

**Ensino do Português no Estrangeiro: Políticas, Contextos e  
Abordagens**

**Anabela de Jesus Mendonça Lopes**

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua  
Segunda e Estrangeira**

**novembro 2018**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e  
Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria  
do Carmo Vieira da Silva e coorientação da Professora Doutora Carolina  
Maria Dias Gonçalves

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	II
RESUMO .....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	V
ÍNDICE DE TABELAS.....	VI
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	VII
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO: CONTEXTOS, POLÍTICAS E ABORDAGENS .....</b>	<b>11</b>
2.1. <i>Contextos do ensino do português no estrangeiro .....</i>	<i>13</i>
2.1.1. <i>Contextos geográficos.....</i>	<i>15</i>
2.1.2. <i>Contextos políticos.....</i>	<i>17</i>
2.1.3. <i>Contextos linguísticos.....</i>	<i>26</i>
2.2. <i>Políticas atuais do ensino do PLE e PL2 .....</i>	<i>29</i>
2.3. <i>A implementação do ensino do português como língua segunda e estrangeira na.....</i>	<i>32</i>
<i>Europa/ África .....</i>	<i>32</i>
<b>3. ABORDAGENS NO ENSINO DA L2/ LE E A SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO .....</b>	<b>37</b>
<b>DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO .....</b>	<b>37</b>
3.1. <i>Distinção de língua primeira (L1), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).....</i>	<i>37</i>
3.2. <i>Aquisição de uma L2 e Aquisição de uma LE.....</i>	<i>41</i>
3.3. <i>Distinção L2 / LE no contexto do EPE e a sua implementação .....</i>	<i>58</i>
<b>4. ESTUDO SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO: CONTEXTOS, POLÍTICAS E ABORDAGENS .....</b>	<b>65</b>
4.1. <i>Metodologia .....</i>	<i>65</i>
4.2. <i>Caracterização dos participantes .....</i>	<i>66</i>
4.2.1. <i>Caracterização dos professores do EPE.....</i>	<i>66</i>
4.2.1. <i>Caracterização dos alunos do EPE .....</i>	<i>68</i>
4.3. <i>Apresentação dos resultados .....</i>	<i>69</i>
4.3.1. <i>Resultados da categoria de professores do EPE .....</i>	<i>69</i>
4.3.1. 1. <i>Contextos.....</i>	<i>69</i>
4.3.1. 2. <i>Políticas.....</i>	<i>74</i>
4.3.1. 3. <i>Abordagens.....</i>	<i>77</i>
4.3.2. <i>Resultados da categoria de alunos do EPE.....</i>	<i>79</i>
4.3.2. 1. <i>Contextos.....</i>	<i>79</i>
4.3.2. 2. <i>Políticas.....</i>	<i>81</i>
4.3.2. 3. <i>Abordagens.....</i>	<i>83</i>
4.4. <i>Discussão de resultados .....</i>	<i>86</i>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>
ANEXO I - INQUÉRITO SOBRE ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO: CONTEXTOS, POLÍTICAS E ABORDAGENS.....	110

## **AGRADECIMENTOS**

À minha coorientadora Carolina Gonçalves, em especial, pelo incentivo, pela imensa disponibilidade e sugestões ao longo deste projeto e à minha orientadora Maria do Carmo Vieira da Silva pelo entusiasmo e partilha de experiências com que sempre nos brindou nas suas aulas.

A todos os que colaboraram e divulgaram este projeto e tornaram possível a recolha de dados além-fronteiras.

## RESUMO

A língua portuguesa ocupa atualmente um lugar de destaque no mundo global. É a língua mais falada no hemisfério sul e uma das cinco línguas mais faladas no mundo, com cerca de 263 milhões de falantes. Em 2050 serão de 390 milhões de falantes nos seis continentes e 490 milhões até 2100 (Atlas da Língua Portuguesa, 2016). *De acordo com a World Internet Statistics* (2016) o português é também a quinta língua mais usada na Internet, com cerca de 154.5 milhões de utilizadores, à sua frente ficam o Inglês (948.6), o chinês (751.9), o espanhol (277.1) e o árabe (168.4). O Brasil aparece em quarto lugar com o maior número de utilizadores de Internet (139.1 milhões).

A importância da língua portuguesa como fator de afirmação no mundo global estende-se, nos dias de hoje, aos mais diversos domínios, como meio privilegiado de comunicação, saber e cultura, assumindo um poder geoestratégico indiscutível.

O português tem sido uma língua de contacto entre povos e civilizações distintas. Como resultado, é a língua oficial de nove países (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente, Guiné-Equatorial) e a segunda oficial de Timor-Leste e Macau, exibindo, assim, a vasta diversidade de contextos linguísticos, políticos e geográficos. No entanto, o seu estatuto como Língua segunda e estrangeira difere de contexto para contexto. É, assim, crucial perceber esta modificação ao nível de seu uso em contextos linguísticos, geográficos e políticos distintos.

É, nesse sentido, um desafio entender como a pesquisa atual no campo do ensino e aprendizagem das línguas se aplica à diversidade cultural das audiências alvo e se adapta às realidades diferentes e complexas, refletindo as suas limitações, conflitos e exigências, na medida em que a língua (s) e a cultura (s) estão ligadas inevitavelmente uma(s) à(s) outra(s).

Pelas razões expostas, pretende-se determinar os contextos, as políticas e as abordagens que presidem ao ensino do português no estrangeiro, no sentido de clarificar como se organiza este tipo de ensino na Europa e em África, em particular, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mediante a aplicação de um inquérito aos professores e alunos do EPE nos contextos europeu e africano, individualizando o domínio da aprendizagem e ensino do português como língua segunda e estrangeira, em contextos políticos, geográficos e linguísticos múltiplos.

Constatámos que os desafios dos sistemas de ensino e realidades diferentes apresentam algumas diferenças, mas também se debatem com problemas semelhantes.

Há ainda um longo caminho a percorrer em virtude das dificuldades e das muitas ineficiências na execução do EPE nos diferentes contextos.

**PALAVRAS-CHAVE:** EPE (Ensino do Português no Estrangeiro); PLE/ PL2; definição de L1, L2, LE; ensino de português como L2/ LE; política de ensino do PLE/ PL2 no estrangeiro.

## ABSTRACT

Today, the portuguese language has a proeminent place in the global world, being one of the five most widely spoken languages, it is spoken by approximately 263 million speakers in the six continents. The projection of about 390 million in 2050 and of about 490 million until 2100 (Atlas da Língua Portuguesa, 2016), suggests a trend towards an increase in the number of speakers. According to the World Internet Statistics (2016) Portuguese is also the fifth most used language on the Internet, with 154.5 million users, ahead of them are English (948.6), Chinese (751.9), Spanish (277.1) and Arabic (168.4). Brazil appears in fourth place with the largest number of Internet users (139.1 million).

The importance of Portuguese as a factor of affirmation in the global world nowadays extends to the most diverse domains, as a privileged means of communication, knowledge and culture, assuming an undisputed geostrategic power.

The portuguese language has been a language of contact between peoples and civilizations, holding the premise of unity and diversity simultaneously. As a result, it is the official language of eight countries (Portugal, Brazil, Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, Cape Verde, São Tomé e Príncipe, East Timor), displaying a huge diversity of linguístic, political and geographical contexts. However, its status differs from context to context (within different contexts). In Europe is the result of Multilinguistic policies within the EU.

It is crucial to realize this modification at the level of its use, referring to established approaches in teaching a Language Two (Second Language) and a Foreign language, aplying the cutting edge teaching theories to these so specific and multiple contexts.

It's a challenge also to realize how current research within the learning/ teaching of languages applies to cultural diversity of the target audience and adapts to different and complex realities, reflecting on their limitations, conflicts and needs, to the extent that language (s) and culture (s) are linked inevitably one to the other.

For these reasons, the following research aims to display the contexts, current policies and learning and teaching approaches in the Portuguese Teaching Abroad in Europe and in Africa, in particular, in the Portuguese Speaking Countries (PALOP), individualizing the learning and teaching of the Portuguese as a second and foreign language in multiple political, geographical and linguistic contexts.

We have found that the challenges of different education systems and realities present some differences, but also face similar problems.

There is still a long way to go due to the difficulties and many inefficiencies in the implementation of EPE in different contexts.

**KEYWORDS:** PTA (Portuguese Teaching Abroad); PFL/PL2; Definition of L1, L2, FL; Teaching Portuguese as L2/FL; Portuguese Education Policy Abroad PFL/ PL2.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PARTICIPANTES NO INQUÉRITO SOBRE O EPE EUROPA/ ÁFRICA/ PALOP.....	66
GRÁFICO 2 - IDADE DOS PROFESSORES DO EPE.....	67
GRÁFICO 3 - SEXO DOS PROFESSORES DO EPE.....	67
GRÁFICO 4 - TEMPO DE SERVIÇO – CARREIRA DOCENTE (ANOS).....	67
GRÁFICO 5 - FORMAÇÃO ACADÉMICA.....	68
GRÁFICO 6 - TEMPO DE SERVIÇO NO EPE (ANOS).....	68
GRÁFICO 7 - IDADE DOS ALUNOS DO EPE.....	69
GRÁFICO 8 - SEXO DOS ALUNOS DO EPE.....	69
GRÁFICO 9 - CONTEXTO GEOGRÁFICO DO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES.....	70
GRÁFICO 10 - EUROPA - REDE INSTITUTO CAMÕES.....	70
GRÁFICO 11 - REDE DO INSTITUTO CAMÕES.....	70
GRÁFICO 12 - ÁFRICA - PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA.....	71
GRÁFICO 13 - ESCALÃO ETÁRIO EM QUE OS DOCENTES DO EPE LECIONAM.....	71
GRÁFICO 14 - DOCENTES NATIVOS E NÃO-NATIVOS.....	71
GRÁFICO 15 - ESTATUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS DOCENTES DO EPE.....	72
GRÁFICO 16 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DOS DOCENTES DO EPE NA EUROPA E ÁFRICA.....	72
GRÁFICO 17 - DISTRIBUIÇÃO POR CONTINENTE DOS DOCENTES NA REDE EPE - EUROPA E ÁFRICA.....	72
GRÁFICO 18 - DISTRIBUIÇÃO POR PAÍS DOS DOCENTES DA REDE EPE – EUROPA.....	73
GRÁFICO 19 - DOCENTES DA REDE EPE – PALOP.....	73
GRÁFICO 20 - NÍVEIS DE ENSINO EM QUE OS DOCENTES EXERCEM A SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	74
GRÁFICO 21 - ESCALÃO ETÁRIO DOS GRUPOS EM QUE OS DOCENTES DO EPE LECIONAM.....	74
GRÁFICO 22 - CICLO DE ESTUDOS AO NÍVEL DO ENSINO BÁSICO EM QUE OS DOCENTES DO EPE EXERCEM A SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	74
GRÁFICO 23 - CONHECIMENTO DAS POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DO EPE.....	75
GRÁFICO 24 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO ENSINO.....	75
GRÁFICO 25 - RAZÕES APONTADAS COMO VANTAGEM DA UTILIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NOS PALOP.....	76
GRÁFICO 27 - ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS EXISTENTES PARA A APRENDIZAGEM E ENSINO DO PORTUGUÊS.....	78
GRÁFICO 28 - DETERMINAÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA COM RIGOR.....	78
GRÁFICO 29 - FREQUÊNCIA DA APLICAÇÃO DE TESTES DIAGNÓSTICO PREVISTOS NO QEQR E QUAREPE PARA DETERMINAR O NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS.....	78
GRÁFICO 30 - PAÍS DE FREQUÊNCIA DO EPE – EUROPA.....	79
GRÁFICO 31 - PAÍS DE FREQUÊNCIA DO EPE – ÁFRICA: PALOP.....	79
GRÁFICO 32 - NÍVEIS DE ENSINO DOS ALUNOS.....	80
GRÁFICO 33 - CICLO DE ESTUDO DOS ALUNOS.....	80
GRÁFICO 34 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS - QEQR.....	80
GRÁFICO 35 - ESTATUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	81
GRÁFICO 36 - RAZÕES APONTADAS PELOS ALUNOS DO EPE PARA O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	81
GRÁFICO 37 - ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS USADOS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS.....	82
GRÁFICO 38 - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O USO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO ENSINO DO PORTUGUÊS NOS PALOP.....	82
GRÁFICO 39 - RAZÕES APONTADAS COMO VANTAGENS NO USO DAS LÍNGUAS NACIONAIS.....	83
GRÁFICO 40 - RAZÕES APONTADAS COMO DESVANTAGENS NO USO DAS LÍNGUAS NACIONAIS PARA OS ALUNOS DOS PALOP.....	83
GRÁFICO 41 - MODO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS.....	83
GRÁFICO 42 - LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO.....	84
GRÁFICO 43 - LÍNGUAS UTILIZADAS NA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA – EM CONTEXTO FORMAL.....	84
GRÁFICO 44 - ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS USADOS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS.....	84
GRÁFICO 45 - ATIVIDADES MAIS UTILIZADAS PELOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS.....	86

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – ABORDAGENS MAIS UTILIZADAS NO EPE .....	79
TABELA 2 - ESTRATÉGIAS MAIS UTILIZADAS NO EPE .....	79
TABELA 3 - ESTRATÉGIAS MAIS UTILIZADAS PELOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS. ....	85

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

L1 – Língua Primeira

SL – Second Language

L2 - Língua Segunda

LE - Língua Estrangeira

ALS – Aquisição de Língua Segunda

SLA – Second Language Acquisition

EPE – Ensino do Português no Estrangeiro

CEFR – Common European Framework Reference

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

QuaREPE - Quadro de Referência do Ensino do Português no Estrangeiro

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

UE - União Europeia

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## 1. Introdução

A língua portuguesa ocupa atualmente um lugar de destaque no mundo global. É a língua mais falada no hemisfério sul, a terceira mais falada no hemisfério ocidental e uma das cinco línguas mais faladas no mundo, com cerca de 261 milhões de falantes. Em 2050 serão de 390 milhões de falantes nos 6 continentes e 490 milhões até 2100 (Atlas da Língua Portuguesa, 2016)<sup>1</sup>. De acordo com a *World Internet Statistics* (2016)<sup>2</sup>, o português é também a quinta língua mais usada na Internet, com cerca de 154.5 milhões de utilizadores, à sua frente ficam o Inglês (948.6), o chinês (751.9), o espanhol (277.1) e o árabe (168.4). O Brasil aparece em quarto lugar com o maior número de utilizadores de Internet (139.1 milhões).

A importância da língua portuguesa como fator de afirmação no mundo global estende-se, nos dias de hoje, aos mais diversos domínios, como meio privilegiado de comunicação, saber e cultura, assumindo um poder geoestratégico e político indiscutível.

De resto, uma das políticas e estratégias da expansão e internacionalização da língua portuguesa do governo português é tornar o português uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (futuramente ONU).

É de referir que os dados apresentados anteriormente, relativamente ao número de falantes de português no mundo é dinâmico e varia, de organismo para organismo. Sendo difícil chegar ao número exato, estes dados constituem apenas uma delimitação, uma aproximação necessária.

Os contextos em que se pratica o ensino do português no estrangeiro são múltiplos e variados, não só porque geograficamente compreendem um vasto território (Europa, África, Ásia, América), o que torna compreensível a complexidade de execução das políticas de promoção e expansão da língua portuguesa no mundo, pela quantidade excessiva de recursos materiais e humanos necessários, mas também porque compreendem igualmente, no âmbito da metodologia da L2, a necessidade de implementação de abordagens e estratégias diversificadas, para responder de modo

---

<sup>1</sup> Reto, Luís Antero; Machado, Fernando Luís; Esperança, José Paulo (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua.

<sup>2</sup> World Internet Statistics (2016). Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

eficaz a contextos e públicos-alvo tão diversos, resultantes da grande diversidade cultural e linguística.

Em função desta evidência, selecionaram-se, numa primeira fase deste estudo, os contextos do ensino do português no estrangeiro Europa/África por representarem duas realidades à partida distintas ao nível da implementação deste tipo de ensino, sendo o seu objetivo final a contribuição para a reflexão essencial à melhoria do ensino do português como L2 e do português como LE.

Considerou-se também o português ensinado nas escolas portuguesas, em Angola, Moçambique e Cabo Verde (os países de maior dimensão em termos demográficos). O domínio da competência linguística na diversidade linguística nestes países está muitas vezes relacionado socialmente com a discriminação ou inclusão, o sucesso ou o insucesso, o prestígio ou o preconceito.

De resto, o estatuto da língua portuguesa nesses contextos é uma das questões que nos propomos abordar.

Constatamos que, apesar do português aí ser língua oficial, para a maioria das populações pela dispersão geográfica não configura uma situação de língua primeira (L1), pois nestas realidades o português é uma língua segunda (L2), funcionando muitas vezes como uma língua franca ou língua de contacto, é igualmente a língua da escolarização, e é utilizado por uma percentagem muito baixa da população com mestria.

Esta evidência obrigará, eventualmente, os governos destes países a pensar na implementação de políticas linguísticas e culturais que ultrapassem este obstáculo e diminua todos os constrangimentos associados, designadamente o insucesso escolar daí resultante, tendo em vista que o português está diretamente associado às taxas de alfabetização nestes países, transferindo o eixo linguístico para as línguas nacionais no ensino oficial a par do português.

Segundo Celada (2002)<sup>3</sup>, a língua materna e/ ou primeira (L1) está associada à língua nacional e nos PALOP existem várias línguas nacionais dominantes no mesmo território que em relação ao português são consideradas línguas minoritárias do ponto

---

<sup>3</sup> CELADA, María Teresa (2002). *Língua Materna/ Língua Estrangeira um equívoco que provoca a interpretação*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaTeresaCelada.pdf>

de vista linguístico. Sobre esta questão Bassani (2015:7)<sup>4</sup> clarifica que “O termo minoria, no entanto, não significa necessariamente que a comunidade de falantes é pequena, mas se refere, sobretudo, ao seu papel político na sociedade em que se insere.”

Se, por um lado, o EPE na Europa/África está diretamente relacionado com a emigração e com as políticas de multilinguismo desenvolvidas pela a União Europeia, as quais têm como primeiro objetivo valorizar a diversidade cultural e linguística, expressa na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002)<sup>5</sup>, possuindo essencialmente o estatuto de L2 e LE; por outro, o EPE nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (futuramente PALOP) está relacionado com o estatuto único do português como língua oficial, mas, como constatámos, não preponderante para a comunicação do dia-a-dia, que continua a ser feita nas línguas nacionais, sobretudo nas zonas rurais. De facto, neste contexto específico, o estatuto do português situa-se num *continuum* que varia entre L1, L2 e LE. Atualmente, segundo o Atlas da Língua Portuguesa (2016: 60-61)<sup>6</sup>, o português é língua oficial de oito países (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste).

Este trabalho centra-se fundamentalmente em dois pressupostos: i) sistemas de ensino/ realidades diferentes requerem desafios diferentes ao nível das políticas; ii) contextos linguísticos e culturais distintos implicam obrigatoriamente abordagens distintas no ensino/ aprendizagem de uma L2/ LE.

Esta investigação pretende, assim, ser o ponto de partida para a compreensão do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) na sua globalidade, sendo a ambição deste trabalho, desde a sua conceção, a sua extensão a outras realidades e contextos do âmbito do EPE.

---

<sup>4</sup> Bassani, Indaiá de Santana (2015). *Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo e Multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39183/COMFOR-PLLEI-Mod3-Dis3.pdf?sequence=1>

<sup>5</sup> UNESCO (2002). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

<sup>6</sup> Reto, Luís Antero; Machado, Fernando Luís; Esperança, José Paulo (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Camões Instituto da Cooperação e da Língua.

O ensino do português como língua L2/ LE nestes dois continentes Europa/ África (PALOP) tem expressões distintas resultantes de políticas e experiências históricas e culturais distintas. No entanto, quer na Europa quer em África, estamos perante comunidades plurilíngues, bilingues e multilingues, possuindo os indivíduos dessas comunidades maior ou menor grau de identidade cultural e/ ou linguística relativamente à língua portuguesa Megale<sup>7</sup> (2005:5).

Sobre realidades multilíngues e multiétnicas, há que reconhecer que, segundo Mackey (1972)<sup>8</sup>, a educação multilingue/ bilingue, numa perspetiva sociolinguística, modifica-se em função dos contextos (dimensão étnica, social, cultural, etc.) e de um conjunto de parâmetros relacionados com questões de intensidade, objetivo e status que causam essa transição.

Este considera que na definição de bilinguismo se devem observar o grau de proficiência, a função e o uso das línguas, alternância de código e interferência. Já Harmers e Blanc (2000: 25-32)<sup>9</sup> propõe seis dimensões, dado que o bilinguismo é um fenómeno multidimensional e que este varia de acordo com os seguintes aspetos: competência relativa; organização cognitiva; idade da aquisição; exogeneidade; estatuto sociocultural e; identidade cultural.

Também no âmbito da educação multicultural, Banks (2015: 3-18)<sup>10</sup> propõe a teoria das cinco dimensões. Esta centra-se essencialmente na atitude do docente, que deverá utilizar uma grande variedade de estilos de ensino e abordagens consistentes com a grande variedade de estilos de aprendizagem dentro dos diferentes grupos étnicos e culturais. O seu papel deve ser de mediador e dinamizador do diálogo multicultural e intercultural. As dimensões referidas consistem na Integração de conteúdos multiculturais distintos, bem como estilos de aprendizagem distintos;

---

<sup>7</sup> Megale, Antonieta Heyden (2005). *Bilinguismo e educação bilingue. Discutindo conceitos*. Estudos da Linguagem-Revel| N. 03, n.5, agosto de 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)

<sup>8</sup> *Apud* Megale, 2005, pp.2-3.

<sup>9</sup> Harmers e Blanc (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: [https://books.google.pt/books/about/Bilinguality\\_and\\_Bilingualism.html?id=ata9lBT5euwC&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Bilinguality_and_Bilingualism.html?id=ata9lBT5euwC&redir_esc=y)

<sup>10</sup> BANKS, James (2014) *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. (6.ª edição). London: Pearson.

processos de construção de conhecimento, que valorizam o pensamento crítico perante a criação do conhecimento através de diferentes perspetivas; a redução do preconceito, a pedagogia para a equidade e, por último, reestruturação da cultura e organização escolar, que remete para resultados educativos positivos de escolas com opções pedagógicas multiculturais. Aqui as escolas devem adaptar-se às culturas dos alunos e não o oposto, são estes os propósitos de uma educação multicultural. Os programas abertos e flexíveis previstos no QEER (2011) vão ao encontro desta conceção.

Procurando responder sobre o estatuto da língua portuguesa no contexto EPE, foi realizado um inquérito aos docentes e alunos do EPE Europa/ África.

Apresentam-se aqui dois objetivos para o estudo: i) primeiro, o objetivo geral, que consiste em determinar os contextos, as políticas e as abordagens que presidem ao ensino do português no estrangeiro, no sentido de clarificar como se organiza este tipo de ensino; ii) o segundo, corresponde ao objetivo específico e, tem como propósito estudar as abordagens utilizadas no ensino da língua segunda e estrangeira no contexto do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) e a implementação destas, confrontando simultaneamente as práticas atuais com as várias teorias de aprendizagem de uma L2/ LE, contribuindo para a reflexão do ensino da língua portuguesa no EPE.

Neste estudo partimos de duas realidades distintas. Em África, no universo do EPE, o português é ensinado como L2/ LE paralelamente ao sistema de ensino formal e como opção, nos seguintes países: África do Sul, Zimbabué, Namíbia. É dirigido às comunidades de emigrantes portugueses e luso-descendentes, mas é sobretudo veiculado por motivos internacionais, pelo seu valor económico e profissional.

A CPLP, da qual fazem parte os PALOP, pretende executar programas concretos para o ensino do português no espaço da CPLP e da sua consolidação como língua estrangeira. Destaca a necessidade de incorporar abordagens de ensino em contextos de aprendizagem multilingues, tendo em conta a preservação e o ensino das línguas nacionais de cada Estado expressa no Plano de Ação de Brasília (2010), no Plano de Ação de Lisboa (2013) e no Plano Estratégico de Cooperação

Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)<sup>11</sup>, através da criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)<sup>12</sup>, em 2002, que tem como função principal a difusão da língua portuguesa no mundo e a execução de uma política linguística comum dos países que dela fazem parte, sendo a sua sede em Cabo Verde.

Já nos PALOP, nomeadamente, Angola, Moçambique e Cabo Verde, o português surge, num primeiro momento, com a colonização e com todas as condicionantes que esse facto encerra. Foi posteriormente instituído como língua oficial após a independência desses países em relação a Portugal, passando a ser adquirido com propósitos institucionais, económicos, profissionais, sem abdicar, no entanto, da(s) sua(s) identidade(s) cultural(ais) psicológicas e afetivas.

Sobre a difusão da língua portuguesa no mundo, Mateus (2008: 2)<sup>13</sup> afirma esta ideia de que a língua portuguesa foi paradoxal em África, sendo inicialmente uma língua de subjugação cultural tornou-se uma língua de unidade nacional, permitindo o entendimento entre falantes das diferentes línguas nacionais. Ainda sobre uma política de língua para o português que traga benefícios aos falantes, inclusive quando o português é entendido como língua segunda, essencialmente de escolarização, e convive com as línguas nacionais.

De resto, no caso dos PALOP, Mateus (2009:3)<sup>14</sup> defende que o ensino bilingue é vantajoso, visto que “[...] é desejável que as línguas maternas dos alunos ocupem um espaço na escola tendo presente a importância da língua materna no desenvolvimento cognitivo da criança e no reforço da sua identidade cultural”.

---

<sup>11</sup> CPLP (2015). *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)*. Díli: CPLP. Disponível em: [http://www.secgeral.mec.pt/sites/default/files/plano\\_estrategico\\_educacao\\_cplp.pdf](http://www.secgeral.mec.pt/sites/default/files/plano_estrategico_educacao_cplp.pdf)

<sup>12</sup> Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) (2017). Disponível em: <http://iilp.cplp.org/iilp.html>

<sup>13</sup> Mateus, Maria Helena Mira (2008). *Difusão da Língua portuguesa no Mundo*. Simpósio apresentado em FLUL / ILTEC, 1 de setembro de 2008. Disponível em: <http://mateus.com.pt/assets/08-difusao-da-lingua-portuguesa-no-mundo.pdf>

<sup>14</sup> Mateus, Maria Helena Mira (2009). *Uma política de língua para o português*. Mesa Redonda sobre Política Linguística, apresentado em FLUL / ILTEC, 24 de outubro de 2008. Disponível em: [http://www.iltec.pt/pdf/politica\\_lingua.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/politica_lingua.pdf)

É indiscutível que português tem um papel de unificação de um mosaico linguístico tão disperso e, por isso, constitui obviamente uma vantagem, funcionando como uma língua de unificação linguística nessa perspetiva.

Não obstante, num contexto onde o português não é a língua materna (L1), para a maior parte das populações, que são multiétnicas, bilingues e multilingues, esta situação poderá igualmente estar diretamente relacionada com as altas taxas de reprovação no ensino formal, que excluem esta realidade na conceção de políticas e abordagens adequadas, constituindo, assim, uma desvantagem a não inclusão das línguas nacionais no ensino.

Nestas realidades o português continua a ser entendido como L2/ LE, para uma grande percentagem da população dos países que os integram, à exceção da Guiné-Equatorial, por razões históricas, onde a utilização do português ainda não foi efetivada quatro anos após a sua instituição, em 2014, como língua oficial, a par do francês e do inglês, optando por utilizar como língua(s) do quotidiano outra(s) língua(s) nacionais e/ ou dialetos crioulos de origem bantu ou mesmo de origem portuguesa, denominadas línguas de contacto.

De resto, não se conhece atualmente com precisão essa distribuição. A imposição do português como língua oficial pela história colonial nestes países fez com que o eixo linguístico se centrasse no português. No entanto, é evidente a variação do português falado num território onde as línguas africanas e as línguas de contacto possuem um poder social e cultural indiscutível. Segundo o Ethnologue (2018), em Angola são faladas 42 línguas; em Moçambique outras tantas, 43; em Cabo Verde apenas uma variante, o crioulo cabo-verdiano. O português é, assim, nesta perspetiva utilizado como uma L2.

Considera-se, geralmente, segundo Leiria (1999: 1)<sup>15</sup> que “o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”.

---

<sup>15</sup> LEIRIA, Isabel. (1999). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino in* Idiomático. Revista Digital de Didática de PLN, nº 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

Em Alidou et al.(2006: 5)<sup>16</sup>, num documento ainda em fase de produção, é mencionado, relativamente à especificidade dos países africanos e ex-colónias de potências europeias sujeitos a sistemas de educação herdados do período colonial, que estes ainda estão à procura de uma estratégia efetiva que lhes permita a transição para um sistema de ensino transformador e culturalmente revlevante que considere as línguas, os valores africanos e as suas necessidades educativas. Essa estratégia, segundo o autor passaria pela utilização de um meio apropriado de instrução, a utilização de técnicas de ensino adequadas, a utilização de um currículo culturalmente adequado e recursos financeiros e materiais suficientes. Observa-se ainda que em muitos desses países africanos, sobretudo nas áreas urbanas, há pessoas que historicamente se expressavam nas línguas africanas em casa, mas que atualmente se identificam como falantes de português como L1.

Estrategicamente, nestes países, em particular nos PALOP aqui em estudo, o ensino bilingue está a ser pensado e implementado gradualmente, contudo, nalgumas situações, a sua implementação ainda se encontra em fase de experimentação.

Em Moçambique vai ser adotado o sistema bilingue como ponte para a aprendizagem do português, já em 2018, para minorar as dificuldades da aprendizagem da língua portuguesa e combater o insucesso escolar. Existem, de resto, uma série de constatações, considerações e fatos que interferem na delimitação das questões geográficas, políticas e linguísticas no desenho do EPE no contexto do ensino do português nos PALOP.

Ainda há a ter em conta que os movimentos literários produzidos em português e a comunicação social, sobretudo a rádio, têm sido o veículo mais importante da língua portuguesa neste(s) contexto(s). Apesar dos dados oficiais do número de falantes de língua portuguesa se confundir com os dados das taxas de alfabetização nos PALOP, ainda hoje, o português é entendido e utilizado como L2/ LE neste(s) contexto(s), sendo também utilizado como L1 sobretudo nos espaços urbanos. Esta realidade tem necessariamente implicações nas abordagens no ensino do português.

---

<sup>16</sup> Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K., e Wolff, H.E. (2006) *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor*. Disponível em:

[www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3\\_1\\_MTBLE\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf)

Daí que seja decisivo perceber esta modificação ao nível da sua utilização, referindo as abordagens estabelecidas no ensino do português como L2 e LE utilizadas nestes contextos múltiplos e tão específicos, refletindo sobre as suas limitações, conflitos e exigências.

Também as estruturas de coordenação têm um papel fundamental não só como intermediários das políticas de certificação e implementação da língua e cultura portuguesas, mas também na formação docente e no apoio da atividade docente no seu todo. Mediante o inquérito tentámos perceber, nomeadamente, qual a perceção dos docentes relativamente a este tema e a outros.

Pretende-se aqui contextualizar a diferença de posição que a língua adquire nestes dois contextos, assim como identificar alguns fatores preponderantes no desenho do EPE, no sentido de contribuir para a melhoria desta modalidade de ensino.

O universo de estudo é constituído pelos professores e os alunos do Ensino do Português no Estrangeiro na Europa (Rede do Instituto Camões) e em África (Rede do Instituto Camões e Escolas Portuguesas, escolas privadas com programas e currículo português e certificadas pelo governo).

É indispensável entender que a implementação do português em contextos tão desnivelados é tudo menos linear. Dito isto, estará Europa tão distante de África e dos PALOP em estudo nesta modalidade de ensino como o centro da periferia na implementação do EPE? Tentaremos responder analisando as políticas e as abordagens do ensino e aprendizagem do PL2 e PLE nestes contextos.

A amostra pretende ser representativa do universo em estudo (docentes e alunos) do Ensino do Português no Estrangeiro da Europa e de África. Nesta fase preliminar, de um estudo tão abrangente, pretende-se encontrar os pontos de encontro e também as divergências mais assinaláveis, a partir das quais se possam elaborar algumas inferências, com a pretensão de contribuir para um melhor conhecimento da(s) realidade (s) em que a atividade docente se desenvolve.

As motivações pessoais deste estudo, decorrem obviamente da frequência no mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, mas também da breve passagem que tive pelo EPE, sendo consciente de que a parte que se ignora é muito maior do que aquilo que se sabe.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos:

O primeiro capítulo compreende a introdução e a organização da dissertação.

O segundo capítulo contém o enquadramento teórico sobre os contextos, as políticas e as abordagens no ensino do português no estrangeiro.

