore.

Bono, M. (2007). La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. *BISAL*, *2*, 22-41. http://www.bisal.bbk.ac.uk/publications/volume2/pdf/article2pdf

Bono, M. (2008a). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In V. Castellotti, & D. Moore (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 147-166). Peter Lang. La compétence plurilingue : regards francophones - ReadingSample (windows.net)

Bono, M. (2008b). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*. (Num. nacional de thèse: 2008PA030117) [Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures (Vol. 1), Université de la Sorbonne Nouvelle]. http://www.theses.fr/2008PA030117

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Arco Libros. https://core.ac.uk/download/pdf/39154166.pdf

Borenstein, M., Sutton, A. J., Rothstein, R. H. (Edit). (2006). *Publication Bias in Meta-Analysis: Prevention, Assessment and Adjustments*. John Wiley & Sons. https://www.meta-analysis.com/downloads/PBPreface.pdf

Brown, M., & Webb, R. (2004). Benchmarking. Buenas practicas de formacion del profesorado. In *Ensenar al profesorado como utilizar la tecnologia: buenas practicas de instituciones lideres* (pp. 33-54). Editorial UOC. https://www.uoc.edu/dt/esp/epper0904/epper0904.pdf

Brumfit, C. J. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Pergamon.

Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erikson.

Calaque, E. (2002). *Les Mots en jeu. L'enseignement du vocabulaire*. CRDP de Grenoble.

Calaque, E., & David, J. (2004). *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*. De Boeck Université.

Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Carocci Editore.

Calvani, A. (2007a). Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"?. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, *3* (3), 139-146. https://www.ledonline.it/ECPs-Journal/allegati/ECPS-2011-3_Calvani.pdf

Calvani, A. (ed.). (2007b). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci Editore.

Calvani, A. (2008). Connectivism: new paradigm or fascinating Pot-Pourri? *Journal of e-learning and Knowledge Management*, *I*, *4*, 247-252. https://doi.org/10.20368/1971-8829/268

Calvani, A. (2009). L'Introduzione delle ICT nella scuola. Quale Razionale? Un Quadro di Riferimento per una politica politica tecnologica. *TD-Tecnologie Didatiche*, *48*, 9-14. 295-Article Text-502-1-10-20150807.pdf

Calvani, A. (2011a). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Carocci Editore.

Calvani, A. (2011b). Decision Making nell'istruzione. Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies ECPS Journal*, *3*, 77-99. http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/pdf

Calvani, A. (2012a). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, *2*, 567-584. http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-14592.pdf

Calvani, A. (2012b). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Erickson.

Calvani, A. (2013). Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "road map" per decisori ed educatori, *TD -Tecnologie Didattiche*, *21* (1), 52-57. https://it.readkong.com/page/una-road-map-per-2830080

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci Editore.

Calvani, A. (2017). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Carocci Editore.

Calvani, A. (2020). *Manuale delle tecnologie educative. Come avvalersene per apprendere*. Carocci Editore.

Calvani, A., Bonaiuti, G., Menichetti, L. &, Vivanet, G. (2020). *Le tecnologie educative*. Carocci Editore.

Calvani, A., Fini A., & Ranieri M. (2010). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi.*TD-Tecnologie Didattiche*, *48*, pp. 39-46 299-Article Text-506-1-10-20150807.pdf

Calvani, A., & Menichetti, L. (2013a). Evidence based education: superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, *13*(2), 1-5. https://doi.org/10.13128/formare-13252

Calvani, A., & Menichetti, L. (2013b). La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo, in *TD- Tecnologie Didattiche*, *21* (3), 132-40. http://geca.area.ge.cnr.it/files/331995.pdf

Calvani, A., & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico*. *Gli errori da evitare*. Carocci Editore.

Calvani, A., & Rotta, M. (2004). *Comunicazione e apprendimento in Internet*. *Didattica costruttivistica in rete*. *Tecnologia della comunicazione e dell'apprendimento*. Erickson.

Calvani, A., & Vivanet, G. (2012). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell' Evidence Based Education? in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *10*, 83-112. https://iris.unica.it/retrieve/handle/11584/68143/167221/ECPS1014.pdf

Calvani, A., & Vivanet, G. (2016). Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento. *Pedagogia Oggi*, 1-24. http://hdl.handle.net/11584/191532

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, *1*, 1-47. http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Canelas. R. (2012). Potencialidades da Utilização de 'Podcasting' em Língua Estrangeira para a Aprendizagem da Oralidade: uma Revisão da Literatura. *Indagatio Didactica, 4*(3), 45-64. https://doi.org/10.34624/id.v4i3.4199

Carecho, J., Soares, R., & Fernandes, A. (2020). Tecnologias Digitais numa Experiência de Aprendizagem Autónoma de Léxico da Língua Alemã. *Diacrítica, Revista do Centro de Estudos Humanísticos, 34*(1), 248-274. https://doi.org/10.21814/diacrítica.355

Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A. A. A. (2009). 'Podcasts' no ensino: contributos para uma taxonomia. *Ozarfaxinars*, *8*, 1-15. http://hdl.handle.net/1822/9432

Carvalho, A. D. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora.

Carvalho, A. M. (2004a). O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, *3*, 1-21. http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Carvalho-da-Silva1.pdf

Carvalho, A. M. (2004b). *A Consciencialização do Processo de Transferência: um Contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em Contexto Escolar Português*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. http://hdl.handle.net/10773/17613

Carvalho, A. M. & Silva, A. J. B. (2006). Cross-linguistic influence in third language Acquisition: the case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, *39*(2), 185-202. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02261.x

Carvalho, I., V. (1985). Provérbio e jogo de palavras na Farsa de Inês Pereira *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*. Universidade Federal de Minas Gerais. 89-111.https://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/132

Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary Words in Text as a Function of the relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction. *Journal of Reading Behavior*, *26*, 413-43. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969409547861

Carver, C. S., & Scheier, M. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, *Vol. 2* (pp. 3-52). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/1990-98254-001

Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme: quelle didactique des langues pour le 21e siècle? In Ph. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 181-201). Éditions des archives contemporaines. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00568838

Castells, M. (2001). *A galáxia Internet: Reflexões sobre a Internet, negócios e sociedade*. Serviços de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ceia, C. (2018). *E-Dicionário de Termos Literários*. https://edtl.fcsh.unl.pt/

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 8-29). Multilingual Matters. https://doc.rero.ch/record/18298/files/04_Cenoz.pdf

Cenoz, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, *7*(1), 71-87. https://doi.org/10.1177/13670069030070010501

Cenoz, J. (2003b). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: Age, développement cognitif et milieu. *AILE*, *24*, 38-51. https://doi.org/10.4000/aile.1151

Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.). (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In Creese, A. & Blackledge, A. (eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 239-254). Springer. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x

Cenoz, J., & U. Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe – the acquisition of a third language*. Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2007). Teaching English as a Third Language. *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 155-167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_12

Cenoz, J., Jessner, U., Hufeisen, B., & Cenoz, J. (Eds.). (2001a). Third language acquisition in the school context. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, *4*. https://doi.org/10.1177/13670069030070010101

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001b). *Beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Stauffenburg. https://doi.org/10.1017/S0272263104291057

Cerqueira, A., & Andrade, A. I. (2004). Alunos com Português Língua não Materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã, & A. Moreira (Coord.), *Transversalidade em Didática das línguas* (pp. 135-147). Universidade de Aveiro.

Chandler, P., & Sweller, J. (1992). Cognitive Load Theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, *8*(4), 293-332. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2

Chandler, P., & Sweller, J. (2006). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology*, *62*, 233–246. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01017.x

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition - Foundations for Teaching, testing and Research*. Cambridge University Press.

Chen, Y. (2010). L'usage d'internet dans un dispositif d'autoformation en FLE: le cas d'un public en immersion. *Revue Internationale des Tecnologies en Pédagogie Universitaire,7,* 7-32. https://doi.org/10.7202/1000022ar

Chen, Y., Fan, J. P., & Macredie, R. D. (2006). Navigation in hypermedia learning systems: Experts vs. novices. *Computers in Human Behavior*, *22*(2), 251-266. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.06.004

Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on Pragmatism and Scientific Realism. *Education Researcher*. August-September, *14*, 13-17. https://doi.org/10.2307/1176502

Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *9*, 88-113. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001

Chini, M., & Bosisio, C. (2019). *Fondamenti di Glottodidattica*. Carocci Editore.

Clark, E. V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511554377

Clark, R. C. (2000). *Four Architectures of Instruction*. http://www.sjsu.edu/depts/it/edit235/handouts/ruth_clark_4_arch.pdf

Clark, R. C., & Lyons C. (2004). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. Pfeiffer Wiley.

Clark, R. C., & Lyons C. (2010). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. Pfeiffer Wiley.

Clark, R. C., Nguyen F., & Sweller J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. Jossey-Bass Pfeiffer.

Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals Do. *International Journal of Bilingualism, 1*(2), 95-116. https://doi.org/10.1177/136700699700100201

Coe, R. (1999). *A Manifesto for Evidence-Based Education*. http://www.cem.org/evidence-based-education/manifesto-for-evidence-based-education

Coe, R. (2002). *Finding out what works: evidence-based education*. University School of Education.

