

Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna

Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna: Experiências e Desafios centra-se numa área que tem conhecido um crescimento significativo, que se traduz no surgimento de propostas inovadoras para o ensino e aprendizagem de Português como Língua não Materna (PLNM) e Português como Língua de Herança (PLH), dirigidas a faixas etárias e contextos de aprendizagem variados. Não obstante, há ainda bastante caminho a percorrer, designadamente no que diz respeito à necessidade de desenvolver materiais didáticos para públicos-alvo específicos, mais sustentados cientificamente, e que promovam também, de modo consistente, competências gerais fundamentais, como a competência de aprendizagem ou a competência intercultural.

Perante a importância desempenhada pelo material didático no processo de ensino e aprendizagem, este livro tem como finalidade reunir relatos de especialistas sobre experiências de desenvolvimento de materiais didáticos dirigidos a PLNM e PLH que possam contribuir para a construção e expansão do conhecimento desta área em Portugal. Dirige-se, em particular, a investigadores, professores, autores de materiais didáticos, mas também a outros profissionais da área do ensino de línguas que queiram aprofundar os seus conhecimentos neste domínio.

Catarina Castro é Professora Adjunta do Politécnico de Leiria. Investigadora Integrada no centro de investigação Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS) da Universidade NOVA de Lisboa, onde trabalha particularmente na área da formação de professores. Doutorada em Didática das Línguas Estrangeiras pela Universidade NOVA de Lisboa.

Ana Madeira é Professora Associada no Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Investigadora do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), onde desenvolve investigação em aquisição e ensino de Língua Não Materna, com foco no português. Doutorada em Linguística pelo University College London, Reino Unido.



ISBN 978-989-752-780-7



9 789897 527807

www.lidel.pt



Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna

Catarina Castro
Ana Madeira

ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna

Experiências e Desafios

Coordenação

Catarina Castro
Ana Madeira

Direção

Maria José Grosso



4. MOBILIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA PLURILINGUE EM MATERIAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: UM ESTUDO DE DUAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

Teresa S. Ferreira
Sílvia Melo-Pfeifer
Inês Cardoso

No quadro da Didática das Línguas e do Plurilinguismo, as abordagens plurais – que, num primeiro momento, explanaremos – têm-se revelado promissoras enquanto, simultaneamente, quadro teórico e instrumento heurístico para planejar, conceber e implementar recursos para o ensino-aprendizagem de línguas. Partindo da constatação de que o ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM), tal como o de outras línguas, se tem orientado por um paradigma monolíngue e monoglóssico, a presente contribuição pretende colocar em evidência – através da análise de exercícios de duas gramáticas pedagógicas (Ferreira *et al.*, 2019a, 2019b) – como princípios da educação plurilingue podem ser integrados na aprendizagem autónoma e na atuação pedagógico-didática. Mais particularmente, apresentaremos exemplos de reflexão e comparação inter e intralinguística que convocam variedades da língua portuguesa e outras línguas (distantes ou próximas tipologicamente da língua portuguesa) e que percorrem diferentes níveis de análise linguística, desde a fonética e fonologia à sintaxe.

Pretendemos, em suma, ilustrar como atividades com foco explícito nas inter-relações existentes entre línguas e/ou variedades linguísticas podem mobilizar, rentabilizar e valorizar os repertórios (socio)linguísticos e (inter)culturais diversificados e complexos dos aprendentes, bem como promover a intercompreensão, a reflexão linguística, a consciência multilingue e a autonomia na aprendizagem.

4.1 INTRODUÇÃO

Os falantes e/ou aprendentes de PLNM¹, qualquer que seja o estatuto que o português assume para si – língua segunda (L2), língua de herança (LH) ou língua estrangeira (LE) –, são necessariamente proficientes noutra língua, por exemplo, na sua língua materna (LM) e/ou na língua maioritária do país/região onde vivem e, frequentemente, até noutras línguas (como as LE incluídas no currículo escolar). Apesar deste facto, e contrariando também as conceções psicolinguísticas atualmente preconizadas (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* [QEQR] – Conselho da Europa, 2001) que reconhecem que as línguas não são incorporadas pelo falante como entidades isoladas e que todas as suas aprendizagens linguísticas

¹ Sobre os estatutos de língua para o sujeito, *vide* Flores (2013).

se influenciam mutuamente (o que traz evidentes implicações pedagógico-didáticas), verifica-se que em cursos de PLNM raramente são proporcionadas ocasiões de reflexão interlinguística a par da reflexão sobre o português. Ao invés, a preferência por abordagens didáticas monolíngues parece ainda prevalecer sobre abordagens pedagógicas centradas na mobilização e na rentabilização dos conhecimentos prévios (linguísticos ou outros) dos aprendentes ou de línguas para eles desconhecidas (Kuhs, 2017; Schädlich, 2013). Esta prática privilegiada do monolingüismo verifica-se tanto na atuação didática quanto ao nível da formação de professores (vejam-se, por exemplo, os estudos que constam em Gonçalves e Melo-Pfeifer, 2020) e na maioria dos materiais pedagógico-didáticos existentes no mercado editorial.

Efetivamente, como também reconhecido por Ferreira e Melo-Pfeifer (2015), predomina ainda uma visão monolíngue no ensino-aprendizagem de línguas e, mais especificamente, na elaboração e na implementação de materiais didáticos. Estas autoras indicam os aspetos que definem o *habitus* monolíngue (Gogolin, 1994), o qual, alheio às mais recentes conceções e orientações, ainda prevalece nos manuais escolares e outros materiais afins: “os manuais de língua devem ser na língua-alvo, devem simular situações de comunicação monolíngues entre falantes nativos e o professor deve encarnar o perfil linguístico e cultural do falante ideal da língua que pretende ensinar” (Ferreira & Melo-Pfeifer, 2015, p. 136). Esta conceção monolíngue e monoglóssica contribui, na linha das mesmas autoras, para perpetuar práticas de sala de aula aditivas e pouco sinérgicas. Como é que se manifesta o *habitus* monolíngue nos manuais escolares? De acordo com Ferreira e Melo-Pfeifer (2015, p. 139), através do monolingüismo:

- Dos exercícios e das tarefas;
- Das explicações gramaticais;
- Na avaliação;
- Das situações de comunicação abordadas;
- Do “falante nativo” como *standard* de aferição de competências.