No terceiro capítulo redige-se sobre a aquisição e ensino-aprendizagem de uma língua segunda e estrangeira.

O quarto capítulo centra-se no estudo caso do EPE Europa/ África e na análise dos dados que resultam da aplicação de um inquérito por questionário à rede de ensino do português no estrangeiro na Europa e em África no âmbito da Rede do Instituto Camões e, nos PALOP, (Moçambique, Angola e Cabo Verde) nas Escolas Portuguesas. Este visa a recolha de uma amostra num universo de estudo amplo.

E, por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 2. Ensino do Português no Estrangeiro: Contextos, Políticas e Abordagens

É nos seis continentes que se fala o português. É uma língua à escala global. A sua importância geoestratégica é indiscutível. De facto, o seu interesse é sobretudo económico e constitui uma plataforma eficiente de influência no mundo global atual. Daí o crescente interesse das economias de ponta na realização de negócios no mundo da língua portuguesa. É a língua que faz a ligação num contexto global tão abrangente e complexo.

Apesar desta dimensão, o que nos coloca nesta discussão é essencialmente a questão da comunicação e da utilização da língua nesse(s) contexto(s).

Assim, neste capítulo, propomo-nos refletir sobre contextos geográficos, políticos e linguísticos muito diversificados. A diversidade cultural e linguística, multilingue e multiétnica, dos contextos em que se desenvolve o EPE é muito abrangente, e, por conseguinte, exige abordagens muito específicas em função dos vários públicos-alvo.

Nesta perspetiva, é inevitável a referência a legislação específica e a documentos elaborados pela União Europeia (futuramente UE) e pelos estados-membros para responder às exigências destes contextos, nomeadamente ao *Common European Framework Reference* (CEFR) ou Quadro Europeu Comum de Referência (futuramente QECR). No contexto nacional, decorrente das políticas da EU, foi elaborado o Quadro de Referência do Ensino do Português no Estrangeiro (futuramente QuaREPE).

A implementação do ensino multilingue pela EU, nos países europeus, decorre de uma política comum relativamente ao ensino das línguas e à qual se colocam desafios muito específicos aos estados-membros a nível global. Falar duas línguas além da língua materna é condição essencial para se viver numa europa multilingue e multicultural, mas também por questões de competitividade económica, pois a melhoria das competências linguísticas influencia as perspetivas de emprego e da mobilidade dos cidadãos. Nesta perspetiva, promover a divulgação e o estudo da língua e cultura portuguesas, mediante uma modalidade especial de ensino, o Ensino do Português no Estrangeiro (futuramente EPE), é igualmente da responsabilidade do estado português, reconhecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro e; 49/2005, de 30 de

Agosto, no artigo 25.º, Secção II)<sup>17</sup>. Nesta, lê-se “O Estado promoverá a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesa no estrangeiro [...]. O ensino da língua e da cultura portuguesas [...] será assegurado [...] nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos respectivos sistemas educativos.”

A promoção e difusão da língua portuguesa no mundo é, assim, da responsabilidade do governo português, não só para responder às exigências da UE, mas também aos propósitos da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (futuramente CPLP) no âmbito da cooperação entre países de língua portuguesa. Nesta incluem-se os países africanos de língua oficial portuguesa (futuramente PALOP). Neste contexto, os desafios prendem-se sobretudo com as competências linguísticas e com o estatuto do português como língua oficial nos países africanos em estudo e, com as consequências sociais e políticas da introdução do ensino bilingue no ensino oficial nestes países. Cabe, assim, aqui também discutir o estatuto das línguas africanas.

A qualidade do ensino do português como L2 impõe-se também pelo diálogo intercultural, pela cidadania democrática e pela coesão social.

De facto, esta modalidade de ensino enfrenta desafios muito particulares (expressos no Dec-Lei n.º 165/ 2006)<sup>18</sup>, que se prendem com a diversidade de contextos e de experiências do EPE. A dinâmica do EPE provocou uma “pluralidade de práticas e de objectivos pedagógicos e culturais que gerou uma ampla disparidade da qualidade das aprendizagens” apesar “do esforço do acompanhamento e do investimento realizado” com implicações pedagógicas evidentes, mencionando ainda que “[...] estas aprendizagens não são certificadas e são mesmo, em alguns casos, inconsistentes e até insusceptíveis de certificação, o que pode pôr em causa a sua própria relevância.” Tendo consciência das limitações desta modalidade de ensino e da necessidade do “reconhecimento, acreditação e certificação dos cursos do ensino português no estrangeiro”, com este decreto cria-se “[...] a título experimental [...] um

---

<sup>17</sup> Lei n.º 49/2005. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 30 de agosto. 5122 – 5138. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>

<sup>18</sup> Decreto-Lei n.º 165/2006. Diário da República n.º 155/2006, Série I de 11 de agosto. Ministério da Educação. 5796 – 5804. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/538465/details/normal?l=1>

quadro de referência para a elaboração e avaliação de programas, linhas de orientação curricular e escolha de materiais pedagógicos e didáticos”.

Verificamos que o reajuste constante da legislação no EPE é não só desejável, mas necessário em contextos linguísticos, geográficos e políticos diversificados.

## 2.1. Contextos do ensino do português no estrangeiro

Os contextos do ensino do português no estrangeiro compreendem, conforme o exposto, várias realidades, sendo o seu *corpus* dinâmico. A rede do EPE do Camões (2017)<sup>19</sup> abarca os seis continentes e as várias modalidades de ensino, desde o pré-escolar ao ensino universitário. De acordo com o QuaREPE (2011: 6)<sup>20</sup>, o EPE destina-se a um público abrangente que engloba o ensino da língua e cultura portuguesas aos luso-descendentes mediante cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento; ensino da língua e cultura portuguesa a falantes de outras línguas; apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da UE; experiências de ensino bilingue; ensino da língua portuguesa nos países da África Subsaariana, nos quais estão incluídos Angola, Cabo-Verde e Moçambique; e ainda a perspetiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul.

Neste sistema tão abrangente, o estatuto do português insere-se num sistema que varia num *continuum* L1, L2 e LE, sendo, portanto, de difícil categorização.

Nos últimos anos, a par do aumento da emigração para os vários países da União Europeia, tem-se verificado um aumento relativamente ao número de alunos da rede do EPE. De facto, segundo o IC (2018)<sup>21</sup>, a frequência do EPE tem tido uma trajetória crescente, que impõe uma análise periódica das necessidades da rede de cursos de cultura e língua portuguesa no mundo e dos seus recursos ao nível do corpo

---

<sup>19</sup> Camões (2017). Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/onde-estamos/camoes-no-mundo>

<sup>20</sup> GROSSO, Maria José (coord). (2011). *QuaREPE, Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual\\_quarepe\\_orientador.pdf](https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf)

<sup>21</sup> Camões (2017). *Camões em números - Número de alunos da Rede de Ensino do Português no Estrangeiro* Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/identidade/camoes-em-numeros>

docente. De acordo com o QuaREPE (2011: 6,14)<sup>22</sup> o perfil dos alunos do EPE “ [...] é cada vez mais diversificado, contemplando as crianças e jovens filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, os luso descendentes que já pertencem à segunda ou terceira geração, bem como falantes de outras línguas.” Este documento constitui uma adequação do QECR a estes contextos e visa “operacionalizar estas competências em função das necessidades e características dos diferentes públicos e contextos”, sendo que as “competências a desenvolver passam essencialmente pela análise diagnóstica [...] designadamente dos diversos factores (biológicos, sociocognitivos, socioculturais, afectivos, linguísticos e outros) que influenciam o ensino e a aprendizagem da língua.

Segundo o Plano de Atividades (2014)<sup>23</sup> “O Camões [...] tem por missão propor e executar a política de cooperação portuguesa e coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas que participem na execução daquela política”. Ainda sobre a constituição desta entidade e, de acordo com o Decreto-Lei n.º 165/09 de 28 de julho<sup>24</sup> afirma-se o seguinte: “[...] tendo como um dos princípios orientadores a sua aprendizagem como língua segunda ou língua estrangeira e o desenvolvimento do estudo da língua portuguesa [...]”. Deste modo, a “[...] diversidade dos seus destinatários e dispersão geográfica da rede de ensino geram uma necessidade não temporária de docentes [...] numa rede qualificada de ensino que não é fixa [...] é objeto de definição anual.”

É sobre esta(s) realidade(s) complexa(s) que o EPE tem de se ajustar. Segundo o IC (2018)<sup>25</sup> “[...] tendo em conta as múltiplas geografias potenciadoras do valor da

---

<sup>22</sup> GROSSO, Maria José (coord). (2011). *QuaREPE, Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)

<sup>23</sup> Camões, Instituto da Cooperação e da Língua; IP Ministério dos Negócios Estrangeiros; Governo de Portugal (eds) (dezembro 2013). Plano de Atividades 2014. Disponível em: [http://www.instituto-camoes.pt/images/docs\\_gestao/plano\\_atividades\\_2014.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/images/docs_gestao/plano_atividades_2014.pdf)

<sup>24</sup> Decreto-Lei n.º 165-C/2009 in Diário da República, 1.ª série – N.º 144 – 28 de julho de 2009. 4860-(12) a 4860-(34). Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/479646/details/maximized>

<sup>25</sup> Instituto Camões (2017). Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/component/content/article?id=15450:sessao-de-apresentacao-do-novo-atlas-da-lingua-portuguesa> ; e em <http://www.instituto-camoes.pt/images/artigos/painelindicadores2016.pdf>

língua portuguesa bem como da sua cultura, os desafios da sua ação assentam na premissa encarar a cultura como língua, estar na língua como cultura.”

De acordo com o Observatório da Emigração (2017)<sup>26</sup>, dados estatísticos referentes às estimativas e dados globais revelavam que existiam 1,502,151 emigrantes portugueses na Europa, sendo que os principais países de destino da emigração portuguesa foram o Reino Unido, a Suíça e a Alemanha.

Em relação a África, nos PALOP, e de acordo com o *Institute for Statistics da UNESCO* (UIS, 2018)<sup>27</sup>, em Angola, Cabo Verde e Moçambique, a questão coloca-se de outra forma, pois assistimos a grandes níveis de iliteracia da população, maioritariamente rural, apontando para um desfasamento de oportunidades relativamente à população urbana, sugerindo que as taxas de alfabetização se confundem com o sucesso escolar e, tendo em conta que este está também associado ao nível de proficiência do português, constitui por si só a uma mudança de paradigma em relação à realidade europeia. Ainda segundo o UIS (2018), em Angola cerca de 55% da população é rural; em Moçambique 67% e; em Cabo Verde 34%. Em Moçambique apenas 33% da população em idade escolar termina o ensino primário, sendo que destes cerca de 63% transita para o ensino secundário.

### **2.1.1. Contextos geográficos**

Este subcapítulo aborda os contextos geográficos em que se desenvolve o EPE.

Os contextos geográficos do EPE são bastante dispersos e extensos como referimos na introdução deste trabalho. A rede do EPE estende-se por todos os continentes, sendo a sua distribuição bastante dispersa.

Na Europa, a rede EPE do IC, dos ensinos básico e secundário, abrange o Reino Unido, Alemanha, Andorra, Bélgica, Espanha, França, Holanda (Países Baixos), Luxemburgo, Reino Unido e Suíça. Em África, atinge a África do Sul, a Namíbia,

---

<sup>26</sup> Observatório da Emigração (2017). Disponível em: <http://observatorioemigracao.pt/np4/1315/> [Consultado em 10/05/2018].

<sup>27</sup> UNESCO Institute for Statistics, UIS (2018) Disponível em: <http://uis.unesco.org/country/CV> [consultado em 8/11/ 2016].

Suazilândia e o Zimbabué. De referir que, nestes contextos, esta modalidade de ensino pode adotar um caráter extracurricular ou integrado no currículo das escolas onde é lecionado.

Nos PALOP em estudo, Angola, Cabo Verde e Moçambique, o português é a língua oficial apesar da dispersão linguística evidente, sobretudo em Angola e Moçambique. No contexto dos PALOP, nas escolas portuguesas privadas, alvo deste estudo, o português é a língua do ensino oficial e, portanto, o currículo do ensino básico e secundário é executado em português, não obstante, o enquadramento legal deste processo de reconhecimento, expresso no Dec.-Lei n.º 30 (2009)<sup>28</sup>, está sujeito a determinados requisitos. segundo Pinto (2018)<sup>29</sup> as qualificações conferidas, “[...] só são válidas em Portugal mediante candidatura individual a processo de reconhecimento.”

Segundo o Ethnologue (2016)<sup>30</sup>, a população de Moçambique, que ronda os 28.011.000 de habitantes, inclui 43 línguas nacionais. Apesar da quantidade, existem atualmente cinco línguas nacionais moçambicanas e ou dialetos principais em desenvolvimento neste território, sendo a língua Makua (também denominada Emakhuwana, Makhuwana, Makuana) a principal. De facto, apesar do português aí ser a língua oficial, com 10.250.000 de utilizadores, destes, apenas 2.910.000 são utilizadores L1 e 7.340.000 utilizadores L2.

Em Angola, o português é a única língua oficial, no entanto, também aí nos deparamos com 41 línguas nacionais e ou dialetos (originariamente seriam 42, no entanto, uma delas já desapareceu) falados por 25,831,000 de habitantes, a esmagadora maioria de origem bantu.

Em Cabo Verde existe o caboverdiano, a língua nacional de Cabo Verde por oposição ao português, a língua oficial. No entanto, o seu prestígio e a sua utilização como L1 está a par do português.

---

<sup>28</sup> Decreto-Lei n.º 30/2009 de 3 de Fevereiro. Consultado em :15 de junho de 2017. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/601700/details/maximized?drelid=129553>.

<sup>29</sup> Pinto, Paulo Feytor (2018). *Política Portuguesa de Ensino de Português no Estrangeiro*. Disponível em: [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:edicao-8&Itemid=114](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:edicao-8&Itemid=114) (consultado em 20/01/2018)

<sup>30</sup> Ethnologue (2016). Disponível em: [http://www.ethnologue.com/16/country\\_index/Africa/](http://www.ethnologue.com/16/country_index/Africa/)

Não podemos dissociar a questão linguística da questão geográfica e, por isso, a realidade africana, assim como a oposição entre o norte e o sul, o centro e a periferia, mereceria neste estudo uma análise mais pormenorizada.

### 2.1.2. Contextos políticos

Neste subcapítulo abordaremos o enquadramento político do ensino do português no estrangeiro na Europa e em África, nos PALOP, e em que contexto surge.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (futuramente UNESCO)<sup>31</sup> observa atentamente a utilização de várias línguas pelos cidadãos da união Europeia e apoia as políticas linguísticas dos estados membros, dando especial ênfase ao multilinguismo e à preservação das línguas maternas, recomendando mesmo a utilização dessas línguas nos primeiros anos de educação escolar, pois considera que as crianças aprendem melhor na sua língua materna.

Segundo Audrey Azoulay (2018)<sup>32</sup>, a atual diretora-geral da UNESCO, no âmbito do Dia Internacional da Língua Materna afirma

Uma língua é muito mais do que um meio de comunicação; é a própria condição da nossa humanidade. Nossos valores, nossas crenças e a nossa identidade estão incorporadas nela. É por meio da língua que nós transmitimos nossas experiências, nossas tradições e o nosso conhecimento. A diversidade das línguas reflete a riqueza incontestável da nossa imaginação e dos nossos modos de vida.

O Dia Europeu da Línguas, implementado em 2001, tem também como objetivo expor não só a diversidade linguística, mas valorizar as línguas como uma competência essencial na educação dos indivíduos.

Sobre este ponto, o Tratado da União Europeia (TUE, 2014: 5)<sup>33</sup> considera, no âmbito do art.º 2.º como valores o “respeito pelas minorias” numa sociedade

---

<sup>31</sup> UNESCO (2017). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/language-policies/> [Consultado em 23/06/ 2018]

<sup>32</sup> UNESCO (2017). Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco\\_message\\_for\\_the\\_international\\_mother\\_language\\_day-3/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco_message_for_the_international_mother_language_day-3/) [Consultado em 23/06/2018]

“caracterizada pelo pluralismo e não discriminação”; igualmente no artigo 3.º (no ponto 4.º) pode ler-se “A União respeita a riqueza da sua diversidade cultural e linguística e vela pela salvaguarda e pelo desenvolvimento do património cultural europeu”.

Também na versão consolidada do Tratado Sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE, 2010)<sup>34</sup> está explícito no artigo 165.º, no n.º 1, o respeito pela diversidade cultural e linguística).

A União contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística”.

A diversidade linguística na Europa prevista no artigo vigésimo segundo da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000 :13)<sup>35</sup> tem por base o respeito pela diversidade cultural e linguística, incentivando simultaneamente o conhecimento de outras línguas. Esta é confirmada no Objetivo de Barcelona (2002)<sup>36</sup> definido pelos chefes de estado ou governo da União Europeia, que tem como princípio melhorar as competências linguísticas de base dos cidadãos. A meta definida implica que os cidadãos comuniquem em mais duas línguas para além da sua língua materna. Esta, é concretizada através da criação de instrumentos educativos e da recolha de dados para acompanhar os progressos no âmbito do ensino e da

---

<sup>33</sup> Tratado da União Europeia (2014). Versão Consolidada. Disponível em: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC\\_2](http://publications.europa.eu/resource/cellar/9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_2)

<sup>34</sup> Jornal Oficial da União Europeia (2010). *Versão Consolidada do Tratado Sobre o Funcionamento da União Europeia*. pp.1-154. In [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC\\_3&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF)

<sup>35</sup> Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000). Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf)

<sup>36</sup> Objetivo de Barcelona (2002) – Presidency Conclusions- Barcelona European Council (15 and 16 March 2002). Disponível em: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf)

aprendizagem de línguas e de recompensar a inovação no ensino e na aprendizagem de línguas.

O inquérito europeu sobre as competências linguísticas (2012:5)<sup>37</sup> realizado em 14 países da UE, em 2011, utilizando a escala do *Common European Framework Reference* (CEFR, 2013)<sup>38</sup> mostrou que “The level of independent user (B1+B2) is achieved by only 42% of tested students in the first foreign language and by only 25% in the second foreign language. Moreover, a large number of pupils did not even achieve the level of a basic user: 14% for the first and 20% for the second foreign language.”

O documento elaborado pelo Conselho da EU intitulado *Conclusions on Multilingualism and the Development of Language Competences* (2014:2)<sup>39</sup> sugere a melhoria da cooperação entre os estados-membros na estratégia conjunta para o multilinguismo, considerando que “The linguistic landscape in the EU is complex and diverse, with national factors influencing language learning and teaching, and considerable differences in legislation and practice with regard to these [...]”

As políticas linguísticas contemplam a proteção das línguas minoritárias e a valorização das línguas maternas e a proteção do património linguístico e cultural, não só na EU, mas no mundo. De facto, a língua também pode ser um veículo de discriminação, de desigualdade social, de preconceito, tal como acontece em África com as línguas minoritárias.

A implementação de um quadro estratégico tão complexo é difícil não só a nível das políticas nacionais dos estados-membros, mas também a nível internacional, fora da EU.

---

<sup>37</sup> *First European Survey on Language Competences: Final Report and First European Survey on Language Competences: Technical Report*. Disponível em: [http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC\\_210612.pdf](http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf)

<sup>38</sup> CEFR (2013). *Common European Framework of Reference for Languages*. Disponível em: <https://euopass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-en.pdf>

<sup>39</sup> COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences. Education, Youth, Culture and Sport*. Council meeting Brussels, 20 May 2014 (pp.1-5). Disponível em: [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf)

Sobre a política portuguesa de expansão do português no mundo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 48 (2018)<sup>40</sup>, são identificadas “determinadas ineficiências que urge retificar”, nomeadamente “reforço da capacidade de gestão [...] nos projetos que são objeto de financiamento europeu ou multilateral [...] especialmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste.”

É evidente que esta é uma realidade que exige o esforço conjunto de vários organismos e instituições e de práticas mais ou menos adequadas a esta modalidade de ensino em contextos e realidades linguísticas e culturais tão diversificadas. É natural que enfrentem dificuldades no terreno para implementar uma visão estratégica que se projeta na teoria, mas que na prática nem sempre se ajusta. É, pois, necessário aferir a realidade junto dos docentes e alunos que constituem esta rede.

É mediante o desenvolvimento de vários projetos de expansão da língua portuguesa, um pouco por todo o mundo onde o EPE está implementado, que se vão realizando por via da cooperação e por via das competências e dos recursos das estruturas de coordenação do EPE implementados nos diferentes países onde o português tem estatuto de L2 e LE. Mas também pelos projetos de desenvolvimento da língua portuguesa nos PALOP onde o português tem o estatuto de língua oficial.

A investigação no domínio do ensino e aprendizagem e da didática do português nas últimas décadas, como língua segunda e ou estrangeira, expõe uma multiplicidade de variáveis relacionadas com os contextos de aprendizagem. De facto, em África, a questão multilinguismo e da introdução das línguas africanas no currículo está sujeita a algum escrutínio académico, especialmente nos PALOP. Na Europa, também o Conselho Europeu, nas últimas décadas, tem revelado algum interesse nesta matéria, sobretudo ao nível do multilinguismo, criando vários programas neste âmbito, derivado dos contextos cada vez mais diversos, linguística e culturalmente e do maior fluxo de emigração entre os países europeus, mas também na defesa das línguas maternas e indígenas no mundo, visando os países do Sul por oposição aos

---

<sup>40</sup> Decreto-Lei n.º 48/2018 de 21 de junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 118 — 21 de junho de 2018. Disponível em: [//">http://data.dre.pt/eli/dec-lei/48/2018/06/21/p/dre/pt/html //](http://data.dre.pt/eli/dec-lei/48/2018/06/21/p/dre/pt/html)  
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115553661/details/maximized>

países do Norte. A UNESCO (2003:12)<sup>41</sup> diz “[...]The challenge is for education systems to adapt to these complex realities and provide a quality education which takes into consideration learners’ needs, whilst balancing these at the same time with social, cultural and political demands.”

Em África, alguns dos maiores problemas e perspectivas da política linguística e do seu planeamento estão relacionados com a distribuição da competência ou proficiência linguística entre a população (Wolff, 2006: 35-51)<sup>42</sup>. Uma maior proficiência na língua oficial está associada à mobilidade social e às elites. Daí advém o preconceito da população relativamente à promoção das línguas oficiais. Alguns dos fatores que influenciam as políticas na promoção das línguas africanas na educação são: a multiplicidade de línguas nacionais, a natureza multiétnica das áreas urbanas, o baixo nível de desenvolvimento técnico das línguas africanas, o estatuto oficial das línguas indígenas, a hostilidade dos africanos relativamente ao estudo das suas próprias línguas, recursos humanos e materiais limitados para o ensino das línguas indígenas, os custos elevados da educação nas línguas africanas e os efeitos negativos a longo prazo nos aprendentes/ alunos. (*idem*, 43, 50-51), assim como a falta de vontade dos governos e das elites políticas para modificar o *status quo*, gerando políticas linguísticas eficientes ao nível dos recursos, formação de professores, materiais pedagógicos e infraestruturas, “In the African context, the negative attitude towards multilingualism involving indigenous African languages often rests, at least implicitly [...] on the idea of the superiority of colonial languages and cultures and the general inferiority of the languages and cultures of the colonised populations [...]”.

Ainda segundo Wolff (2017:3)<sup>43</sup>, os governos africanos implementam, paradoxalmente, nos seus países modelos europeus incompatíveis com a realidade

---

<sup>41</sup> UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

<sup>42</sup> WOLFF, H. Ekkehard (2006) *Background and History. Language, Politics and Planning in Africa In Optimizing Learning and Education in Africa—the Language Factor*. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. Association for the Development of Education in Africa (ADEA) – 2006. International Institute for Educational Planning. ADEA 2006 Biennial Meeting (Libreville, Gabon, March 27-31, 2006). Disponível em: [http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3\\_1\\_MTBLE\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf)

<sup>43</sup> WOLFF, H. Ekkehard (2017). *Language ideologies and the politics of language in post-colonial Africa*. Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, Vol. 51, 2017, pp. 1-22. Disponível em: <http://www.scielo.org.za/pdf/spilplus/v51/02.pdf>

multilíngue e multicultural “[...] like monolingual policies in the face of extensive multilingualism, but do not copy features that would be beneficial in Africa as well, like operating professional foreign language teaching and learning through a familiar medium of instruction. [...] “. Segundo o autor o imperialismo cultural e linguístico, perpetua-se através da cooperação bilateral ou através de agências globais como a CPLP “Apart from economic, financial, political and military dependencies, there is, generally speaking, a strong ideological impact to be observed in ‘development communication’ between the North and the global South.”

Seguindo os Estatutos da CPLP (2007:1)<sup>44</sup> observamos que a língua portuguesa une países tão diferentes e com uma distribuição linguística igualmente diversa. No artigo 3.º refere-se que a “materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa” é feita “através do Instituto Internacional de Língua Portuguesa” criado para o efeito. São também referidas as suas obrigações (artigo 9.º): “O Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) é a Instituição da CPLP que tem como objetivos a planificação e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da Língua Portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização em fora internacionais.” (*idem*, 2007:4).”

Em África, nos PALOP, a diversidade linguística e cultural tem como base a multiplicidade de dialetos falados ou línguas nacionais, com maior ou menor representatividade. O papel político das línguas nacionais nestes países é limitado, uma vez que a língua oficial é o português.

Relativamente aos países multilíngues, Bassani (2015:7,8)<sup>45</sup> refere-se ao termo ‘*linguistic imperialism*’ para traduzir os grupos politicamente mais poderosos que conseguem impor suas línguas aos grupos menos poderosos, às minorias linguísticas que não estão necessariamente relacionadas com o número de falantes, pois muitas

---

<sup>44</sup> Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (com revisões de São Tomé/2001, Brasília/2002, Luanda/2005, Bissau/2006 e Lisboa/2007). pp.1-12. Disponível em: [https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos\\_CPLP\\_REVLI07.pdf](https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLI07.pdf)

<sup>45</sup> Bassani, Indaiá de Santana (2015). *Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo e Multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo - Pró-Reitoria. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/11600/39183/1/COMFOR-PLIEI-Mod3-Dis3.pdf>

comunidades de falantes que compartilham a mesma língua ultrapassam os limites geográficos de fronteiras oficiais de países.

Em África, nos PALOP, a comunidade linguística não é homogénea, pois existem comunidades linguísticas com culturas, crenças e costumes diferentes.

A transferência de uma língua dominante a outros povos é uma demonstração do poder militar ou, nos dias de hoje, poder económico. Os aspetos da cultura dominante são transferidos com a língua.

A cultura oral ainda é, hoje, a forma de expressão mais forte dos povos dos PALOP ainda que o impulso da literatura escrita em português esteja em expansão, bem como a influência dos meios de comunicação escrita em português tenham-se tornado mais expressivos. Neste contexto, é a rádio que tem maior alcance em países multilíngues geograficamente extensos e em que a maior parte da população vive em meios rurais, veiculada através do português e de outras línguas nacionais. Importa perceber o eixo que a língua portuguesa ocupa nestes países e a importância da(s) língua(s) materna(s) como meio de comunicação preferencial ou complementar por oposição à língua oficial.

Em Cabo Verde a constituição contempla a existência de duas línguas oficiais, sendo o crioulo cabo-verdiano uma delas.

Também em Moçambique, a introdução das línguas nacionais no currículo já se encontra em fase de experimentação.

Em Angola, Chicumba (2013)<sup>46</sup> refere igualmente que desde 2005, no seguimento da reforma educativa de 2001 e da consequente aprovação da *Lei de Bases do Sistema de Educação* (2001)<sup>47</sup>, no sentido de “reduzir o analfabetismo”, “aumentar a eficácia do sistema educativo”, segundo o INIDE (2011) “[...] vem sendo ensaiada, faseadamente, a sua implementação em escolas experienciais para

---

<sup>46</sup> Chicumba, Mateus Segunda (2013) *A Educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 6-7 dezembro 2013. Cabo dos Trabalhos. Disponível em: [https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2\\_Mateus\\_Segunda\\_Chicumba.pdf](https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2_Mateus_Segunda_Chicumba.pdf)

<sup>47</sup> Lei de Bases do Sistema de Educação (2001) República de Angola. Assembleia Nacional. Luanda 31 de dezembro de 2001. Disponível em: [http://welvitchia.com/SESA\\_files/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educao%20de%20Angola%202001.pdf](http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educao%20de%20Angola%202001.pdf)

comprovar a sua eficácia, tendo como orientação a escolarização em língua de maior influência em cada região.”

Segundo Pinto (2015)<sup>48</sup> a política portuguesa do EPE tem lugar desde o início do século XX e tem-se desenvolvido gradualmente. Este dispõe de três modalidades que expressam três realidades diferentes: O português lecionado no estrangeiro como LE, o português como língua de escolarização a alunos com uma língua materna diferente ou não, em países de língua oficial portuguesa e o ensino a filhos de emigrantes portugueses onde o português não é a língua oficial.

Relativamente a Angola, o passado colonial de Angola domina a política linguística do país, de acordo com o Etnologue (2016)<sup>49</sup> Angola tem 38 línguas vivas, e na constituição de 2010<sup>50</sup>, no artigo 19.º no ponto um refere que “a língua oficial é o português” e, no ponto dois, que “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.”

E na alínea n) do artigo 21.º diz que “são tarefas fundamentais do Estado Angolano proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”.

Na Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola (Lei N.º 13, 2001)<sup>51</sup>, sobre Língua, no artigo 9º, são mencionados três pontos: primeiro, “O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”; segundo, “O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais”; terceiro,

---

<sup>48</sup> Pinto, Paulo Feytor (2015) *Política Portuguesa de Ensino de Português no Estrangeiro*. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9870/3/Pol%C3%ADtica%20Portuguesa%20de%20Ensino%20de%20Portugu%C3%AAs%20no%20Estrangeiro.pdf>

<sup>49</sup> Etnologue (2016). Disponível em: [http://www.ethnologue.com/16/country\\_index/Africa/](http://www.ethnologue.com/16/country_index/Africa/)

<sup>50</sup> Constituição da república de Angola (2010). Disponível em: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/pt/ao/ao001pt.pdf>

<sup>51</sup> Lei de Bases do Sistema de Educação Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro. Disponível em: [http://welvitchia.com/SESA\\_files/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educao%20de%20Angola%202001.pdf](http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educao%20de%20Angola%202001.pdf)

“Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.”

De facto, nos PALOP, está implícito que o português continua a ser a única língua de instrução nas escolas, A inclusão das línguas nacionais ainda é uma inovação nestes sistemas de ensino, contudo, uma educação de qualidade nestes contextos está associada a uma política linguística adequada à realidade linguística das populações.

Nesta perspetiva, Chimbutano (2012: 9) referindo-se à realidade moçambicana com pragmatismo refere que, “Like most African countries, Mozambique is characterized by linguistic and cultural diversity, with a social elite whose dominance partially relies on proficiency in the official language—in this case, Portuguese.”

Também Diarra (2003: 340-341)<sup>52</sup>, ainda que noutra perspetiva, aponta algumas dificuldades na execução das políticas referentes ao ensino em português, nomeadamente “[...] an inadequate command of the language by teachers and pupils, or confusion between Portuguese and the national languages from the phonetic level to that of syntax and semantics[...]”.

Em Cabo Verde, a realidade não difere muito de Angola e Moçambique. No entanto, Oquendo (2014 :117-118)<sup>53</sup> refere-se à resistência política do uso exclusivo do português como língua oficial, notando a inevitável implementação do crioulo de Cabo Verde como língua oficial a par do português, uma vez que “[...] both Portuguese and Kriolu are consistently used [...] Cape Verdean culture is founded on such linguistic and cultural flexibility that, while Kriolu maintains their national identity, Portuguese is their gateway to global opportunity.”

Já em Moçambique, Chimbutane e Benson (2011: 8-21)<sup>54</sup> observam que as políticas de educação enfrentam desafios muito específicos relacionados não só com a

---

<sup>52</sup> Diarra, E. (2003). *Choice and description of national languages with regard to their utility in literacy and education in Angola*. In A. Ouane (Ed.), *Toward a Multilingual Culture of Education* (pp. 333-348). Hamburg: UIE. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130306eo.pdf>

<sup>53</sup> Oquendo, Melissa (2014). *The Sociolinguistic Situation and National Identity of Cape Verde*. Disponível em: <http://docplayer.net/35311753-The-sociolinguistic-situation-and-national-identity-of-cape-verde.htm>

<sup>54</sup> Chimbutane, Feliciano & Benson, Carol (2012): *Expanded Spaces for Mozambican Languages*. In *Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down*, *International Multilingual Research Journal*, 6:1, 8-21.pdf. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254307372\\_Expanded\\_Spaces\\_for\\_Mozambican\\_Languages\\_in\\_Primary\\_Education\\_Where\\_Bottom-Up\\_Meets\\_Top-Down](https://www.researchgate.net/publication/254307372_Expanded_Spaces_for_Mozambican_Languages_in_Primary_Education_Where_Bottom-Up_Meets_Top-Down)

educação bilingue e a introdução experimental das línguas nacionais mais representativas em cada área geográfica do país no ensino oficial, mas também desafios relacionados com as metodologias, materiais didáticos, recursos humanos, entre outros.