Coelho, E. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*. Multilingual Matters. http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/multilingual-classrooms_en.htm

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4 ed). Routledge.

Comissão Europeia. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de Referência Europeu*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/404_en.htm

Comissão Europeia. (2008). *Speech/08/132*. http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/index_en.htm

Comissão Europeia. (2010). Comunicação da Comissão Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF

Comissão Europeia. (2012). *First European survey on language competences*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategicframework/documents/language-survey-final-report_en.pdf

Comissão Europeia. (2018). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid

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

Conselho da União Europeia. (2002). *Risoluzione relativa alla promozione della diversità linguistica e dell'apprendimento delle lingue nel quadro dell'attuazione degli obiettivi dell'Anno europeo delle lingue* 2001, C 50/01. http://www.labeleuropeolingue.it/download/politiche/RISOLUZIONE%20DEL%20CONSIGLIO/Risoluzione%20consiglio_febbraio%202002.pdf

Conselho da Europa. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe*. In Beacco J. C. & Byram M., Language Policy Division - Council of Europe. https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe

Conselho da Europa. (2007). *Multilinguismo no Parlamento Europeu: a União fala a sua língua*. https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20071017FCS11816+0+DOC+XML+V0//PT

Conselho da Europa. (2008). *Risoluzione relativa a una strategia europea per il multilinguismo*, C 320/01. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01)&from=IT

Conselho da União Europeia. (2014). *Conclusioni sul multilinguismo e lo sviluppo di competenze linguistiche*, C 183/06. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=IT

Conselho da União Europeia. (2018). (C189). *Recomendação Do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=EN

Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. Edward Arnold.

Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, *42*, 557-591.

http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x

Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In: G. Brown/ K. Malmkjaer/ J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pp. 57-69). Cambridge University Press. http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/Cambridge96.htm

Cook, V. (2000). Is transfer the right word? Paper presented at *International Pragmatics Association*, *11*. http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/Transfer2000.htm

Cook, V. (2009). Multilingual universal language as the norm. En Y.-k. I. Leung (coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 55-88). Multilingual Matters. http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/UgBilNorm.htm

Cook, V. (2012). Would 'multilingualism and multicompetence' work? *Eigth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (13-15 de Setembro). Universitat Jaume I. http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/MC16Premises.html

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University.

Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue in language learning. In S. Gass, & L. Selinker (Orgs.), *Language transfer in language learning* (pp. 85-97). Newbury House. https://doi.org/10.1075/lald.5.04cor

Corder, S. P. (1992). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In J. M. Liceras. *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 31-40). Visor. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3789024

Correia, M. (1994). Bases digitais lexicais na União Europeia. *Simpósio de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia Araraquara*, 25 a 27 de Outubro de 1994. http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/1994-mcorreia-bdigitais.pdf

Correia, M. C. B. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, *13* (2). http://hdl.handle.net/10400.26/23968

Costa, F. (2007). Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal. A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação*. *Teorias e Práticas (1960-2005)*. (pp. 169-224). Educa& Ui & DCE. http://www.gepe.min-edu.pt

Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2008). *As TIC na Educação em Portugal*. *Conceções e Práticas*. Porto Editora.

Coste, D. (1998). 1940 à nos jours: consolidations et ajustements. Le français dans le monde (recherches et applications), Numéro spécial *La didactique au quotidien*, janvier, 71-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999077

Coste, D. (2000). Le declin des methodologies: Fin de siecle ou ere nouvelle?.in Mélanges nº25. Une *Didactique des langues pour demain:3º millénaire: des réponses, des questions* (pp. 199-212). www.atillf.fr

Coste, D. (2001a). De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (pp. 91-202). Presses Universitaires de Rouen. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390211/document

Coste, D. (2001b). La notion de compétences plurilingue et ses implications possibles. In *Actes du séminaire – L'enseignement des langues vivantes*. *Perspectives*, 29-38. Direction de l'Enseignement scolaire/ CRDP Versailles. www.coe.int/lang/fr

Courtillon, J. (1989). Lexique et apprentissage de la langue. *Lexiques*, coordonné par Amir Helmy Ibrahim, Hachette, coll. F., 146-153. http://ilob-olbi.juliencouturecentre.ca/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2158

Coutinho, C., & Chaves, J. H. S. (2001). Desafios à investigação em TIC na Educação: as metodologias de desenvolvimento, *Challenges 2001- II Conferência*

Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/4277

Coutinho, C. P. (2008a). A influência das teorias cognitivas na investigação em Tecnologia Educativa. Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, *2*(1), 101-127. https://doi.org/10.21814/rpe.13921

Coutinho, C. P. (2008b). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, *12* (1), janeiro/abril, 5-15. http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5291

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2003). *Advances in mixed method design*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Creswell, J. W., Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic enquiry: A guide to methods*. Sage Publications.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage Publications.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* (CJAL), *10* (2), 221-240. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743

Cuq, P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et Seconde*. Asdifle.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'apprentissage des langues*. Hachette.

Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexions. *La didactique des langues dans l´espace francophone: unité et diversité. Actes de 6.º Colloque International d' ACEDLE* (pp. 9-13). http://www.sudoc.fr/14520037X

David, J., Paveau, M-A., & Petit, G. (2002). Construire les compétences lexicales. *Le français aujourd'hui, 131*, 56-57. https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2002_num_95_1_2660_t1_0056_0000_2

Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh University Press.

Davies, P. (1999). What is evidence-based education*? British Journal of Educational Studies*, *47*, 2, 108-121. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106

De Angelis, G. (2005a). Interlanguage transfer and function words. *Language Learning*, *55*(3), 379-414. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00310.x

De Angelis, G. (2005b). Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, *2*(1), 1-25. https://doi.org/10.1080/17501220508668374

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.

De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Multilingual Matters. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00310.x

De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism, 1*, 17-32. https://doi.org/10.1080/14790710408668176

Delors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições Asa.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Sage Publications. https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-001

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4 ed. Sage Publications.

De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G. & Vandevelde, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 214-225. http://hdl.handle.net/1854/LU-8547718

Deulofeu, J. (1986). L' étude de acquisition spontanée d'une langue étrangère: méthodes de recherche / méthodes en linguistique / apports. *Revue Langue Française, 71*, 3-16. https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6417

Dewaele, J-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, *19*, 471-90. https://doi-org.eres.qnl.qa/10.1093/applin/19.4.471

Dewaele, J-M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. B. Cenoz, U. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives (*pp. 69-89). Multilingual Matters. http://www.multilingualmatters.co.uk/display.asp?K

Dewaele, J-M., & Pavlenko, A. (2003). Languages and Emotions: A Crosslinguistic Perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *25*(2), 93-98. https://doi.org/10.1080/01434630408666522

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. *Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (1994). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Sansoni.

Dias, M. (2008). *A utilização da Imagem e das Tecnologias Interativas nos Programas de Treino da Perceção Visual*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/8324

Diadori, P. (2001). Certificazione di competenza in didattica dell'italiano a stranieri (DITALS), in Diadori P. (cur.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 318-338). https://iicparigi.esteri.it/iicmanager/sedi_resource_iic/2015/12/145630_f_iic51BiblioDITALSILIVELLO16.pdf

Domenici, G., & Semeraro, R. (Eds.) (2007). *Le nuove sfide della didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Monolite.

Duarte, I. (2000). Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada", in AA.VV., *Didática da Língua e da Literatura*, vol. 1, (pp. 47-61). Almedina.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Direção Geral do Desenvolvimento Curricular. PNEP. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Dubois, J., Giacomo, M., & Guespin, L. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Durgunoglu, A., Y., & Hancin, J. B. (1992). An Overview of Cross-language Transfer in Bilingual Reading. *Advances Psychology 83*, 391-411. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61507-1

Durriyah, T. L. & Zuhdi, M. (2018). Digital Literacy with EFL Student Teachers: Exploring Indonesian Student Teachers' Initial Perception About Integrating Digital Technologies Into a Teaching Unit. *International Journal of Education & Literacy Studies, IJELS, 6* (3), 53-60. https://doi.org/*10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.53*

Edwards, M., & Dewaele, J-M. (2007). Trilingual conversations: A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism*, *11*(2), 73-92, https://doi.org/10.1177/13670069070110020401

Ellis, N. (1994). Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition, *AILA Review*, *11*, 37-56. http://hdl.handle.net/2027.42/139859

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. Routledge.

EPPI. (2012). Centre. Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating *What is a systematic review?* http://eppi.ioe.ac.uk/Cms/Default.Aspx?Tabid=67

Expert, E. (1990). Apprendre à Produire du Langage: construction des représentations et processus cognitifs, acquisition et utilisation d'une Langue Etrangère. L'Approche Cognitive. *Le Français dans le Monde*. nº Especial, Fev. /Mars, 8-15. Hachette-Larousse. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=1165

Espinosa, S. M. (2005). Can P_ Lex Accurately Measure Lexical Richness in the Written Production of your learners of EFL? *Porta Linguarum, 4*, 7-21. University of La Rioja. https://doi.org/10.30827/digibug.29863

Feddi, G. (2004). *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica - La formazione di base dell' insegnante di lingue e di lettere*. Collana di Glottodidattica. Utet Libreria.