Constatamos, em diversos contextos em que nos movemos (ensino, autoria e divulgação de materiais didáticos, investigação, formação de professores [Ferreira, 2012, pp. 349-373; Ferreira, 2016, pp. 257-264]), que, quando os docentes recorrem a outras línguas no ensino de PLNM, esse recurso se cinge maioritariamente (ou exclusivamente):

- A línguas que são conhecidas tanto deles próprios quanto dos alunos. É algo que muitos professores (e aprendentes) realizam intuitivamente, dado que apenas têm de utilizar as línguas ao dispor no contexto, e, desta forma, os conhecimentos prévios e comuns a todos os intervenientes emergem de forma natural;
- À identificação de semelhanças entre línguas, sendo preteridos outros tipos de atividades metacognitivas. Além disso, este recurso surge frequentemente

a propósito de algo – uma dúvida dos aprendentes, uma constatação dos professores –, raras vezes sendo objeto de explicações ou atividades estruturadas ou concebidas de forma intencional e propositada;

- Ao nível lexical (frequentemente, através da tradução), combinado com o nível morfológico e de formação de palavras (maioritariamente, a derivação por afixação).

Valorizando inquestionavelmente este modo de atuação, advogamos que é possível ir mais além, pelo que iremos tomar como fio condutor do presente texto a divisão anteriormente apresentada, baseada nas práticas mais correntes de recurso a outras línguas por parte de professores, procurando acrescentar-lhes outras dimensões passíveis de implementação. Consideramos, pois, que complementarmente às práticas já enumeradas, é possível e profícua a rentabilização deliberada de outras línguas nas aulas ou nos materiais de ensino de determinada língua, seja recorrendo a línguas conhecidas de todos os intervenientes, seja apelando a línguas que apenas os alunos e/ou o docente dominam ou até desconhecidas para todos (para o que faz sentido o recurso a materiais preparados por outros) (Secção 4.3.1); seja para a identificação de semelhanças e conseqüente (re)construção do conhecimento linguístico, seja para a identificação de contrastes (Secção 4.3.2); seja ao nível do vocabulário e da transferência lexical, seja a outros níveis da língua e da comunicação (Secção 4.3.3).

Assim, por contraponto ao modo monolíngue ou apenas parcialmente plurilíngue de atuação didática, consideramos que o ensino-aprendizagem de PLNM teria muito a beneficiar com a integração de abordagens plurais (Candelier *et al.*, 2012), pelas vantagens que podem advir da presença em materiais e cursos/aulas de PLNM (nos variados contextos em que o PLNM existe) de um foco explícito nas inter-relações existentes entre línguas, nomeadamente vantagens ao nível da aprendizagem da língua-alvo (o português) e do favorecimento da competência estratégica do aprendente e, assim, da sua autonomia.

Iremos, de seguida, proceder a uma breve explanação sobre as abordagens plurais e sobre o documento de referência para a sua compreensão e apoio à sua implementação (Candelier *et al.*, 2012). Depois, apresentaremos duas gramáticas pedagógicas, da nossa autoria (Ferreira *et al.*, 2019a, 2019b), que se destinam ao ensino e à aprendizagem do PLNM – variedade europeia – e discutiremos alguns pressupostos de rentabilização plurilíngue que presidiram à sua elaboração.

4.2 ABORDAGENS PLURAIS: PRINCÍPIOS PARA A CONCEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

As abordagens plurais no ensino de línguas consistem na integração de diferentes línguas (ou variedades da mesma língua), bem como de várias culturas, nas práticas de ensino de uma determinada língua-cultura. O documento de referência para as abordagens plurais é *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources* (Candelier *et al.*,

2012)², o qual distingue quatro dessas abordagens e desenvolve descritores para a sua implementação e avaliação em torno de três eixos: conhecimentos, atitudes e capacidades.

As quatro abordagens plurais destacadas neste documento são as seguintes (Candelier *et al.* 2012, pp. 6-7; veja-se ainda Candelier, 2008, e De Pietro & Gerber, 2015):

- Sensibilização à diversidade linguística e cultural (*éveil aux langues/awakening to languages*) – a promoção do contacto com línguas potencialmente desconhecidas para os aprendentes, como forma de os tornar mais recetivos e, assim, mais aptos para a aprendizagem de línguas em geral. O objetivo último é, pois, a competência estratégica, e não a competência linguística em uma (ou mais) língua(s);
- Intercompreensão linguística – o recurso a línguas da mesma família da LM dos aprendentes ou de outras que estes conheçam, com enfoque nas competências de compreensão;
- Didática integrada de línguas – o recurso à LM (e, depois, a outras línguas entretanto aprendidas) como base para a aprendizagem de línguas subsequentes, funcionando os conhecimentos linguísticos prévios como “trampolim” para a aprendizagem de novas línguas;
- Educação intercultural – baseada em manifestações culturais diversas entre si, com vista à promoção de atitudes de aceitação e abertura ao Outro e, em última instância, curiosidade sobre e vontade de conhecer o Outro (outras pessoas, outras culturas, outros povos, outras formas de estar e viver).

Como se percebe pela breve descrição apresentada, os objetivos de cada uma destas abordagens plurais são distintos, ainda que, em última instância, todas visem (e possam contribuir efetivamente para) o desenvolvimento de competências e conhecimentos linguísticos e culturais.

O enquadramento de determinada atividade didática num tipo específico de abordagem plural está necessariamente dependente do repertório linguístico-comunicativo de cada sujeito. De facto, se, para um aprendente, uma dada atividade didática que mobiliza uma língua que este desconhece completamente pode representar para si uma atividade de “sensibilização à diversidade linguística e cultural” (*éveil aux langues*), para outro aprendente a mesma atividade pode consistir numa abordagem em consonância com a “didática integrada de línguas”, porque mobiliza uma língua que domina e que, assim, serve de trampolim para a aprendizagem da língua-alvo; para outro aprendente ainda, a língua usada nessa atividade pode ser para si desconhecida, mas ser da mesma família linguística de uma outra (ou mais) língua(s) que domina, pelo que, para este terceiro hipotético aprendente, a mesma atividade representaria um exercício de “intercompreensão linguística”. Desta forma, só podemos

² Também disponível na versão em inglês: *FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and resources*. Disponível em: <https://carap.ecml.at>, acedido a 28 de outubro de 2022.

classificar determinada atividade plural como enquadrada em determinado tipo à luz do repertório linguístico do sujeito-aprendente (ou de um determinado grupo de aprendentes relativamente homogêneo em termos de repertórios linguísticos, tendo sempre em mente que essa suposta homogeneidade tomada para efeitos didáticos encobrirá necessariamente casos que divergem dos pontos comuns encontrados).