Constatamos que os sistemas educativos e o ensino do português nestes contextos específicos estão sujeitos a constrangimentos de natureza e ordem vária.

### 2.1.3. Contextos linguísticos

“Language is the fundamental médium through which ethnicity is acquired and cultural identity is formed [...] ethnicity and language thus intertwine [...] language serves a mirror of ethnicity and culture”.

Banks, 2016:264

Na aprendizagem de uma língua em contexto multicultural a cultura deverá ser um fator a considerar, visto que uma é inseparável da outra. Tal como refere Banks (2015:27, 55) “All students come to school with ethnic and cultural identifications, whether the identifications are conscious or unconscious [...] multicultural education [...] promotes and encourages ethnic, cultural and language diversity”. Nas abordagens exclusivas à aprendizagem e ensino de uma L2 ou LE estão presentes fatores relacionados com a dimensão social, psicológica e cultural do(s) indivíduo(s), salientando que em termos de contextos de aprendizagem e de contacto é importante essa distinção (Leiria, 2004).

Deste modo, programas, conteúdos e atividades deverão necessariamente inscrever-se numa dinâmica multicultural e democrática. Nesta perspetiva, o QuaREPE (2011:7-8)<sup>55</sup> é um “ [...] documento que apresenta linhas de orientação para elaboração de conteúdos de ensino e aprendizagem numa perspetiva de abertura e flexibilidade suficientemente abrangentes para que a grande diversidade de públicos e de contextos possa ser contemplada.” Importa, assim, delimitar estes contextos para o nosso estudo.

---

<sup>55</sup> QuaREPE (2009), documento criado pela Portaria n.º 914/2009 de 17 de Agosto, ME. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)

Como atesta Wolff (2017 : 5)<sup>56</sup> “*In comparison with Europe, Africa’s linguistic and cultural plurality and diversity is much higher.*” De facto, o ensino do português como L2 ou LE na Europa resulta de circunstâncias sobretudo relacionadas com a imigração ou com as políticas de multilinguismo desenvolvidas pela União Europeia, como referimos anteriormente.

Assim, nesse contexto, o português tem o estatuto de LE para os europeus nativos de outros países (Leiria, 2004: 2)<sup>57</sup> que aprendem ou utilizam o português no âmbito do programa de multilinguismo da UE e, L2 para os lusodescendentes que vivem fora de Portugal que, nesta situação, tem o estatuto de língua franca ou de herança, ligada às suas raízes.

Em África, no âmbito dos PALOP, apesar da percentagem de falantes do português se fundir com as taxas de alfabetização nestes países, o português não ocorre como uma L1 na maioria das situações, considerando-se igualmente a formação das variantes do português, angolano e moçambicano, há uma parte considerável da população destes países que pretere os crioulos de base portuguesa e/ ou vários dialetos ou outras línguas nacionais como forma privilegiada de comunicação no quotidiano e para quem o português é uma L2 ou LE, sobretudo nas áreas rurais por oposição às áreas urbanas, onde o português é L1 indiscutivelmente.

Em países como a Guiné-Bissau o crioulo, o francês ou o inglês é mesmo preterido ao português como meio de comunicação internacional, sobretudo ao nível económico, na concretização de negócios.

Segundo o Observatório da Língua Portuguesa (2017)<sup>58</sup> o português como língua oficial e língua veicular e administrativa nos PALOP tem a seguinte expressão em termos de falantes: Angola, 71%; Moçambique, 70%; Cabo Verde, 90%; São Tomé e Príncipe, 91%; Guiné-Bissau, inferior a 62%. Na Guiné-Equatorial, com a sua entrada na

---

<sup>56</sup> Wolff, H. Ekkehard (2017). *Language ideologies and the politics of language in post-colonial Africa*. Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, Vol. 51, 2017, 1-22 doi: 10.5842/51-0-701. Disponível em: <http://www.scielo.org.za/pdf/spilplus/v51/02.pdf>

<sup>57</sup> Leiria, Isabel (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Revista Digital de Didáctica de PLNM, 3. In Centro Virtual Camões. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

<sup>58</sup> Observatório da Língua Portuguesa (2017). *O ESTATUTO DA LP NO MUNDO* Disponível em: <http://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/>

CPLP em 2014 e, apesar de ter acrescentado o português como língua oficial recentemente, não existem dados.

A utilização do português tem ainda maior ou menor expressão de utilização nas áreas urbanas por oposição às áreas rurais. Nos PALOP, de um modo generalizado, é nos meios urbanos que o português é utilizado com competência comunicativa avançada. Para a maioria dos falantes nestes contextos é a língua de escolarização e veicular, mas também é uma língua segunda e estrangeira para a maioria dos falantes nos contextos rurais.

É necessário ter em consideração que os PALOP são países plurilíngues que integram várias línguas e dialetos que expressam diversidades étnicas, culturais, linguísticas e é nesse sentido que o português surge como um fator de unidade nacional e, portanto, como uma vantagem. De resto, para Mateus (2008:3, 7)<sup>59</sup> “Em África a língua portuguesa oficial é uma opção política “e, apesar de ter sido uma língua de “subjugação cultural” abandonou este estatuto e transformou-se numa “língua de unidade nacional”.

Não obstante esta ideia não é unânime, uma vez que grande parte da população destes países não beneficia das vantagens que proporciona. Pode também pode constituir um fator de exclusão política, social, económica e cultural. Coloca-se aqui a questão sobre o papel das línguas de contato no ensino e aprendizagem do português como L2 e LE e até que ponto essa diversidade linguística é valorizada e qual a sua prevalência na contaminação do português padrão por estruturas linguísticas e léxico na formação de um português africano. No entanto, apesar do português ser entendido sobretudo como uma língua franca, facilitando a comunicação entre diversos grupos linguísticos, o bilinguismo tem sido visto como um inconveniente, uma desvantagem, sobretudo nos meios urbanos e conseqüentemente desvalorizado como estratégia incontestável no ensino e aprendizagem do português. Não obstante, há a considerar que a introdução do ensino bilíngue como meio predominante no ensino do português, bem como a revisão de modelos didático-pedagógicos atuais, é quase inexistente.

---

<sup>59</sup> Mateus, Maria Helena Mira (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. FLUL / ILTEC 1 de Setembro de 2008 USP, S. Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2008-mhmateus-difusao.pdf>

Não existe ainda um mapeamento preciso da realidade linguística nestes países que permita a aplicação de políticas concretas e ajustadas aos diferentes contextos.

## 2.2. Políticas atuais do ensino do PLE e PL2

A lógica da implementação do ensino do português como língua estrangeira nos contextos Europa/África e PALOP preside a objetivos distintos.

Como referido no ponto anterior, Europa/ África incorporam Contextos de bilinguismo e multilinguismo diversos.

A questão da globalização no caso da Europa acentuou a necessidade de afirmação do plurilinguismo e desencadeou políticas que associam a língua à cultura numa perspetiva plural e multidimensional da identidade europeia.

Em África, nomeadamente nos PALOP em estudo, Angola, Cabo Verde e Moçambique, têm sido esboçados objetivos políticos no sentido da valorização da diversidade linguística e cultural no ensino, nomeadamente na formação de docentes com o objetivo de diminuir a distância que existe no acesso a uma educação de qualidade e proporcionar aos cidadãos oportunidades num mundo global cada vez mais competitivo.

Neste estudo não podemos, contudo, ignorar a diversidade cultural e linguística a que se refere Ouane e Glanz (2011)<sup>60</sup> apesar dos currículos manterem um enquadramento monolingue, o que é um paradoxo, pois “[...] most African countries advocates for the continued use of the official/foreign language as the primary and ultimate medium of instruction throughout the entire educational system”.

No mesmo sentido, segundo Ouane e Glanz (2010)<sup>61</sup> coloca-se ainda em discussão o estatuto da língua portuguesa nestes contextos, dado a aproximação das pessoas e das comunidades “[...] has led to an increased status and prestige for the

---

<sup>60</sup> Glanz, C.; Ouane, Adama (2011). *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in sub-Saharan Africa*. UIL/ ADEA. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>

<sup>61</sup> Ouane, Adama; Glanz, Christine. (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education. An evidence- and practice-based policy*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188642e.pdf>

colonial metropolitan languages – and the suppression of African languages, especially in education – as the door to further learning and participation in development and knowledge creation.”

De facto, as realidades sociolinguísticas nos PALOP enfrentam desafios muito específicos e, por isso, introduzimos aqui algumas questões relacionadas com Angola, Cabo Verde e Moçambique.

Numa entrevista ao Jornal Público (2014)<sup>62</sup>, Eliseu Mbasso, linguista e professor auxiliar na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique, constata que, “[...] a língua portuguesa é um fator de exclusão a todos os domínios da vida no nosso país [...] poucos são os moçambicanos que têm acesso ao teor do discurso político e a oportunidades de emprego e até de negócio [...] Para ser mais específico, a maior parte dos moçambicanos fala português como língua segunda e tem como língua mãe uma língua bantu”.

Têm sido feitos alguns esforços por parte do governo Moçambicano com a aplicação de políticas efetivas no terreno, como a introdução do ensino bilingue ao nível do ensino básico, onde o português é ensinado a par de dezasseis línguas nacionais, como medida de combate ao insucesso escolar.

A língua portuguesa é uma barreira à assimilação de conteúdos, porque a maioria dos estudantes não tem o português como uma língua materna. Segundo Gonçalves (2005:1)<sup>63</sup> o português constitui “[...] uma base indispensável à obtenção de benefícios sociais e económicos, o que faz com que, a nível urbano, esteja em curso um processo intenso de mudança de língua (‘language shift’) em direcção ao Português.”

Gonçalves (2005: 187)<sup>64</sup> refere-se ainda aos problemas e limites de uma variedade não-nativa do português de Moçambique, pois “embora a língua portuguesa

---

<sup>62</sup> Público (2017). Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/07/27/culturaipilon/entrevista/a-lingua-portuguesa-e-factor-de-exclusao-em-mocambique--considera-linguista-eliseu-mbasso-1664319> [Consultado em 28/07/2017]

<sup>63</sup> Gonçalves, Perpétua (2000) – *(Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique*. Maputo, Janeiro, 2000. Disponível em: <http://cvc.institutocamoes.pt/hlp/geografia/portuguesmocambique.pdf>

<sup>64</sup> Gonçalves, Perpétua (2005) – *O português de Moçambique: problemas e limites da padronização de uma variedade não nativa*. Disponível em: <http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs/ArtigodePG2005.pdf>

tenha uma história de mais de cinco séculos em Moçambique, a sua nativização é muito recente”.

A realidade Angolana é semelhante, de acordo com o Censo da População Angolana, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Angola (2014: 51)<sup>65</sup> o português “[...] é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a língua portuguesa enquanto que somente 49% na área rural.”

A língua Umbundu, no centro e no sul do território é a segunda mais falada, por 23% da população. A terceira língua mais falada, com 8,24% de falantes, é o Kikongo. Angola tem cerca de 25,7 milhões de habitantes e cada angolano pode falar mais do que uma língua nacional em casa. Os restantes 29% da população falam mais de 10 línguas nacionais, como o kikongo (norte) e o kimbundo (norte e centro), faladas, por 8,24% e 7,82% da população, respetivamente. No centro e norte é falada a língua chokwe (6,54%). A sul, falam ainda as línguas nganguela (3,11%), kwanhama (2,26%) e muhumbi (2,12%); 2,39% da população angolana fala a língua local fiote.

Segundo Tchimboto (2014: 5-6)<sup>66</sup> no contexto linguístico angolano “[...] o bilinguismo resultante do convívio entre as línguas africanas e o Português” resultou em “[...] desvios à norma da língua padrão, vinculando-a e adaptando-a cada vez mais à realidade sociolinguística de Angola e da África lusófona”.

Analogamente em Cabo Verde, a Constituição da República (2010)<sup>67</sup> declara no artigo 9.º, pontos 1., 2. e 3., que “É língua oficial o português” e que “O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em

---

<sup>65</sup> Resultados definitivos do Censo Geral da População e Habitação (2014). Disponível em: <http://www.info-angola.com/attachments/article/4654/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014.pdf>

<sup>66</sup> Tchimboto, Bonifácio (2014). *O Povo Português e a Oralidade Africana: Uma proposta de Hermenêutica a Partir do Provérbio Umbundu*. CESPE. Centro de Estudos e Pesquisa Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela. Pp. 1-33 – versão eletrónica. (apresentado no III Congresso Internacional de Língua Portuguesa de 18 a 20 de setembro de 2014, em Luanda). Disponível em: [http://piagetbenguela.org/images/docs/publicacoes/working\\_papers/WP\\_n.214DCESH\\_Bonifcio-tchimboto.pdf](http://piagetbenguela.org/images/docs/publicacoes/working_papers/WP_n.214DCESH_Bonifcio-tchimboto.pdf)

<sup>67</sup> Constituição da República de Cabo Verde (2010). Disponível em: <http://www.parlamento.cv/GDLeisRepublica.aspx?IdDoc=22>

paridade com a língua portuguesa” e “Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.”

É imprescindível refletir sobre a diversidade linguística e cultural no ensino mediante a introdução gradual das línguas maternas nestes sistemas de ensino.

### **2.3. A implementação do ensino do português como língua segunda e estrangeira na Europa/ África**

De acordo com a diversidade de contextos do EPE, bem como dos perfis linguísticos e culturais dos alunos, os programas que agora se apresentam pretendem ser documentos abertos, flexíveis e dinâmicos, características que os tornam passíveis de serem adaptados a contextos diferenciados e a um vasto público-alvo com necessidades e expectativas também elas muito diversas.

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP ( 2012:4)<sup>68</sup>

Segundo o Observatório da Língua Portuguesa (2017)<sup>69</sup>, os falantes de português distribuem-se da seguinte forma no mundo: Angola (16.930 m); Brasil (206 657m); Cabo Verde (1 012m); Guiné-Bissau (1 409m); Moçambique (19 485m); Portugal (15 476m); Macau (25); São Tomé e Príncipe (195); Timor-Leste (372), sendo o total 261 561 milhões de falantes.

Em África, os PALOP ainda estão longe de atingir o objetivo de que todos os alunos sejam fluentes em português, atingindo o nível de proficiência máxima ao concluir a sua escolaridade. Daí a necessidade de introdução de novos métodos de aprendizagem e ensino das línguas, que tenham em conta as competências plurilinguísticas e pluriculturais destes contextos.

Também Chimbutane e Benson (2012: 15-16)<sup>70</sup> sobre os desafios do ensino bilingue, referentes aos modelos utilizados, referindo-se a *'Model and Transfer*

---

<sup>68</sup> Camões (2012). *Programa Nível B1*. Direção de Serviços de Língua e Cultura. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa\\_EPE\\_B1.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa_EPE_B1.pdf)

<sup>69</sup> Observatório da Língua portuguesa (2017). Disponível em: <http://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/>

<sup>70</sup> Chimbutane, Feliciano; Benson, Carol (2012). *Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education Where Bottom-Up Meets Top-Down* (consultado em 15/07/2018) [https://www.researchgate.net/publication/254307372\\_Expanded\\_Spaces\\_for\\_Mozambican\\_Languages\\_in\\_Primary\\_Education\\_Where\\_Bottom-Up\\_Meets\\_Top-Down](https://www.researchgate.net/publication/254307372_Expanded_Spaces_for_Mozambican_Languages_in_Primary_Education_Where_Bottom-Up_Meets_Top-Down)

*Challenges'* expõe o seguinte, "stakeholders tend to misunderstand the process of L1–L2 transfer, rushing into L2 instruction and setting unrealistically high aspirations for L2 proficiency [...] Bilingual models relying on longer-term development of both languages build more successfully on teacher and learner strengths in such contexts."

Em Alidou et al (2006 : 10)<sup>71</sup> confrontamo-nos com a questão das diferentes percepções estratégicas do ensino em África. Segundo o autor existem duas visões sobre a língua que se baseiam em duas visões diferentes sobre as sociedades africanas. A visão atual defende a continuação do uso da língua oficial como meio de instrução privilegiado, a outra visão defende o uso da L1 ou de uma língua nacional familiar através do sistema de ensino, acrescentando que o uso da L1 ou Língua Nacional ao longo da escolarização "[...] improves the teaching and learning of the official/foreign language as a subject of learning and will ultimately make it a better medium of specialized learning wherever appropriate."

Alidou et al (*idem*, 2006: 5) faz ainda a distinção dos modelos principais de ensino possíveis nestes contextos, por um lado temos modelos de educação subtrativos, denominado '*Subtractive education model*' no quais, a introdução da língua oficial deve ser feita o mais cedo possível, por outro, os modelos aditivos denominados '*Additive (bilingual) education models*' nos quais o uso da língua materna é o meio privilegiado de instrução, introduzindo mais tarde a língua oficial e tem como objetivo um elevado nível de proficiência em ambas línguas, na medida em que "In the additive education model the mother tongue is never removed as the medium of instruction and never used for less than 50% of the time. Thus the aim is for a high level of proficiency in both languages."

Simetricamente relevante à escolha de modelos mais eficientes em sociedades multilíngues está o desenho curricular, a formação dos docentes, o seu nível de proficiência na língua-alvo, os recursos disponíveis, assim como os custos que envolve

---

<sup>71</sup> Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K., e Wolff, H.E. (2006) *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual* UNESCO Institute for Education (2006). Education in Sub-Saharan Africa Association for the Development of Education in Africa (ADEA) UNESCO Institute for Education. ADEA 2006 Biennial Meeting (Libreville, Gabon, March 27-31, 2006. Disponível em: [http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3\\_1\\_MTBLE\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf)

a introdução das línguas maternas dos alunos nos sistemas de ensino dos países aqui em estudo, assim como outros constrangimentos de natureza política.

Sobre a questão dos custos do uso das línguas maternas no ensino Furniss (2014:18)<sup>72</sup> observa “[...] recent analysis balance start-up costs against the costs of not using learners’ languages [...] and find that the benefits outweigh the costs after just a few years.” A discussão global sobre estas questões é, de facto, importante para perceber que as abordagens na aprendizagem e ensino de um L2 ou LE é uma matéria suficientemente complexa.

Na Europa, de acordo com o *First European Survey on Language Competences: Final Report* (2012: 63)<sup>73</sup>, relativamente à aprendizagem e ensino em contexto, nomeadamente a abordagem utilizada pelos professores no ensino de uma língua estrangeira afirma que, “ The EU does not promote a particular teaching method with a clear defined set of activities, but rather a broad holistic approach to teaching in which emphasis is placed upon communicative ability and multilingual comprehension [...]”.

Também sobre a formação de professores e o seu efeito no ensino e aprendizagem de uma L2 ou LE, no contexto europeu (*idem*, 2012: 67-68) menciona que “In almost all educational systems, in-service training for language teachers is more focused on language-related themes than on teaching in general.”

Nos PALOP, a maioria das línguas nativas são ignoradas pelo sistema educacional. Assim, o ensino é feito na L2 para a maioria da população. Sendo a valorização da língua portuguesa feita em detrimento das línguas nativas e/ ou nacionais.

---

<sup>72</sup> Furniss, Elaine (2014). *Perspectives on Policy and Practice. Indigenous Language and Education*. Designed and printed by Digital Print House (DPH) . QF Publishing Center (QFPC). Disponível em: <https://educateachild.org/sites/default/files/attachments/Indigenous-Language-and-Education-Online-Version-2.pdf>

<sup>73</sup> European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report and First European Survey on Language Competences: Technical Report*. Disponível em: [http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC\\_210612.pdf](http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf)

Sobre a política linguística como fator de variação, Stroud e Perpétua (1997:28)<sup>74</sup>

Nas áreas urbanas onde é falado, o Português ocorre em situações diferentes de contacto linguístico diário com estas línguas [...]. Por outro lado, nas áreas suburbanas etnicamente mistas, o Português pode funcionar somente como uma língua franca entre falantes com diversas línguas nativas. Finalmente, em distritos onde a maior parte dos membros da comunidade partilham uma ou mais línguas bantu mutuamente 29 inteligíveis, o Português será confinado a um leque limitado de funções e contextos de L2. Estes ambientes diferentes significam que tanto a quantidade como a qualidade do Português variará bastante dependendo do lugar onde é falado.

De acordo com Ouane e Glanz (2010:13)<sup>75</sup> a língua oficial é muitas vezes a L2 ou LE para muitos dos alunos em contextos de imersão multilingues “Often African students are immersed in several languages for their day-to-day communication, but not in the official language.” O investimento das línguas africanas e a introdução da educação multilíngue na educação como uma decisão política, nomeadamente, nos PALOP, é um projeto ainda em construção. As exigências da era da globalização e da comunicação conduziu ao prestígio e *status* das línguas coloniais como meio privilegiado de participação na sociedade, suprimindo as línguas africanas, especialmente na educação. No entanto, nos PALOP, muitos consideram a introdução das línguas nacionais a par da língua portuguesa uma vantagem.

De facto, segundo a Campanha Global pela Educação (CGE, 2013:3)<sup>76</sup> “A baixa qualidade e os fracos resultados obtidos em muitas escolas africanas podem ser parcialmente relacionados com a língua. [...] A educação é quase universalmente ministrada nas antigas línguas coloniais - Francês, Inglês ou Português - que a maioria

---

<sup>74</sup> Stroud, Christopher; Gonçalves, Perpétua. (Org.) (1997). *Panorama do Português Oral de Maputo: Objectivos e Métodos*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, v 1. pp. 1-178. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/133-133/file.html>

<sup>75</sup> Ouane, Adama; Glanz, Christine (2010). “*Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education*.” Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188642e.pdf>

<sup>76</sup> Mackenzie, Pamela J; Walker, Jo (2013). *Síntese da Política da Campanha Global pela a Educação: Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão*. África do Sul, CGE, 2013. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue%20 PT.pdf>

dos jovens não fala em casa.” Muitas crianças em áreas rurais remotas falam uma língua em casa e não têm contato com a língua de ensino fora da sala de aula, o que confirma que o uso da língua materna poderá influenciar o sucesso escolar.

Este facto constitui por si só um obstáculo ao processo de aprendizagem e ensino. Aos benefícios de uma educação bilingue nestes contextos colocam-se alguns constrangimentos relacionados com a não existência de materiais didáticos adequados e com os níveis baixos de proficiência dos docentes nas línguas de ensino.

### **3. Abordagens no Ensino da L2/ LE e a sua implementação no contexto do Ensino do Português no Estrangeiro**

“Uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões além da dimensão estritamente linguística”.

QECR (2001:27)<sup>77</sup>

As abordagens do ensino e aprendizagem do português como L2 e LE nas realidades multilíngues e multiétnicas sobre as quais nos debruçamos refletem várias dimensões além da dimensão estritamente linguística, pois outros aspetos não-linguísticos interferem neste processo.

Deste modo, na discussão sobre a aprendizagem e ensino de L2 e LE não podemos dar destaque a aspetos psicolinguísticos em detrimento dos outros aspetos que nos parecem mais relevantes neste estudo.

Esta discussão leva-nos, assim, a considerar que a implementação política de uma língua poder não ser eficaz em contextos tão díspares, pois a sua implementação está sujeita a constrangimentos de natureza política, social, económica, cultural, como vimos no capítulo anterior.

Neste capítulo, iremos expor alguns conceitos, como multilinguismo e bilinguismo, e refletir sobre temas decisivos à compreensão das abordagens utilizadas na aprendizagem e ensino e na aquisição de L2 e LE, aplicando à(s) realidade(s) em estudo.

#### **3.1. Distinção de língua primeira (L1), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE)**

Só podemos avançar para a distinção de L2 e LE se entendermos o que é uma L1. Tentaremos analisar estes conceitos, aplicando-os aos contextos de diversidade linguística e multicultural do EPE.

---

<sup>77</sup> QECR (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

Assim, de uma forma generalizada, conforme Dubois et al. (2004: 378)<sup>78</sup> entende-se por língua materna ou L1 “a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem [...]”.

Celada (2002: 1)<sup>79</sup>, por sua vez, acrescenta ainda outro valor à L1. Esse valor reside na identificação da L1 “[...] com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação”.

Também segundo a UNESCO Education Position Paper (2003: 15)<sup>80</sup> esta definição envolve alguma abrangência, porque pode ser entendida sob vários pontos de vista e aplicar-se a situações muito diversas, como constituir a língua que o indivíduo aprende em primeiro lugar, a língua com a qual se identifica ou é identificado pelos outros, a língua em que se tem maior competência e a língua que mais se utiliza.

Sobre esta ambivalência da definição de L1, Spinassé (2006: 4-5)<sup>81</sup> introduz na discussão o bilinguismo, pois um indivíduo pode adquirir mais do que uma L1 em simultâneo, na medida em que “a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 [...] no caso de bilinguismo. O indivíduo pode igualmente adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.” Já a aquisição de uma L2 acontece num momento em que a aquisição da L1 está parcialmente ou totalmente adquirida pelo indivíduo, considerando que o status de uma língua pode modificar-se, isto é, se a L2 que o indivíduo aprendeu na sociedade ou país onde está inserido e a domina como um nativo, apesar de ter havido um processo de aquisição de língua segunda, esta passa a

---

<sup>78</sup> Dubois & al (2004). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix.

<sup>79</sup> Celada, María Teresa (2002). *Língua Materna/ Língua Estrangeira um Equívoco que Provoca a Interpretação*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaTeresaCelada.pdf>

<sup>80</sup> UNESCO (2003). *UNESCO Education Paper: Education in a Multilingual World*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

<sup>81</sup> Spinassé, Karen Pupp (2006). *Os conceitos língua materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas autóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144>. [Consultado em 15/12/2017]

ter o estatuto de L1, pois “dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra”. No entanto, sobre a classificação da língua como L2 ou LE, menciona ainda a intensidade do uso e a sua função na cultura do falante como fator decisivo (*idem*, p.6) para a diferenciação entre a L2 e a LE relativamente à L1, pois estas são desenvolvidas por indivíduos que à partida já possuem habilidades linguísticas da fala e, por isso, outros pressupostos cognitivos e de organização mental diferentes daqueles utilizados na aquisição da L1. No entanto, considera que “[...] para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.” A autora utiliza SL (Second Language) como equivalente a L2.

Neste contexto, Skutnabb-Kangas e McCarty (2006: 3,8)<sup>82</sup> observam que existe uma relação de oposição entre a L1, a L2 e a LE, dado que uma adquire sentido em relação à outra, sendo a LE aprendida exclusivamente num contexto formal. A L1 é frequentemente sinónimo de língua materna e, por oposição a L2, é a língua adquirida após a língua materna ou aprendida e utilizada no meio, frequentemente por adição à escola, por oposição à LE, que é aprendida sobretudo na sala de aula. Skutnabb-Kangas (2000: 106)<sup>83</sup> considera ainda quatro critérios na definição de língua materna: origem; identificação, que pode ser externa, i.e., a(s) língua(s) com que o indivíduo se identifica ou interna, a(s) língua (s) com que o indivíduo é identificado como um falante nativo pelos outros; competência e função.

Similarmente Stern (2003: 12-13, 16)<sup>84</sup> quando indica a distinção entre L1, L2 e LE, considera que o termo ‘Língua Segunda’ tem dois significados. O primeiro referente à cronologia da aprendizagem da língua segunda, na medida em que ‘língua segunda’ é qualquer língua adquirida posteriormente à língua nativa. O segundo é utilizado para referir o nível de competência comparativamente a uma linguagem primária ou

---

<sup>82</sup> Skutnabb-Kangas, Tove & McCarty, Teresa L. (2006). *Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations*. Volume 5, Bilingual Education. (eds) Jim Cummins & Nancy Hornberger. Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition. New York: Springer, 3-17.

<sup>83</sup> Skutnabb-Kangas, Tove (2000). *Linguistic Genocide in Education--or Worldwide Diversity and Human Rights?* London: LEA Lawrence Earlbaum Associates.

<sup>84</sup> Stern, H.H. (2003). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. (12th edition). Oxford, Oxford: University Press.

dominante. Neste sentido 'língua segunda' indica um nível inferior à proficiência observada ou real.

Reconhece ainda que em muitas situações linguísticas a distinção da posição relativa das línguas não é assim tão simples, pois “[...] The languages of the home, neighbourhood, school, region or nation may form intricate patterns of bilingualism and multilingualism [...]”, destacando que a experiência linguística dos indivíduos torna a fronteira entre a L1 e a L2 menos definida.”

Perante a dificuldade na distinção entre língua segunda e língua estrangeira, Leiria (2004: 2-3, 6-7)<sup>85</sup> sugere um *continuum* entre L2 e LE em função do seu *status*. Propõe ainda duas abordagens, a *abordagem do ponto de vista do indivíduo*, quando o português é L1, dando como exemplo, os luso-descendentes, em que o português começou por ser L1 e mais tarde com o início da escolarização passou a ter o estatuto de L2 ou LE e; a *abordagem do ponto de vista sociolinguístico*, dando como exemplo os falantes dos PALOP, onde o português tem estatuto de L2, propondo a adoção de modelos em função dos contextos e situações de aprendizagem da L2 e LE.

Em contextos de aprendizagem e ensino formais, Cook (2003)<sup>86</sup>, relativamente ao ponto de partida para o ensino de uma L2, considera a proficiência linguística dos falantes de L2 e a importância da definição de '*native-speaker*'. O reconhecimento que o utilizador de uma L2 tem o seu próprio conhecimento de uma L1 e de uma L2. Alguns utilizadores adquirem a L2 mediante a prática do quotidiano e necessitam-na para a sua sobrevivência outros mediante o seu estudo em contexto formal, para a sua educação ou prazer. Assim, os perfis de utilizadores de uma L2 são muito diversos. Acrescenta ainda que a definição razoável para falante nativo é uma pessoa que adquiriu a língua durante a sua infância, logo, será impossível para um falante de L2 se tornar num falante nativo “Using the native speaker target commits one to comparing the two groups of native speakers and L2 users as if one were intrinsically trying to become the other. [...] one group is defined in terms of the other.”

---

<sup>85</sup> Leiria, Isabel (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Idiográfico: Revista Digital de Didáctica de PLNM, 3. Centro Virtual Camões. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

<sup>86</sup> Cook, V.J. (2003). *Basing Teaching on the L2 User*. Draft of chapter in Llorca, Non-Native Teachers. disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/BasingTeaching.htm>

Ainda sobre a questão da proficiência na L2 e da capacidade de alternância entre a L1 e L2, 'The processing of language by L2 users', Cook (1999)<sup>87</sup> menciona que a multicompetência da língua cobre a totalidade do conhecimento de uma língua por uma pessoa que sabe mais do que uma língua, incluindo ambas competências, a competência da L1 e a competência de L2 ou '*interlanguage*'. Uma habilidade distintiva dos utilizadores da L2 é a mudança de código ou '*code-switching*'. Este verifica-se quando os utilizadores da L2 quando comunicam com uma pessoa que sabe as duas línguas, alternam entre línguas. Podem usar as línguas separadamente ou em simultâneo.

Relativamente à multicompetência em línguas, i.e., como duas ou mais línguas se relacionam numa só mente, Cook (2002: 10-14)<sup>88</sup> apresenta três possibilidades: a total separação, na qual as duas línguas são independentes; a interconexão, na qual estão interligadas em maior ou menor grau e; a total integração na qual formam um único sistema. Considera ainda que o estatuto de L1, L2 e LE dentro de uma comunidade linguística está relacionado com o(s) contexto(s) em que ocorre e com a sua função num *continuum* de integração ou separação espaço-temporal pelo indivíduo em função do(s) contexto(s) ou sistemas linguísticos e áreas da linguagem.

Como constatamos, existem uma pluralidade de visões relativamente aos conceitos de L2 e LE que influenciam, em última análise, o processo de aprendizagem e ensino em contextos formais e que as políticas e as abordagens privilegiadas devem ter em conta.

### 3.2. Aquisição de uma L2 e Aquisição de uma LE

"Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill."<sup>89</sup>

Stephen Krashen (2009: 6-7)

---

<sup>87</sup> Cook, V.J. (1999) *Going beyond the native speaker in language teaching*. *TESOL Quarterly* 33, 2, 185-209. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/NS1999.htm>

<sup>88</sup> Cook, V.J. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Na vanguarda das teorias do ensino do português como língua segunda e estrangeira estão as teorias comunicativas e linguísticas. No entanto, a abordagem preferencial neste estudo é a comunicativa, que preside à lógica da utilização nos vários contextos e na expansão do português no mundo.