Fonseca, F. I. (2002). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura. *Atas*. http://hdl.handle.net/10216/19944

Fontes, C., Vieira, A., & Gonçalves, A. (2001). As TIC em Portugal: que rumos? *Challenges 2001 - II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/atas.pdf

Freitas, C. M. V. (1997). *Tecnologia de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional.

Freitas, J. (1992). As NTIC na Educação: Esboço para um Quadro Global. V. D. Teodoro & J. C. Freitas (orgs.), *Educação e Computadores*. https://docentes.fct.unl.pt/jcf/publications?sort=year&order=asc

Fu, Q.-K., & Hwang, G-J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers & Education*, *119*, 129-143. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004

Furtoso, V. B., & Gomes, M. J. (2011). Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online: o potencial dos serviços de 'podcasting'. *CIEd -Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais*, 1035- 1052. https://www.researchgate.net/publication/259343883

Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Sei.

Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (1998). *Principles of instructional design*. Holt, Rinehart & Winston.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*. Clé International.

Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée. In *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, *7*, 325-341. https://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133

Galisson, R. (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère? Études de Linguistique Appliquée. *Revue internationale d`applications linguistiques et de didactique des langues*, *79*, 9-34. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253

Galisson, R. (1995). L'enseignant nouveau, outils nouveaux, Le français dans le monde (recherches et applications). Numéro spécial: *Méthodes et méthodologies*, janvier, 70-78. https://core.ac.uk/reader/229492350

Galisson, R., & Coste, D. (1976). (Eds.). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*, coord. Trad. Fernanda Irene Fonseca. Almedina.

Gass, S., & Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning*. John Benjamins.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. Routledge.

Gass, S. et al. (1979). *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*. John Benjamins Publishing Company.

Germain, C. (1993). Evolution de L'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire, Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, *19*, 801-802. https://doi.org/10.7202/031683ar

Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of qualitative research methods. Vol 1& 2*. Sage Publications. Freeman 2008 Hermeneutics.pdf (aalto.fi)

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley.

Gonçalves, C. A., & Almeida, M. L. L. (2019). Bases semântico-cognitivas para a diferenciação de cruzamentos vocabulares em Português. *Revista Portuguesa de*

Humanidades I: Estudos Linguísticos, *11* (1), 85-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2564399

Gorman, G. E., & Clayton, P. (1997). *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. Library Association Publishing.

Gouin, F. (1880). *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Sandoz et Fischbacher.

Gout, A. (2001). *Etapes précoces de l'acquisition du lexique*. [Tese de Doutoramento, École des Hautes Études en Sciences Sociales]. https://doi.org/27.01.17 15:42

Granger, S. (2003). The International Corpus of Learner English: A New Resource for Foreign Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, *37*(3), 538-546. https://doi.org/10.2307/3588404

Grimaldi, É. (2004). Enseigner le lexique : une nécessité pédagogique, une réalisation difficile mais possible. *Enseigner la Grammaire*, Cl. (pp. 113-123). http://lettres.ac-aix-marseille.fr/college/langue/lexique/avantpropos2008.pdf

Grimaldi, É. (2007). Recherche-Action: Enseigner le lexique en 6ème. *Academie Aix-Marseille. Région Académique Provence-Alpes-Cote d'Azur*. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10657409/fr/recherche-action-enseigner-le-lexique-en-6eme

Grosjean, F. (1992). Another view of bilinguism. In Richard J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals*, *83*, 51-62. Elsevier Service Publishers B. V. https://doi.org/10.1075/sibil.33.02sch

Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1-25). Blackwell. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/7.%20Grosjean.pdf

Grossmann, F., & Plane, S. (2008). *Lexique et production verbale: vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Presses Universitaires du Septentrion.

Grosso, M. J. (2005). O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Revista Palavras 27*, 31-36.

Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, *9*(2), 61-77. https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886

Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm. In E.G. Guba (Eds.), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Sage Publications. http://academic.son.wisc.edu/courses/n701/week/Guba_ParadigmDialog.pdf

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage Publications. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf

Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves, (Ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (pp. 81-85). Pergamon Press. https://doi.org/10.4324/9780203097267.ch3

Hagège, C. (1996). *A Criança de duas Línguas*. Instituto Piaget.

Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL, 40,* 69-87. http://www.jseals.org/archives/sla/cognate.pdf

Halliday, M. (1975). *Learning how to mean - Explorations in the development of language*, Edward Arnold Publishers.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds), *Cross-linguistic influence in third language*

acquisition: psycholinguistic perspectives (pp. 21-41). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595509-003

Hammarberg, B. (2018). *L3, the tertiary language*. *In Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. A. Bonnet & P. Siemund (eds.), (pp.127-150). John Benjamins. http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1259367/FULLTEXT01.pdf

Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA Lecture. *British Educational Research Journal*, *23*(2), 141-162. https://doi.org/10.1080/0141192970230203

Hammersley, M. (2001). On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: A 'narrative' response to Evans & Benefield. *British Educational Research Journal 27*(5), 543-554. https://doi.org/10.1080/01411920120095726

Hammersley, M. (2005). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, *30*(3). https://doi.org/10.1080/17437270701614782

Hansen, C., & Duin, H. (1994). "Reading and Writing on Computer Network as Social Construction and Social Interaction". *In Literacy and Computers: The complications of Teaching and Learning with Technology* (pp. 89-112). https://scholar.google.com/scholar?cluster=15088152538373329843&hl=en&oi=scholarr

Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. Teacher Training Agency.

Hargreaves, D. (1997). In defense of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, *23*, (4), 405-419. https://doi.org/10.1080/0141192970230402

Hargreaves, D. (1999). Revitalizing educational research: lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, *29* (2), 307-329. https://doi.org/10.1080/0305764990290207

Hargreaves, D. (2002). Teaching in the Knowledge Society. Technology Colleges Trust. *Vision 2020* - Second International Online Conference October and 24 November and 7 December, 13-26. Andy Hargreaves (typepad.com)

Hargreaves, D. (2003). Educational research for professional practice: More than providing evidence for doing 'x rather than y' or finding the 'size of the effect of A on B' *The Australian Educational Researcher*, *30*, 65-87. https://doi.org/10.1007/BF03216791

Hargreaves, D. (2007). Teaching is a research-based profession: Possibilities and prospects Teacher Training Agency Lecture 1996. *Hammersley(ed,), Educational research and evidence-based practice* (pp.3-17). Opens University Sage Publications. TTA Hargreaves lecture.pdf (ioe.ac.uk)

Harmer, J. (2012). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 401-435). Newbury House. http://www.sciepub.com/reference/76937

Hatch, E. M. (1983). *Psycholinguistics a second language perspective*. Massachusetts, Newbury House Publishers.

Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman. https://doi.org/10.5007/%25x

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace (ed. italiana in pubblicazione - titolo originale Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning)*. Erickson.

Hattie, J., & Timperley, H. (2006). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Faculty of Education, *77*, N. 1. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hattie, J., Gan, M., Brooks, C. (2011). *Instruction Based on Feedback in Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge.

Hattie, J., &Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge.

Hemchua, S., & Schmitt, N. (2006). An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect, 21* (3). Prospect 21, 3 2006 (mq.edu.au)

Herwig, A. (2001). Plurilingual lexical organization: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 115-137). Kluwer. https://doi.org/10.21832/9781853595509-008

Hickel, F. (2008). *Danièle Moore. Plurilinguismes et école. Sociétés et jeunesses en difficulté*. https://journals.openedition.org/sejed/1093

Hickmann, M. (2006). *Léxique, syntaxe et cognition: perspectives inter-langues en acquisition du langage*, CNRS & Université René Descartes.

Higgins, S., Xiao Z., & Katsipataki, M. (2012). The impact of digital technology on learning: a summary for the Education Endowment Foundation. *School of Education*. Durham University. http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_pdf

Hoffmann, C. (2001). The status of trilingualism in bilingualism studies. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Looking Beyond Second Language Acquisition:*

Studies in Tri-and Multilingualism (pp. 13-25). Stauffenburg. http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/1350

Hoffmann, C. (2014). *An Introduction to Bilingualism*. University of Salford. https://doi.org/10.4324/9781315842035

Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition / apprentissage. *Actes* Rencontres, *14*, 1-8. http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf

Horst, M. (2000). Incidental vocabulary learning: Patterns of growth. *Institut des Langues Secondes*. Communication presenteé à l'Université d'Ottawa, ACLA / CAAL. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887887.pdf

Horst, M., (2005). Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A Measurement Study. *Canadian Modern language Review*, *61*, 355-382. https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355

Hsieh, J. J. P.-A., & Wang, W. (2007). Explaining employees' extended use of complex information systems. *European Journal of Information Systems*, *16*(3), 216-227 http://www.informaticsjournals.com/index.php/gjeis/issue/archive

Hudson, R. A. (1984). *Word Grammar*. Blackwello.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 209-229). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9781410605016.ch10

Hufeisen, B. (2005). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3*. AILA Applied Linguistic. Ed. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/aals.6

Hufeisen, B. (2010). *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Springer Editor.