No seu conjunto, estas abordagens promovem a rentabilização ativa e consciente da competência plurilingue e intercultural (Conselho da Europa, 2001; Coste *et al.*, 1997), de forma retroativa e prospetiva: por um lado, retomam os conhecimentos já adquiridos e, por outro, disponibilizam-nos como recursos ao serviço de novas aprendizagens (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2015), potenciando-se, assim, a transferência interlinguística bidirecional.

Com base no conceito de competência plurilingue e intercultural e nas sugestões de operacionalização que são as abordagens plurais, pensamos que a conceptualização de materiais para o ensino-aprendizagem de línguas poderá orientar-se pelos seguintes princípios:

- Rentabilização dos repertórios sociolinguísticos diversificados e complexos dos sujeitos, designadamente atividades de intercompreensão/comparação entre línguas e entre variedades do português;
- Promoção da reflexão linguística e da consciência multilingue;
- Mobilização de conhecimentos (inter)culturais significativos.

Em concomitância, consideramos que será de todo o interesse os professores, os autores de materiais didáticos e outros agentes envolvidos na conceptualização didática de PLNM e de outras línguas não maternas (LNM) tomarem o documento CARAP (Candelier *et al.*, 2012) como fonte de inspiração para a elaboração de atividades e materiais pedagógico-didáticos, nomeadamente para garantirem que as propostas criadas são diversificadas, ou seja, que recobrem tanto conhecimentos quanto atitudes e capacidades e, por outro lado, que incidem sobre níveis de língua diversos. Por exemplo, a leitura dos descritores pode resultar na incidência sobre determinado conteúdo transversal ou contrastante entre línguas que, de outra forma, não ocorreria aos agentes como uma possibilidade de reflexão interlinguística.

Deter-nos-emos, na Secção 4.3, sobre as opções adotadas nas gramáticas que constituem objeto de reflexão nesta contribuição, ilustrando como se relacionam com o desenvolvimento da competência plurilingue e com a implementação de abordagens plurais.

4.3 AS GRAMÁTICAS EM ANÁLISE: BREVE APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE EXEMPLOS

As gramáticas a que aqui nos reportamos – *Gramática de Português Língua Não Materna – Níveis A1 e A2* e *Gramática de Português Língua Não Materna – Níveis*

B1, B2 e C1 (Ferreira *et al.*, 2019a, 2019b), editadas pela Porto Editora³ – foram elaboradas de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) (Grosso *et al.*, 2011a, 2011b) e os *Programas para o Ensino Português no Estrangeiro* (Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., 2012). São propostos dois volumes – um para os níveis elementares (A1 e A2) e o outro para o utilizador independente/proficiente (B1, B2 e C1) –, organizados em unidades que compreendem, todas elas, uma primeira parte de explicitação teórica sobre o conteúdo linguístico em apreço e uma segunda parte de prática de língua, sob a forma de exercícios diferenciados de acordo com os níveis de proficiência linguística. Pretendem ser um instrumento de trabalho completo, porquanto permitem a sistematização de conteúdos de todos os domínios gramaticais, apresentados em quatro secções distintas:

- Secção I: “Do som à escrita” – sons, sílabas, ortografia, acentuação, sinais de pontuação, para nomear apenas alguns conteúdos;
- Secção II: “A palavra” – formação de palavras, relações de sentido, diferentes classes morfológicas, etc.;
- Secção III: “A frase” – tipos e formas de frase, constituintes frásicos, funções e processos sintáticos, articulação frásica, etc.;
- Secção IV: “O texto” – texto escrito e contexto de produção, registos de língua, coesão textual, recursos expressivos, cartas e *e-mails* formais e informais, artigo de opinião, resumo.

Estas gramáticas visam abordar e exemplificar os usos atuais do português em diferentes contextos comunicativos. Uma vez que o seu público-alvo (falantes de PLNM) usa necessariamente outras línguas, procurou-se que esse uso flexível dos seus repertórios linguísticos, atualmente designado *translanguaging* (García & Wei, 2014), estivesse de alguma forma presente nestas obras, com o objetivo de valorizar e rentabilizar os conhecimentos dos potenciais utilizadores (incluindo os professores) sobre outras línguas. Para salientar esses momentos pontuais em que se convocam outras línguas ou variedades com fins pedagógicos (na literatura, sob a designação *pedagogical translanguaging*, diferente de *communicative translanguaging*), foi criado um destaque gráfico que consiste numa caixa de texto encabeçada por um globo terrestre ao qual se liga um balão de fala (ver Figuras 4.1 a 4.10). Esta presença de recursos que possibilitam ao aprendente evocar os seus conhecimentos e práticas prévios multilingues (Cenoz & Gorter, 2015; García & Wei, 2014; Kirsch & Duarte, 2020) ocorre tanto nas partes dedicadas a explicações teóricas sobre o funcionamento do português quanto nos exercícios de prática de língua, desta feita não com o objetivo de explicitar as semelhanças/diferenças, mas sim de conduzir os aprendentes

³ Para um maior conhecimento sobre estes recursos, vide as próprias obras (Ferreira *et al.*, 2019a, 2019b). As figuras que apresentamos ao longo deste capítulo são reproduzidas com a permissão da Porto Editora, a quem agradecemos o desafio para este projeto, bem como a cedência para esta partilha.

à descoberta de relações interlinguísticas. Neste sentido, procura-se que o fenómeno de *translanguaging* seja reconhecido no seu dualismo de prática comunicativa e de abordagem pedagógica. Reitera-se, no entanto, que a presença, nestas obras, de momentos promotores da reflexão interlinguística é pontual e apresentada de forma destacada/separada, mesmo a nível gráfico, por configurar-se como complementar, tendo em conta os objetivos destas obras, que intentam a conformação necessária a características mais convencionais do suporte (ou género textual) “gramática”.