A aquisição e a proficiência de uma L2 e LE no contexto do EPE inscreve-se num espaço sociopolítico e sociocultural muito diversificado, nessa medida, os sistemas educativos devem adaptar-se à realidade complexa dos contextos multilingues de aprendizagem e ensino de uma L2 e LE. De acordo com o documento *UNESCO Education Position Paper* (2003: 12) “Education in many countries of the world takes place in Multilingual contexts. [...] The challenge is for education systems to adapt to these complex realities and provide a quality education which takes into consideration learners’ needs, whilst balancing these [...] with social, cultural and political demands.”

Interessa-nos aqui discutir como se processa a aquisição da linguagem e que fatores estão envolvidos no processo de aquisição de uma L2 e LE. Sobre esta matéria complexa existem muitas perceções diferentes que se complementam e/ ou excluem.

Pinker (1995:18)<sup>90</sup>, sobre a aquisição da linguagem diz também que esta acontece de uma forma natural e que é um processo inconsciente, acrescentando que existe um período de aquisição.

De facto, é sabido que o processo de aquisição da linguagem é inato (Sim-Sim, 1998)<sup>91</sup> “[...] é rápido, eficaz e universal e não carece de lições formais. Para que tal aconteça, apenas é necessário que a criança seja exposta a sons da fala e a situações de interação [...] na convivência quotidiana com os falantes.”

---

<sup>89</sup> Krashen, Stephen D (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (1st Internet edition July 2009). University of Southern California.

<sup>90</sup> Pinker, Steven (1995). *The Language Instinct – How the mind creates language*. New York: First Harper Perennial edition. Disponível em:  
[https://monoskop.org/images/2/20/Pinker\\_Steven\\_The\\_language\\_instinct\\_1995.Pdf](https://monoskop.org/images/2/20/Pinker_Steven_The_language_instinct_1995.Pdf)

<sup>91</sup> Sim-Sim, Inês (2017). *Aquisição da linguagem: um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento*. Instituto Politécnico de Lisboa in Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.). 2017. *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press. Disponível em:  
<http://docplayer.com.br/84535560-Aquisicao-de-lingua-materna-e-nao-materna.html>

No entanto, quando nos referimos à aquisição de uma língua não-nativa, Schwartz (1998: 134)<sup>92</sup> centra a sua análise noutros fatores, considerando que esta depende de três componentes: estágio inicial da L2, Gramática Universal e exposição à língua-alvo.

Para Grosjean (1994: 3)<sup>93</sup> “One of the most interesting aspects of bilingualism is the fact that two (or more) languages are in contact within the same person.” Entende-se, assim, por bilinguismo ou multilinguismo o contacto de um indivíduo com uma ou mais línguas. No entanto, existem outros aspetos relevantes a incluir nesta definição (Baker, 2003:2-3)<sup>94</sup> faz a distinção entre ‘individual bilingualism and societal bilingualism’, associando a competência da língua e o uso da língua ao contexto em que ocorre “[...] the individual may regularly speak two languages, but competence in one language may be limited. [...] The essential distinction is therefore between language ability and language use. This is sometimes referred to as the difference between degree and function.”

Sobre a abrangência do termo ‘bilinguismo’, Hakuta (1990: 1)<sup>95</sup> observa que a competência numa L2 e LE pode variar significativamente “No single definition of individual bilingualism is broad enough to cover all instances of individuals who are called "bilingual." The range can be from native-like control of two or more languages to possessing minimal communicative skills in a second or foreign language.”

---

<sup>92</sup> Schwartz, Bonnie D. (1998). *The second language instinct. Department of Linguistics and English Language*. I Lingua. Pp. 133-160. Disponível em: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS345/Schwartz%201998%20L2.pdf>

<sup>93</sup> F. Grosjean (1999) *In The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994; *In Spolsky, B. (Ed.). Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível em: <http://www.signwriting.org/forums/swlist/archive2/message/6760/Indiv%20bilm.rtf>

<sup>94</sup> Baker, Colin (2003). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon England: Multilingual Matters Ltd. Disponível em: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>

<sup>95</sup> Hakuta, Kenji (1990). *Bilingualism and Bilingual Education*. A Research Perspective. NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 1, Spring 1990. Disponível em: <https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE017493/Hakuta.pdf>

Relativamente à intersecção de bilinguismo e multilinguismo e a aquisição da L2, Butler (2012: 110)<sup>96</sup> reconhece que são fenómenos complexos e que devem ser entendidos de uma perspetiva multidimensional.

Ortega (2013:4-5,7)<sup>97</sup> considera que o discurso à volta destes conceitos no campo de pesquisa da aquisição de uma língua segunda é complexa, exemplo disso é a dificuldade na distinção entre L2 e LE e os contextos de aprendizagem “SLA as a field is interested in understanding the acquisition of second languages in both naturalistic and instructed contexts.” A autora observa que no estudo da aquisição da L2 não se pode dissociar a língua, sociedade e cultura da educação, pois estas estão interligadas, “In general, SLA is seen as a subfield or branch of applied linguistics, a mega-field that concerns itself with problems that have their roots in the intersections between language and society, education and cognition.”

Bhatia e Ritchie (2012)<sup>98</sup> consideram que deveria inclusivamente existir um novo termo que incluísse a abrangência dos fenómenos relacionados com a definição de bilinguismo e multilinguismo, que são utilizados de forma generalizada para referir a competência e uso de duas ou três ou mais línguas. Nesta ótica, Larsen-Freeman (2013: 369)<sup>99</sup> desenvolve o conceito de ‘*Complex Theory*’ (CT) que nos parece pertinente na nossa análise mais do que apresentar que uma visão redutora ao nível da linguística aplicada.

Considerando que o desenvolvimento da competência comunicativa na aprendizagem da L2 e da LE se desenvolve em vários contextos, formais e informais,

---

<sup>96</sup> Butler, Yuko Goto (2012). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition in Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (2013) - The handbook of bilingualism and multilingualism (edited by Tej K. Bhatia and William C. Ritchie) – Second edition. Disponível em: [The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, 2nd Edition - Wiley](#)

<sup>97</sup> Ortega, Lourdes (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge. Pp.231. Disponível em: <https://mohammedaljohani.files.wordpress.com/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>

<sup>98</sup> Bhatia, Tej K.; Ritchie, William C. (2012). *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Edited by Tej K. Bhatia and William C. Ritchie. – Second edition. Disponível em: [The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, 2nd Edition - Wiley](#)

<sup>99</sup> Larsen-Freeman, Diane (2013) *Introduction Complexity Theory: A New Way to Think*. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 369-373, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/02.pdf>

Van Patten (2014:25)<sup>100</sup> observa as implicações das abordagens ao nível das estratégias utilizadas em contexto formal de aprendizagem, recorrendo aos conceitos 'language input' e 'language output'. Considera ainda que a capacidade comunicativa se desenvolve em contextos comunicativos “[...] acquisition cannot happen in the absence of input”.

De facto, há aqui a distinguir aquisição e aprendizagem. Considerando que a competência comunicativa de uma língua é multidimensional, as definições de aquisição e aprendizagem de uma L1, L2 e LE incluem fatores de ordem e natureza diversa, psicolinguísticos, sociolinguísticos, culturais, entre outros.

O termo aquisição está associado ao contexto natural em que se adquire uma língua e, logo, ligado a fatores psicolinguísticos e cognitivos. Não podemos ignorar, contudo, que as competências linguísticas nestes contextos estão em conexão com a consciência sociocultural dos indivíduos.

Para Lenneberg (1969: 639)<sup>101</sup> de um ponto de vista biológico, refere-se inclusive a um período crítico, após o qual já não será possível adquirir proficiência ao nível nativo de uma língua “[...] the critical period coincides with the time at which the human brain attains its final state of maturity in terms of structure [...]”. Sobre esta questão Krashen (2009:10)<sup>102</sup> menciona “[...] adults also acquire, that the ability to "pick-up" languages does not disappear at puberty. This does not mean that adults will always be able to achieve native-like levels in a second language. It does mean that adults can access the same natural "language acquisition device" that children use.”

Neste sentido, Madeira (2017: 306-308)<sup>103</sup> sobre as diferenças e semelhanças na aquisição de L2 e L1, aponta os efeitos do período crítico, os fatores individuais e a

---

<sup>100</sup> Van Patten, Bill (2014). *The Language Educator*. Oct/Nov 2014. Disponível em: [https://www.actfl.org/sites/default/files/images/TLE/TLE\\_OctNov14\\_Article.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/images/TLE/TLE_OctNov14_Article.pdf)

<sup>101</sup> Lenneberg, Eric, H. (1969) *On explaining language*. Science, New Series, Vol. 164, No. 3880. (May 9, 1969), pp. 635-643. Disponível em: [http://www.biolingagem.com/ling\\_cog\\_cult/lenneberg\\_1969\\_on\\_explaining\\_language.pdf](http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/lenneberg_1969_on_explaining_language.pdf)

<sup>102</sup> KRASHEN, Stephen D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

<sup>103</sup> Madeira, Ana (2017). *Aquisição de língua não materna*. In Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 305–330

influência do conhecimento linguístico prévio, na aquisição da L2. Segundo a autora, o processo de aquisição da L1 começa nos primeiros meses de vida enquanto que a L2 é adquirida mais tarde e é influenciada “por fatores ou diferenças individuais”.

No seu entendimento, as crianças possuem uma capacidade natural e os adultos não. Agrupa ainda alguns pontos de convergência e divergência na aquisição de uma L2, considerando aspectos convergentes os que desempenham um papel na construção do conhecimento da L2, que tal como a aquisição da L1 é sequencial. Considera, no entanto, que a aquisição da L2 está sujeita a grande variabilidade, pois aprendentes nas mesmas condições de aprendizagem podem atingir níveis de proficiência muito distintos.

Sobre a aquisição da L2, Schwartz (2003:1-20)<sup>104</sup> define L2 por oposição à aquisição da L1, que se subentende acontece antes dos quatro anos de idade, introduzindo as noções de ‘lower limit’ e ‘upper limit’, fazendo ainda a distinção entre a ‘L2 acquisition’, que consiste na primeira exposição à língua não-nativa e ‘bilingual language acquisition’, que consiste na aquisição de uma nova língua após ter criado uma gramática previamente à sua aquisição e que é incompleta.

Para Krashen (*idem*, 2009:1) a aquisição de uma L1 é semelhante à aquisição de uma L2. Esta definição expõe a pertinência da interação significativa na língua-alvo, remetendo para um segundo plano forma dos enunciados e centrando a sua atenção no conteúdo das mensagens.

Chomsky (1986 :9)<sup>105</sup> sobre a aquisição da L1 considera que há uma capacidade prática inata e variável na aprendizagem de uma língua “Two people may share exactly the same knowledge of language but differ markedly in their ability to put this knowledge to use. Ability to usage may improve or decline without any change in knowledge”.

---

(Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press. Pdf (Cap. 13). Disponível em: <http://linguistica.fflch.usp.br/sites/linguistica.fflch.usp.br/files/u88/160-3-805-1-10-20170926.pdf>

<sup>104</sup> Schwartz, Bonnie D.(2003). *Why Child L2 Acquisition?* University of Hawaai. GALA Disponível em: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/295926/bookpart.pdf;sequence=2>

<sup>105</sup>

Chomsky, Noam (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Chomsky.pdf>

O processo de aquisição da L2 é igualmente influenciado por fatores ou diferenças individuais segundo Dörnyei e Skehan (2003)<sup>106</sup> entre os quais se incluem a aptidão linguística, a motivação, os estilos cognitivos, as estratégias de aprendizagem, a personalidade, as atitudes, etc. Deste modo, os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos que daí decorrem impõem igualmente o uso de diferentes estratégias de ensino e, por isso, abordagens distintas.

Para Dörnyei e Skehan (2003: 593-594)<sup>107</sup> a aprendizagem de uma língua estrangeira é afetada por diferenças individuais, criticando a desadequação dos recursos didáticos e das metodologias de aprendizagem, que não têm em atenção estas diferenças.

Abrahamsson e Hyltenstam (2008: 483)<sup>108</sup> consideram três aspetos importantes na aquisição da língua: oportunidade, tempo e exposição à língua, salientando que os indivíduos que começam a prender uma L2 durante a infância, conseguem à partida adquirir um nível de proficiência idêntico ao nativo por oposição aos indivíduos que adquirem a língua na idade adulta “Although very few adult learners ever reach degrees of L2 mastery similar to those of native speakers or childhood L2 learners”.

Lenneberg (2002 :6)<sup>109</sup> aproxima-se desta visão, na medida em que considera não só que existe um período crítico favorável à aquisição, mas também que a

---

<sup>106</sup> Dörnyei, Zoltán; Skehan, Peter (2003) edited by Catherine J. Doughty and Michael H. Long. 2003 *THE HANDBOOK OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION. Individual Differences in Second Language Learning*. by Blackwell Publishing Ltd. UK. Disponível em:

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS345/Doughty%20%26%20Long%20%28eds%29%20%282005%29.%20The%20Handbook%20of%20Second%20Language%20Acquisition.pdf>

<sup>107</sup> Dörnyei, Zoltán (2005). *The psychology of the Language Learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em:

<https://cstn.files.wordpress.com/2009/11/the-psychology-of-the-language-learner-3haxap.pdf>  
[http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content\\_store/WWW\\_Content/9780631217541/19Chap18.pdf](http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/WWW_Content/9780631217541/19Chap18.pdf)

<sup>108</sup> Abrahamsson, Niclas; Hyltenstam, Kenneth (2008) *The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition- The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition-pp.481-509*. Studies in Second Language Acquisition. Printed in the United States of America. Pdf. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/232004616\\_The\\_robustness\\_of\\_aptitude\\_effects\\_in\\_near-native\\_second\\_language\\_acquisition](https://www.researchgate.net/publication/232004616_The_robustness_of_aptitude_effects_in_near-native_second_language_acquisition)

<sup>109</sup> Lenneberg, E., H. (2002). *The Study of Language and Language Acquisition*. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~ycharles/klnl.pdf> [consultado em 09/08/2018]

linguagem deve ser adquirida a partir da experiência “No matter how much innate linguistic knowledge children are endowed with, language still must be acquired from experience”.

Segundo Ellis (2003: 11-12)<sup>110</sup> o processo de aquisição de uma L2 ocorre quando esta detém um papel social ou institucional na comunidade ao contrário da LE, “In the case of second language acquisition, the language plays an institutional and social role in the community [...] in contrast foreign language learning [...] learnt only in the classroom.” Nesta lógica, Spinassé (2006: 6)<sup>111</sup> também destaca que “[...] a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade.”

Ellis (2007)<sup>112</sup> também menciona os contextos de aprendizagem de uma L2 “There will be some learners who experience the L2 entirely in natural settings and others whose only contact with it is in educational settings. Many learners will experience the L2 in both natural and educational settings.”

Nesta ótica, Ellis et al. (2009: 7)<sup>113</sup>, relativamente à distinção entre aquisição e aprendizagem considera que os contextos de aprendizagem não são autónomos, pois o contexto formal interfere no contexto informal e vice-versa “[...] implicit language learning takes place without either intentionality or awareness [...]Explicit language learning is necessarily a conscious process and is generally intentional as well”.

---

<sup>110</sup> Ellis, Rod (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. 10th edition. Chapter 1: Second Language Acquisition Research: An overview (). Oxford: Oxford University Press. Disponível em: [https://books.google.pt/books?id=3KglibyrZ5sC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=the+language+plays+an+institutional+and+social+role+rod+ellis&source=bl&ots=wEWnkn3Aw0&sig=Xxy6Czrd02mNTasA1O2xbHC0k0U&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwi41Z\\_c\\_oDdAhUHKuwKHTaxBqYQ6AEwAHoECAAAQ#v=onepage&q=the%20language%20plays%20an%20institutional%20and%20social%20role%20rod%20ellis&f=false](https://books.google.pt/books?id=3KglibyrZ5sC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=the+language+plays+an+institutional+and+social+role+rod+ellis&source=bl&ots=wEWnkn3Aw0&sig=Xxy6Czrd02mNTasA1O2xbHC0k0U&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwi41Z_c_oDdAhUHKuwKHTaxBqYQ6AEwAHoECAAAQ#v=onepage&q=the%20language%20plays%20an%20institutional%20and%20social%20role%20rod%20ellis&f=false)

<sup>111</sup> Spinassé, Karen Pupp (2006,4). *Os conceitos língua materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas autóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Revista Contingentia, Vol. 1, novembro 2006.pdf Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144>

<sup>112</sup> Ellis, Rod & Chang, Jiang (2007). *Educational Settings and Second Language Learning*. Volume 9. Issue 4, Article 1. Shanghai International Studies University and University of Auckland. Disponível em: <https://www.asian-efl-journal.com/volume-9-issue-4/>

<sup>113</sup> Ellis et al. (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning*. Testing and Teaching. Second Language Acquisition. PUBLISHER: Multilingual Matters. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5ec0/633509ac14ba2474bf1930a970e79ad2bf32.pdf>

Krashen (2002: 1-2)<sup>114</sup> entende que o conhecimento aprendido '*learnt system*' e o adquirido '*acquired system*' são autônomos e estão relacionados com os contextos de aprendizagem, além de que refere que o processo de aquisição de uma L1 e L2 é muito semelhante " It requires meaningful interaction in the target language-- natural communication--in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding."

Para o autor o processo consciente da aprendizagem de uma língua está relacionado com a correção de erros e pela apresentação de regras explícitas. É nessa premissa que assenta a teoria do Monitor, que sustenta que o conhecimento consciente está disponível ao utilizador apenas como Monitor: "Our "formal" knowledge of the second language, our conscious learning, may be used to alter the output of the acquired system, sometimes before and sometimes after the utterance is produced".

Krashen (2009: 10)<sup>115</sup> contesta a ideia generalizada de que os adultos podem apenas aprender e não adquirir competência na L2. Considera que existem dois processos independentes numa fase adulta de desenvolver proficiência numa L2, o primeiro, mediante a aquisição da L2 de modo semelhante à aquisição da L1, de modo subconsciente e, o segundo, mediante a aprendizagem, de modo consciente.

A teoria de Krashen (*idem*, 9-56) consiste em cinco hipóteses: 1) the Acquisition-Learning hypothesis; 2) the Natural Order hypothesis; 3) the Monitor hypothesis; 4) the Input hypothesis; 5) the Affective Filter hypothesis.

Considera, contudo, que a primeira hipótese '*acquisition-learning distinction*' é preponderante, na medida em que propõe dois sistemas independentes de competência da língua, o sistema adquirido e o sistema aprendido. Existe, assim, uma dicotomia no desenvolvimento de competência numa L2, consciente/ inconsciente e adquirido/ aprendido.

---

<sup>114</sup> Krashen, Stephen D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Internet edition (1st Internet Edition). Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

<sup>115</sup> Krashen, Stephen D (2009) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California (1st Internet edition July 2009). Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

O sistema adquirido ou aquisição é um processo subconsciente muito semelhante ao processo de aprendizagem de uma L1. A aquisição requer *'meaningful interaction'* com a língua-alvo, i.e., que resulta de um processo de comunicação natural, na qual os falantes estão focados no conteúdo e não na forma da comunicação enquanto que a aprendizagem resulta de um contexto formal e, logo, consciente. Relativamente a *'The natural order hypothesis'* (idem, 2009: 14-15) considera que "the order of acquisition for second language is not the same as the order of acquisition for first language, but there are some similarities [...]".

A *'Monitor Hypothesis'* (ibidem, 15-16) está relacionada com a forma como os processos distintos de *'acquisition-learning'* são usados. A aquisição é responsável pela fluência ou proficiência (performance) numa língua enquanto que a aprendizagem tem apenas uma função e é a de *'monitor'*. A aprendizagem é um processo limitado cuja função é alterar a forma dos enunciados já adquiridos, há, portanto, uma aferição consciente sobre a aquisição da língua. A aprendizagem consciente da língua tem um papel limitado na performance da L2. A utilização das regras explícitas dá-se quando são verificadas três condições: tempo, foco e o conhecimento das regras, no entanto "These conditions are necessary and not sufficient, that is, a performer may not fully utilize his conscious grammar even when all three conditions are met." Nesta hipótese Krashen (idem, 2009: 18-19) propõe uma variação individual na utilização do monitor: *'over-users'*, *'under-users'* e *'optimal-users'*. São os *'optimal users'* que se inserem nos objetivos pedagógicos "[...] Some optimal users who have not completely acquired their second language, who make small and occasional errors in speech, can use their conscious grammar so successfully that they can often produce the illusion of being native in their writing".

No entanto, refere que as verdadeiras causas da ALS derivam da *'Input hypothesis'* e *'the affective filter'*, considerando "[...] the amount of comprehensible input the acquirer receives and understands, and the strength of the affective filter or the degree to which the acquirer is "open" to the input. (idem, 2009: 9)

*'The Input Hypothesis'* permite explicar o processo de aquisição da L1. Considera que se, a aquisição é central e a aprendizagem periférica e centra-se em quatro premissas (idem, 2009: 21-22)

(1) The input hypothesis relates to acquisition, not learning [...] (2) We acquire by understanding language that contains structure beyond our current level of competence ( $i + 1$ ). This is done with the help of context or extra-linguistic information [...] (3) When communication is successful, when the input is understood and there is enough of it,  $i + 1$  will be provided automatically. [...] (4) Production ability emerges. It is not taught directly.

Considera ainda que (2009: 21, 24-25) 'The Input hypothesis' também se aplica à aquisição de uma L2 e LE e que deve existir uma condição prévia à aquisição. A ideia errada de que o desenvolvimento da proficiência comunicativa numa língua está relacionado com estádios no processo de aquisição de uma L2, partindo da aprendizagem de estruturas gramaticais, seguindo-se da prática em contexto de comunicação é irrelevante, uma vez que a aprendizagem se faz sobretudo através de informação extralinguística, i.e., privilegiando o conteúdo por oposição à forma.

Assim, argumenta como vantagem na aquisição de uma L2 a utilização de 'simple codes', que simulam uma situação natural de aquisição da língua, por oposição às estruturas gramaticais, não essenciais à aquisição de competência linguística ou proficiência, utilizadas em contexto formal de aprendizagem. É importante ter em conta estas variáveis em contexto. Existe ainda a um 'silent period' (*idem*, 26-27) associado à aprendizagem informal de uma L2.

Considera ainda 'The affective filter hypothesis' estabelece a relação direta entre os fatores afetivos no processo de aquisição de uma L2 e o sucesso na aprendizagem. Estas variáveis foram colocadas em três categorias (*idem*, 31): 'motivation', 'self-confidence', 'anxiety'.

Também Ortega (2013 :42)<sup>116</sup> refere os padrões 'underuse' e 'overuse' na aquisição-aprendizagem da L2, por oposição à aquisição da L1 "Underuse and overuse patterns in L2 learner language [...] involves quantitative comparisons of parallel corpora produced by L2 learners from different L1 groups, often also compared to a baseline of the same tasks by native speakers of the target language."

---

<sup>116</sup> Ortega, Lourdes (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge. Disponível em: <https://mohammedaljohani.files.wordpress.com/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>

Noutra ótica, a da linguística cognitiva, Matsumoto (2008: 129-130)<sup>117</sup> observa ainda que o conhecimento gramatical constitui apenas uma dimensão do conhecimento linguístico e constitui um complemento em atividades comunicativas na aprendizagem e ensino de uma L2 e LE. No seu discurso desenvolve as noções de ‘*learner corpus*’ e ‘*native speaker corpus*’, com implicações na conceção de materiais didáticos e na aprendizagem e ensino em função dos contextos, “ [...] native speaker corpora are indeed useful for the improvement of [...] second language teaching [...] it [...] essential to know [...] what the typical difficulties of the learners of a certain language, or rather of certain groups of learners of a certain language are.”

Segundo Cook (2002 :2-4)<sup>118</sup>, no sistema de desenvolvimento de uma L2, as unidades-alvo estão em competição direta com as nativas, porque ambas representam formas alternativas de construir a mesma realidade “L2 users are not necessarily the same as L2 learners. The term L2 learner implies that the task of acquisition is never finished, and it concentrates attention on how people acquire second languages rather than on their knowledge and use of the second language.”

Achard e Niemeier (2004: 6-7)<sup>119</sup> constataam que a aquisição e a aprendizagem e ensino da L2 como um processo gradual “ [...] L2 learning can be therefore viewed as a gradual process by which the target system gains more and more differentiation and autonomy from the native one”.

O CEFR (2001:5)<sup>120</sup> menciona que o foco não se deve centrar exclusivamente da aquisição de competência de uma língua no sentido do ‘ideal native speaker’, pois é igualmente importante a motivação e a experiência de aprendizagem, [...] the aim of

---

<sup>117</sup> Matsumoto, Noriko (2008). *Bridges between Cognitive Linguistics and Second Language Pedagogy: The Case of Corpora and Their Potential*. SKY Journal of Linguistics 21 (2008), 125–153. Disponível em: [http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2008/Matsumoto\\_NETTIVERSIO.pdf](http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2008/Matsumoto_NETTIVERSIO.pdf)

<sup>118</sup> COOK, Vivian J. (2002). *Portraits of the L2 user. Second Language Acquisition*. Series Editor: David Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland. New York: Multilingual Matters Ltd. Disponível em: <https://gpreview.kingborn.net/606000/61479ef8c9ea4f12a477f869b85c04be.pdf>

<sup>119</sup> Achard, Michel & Niemeier, Susanne (editors)(2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, Foreign Language Teaching*. New York: Mouton de Gruyter. Disponível em: [https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=skC52xVnE\\_oC&oi=fnd&pg=PR1&ots=RvY56oBizl&sig=8ej7UPJF\\_SNwnZvYRUE2vWw87zk&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=skC52xVnE_oC&oi=fnd&pg=PR1&ots=RvY56oBizl&sig=8ej7UPJF_SNwnZvYRUE2vWw87zk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

<sup>120</sup> Common European Framework of Reference for Languages (2001). Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>

language education is profoundly modified.[...] the languages offered in educational institutions should be diversified and students given the opportunity to develop a plurilingual competence.”

Cook (2012: 45, 50)<sup>121</sup> associa o conceito de ‘*Multicompetence*’ aos objetivos do ensino de uma L2, observando que os objetivos de aprendizagem de uma L2 podem inserir-se em duas categorias distintas: ‘objetivos externos’, estes estão relacionados com a forma como o utilizador usa a L2 fora da sala de aula e; ‘objetivos internos’, que se referem à mente do indivíduo. Ambos devem ser reconhecidos quer no desenho curricular quer no âmbito da ação pedagógica, “Multicompetence [...] has important implications for language teaching goals and methodology. [...] the language taught must reflect both L2 user speech and the specific accommodations that native speakers make when dealing with non-native speakers. [...]”.

Noutra ótica, Neimeier (1999: 167)<sup>122</sup> menciona que “Bilingual teaching aims at giving the learners a better chance to express themselves in the other language in quase-authentic situation, while at the same time offering plenty of opportunities for using the foreign language.”

Cook (2003: 1)<sup>123</sup> observa que a aprendizagem de uma L2 resulta de oposição entre dois sistemas. Neste sentido, há a considerar a interferência ou os efeitos da L2 na L1 e vice-versa. Considera os conceitos ‘*multicompetence*’, i.e., “knowledge of two or more languages in one mind” e ‘*interlanguage*’, i.e., “the speaker's knowledge of a second language”. De acordo com Cook (1999: 1)<sup>124</sup>, um falante nativo de uma língua é aquele que faz a sua aquisição na infância “If you did not learn a language in childhood, you do not speak it as a native speaker. Later-learnt languages can never be native languages, by definition.”

---

<sup>121</sup> Cook, V.J. (2012). *What are the goals of language teaching?* Iranian Journal of Language Teaching Research 1(1), (Jan., 2013) 44-56. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127428.pdf>

<sup>122</sup> Neimeier, Suzanne (1999). *A cognitive view on bilingualism and “bilingual” teaching and learning.* Journal of English Studies, p. 165-185. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/203081.pdf>

<sup>123</sup> Cook (2003). *Changing the First Language in The L2 User’s Mind – Introduction to L2 Effects on The L1.* Disponível em: [HTTP://WWW.VIVIANCOOK.UK/Writings/Papers/EFFECTSINTRO.HTM](http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/EFFECTSINTRO.HTM)

<sup>124</sup> Cook (1999). *Going beyond the Native Speaker in Language Teaching.* TESOL Quarterly, 33, 2, 185-209, 1999. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/NS1999.htm>

Hyltenstam e Abrahamsson (2003: 481-482)<sup>125</sup> considera que a questão do período crítico não tem um papel importante ao nível da competência na língua na aquisição da L2, “[...] Second language acquisition studies of early and late learners have consistently demonstrated a more or less strong negative correlation between age [...] of acquisition and ultimate attainment of second language (L2) Proficiency.”

Relativamente ao desenvolvimento da competência numa L2 ou LE, Madeira (2017: 307)<sup>126</sup> observa que “Muitos aprendentes de L2 nunca atingem um nível de competência (quase-) nativo [...] mesmo após uma exposição prolongada à língua-alvo, ocorrendo frequentemente fenómenos de fossilização [...] isto é, de estabilização do conhecimento linguístico em fases precoces de desenvolvimento”.

Nos contextos de aprendizagem multilingues, a língua nativa ou L1 pode interferir na aquisição da L2, assim, deparamo-nos com o conceito de ‘*language transfer*’ nesta discussão que, tal como observam Bardovi- Harlig e Sprouse (2018: 1,4)<sup>127</sup> refere-se de um modo generalizado à influência e ou interferência da língua nativa do falante no contexto de aquisição de uma língua não-nativa. Esta questão pode tem implicações na aquisição da competência da língua e nas metodologias utilizadas em contexto formal de aprendizagem e ensino da L2 “[...] as acquisition progresses, the role of the native language diminishes: that is, the greater the target language development, the smaller the influence of the native language. The one area in which most researchers”.

Sobre a forma como a L1 influencia a L2, Ortega (2013 :42-53)<sup>128</sup> considera que

---

<sup>125</sup> Hyltenstam e Abrahamsson (2003). *The Robustness of Aptitude Effects in Near-Native Second Language Acquisition*. SSLA, 30, United States of America, 481–509. Disponível em: <http://sla.sjtu.edu.cn/thesis/THE%20ROBUSTNESS%20OF%20APTITUDE%20EFFECTS%20IN%20NEAR-NATIVE%20SECOND%20LANGUAGE%20ACQUISITION.pdf>

<sup>126</sup> Madeira, A. (2017) Aquisição de língua não materna. In M.J. Freitas & A.L. Santos (eds.) *A aquisição de língua materna e não materna. Questões gerais e dados do Português*. Textbooks in Language Sciences, Language Science Press, 305-330. Disponível em: <http://langsci-press.org/catalog/book/160> in <http://langsci-press.org/catalog/view/160/923/819-1>

<sup>127</sup> Bardovi- Harlig, Kathleen K & Sprouse, Rex A. (2018). *Negative Versus Positive Transfer*. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Edited by John I. Liantas (Project Editor: Margo DelliCarpini; Volume Editor: Hossein Nassasji). John Wiley & Sons. pp.1-6. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118784235.eelt0084>

<sup>128</sup> Ortega, Lourdes (2013). *Understanding Second language acquisition*. New York: Routledge. Disponível em: <https://mohammedaljohani.files.wordpress.com/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>

apesar dos efeitos negativos da L1 na L2 serem mais perceptíveis, o conhecimento da L1 tem um impacto positivo na aprendizagem da L2. Na sua ótica, tanto os efeitos negativos como os efeitos positivos são importantes na compreensão de como se processa a aquisição da L2 e da LE, reconhecendo que em muitas situações os indivíduos trazem para o processo de aprendizagem de uma língua adicional o conhecimento de múltiplas línguas "[...] SLA researchers in the last ten years have begun to ask two new questions: How will knowledge of two (or more) pre-existing languages influence acquisition of the L3 (or L4, and so on)? Will the L1 still play a privileged role in L3 acquisition?."

Gass e Selinker (2008: 259-284)<sup>129</sup> consideram que existe maior variabilidade linguística nas interlínguas do que nas línguas nativas, na medida em que "a learner might alternate between forms to express the same language function", distinguindo, no entanto, variáveis linguísticas internas e externas que afetam a aprendizagem de uma L2, considerando que o código linguístico de uma língua está situado num contexto social "[...] there are two modes of influence. One is a "linguistic fact" which influences the selection of a or b. A second possibility is that this "linguistic fact" is influenced by something outside the grammar which could be nonlinguistic (such as information status)."

Skuttnab-Kangas (2008: 8,9)<sup>130</sup> considera diferentes tipos de programas de aprendizagem e ensino de uma L2 no âmbito da educação bilingue e dos direitos humanos linguísticos, distinguindo '*Submersion/"sink-or-swim" programme*'; '*Segregation programme*', '*Transitional early-exit and late-exit programmes*' e '*Two-way bilingual (dual language) programmes*'.