Hulstijn J., & Laufer, B. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, *22*(1), 1-26 https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1

Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, *56*(4), 1023-1031. https://doi.org/10.12691/education-5-1-3

Hyland, K. (2002). 'Authority and invisibility: authorial identity in academic writing,' *Journal of Pragmatics*, *34*, 1091-1112. https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8

Hyams, N. M. (1986). *Language Acquisition and the theory of parameters*. D. Reidel Publishing Company. https://www.springer.com/gp/book/9789027722188

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Selected Readings (pp. 269-293). Harmondsworth, Penguin. http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf

Ifenthaler, D., & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers' perspectives. Computers in Human Behavior, *29*(3), 525-534. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.004

Jessner, U. (2000). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. In: *Language Awareness, 8* (3&4), 201-209. https://doi.org/10.1080/09658419908667129

Jessner, U. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? Jasone Cenoz, Charlotte Hoffmann. *SAGE Journals First Published*, March 1. https://doi.org/10.1177/13670069030070010101

Jessner, U. (2006). Review of Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language. *Language and Education*, *22*(4). Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1080/09500780802152606

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, *41*(1), 15-56. https://doi.org/10.1017/S0261444807004739

Jessner, U., & Herdina, P. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 84-98). Multilingual Matters. https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1273781

Johnson, D., Johnson, B., & Schlichting, K. (2004). *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. Guilford Publications.

Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, *48*, 63–85. https://www.jstor.org/stable/30220285

Jonassen, D. H. (2004). Learning to Solve Problem. An instructional Design Guide. *American Journal of Educational Research*, *6*, N. 12. John Wiley & Son, Inc. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38611386/LearningToSolveProblems-DavidHJonassen.pdf?

Jonassen, D. H., et al. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, *23*(2), 95-110. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00206.x

Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology* (3ª ed.). Pearson.

Jordà, S. M. P., & Soler, E. A. (eds.). (2008). Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness. *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 167-189). Springer Science and Business Media B.V. https://doi.org/10.1080/14790710508668378

Junior, J. B. B., & Coutinho, C. P. (2007). Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. Revista *Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía*, 837-846. https://core.ac.uk/download/pdf/55608002.pdf

Karahanna, E., & Agarwal, R. (2006). *When the spirit is willing: Symbolic adoption and technology exploration*. [Unpublished manuscript]. University of Georgia.

Kasper, G. (1982). Teaching-induced aspects of interlanguage discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, *4*, 99-113. https://doi.org/10.1017/S0272263100004368

Kato, M. A. (1987). *No Mundo da Escrita: uma perspetiva psicolinguística*. Editora Ática.

Kean, M. L. (1986). Core Issues in Transfer. In E. Kellerman, & M. Sharwood (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/97

Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, *15*, 59-92. https://eric.ed.gov/?id=ED153469

Kellerman, E., & Smith, M. S. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon Institute of English.

Kilborn, K. (1989). Sentence processing in a second language: The timing of transfer. *Language and Speech*, *32*, 1-23. https://doi.org/10.1177/002383098903200101

Kirschiner, P. A., et al., (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, *41*, (2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Klopfer, E., Squire, K., & Jenkins, H. (2002). Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated World. *Proceedings of IEEE International Workshop*

on Wireless and Mobile Technologies in Education (pp. 95-98). IEEE Computer Society. https://doi.org/10.1109/WMTE.2002.1039227

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1998). Feedback interventions: Towards the understanding of a double-edge sword. *Current Directions in Psychological Science*, *7*, 67-72. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772989

Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing. In Coady, J. and Huckin, T. (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press. http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/96003115.pdf

Kohn, K. (1986). The Analysis of Transfer. Chapter: *Crosslinguistic influence in second language acquisition and performance* (pp.21-34) Pergamon Editors: Eric Kellerman, Michael Sharwood Smith. https://www.researchgate.net/publication/272742276_The_Analysis_of_Transfer

Koster, C. J., & Koet, T. (1993). The evaluation of accent in the English of Dutchmen. *Language Learning*, *43*, Nº 1, 6-92. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00173.x

Kraglund-Gauthier, W. L. (2015). Learning to teach with mobile technologies: Pedagogical implications in and outside the classroom Springer Nature 2019Y. A. Zhang, D. Cristol (eds.), Handbook of Mobile Teaching and Learning. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9_68

Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon.

Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (2005). *Mobile Learning: A handbook for educators and trainers*. Routledge. http://www.routledge.com/shopping_cart/products/pr

Lafourcade, B. (2006). Travailler le Lexique avec l'ordinateur en classe de Seconde. *Recherches, 44,* 109-126. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/p_109-126_lafourcade.pdf

Lahou, S. (2009). La place actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes de FLE du secondaire hellénique: attitudes et pratiques des enseignants. *Synergies Sud-Est Européen, 2*, 37-43. https://gerflint.fr/Base/SE_europeen2/sofia.pdf

Lancha, F. S. (2010). *As Tecnologias móveis no contexto de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. http://hdl.handle.net/10362/6034

Landriscina, F. (2009), *La simulazione nell'apprendimento*. *Quando e come avvalersene*, Trento, Erickson.

Laufer, B. (1988). The concept of "synforms" (similar lexical forms) in vocabulary acquisition. *Language and Education*, *2*, 113-132. https://doi.org/10.1080/09500788809541228

Laufer, B. (1989). What percentage of text lexis is essential for comprehension? C. Lauren, & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/258884242_What_percentage_of_text_lexis_is_necessary_for_comprehension

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoing & P. J. L. Arnaud (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp.126-132). Macmillan. https://www.savingthewahyanites.net/wp-content/uploads/2012/01/Laufer-1992-HowMuchLexisIsNecessaryForReadingComprehension.pdf

Laufer, B. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 22* (1), 15-30. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1001.2472&rep=rep1&type=pdf

Laufer, B., & Nation, P. (2001). Passive vocabulary size and speed of meaning recognition: Are they related? *EUROSLA Yearbook*, 7-28. Benjamins. https://doi.org/10.1075/eurosla.1.05lau

Laufer, B., & Nation, P. (2005). Vocabulary Size Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics, l16* (3), 307-322. University Press. https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: a conversational framework for the effective use of learning tecnologies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203304846

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai suru n attracteur étrange*. Paris: Les éditions de l'Organisation. http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/L/LeBoterf_1994_A.html

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences: quels jugements ? quels critères ? quelles instances? *Éducation permanente*, *135*, 143-151. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=135&id_article=1085

Le Boterf, G. (2016). *Construire les compétences collectives*. Editor Eyrolles. Mondadori Store. https://excerpts.numilog.com/books/9782212570007-extrait.pdf

Leech, J., Rayson, P., & Wilson, A. (2001). *Word Frequencies in Written and Spoken English*. Pearson Education. https://doi.org/10.4314/LEX.V15I1.51475

Leffa, V. J. (2006). *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. Educat. https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf

Leiria, I. (1991). *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspetos verbais expressos pelos Pretérito Perfeito e Imperfeito*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/38974

Leiria, I. (2001). *Léxico, Aquisição e ensino de L2*. Colibri.

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Fundação Calouste Gulbenkian. http://hdl.handle.net/10451/39233

Leiria, I. (2010). Definição do perfil do professor de português língua não materna. In Reis, C. (coord.). A internacionalização da língua portuguesa: para uma política articulada de promoção e difusão. *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf

Leis, H. (1995). Globalização e Democracia. Necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *28*, 55-69. http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/28/rbcs28_06.pdf

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. MIT Press.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation*. *Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2012). *The lexical approach*. Language Teaching Publications.

Li, Q., & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, *22*(3), 215-243. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9125-8

Li, X., Hsieh, J., J.& Rai, A. (2013). Motivational Differences Across Post-Acceptance Information System Usage Behaviors: An Investigation in the Business Intelligence Systems Context. *Information Systems Research* *24*(3), 659-682 https://doi.org/10.1287/isre.1120.0456

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE, Thousand Oaks. http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 97-128). SAGE, Thousand Oaks. The SAGE Handbook of Qualitative Research (kwaracails.edu.ng)

Liu, M., & Reed, W.M. (1995). The Effect of hypermedia assisted instruction on second language learning. *Journal of Educational Computing Research, 12*, 159-174. https://doi.org/10.2190/3161-M47F-GVAM-B38K

Little, D., S. Devitt, D. Singleton, (1988). *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Authentik Language Learning Resources.

Loureiro, M. J., Pombo, L., Barbosa, I., & Brito, A. (2010). A utilização das TIC dentro e fora da escola: resultados de um estudo envolvendo alunos do concelho de Aveiro. *Educação, Formação & Tecnologias*, *3* (1), 31-40. http://eft.educom.pt.

Lourenço, M. (2008). A memória humana e a aprendizagem de vocabulário: contributos da memória fonológica de curto prazo e do conhecimento lexical prévio, XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. *Atas APL* (pp. 299-313). https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/22-Lourenco.pdf

Lucas, M. & Moreira A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro. Lucas_Moreira_2018_DigCompEdu.pdf

Lüdi, G. (Ed.). (1987). *Devenir bilingue, parler bilingue*. Niemayer.

Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, *ix* (2), 125-135. https://doi.org/10.3917/rfla.092.0125

Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Peter Lang.

Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et Contact de Langues*. Klincksieck.