No que se refere aos conhecimentos culturais, estes são mobilizados de forma implícita através de suportes culturalmente contextualizados, como letras de músicas, poemas, anedotas, provérbios, expressões idiomáticas, lengalengas, entre outros géneros textuais. Por outro lado, essa mobilização ocorre também nas situações de uso da língua (por exemplo, contextos comunicativos de diálogos construídos), que tentam aproximar-se da realidade do público a que se destinam, pelo que o imaginário português e da diáspora portuguesa está latente em vários suportes (se não em todos, de uma ou outra forma). No entanto, tratando-se estas gramáticas de materiais propositada e assumidamente elaborados como auxiliares ao ensino-aprendizagem do PLNM e, ainda (pela sua própria natureza), com um enfoque primário na competência linguística, os aspetos (inter)culturais são secundários e fazem-se presentes apenas porque, efetivamente, a língua e a cultura são indissociáveis. Assim, a abordagem plural da educação intercultural está intrinsecamente presente, mas sem ser alvo de um enfoque explícito.

Nas Secções 4.3.1 e 4.3.2, iremos apresentar alguns exemplos retirados das gramáticas sob análise, com o propósito de ilustrar possibilidades de recurso a várias línguas, com diversos propósitos metacognitivos e incidindo sobre vários níveis linguísticos. Como esclarecido na Secção 4.1, escolhemos como eixos norteadores desta exposição aquilo que temos percebido que são tipicamente as práticas correntes de recurso a outras línguas por parte dos docentes de PLNM, sendo nosso intento incentivar o alargamento e a diversificação dessas práticas.

4.3.1 Línguas representadas: distância/proximidade tipológica do português

Tendo em conta o que anteriormente expusemos tanto sobre as abordagens plurais quanto sobre a sua correlação com a biografia linguística de cada sujeito (ver Secção 4.2.), as gramáticas a que nos reportamos apresentam e conduzem momentos de reflexão inter e intralinguística que convocam⁴:

1. Línguas tipologicamente distantes do português (por exemplo, russo, árabe, grego, alemão, finlandês).
2. Línguas tipologicamente próximas do português (línguas românicas, como espanhol, francês, italiano).

⁴ Nota: A divisão que se segue é necessariamente simplista, pois existem interseções que não estão explicitadas na categorização apresentada.

3. Línguas etimologicamente relevantes para o conhecimento do português (por exemplo, latim, grego).
4. Línguas de ampla divulgação internacional/Línguas de ampla divulgação em contexto nacional (inglês a nível global; francês em determinados territórios, como o Luxemburgo, ou a Suíça e o Canadá francófonos; alemão na Suíça germanófona; etc.).
5. Variedades do português (por exemplo, variedade brasileira do português).

Consideramos que cada um dos casos expostos configura (ou pode configurar) uma oportunidade de conduzir os aprendentes em diferentes modos de inter-relacionar as línguas que compõem os seus repertórios linguísticos ou que deles estão ausentes, podendo ambas as situações contribuir para os aprendentes desenvolverem consciência sobre a linguagem em geral, sobre o funcionamento das línguas e, mais especificamente, sobre o funcionamento de uma dada língua-alvo (interessando-nos, neste caso, o português enquanto língua-alvo).

Efetivamente, ainda que alguns aprendentes possam não estar expostos a determinadas línguas representadas nestas obras, o contacto nelas oferecido poderá constituir uma oportunidade de *éveil aux langues*; já noutros casos, em que as línguas são desconhecidas para o sujeito, mas estão ao seu dispor, designadamente nas paisagens linguísticas urbanas, as referências a essas línguas supostamente desconhecidas poderão servir de base para se fazer a ponte com a diversidade linguística com que os alunos se deparam fora da escola e que, muitas vezes, lhes passa despercebida.

Nos casos em que as línguas representadas fazem parte dos repertórios dos aprendentes, múltiplas são as possibilidades de transferência entre os conhecimentos linguísticos prévios e os novos conhecimentos na língua-alvo.

A presença massiva do inglês nos repertórios linguísticos dos aprendentes explica porque o recurso a comparações interlinguísticas com o inglês é frequente: na América do Norte (Estados Unidos da América e Canadá), é a língua maioritária (excetuando a região francófona do Quebec); a nível europeu e noutras partes do mundo, o inglês é, normalmente, a primeira LE nos currículos nacionais (quando não é a língua maioritária – por exemplo, no Reino Unido e noutros países/nações anglófonos).

Por outro lado, a remissão para línguas (ou variedades) sincrónica ou diacronicamente relacionadas com a variedade europeia do português permitirá uma compreensão global sobre o estado e o funcionamento atual desta língua na variedade europeia. Referimo-nos aqui, pois, à importância que pode (e acreditamos poder) ter na aprendizagem do português a reflexão tanto sobre línguas da mesma família (ponto 2, ver lista anterior), quanto sobre línguas que estão na base do português (ponto 3, ver lista anterior), quanto ainda sobre outras variedades nacionais do português (ponto 5, ver lista anterior). Obviamente que essas reflexões ocorrem apenas pontualmente, encontrando-se ao serviço da compreensão dos conteúdos em causa e da ativação oportuna de uma reflexão metalinguística. Ressalve-se que a

valorização do plurilinguismo não deverá causar dispersão que desvie o aprendiz da língua-alvo em estudo, mormente em materiais com a natureza e os objetivos que subjazem a estas gramáticas.

A Figura 4.1 exemplifica o recurso a diferentes línguas (mais próximas ou menos próximas do português) e à variedade brasileira do português no âmbito de uma explicação sobre a expressão de ações cursivas. Relativamente ao recurso ao latim e ao grego, ver a Secção 4.3.2.

O complexo verbal mais comum para mostrar uma ação no seu desenvolvimento é **estar a + infinitivo** (ex.: *Tu **estás a ler** isto!*). Em inglês acontece o mesmo: precisamos de usar a forma progressiva: **to be + -ing form** (ex.: *You **are reading** this!*).