---

<sup>129</sup> Gass, S. M.; Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition, an Introductory Course* (3rd ed.). Taylor & Francis e-library. Disponível em: <https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf>

<sup>130</sup> Skuttnab-Kangas, Tove; McCarty, Teresa L. (2008). *KEY CONCEPTS IN BILINGUAL EDUCATION: IDEOLOGICAL, HISTORICAL, EPISTEMOLOGICAL, AND EMPIRICAL FOUNDATIONS* In Volume 5, *Bilingual Education*, eds Jim Cummins & Nancy Hornberger. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. New York: Springer, 3-17. Disponível em: [http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key\\_concepts\\_in\\_bilingual\\_education\\_Tove\\_Skutnabb\\_Kangas\\_and\\_Teresa\\_L\\_McCarty.pdf](http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf)

Os programas de português no estrangeiro (2012:4)<sup>131</sup> “[...] estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística [...] Estes perfis linguísticos são fruto de diásporas e contextos diversos, o que leva a língua portuguesa a assumir diferentes estatutos: língua de herança (PLH), língua segunda (PLS), língua estrangeira (PLE) [...]”. Estes especificam ainda a situação observada nos PALOP onde o português é também ensinado como L2 “O PLS, ensinado enquanto língua oficial, mas não materna, verifica-se em contextos específicos e minoritários da rede EPE, mas que requerem uma abordagem própria e criteriosa, não raras vezes muito próxima da usada para o ensino de uma língua estrangeira.”

Nestes contextos, a eficiência das metodologias aprendizagem e ensino do português no estrangeiro assentam numa diferenciação necessária ao nível dos perfis linguísticos dos alunos. No entanto, não só programas adequados a estes contextos são essenciais, o diagnóstico e as metodologias e estratégias de aprendizagem utilizadas devem ser considerados, assim como a formação dos docentes. Tal como refere Krashen (2014:11)<sup>132</sup> e está sobretudo centrado nas competências do docente.

[...] isn't that tied to a packages course of structured lessons based on gramatical sequencing, translation or oral drilling, nor is the one that relies on technological resources. Efficient teaching is personalized, takes place in a bicultural environment and is based on the personal skills of the facilitator in building relationships and creating situations of real communication with comprehensible input focusing on the learner's interests” [...]

A aprendizagem e a aquisição de uma L2 e LE envolve muitos conceitos distintos, por vezes, difíceis de definir. A própria abrangência das questões relacionadas com esta área, nomeadamente as implicações no âmbito da pedagogia e do ensino são preponderantes.

---

<sup>131</sup> *Programa de Português.Professores* (2012). Nível B1. Ensino Português no Estrangeiro. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP Direção de Serviços de Língua e Cultura (DSLCC). Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa\\_EPE\\_B1.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa_EPE_B1.pdf)

<sup>132</sup> Krashen, Stephen D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Internet edition (1st Internet Edition). Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

Relativamente à correlação entre o tipo de estratégias e os níveis de proficiência dos alunos, muitos autores consideram a sua preponderância. Ali et al (2016: 135)<sup>133</sup> considera “ Language learning strategies (LLSs) play a critical role in language learning; thus, remarkable efforts have been made to underline the significance of LLS use as well as factors influencing learners’ strategy choice.”

Também Griffiths (2004)<sup>134</sup> considera que existe potencial na utilização das estratégias de aprendizagem no ensino de uma L2 ou LE, destacando o papel da autonomia do aluno na aprendizagem, “*But if they are taught the strategies to work out the answers for themselves, they are empowered to manage their own learning.*”

Chamot e Kupper (1989: 246)<sup>135</sup> referem-se à importância das estratégias na aprendizagem e ensino da L2, “Learning strategies are techniques which students use to comprehend, store, and remember new information and skills. What a student thinks and how a student acts in order to learn comprise the non-observable and observable aspects of learning strategies.”

No entanto, existem limitações na identificação das estratégias mais eficientes através de questionários, apesar de ser o método mais frequente e eficiente na identificação de estratégias de aprendizagem dos alunos, Chamot (2004:15)<sup>136</sup> aponta algumas dessas dificuldades “The limitations are that students may not remember the strategies they have used in the past, may claim to use strategies that in fact they do not use, or may not understand the strategy descriptions in the questionnaire items.”

---

<sup>133</sup> Ali, Hemin Hassan; Paramasivam, Shamala (2016). *Language Learning Strategies Across Proficiency Levels Among EFL Pre-University Students*. Journal of Applied Linguistics and Language Research Volume 3, Issue 4, 2016, pp. 135-148. Disponível em: <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/332/pdf332>

<sup>134</sup> Griffiths, Carol (2004) *Language Learning Strategies: Theory and Research*. School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand. Occasional Paper No. 1 February 2004. Disponível em: [http://crie.org.nz/research-papers/c\\_griffiths\\_op1.pdf](http://crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf)

<sup>135</sup> Chamot, Anna Uhf; Kupper, Lisa (1989) *Learning Strategies in Foreign Language Instruction*. Foreign Language Annals – February 1989. Interstate Research Associates, VA. pp. 246-254. Disponível em: <http://gordonintensive2013.14.yolasite.com/resources/Learning%20Strategies%20in%20Foreign%20Language%20Instructionww%5B1%5D.pdf>

<sup>136</sup> Chamot, Anna Uhl (2004) *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2004, Vol. 1, No. 1, pp. 14-26. Centre for Language Studies National University of Singapore Disponível em: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>

Rubin (1975:41-44)<sup>137</sup> menciona três importantes variáveis inseparáveis no processo de aprendizagem de uma L2, aptidão, motivação e oportunidade “What is clear is that the good learner has or creates all of these and the poorer learner does not. If we are to improve the success of the classroom teaching, we will need to know a great deal more about the learning process.”

Existe de facto uma correlação entre a proficiência dos alunos e o uso de estratégias de aprendizagem, no entanto, é necessário perceber se esta relação é bidirecional, conforme refere Nambiar (2009)<sup>138</sup>.

Ortega (2013:8)<sup>139</sup> considera que os desafios atuais da Aquisição de uma L2 enquanto disciplina residem, por um lado na compreensão da faculdade da linguagem humana e dos fenómenos de aquisição da L2 e, por outro lado, na compreensão dos problemas do mundo real que levam os indivíduos a aprender uma L2 ou LE.

### 3.3. Distinção L2 / LE no contexto do EPE e a sua implementação

“Uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões além da dimensão estritamente linguística”.

QECR (2001:27)

No contexto do EPE a distinção entre L2 e LE não é apenas uma questão linguística como vimos no primeiro capítulo, está igualmente relacionada com o espaço geográfico e sociopolítico, com as necessidades atuais da sociedade global, dos

---

<sup>137</sup> Rubin, Joan (1975) *What the "Good Language Learner" Can Teach Us*. TESOL Quarterly Vol. 9, No. 1 March 1975. Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). Disponível em: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/good%20language%20learners%20by%20Rubin%201975.pdf>

<sup>138</sup> Nambiar, Radtha (2009) *Learning Strategy Research – Where are we now?* Universiti Kebangsaan Malaysia. The Reading Matrix. Volume 9, Number2, September 2009. Disponível em: [http://www.readingmatrix.com/articles/sept\\_2009/nambiar.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2009/nambiar.pdf)

<sup>139</sup> Ortega, Lourdes (2013). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge. pp.231. Disponível em: <https://mohammedaljohani.files.wordpress.com/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>

contextos psicológicos e socioculturais dos indivíduos, dos problemas económicos e políticos, dos avanços tecnológicos, da mobilidade populacional.

Tal como refere Grosso (2005:5)<sup>140</sup> relativamente às sociedades contemporâneas e à mobilidade humana “[...]o direito à igualdade e à cidadania passa necessariamente pelo domínio da língua e da cultura que lhe está subjacente, nos diferentes contextos sociais [...] nas diferentes intencionalidades da acção linguística e não linguística.”

Tendo em conta a realidade das sociedades modernas onde o multilinguismo é mais uma regra do que uma exceção, Baker (2011: 135, 374)<sup>141</sup> refere “Bilingualism is not only studied linguistically. Psychologically and sociologically, it is also studied in relationship to power and political systems in society [...]”.

A implementação de uma visão estratégica ajustada aos diferentes contextos é essencial, nomeadamente na flexibilidade do currículo, na formação de professores, dos recursos didáticos adequados e na introdução, nalgumas situações específicas, como é o caso dos PALOP da educação bilingue como resposta a limitações relacionadas com níveis de proficiência, com implicações nos níveis de alfabetização e abandono escolar.

Constatamos no ponto anterior que, a aprendizagem de uma L2 ou LE é sempre influenciada por uma L1, na medida em que existe uma relação oposição contínua entre duas ou mais línguas, com maior ou menor grau de interferência.

Nesta perspetiva, no âmbito da problemática do ensino e aprendizagem do português como L2 e estrangeira LE, há a ter em conta que o perfil linguístico, pessoal e familiar dos alunos é muito heterogéneo. Estes fatores remetem-nos para o impacto que têm na aquisição e aprendizagem da L2.

Tendo em conta os contextos de diversidade linguística e que na aprendizagem de uma língua adicional, L2 ou LE, intervêm e interferem múltiplos fatores, internos e

---

<sup>140</sup> Grosso, M. J., (2005). *O Perfil do Professor de Português para Falantes de outras Línguas numa Sociedade Multicultural*, Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues\\_falantes\\_outras\\_linguas1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf)

<sup>141</sup> Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5th ed.). New York: Multilingual Matters. Disponível em: [in https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf](https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf)

externos, a que Ortega (2013:55)<sup>142</sup> denomina ‘*linguistic environment*’ “Knowing about the language benefits afforded by the environment is thus important for achieving a good understanding of how people learn additional languages.”

No contexto EPE, importa destacar que os falantes do português alternam entre duas ou mais línguas. No EPE, os falantes de português estão expostos à língua por contacto directo em intersecção com a(s) língua(s) materna(s) em contexto formal ou informal.

Na Europa os falantes do português pertencem a espaços de imersão de outras línguas e outras culturas. Nos PALOP, o português coexiste com outros subsistemas linguísticos gerados de forma dinâmica e autónoma e dependendo do contexto de utilização pode adquirir o estatuto de língua de contacto, L2, LE a par das línguas nacionais, que detêm o estatuto de L1. Aí o português tanto pode ser visto como uma barreira ou como uma vantagem. A introdução do sistema bilingue a título na educação está a ser considerada na maioria destes países.

Skutnabb-Kangas e McCarthy (2010)<sup>143</sup> consideram que a diferenciação entre ‘Majority language’ e ‘Minority language’ está associada ao poder e não ao número de falantes “Power relations – not numbers – constitute the defining characteristic of “minority” languages [...] In many countries, all groups are minorities.”

Tendo em conta as relações de poder associadas à questão linguística, Skutnabb-Kangas (2009)<sup>144</sup> refere que num extremo podem criar barreiras pedagógicas e psicológicas.

---

<sup>142</sup> Ortega, Lourdes (2013). *Understanding Second language acquisition*. New York: Routledge. Disponível em: <https://mohammedaljohani.files.wordpress.com/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>

<sup>143</sup> Skutnabb-Kangas, Tove & McCarty Teresa L. (2010). *Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological And Empirical Foundations* In Volume 5, *Bilingual Education*, eds Jim Cummins & Nancy Hornberger. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. New York: Springer, 3-17. Disponível em: [http://www.toveskutnabbkangas.org/pdf/Key\\_concepts\\_in\\_bilingual\\_education\\_Tove\\_Skutnabb\\_Kangas\\_and\\_Teresa\\_L\\_McCarty.pdf](http://www.toveskutnabbkangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf)

<sup>144</sup> Skutnabb-Kangas, Tove (2009) *The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mother-tonguebased multilingual education or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet*. Keynote presentation at Bamako International Forum on Multilingualism, Bamako, Mali, 19-21. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.3679&rep=rep1&type=pdf>

Dominant-language medium submersion education [...] prevents access to education, because of the linguistic, pedagogical and psychological barriers it creates. It may lead to the extinction of Indigenous/tribal/local languages, thus contributing to the disappearance of the world's linguistic diversity.

A nível curricular Achard e Niemeier (2004:8, 95)<sup>145</sup> propõem o noção de ‘*cultural and linguistic relativity*’ inscrita nos modelos de ensino de uma língua estrangeira.

No contexto do EPE, existem dois documentos orientadores essenciais na dinâmica do ensino do português no estrangeiro são o QECR – Quadro Europeu Comum de Referência e o QuaREPE – Quadro de Referência do Ensino do Português no Estrangeiro, que permitem uma base comum para a produção de programas, construção de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando objetivos, sugerindo conteúdos e, mostrando-se flexível em relação às metodologias. A sua operacionalização é concretizada através da utilização de dois documentos, o QuaREPE – Documento Orientador e QuaREPE – Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação.

Para Banks (2015:27, 55) a aprendizagem de uma língua em contexto multicultural deverá ser um fator a considerar, tendo em conta que “All students come to school with ethnic and cultural identifications, whether the identifications are conscious or unconscious.” multicultural education [...] promotes and encourages ethnic, cultural and language diversity.” Deste modo, programas, conteúdos e atividades deverão necessariamente inscrever-se numa dinâmica multicultural e democrática.

Deste modo, os níveis de competência são flexíveis a esta variabilidade linguística e educativa.

As competências comunicativas em língua abrangem quatro grupos de competências: linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas e competência estratégica

---

<sup>145</sup> Achard, Michel & Niemeier, Susanne (eds.). (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=ZGATNjvZoC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=archard+%26+neimeier&source=bl&ots=21wF1m-4on&sig=osu-QeEuZ24n47u9H4viNpGQG2c&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKewi30u3z4J3dAhUpzYUKHXCA2MQ6AEwBnoECAIQAQ#v=onepage&q=archard%20%26%20neimeier&f=false>

(QEER, 2001:156-184). As competências linguísticas lexical e gramatical são fundamentais na aprendizagem de uma língua. A competência lexical consiste no conhecimento e capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua; a competência gramatical implica o conhecimento dos recursos gramaticais de uma língua e a capacidade para os utilizar. Para Cook (2011:1)<sup>146</sup> o QEER não responde de forma abrangente a todas as situações relativamente à diversidade cultural e linguística existentes no quadro europeu, “It treats languages as discrete objective entities by adopting a creed of plurilingualism in which native speakers add another European language to their competence rather than multilingualism in which they become part of multilingual communities.”

Contudo, segundo o QuaREPE (2011:14)<sup>147</sup>, “[...] as competências a desenvolver passam essencialmente pela análise diagnóstica do público aprendente”.

Na abordagem comunicativa devem ser destacadas as competências comunicativa e intercultural. A competência comunicativa inclui aspetos linguísticos e extralinguísticos, nomeadamente códigos sociais e culturais. Segundo o QEER (2001:29) “As competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações [...] as pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos [...]”. Já a competência intercultural está relacionada com aspetos da imersão linguística. A competência intercultural procura valorizar a relação língua cultura dos alunos de L2 e LE, valorizando a língua e cultura materna do público-alvo. (Banks, 2015). Nesta ótica, o QEER (2001: 74) sugere uma abordagem multicultural e pluricultural “Há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada”.

---

<sup>146</sup> Cook, Vivian J. (2011) *Linguistic Relativity and Language Teaching. Language and Bilingual Cognition*. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/LingRandLT.html>

<sup>147</sup> Grosso (coord.) (2011). *Quadro de Referência Para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)

Alguns dos objetivos expressos em Banks (2015)<sup>148</sup> e que devem integrar o currículo são o ensino de competências múltiplas que contemplem o ensino de aspetos culturais, raciais e étnicos.

O QuaREPE (2011) é constituído em duas partes: QuaREPE – Documento Orientador e QuaREPE – Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação.

Os documentos referidos constituem a base do EPE para a elaboração de programas, a delimitação de conteúdos e a escolha dos métodos de ensino, facilitando a operacionalização de competências de comunicação, tendo em conta as exigências para a certificação e avaliação dos alunos que frequentam este tipo de ensino.

Não podemos desconsiderar igualmente o papel do professor e o seu nível de proficiência, ‘nativo’ ou ‘não-nativo’, no processo da aprendizagem e ensino de uma L2 ou LE, uma vez que este é o mediador para atingir um nível de proficiência na língua-alvo. Obviamente que são consideradas vantagens e desvantagens e implicações das diversas teorias linguísticas e comunicativas na ação pedagógica.

A este respeito incluem-se as estratégias de aprendizagem utilizadas na aprendizagem e ensino da L2 que podem igualmente ter implicações no sucesso dos alunos e no aumento do seu nível de proficiência. De facto, segundo Oxford (2003:11)<sup>149</sup> “To increase L2 proficiency, some researchers and teachers have provided instruction that helped students learn how to use more relevant and more powerful learning strategies.” Neste sentido considera seis categorias: ‘cognitive’, ‘metacognitive’, ‘memory-related’, ‘compensatory’, ‘affective’ e ‘social’ strategies (*idem*, 2003: 12-15).

Para Oxford (*idem*, 2003:2-3,8) “learning strategies are specific behaviors or thought processes that students use to enhance their own L2 learning”. Estas afectam a qualidade da aprendizagem de uma LE, sendo que o contexto deve ser considerado, na medida em que, este é determinante para a sua apreciação.

O QECR (*idem*, 2001:81), relativamente às estratégias de aprendizagem, faz referência ao contexto externo e ao contexto mental do utilizador/ aprendiz. “O

---

<sup>148</sup> Banks, James (2014) Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. (6.ª edição). London: Pearson.

<sup>149</sup> Oxford, Rebecca L. (2003) Language Learning Styles and Strategies: An Overview. Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA. Disponível em: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

contexto externo está organizado de forma totalmente independente do indivíduo. [...]. Fornece uma articulação do mundo muito fina, reflectida de perto na língua da comunidade e adquirida pelos seus falantes no decurso do crescimento, educação e experiência, pelo menos até onde para eles for relevante.”

Cohen (1996: 2-3)<sup>150</sup> considera que “Whereas language learning strategies have an explicit goal of assisting learners in improving their knowledge in a target language, language use strategies focus primarily on employing the language that learners have in their current interlanguage”, apresentando a seguinte definição para ‘learning strategy’, “Second language learner strategies encompass both second language learning and second language use strategies. Taken together, they constitute the steps or actions selected by learners either to improve the learning of a second language, the use of it, or both.”

As competências sociolinguísticas dos alunos do EPE estão também relacionadas com a consciência sociocultural (QECR, 2001 :27,151)<sup>1</sup>, assim, “[...] o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural [...])” e ainda, no âmbito das capacidades interculturais “ a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira [...]”.

Segundo Banks ( 2015: 218-222)<sup>152</sup>, do ponto de vista pedagógico num contexto formal, o professor é em simultâneo um mediador e um agente de mudança.

É um desafio para os docentes proporcionar oportunidades de aprendizagem multifacetadas, que desenvolvam as competências linguísticas dos alunos, tendo em conta que é um processo multidimensional.

---

<sup>150</sup> Cohen, Andrew D. (1996) *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the issues*. Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, Minneapolis. Disponível em: <http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>

<sup>151</sup> QECR (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)

<sup>152</sup> Banks, James (2015). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, And Teaching*. (sixth edition). Boston: Pearson.

## **4. Estudo sobre o Ensino do Português no Estrangeiro: Contextos, Políticas e Abordagens**

Neste estudo, debruçamo-nos sobre duas realidades distintas. Por um lado, a europeia e, por outro, a africana, na qual se enquadram os PALOP, como referimos na introdução deste trabalho.

Dada a vasta extensão do universo do estudo e, na impossibilidade de recolher dados na sua totalidade, optou-se por constituir uma amostra por conveniência, por não termos acesso ao número total dos indivíduos que formam a população que se pretende estudar e por ser mais fácil e mais rápido em termos operacionais e, portanto, mais apropriada nesta situação.

Optámos por dividir os resultados em dois grupos distintos: professores e alunos e nos dois contextos: Europa e África.

### **4.1. Metodologia**

O estudo que aqui se apresenta visa determinar os contextos, as políticas e abordagens do EPE na Europa e África e, nos PALOP, tal como referimos anteriormente. Para esse efeito, foram constituídos dois grupos de análise, professores e alunos e os contextos europeu e africano, por forma a permitir-nos confronto de dados relativamente a duas realidades diferentes.

Optámos pela recolha de dados através de um inquérito por questionário (Anexo I), com submissão online, intitulado: Ensino do Português no Estrangeiro: contextos, políticas e abordagens (anexo I), composto por 50 perguntas, com ramificações para os grupos em análise, sendo 28 destinadas aos docentes e 22 destinadas aos alunos, tendo este sido enviado para o Instituto Camões (IC) e para a Direção de Serviços do Ensino e de Escolas Portuguesas no Estrangeiro (DSEEPE). Estas entidades reencaminharam o respetivo inquérito, por email, para as Coordenações do EPE Europa e África, da Rede EPE do Instituto Camões e para as Escolas Portuguesas<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> Escolas Portuguesas de Angola: Escola Portuguesa de Luanda, Escola Portuguesa do Lubango, Escola Portuguesa Lunda Sul, Colégio Português de Luanda e Colégio Português de S. Francisco de Assis – Luanda Sul, Escola Camilo Castelo Branco, Colégio Inglês Mundial Maria Emília; Escolas Portuguesas de Moçambique: Escola Lusófona de Nampula, Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa, Escola Portuguesa da Beira; Escolas Portuguesas de Cabo Verde: Escola Portuguesa

de Angola, Moçambique e Cabo Verde, que fizeram a sua divulgação junto dos docentes e dos alunos.

O inquérito foi respondido exclusivamente via *web* com recurso à plataforma *Google Forms Survey* entre 10 de janeiro e 28 de fevereiro.

Decidimos incluir neste estudo as Escolas Portuguesas de Angola, Moçambique e Cabo Verde, por considerarmos importante recolher informação sobre o estatuto da língua portuguesa nestes países, pelo que foram incluídas questões exclusivas ao contexto dos PALOP.

## 4.2. Caracterização dos participantes

A caracterização dos participantes do estudo revelou que a maioria pertence à categoria docente, com 114 respostas, correspondente a 55,9% da amostra. A menor percentagem (44,1%) pertence à categoria dos alunos, que contou com 91 participantes

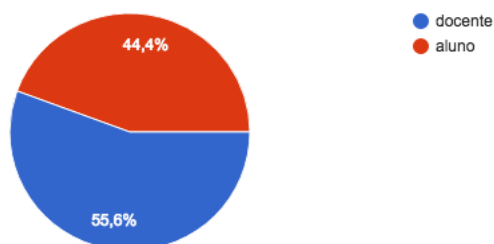
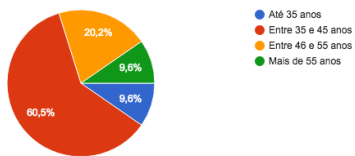


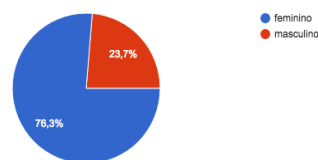
Gráfico 1 - Participantes no inquérito sobre o EPE Europa/ África/ PALOP

### 4.2.1. Caracterização dos professores do EPE

Como indica o gráfico 2, a faixa etária mais representativa situa-se entre os 35 e 45 anos de idade, com 69 (60,5%) participantes, seguindo-se a faixa etária compreendida entre os 46 e 55 anos de idade com 23 (20,2%) participantes. São 11 os (9,6%) participantes que têm idade até aos 35 anos; e identicamente 11 participantes com mais de 55 anos (9,6%). Do total, 76,3% pertencem ao sexo feminino e 23,7% ao sexo masculino, como comprova o gráfico 3.

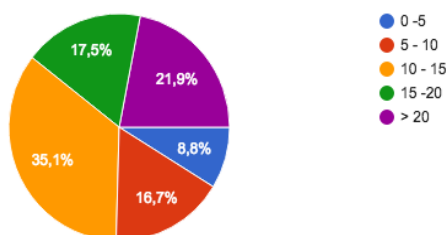


**Gráfico 2** - Idade dos professores do EPE



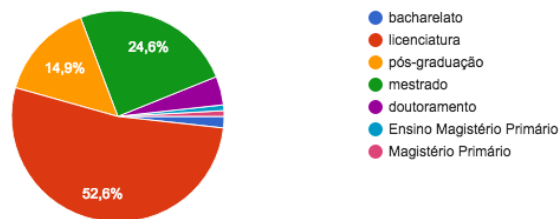
**Gráfico 3** - Sexo dos professores do EPE

Quanto à atividade profissional dos docentes, como se observa no gráfico 3, o tempo de serviço em anos de carreira docente dos inquiridos, tem a seguinte distribuição: com menos de 5 anos de serviço contabilizam-se 8,8%; entre 5 a 10 anos são 16,7%; entre 10 e 15 anos são 35,1%; entre 15 e 20 anos são 17,5%; e com mais de 20 anos são apenas 21,9%.



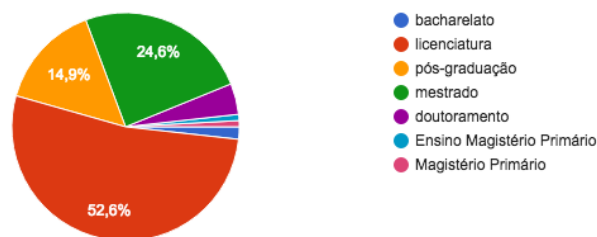
**Gráfico 4** - Tempo de serviço – carreira docente (anos)

Ainda relativamente à atividade profissional e ao tempo de serviço dos inquiridos no EPE, são 32,5% os docentes que têm entre 0 e 5 anos de serviço; 24,6% os que detêm entre 5 e 10 anos; 28,9% os que têm entre 10 e 15 anos e com 7%, em igualdade de circunstâncias os que têm entre 15 e 20 anos ou mais de 20 anos de serviço. A maioria dos inquiridos tem entre 5 e 10 de serviço no EPE.



**Gráfico 5 - Formação académica**

A maioria dos docentes 60 (52,6%), como comprova o gráfico 4, possui a licenciatura; o bacharelato 4 docentes (3,6%), destes (1,8% detém o Magistério Primário); possuem pós-graduação 17 (14,9%); mestrado 28 (24,6%) e doutoramento 5 (4,4%) docentes.

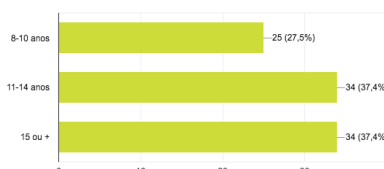


**Gráfico 6 - Tempo de serviço no EPE (anos)**

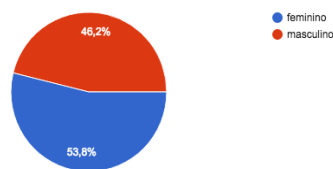
#### 4.2.1. Caracterização dos alunos do EPE

Quanto à categoria Alunos, podemos observar no gráfico 6, a idade dos participantes tem a seguinte distribuição: 25 participantes (27,5%) tem idade entre os 8 e 10 anos; entre 11 e 14 anos contabilizam-se 34 (37,4%); com 15 ou mais anos de idade são 34 (37,4%); e com mais de 55 anos são 11 (9,6%).

Do total, 53,3% pertencem ao sexo feminino e 46,2% ao sexo masculino (46,7%). Na categoria alunos, dos 91 participantes, 42 são do sexo masculino (46,2%) e 49 são do sexo feminino (53,8%), conforme o gráfico 7.



**Gráfico 7 - Idade dos alunos do EPE**



**Gráfico 8 - Sexo dos alunos do EPE**

### 4.3. Apresentação dos resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados do inquérito por questionário. Estes são apresentados em gráficos e tabelas, analisando a frequência absoluta e relativa dos dados obtidos.

A análise de dados obedeceu a três categorias, seguindo a estrutura do inquérito: i) contextos; ii) políticas e iii) abordagens. Serão apresentados em primeiro lugar os dados relativos à categoria dos professores e, por fim, os dados relativos à categoria dos alunos. Por fim, serão apresentados os resultados relativos aos contextos europeu e africano.

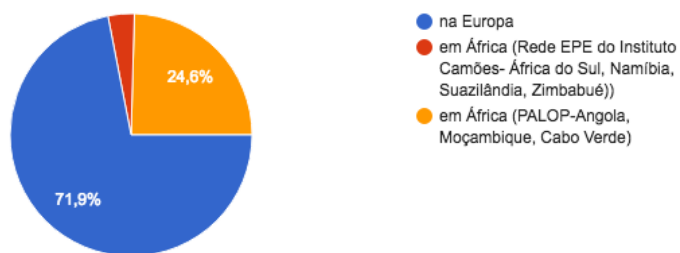
Foram recolhidas 205 respostas completas, das quais 114 pertencentes à categoria dos professores e 91 pertencentes à categoria dos alunos, relativamente aos contextos europeu e africano.

#### 4.3.1. Resultados da categoria de professores do EPE

##### 4.3.1.1. Contextos

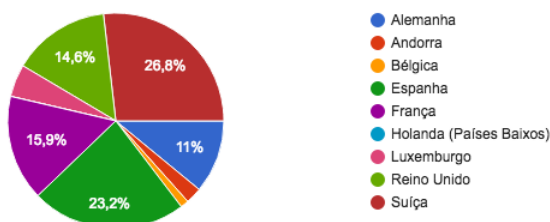
Nesta secção do questionário, pretendeu-se determinar os contextos do EPE relativamente ao grupo dos professores.

Como se pode verificar no gráfico 9, os docentes que responderam ao questionário no âmbito EPE Europa (Rede Instituto Camões) são a maioria, com 81 participantes. (71,9%). Apenas 4 inquiridos (3,5%) do EPE África – Rede Instituto Camões. Responderam ao questionário 28 inquiridos (24,6%) dos PALOP.



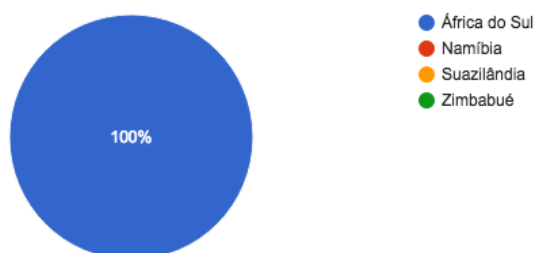
**Gráfico 9** - Contexto geográfico do exercício da atividade profissional dos docentes

Estes são oriundos do EPE Suíça (26,8%); Espanha (23,2%); Reino Unido (14,6%); França (15,9%); Alemanha (11%); Bélgica (1,2%), Luxemburgo (4,9%) e Andorra (2,4%). Não houveram respostas da Holanda (Países Baixos).



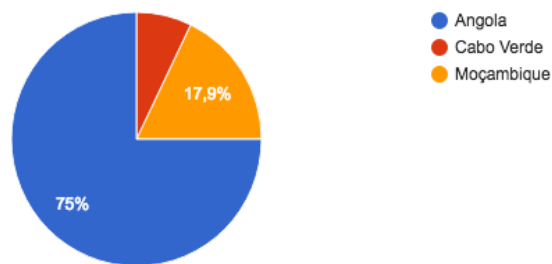
**Gráfico 10** - Europa - Rede Instituto Camões

Relativamente ao EPE África, há a assinalar que a totalidade (100%) de docentes da Rede EPE- Instituto Camões é oriunda do EPE na África do Sul, como indica o gráfico 10.



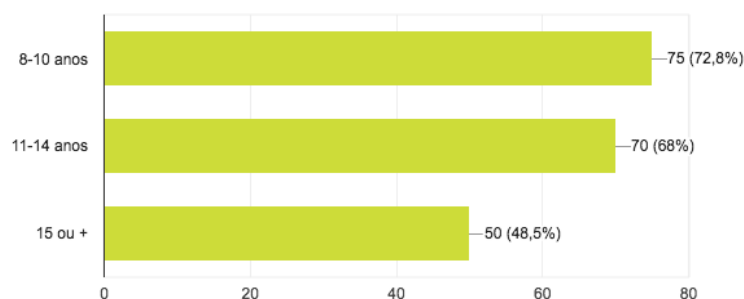
**Gráfico 11** - Rede do Instituto Camões

Como se pode verificar no gráfico 11, a maioria dos docentes oriundos dos PALOP são provenientes de Angola (75%); seguindo-se Cabo Verde (7,1%) e, por último, Moçambique (17,9%), respetivamente.



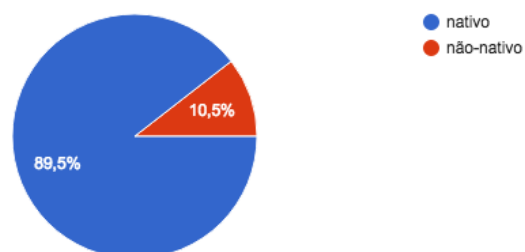
**Gráfico 12** - África - Países de Língua Oficial Portuguesa

Da análise do gráfico 12, exercem a atividade profissional no ensino básico 60 docentes (34,2%); no ensino secundário 5 (4,4%); no ensino básico e secundário em simultâneo 70 (61,4%). Ao nível do ensino básico: no 1.º ciclo 73 (67%); 2.º ciclo 66 (60,6%) e; 3.º ciclo 74 (67,9%).