Madeira, A., Xavier, M. F., & Crispim, M. L. (2010). Interpretação semântica e/ou pragmático-discursiva de sujeitos na aquisição de português L2. XXV Encontro Nacional

da Associação Portuguesa de Linguística. *Atas APL* (pp. 513- 529). https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/37-Ana-Madeira.pdf

Mangenot, F., & Moulin, C. (2000). Apprentissages lexicaux et tecnologies de l'information et de la comunication. *Revue de linguistique et de didactiques des langues*. (pp. 121-139). Université Stendhal-Grenoble. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2350

Marguti, P. (2004). *Comunicare in una lingua straniera*. Carocci Editore.

Martins, M. H. (2007*)*. *O que é leitura*? Brasiliense.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., & Toth, D. M. (2014). Teaching for Rigor: A Call for a Critical Instructional Shift. *A Learning Sciences Marzano Center Monograph* (pp. 1-24). https://eohighschool.com/wp-content/uploads/MC05-01-Teaching-for-Rigor-Paper-05-20-14-Digital-1-1.pdf

Marzano, R. J., & Hattie, J. (2015). 8 Strategies Robert Marzano & John Hattie Agree On. *Educational Articles* June 17. https://www.evidencebasedteaching.org.au/robert-marzano-vs-john-hattie/

Mateus, M. H. M., et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho.

Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided method of instruction. *American Psychologist*, *59*(1), 14-19. http://projects.ict.usc.edu/itw/vtt/MayerThreeStrikesAP04.pdf

Mayer, R. E. (ed.) (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. University Press.

McCarthy, M., (Eds.), (1997). *Vocabulary and language teaching*. Longman.

Mckee, G., Malvern, D., & Richards, B. J. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, *15*, 323-338. https://doi.org/10.1093/llc/15.3.323

Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, *4*, 142-154. https://doi.org/10.1177/026553228700400202

Meara. P., (2009). Connected Words: Word Associations and Second Language Vocabulary Acquisition. *Language Learning Journal*, *40*(2). http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2012.681513

Mel'čuk, I., Clas, A., & Polguere, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Duculot. https://doi.org/10.1017/S0008413100020582

Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2017). A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófona em chat. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, *30*(2), 111-131. https://doi.org/10.21814/rpe.11864

Menezes, C. (2009). *Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XX I: o impacto do podcast no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. http://hdl.handle.net/11328/530

Menichetti, L. (2018). *Lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti nella scuola italiana. Un approccio di sistema in ottica di qualità*. [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Firenze]. http://hdl.handle.net/2158/1135786

Menichetti, L., Bonaiuti, G., Calvani, A., Vivanet, G. (2020). *Le tecnologie educative*. Carocci Editore.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Merrill, M. D. (2000). Instructional Strategies and Learning Styles: Which Takes Precedence? In Reiser, Robert & Dempsey, Jack (Eds.) *Trends and Issues in Instructional Technology*. Prentice Hall. https://wenku.baidu.com/view/39d11086b9d528ea81c77998.html

Merrill, M. D. (2001). Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design. *Instructional Science, 29*, 291-310. https://www.jstor.org/stable/41953557

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *ETR&D*, *50*, 43–59. http://mdavidmerrill.com/Papers/firstprinciplesbymerrill.pdf

Mertens, D. M. (2010). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. (3ed.). SAGE Publications.

Mialaret, G. (1974). *L'apprentissage de la lecture*. Presses Universitaires de France.

Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. PUF (Que Sais-Je?).

Mialaret, G. (2017). *Les Sciences de L'Éducation*. Presses Universitaires de France.

Midoro, V. (2007). Per una definizione operativa di "digital literacy", CNR - Istituto Tecnologie Didattiche in *TD, 41*, 47-54. https://core.ac.uk/download/pdf/37836073.pdf

Ministério da Educação. (2007). *Estudo de diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal* (pp. 27-88). Minstério da Educação. https://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=mt_ensino_portugal.pdf

Miranda, L., & Vara, A. (2005). *Educação Online: Interação e Estilos de Aprendizagem de Alunos do Ensino Superior numa Plataforma Web*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. https://core.ac.uk/download/pdf/153403179.pdf

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Intellect. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.9489&rep=rep1&type=pdf

Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Moon, R. (1997). *Fixed expressions and idioms in English*. Clarendon Press. https://lib.ugent.be/catalog/rug01:000427763

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier, Collection LAL. https://doi.org/10.7202/044015

Moreira, A. (2003). *Integração das TIC na educação: perspetivas no contexto da reorganização curricular do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6914/9/09%20-%20Revis%C3%A3o%20literatura.pdf

Moreira, A. (2007). O Digital e o Currículo- Implicações cognitivas do digital - Challenges 2007. V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação *Actas* (pp. 298- 317). Universidade do Minho. https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/actas_challenges_2009.pdf

Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods, *Journal of Mixed Methods Research, 1*, 48-76. https://doi.org/10.1177/2345678906292462

Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *Journal School Effectiveness and School Improvement*, *2*, 213-229. https://doi.org/10.1080/0924345910020304

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *Journal School effectiveness and school improvement*, *4*(4), 290-310. https://doi.org/10.1080/0924345930040404

Moudraia, O. (2001). *Lexical Approach to Second language Teaching*. Center for Applied Linguistics. ERIC Digest. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455698.pdf

Moura, A. (2009). *Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polegar"*. Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/10056

Moura, A. (2010a). O telemóvel para gravar e ouvir *podcasts*: potencialidades na aprendizagem de línguas. *Podcasts para ensinar e aprender em contexto* (pp. 145-162). De Facto Editores. http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/479/2/O%20Telem%C3%B3vel%20para%20ouvir%20e%20gravar%20Podcasts.2009.pdf

Moura, A. (2010b). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/13183

Moura, A., & Carvalho, A. A. (2007). Learning anywhere, anytime through a laptot: a pilot study in a secondary school, In Inmaculada arnedillo, Sánchez, (ed.) IADIS *International Conference Mobile Learning mLearning* (pp. 184-188). Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação (uminho.pt)

Moura, A., & Carvalho, A. A. (2008). Mobile learning: teaching and learning with mobile phone and Podcasts, In *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 8*, 631- 633.

https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.899.3172&rep=rep1&type=pdf

Murillo, F. J. (2003). Una panorâmica de la investigacíon ibero-americana sobre eficácia escolar. *REICE – Revista Electrónica sobre Calidade, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, 1*, 6-15. http://hdl.handle.net/10486/660674

Murphy, J. P. (1990). *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Westview Press.

Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1987). Learning words from context during normal reading. *Journal American Educational Research, 20*, 237-270. https://doi.org/10.3102/00028312024002237

Nagy, W., & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. in M. McKeown & M. E. Curtis (Eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp.19-35). Lawrence Erlbaum. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17630/ctrstreadtechrepv01995i00619_opt.pdf?sequence=1

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes, in M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, Mahwah, NJ: Erlbaum. 18_Nagy_&_Scott,_Vocabulary_Processes.pdf

Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines, 5*, 12-24. RELC Supplement 1983-Testing-and-teaching.pdf (wgtn.ac.nz)

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nation, P. (2005). Teaching and learning vocabulary. E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 581–595. http://www.elihinkel.org/downloads/Handbook_V3_FrontMatter.pdf

Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review, 63*, 59-82. https://www.lextutor.ca/cover/papers/nation_2006.pdf

Nation, P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher, 31*(7), 9-13. The Vocabulary Size Test (wgtn.ac.nz)

Nattinger, M., & J. DeCarrico, (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.

Nascimento, Z. S., & Lopes, M.C.V. (2011). *Domínios - Gramática da Língua Portuguesa, 3º Ciclo e Secundário*. Plátano Editora.

Neuman, W. L. (2009). *Social Research Methods: Qualitative and qualitative Approaches*. Pearson Education Limited.

Nóbrega, B. (2010). *Os 'lapsus linguae' e o léxico mental*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências da Saúde Universidade Católica Portuguesa]. https://pt.scribd.com/document/248996444/Os-Lapsus-Linguae-e-o-Lexico-Mental

Northrup, P. (2001). A Framework for Designing Interactivity into Web-Based Instruction. *Educational Technology*, *41*, 31-39. https://www.jstor.org/stable/44428657

Nunan, D. (1999). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System 39*(2), 144-163. https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2011.05.004

Nurul, A., Sumardi, & Diah K. (2020). Survival Skills in Digital Era: An Integration of Digital Literacy into EFL Classroom. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics, 5* (2), 435-451. www.indonesian-efl-journal.org

Oakley, A, Gough, D. Oliver, S., & Thomas, J. (2005). The Politics of Evidence and Methodology: Lessons from the EPPI-Centre. *Evidence & Policy A Journal of Research Debate and Practice, 1*(1), 5-32. https://doi.org/10.1332/1744264052703168

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic Influence, In *the Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing LDA.

Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts. *Annual Review of Applied Linguistics*, *25*, 3-25. https://doi.org/10.1017/S0267190505000012

Odlin, T. (2006). *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Edited by Zhao Hong Han and Terence Odlin.