Em algumas variedades do português, como no português do Brasil e em algumas áreas de Portugal (nomeadamente no Alentejo), este complexo verbal tem uma estrutura muito semelhante à forma inglesa: **estar + gerúndio**.

Repara nos exemplos:

O David **está a trabalhar**.
O David **está trabalhando**.
David **is working**. [inglês]

A mesma estrutura pode ainda ser encontrada no espanhol e italiano:

David **está trabajando**. [espanhol]
David **sta lavorando**. [italiano]

Noutras línguas, é preciso recorrer a outros elementos:

David **est en train de travailler**. [francês]
David **arbeitet gerade**. [alemão]

Ah! ah! ah!

Ana: As pessoas esperam que o ano que **está a começar** seja melhor do que o anterior.
Pedro: Aposto que o ano que **está a começar** é que espera que as pessoas sejam melhores.

Figura 4.1 – Expressão de ações cursivas em algumas línguas românicas e germânicas (Ferreira *et al.*, 2019a, p. 66)

4.3.2 Atividades de comparação interlinguística

As modalidades de recurso a outras línguas e os processos cognitivos que implicam são variados. Podemos mencionar, apenas a título de exemplo:

- O reconhecimento e a valorização da diversidade linguística em geral;
- A identificação de semelhanças entre línguas ou entre variedades intralinguísticas;
- O contraste entre aspetos que são parcial ou integralmente diferentes entre línguas ou variedades;
- A inferência de equivalências entre línguas, conducente à tradução;
- O conhecimento sobre a evolução das línguas.

Estas modalidades e processos podem ser trabalhados de forma isolada ou combinada (por exemplo, solicitando tanto a identificação de semelhanças quanto de diferenças entre línguas).

Passemos a alguns exemplos.

Na Figura 4.2, pertencente à “Unidade 3 – Sons, letras e ortografia” dos *Níveis A1 e A2* (Ferreira *et al.*, 2019a), os aprendentes são convidados a refletir sobre a existência de diferentes alfabetos e sistemas ortográficos, sobre algumas proximidades e diferenças na representação gráfica em diferentes línguas que usam o alfabeto latino e, posteriormente, no primeiro exercício dessa Unidade, a identificar quatro línguas e os alfabetos usados nessas línguas, partindo da expressão “Bom dia!” em russo (alfabeto cirílico), espanhol (alfabeto latino), árabe (alfabeto árabe) e grego (alfabeto grego).

Existem vários alfabetos, como o árabe, o cirílico, o grego e o latino, cada um com caracteres diferentes. E há línguas que se escrevem em mais do que um alfabeto (por exemplo, a língua bósnia usa os alfabetos latino e cirílico).

O alfabeto latino é usado em várias línguas, como inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, entre outras. No entanto, a correspondência entre os sons/seqüências de sons e as letras/seqüências de letras não é sempre igual em todas estas línguas. Repara, por exemplo, que as seqüências de letras assinaladas nos seguintes pares de palavras se pronunciam de forma parecida, apesar de se escreverem de forma diferente:

poisson (“peixe” em francês) – *qual* (português);
nein (“não” em alemão) – *pai* (português);
aglio (“alho” em italiano) – *alho* (português).

1 Lê a expressão “Bom dia!”. Consegues identificar as línguas e os alfabetos usados abaixo?

Доброе утро	Buenos días
صباح الخير	Καλημέρα

Figura 4.2 – Alfabetos (Ferreira *et al.*, 2019a, p. 14)

A Figura 4.3 ilustra uma atividade em que se convoca a comparação de palavras em línguas românicas e a procura de um equivalente lexical em português, atividade esta que implica a deteção de semelhanças lexicais (por exemplo, *fuego*, *feu*, *fuoco*, *fogo*), bem como de contrastes regulares entre as línguas apresentadas (por exemplo, espanhol: *fuego*, *nueve*; francês: *feu*, *neuf*) e também entre estas e o português (por exemplo, espanhol: *fuego*, *nueve*; português: *fogo*, *nove*).

10 Sabias que há muitas regularidades entre as línguas da mesma família do português?

a) Completa a tabela com as palavras em português.

Espanhol	Francês	Italiano	Português
fuego	feu	fuoco	
nueve	neuf	nove	
hijo	fiis	figlio	
hacer	faire	fare	
mano	main	mano	
pan	pain	pane	

b) Conheces outras palavras nestas línguas que têm estas semelhanças?

Figura 4.3 – Comparação lexical entre línguas românicas (Ferreira *et al.*, 2019a, p. 16)

A Figura 4.4 exemplifica, por sua vez, um contraste no que se refere à expressão de funções sintáticas, que em várias línguas se concretiza na declinação de nomes e de outras classes de palavras (adjetivos e pronomes), ao contrário do português e de outras línguas, que recorrem à posição dos elementos na frase e ao uso de preposições, entre outros, para veicular valores sintáticos.

Em muitas línguas, como o russo, o alemão, o grego ou o latim, as palavras de algumas classes variam de acordo com a função sintática. Em finlandês, por exemplo, o nome "casa" pode ter catorze formas diferentes, dependendo da função que desempenha na frase: *taló, taloa, talot, talon, talona, taloksi, talossa, talosta, taloon, talolla, talolta, talotta, taloineen, taloin*.

Como se expressa a função sintática na língua do país onde vives – pela terminação das palavras, pela posição das palavras na frase, através do uso de preposições, ...?

Figura 4.4 – Funções sintáticas (Ferreira *et al.*, 2019b, p. 152)

As referências às línguas etimologicamente relevantes para o estado atual do português, nomeadamente o latim e o grego, são oportunamente trazidas a lume, contribuindo para um maior conhecimento sobre o português e, da mesma forma, para uma maior compreensão sobre as línguas enquanto entidades que evoluem, se modificam, se inter-relacionam. Efetivamente, este tipo de conhecimento permite, por exemplo, auxiliar a compreensão de vocabulário e de relações lexicais, tendo por base a sua etimologia (Figura 4.5), compreender estruturas morfossintáticas à luz do processo evolutivo que as conduziu ao estado atual (por exemplo, a mesóclise – Ferreira *et al.*, 2019b, p. 46), bem como perceber porque é que algumas palavras são parecidas em diferentes línguas ou porque se verificam determinadas regularidades a diversos níveis intra e interlinguísticos.