**Gráfico 13** - Escalão etário em que os docentes do EPE lecionam

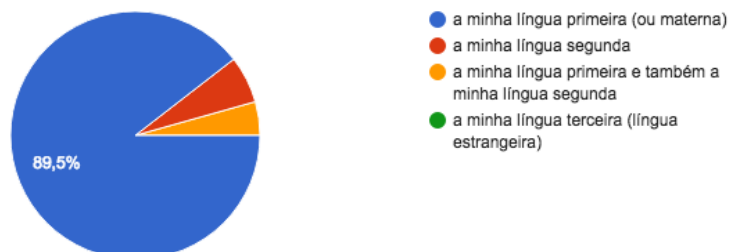
Conforme observamos no gráfico 13, a maioria dos docentes leciona grupos etários entre os 8 e os 10 anos e entre os 11 e Os 14 anos. Na faixa etária dos 15 ou mais lecionam 50 inquiridos (48,5%). Constatamos que a maioria dos docentes leciona nos vários níveis de ensino. Nesta questão obtivemos 109 respostas.



**Gráfico 14** - Docentes nativos e não-nativos

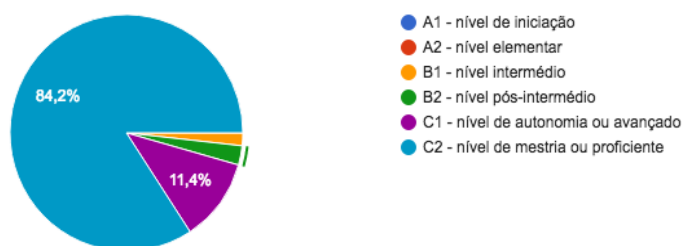
O gráfico 14 mostra que para a maioria dos professores o português tem estatuto de língua primeira, sendo os docentes nativos 89,5% e os docentes não-nativos, são falantes de português língua segunda 10,5% dos inquiridos, conforme

observamos no gráfico 13. Os docentes não-nativos provêm na sua maioria dos PALOP. As línguas nacionais Emakua, Jaua e Crioulo. Na Europa, o francês é a língua apontadas pelos falantes não-nativos.



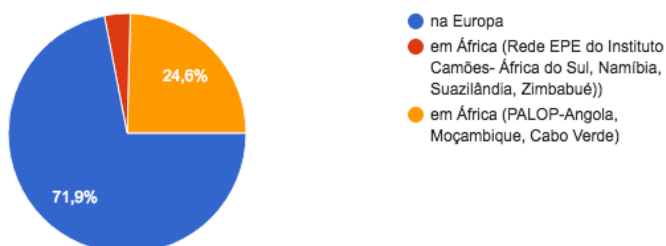
**Gráfico 15** - Estatuto da língua portuguesa para os docentes do EPE

No entanto, em termos de classificação do nível de proficiência em língua portuguesa, de acordo com o QECR, classificam como C2-nível de mestria 84,2% dos inquiridos; C1-nível de autonomia ou avançado 11,4%; B2-nível pós-intermédio 2,6% e nível B1-intermédio 1,8%. Os inquiridos que registaram um nível de proficiência B2 e B1 provêm dos PALOP, como podemos observar no gráfico 15.



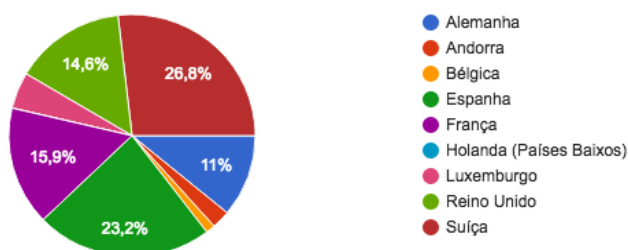
**Gráfico 16** - Níveis de proficiência dos docentes do EPE na Europa e África

Como se pode constatar no gráfico 16, sobre a distribuição dos docentes na rede EPE Europa e África por país e por continente, exercem a atividade docente na Europa 71,9%; Em África, na Rede Instituto Camões- África do Sul, Namíbia, Suazilândia, Zimbabué) 24,6% e e; África, nos PALOP 24,6% dos inquiridos.



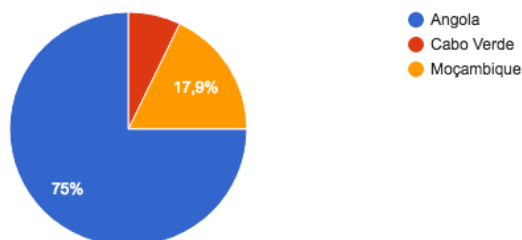
**Gráfico 17** - Distribuição por continente dos docentes na Rede EPE - Europa e África

No âmbito da Rede Instituto Camões- Europa/ África, responderam ao inquérito docentes oriundos da Alemanha (11%); Andorra (2,4%); Bélgica (1,2%); Espanha (23,2%); França (15,9%); Holanda (Países Baixos) (0,0%); Luxemburgo (4,9%); Reino Unido (14,6%) e; Suíça (26,8%). Relativamente a África, responderam apenas 4 docentes oriundos da África do Sul, perfazendo os 100%, no âmbito da Rede do Instituto Camões, como é visível no gráfico 17. Obtivemos 86 respostas no EPE Europa/ África e 28 respostas nos PALOP.



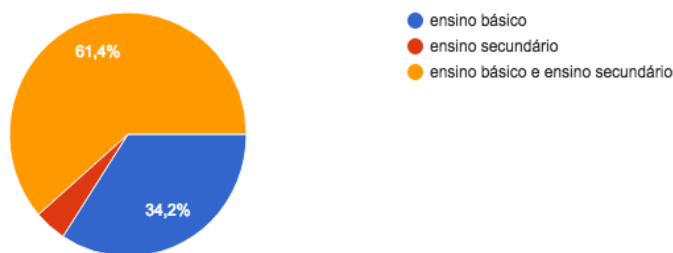
**Gráfico 18** - Distribuição por país dos docentes da Rede EPE – Europa

Quanto aos PALOP, como indica o gráfico 16, os docentes das escolas portuguesas que participaram no estudo distribuíram-se da seguinte maneira: Angola 71%; Moçambique 17,9% e; Cabo Verde 7,1%, respetivamente.



**Gráfico 19** - Docentes da Rede EPE – PALOP

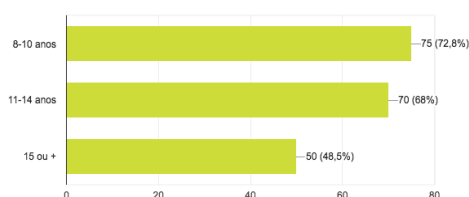
A maioria dos docentes exerce a sua atividade profissional em dois níveis de ensino, no ensino básico e secundário ou unicamente no ensino básico. São poucos os docentes que exercem a sua atividade exclusivamente no ensino secundário, conforme podemos constatar no gráfico 17.



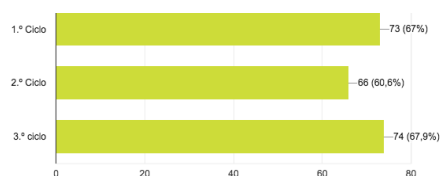
**Gráfico 20** - Níveis de ensino em que os docentes exercem a sua atividade profissional

Como indicam os gráficos 18 e 19, a faixa etária dos alunos em que a maioria dos docentes (72,8%) leciona situa-se entre os 8 e 10 anos de idade, 68% leciona alunos que se situam na faixa etária entre os 11 e os 14 anos e por fim, de 48,5% leciona em grupos de alunos com 15 ou mais anos.

Exercem a sua atividade profissional no ensino básico 60 docentes (34,2%) e no ensino básico e secundário em simultâneo 70 (61,4%). o ensino secundário 5 (4,4%). Ao nível do ensino básico: no 1.º ciclo 73 (67%); 2.º ciclo 66 (60,6%) e; 3.º ciclo 74 (67,9%). Nesta questão obtivemos 109 respostas.



**Gráfico 21** - Escalão etário dos grupos em que os docentes do EPE lecionam



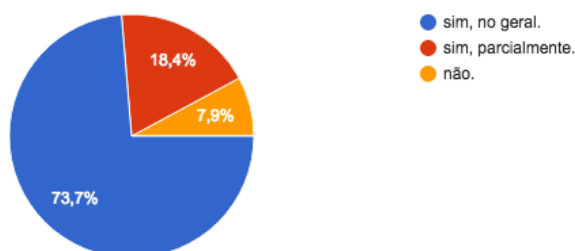
**Gráfico 22** - Ciclo de estudos ao nível do ensino básico em que os docentes do EPE exercem a sua atividade profissional

#### 4.3.1. 2. Políticas

Nesta secção sobre as políticas foram recolhidas respostas referentes ao conhecimento por parte dos docentes acerca da visão estratégica e das políticas do EPE, da sua opinião relativamente ao apoio das estruturas de coordenação, da formação dos professores, carga horária no ensino do português no estrangeiro, das vantagens das línguas nacionais no ensino e das metodologias e estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes.

Como constatamos no gráfico 20, dizem conhecer no geral as políticas e legislação deste tipo de ensino 84 dos participantes (73,7%); parcialmente 21 (18,4%) e

não conhecem 9 dos inquiridos (7,9%). A maioria conhece no geral as políticas e legislação adscritas a este tipo de ensino.

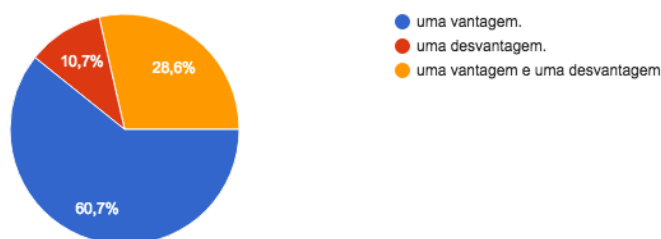


**Gráfico 23** - Conhecimento das políticas e legislação do EPE

A maioria relativa dos docentes (55,3%) considera que o apoio das estruturas de coordenação do EPE é suficiente, no entanto, uma percentagem expressiva (44,7%) considera que este apoio é ainda insuficiente

A maioria relativa dos docentes considera que a formação é suficiente, no entanto, uma percentagem expressiva considera que esta ainda é insuficiente.

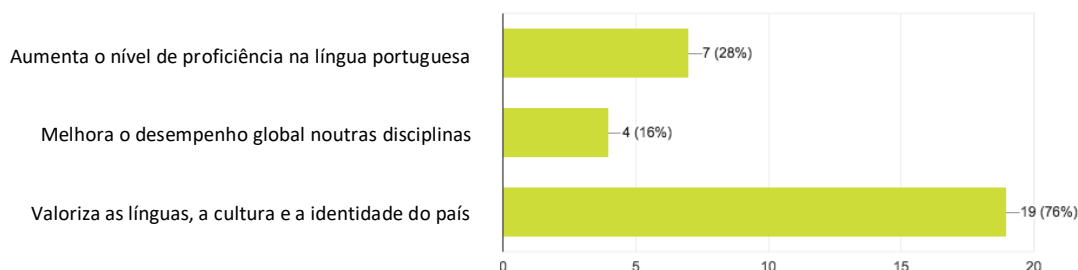
Como indica o gráfico 21, esta é uma questão exclusiva a docentes PALOP (Angola, Cabo Verde, Moçambique), observamos que a maioria dos docentes PALOP considera o uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino do português uma vantagem (60,7%); é uma desvantagem para 10,7% dos inquiridos e, simultaneamente, uma vantagem e desvantagem para 28,6% dos participantes.



**Gráfico 24** - Vantagens e desvantagens da utilização das línguas nacionais no ensino

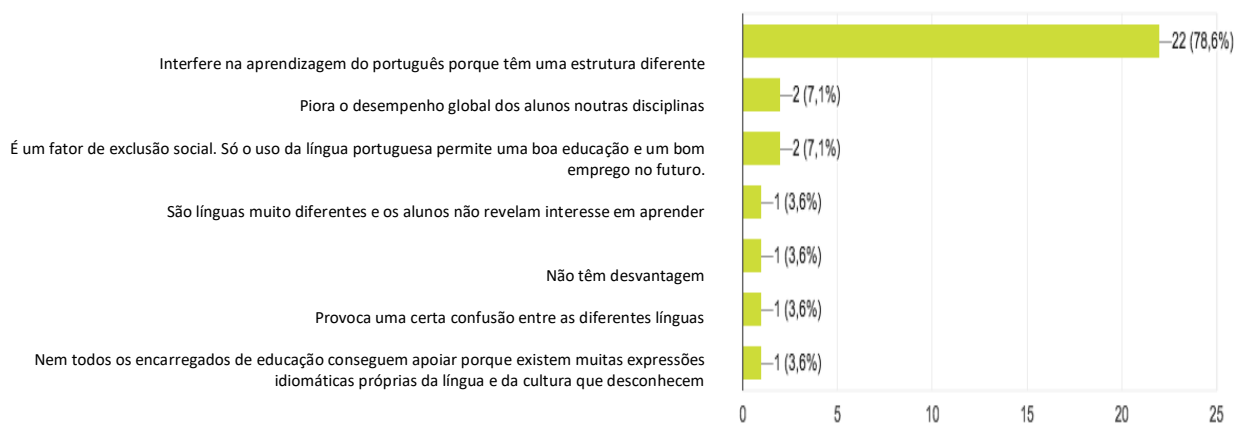
A razão apontada como vantagem no uso das línguas nacionais no ensino do português pela maioria dos docentes dos PALOP prende-se com a valorização da língua, da cultura e identidade do país, como verificamos no gráfico 25. Para 28% dos docentes dos PALOP, a utilização das línguas nacionais no ensino aumenta o nível de

proficiência na língua portuguesa e, para consideram que melhora desempenho global noutras disciplinas 16% dos inquiridos. Responderam a esta questão 25 participantes dos PALOP.



**Gráfico 25** - Razões apontadas como vantagem da utilização das línguas nacionais nos PALOP

Quanto às razões apontadas como desvantagens, como verificamos no gráfico 22, surgem no topo da lista (78,6%) a interferência das línguas nacionais na aprendizagem da língua portuguesa devido à diferença de estrutura. Uma pequena percentagem (7,1%) consideram que a sua utilização piora o desempenho global ou que constituem um fator de exclusão. São ainda apontadas outras razões por 3,6% dos inquiridos para o facto de o uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino ser uma desvantagem, designadamente, porque são línguas diferentes e os alunos não revelam interesse na aprendizagem; não existem desvantagens; porque provocam uma certa confusão e porque nem todos os encarregados de educação conseguem apoiar a sua utilização porque existem muitas expressões idiomáticas próprias da língua e da cultura que desconhecem, como pode ser observado no gráfico 23. Nesta questão obtivemos 28 respostas.



**Gráfico 26** - Vantagens e desvantagens da utilização das línguas nacionais no ensino do português

Verificaram-se variações significativas nesta questão sobre as vantagens e desvantagens do uso das línguas nacionais no ensino. No entanto, a maioria considera positiva a sua utilização no ensino, pois valoriza as línguas, a cultura e a identidade do país.

#### 4.3.1. 3. Abordagens

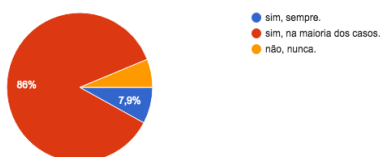
Neste ponto procurou-se recolher a opinião dos docentes relativamente adequação dos materiais didáticos, à utilização dos testes diagnóstico, metodologias e estratégias.

Como se pode observar no gráfico 27, consideram que são totalmente adequados à realidade dos alunos 22 dos inquiridos (ou 19,3%); ainda são pouco adequados à realidade dos alunos para 83 (76,8%); não são adequados para 9 dos participantes (7,9%). A maioria reconhece que os materiais são pouco adequados à realidade dos alunos. As turmas no EPE são compostas por níveis de proficiência dos alunos muito distintos, o que sugere que esta é uma área a ter em atenção, sobretudo ao nível das metodologias e estratégias, pois poderá interferir na qualidade das aprendizagens dos alunos.

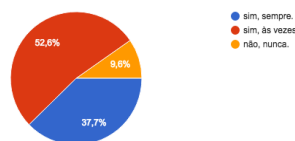


**Gráfico 26** - Adequação dos materiais didático-pedagógicos existentes para a aprendizagem e ensino do português

Os gráficos 25 e 26 indicam os dados relativos aos testes diagnóstico previstos no QECR utilizados para determina os níveis de proficiência dos alunos. Constatamos que aplicam sempre estes testes 43 dos inquiridos (90%); às vezes 60 (52,6%) e nunca 11 (9,6%). E consideram que permitem sempre determinar com rigor os níveis de proficiência dos alunos apenas 9 dos inquiridos (7,9%); na maioria dos casos 98 (86%) e nunca apenas 7 dos participantes (6,1%).



**Gráfico 27** - Determinação dos níveis de proficiência com rigor



**Gráfico 28** - Frequência da aplicação de testes diagnóstico previstos no QECR e QuaREPE para determinar o nível de proficiência dos alunos

Como nos indica a tabelas 1, relativas às abordagens e estratégias mais utilizadas no ensino do português, pela maioria dos inquiridos, a abordagem preferencial para 101 (88,6%) dos inquiridos é a comunicativa, sendo seguida por uma abordagem baseada em tarefas para 75 inquiridos (65,8%); humanística por 28 inquiridos (24,6%); método direto por 22 inquiridos (19,3%); de gramática-tradução utilizada por 19 dos inquiridos (16,7%); humanística e eclética utilizada por 18 (15,8%). A abordagem comunicativa vai ao encontro da flexibilidade dos programas propostos para o EPE referida no QuaREPE (2001).

De acordo com a Tabela 2, as estratégias mais utilizadas no ensino do português no EPE pelos inquiridos no ensino do português são com 93 respostas (81,6%) as de socialização/ interação; 70 inquiridos (61,4%) utilizam estratégias

metacognitivas; 65 inquiridos (57%) estratégias cognitivas; 63 participantes (55,3%) utilizam estratégias afetivas e; 47 (41,2%) utilizam estratégias de compensação.

Tabela 1 – Abordagens mais utilizadas no EPE

	N	%
comunicativa	101	88,6%
gramática-tradução	19	16,7%
método direto	22	19,3%
baseada em tarefas	75	65,8%
humanística	28	24,6%
eclética	18	15,8%
Outra:	114	100%
Intercompreensão linguística	1	0,9
Pesquisas, trabalhos de grupo, concursos, jogos didáticos, apresentações em power point ou pequenos vídeos, especialmente com o apoio da escola virtual, youtube e escola mágica, etc.	1	0,9%

Tabela 2 - Estratégias mais utilizadas no EPE

	N	%
cognitivas	65	57%
compensação	47	41,2%
metacognitivas	70	61,4%
afetivas	63	55,3%
socialização/ interação	93	81,6%
	114	100%

### 4.3.2. Resultados da categoria de alunos do EPE

#### 4.3.2. 1. Contextos

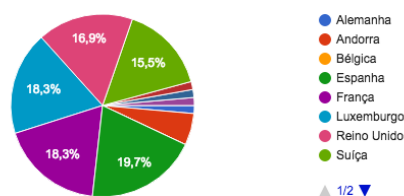


Gráfico 29 - País de frequência do EPE – Europa

O gráfico 30 indica-nos que pertencem ao EPE Europa-Rede Instituto Camões a maioria dos alunos (74,4%), estes são provenientes da Alemanha (1,4%); Andorra (5,7%); Bélgica (0,0%); Espanha (20%); França (18,6%); Holanda (0,0%); Luxemburgo (18,3%); reino Unido (17,1%) e Suíça (15,7%).

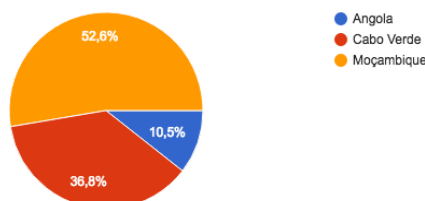
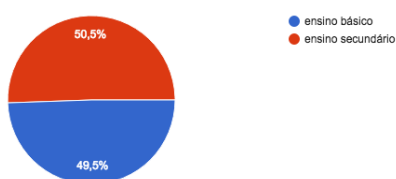


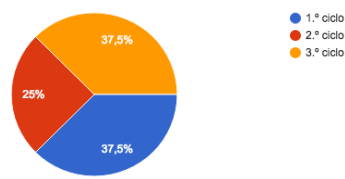
Gráfico 30 - País de frequência do EPE – África: PALOP

Como constatamos no gráfico 31, no EPE África, contamos apenas com a participação de 1 (100%) aluno, oriundo da Namíbia. Já em relação aos PALOP, a maioria provém de Moçambique (52,6%); Cabo Verde (32,8%) e; Angola (10,5%). É de referir que se verificaram respostas incompletas nesta questão. Três alunos PALOP não foram reencaminhados para todas as questões PALOP, por terem registado erradamente o seu país, registando em ‘outra opção’, em vez de ‘África-PALOP’. Assim, em vez de 22 respostas, contamos apenas com 19, para todas as questões PALOP, na categoria alunos. Consideramos, no entanto, que este facto não interfere na qualidade dos resultados.

Como observamos nos gráficos 32 e 33, frequentam o ensino básico 45 alunos (50%) e o ensino secundário 45 alunos (50%). Ao nível do ensino básico frequentam o 1.º ciclo 37,5%; o segundo ciclo 25% e o terceiro ciclo 37,5%.

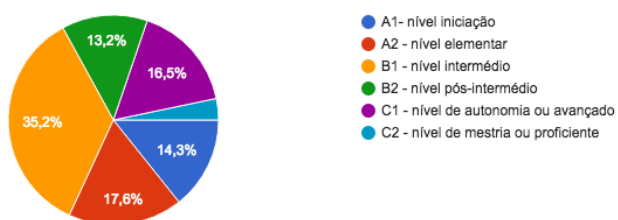


**Gráfico 31** - Níveis de ensino dos alunos



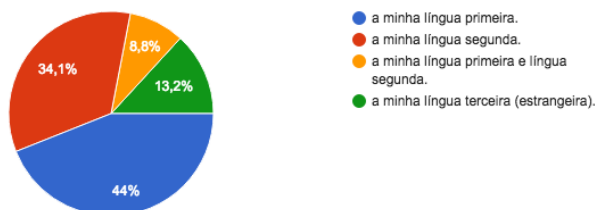
**Gráfico 32** - Ciclo de estudo dos alunos

Relativamente aos níveis de proficiência dos alunos, como indica o gráfico 34, observa-se a seguinte distribuição: A1 com 13 alunos (14,4%); A2 com 16 alunos (17,8%); B1 com 32 alunos (35,6%); B2 com 12 (13,3%); C1 com 15 alunos (16,5%) e nível C2 apenas conta com 3 alunos (3,3%).



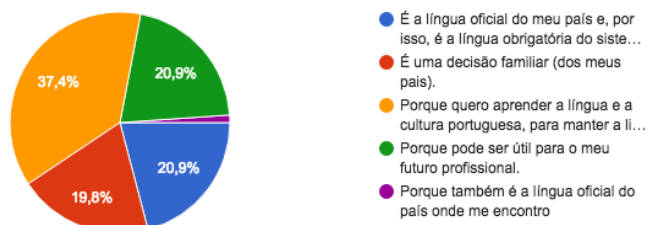
**Gráfico 33** - Níveis de proficiência dos alunos - QECR

### 4.3.2. 2. Políticas



**Gráfico 34** - Estatuto da língua portuguesa

Podemos observar no gráfico 35 que, para a maioria dos alunos a língua portuguesa é a língua materna, a língua de socialização (43,3%). É considerada L2 para 34,4% dos alunos. Apenas para 8,9% dos inquiridos a língua portuguesa é simultaneamente língua primeira e língua segunda. É LE para 13,3% dos participantes. Os participantes do estudo na Europa, consideram a sua língua primeira o português (1,7%); o alemão (10,5%); o Castelhana/ Espanhol (34%); o Inglês (21%) e; o Francês (8,7%). Em África, consideram como L1 o dialeto Emakua (1,7%) e o Crioulo de Cabo Verde (8,7%).



**Gráfico 35** - Razões apontadas pelos alunos do EPE para o estudo da língua portuguesa

Quanto às razões apontadas pelos alunos do EPE para o estudo da língua portuguesa, como indica o gráfico 36, a razão principal é porque é a língua oficial/ obrigatória para 20 participantes (22%); é uma decisão familiar para 18 alunos (19,8%); para manter a ligação com Portugal para 34 alunos (37,4%); porque pode ser útil no futuro profissional para 19 (20,9%) dos inquiridos.

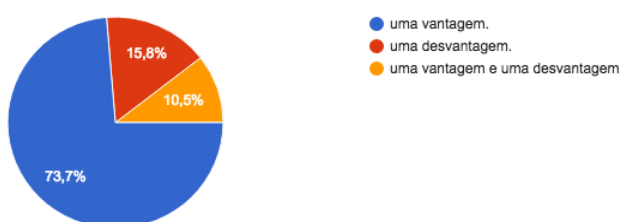
Para a maioria dos alunos o número de horas semanal para a aprendizagem do português em contexto formal é suficiente (68,15), no entanto, existe uma percentagem expressiva de alunos que considera não ser suficiente (31,9%).

Quanto à adequação dos materiais didáticos, como verificamos no gráfico 37, a maioria considera que são adequados à sua realidade linguística e cultural. Contudo, uma percentage significativa considera que estes são pouco adequados e uma minoria que não são adequados.



**Gráfico 36** - Adequação dos materiais didáticos usados na aprendizagem do português

No gráfico 38 observamos uma questão exclusiva aos alunos PALOP, quanto às Vantagens e desvantagens da utilização das línguas nacionais no ensino do português nos PALOP.

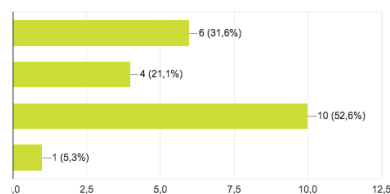


**Gráfico 37** - Opinião dos alunos sobre o uso das línguas nacionais no ensino do português nos PALOP

São consideradas uma vantagem para 67,8% dos inquiridos e uma desvantagem para 32,2% dos participantes. Para 31,6% aumenta o nível de proficiência da língua portuguesa; para 21,1% melhora o desempenho global nas outras disciplinas; para 52,6% valoriza as línguas, a cultura e a identidade do país.

Como indica o gráfico 38, para a maioria dos 19 inquiridos que responderam a esta questão, a utilização das línguas nacionais no ensino é vista como uma vantagem, pois é uma forma de valorizar as línguas, a cultura e a identidade do país. Para uma percentage expressiva aumenta o nível de proficiência da língua portuguesa; para 21,1% dos inquiridos melhora o desempenho global nas outras disciplinas e por conseguinte, o sucesso escolar.

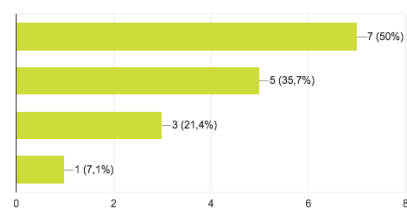
aumenta o nível de proficiência da língua portuguesa  
 melhora o desempenho global nas outras disciplinas  
 valoriza as línguas, a cultura e a identidade do país



**Gráfico 38** - Razões apontadas como vantagens no uso das línguas nacionais para os alunos dos PALOP

No gráfico 40 são apontadas como desvantagens do uso das línguas nacionais no ensino, pela maioria dos inquiridos, a interferência na aprendizagem do português porque têm uma estrutura diferente, para 21,4% é um fator de exclusão social.

Interfere na aprendizagem da língua portuguesa porque têm uma estrutura diferente  
 piora o desempenho global dos alunos noutras disciplinas  
 é um fator de exclusão social



**Gráfico 39** - Razões apontadas como desvantagens no uso das línguas nacionais para os alunos dos PALOP

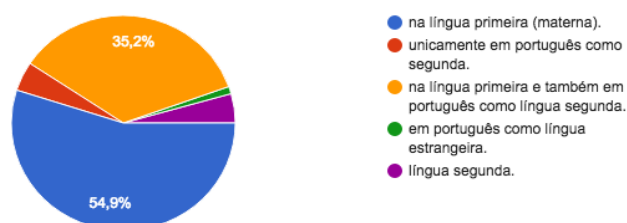
### 4.3.2. 3. Abordagens

A aprendizagem do português é feita de modo informal para 10 alunos (11%); de modo formal para 20 alunos (22,2%) e das duas formas, formal e informal para 61 dos participantes (67%), como mostra o gráfico 41.



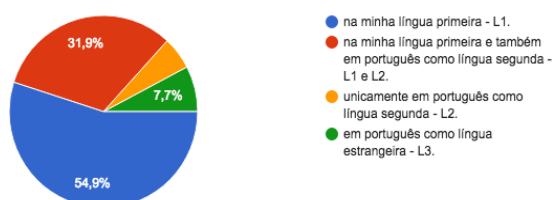
**Gráfico 40** - Modo de aprendizagem do português

No gráfico 42 verificamos que comunicam em casa na língua primeira (L1) 50 participantes (54,9%); em português como L1 e L2 em simultâneo 32 participantes (35,5%); comunicam em português como L2 oito participantes (8,8%) e; em português como LE um participante (1,1%).



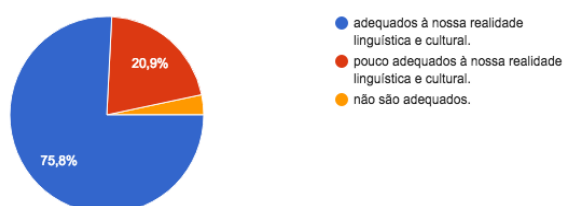
**Gráfico 41** - Língua de comunicação

Constata-se no gráfico 43, que as línguas utilizadas comunicam na escola na língua primeira (L1) 50 participantes (54,9%); em português como L1 e L2 em simultâneo 28 participantes (31,9%); em português como L2 cinco participantes (5,5%) e; em português como LE sete participantes (7,7%).



**Gráfico 42** - Línguas utilizadas na comunicação na escola – em contexto formal

Como observamos no gráfico 44, para 75,6% dos alunos os materiais didáticos são adequados à realidade linguística e cultural e; pouco adequados à realidade linguística e cultural para 21,1%. Não são adequados para 3,3%.



**Gráfico 43** - Adequação dos materiais didáticos usados na aprendizagem do português

A tabela 3 indica os perfis de uso das estratégias de aprendizagem entre os alunos do EPE, que aprendem o português como língua segunda e/ ou estrangeira. Verificamos que as estratégias mais usadas na aprendizagem do português são as estratégias diretas para, 45 dos participantes (50%) e indiretas para 45 dos inquiridos (50%).

**Tabela 3** - Estratégias mais utilizadas pelos alunos na aprendizagem do português.

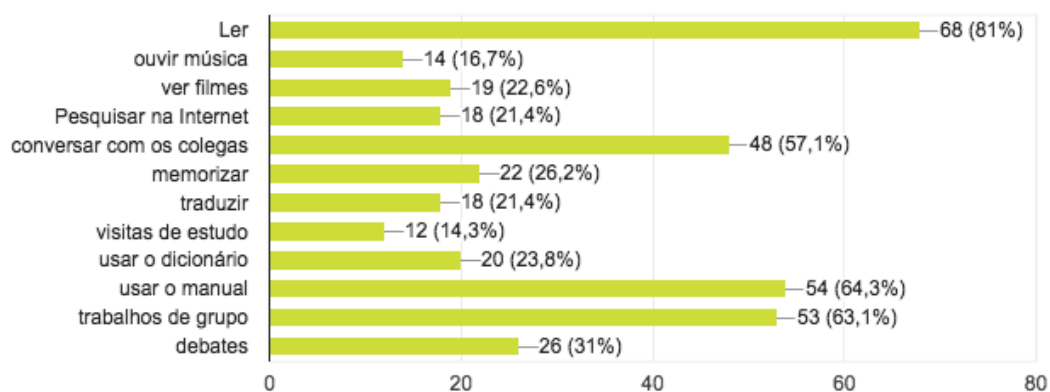
	<i>N</i>	%
Estratégias diretas	45	50%
Estratégias indiretas	45	50%
	90	100%

No contexto EPE Europa e África (rede do Instituto Camões) entre os inquiridos, selecionaram estratégias diretas de acordo com o seu nível de proficiência (gráfico 34). Verificamos que 5 alunos têm o nível de proficiência A1; 17 são de nível A2; 9 de nível B1; 6 de nível B2 e; 2 de nível C1. A maioria insere-se no nível de proficiência A2. Selecionaram estratégias indiretas: 4 inquiridos de nível A1 e 4 de nível A2, respetivamente; 10 inquiridos de nível B1, cinco de nível B2 e; 6 inquiridos de nível C. A maioria inclui-se no nível B1.