Oliveira, S. A., & Cardoso, E. L. (2009). Novas perspetivas no ensino da língua inglesa: blogues e podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias, 2*(1), 87-101. https://core.ac.uk/download/pdf/230518044.pdf

Orban, L. (2007). *Multilingualism and Competitiveness*. EP - ALDE European summer school -Different Shades of Liberal. https://docplayer.fr/33965708-Eldr-in-table-of-contents.html

Osório, P. (2018). O Português Língua Não Materna como Área Científica. Um Estudo Empírico de Interferências Linguísticas de Falantes de Português L2 e L3. In *O Português na Casa do Mundo Hoje* (pp. 81-110). Coord. Henrique Barroso. Húmus. OPortuguesCasaNoMundo-DIGITAL.pdf

Osório, P. & Meyer, M. R. (2008). *Português, Língua Segunda e Língua Estrangeira*. *Da(s) Teorias às Prática(s)*. Direcção Maria José Grosso. Lidel

Osório, P., & Pinto, M. G. (2012). Linguistic interferences from the mother tongue in Hispanic-speaking learners of Portuguese L2. In *8th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*. Universitat Jaume I Castelló.

Oxford, R. L. (1999a). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston. M. A., Heinle & Heinle Publishers. https://core.ac.uk/download/pdf/29197062.pdf

Oxford, R. L. (1999b). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies* (pp.1-25). University of Alabama at Birmingham, GALA. https://www.researchgate.net/publication/254446824

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Routledge.

Özden, M. (2018). Digital Literacy Perceptions of the Students in the Department of Computer Technologies Teaching and Turkish Language Teaching. *International Journal of Progressive Education, 14* (4), 26-36. https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.154.3

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Ministério da Educação. DAPP. http://www.carloscorreia.net/livros/utilizacao_tic_profs_2002.pdf

Paoletti, G. (2011). Writing with PowerPoint. In *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Editore Brill.

Papert, S. (1988). *O Computador Como um Instrumento de Mudança Educativa*. Projeto MINERVA.

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 393-419). Academic Press. https://clal.gdufs.edu.cn/Paradis1994.pdf

Parker, K. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school(R). *Improving Schools*, *9*(2), 111-129. https://doi.org/10.1177/1365480206064965

Parlamento Europeu. (2017). *An Introduction to Multilingualism: Language in a changing world*. http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª ed., SAGE Publications.

Paveau, M.-A. (2000). "La "richesse lexicale" entre apprentissage et acculturation". Construire les compétences lexicales, (coord. David, J., Paveau, A., Petit, G.) *Le Français aujourd'hui, 131*, 19-30. AFEF. http://www.e-bims.org/archive/rffrancaisaujourdhui00.pdf

Pedro, L., & Moreira, M. (2008). Cenários de integração das TIC num curso de formação pós-graduada em Multimédia em Educação. Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (Eds.). *As TIC na Educação em Portugal*. *Conceções e práticas* (pp. 260-267). Porto Editora. http://hdl.handle.net/10773/7793

Peralta, H. (2002). Projetos curriculares e trabalho colaborativo na escola. *Gestão Flexível do Currículo - reflexões de formadores e investigadores* (pp. 13-21). Ministério da Educação. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MUDANÇA EDUCATIVA (mec.pt)

Perdana, R., Yani, R., Jumadi, J., & Rosana, D. (2019). Assessing Students' Digital Literacy Skill in Senior High School Yogyakarta. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*. https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v8i2.17168

Pereira, O. R. E., & Rodrigues, J. J. P. C. (2013). Survey and analysis of current mobile learning applications and technologies. ACM Computing Surveys, *46*(2), 27-35. https://doi.org/10.1145/2543581.2543594

Perini, M. A. (2010). Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. *ReVEL*, *8*. www.revel.inf.br

Perkins, D. (1992). What constructivism demands of the learner. *Education Tecnology*, *9*, 19-21. https://www.jstor.org/stable/44401693

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Peterfalvi, J. M. (1970). *Introduction a la psycholinguistique*. Presses Universitaires de France.

Petit, G. (2010). *Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale: état d'une confusion* (pp.1-9). https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00464110/document

Petty, G. (2014a). *Teaching Today: A Practical Guide*. Oxford University Press.

Petty, G. (2014b). *Evidence Based Teaching: A practical approach*. Oxford University Press.

Pichon, S. (1996). Les relations sémantiques dans l'apprentissage lexical en langue seconde: Visualisation graphique et interaction dans un dictionnaire électronique, mémoire de DEA. *Laboratoire de Recherche sur le Langage*. Université Clermont-Ferrand II.

Pierangela, D. (2001). Bisogni, mete e obiettivi. In *Manuale di glottodidattica*. (a cura di A. De Marco) (pp. 87-115). Carocci Editore. https://massimoaureli.files.wordpress.com/2020/05/glottodidattica-de-marco.pdf

Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In A. García Benito, & I. Ogando (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía (SEEPLU)* (pp. 217-239). SEEPLU / CILEM / LEPOLL. http://hdl.handle.net/10451/32844

Pinto, M. D. A. S. (2009). *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do Espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=176774

Pinto, M. G. (2013). Bilinguismo e cognição: como explicar os desempenhos em tarefas de repetição de dígitos e de frases? In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 48-68). Lidel. https://issuu.com/lidel/docs/portugu_s_l_ngua_n_o_materna

Pinto, M. G., & Carvalhosa, A. (2012). Cross-Linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian Students. In: D. Gabrys-Barker (Ed.), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Springer-Verlag. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-29557-7

Pollock, E., Chandler, P., & Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learning and Instruction*, *12*, 61-86. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00016-0

Pontecorvo, C. (2004). *Discutendo si impara*. Carocci Editore**.**

Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers and Education*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030

Porcelli, G., & Cambiaghi, B. (1994). *L'insegnamento della lingua straniera*. Editrice la Scuola.

Porcelli, G., & Dolci, R. (2003). *Multimedialità e Insegnamenti Linguistici*. Collana di Glottodidattica.

Porquier, R., & Rosen, É. (2003). L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, 49*, 7-17. https://doi.org/10.4000/linx.524

Porto Editora. (2007). *Dicionário Ilustrado de Português Língua Não Materna*. Porto Editora.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9* (5), 1-6. http://www.marcprensky.comp

Preston, P., & Flynn, R. (2000). Rethinking universal service: Citizenship, consumption norms, and the telephone. *The Information Society*, *16*, 91-98. https://doi.org/10.1080/01972240050032843

Puga, M. P. (2007). Integración Curricular de las TIC en la Escuela. Challenges 2007 - V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. *Atas* (pp. 456-547). V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Challenges 2007 – CCTIC.IEUM (uminho.pt)

Puren, C. (1994). *La Didactique des Langues Ètrangères à la Croisée des Méthodes essai sur l' Écletisme*. CRÈDIF- Didier, coll. «Essais». https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985

Puren, C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. *Le français dans le monde (recherches et applications)*. Numéro spécial *Méthodes et méthodologies*. Janvier, 36-41. PUREN_1995b_Methodologies_constituées_mise_en_question.pdf

Puren, C. (2009). La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples. *Colloque International Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne* (pp.19-21). Université de São Paulo.

http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/

Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue: un eclairage acquisicioniste sur les contacts de langues. *Journal of language Contact- THEMA* 1. http://maternelles66.ac-montpellier.fr/4_ressources/8_bilingue/devenir_bilingue.pdf

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, *52*(3), 513-536. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193

Ramos, A. (1997). Escrita, interação e computador: algumas reflexões. XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. *Actas APL* (pp. 277-291). https://apl.pt/atas-e-textos-selecionados/

Ramirez, A. T. (2012). The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching. *Revista de lenguas para Fines Específicos*, *18*, 237-254. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/44/43

Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Erickson.

Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal Of E-Learning and Knowledge Society*, *3*(3), 147-152. https://doi.org/10.20368/1971-8829/767

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Read, J. (2011). Second language vocabulary assessment. *Language Teaching*, *46*, 41-52. https://doi.org/10.6018/ijes.7.2.49021

Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional design*. Vol. 2. LEA. https://www.um.es/ead/red/32/reigeluth.pdf

Reigeluth, C. M. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia* (RED). Indiana University Bloomington. http://dx.doi.org/10.6018/red/50/1b

Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (Eds.). (2009). *Instructional Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base*. *Vol*. *III*. Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203872130

Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Universidade Aberta de Lisboa.

Reynolds, J. I. (1980). Reynolds R.I., Case Method in Management Development. Guide for Effective Use. *Management Development Series*,17, (Cap. 9). International Labour Office https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19821892249

Reyzábal, M. V., (2002). *Programación de español como Segunda Lengua-educación Primaria*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. https://core.ac.uk/download/pdf/41582302.pdf

Reznick, J. S., & Goldfield, B. A. (1992). Rapid change in lexical development in comprehension and production. *Developmental Psychology, 28, 406-413*. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.406

Ribeiro, A., & Silva, J. M. (2003). *Como abordar… os media e as NTIC na aula de português*. Areal Editores.

Ribeiro, A., C. (1991). *Inês*. Quimera.