Parece complicado? Deixamos aqui algumas pistas – vamos ver quais os elementos que entram na formação destas palavras, todos eles de origem grega:

- *homo* significa "o mesmo" ou "igual". Está presente em outras palavras do português, como **homossexual, homogéneo e homólogo** (= que tem funções equivalentes);
- *ónimo (onímia)* exprime a ideia de "nome". Outras palavras com este elemento: **anónimo** (= sem nome, sem identificação de autor), **antropónimo** (= nome próprio de pessoa) e **topónimo** (= nome próprio de um lugar);
- *fono (fone, fonia)* exprime a ideia de "som", "fala". Está presente, por exemplo, em: **telefone, microfone, xilofone, megafone, lusófono, francófono, fonologia, fonética**;
- *grafo (grafia)* remete para a "escrita". Outras palavras: **telégrafo, ortografia, grafar, grafema, dígrafo, cartografia, criptografia**;
- *par (para)* exprime a ideia de "proximidade", "semelhança", "a par de". Aparece, por exemplo, em: **paralelo, paradigma, paradoxo**.


Figura 4.5 – Compreensão dos conceitos de "homonímia", "homofonia", "homografia" e "paronímia" com base na etimologia (Ferreira *et al.*, 2019b, p. 8)

4.3.3 Diferentes níveis de análise linguística

Independentemente da perspetiva, da escola ou do paradigma gramatical ou didático adotado, podemos observar e concordar que a língua se consubstancializa em vários níveis ou camadas, cada um exigindo aprendizagens específicas – que, combinados com outros de outros níveis, contribuirão, em última instância, para um conhecimento global da língua. Referimo-nos ao nível fonológico/fonético, ao nível gráfico e ortoépico (ortografia, acentuação, etc.), ao nível morfológico, ao nível morfossintático, ao nível semântico, ao nível lexical, ao nível sintático, ao nível textual, etc. Todas e cada uma dessas várias camadas de análise linguística podem ser alvo de reflexão no que se refere às relações entre línguas – além de, naturalmente, poderem constituir objeto de reflexão sobre o funcionamento de uma dada língua-alvo.

A atividade presente na Figura 4.3 ("Comparação lexical entre línguas românicas") ilustra o tipo de trabalho interlinguístico que é comumente realizado em aulas de língua (ainda que frequentemente de forma não estruturada, como referido na Secção 4.1), incidindo sobre o nível lexical em articulação com o nível morfológico (radical das palavras). Outro exemplo de incidência sobre o nível morfológico é o que se apresenta na Figura 4.6, que põe em evidência as semelhanças entre línguas românicas na formação de palavras por derivação afixal. Esta caixa surge na sequência de uma apresentação sobre a formação de palavras por derivação e de um quadro com alguns exemplos de prefixos e sufixos produtivos em português, acompanhados dos seus significados e de exemplos de palavras formadas com os mesmos. No seguimento deste contexto, propõe-se que os alunos reconheçam alguns afixos em

vocábulo do português e de outras línguas, fazendo o exercício apresentado de reconhecimento e de sistematização.



Sabias que há muitos paralelismos nas línguas românicas no uso de prefixos e sufixos? Analisa os exemplos seguintes e sublinha os prefixos e sufixos nas diferentes línguas.


- português: antipático, contradizer, rever, felizmente
- espanhol: antipático, contradecir, rever, afortunadamente
- francês: antipathique, contredire, revoir, heureusement
- italiano: antipatico, contraddire, rivedere, fortunatamente
- romeno: antipatic, a contrazice, revedea, din fericire

Figura 4.6 – Derivação por afixação em línguas românicas (Ferreira *et al.*, 2019b, p. 31)

Este tipo de reflexão interlinguística, que se enquadra na abordagem plural da intercompreensão, constituirá um bom caminho para o desenvolvimento de variadas competências tanto na língua-alvo como no conhecimento geral sobre a linguagem, com implicações a diversos níveis para a aprendizagem de línguas. Acreditamos, no entanto, que há mais formas igualmente produtivas de trazer outras línguas para o ensino de uma dada língua-alvo, nomeadamente incidindo sobre outras áreas, tanto de nível micro, quanto médio, quanto ainda macro (sendo a unidade maior a considerar o texto/discurso).

Nos níveis fonológico/fonético, ortográfico e ortoépico, podemos emparelhar línguas para refletir sobre aspetos respeitantes à relação fonema-grafema (ver Figura 4.2), à acentuação (Ferreira *et al.*, 2019a, p. 20), ao uso de maiúsculas (por exemplo, uso de letra maiúscula inicial em todos os nomes em alemão, por oposição ao uso de maiúscula inicial apenas em nomes próprios em português – Ferreira *et al.*, 2019a, p. 22), entre tantas outras possibilidades.


No nível da palavra, na Figura 4.7 ilustra-se a arbitrariedade na expressão do género gramatical, havendo semelhanças entre línguas no que se refere aos valores de género existentes (por exemplo, os géneros feminino e masculino existem em português e em alemão), mas também diferenças (por exemplo, o alemão tem ainda o género neutro, o qual não tem expressão no português), além de a pertença de uma palavra a um determinado género numa língua não ter necessariamente uma correspondência de género noutra língua, donde se percebe que o género gramatical é arbitrário, ou seja, não corresponde a propriedades intrínsecas dos referentes no mundo real – tanto que um mesmo referente é representado por palavras com diferentes valores de género gramatical em diferentes línguas, como “o leite” (masculino, em português) e *la leche* (feminino, em espanhol).



Sabias que há línguas que têm mais um género? Em alemão, por exemplo, há os géneros masculino (ex.: *der Mond* – “a Lua”), feminino (ex.: *die Sonne* – “o Sol”) e neutro (ex.: *das Auto* – “o carro”). E, como podes observar pelos exemplos, o género gramatical dos nomes nem sempre coincide entre línguas! Mesmo entre línguas próximas verificam-se diferenças – ex.: “o leite” é um nome masculino em português e feminino em espanhol (*la leche*). Em outras línguas ainda, como em inglês, não há género gramatical (ex.: *the Moon, the Sun, the car, the milk*).