Relativamente aos PALOP em estudo, selecionaram estratégias diretas: 2 inquiridos de nível de proficiência A1, 4 inquiridos de nível de proficiência C1 e, 2 inquiridos de proficiência B1. A maioria inclui-se no nível C1.

Selecionaram estratégias diretas: 1 inquirido de nível B1, 4 inquiridos de nível C1 e apenas 1 de nível C2. A maioria inclui-se no nível C1.

Como observamos no gráfico 47, as atividades mais utilizadas na aprendizagem do português pelos alunos em contexto formal, são a leitura (80,7%), a utilização do manual (63,9%); os trabalhos de grupo (62,7%); a conversa com os colegas (56,6%) e os debates (31,3%). As menos utilizadas são ouvir música (16,9%) e visitas de estudo (14,5%). Obtivemos 84 respostas nesta questão, pela questão se encontrar fechada, por erro, nas primeiras sete respostas.



**Gráfico 44** - Atividades mais utilizadas pelos alunos na aprendizagem do português

#### 4.4. Discussão de resultados

Esta secção tem como intuito principal discutir os resultados obtidos e apresentados no capítulo anterior, relacionando-os com a problemática do nosso estudo e com a revisão da literatura. Procuraremos, deste modo, confrontar os resultados obtidos com os objetivos gerais e específicos deste trabalho, que aqui recordamos: i) sistemas de ensino/ realidades diferentes requerem desafios diferentes ao nível das políticas; ii) contextos linguísticos e culturais distintos implicam obrigatoriamente abordagens distintas no ensino/ aprendizagem de uma L2/ LE.

Os resultados apontam igualmente para algumas limitações na implementação deste tipo de ensino em contextos multilingues e multiétnicos tão diversificados, que passaremos a indicar.

Relativamente aos contextos, constatámos que a realidade do EPE reflete num corpo docente dinâmico e que a maioria dos docentes não desenvolve a sua carreira exclusivamente no EPE. Verificámos que a maioria dos docentes do EPE se situa numa faixa etária entre os 35 e os 45 anos, seguindo-se a faixa etária entre os 46 e 55 anos. É pouco expressiva a faixa etária dos participantes até aos 35 anos de idade e também com mais de 55 anos. Relativamente à formação académica, uma minoria possui doutoramento ou bacharelato, a maioria dos docentes é licenciada e uma parte expressiva detém uma pós-graduação e mestrado.

Verificámos igualmente que a constituição de grupos de alunos com níveis de proficiência muito distintos no português é comum aos contextos europeu e africano.

De facto, de acordo com o QuaREPE (2011: 18) “A proficiência em português dos alunos dos cursos EPE é bastante heterogénea, espelhando a diversidade de perfis sociolinguísticos e pessoais/familiares. Esta heterogeneidade reflecte-se na constituição e gestão pedagógica dos cursos.”

Nos dois contextos, uma minoria dos docentes é não-nativa, sendo a esmagadora maioria dos docentes nativa.

A maioria dos docentes europeus detém um nível de proficiência C2, enquanto os docentes dos PALOP que responderam ao inquérito detêm um nível de proficiência que varia entre o nível B1, B2 e C1.

Nesta situação, cabe ao docente e à ação pedagógica promover as estratégias de aprendizagem com vista à comunicação e ao sucesso educativo nos vários níveis de proficiência, tendo em conta que aprendizagem do ponto de vista do indivíduo tem em conta fatores internos e externos, a própria cultura do falante e a motivação do indivíduo, entre outros.

Assim, para a maioria dos docentes o português é L1. Para uma minoria é L2 ou L1 e L2 em simultâneo. Para nenhum docente é LE. O nível de proficiência apontado pela maioria é C2. Dentro da minoria, é C2 para uma parte expressiva e, para uma minoria pouco expressiva o nível de proficiência situa-se entre B1 e B2. A interferência da L1 na L2 é uma questão a considerar na ação pedagógica. O termo fossilização (Selinker, 1972) refere-se a um sistema independente e autónomo relativamente ao sistema da L1 que se situa entre a língua nativa e a língua alvo. Não sendo a intersecção dos dois sistemas, num determinado estágio da sua aprendizagem, é um sistema específico e distinto dos outros, com as suas próprias regras.

Relativamente aos níveis de ensino, a maioria dos docentes acumula, em simultâneo, o ensino básico e secundário. Os três níveis de ensino estão muito equiparados. O escalão etário dos alunos em que lecionam, na maioria situa-se entre os oito e os catorze anos de idade. Com quinze ou mais anos não atinge os 50%.

A maioria dos docentes exerce a sua atividade profissional na Europa. Em África, de entre os inquiridos pertencentes à Rede do EPE do IC apenas quatro exercem a sua atividade em África, nomeadamente, na África do Sul.

No que toca ao contexto africano, cerca de 25% dos docentes que

responderam ao inquérito exercem a sua atividade nos PALOP, a maioria é de Angola, seguindo-se Moçambique e Cabo Verde.

Os alunos que participaram neste estudo, na sua maioria, situam-se num escalão etário entre os onze e os quinze anos. A participação dos alunos entre os oito e os dez anos é ligeiramente inferior. A maioria pertence ao sexo feminino, não sendo a desigualdade entre os dois grupos muito expressiva. Existe igualmente uma equiparação entre os níveis de frequência do ensino básico e do ensino secundário. Ao nível do ensino básico, a maioria dos alunos frequenta o 1.º e 3.º ciclos. 25% dos alunos frequentam o 2.º ciclo.

Relativamente ao contexto de aprendizagem ou uso da língua, para a maioria dos inquiridos é feita de modo formal e informal. Para uma parte expressiva é feita de modo formal e, para uma minoria das duas formas: formal e informal.

Num contexto informal, a maioria usa a L1 como meio privilegiado de comunicação. Usa a L1 e também a L2 uma parte expressiva dos alunos. Uma minoria usa unicamente a L2 e a LE.

A maioria dos alunos frequenta o EPE na Europa. Em África de entre os inquiridos pertencentes à Rede do EPE do IC, apenas 1 frequenta o EPE, nomeadamente, Suazilândia.

Cerca de 25% dos alunos dos PALOP, a maioria é de Moçambique, seguindo-se Cabo Verde e, por último Angola.

Quanto ao estatuto do português nestes contextos, para mais de metade dos inquiridos (alunos do EPE Europa e África) o português é a língua materna ou L1. Contudo, é considerada L2 para um número expressivo de alunos. Esta situação deve-se ao facto de os contextos de imersão dos inquiridos ocorrerem noutras línguas nos países europeus em estudo. Apesar desta situação, o português tem estatuto de LE para um número reduzido de alunos.

Para a maioria dos alunos o português é L1. É L2 para uma parte significativa. É língua estrangeira para cerca de 13% e L1 e L2 em simultâneo para uma minoria de cerca de 9%. O nível de proficiência apontado pela maioria é B1. Segue-se o nível C1, A2, A1, B2 e, por último C2.

Destacámos na fundamentação teórica a importância da L1 na aquisição e aprendizagem da L2 e dos fenómenos de interferência positiva e negativa e, nestes

contextos, onde os níveis de proficiência são tão variados, é natural que se verifiquem desvios interlinguísticos ao português padrão e nativo. Os fenômenos de *interlanguage* e fossilização são inevitáveis em fases iniciais ou mais próximas do nível de proficiência avançado e próxima de um nativo. Segundo Zheng (2010:1)<sup>154</sup> “[...] it is extremely rare for the learner of a L2 to achieve full native-like competence.” A interferência da L1 na aprendizagem da língua-alvo, a L2 pode esta ser negativa e/ ou positiva. Relativamente à análise de erros destes falantes, segundo Gass e Selinker (2008: 103)<sup>155</sup>, incidem sobre dois tipos de erros: “[...] interlingual and intralingual. Interlingual errors are those which can be attributed to the NL (i.e., they involve cross-linguistic comparisons).”

Quanto às razões do estudo do português apontadas pelos alunos, na Europa, os inquiridos estudam o português, na sua maioria, para manter uma relação com Portugal, em segundo lugar por decisão familiar e por último, pela sua utilidade em termos profissionais futuros. Entre as razões por que os alunos estudam o português na escola verificamos uma correspondência significativa, sendo que a maioria aponta como motivo principal, o desejo de aprender a língua e a cultura portuguesa para manter a ligação a Portugal. Segue-se a utilidade para o futuro profissional dos inquiridos, por ser uma decisão familiar e, finalmente, para a minoria, porque é a língua oficial do país.

No contexto africano, nos PALOP, estudam o português por esta ser a língua oficial do país onde residem.

Num contexto formal, a maioria utiliza também a L1, o português ou outra língua de imersão. Uma parte expressiva usa a L1 e a L2. Uma minoria das duas formas: formal e informal. Podemos concluir que em ambos os contextos de comunicação a utilização da língua é feita de modo semelhante, formal e informal.

Nos PALOP, apesar de o português constituir a língua da escolarização, para a totalidade dos alunos, observa-se também uma grande variação em termos de

---

<sup>154</sup> Zheng, Yanping (2010) *On Some New Models of Instruction for Overcoming Fossilization in English Learning*. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 1, No. 2, pp. 148-150. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.889.5468&rep=rep1&type=pdf>

<sup>155</sup> Gass, Susan e Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (third edition) New York, NY: Routledge. Disponível em: <https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf>

proficiência linguística, o que sugere que estes alunos usam outras línguas, em contextos formais e/ ou informais. De facto, para a maioria dos alunos a aprendizagem do português é feita simultaneamente em contexto formal e informal.

A maioria dos alunos do EPE da Europa e dos PALOP são na maioria bilingues, i.e., além do português, possuem outra língua materna. Para uma percentagem de alunos a(s) língua(s) materna(s) podem influenciar a aprendizagem do português como L2 ou LE. Apesar de a maioria dos alunos considerar suficiente o número de horas semanal para a aprendizagem do português em contexto formal ser suficiente, é expressivo que cerca de um terço considere não ser suficiente.

Os inquiridos revelam ainda níveis de proficiência no português muito distinto, sendo os níveis de proficiência mais considerados nos alunos que se situam entre os níveis A2 e C1, sugerindo que as línguas usadas em contexto informal são distintas das usadas em contexto formal. De facto, o nível de proficiência dos alunos nos PALOP revela uma grande variação, refletindo um baixo nível de proficiência, que pode inclusivamente condicionar o processo de aprendizagem e ensino e o seu sucesso escolar.

Sobre a questão linguística, neste estudo, a maioria dos inquiridos alunos dos PALOP considera que a utilização das línguas nativas na aprendizagem do português, a par da introdução das línguas maternas no currículo, constitui uma vantagem porque: aumenta o nível de proficiência da língua portuguesa e melhora o desempenho global nas outras disciplinas. No entanto, a maioria considera positivo a utilização destas no ensino, pois valoriza as línguas, a cultura e a identidade do país.

As línguas nativas nos PALOP têm uma estrutura diferente à qual está associada a transmissão cultural e afetiva. No entanto, a sua utilização é vista como um fator negativo, com implicações para o ensino do português como L2 e LE.

Em alguns casos, as línguas nacionais envolvem algum preconceito, pois estão associadas à exclusão social e profissional, como constatamos.

Uma parte expressiva dos inquiridos considera ainda uma desvantagem devido à interferência da estrutura da L1 na aquisição e aprendizagem da L2, sendo a L1 a(s)

língua(s) nativas e a L2 o português. Zheng (2010)<sup>156</sup> considera que “There are five curriculum processes in the implementation of foreign language teaching, including needs analysis, curriculum design, material development, classroom instruction, and course evaluation.”

Podemos inferir que, por um lado, colocando o eixo da educação no uso da(s) língua(s) oficiais(s), por ser obrigatória em todas as instituições públicas e privadas, sem ter em conta a diversidade linguística e cultural dos alunos limita-se o sucesso escolar dos alunos pois a língua é também a transmissão da cultura e dos afetos, sobretudo nas zonas rurais, pois nestes países, a maioria das populações rurais utilizam como meio privilegiado de comunicação as línguas maternas e ou nativas, por oposição às populações urbanas, onde o português está associado à língua de prestígio, às elites. Por outro lado, a introdução do ensino bilingue, permite uma mudança de eixo nas políticas e de acesso à educação com implicações sociais importantes. Constatámos, a partir da revisão da literatura nos capítulos anteriores, que esta é uma questão de dois sentidos nos PALOP.

No que respeita ao conhecimento das políticas para EPE, a maioria dos inquiridos refere conhecer no geral, sendo que cerca de 18% conhecem parcialmente e 8% referem não conhecer. O enquadramento político do EPE está subordinado à legislação elaborada pela EU e pelos estados-membros e, nos PALOP, pelas políticas de promoção da língua portuguesa e pela sua integração no sistema de ensino dos países aqui visados. Há, no entanto, alguma indefinição na sua implementação.

Quanto ao apoio dado pelas estruturas de coordenação aos docentes no desenvolvimento da sua atividade profissional, a maioria considera que este é efetivo, no entanto, existe uma parte destes docentes que refere o contrário. A maioria dos docentes que tem esta opinião provém na sua maioria dos PALOP, especificamente de Angola.

Em termos de formação suficiente no âmbito da aprendizagem e ensino do português, a maioria relativa considera ser suficiente. Existe, contudo, uma minoria expressiva que considera não ser suficiente. Nesta questão, observamos um

---

<sup>156</sup> Zheng, Yanping (2010) *On Some New Models of Instruction for Overcoming Fossilization in English Learning*. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 2, pp. 148-150. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.889.5468&rep=rep1&type=pdf>

distanciamento entre as duas realidades. É nos PALOP onde é considerada pelos inquiridos maior insuficiência ao nível da formação.

Sobre a introdução do bilinguismo no contexto africano e com desafios inerentes ao corpo docente como forma de potenciar o ensino da língua, apercebemo-nos de que, neste contexto específico e, para a maioria destes docentes, a utilização das línguas nacionais no ensino constituem uma vantagem, unicamente, para uma minoria constitui uma desvantagem. A maioria aponta como vantagem a valorização das línguas nacionais, a cultura e a identidade do país. Uma minoria considera a sua relação com o aumento do nível de proficiência do português ou com o desempenho global e, portanto, com o sucesso noutras disciplinas.

De entre os que consideram uma desvantagem, as razões apontadas para a maioria estão relacionadas com a interferência da estrutura da L1 na L2. É uma questão relevante, a do fenómeno da ‘fossilização’, na aquisição de competência ou de um nível de proficiência nativo na aquisição da língua-alvo, neste caso de uma L2. Este fenómeno pode ser individual ou de grupo (Selinker, 1972). De facto, nos PALOP existe uma nativização do português e observamos a formação de várias variantes, nomeadamente o português Angolano, Moçambicano ou Cabo Verdiano, que se afastam do português-padrão.

Outras razões são a interferência negativa no desempenho global dos alunos noutras disciplinas, e, portanto, na aprendizagem. O uso destas línguas está associado à ascensão social e, logo, às competências profissionais. A falta de interesse dos alunos em aprender estas línguas é também mencionada, pois as gerações mais jovens já não têm um contacto muito frequente com as mesmas e também porque os encarregados de educação não conseguem apoiar os alunos, porque existem muitas expressões idiomáticas próprias da língua e da cultura que desconhecem.

Nesta perspectiva, o bilinguismo é visto como um defeito na sociedade, pois a utilização das línguas nacionais tem uma ‘carga negativa’ que advém do tempo colonial. A falta de professores e de formação adequada é também uma preocupação na implementação do ensino bilingue nos PALOP (Tchimboto, 2014)<sup>157</sup>.

---

<sup>157</sup> Tchimboto, Bonifácio (2014). *O Português e a Oralidade Africana: Uma Proposta de Hermenêutica a Partir do Provérbio Umbundu*. Congresso Internacional de Língua Portuguesa, Universidade Jean Piaget.

Relativamente às abordagens, a aprendizagem e ensino de uma L2 ou LE tem como principal intuito o desenvolvimento da competência comunicativa e cultural. Em relação à adequação dos materiais pedagógicos, a maioria considera serem adequados. Para cerca de 30% ainda não são adequados.

A maioria dos docentes aplica às vezes testes diagnósticos previstos no QECR e QuaREPE. Nunca aplicam testes cerca de 10% dos professores e, aplicam sempre uma minoria considerável. Consideram que estes permitem determinar com rigor, na maioria dos casos, os níveis de proficiência uma maioria significativa.

Na abordagem preferencial para o ensino do português estão a abordagem comunicativa, com a maioria, seguindo-se da baseada em tarefas. Estudos realizados nesta área dão particular relevância a determinadas variáveis na aprendizagem e aquisição da L2 e LE. Seguem-se, com alguma distância, a abordagem humanística, o método direto, a gramática tradução e a eclética, que são as menos adotadas.

As estratégias mais utilizadas são as de socialização/ interação, seguindo-se muito equiparadas as estratégias metacognitivas, cognitivas e afetivas. As menos usadas são as estratégias de compensação.

Para a maioria dos docentes, a formação é suficiente, no entanto, a opinião de que ainda é insuficiente é bastante expressiva. Tendo por base informações da literatura revista de um modo geral a formação de docentes.

É também curioso que, relativamente ao apoio das estruturas de coordenação aos docentes, a maioria, que corresponde na sua totalidade a docentes da rede Europa, considera que as coordenações apoiam a sua atividade docente, sendo a maioria dos docentes dos PALOP, de Angola, Cabo Verde e Moçambique que responderam ao inquérito, de opinião contrária. Os docentes PALOP na sua maioria revelam não conhecer as políticas ao contrário dos docentes europeus que dizem conhecer no geral as políticas e visão estratégica do EPE.

Relativamente às metodologias de aprendizagem e ensino do português como L2 e LE, para a maioria dos alunos os materiais didático-pedagógicos são adequados à realidade linguística e cultural, sendo que para os docentes estes são pouco

---

Disponível em:

[http://piagetbenguela.org/images/docs/publicacoes/working\\_papers/WP\\_n.\\_214DCESH\\_Bonifcio-tchimboto.pdf](http://piagetbenguela.org/images/docs/publicacoes/working_papers/WP_n._214DCESH_Bonifcio-tchimboto.pdf)

adequados. Relativamente aos alunos existe uma divergência entre as estratégias mais usadas na aprendizagem, diretas e indiretas, com um resultado quase idêntico.

Neste contexto específico e, para a maioria destes alunos a utilização das línguas nacionais no ensino constituem uma vantagem, no entanto, para uma minoria expressiva constitui uma desvantagem. Para uma minoria pouco significativa constitui igualmente uma vantagem e uma desvantagem.

A maioria aponta como vantagem a valorização das línguas nacionais, a cultura e a identidade do país. Uma minoria expressiva considera a sua relação com o aumento do nível de proficiência do português. Uma minoria aponta ainda como vantagem a efeito no desempenho global e, portanto, com o sucesso escolar. Um dos inquiridos refere que “o conhecimento não ocupa lugar”.

De entre os que consideram uma desvantagem, as razões apontadas para a maioria estão relacionadas com a interferência da estrutura da L1 na L2; segue-se a diminuição dos níveis de comunicação da língua; porque piora o desempenho global dos alunos e, por último, porque pode constituir um factor de exclusão social.

A maioria considera que o número de horas para a aprendizagem do português é suficiente. Uma parte expressiva considera que a exposição formal à língua alvo é suficiente. Na Europa, pelos contextos de imersão serem outros que não o português, é natural que a exposição à língua-alvo seja bastante variável relativamente às situações de aprendizagem da língua, em contexto informal e formal.

No contexto geral do EPE, a maioria considera os materiais didáticos são adequados. No entanto, uma percentagem relativa dos alunos considera que estes são pouco adequados e a minoria, maioritariamente dos PALOP, considera que não são adequados.

Em relação às estratégias, a maioria refere que as mais usadas na aprendizagem do português são as estratégias diretas. Uma parte expressiva, contudo, utiliza estratégias indiretas. Procurou-se estabelecer uma correlação entre o nível de proficiência destes alunos e a escolha de diferentes tipos de estratégias.

As estratégias diretas abrangem as estratégias cognitivas, metacognitivas e de compensação; as indiretas compreendem estratégias metacognitivas, afetivas, sociais.

Neste inquérito procuramos averiguar as estratégias mais utilizadas pelos alunos na aprendizagem da língua nos contextos estudados, na medida em que,

segundo Oxford (2003:1)<sup>158</sup> “Language learning styles and strategies are among the main factors that help determine how –and how well –our students learn a second or foreign language”. Os alunos de uma L2 ou LE desenvolvem estratégias individuais de aprendizagem no processo de aquisição e aprendizagem de uma L2 ou LE. Procurámos também relacionar o método utilizado pelos docentes. A abordagem mais utilizada é a comunicativa e a baseada em tarefas. São menos utilizados o método de gramática-tradução, o método direto, a abordagem humanística e a abordagem eclética.

As atividades mais utilizadas na aprendizagem do português são a leitura, segue-se a utilização do manual, os trabalhos de grupo, a conversa com os colegas e os debates. As menos utilizadas são ouvir música e visitas de estudo. As estratégias de aprendizagem têm um papel importante na aprendizagem da L2 e Le, na medida em que contribuem para o desenvolvimento da competência da língua de modos diferentes.

Não foi possível, contudo, estabelecer uma relação direta entre o nível de proficiência e o uso de determinadas estratégias e vice-versa.

---

<sup>158</sup> Oxford, Rebecca L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. GALA, 2003. Disponível em: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

## 5. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo determinar duas realidades distintas relativamente aos contextos, às políticas e às abordagens no EPE, nos contextos europeu e africano.

Constatámos que os desafios dos sistemas de ensino e realidades diferentes apresentam algumas diferenças, mas também se debatem com problemas semelhantes.

A realidade do EPE reflete um corpo docente dinâmico e que a maioria dos docentes europeus e africanos não desenvolve a sua carreira exclusivamente no EPE, no contexto da Rede do IC, ao contrário dos docentes do EPE nos PALOP.

A maioria dos docentes europeus detêm um nível de proficiência C2 enquanto os docentes dos PALOP que responderam ao inquérito detêm um nível de proficiência que varia entre o nível C1, C2, B1 e B2. Apesar de o português ser L1 para a maioria destes docentes para uma parte expressiva do universo de estudo é L2. Nos dois contextos, uma minoria dos docentes é não-nativa, sendo a esmagadora maioria dos docentes nativa.

Para mais de metade dos inquiridos alunos do EPE Europa e África e PALOP, o português é a sua língua materna ou L1. Contudo, é considerada L2 para um número pouco expressivo de alunos. Nos contextos EPE Europa/ África e PALOP o português tem estatuto de LE para um número reduzido de alunos.

O contexto de aprendizagem ou uso da língua portuguesa para a maioria dos inquiridos é simultaneamente formal e informal. Para uma parte expressiva é feita de modo formal e para uma minoria das duas formas, formal e informal.

A maioria dos alunos considera ser suficiente o número de horas semanal para a aprendizagem do português em contexto formal. No entanto, cerca de um terço considera ser insuficiente. Sobre a adequação dos materiais pedagógicos, a maioria dos docentes EPE Europa/ África e PALOP considera serem pouco adequados ao contrário dos alunos destes mesmos contextos que consideram serem adequados.

As abordagens mais utilizadas pelos docentes são a comunicativa e a baseada em tarefas. São menos utilizados o método de gramática-tradução, o método direto, a abordagem humanística e a abordagem eclética. As estratégias mais utilizadas pelos

alunos do EPE são as de socialização/ interação, seguindo-se muito equiparadas as estratégias metacognitivas, cognitivas e afetivas. As menos usadas são as estratégias de compensação.

No EPE Europa/ África e PALOP, os inquiridos estudam o português, na sua maioria, para manter uma relação com Portugal, em segundo lugar por decisão familiar e por último, pela sua utilidade em termos profissionais futuros. Em África, nos PALOP, porque é a língua oficial do seu país e do sistema de ensino que frequentam.

De facto, existem contrastes ao nível da perceção dos alunos e docentes relativamente às várias questões analisadas neste trabalho, nomeadamente na adequação dos materiais didáticos, os tipos de estratégias usadas na aprendizagem e ensino com implicações na competência da L2 e LE e ensino de uma L2, que deve inscrever-se numa visão abrangente e flexível das políticas e da ação docente relativamente aos contextos linguístico e socioculturais dos alunos.

Nos PALOP, o português é L1 para a maioria dos alunos, no entanto, são falados uma variedade muito ampla de dialetos diferentes, com a língua portuguesa como a língua oficial. Verificamos que o ensino nestes países não reflete a sua realidade linguística ao não introduzir as línguas nacionais no currículo, com implicações múltiplas.

Esta questão tem sido amplamente discutida na sociedade africana, nos países de herança colonial, constituindo uma rejeição para alguns, é vista como uma oportunidade para outros. Vimos, no entanto, no nosso estudo que para a maioria dos docentes e alunos dos PALOP o seu uso na aprendizagem e ensino do português é uma vantagem, apesar da ocorrência de fenómenos de interferência. Não obstante, estes contextos requerem abordagens diferentes, nomeadamente no que respeita à implementação de políticas adequadas a sistemas bilingues.

Por fim, temos em consideração as limitações deste trabalho apesar dos dados obtidos terem contribuído para o conhecimento da problemática.

Destacamos como limitação o facto de o inquérito ter sido aplicado a um número limitado de indivíduos. Consideramos, por isso, que o seu carácter é apenas indicador destas realidades. Seria, assim, importante averiguar em futuras investigações a perceção dos alunos e dos docentes sobre as dimensões do EPE de forma mais representativa.

## Referências Bibliográficas

- ACHARD, Michael & Niemeier, Susanne (eds.) (2004) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. Studies and Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ALIDOU, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K. & Wolff, H.E. (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa the Language Factor*. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa Association for the Development of Education in Africa (ADEA). UNESCO Institute for Education. ADEA Biennial Meeting Libreville, Gabon, March 27-31. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>
- BALL, Jessica (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- BANKS, James (2014) *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. (6.ª edição). London: Pearson.
- BASSANI, Indaiá de Santana (2015). *Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo e Multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/11600/39183/1/COMFOR-PLIEI-Mod3-Dis3.pdf>
- BENSON, Carol (2008) *Language Choice in Education*. Cape Town: University of Cape Town. PRAESA Occasional Papers: No. 30 (Project for the Study of Alternative Education in South Africa). Disponível em: <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2016/09/Paper30-1.pdf>
- BYRNES, Heidi; Weger-Guntharp, Heather & Sprang Katherine A. (2005) (eds.) *Educating for Advanced Foreign Language Capacities. Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Washington D.C.: Georgetown University Press. Disponível em: [https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/558211/GURT\\_2005.pdf?sequence=1](https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/558211/GURT_2005.pdf?sequence=1)
- CÁ, V. J. B. (2015). *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné Bissau*. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE - UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9XCK5W>
- CAMÕES (2014). *Plano de Atividades 2014*. Disponível em: [http://www.instituto-camoes.pt/images/docs\\_gestao/plano\\_atividades\\_2014.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/images/docs_gestao/plano_atividades_2014.pdf)
- CAMÕES (2017). *Camões no Mundo*. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/ondeestamos/camoesno-mundo>
- CARDOSO, A. J. (2005). *As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português*. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Lisboa: Universidade Aberta.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (2013). *Algumas especificidades da língua portuguesa do ponto de vista do ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: problematização*. In Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira e Cristina Flores (orgs.). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel. pp. 26-33.
- CEFR (2013). *Common European Framework of Reference for Languages*. Disponível em: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-en.pdf>

- CELADA, María Teresa (2002). *Língua Materna/ Língua Estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaTeresaCelada.pdf>
- CHICUMBA, Mateus Segunda (2013) *A Educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 6-7, dezembro 2013. Cabo dos Trabalhos. Disponível em: [https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2\\_Mateus\\_Segunda\\_Chicumba.pdf](https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/11.1.2_Mateus_Segunda_Chicumba.pdf)
- CHIMBUTANE, Feliciano; Benson, Carol (2012): *Expanded Spaces for Mozambican Languages. In Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down*, International Multilingual Research Journal. [pdf]. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254307372\\_Expanded\\_Spaces\\_for\\_Mozambican\\_Languages\\_in\\_Primary\\_Education\\_Where\\_Bottom-Up\\_Meets\\_Top-Down](https://www.researchgate.net/publication/254307372_Expanded_Spaces_for_Mozambican_Languages_in_Primary_Education_Where_Bottom-Up_Meets_Top-Down)
- CHOMSKY, Noam. (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger. [pdf]
- CHOMSKY, Noam (2006). *Language and Mind*. (3rd ed.). New York: Massachusetts Institute of Technology. Cambridge University Press. [pdf]
- COHEN, Andrew D. (1996) *Second Language Learning And Use Strategies: Clarifying the Issues*. Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, Minneapolis. Disponível em: <http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>
- COHEN, Andrew D.; Weaver, Susan J. & Li Tao-Yuan (1996). *The Impact of Strategies-Based Instruction of Speaking a Foreign Language – Research Report*. (first edition). Minneapolis: University of Minnesota In CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition). Disponível em: <http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/ImpactOfStrategiesBasedInstruction.pdf>
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)
- COOK, V. J. (1997) *Monolingual bias in second language acquisition research*. Revista Canaria de Estudios Ingleses 34, 35–50. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/MonolingualBias.htm>
- COOK, V.J. (1999) *Going beyond the native speaker in language teaching*. TESOL Quarterly 33, 2, 185-209. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/NS1999.htm>
- COOK, V. J. (2000) *Is transfer the right word?* Paper presented at the International Pragmatics Association (IPRA) conference, Budapest. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/Transfer2000.htm>
- COOK, V. J. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. [pdf] Disponível em: [https://books.google.pt/books?id=-dmdRIZK\\_kC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=COOK,+V.+J.+\(2000\)+Is+transfer+the+right+word?+Paper+presented+at+the+International+Pragmatics+Association+\(IPRA\)+conference,+Budapest.&source=bl&ots=gaxOhVIMM&sig=Sx\\_2xAT6BuNRckvDDU6C3zzrieE&hl=pt-](https://books.google.pt/books?id=-dmdRIZK_kC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=COOK,+V.+J.+(2000)+Is+transfer+the+right+word?+Paper+presented+at+the+International+Pragmatics+Association+(IPRA)+conference,+Budapest.&source=bl&ots=gaxOhVIMM&sig=Sx_2xAT6BuNRckvDDU6C3zzrieE&hl=pt-)
- COOK, V.J. (2003). *Basing Teaching on the L2 User*. Draft of chapter in Llorca, Non-Native Teachers. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/BasingTeaching.htm>
- COOK, V. J. (2003) *The effects of the second language on the first*. London: Multilingual

Matters.