Richards, J., & Rogers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf

Richards, J. C., & Sukwiwat, M. (1983). Language transfer and conversational competence. *Applied Linguistics*, *4* (2), 113-125. https://doi.org/10.5897/IJEL2018.1151

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition:*

psycholinguistic perspectives (pp. 59-68). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595509-005

Ringbom, H. (2007). *Crosslinguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.06.002

Rodrigues, C. (1999). Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira. A perspectiva da sala de aula. *Linguagem & Ensino*, *2* (1), 11-35. https://doi.org/10.15210/RLE.V2I1.15490

Rodrigues, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environement hypermédia du Français Langue Étrangére*. Université Clermont II - Blaise Pascal UFR Lettres et Sciences Humaines. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00460821/document

Rohde, A., & Tiefenthal, C. (2002). On L2 lexical learning abilities. P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Eds.). *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode* (pp. 449-471). Wissenschaftlicher Verlag Trier. https://www.jstor.org/stable/44486694

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Basil Blackwell.

Rorty, R. (1990). *From Pragmatist Philosophy to Cultural Politics*. Bloomsbury Academic Publishing.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. *Beaumont/St Julien: International Academy of Education & International Bureau of Education*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user

Russell, T. L. (1990). *Teaching and Learning with Technology: Beyond Constructivism*. by Concetta M. Stewart (Editor), Catherine C. Schifter (Editor), Melissa E. Markaridian Selverian (Editor). Routledge Research in Education.

Rothman, J., & Iverson, M. (2013). Islands and objects in L2 Spanish. Do you know the learners who drop? *Studies in Second Language Acquisition*, *35*, 589-618. https://www.jstor.org/stable/26328387

Sadler, D.R. (2008). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *35* (5), 535-550. https://doi.org/10.1080/02602930903541015

Sanchez, J. (2003). Integración curricular de TICs - Concepto y Modelos, in *Revista enfoques Educacionales*, *5* (1), 51-65. https://core.ac.uk/download/pdf/141685632.pdf

Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with Technology: Creating student centered classrooms*. Teachers College Press.

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

Santos, A. S. R. (2009). A influência da L1 no processo de aquisição da L2: um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. *Atas APL* (pp. 467-481). https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/32-Santos.pdf

Sanz, C. (2005). Adults SLA: The interaction between internal and external factors. In Sanz, C. (Ed.) *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition* (pp. 3-20). Georgetown University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt2tt6xc

Sanz, J. A. (2007). Glosario de falsos amigos del portugués y del español. *SGEL. 59*. falsosamigos.pdf (educacionyfp.gob.es)

Saraiva, A. J. (1996). *Iniciação na literatura portuguesa*. Gradiva.

Scheidecker, C. (2011). *Mémorisation du lexique apport des neurosciences cognitives*. Université Stendhal-Grenoble. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607872/document

Schemmer, E., Saccol, A. Z., Barbosa, J., & Reinhard, N. (2007). M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro. *Journal of Information Technology*, (pp. 1-12). Congresso Internacional de Educação a Distância: UNISINOS. http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411PM.pdf

Schmid, M. S., & Köpke, B. (2009). L1 attrition and the mental lexicon. In: Pavlenko, A. (Org.) *The bilingual mental lexicon: interdisciplinary approaches* (pp. 209-237). Multilingual Matters. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00981094/document

Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R. M., Abrami, P. C., Surkes, M. A., et al. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271–291. doi:10.1016/j.compedu.2013.11.002

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. In *Language Teaching Research, 12*(3), 329-363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Schunk, D. H. (2012). *Teorias del Aprendizaje, una Perspectiva Educativa*. 6ª ed. Trad. De Leticia Ayala. Pearson Education. https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf

Scott, M., & Tribble, C. (2006). Textual Patterns: Key Words and Corpus Analysis In Language Education. *TEST-EJ – Teaching English as a Second or Foreign Language, 11*, 1-4 Textual_Patterns_Key_Words_and_Corpus_Analysis_In_.pdf

Scriven, M. S. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago, IL: Rand NcNally, Perspectives of Curriculum Evaluation, and AERA monograph series on Curriculum Evaluation, 1.

Scrivener, J. (1994). *Teaching*. Macmillan-Heinemann. Scuole Europee, *Background; Mission; Principles and objectives*. https://www.eursc.eu/en/European-Schools

Selinker, L. (1972). 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10* (3), 209-31. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. 2. ed. Longman.

Selinker, L., & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?'*Language,Culture and Curriculum*, *8*, 115-121. https://doi.org/10.1080/07908319509525195

Selinker, L. (2014). Chapter 10. Interlanguage 40 years on: Three themes from here Interlanguage. *Language Learning & Language Teaching*, *39*, 221-246. https://doi.org/10.1075/lllt.39.12ch1

Selva, T. (1999). *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde*. [Tese de doutoramento, Université de Franche-Comté, Besançon]. https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000209/document

Semeraro, R. (1999). *La progettazione didattica : teorie, metodi, contesti*. Giunti.

Serna, M. (2007). Buenas praticas ele l uso del e-portafolio y e-rubrica. In *El practicum: buenas practicas en el Espacio Europeo de Educacion Superior* (pp. 67-86). Coords Cid Sbuecedo, Raposo Rivas e Pere Abellas. Torculo Edicions. Universidade de Vigo. http://mraposo.webs.uvigo.es/es/pub2.html

Sharwood, S. M. (1986). Comprehension vs. Acquisition: Two Ways of Processing Input. *Applied Linguistics, 7,* 239-256. https://doi.org/10.1093/applin/7.3.239

Sharwood, S. M. (1994). *Second Language Acquisition: Theoretical Foundations*. London: Longman.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, *78*(1), 153-189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Silva, M. (2003). *Educação online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. ed. Loyola.

Silva, A. S. (2006). *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição*. Editora Almedina.

Silva, M. C. V. (2006). A aquisição de uma língua segunda: muitas questões e algumas respostas. *Revista Saber (e) educar*, 97-109. https://core.ac.uk/download/pdf/62496223.pdf

Silva, A. A. (2008). Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundária. Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (Eds.*). As TIC na Educação em Portugal, Conceções e práticas* (pp. 170-190). http://hdl.handle.net/10451/39237

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

Sinclair, J. (2004). (Ed.). How to use corpora in language teaching. John Benjamins.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge University Press.

Singleton, D., & Ryan, L. (2004). Language acquisition: the age factor. Multilingual Matters.

Singleton, D. (2006). Lexical transfer: Interlexical or intralexical? In J. Arabski (ed.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (pp. 130-143). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853598579-014

Singleton, D., & Little, D. (1991). The second language lexicon. Some evidence from university-level learners of French and German. *Second Language Research*, *7* (1), 61-81. https://doi.org/10.1177/026765839100700103

Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: an alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, *15*(9), 5-11. https://doi.org/10.3102/0013189X015009005

Slavin, R. E. (2004). Education research can and must address "what works" questions. *Educational Researcher*, *33* (1), 27-28. https://doi.org/10.3102/0013189X033001027

Smith, D. B. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 197-216). Cambridge University Press. https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055028

Smith, E. (2013). 'No Child Left Behind' Gets Left Behind. *The Wall Street Journal* (U.S. edition) http://online.wsj.com/article/SB10001424127887324493704578431252983668668.html

Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning. In A. S. Goodsell, M. R. Maher, V. Tinto, B. L. Smith, & J. MacGregor (eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education* (pp. 9-22). Pennsylvania State University. https://www.evergreen.edu/sites/default/files/facultydevelopment/docs/WhatisCollaborativeLearning.pdf

Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Montreal, Québec, Holt, Rinehart, & Winston.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of reading, listening and writing in *Language Learning Journal*, *36*(2), 139-152. https://doi.org/10.1080/09571730802389975

Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language in *Studies in Second Language Acquisition*, *31*(4), 577-607. https://doi.org/10.1017/S0272263109990039

Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press.

Steinberg, L. (1998). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Simon and Schuster.

Suisse, A. (2010). As representações da aprendizagem do Português como Terceira Língua Estrangeira (LE3) por falantes de árabe. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional do Português Novos Desafios no Ensino do Português, 3 e 4 de Dezembro. Departamento de Línguas e Literaturas: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Santarém. Dialnet-OsDesafiosDoEnsinoaprendizagemDoPortuguesComoLe3No-3897621.pdf

Suisse, A. (2011). Os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira no contexto universitário marroquino. M*agriberia*, *4*, 169-184. http://cidtff.web.ua.pt/producao/abdelilah_suisse/OsDesafiosDoEnsinoaprendizagemDoPortugues.pdf

Suisse, A. (2012). Linguistic inhibition and fossilization in the learning of Portuguese as a third foreign language. The case of Moroccan learners. *8th International conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*. Universitat Jaume I – Castellón. https://orcid.org/0000-0003-2216-8253

Suisse, A. (2016). *Transferência Linguística na Aprendizagem do Português como Terceira Língua Estrangeira por Estudantes Universitários Marroquinos* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro. tese.pdf (ua.pt)

Suisse, A., & Andrade, A. I. (2011). Dynamique et gestion du répertoire linguístico communicatif dans l'apprentissage du portugais par des étudiants arabes "plurilingues". In *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (15-17 September). Institute of English Studies - University of Warsaw. 18164.pdf (up.pt)

Suisse, A., Andrade, A. I., & Miranda, J. R. (2014). Transfer and linguistic-communicative repertoire in the learning of Portuguese (FL3) by Moroccan University

Students. *Poster* apresentado no *Research Day*. Universidade de Aveiro. 18164.pdf (up.pt)

Sunderman, G., & Kroll, J. (2006). First language activation during second language lexical processing: An investigation of lexical form, meaning, and grammatical class Studies. *Second Language Acquisition*, *28*(3), 387-422. https://doi.org/10.1017/S0272263106060177

Sweller, J. (1999). *Instructional Design in technical areas*. Australia, ACER Press.