Figura 4.7 – O género gramatical (Ferreira *et al.*, 2019a, p. 37)

Na Figura 4.8, os alunos são levados a comparar a expressão de valores de dêixis espacial em português e em inglês, nomeadamente através de determinantes demonstrativos e de advérbios de lugar.




Em inglês, só existem dois lugares a que nos podemos referir através de demonstrativos e de advérbios de lugar: perto de nós (da pessoa que fala) e longe de nós – independentemente de nos referirmos a algo que se situa perto ou longe da(s) pessoa(s) com quem falamos. Repara nos exemplos:

<i>esta cadeira</i> – <i>this chair</i>	<i>aqui</i> – <i>here</i>
<i>essa cadeira</i> – <i>that chair</i>	<i>ai</i> – <i>there</i>
<i>aquela cadeira</i> – <i>that chair</i>	<i>ali</i> – <i>there</i>

Figura 4.8 – Dêixis espacial em português e em inglês (Ferreira *et al.*, 2019a, p. 57)

Noutra proposta sobre o mesmo tópico (dêixis espacial), os aprendentes terão a oportunidade de inferir/explicitar o valor dos advérbios *hier* e *da* em alemão; dependendo se conhecem ou não a língua alemã, para uns será um exercício de reflexão com base em conhecimentos prévios e para outros será um exercício de inferência (Ferreira *et al.*, 2019b, p. 120 e pp. 265-267 [“Soluções”]).

No que se refere ao nível léxico-semântico, que naturalmente se entrelaça com outros níveis linguísticos mais formais (no sentido de serem mais evidentemente relativos à forma), podemos apresentar como exemplo de comparação/contraste interlinguístico o quadro que se apresenta na Figura 4.9, o qual incide sobre a temática das “expressões idiomáticas” (portanto, relativo à fraseologia).



Por serem expressões fixas que não podem ser interpretadas literalmente, as expressões idiomáticas não podem ser traduzidas palavra a palavra de uma língua para outra; em vez disso, teremos de procurar se na outra língua existe uma expressão equivalente. Essa equivalência pode ser (aparentemente) bastante distante, como no caso das seguintes expressões, que significam “ser muito fácil de fazer”:

ser canja [português];
to be a piece of cake [inglês] – (literalmente, “ser um pedaço de bolo”).

No entanto, por vezes as expressões idiomáticas recorrem a metáforas semelhantes, como nos exemplos seguintes, que significam “não ter juízo”:

ter um parafuso a menos [português];
eine Schraube locker haben [alemão] (literalmente, “ter um parafuso mal apertado”);
to have a screw loose [inglês] (literalmente, “ter um parafuso solto”).

Mesmo entre variantes e variedades da mesma língua verificam-se diferenças – umas mais distantes:

tirar nabos da púcara [Portugal] / *jogar verde para colher maduro* [Brasil] (significado: “dizer algo na tentativa de obter mais informações sobre o assunto”);

... outras mais aproximadas:

fazer algo em cima do joelho [Portugal] / *fazer algo nas coxas* [Brasil] (significado: “fazer algo em cima do prazo-limite, podendo a qualidade do trabalho ficar comprometida”).

Figura 4.9 – Expressões idiomáticas (Ferreira et al., 2019b, p. 26)

No nível da frase, também é possível recorrer a outras línguas para embasar aprendizagens novas ou consolidar conhecimentos prévios. Neste sentido, a Figura 4.10 consiste num exercício de tradução que põe em evidência o contraste entre o português e o inglês no que se refere ao uso da conjunção subordinativa completiva “que”. Apresentamos também a proposta de resolução que consta das “Soluções”, para melhor se evidenciar que o português necessita de formas linguísticas que o inglês dispensa.

2 Traduz para português esta fala do Simon. Presta particular atenção ao uso de conjunções completivas em português.

I know I should clean my room more often, but I believe I can better understand myself in this mess, as my mother keeps calling it. I guess it doesn't look that bad anyway! Truly, I think mum exaggerates a little bit.

Figura 4.10 – Uso de conjunções subordinativas completivas em português e em inglês (Ferreira et al., 2019b, p. 183)

A proposta de resolução apresentada nas “Soluções” é a seguinte: “Eu sei que devia limpar o meu quarto mais vezes, mas acredito que me consigo entender

melhor nesta confusão, como a minha mãe lhe costuma chamar. De qualquer forma, parece-me que nem está assim tão mal! Sinceramente, acho que a minha mãe exagera um bocadinho.”

Ferreira et al. (2019b, pp. 269-270)

Ainda ao nível sintático, são apresentados nestas obras alguns apontamentos sobre diferenças interlinguísticas no que se refere à pontuação, por exemplo: o uso da vírgula em orações completivas iniciadas por *dass*, em alemão, e não nas correspondentes orações completivas iniciadas por “que”, em português (Ferreira et al., 2019b, p. 15); a pontuação de frases interrogativas e exclamativas em espanhol no início e no fim das frases, o que difere da norma do português, em que a pontuação destes tipos de frases é colocada exclusivamente no fim das frases (Ferreira et al., 2019a, p. 26).

Não seremos exaustivas na exemplificação de modos de trabalho interlinguístico em cada um dos níveis de análise da língua ou quanto a cada conteúdo linguístico específico. Terminamos este tópico remetendo para outro capítulo de nossa autoria (Cardoso et al., no prelo), em que exemplificamos algumas possibilidades de reflexão interlinguística ao nível do texto/discurso.

4.4 CONCLUSÃO

Pretendemos, com este capítulo, dar conta de como a transposição de princípios da didática de línguas, em geral, e de uma didática do plurilinguismo, em particular, permite abraçar a diversidade linguística e cultural do público-alvo de PLNM e orientá-lo em atividades de aprendizagem reflexivas e promotoras da autonomia.