- COOK, V. J. (ed.) (in preparation) *The Effects of the L2 on the L1*. Clevedon: Multilingual Matters. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/EffectsIntro.htm>
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences Education, Youth, Culture and Sport*. Council meeting Brussels, 20 May 2014 (pp.1-5). Disponível em: [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/14269.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/14269.pdf)
- CPLP (2015). *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)*. Díli: CPLP. Disponível em: [http://www.secgeral.mec.pt/sites/default/files/plano\\_estrategico\\_educacao\\_cplp.pdf](http://www.secgeral.mec.pt/sites/default/files/plano_estrategico_educacao_cplp.pdf)
- CRYSTAL, David (1997) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: University Press.
- DIARRA, E. (2003). *Choice and description of national languages with regard to their utility in literacy and education in Angola* In A. Ouane (Ed.). *Toward a Multilingual Culture of Education* (pp. 333-348). Hamburg: UIE. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130306eo.pdf>
- DORNYEI, Zoltán & Skehan Peter (2003) (edited by Catherine J. Doughty and Michael H. Long) *In The Handbook of Second Language Acquisition. Individual Differences in Second Language Learning*. UK: Blackwell Publishing Ltd. Disponível em: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS345/Doughty%20%26%20Long%20%28eds%29%20%282005%29.%20The%20Handbook%20of%20Second%20Language%20Acquisition.pdf>
- DORNYEI, Zoltán & Ushioda, E. (2011) *Motivation to learn another language: current sociodynamic perspectives* In *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- DOUGHTY, C. & J. Williams (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 42-63. Disponível em: [https://books.google.pt/books/about/Focus\\_on\\_Form\\_in\\_Classroom\\_Second\\_Langua.html?id=dUc7sLSt1DIC&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Focus_on_Form_in_Classroom_Second_Langua.html?id=dUc7sLSt1DIC&redir_esc=y)
- DOUGHTY, Catherine J. & Michael H. Long, (eds.) (2005). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. Disponível em: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS345/Doughty%20%26%20Long%20%28eds%29%20%282005%29.%20The%20Handbook%20of%20Second%20Language%20Acquisition.pdf>
- DUBOIS, Jean & al. (Dir.) (2004). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix.
- ELLIS, Rod (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. (third edition). Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Disponível em: [http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp\\_in\\_tesol/pdf/volume08/Article01.pdf](http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp_in_tesol/pdf/volume08/Article01.pdf)
- ELLIS, Rod (2007) *A principled approach to incorporating second language acquisition research into a teacher education programme. University of Auckland and Shanghai International Studies University Reflections on English Language Teaching*, Vol. 9, No. 1, pp. 1–17. Disponível em: [http://nus.edu.sg/celc/research/books/relt/vol9/no1/01to18\\_ellis.pdf](http://nus.edu.sg/celc/research/books/relt/vol9/no1/01to18_ellis.pdf)

- ELLIS, Rod (2010). *Second language acquisition, teacher education and language pedagogy*. *Language Teaching*, 43(2),182-200.
- ELLIS, Rod (2013) *Task-based language teaching: Responding to the critics*. University of Auckland. Disponível em: [http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp\\_in\\_tesol/pdf/volume08/Article01.pdf](http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp_in_tesol/pdf/volume08/Article01.pdf)
- ELLIS, Rod (2014) *Taking the Critics to Task: The Case for Taskbased Teaching*. Disponível em: [https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis\\_rod.pdf](https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf)
- ESTATUTOS DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (com revisões de São Tomé/2001, Brasília/2002, Luanda/2005, Bissau/2006 e Lisboa/2007). pp.1-12. Disponível em: [https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos\\_CPLP\\_REVLIS07.pdf](https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLIS07.pdf)
- ETHNOLOGUE (2016). Disponível em: <http://www.ethnologue.com/>
- EUROPEAN COMISSION (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report and First European Survey on Language Competences: Technical Report*. Disponível em: [http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC\\_210612.pdf](http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf)
- EVANS, Vyvyan; Bergen, Benjamin K. & Jörg Zinken (2007). *The cognitive linguistics enterprise: An overview*. In Vyvyan Evans; Benjamin K. Bergen & Jörg Zinken (eds.), *The Cognitive Linguistics Reader*, pp.2–36. London: Equinox Publishing Company.
- FISHMAN, J. (1972). *Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness*. In DIL, A. (Ed.) *Language and socio-cultural change: Essays by J. Fishman*. Stanford: Stanford University Press.
- FURNISS, Elaine (2014). *Perspectives on Policy and Practice. Indigenous Language and Education*. Designed and printed by Digital Print House (DPH) - QF Publishing Center (QFPC). Disponível em: [indigenous-language-and-education-Online-Version.pdf](#)
- GARDNER, R.C. & Lambert, W.E. (1959) *Motivational variables in second language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology* 13, pp.266-272.
- GARDNER, R.C., Tremblay, P.F. & Masgoret, A. (1997) *Towards a full model of second language learning: an empirical investigation*. *The Modern Language Journal* 81, pp.344-362.
- GASPAR, L., Osório, P. & Pereira, R. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- GASS, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition, an Introductory Course* (3rd ed.). Taylor & Francis e-library In <https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf>
- GASS, S. M., & Mackey, Alison. (eds)(2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.[pdf]
- GLANZ, C. & Ouane, Adama (2011) *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in sub-Saharan Africa*. UIL/ ADEA. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>
- GONÇALVES, Perpétua (2005). *(Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique*. Maputo, Janeiro, 2000. Disponível em: <http://cvc.institutocamoes.pt/hlp/geografia/portuguesmocambique.pdf>

- GONÇALVES, Perpétua (2005). *O português de Moçambique: problemas e limites da padronização de uma variedade não nativa*. Disponível em: <http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs/ArtigodePG2005.pdf>
- GROSSO, M. J., (2005). *O Perfil do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas numa Sociedade Multicultural*. Lisboa: Universidade de Lisboa (UA).
- GROSSO, Maria José (Dir.) & Osório, Paulo Meyer Rosa Marina (Coord.). (2008). *Português Língua Segunda e Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- GROSSO, Maria José (Dir.) & Tavares, Ana (2008). *Ensino/ Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de iniciação*. Lisboa: Lidel.
- GROSSO, Maria José (coord). (2011). *QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GROSSO, Maria José (Dir.) / Bizarro, Rosa; Moreira, Maria Alfredo & Flores, Cristina (Coord.). (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.
- GROSJEAN, François (1985). *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 6, p. 467-477.
- GROSJEAN, François (1997). *The bilingual individual*. *Interpreting*, v.2, p. 163–187.
- GROSJEAN, François (1998) *Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues*. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.1, p.131–149.
- GROSJEAN, F. (2001). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press. Disponível em: [https://books.google.pt/books?hl=pt&lr=&id=VqGpxZ9pDRgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=GROSJEAN,+Fran%C3%A7ois+\(2000\).+The+bilingual+individual.&ots=AQqhflvb9j&sig=cJRE2hJWX18-U7DIiTJvr5kCiDk&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt&lr=&id=VqGpxZ9pDRgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=GROSJEAN,+Fran%C3%A7ois+(2000).+The+bilingual+individual.&ots=AQqhflvb9j&sig=cJRE2hJWX18-U7DIiTJvr5kCiDk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- GROSJEAN, F. (2013). *Bilingualism: a short introduction*. In: GROSJEAN, F.& LI, P. The Psycholinguistics of Bilingualism. Wiley-Blackwell, pp. 256.
- HAMMERS, J. & BLANC, M. (2000) *Bilingualism and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99012600.pdf>
- HERDINA, P & JESSNER, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Multilingual: Matters.
- HEUGH, K. (2006). *Cost implications of the provision of mother tongue and strong bilingual models of education in Africa*. In A. Ouane & C. Glanz (Eds.), *Optimising learning and education in Africa – the language factor: A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa* (pp. 255–289). Hamburg.
- HEUGH, Kathleen (2009). *Contesting the monolingual practices of a bilingual to Multilingual policy*. Research centre for Languages and Cultures. University of South Australia. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859680.pdf>
- INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA (IILP) (2017). Disponível em: <http://iilp.cplp.org/iilp.html>
- KRAMSCH, Claire; LAM, Wan & Shun, Eva (1999). *Textual Identities: The Importance of Being Non Native*. In *Non-Native Educators in ELT*. London: Laurence Erlbaun Associates Publishers.

- KRASHEN, Stephen D. & Tracy D. Terrel (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall International English Language Teaching. University of Southern California.[pdf]
- KRASHEN, Stephen D. (2002). *Language two*. Internet edition.
- KRASHEN, Stephen D (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Internet edition (1st Internet Edition). Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)
- KRASHEN, Stephen D. (2006). *Language Acquisition. Theory, Applications and Some Conjectures*. Mexico: Cambridge University Press. Disponível em: <https://www.tesol.asia/download/theory-applications-and-some-conjectures-by-stephen-krashen/>
- KRUMM, H. J. (2007). *Profiles instead of levels: The CEFR and its (ab)uses in the context of migration*. The Modern Language Journal, 91/4: 667-669. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.15404781.2007.00627\\_6.x](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.15404781.2007.00627_6.x)
- KRASHEN, Stephen D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California (1st Internet edition, July 2009). Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- LAAKASO, Johanna; Sarhimaa, Anneli; Spiliopoulou Akermark; Toivanen, Reetta (2016). *Towards Openly Multilingual Policies and Practices: Assessing Minority Language Maintenance Across Europe*. Bristol: Multilingual Matters. Disponível em: [https://books.google.pt/books?id=xQKkCwAAQBAJ&pg=PA241&lpg=PA241&dq=HERDINA,+P;+JESSNER,+U.+\(2002\)+A+dynamic+model+of+multilingualism:+Perspectives+of+Change+in+Psycholinguistics,+Clevedon:+Multilingual:+Matters,+182+p.&source=bl&ots=T3c0yxX8vh&sig=WLVY4CksKKsaeJ-fHo5MdcrWFTQ&hl=pt-](https://books.google.pt/books?id=xQKkCwAAQBAJ&pg=PA241&lpg=PA241&dq=HERDINA,+P;+JESSNER,+U.+(2002)+A+dynamic+model+of+multilingualism:+Perspectives+of+Change+in+Psycholinguistics,+Clevedon:+Multilingual:+Matters,+182+p.&source=bl&ots=T3c0yxX8vh&sig=WLVY4CksKKsaeJ-fHo5MdcrWFTQ&hl=pt-)
- LARSEN-FREEMAN, Diane. (1991). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition*. Research. United Kingdom: Longman.
- LEIRIA, Isabel. (1999). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino In Idiográfico*. Revista Digital de Didática de PLN, nº 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiografico/03/portugueslSeLE.pdf>
- LEIRIA, Isabel (2006) *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu, língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat\\_view/118/dissertacoes-e-teses.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/118/dissertacoes-e-teses.html)
- LÉON, Acosta; Leiria, Isabel. (1997). *O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna. Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri.
- LICERAS, J. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la Gramática Universal*. Madrid: Síntesis. Disponível em: <http://artsites.uottawa.ca/jmlliceras/doc/La-adquisic%C3%B3n-de-las-lenguas-segundas-y-la-encrucijada-Lengua-2.pdf>
- LONG, Michael H. (2003). *Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development*. Disponível em: C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language*

- Acquisition*. Malden: Blackwell. p. 487-535.
- LOURENÇO, M. Orlando. (1997). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- MACHADO, Carmo M. (2007). *Entre dois mundos Entre duas Línguas*. Lisboa: Edições Colibri.
- MACIEL, Carlos. (1992). *Português Língua Estrangeira considerações sobre a construção da nossa imagem por nós e pelos outros*. In Homenagem a Eduardo Lourenço. Colectânea de Estudos. Lisboa: ICALP. Tese de doutoramento.
- MADEIRA, A. (2008) Aquisição de L2. In P. Osório e R. M. Meyer (orgs.) *Português língua segunda e língua estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel, p. 189-203.
- MACKENZIE, Pamela J; Walker, Jo (2013). *Síntese da Política da Campanha Global pela a Educação: Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão*. África do Sul, CGE, 2013. Disponível em: [http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue%20\\_PT.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue%20_PT.pdf)
- MATEUS, Maria Helena Mira (org.) (2009). *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2003). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/349/34922201002.pdf>
- MATEUS, Maria Helena Mira (2008) *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo* FLUL / ILTEC 1 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/01.pdf>
- MATSUMOTO, Noriko (2008). *Bridges between Cognitive Linguistics and Second Language Pedagogy: The Case of Corpora and Their Potential*. In SKY Journal of Linguistics 21, pp: 125-153.
- MBANGALE, Machozi Tshopo (2005). *As Unidades Neológicas do Português em África*. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/babilonia/article/view/1805/1454>
- MEGALE, Antonieta Heyden. *Bilingüismo e educação bilingüe – discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)
- MEISEL, Jürgen M. (?) First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences. The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232004616\\_The\\_robustness\\_of\\_apititude\\_effects\\_in\\_near\\_native\\_second\\_language\\_acquisition](https://www.researchgate.net/publication/232004616_The_robustness_of_apititude_effects_in_near_native_second_language_acquisition)
- MORIN, Edgar (2006.) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>
- OBSERVATÓRIO DA EMIGRAÇÃO (2017). Disponível em: <http://observatorioemigracao.pt/np4/1315/> [Consultado em 10/05/2018].
- OUANE, Adama; Glanz, Christine. (2010). *Why and how Africa should invest in African*

*languages and multilingual education. An evidence- and practice-based policy.* Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188642e.pdf>

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2017). *O Estatuto da LP no Mundo*. Disponível em: <http://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/> [Consultado em 10/09/2017].

OLIVEIRA, M.C.M. (2006). *O Ensino do Português a Adultos Imigrantes: Orientações e Práticas*. Repositório da Universidade do Minho. [Pdf]

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

OQUENDO, Melissa (2014). *The Sociolinguistic Situation and National Identity of Cape Verde*. Undergraduate Review, 10.pp. 116-119. Disponível em: [http://vc.bridgew.edu/undergrad\\_rev/vol10/iss1/24](http://vc.bridgew.edu/undergrad_rev/vol10/iss1/24)

ORTEGA, Lourdes (2009) *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.

OXFORD, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, Rebeca L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Learning Styles & Strategies/ Oxford, GALA 2003. Disponível em: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

PERCEGONA, Marcélia (2005). *A fossilização no processo de aquisição de segunda língua*. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/percegonapdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/percegonapdf)

PINTO, Feytor (2013) *Intervenção não-formal de inclusão de estudantes angolanos. Novos desafios, novas realidades, novas respostas*. Disponível em: [http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/download/51/pdf\\_24](http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/download/51/pdf_24)

QECR (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

REID, J., (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

RETO, Luís Antero; Machado, Fernando Luís; Esperança, José Paulo (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua.

RENANDYA, Willy. (Eds.). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge University Press. pp. 148-152.

RICHARDS, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

ROMAINE, Suzanne (2006) *The Bilingual and Multilingual Community*. In: Bhatia, Tej K; Ritchie, Wil- liam C. *The Handbook of Bilingualism*. Maiden, MA.: Blackwell. pp. 385-405.

PATEL, Samima; CHAMBO, Gervasio; TEMBE, Felix F. *Bilingual Education in Mozambique: Nowadays*

*Situation*. Eduardo Mondlane University Maputo - Mozambique SITUACAO ACTUAL DA EDUCACAO BILINGUE EM MOCAMBIQUE. Bilingual education in Mozambique– Nowadays situation. Disponível em: <https://www.up.ac.za/media/shared/Legacy/sitefiles/file/46/10824/mozambiquepresentation.pdf>

- SPINASSÉ, Karen Pupp (2006). *Os conceitos língua materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas autóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144>. [Consultado em 15/12/ 2017]
- SKUTNABB-KANGAS, Tove; McCarty, Teresa L. (2006). *Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations*. Volume 5, Bilingual Education. (eds) Jim Cummins & Nancy Hornberger. Encyclopedia of Language and Education. (2nd edition). New York: Springer, 3-17.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* London: LEA Lawrence Earlbaum Associates.
- STERN, H.H. (2003). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. (12th edition). Oxford, Oxford: University Press.
- STROUD, Christopher; GONÇALVES, Perpétua. (Org.). *Panorama do Português Oral de Maputo: Objectivos e Métodos*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, v 1. p. 11-46, 1997.
- TCHIMBOTO, Bonifácio (2014). *O Português e a Oralidade Africana: Uma Proposta de Hermenêutica a Partir do Provérbio Umbundu*. Congresso Internacional de Língua Portuguesa, Universidade Jean Piaget. Disponível em: [http://piagetbenguela.org/images/docs/publicacoes/working\\_papers/WP\\_n.214DCESH\\_Bonifacio\\_tchimboto.pdf](http://piagetbenguela.org/images/docs/publicacoes/working_papers/WP_n.214DCESH_Bonifacio_tchimboto.pdf)
- TEIXEIRA, Ana Paula Gonçalves de Amorim (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. (Tese de Doutouramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74779/2/31205.pdf>
- TRATADO DA UNIÃO EUROPEIA (2010). Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- UNESCO (2002). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- UNESCO EDUCATION PAPER (2003). *Education in a Multilingual World*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- UNESCO (2017). *Language Policies*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/language-policies/>
- UNESCO (2017). Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco\\_message\\_for\\_the\\_international\\_mother\\_language\\_day-3/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco_message_for_the_international_mother_language_day-3/)
- UNESCO (2018). Institute for Statistics, UIS. Disponível em: <http://uis.unesco.org/country/CV>
- UNIÃO EUROPEIA (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Disponível

em: [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf)

- UNIÃO EUROPEIA (2002). *Objetivo de Barcelona. Presidency Conclusions*. Barcelona European Council (15 and 16 March 2002). Disponível em: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf)
- UNIÃO EUROPEIA (2010). *Jornal Oficial da União Europeia. Versão Consolidada do Tratado Sobre o Funcionamento da União Europeia*. pp.1-154. Disponível em: [https://eur.lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC\\_3&format=PDF](https://eur.lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF)
- UNIÃO EUROPEIA (2014). *Tratado da União Europeia. Versão Consolidada*. Disponível em: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC\\_2](http://publications.europa.eu/resource/cellar/9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_2)
- EUROPEAN COMMISSION (2012) *First European Survey on Language Competences: Final Report and First European Survey on Language Competences: Technical Report*. Disponível em: [http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC\\_210612](http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612)
- UNICEF (2016) *Angola: The impact of language policy and practice on children's learning: Evidence from Eastern and Southern Africa*. UNICEF in Language and learning Angola [pdf].
- WOLFF, H. Ekkehard (2006) *Background and History - Language Politics and Planning in Africa In Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor*. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. Association
- WOLFF, H. Ekkehard (2006). *Language and development in Africa: Perceptions, Ideologies and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol. 51, 2017, 1-22 for the Development of Education in Africa (ADEA). International Institute for Educational Planning. ADEA 2006 Biennial Meeting (Libreville, Gabon, March 27-31, 2006). Disponível em: [http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3\\_1\\_MTBLE\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf)
- WOLFF, H. Ekkehard (2017). *Language ideologies and the politics of language in post-colonial Africa*. Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, Vol. 51, 2017, pp. 1-22. Disponível em: <http://www.scielo.org.za/pdf/spilplus/v51/02.pdf>
- WU, Y. J.; THIERRY, G. (2010) *Investigating bilingual processing: the neglected role of language processing contexts*. *Frontiers in Psychology*, v. 1, n. 158, p. 1-6. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3153788/>
- ZHENG, Yanping (2010) *On Some New Models of Instruction for Overcoming Fossilization In English Learning*. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 2, pp. 148-150, March 2010. ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.889.5468&rep=rep1&type=pdf>

## Webgrafia

- <https://www.publico.pt/2014/07/27/culturaipilon/entrevista/a-lingua-portuguesa-e-factor-de-exclusao-em-mocambique--considera-linguista-eliseu-mabasso-1664319> [Consultado em 13/04/2017]
- <http://observatorioemigracao.pt/np4/5751.html> [Consultado em 28/07/2017]
- [www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt)[Consultado em 23/05/2016]
- <http://www.portuguesmaisperto.pt/PT/> [Consultado em 08/02/2017]

<https://iilp.wordpress.com> [Consultado em 09/10/2017]

<http://www.internetworldstats.com/stats.htm> [consultado em: 05/03/2017]

<https://www.ethnologue.com/browse/countries>[Consultado em 12/05/2017]

<https://www.ethnologue.com/map/MZ>[Consultado em 15/06/2018]

<http://www.ethnologue.com/Consultado> [Consultado em 28/07/2017]

<https://www.google.com/forms/about/>[Consultado em 28/07/2017]

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf> [Consultado em 26/10/2017]

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. [Consultado em 11/11/2017]

<http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/como-ve-o-futuro-da-lingua-portuguesa-hoje-falada-por-244-milhoes-de-pessoas-1664310>[Consultado em 01/04/2018]

## Legislação

Lei n.º 49/2005. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 30 de agosto. 5122 – 5138.

Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 165/2006. Diário da República n.º 155/2006, Série I de 11 de agosto. Ministério da Educação. 5796 – 5804. Disponível em:

<https://dre.pt/pesquisa//search/538465/details/normal?!=1>

Decreto-Lei n.º 30/2009 de 3 de Fevereiro. Disponível em:<https://dre.pt/pesquisa/-/search/601700/details/maximized?dreId=129553>

Decreto-Lei n.º 30/2009 de 3 de Fevereiro. Consultado em :15 de junho de 2017. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/601700/details/maximized?dreId=129553>

Decreto-Lei n.º 48/2018 de 21 de junho. Diário da República, 1.ª série, N.º 118, 21 de junho de 2018. Disponível em: <http://data.dre.pt/eli/dec>

[lei/48/2018/06/21/p/dre/pt/html](http://data.dre.pt/eli/dec/lei/48/2018/06/21/p/dre/pt/html) // <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115553661/details/maximized>

Lei de Bases do Sistema de Educação (2001). República de Angola. Assembleia Nacional. Luanda 31 de dezembro de 2001. Disponível em:

[http://welvitchia.com/SESA\\_files/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf](http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf)

Lei de Bases do Sistema de Educação Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro. Disponível

em: [http://welvitchia.com/SESA\\_files/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf](http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf)

Constituição da República de Angola (2010). Disponível em:

<http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/pt/ao/ao001pt.pdf>

## **ANEXOS**

## ANEXO I - Inquérito sobre ensino do português no estrangeiro: contextos, políticas e abordagens

# Inquérito sobre ensino do português no estrangeiro: contextos, políticas e abordagens

Caro (a) docente e/ou aluno (a)

Este inquérito insere-se num estudo de mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, pela Universidade Nova de Lisboa. Pretende-se compreender os contextos, as políticas e as abordagens na aprendizagem e no ensino do português no estrangeiro nos ensinos básico e secundário na Europa e em África.

Se é professor ou aluno de português no estrangeiro peço-lhe muito atenciosamente que responda a este breve questionário (tempo max. estimado 10 min.)

Este questionário é CONFIDENCIAL e ANÓNIMO, de acordo com a carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Se tiver alguma questão não hesite em contactar-me!  
([lopes.anabela5@gmail.com](mailto:lopes.anabela5@gmail.com))

Muito obrigada pela sua colaboração!

**\*Obrigatório**

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**Qual a sua situação no ensino do português no estrangeiro (EPE)? \***

*Marcar apenas uma oval.*

docente

aluno *Passe para a pergunta 29.*

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**2. Idade \***

*Marcar apenas uma oval.*

Até 35 anos

Entre 35 e 45 anos

Entre 46 e 55 anos

Mais de 55 anos

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**3. Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

feminino

masculino

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

4. **Tempo de serviço carreira docente (anos) \*** *Marcar apenas uma oval.*

- 0 - 5  
 5 - 10  
 10 - 15  
 15 - 20  
 > 20

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

5. **Tempo de serviço no EPE (anos) \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 0 - 5  
 5 - 10  
 10 - 15  
 15 - 20  
 > 20

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

6. **Formação académica \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelato  
 Licenciatura  
 pós-graduação  
 mestrado  
 doutoramento  
 Outra: \_\_\_\_\_

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

7. **É docente de português... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- nativo  
 não-nativo

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**A língua portuguesa é... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- a minha língua primeira (ou materna) *Passe para a pergunta 10.*  
 a minha língua segunda *Passe para a pergunta 9.*

a minha língua primeira e também a minha língua segunda *Passe para a pergunta 10.*

a minha língua terceira (língua estrangeira) *Passe para a pergunta 9.*

**9. Escreva o nome da sua língua primeira  
(materna) \***

---

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**10. Como classifico o meu nível de proficiência em língua portuguesa de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- A1 - nível de iniciação
- A2 - nível elementar
- B1 - nível intermédio
- B2 - nível pós-intermédio
- C1 - nível de autonomia ou avançado
- C2 - nível de mestria ou proficiente

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**11. Em que níveis de ensino exerce a sua atividade profissional? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ensino básico ensino
- secundário *Passe para a pergunta 13.*
- ensino básico e ensino secundário

Assinale uma ou mais do que uma opção. (itens de verificação).

**12. Ao nível ensino básico, seleccione o ciclo de estudos em que exerce a sua atividade profissional. \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º ciclo

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**13. É docente do Ensino do Português no Estrangeiro ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- na Europa
- em África (Rede EPE do Instituto Camões- África do Sul, Namíbia, Suazilândia,

Zimbabué) *Passe para a pergunta 15.*

em África (PALOP-Angola, Moçambique, Cabo Verde) *Passe para a pergunta 16.*

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**14. Europa - Rede Instituto Camões \***

*Marcar apenas uma oval.*

Alemanha . *Passe para a pergunta 20.*

Andorra . *Passe para a pergunta 20.*

Bélgica . *Passe para a pergunta 20.*

Espanha . *Passe para a pergunta 20.*

França . *Passe para a pergunta 20.*

Holanda (Países Baixos). *Passe para a pergunta 20.*

Luxemburgo *Passe para a pergunta 20.*

Reino Unido *Passe para a pergunta 20.*

Suíça *Passe para a pergunta 20.*

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**15. África - Rede Instituto Camões \***

África do Sul *Passe para a pergunta 20.*

Namíbia *Passe para a pergunta 20.*

Suazilândia *Passe para a pergunta 20.*

Zimbabué *Passe para a pergunta 20.*

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**16. África - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa \***

*Marcar apenas uma oval.*

Angola

Cabo Verde

Moçambique

**17. Considera que uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino do português nos PALOP podem ser ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

uma vantagem. *Passe para a pergunta 18.*

uma desvantagem. *Passe para a pergunta 19.*

uma vantagem e uma desvantagem

Selecione a(s) que considera adequada(s).

**18. Considera que o uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino do português nos PALOP é uma vantagem porque... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- aumenta o nível de proficiência da língua portuguesa.
- melhora o desempenho global noutras disciplinas.
- valoriza as línguas, a cultura e identidade do país.
- Outra: Selecione a(s) que considera adequada(s).

**19. Considera que o uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino do português nos PALOP é uma desvantagem porque ... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Interfere na aprendizagem da língua portuguesa porque têm uma estrutura diferente.
- piora o desempenho global dos alunos noutras disciplinas.
- é um fator de exclusão social.
- Só o uso da língua portuguesa permite uma boa educação e um bom emprego no futuro.
- Outra: \_\_\_\_\_

Selecione uma ou mais do que uma opção. (itens de verificação)

**20. O escalão etário dos grupos de alunos em que leciona situa-se entre... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- 8-10 anos
- 11-14 anos
- 15 ou +

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**21. Conhece as políticas (visão estratégica do quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro) e legislação (regime jurídico) que se aplica ao ensino do português como língua oficial e/ou língua segunda e estrangeira? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- sim, no geral.
- sim, parcialmente.
- não.

**22. Considera que as estruturas de coordenação para o ensino do português no estrangeiro dão o apoio necessário ao desenvolvimento da atividade docente ...**

*Marcar apenas uma oval.*

- sim.

não.

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**23. Considera que existe formação suficiente para os docentes no âmbito da aprendizagem e ensino do português ? \* Marcar apenas uma oval.**

sim, é suficiente.

não, ainda é insuficiente.

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**24. Considera que os materiais didático-pedagógicos existentes para a aprendizagem e ensino do português ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

são totalmente adequados à realidade dos alunos.

ainda são pouco adequados à realidade dos alunos.

não são adequados à realidade dos alunos.

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**25. Aplica testes diagnóstico previstos no QEQR e QuaREPE para determinar o nível de proficiência dos alunos? \***

*Marcar apenas uma oval.*

sim, sempre.

sim, às vezes.

não, nunca.

Assinale a opção que corresponde à sua situação (itens de escolha múltipla).

**26. Considera que os testes diagnóstico permitem determinar os níveis de proficiência dos alunos com rigor? \***

*Marcar apenas uma oval.*

sim, sempre.

sim, na maioria dos casos.

não, nunca.

Selecione uma ou mais do que uma opção. (itens de verificação)

**27. No ensino do português utiliza essencialmente uma abordagem ... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

comunicativa

gramática-tradução

método direto

- baseada em tarefas
- humanística
- eclética

Outra: Selecione uma ou mais do que uma opção. (itens de verificação)

**28. No ensino do português utiliza sobretudo estratégias... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- cognitivas (praticar a língua segunda e estrangeira em contexto)
- compensação (estratégias para superar limitações, como pedir ajuda usando a língua materna, entre outras)
- metacognitivas (associar o conteúdo novo ao já aprendido, estabelecer metas, ...)
- afetivas (estratégias que permitam diminuir a ansiedade: visualizar filmes cómicos, jogos etc.)
- socialização/ interação (fazer perguntas, interagir com os colegas, ...)

*Pare de preencher este formulário.*

Selecione uma ou mais do que uma opção. (itens de verificação)

**29. Escalão etário (idade) \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- 8-10 anos
- 11-14 anos
- 15 ou +

**30. Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

- feminino
- masculino

**31. Que nível de ensino básico frequenta ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ensino básico
- ensino secundário

**32. Ao nível do ensino básico, selecione o ciclo de estudos que frequenta... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1.º ciclo
- 2.º ciclo
- 3.º ciclo

**33. A língua portuguesa é ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- a minha língua primeira.
- a minha língua segunda.
- a minha língua primeira e língua segunda.
- a minha língua terceira (estrangeira).

**34. Escreva o nome da sua língua primeira. \***

---

**35. Como classifica o seu nível de proficiência em língua portuguesa de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- A1- nível iniciação
- A2 - nível elementar
- B1 - nível intermédio
- B2 - nível pós-intermédio
- C1 - nível de autonomia ou avançado
- C2 - nível de mestria ou proficiente

**36. A minha aprendizagem ou uso da língua portuguesa é feita... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- de modo informal (em casa, na rua, no meu dia-a-dia).
- de modo formal (unicamente na escola).
- das duas formas, de modo formal e informal (em casa, na rua e na escola).

**37. Em casa comunico com os outros... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- na língua primeira (materna).
- língua segunda.
- na língua primeira e também em português como língua segunda.
- em português como língua estrangeira.

**38. Na escola comunico com os outros... \* Marcar apenas uma oval.**

- na minha língua primeira - L1.

- na minha língua primeira e também em português como língua segunda - L1 e L2.
- unicamente em português como língua segunda - L2.
- em português como língua estrangeira - L3.

**39. Escolha a razão porque estuda a língua portuguesa na escola. \***

*Marcar apenas uma oval.*

- É a língua oficial do meu país e, por isso, é a língua obrigatória do sistema de ensino.
- É uma decisão familiar (dos meus pais).
- Porque quero aprender a língua e a cultura portuguesa, para manter a ligação com Portugal.
- Porque pode ser útil para o meu futuro profissional.
- Outra: \_\_\_\_\_

*Passe para a pergunta 40.*

**40. É aluno do Ensino do português no estrangeiro... \***

*Marcar apenas uma oval.*

- na Europa - Rede Instituto Camões *Passe para a pergunta 41.*
- África - Rede Instituto Camões *Passe para a pergunta 42.*
- África - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa *Passe para a pergunta 43.*

**41. Europa - Rede Instituto Camões \* Marcar apenas uma oval.**

- Alemanha *Passe para a pergunta 47.*
- Andorra *Passe para a pergunta 47.*
- Espanha *Passe para a pergunta 47.*
- França *Passe para a pergunta 47.*
- Luxemburgo *Passe para a pergunta 47.*
- Reino Unido *Passe para a pergunta 47.*
- Suíça *Passe para a pergunta 47.*

**42. África - Rede Instituto Camões \***

*Marcar apenas uma oval.*

- África do Sul *Passe para a pergunta 47.*
- Namíbia *Passe para a pergunta 47.*
- Suazilândia *Passe para a pergunta 47.*
- Zimbabué *Passe para a pergunta 47.*

**43. África - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Angola
- Cabo Verde

Moçambique

44. **Considera que uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino do português nos PALOP podem ser... \***

*Marcar apenas uma oval.*

uma vantagem.

uma desvantagem.

uma vantagem e uma desvantagem

45. **O uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino do português nos PALOP na sua opinião é uma vantagem porque... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

aumenta o nível de proficiência da língua portuguesa.

melhora o desempenho global noutras disciplinas.

valoriza as línguas nacionais, a cultura e a identidade do país.

Outra: \_\_\_\_\_

46. **O uso das línguas nacionais na aprendizagem e ensino do português nos PALOP na sua opinião é uma desvantagem porque... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

interfere na aprendizagem da língua portuguesa porque têm uma estrutura diferente.

diminui os níveis de comunicação da língua portuguesa.

piora o desempenho global dos alunos noutras disciplinas.

é um fator de exclusão social.

Outra: \_\_\_\_\_

47. **Considera que número de horas semanal para a aprendizagem do português é suficiente? \*** *Marcar*

*apenas uma oval.*

sim. *Passe para a pergunta 48.*

não.

48. **Considera os materiais didáticos usados na aprendizagem do português ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

adequados à nossa realidade linguística e cultural.

pouco adequados à nossa realidade linguística e cultural.

não são adequados.

49. **Na escola, quais as estratégias mais usadas na aprendizagem do português ... \***

*Marcar apenas uma oval.*

estratégias diretas (estimulam a memorização e a compreensão)



estratégias indiretas (desenvolvem a reflexão, a dimensão afetiva, a interação, a colaboração)

Assinale uma ou mais do que uma opção. (itens de verificação).

**50. Na escola, as atividades mais usadas na aprendizagem do português são ... \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

Ler

ouvir música

ver filmes

Pesquisar na Internet

conversar com os colegas

memorizar

traduzir

visitas de estudo

usar o dicionário

usar o manual

trabalhos de grupo

debates

---

Com tecnologia



Google Forms