Sweller, J. (2009). Human cognitive architecture and constructivism. In S. Tobias e T. M. Duffy (a cura di), *Constructivist instruction: Success or failure* (pp. 128-143). Routledge. https://cepa.info/4655

Sweller, J., Clark, P., Kirschner, A., & Richard, E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Journal Educational Psychologist, 41*, 75-86. https://carpentries.github.io/instructor-training/files/papers/kirschner-minimal-guidance-fails-2006.pdf

Tamim, R. M., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Abrami, P.C., & Schmid, R.F. (2011). What Forty Years of Research Says about the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, *81*, 4-28. https://doi.org/10.3102/0034654310393361

Tamo, D. (2009). The Use of Authentic Materials in Classrooms. *International Journal of Language Education*, *3* (2), 68-77. http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *4* (4), 271-277. https://doi.org/10.1177/1558689810382532

Teng, F. (2016). An in-depth investigation into the relationship between vocabulary knowledge and academic listening comprehension. *TESL-EJ*, *20*, 1-17. http://www.tesl-ej.org/pdf/ej78/a5.pdf

Tessaro, F. (2002). Percorsi valutativi, tra autonomia e ricerca. *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Armando. http://hdl.handle.net/10278/6239

Tessaro, F. (2003). Metodologie dell'insegnamento e tecniche per l'apprendimento attivo, - Processi e metodologie dell'insegnamento – *SSIS* (pp. 1-11). http://www.univirtual.it/red/files/file/Tessaro-Metodologie-Tecniche.pdf

Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento XII*, *3*, 77-88. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1119/1085

Teyssier, P. (1982). *Gil Vicente - o autor e a obra*. ICALP.

Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *9*(3), 235- 246. https://doi.org/10.1080/01434632.1988.9994334

Thomas, G. (2004). *Evidence-Based Practice in Education*. Open University Press

Thomas, G. (2007). *Education and Theory: Strangers in Paradigms (Conducting Educational Research)*. Education Studies and teaching School Education & Teaching.

Tiberii, P. (2012). Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano, Bologna:Zanichelli.Tognini, B. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins.

Tognini-Bonelli, E. (2001). Corpus Linguistics at work. *Studies in Corpus Linguistics*, *6*, xii. https://doi.org/10.1075/scl.6

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, *45*(2), 143-179. https://doi.org/10.1017/S0261444811000528

Traxlor, J. (2005). Mobile Learning – it's here but what is it?. *Interactions*, *9*, 1. University of Warwick. https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=teachinglearning_fac_pubs

Trinchero, R. (2013a). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, *71*(40), 40–56. https://iris.unito.it/handle/2318/146263#.YDbJv9WSlPY

Trinchero, R. (2013b). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, *13*(2), 52-67. https://doi.org/10.13128/formare-13256

Uphoff, D. (2018). O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. In: Ferraz, D. M.; Kawachi-Furlan, C. L. (Org.) *Educação linguística em línguas estrangeiras* (pp. 231-247). Pontes. https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Projekt2018.pdf

Uphoff, D. (2019). O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. *Revista Letras Rarasv*, *8*(3). http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1467

Uphoff, D., & Tanaka, V. A. (2019). Influências interlinguais e estratégias de comunicação por aprendizes de alemão como terceira língua: análise de uma escrita comunicativa online. *Pandaemonium*, *22*, 128-152. https://doi.org/10.11606/1982-88372236128

UNESCO. (2008). *ICT competency standards for teachers*. http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx

U.S. Department of Education – DoE. (2002). *No child left behind: A desktop reference*. Education Publications Center.

União Europeia, *Multilinguismo*. https://europa.eu/european-union/topics/multilinguismo_pt

Uribe, F., et al. (1999a). Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. *Qué es la neurolingística?* (pp. 9- 35). Ediciones Universidad Salamanca. https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17178/18030

Uribe, F., et al. (1999b). Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. *Neurofisiopatología del lenguaje* (pp. 59-86). Ediciones Universidad Salamanca. https://www.redalyc.org/pdf/701/70116981022.pdf

Vemeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, *17* (1), 65-83.

Vez, J. M. (2009). Ámbitos de la investigación española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: un estudio de un caso. *Lenguaje y Textos*, *29*, 25-45. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_05.pdf

Vieira, A. (2005). *Educação e Sociedade da Informação: Uma perspetiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/3276

Vilas-Boas, M. A. (2015). *Entre Palavras Português – 10º Ano de escolaridade*, Asa.

Vilela, M. (1979). *Estruturas Léxicas do Português*, Almedina.

Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática*. Almedina.

Vivanet, G. (2012). *Apprendimento visibile*. *Insegnamento efficace*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *13* (2), 41-51. https://doi.org/10.13128/formare-13255

Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et des développement mental à l'âge scolaire. Schneúwly, B. Bronchart, J. P. (eds.), *Vygotsky aujourd'hui,* Delacaux et Nestlé. https://books.openedition.org/septentrion/14167

Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation 54,* 71-82. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001

Wang, W., & Hsieh, J. J. (2006). Beyond routine: Symbolic adoption, extended use, and emergent use of complex information systems in the mandatory organizational context. In Associaltion for Information Systems: *Proceedings of the 27th International Conference on Information Systems*. Wisconsin. (PDF) Beyond Routine: Symbolic Adoption, Extended Use, and Emergent Use of Complex Information Systems in the Mandatory Organizational Context. (researchgate.net)

Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online Education*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates. http://llt.msu.edu/vol3num1/review/review3.html

Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide (tiss.edu)

Weinreich, U. (1974). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110802177

Westhoff, G. (2001). *Trends in second language pedagogy*. Paper presented at The European Commission Public consultation conference on the action plan for languages Brussels.

Widdowson, H. G. (1998). Skills, abilities and context of reality. In W. Grabe (a cura di), Foundations of second language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*,

vol 18 (pp. 323-333). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1177/136216880000400302

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics, 19*, 295-333. https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295

Williams, S., & Hammarberg, B. (2001). Chapter 2. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp.21-41). https://doi.org/10.21832/9781853595509

Wilkinson, S. S. (1981). *The relationship of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research*. [Tese de Doutoramento, University of Florida]. https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/04/85/18/00001/relationshipofte00wilk.pdf

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. Collins.

Willis, D. (1997). Syllabus design and the pedagogic corpus. Vocabulary learning in a foreign language. *Triangle 16*. ENS Editions.

Willis, J., & Willis, D. (Eds.). (1996*). Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann. https://doi.org/152683178

Wode, H., Rohde, A., Gassen, F., Weiss, B., Jekat, M., & Jung, P. (1992). L1, L2, L3: Continuity vs. discontinuity in lexical acquisition. P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.). *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp.52-61) Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-12396-4_5

Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition, 23* (1), 41-69. https://doi.org/10.1017/S0272263101001024

Wood, D. (2001). In search of fluency: What is it and how can we teach it? *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, *57* (4), 573-589. https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.573

Wood, D. (2011). *Focused instruction of formulaic language: Use and awareness in a Japanese university class*. [Paper presentation]. Third Asian Conference on Language Learning. Osaka, Japan. https://papers.iafor.org/submissionacll2013_0113/

Wong, F. U. (1976). The Second Time Around*: cognitive and social strategies in second language learning*. [Unpublished doctoral dissertation]. Stanford University of Palo Alto.

Wong, F., Ammon, L., McLaughlin P., & Ammon, M. S. (1985). *Languagelearning through bilingual instruction*. Final Report to the National Institute of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352806.pdf

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805217/73096/frontmatter/9780521773096_frontmatter.pdf

WWC. *What Works Clearinghouse*. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/

Yacci, M. (2000). Interactivity demystified; a structural definition for distance education and intelligent computer-based instruction, in *Educational Technology*, *40* (4), 2-16. Educational Technology Publications, Inc. http://www.ist.rit.edu/~mayici/interactiv8.pdf

Yin, R. K. (2005). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park. Sage.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. *Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto Editora.

Zabalza, M. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In Trillo F. (coord.) *Atitudes e Valores no Ensino*, 19-52. Instituto Piaget. https://www.researchgate.net/publication/39138954_Estrategias_didacticas_orientadas_al_aprendizaje

Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring Vocabulary through Reading: Effects of Frequency and Contextual Richness. *The Canadian Modern Language Review*, *57*, 541-572. http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.4.541

Zajac, J. (2011). La competence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères. *Synergies Sud-Est Européen*, *7*, 588-596. https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/zajac.pdf

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*. Didier. http://www.sudoc.fr/187077339

Zarate, G., & Candelier, M. (1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Didier. https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf

Zareva, A., Schwanenflugel, P., & Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency: Variable sensitivity. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(4), 567-595. http://dx.doi.org/10.1017/S0272263105050254

Zhao, Y. (2009). *An empirical study of L2 learners 'use of lexical chunks and language production*. The school of Teacher Education, Kristianstad University College. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229050/FULLTEXT01.pdf