Partindo do conceito de “abordagens plurais” e dos caminhos pedagógico-didáticos que estas vêm iluminar e incitar a percorrer, focámos o presente texto nas potencialidades e nas possibilidades de concretização destas abordagens em materiais destinados ao ensino-aprendizagem de PLNM, especificando as vantagens que poderão advir de um ensino que promova, a par de outras estratégias, a inclusão de outras línguas-culturas e apresentando, concomitantemente, alguns excertos de duas gramáticas pedagógicas por nós elaboradas que ilustram práticas plurilingues possíveis. As atividades e as sugestões apresentadas partem do pressuposto de que os conhecimentos em português podem, por um lado, beneficiar dos conhecimentos adquiridos noutras línguas (maioritárias no contexto geográfico ou proporcionadas pelo currículo escolar) e, por outro, contribuir para aprendizagens linguísticas subseqüentes. Em ambos os casos, subjaz a ideia de que o português não é uma língua isolada nos repertórios linguísticos dos aprendentes, sendo, antes, um elemento e um fator importante na constituição da competência plurilingue do indivíduo.

Numa primeira instância, pretendemos demonstrar que é possível recorrer a diversas línguas, e não apenas àquelas que estão diretamente implicadas num determinado contexto geográfico de ensino de PLNM. Efetivamente, com atividades mais ligadas

à didática integrada de línguas, as aprendizagens linguísticas anteriores podem ser rentabilizadas no ensino-aprendizagem do português. A opção por introduzir línguas potencialmente desconhecidas para o aprendente poderá estimular a sua capacidade de refletir sobre as línguas, levando-o a reconhecer eventuais regularidades e desencontros linguísticos e a compreender que diferentes línguas reportam a realidade de forma diferente, mas também semelhante. Deste modo, os aprendentes/falantes poderão ser levados a compreender as arbitrariedades e as regularidades linguísticas. Noutras situações, promove-se uma consciência plurilingue baseada no desenvolvimento de conhecimento declarativo acerca da diversidade linguística e cultural, estimulando a curiosidade e a cultura linguística dos aprendentes. Como as línguas românicas são objeto de ensino-aprendizagem nos contextos em que o Ensino Português no Estrangeiro (EPE) está presente (além do facto de o próprio português ser uma língua românica), a introdução de tarefas e explicações de intercompreensão pode promover a consciência de que os conhecimentos prévios em português são passíveis de ser rentabilizados no ensino-aprendizagem de outras línguas, e vice-versa. Em todos os casos, trata-se de promover a aproximação entre os vários contextos de aprendizagem de línguas – a casa, a escola, a comunidade próxima, a comunidade distante, os meios de comunicação social, etc.

A par desta reflexão sobre a diversidade de línguas que é possível incluir em práticas plurilingues, tentámos ilustrar que, também ao nível das atividades metacognitivas e dos níveis de análise da língua, a diversificação é desejável e exequível.

Como nota final, relembramos o documento *CARAP* (Candelier *et al.*, 2012), que recomendamos que seja tomado como fonte de avaliação das atividades pedagógicas criadas/usadas e, da mesma forma, como fonte de inspiração para a conceção de novas formas de atuar, de modo a que o ensino de PLNM se pautar por uma abertura ao Outro e contribua efetivamente para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos aprendentes.

4.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO E SÁ, M.H. & MELO-PFEIFER, S. (2015). Représentations de futurs professeurs de Langues Romanes par rapport aux approches plurielles. In M. Mantesanz del Barrio (Org.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*, pp. 77-97. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- CAMÕES – INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA. (2012). *Ensino Português no Estrangeiro. Programa (A1/A2/B1/B2/C1)*. Disponível em: <https://cepealemanha.wordpress.com/material-pedagogico-didactico/>, acessado a 11 de abril de 2020.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.
- CANDELIER, M. (COORD.); CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F.-J.; NOGUEROL, A. & SCHRÖDER-SURA, A. (2012). *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

- CARDOSO, I., FERREIRA, T.S. & MELO-PFEIFER, S. (no prelo). Desenvolvimento de competências de escrita em contextos de PLNM: abordagem adotada em duas gramáticas pedagógicas. In K. Silva & C. Martins (Eds.), *Geopolítica do Português: história, políticas e ensino*. São Paulo – Campinas: Mercado de Letras.
- CENOS, J. & GORTER, D. (Eds.) (2015). *Multilingual Education: between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QEER). Porto: Edições Asa.
- COSTE, D.; MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DE PIETRO, J.-F. & GERBER, B. (Dirs.) (2015). *Les approches plurielles des langues et des cultures. Babylonia*, 2.
- FERREIRA, T. (2012). *Apropriação do Português por adultos eslavófonos: o tempo e o aspeto*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10494>, acessado a 10 de janeiro de 2022.
- FERREIRA, T. (2016). "Faço o pino!": Representações e práticas de professores de Português Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do Português Língua de Herança*, pp. 245-277. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- FERREIRA, T. & MELO-PFEIFER, S. (2015). Desenvolvimento da competência plurilingue: quebrar o *habitus* monolingue em manuais de língua. In M.H. Araújo e Sá & A.S. Pinho (Coords.), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*, pp. 133-156. Aveiro: UA Editora/Projeto europeu MIRIADI.
- FERREIRA, T.S. (COORD.); CARDOSO, I. & MELO-PFEIFER, S. (2019a). *Gramática de Português Língua Não Materna – Níveis A1 e A2*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, T.S. (COORD.); CARDOSO, I. & MELO-PFEIFER, S. (2019b). *Gramática de Português Língua Não Materna – Níveis B1, B2 e C1*. Porto: Porto Editora.
- FLORES, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M.A. Moreira & C. Flores (Eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, pp. 36-46. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- GARCÍA, O. & WEI, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- GOGOLIN, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GONÇALVES, M.L. & MELO-PFEIFER, S. (2020). *Português Língua de Herança e Formação de Professores*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- GROSSO, M.J. (COORD.); SOARES, A.; DE SOUSA, F. & PASCOAL, J. (2011a). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- GROSSO, M.J. (COORD.); SOARES, A.; DE SOUSA, F. & PASCOAL, J. (2011b). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- KIRSCH, C. & DUARTE, J. (Eds.) (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning: From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. London: Routledge.

KUHS, K. (2017). Lehrwerke und Förderungsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Dirs.), *Deutsch als Zweitsprache*, pp. 425-439. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

SCHÄDLICH, B. (2013). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24(1), 29-50.

CAPÍTULO 5

PRODUÇÃO DE MANUAIS: QUE PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS ADOTAR?

