

# Complexidades Conceptuais e Inter-Relações: Alguns Contributos para a Definição do Ensino do Português como Língua Estrangeira

Paulo Osório

pjrso@ubi.pt

*Universidade da Beira Interior (Portugal)*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal trazer algumas reflexões acerca da complexidade e das inter-relações inerentes à área do Português Língua Estrangeira (PLE), não deixando de encarar as suas ligações com áreas conexas, em virtude de se caracterizar, desde logo, por um domínio eminentemente interdisciplinar. Passando-se em revista, ainda que sumariamente, algumas das principais flutuações epistemológicas e terminológicas (*vide* Pinto, 2013) que se têm vindo a instalar neste domínio científico, alerta-se para a heterogeneidade da área, que, em muito se deve, à sua natureza multimoda e aberta a fatores de ordem não linguística, como sejam questões culturais, políticas, sociais, entre outras. Este texto centrando-se sobretudo no âmbito do PLE, com enfoque em contextos de ensino fora de Portugal e dos países de expressão portuguesa, é, pois, uma breve problematização que pretende, somente, sublinhar essas referidas flutuações epistémicas (cf. Pinto, 2009), bem como realçar alguns dos muitos desafios que se colocam, a todo o instante, ao professor de PLE.

## PALAVRAS-CHAVE

português língua estrangeira, flutuação de conceitos operatórios, desafios ao professor de PLE.

## ABSTRACT

This article has as main objective to share some reflexions about the complexities and the interrelations inherent to the area of Portuguese as a Foreign Language (PFL), while looking at its connections with connected areas, since it is characterized, from the outset, as an eminently interdisciplinary domain. Going over, albeit briefly, some of the main epistemological and terminological fluctuations (see Pinto, 2013) which have taken place in this scientific domain, it is worth noting the heterogeneity of the area, largely due to its variety and its open nature to non-linguistic factors, such as cultural, political and social issues, among others. This text, focusing mainly on PFL, with a focus on teaching contexts outside Portugal and other Portuguese speaking countries, is, therefore, a brief problematization solely intending to underline these epistemic fluctuations (cf. Pinto, 2009), as well as to highlight some of the many challenges facing the PFL teacher at all times.

## KEYWORDS

Portuguese as a foreign language, fluctuation of core concepts, challenges to the PFL teacher.

## 1- Uma abertura em forma de homenagem

Homenagear alguém, no âmbito da vivência académica, é, a meu ver, um exercício de reanálise do modo como a obra do homenageado nos tocou e se refletiu, de algum modo, no nosso próprio caminho. Muito antes de conhecer e de conviver com a Professora Maria da Graça Pinto, que me concedeu o privilégio de poder ser seu amigo, fui bafejado pela sorte de ter lido vários dos seus textos, que, indubitavelmente, marcaram alguns dos meus rumos no que respeita às ligações entre a Linguística e o Ensino do Português. A primeira vez que contactei com a bibliografia da Professora foi no Seminário de Licenciatura regido pelo Professor Doutor Joaquim Fonseca, na UCP, de quem tive o privilégio de ser aluno e cuja memória constitui uma muito grata lembrança.

Recordo, agora, apenas dois artigos de Maria da Graça Pinto que, em muito, são fundamentais para quem se dedica à área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e que influenciaram algumas das minhas reflexões sobre o tema em causa: (i) Pinto (2004), em que a autora traça a importância da atividade docente no que respeita ao ensino da língua portuguesa e (ii) Pinto (2005) em que a homenageada nos desenha um panorama profundo e abrangente da área da Psicolinguística, enfoque fundamental, como sabemos, para todos os que se dedicam à aquisição e à aprendizagem de línguas.

Tratando-se de uma obra muito vasta, de que assinalo, a título exemplificativo, a compilação de alguns textos da homenageada levada a cabo, há alguns anos, por Duarte, Figueiredo & Veloso (orgs.) (2009), não posso deixar de sublinhar alguns dos seus estudos que foram, a meu ver, pioneiros em Portugal, nomeadamente no que à L3/Ln dizem respeito. Embora noutras latitudes já tivessem tido lugar trabalhos neste domínio (cf. Jessner, 1999; Herdina & Jessner, 2000; Cenoz, 2001, 2003; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003), Maria da Graça Pinto desbravou, em Portugal, algum terreno (cf. Pinto e Carvalhosa, 2012), sendo que, posteriormente, outros investigadores se lhe seguiram (Suisse, 2016; Pinto, 2017).

Um dos pontos de investigação da Professora tem sido, assim, dedicado ao Português Língua Não Materna (doravante, PLNM) e as minhas reflexões, neste ensaio, assentarão neste domínio, nomeadamente no âmbito do Português Língua Estrangeira (PLE), enquanto campo fecundo de

investigação, mas também de ensino.

Situando-nos numa sociedade cada vez mais atenta à questão da diversidade linguística e cultural e pugnando pela aprendizagem de línguas, estou em crer que o ensino de PLE requer cuidados específicos até porque as próprias correntes didáticas têm vindo a explorar que a aprendizagem de uma nova língua toma por base a comparação com a língua materna (LM) do aprendente<sup>1</sup>. Outros cuidados, porém, se colocam ao nível epistemológico (nomeadamente no que concerne à flutuação terminológica), ao nível da formação dos professores de PLE e, na consequente, estabilização de políticas linguísticas e educativas que fomentem, verdadeiramente, uma expansão e difusão da língua portuguesa.

## 2- Uma terminologia estabelecida, muitas dúvidas epistemológicas

A investigação no âmbito do PLNM, quer se trate de português língua segunda (PL2) ou de PLE<sup>2</sup>, reclama, atualmente, um espaço de uma nova área de estudo que, embora mantendo relações íntimas com outros domínios do saber (nomeadamente com a Linguística, a Aquisição e a Didática<sup>3</sup>), tem especificidades muito particulares, fruto, aliás, dessa interdisciplinidade que lhe é tão característica. Apesar de a investigação no domínio da aquisição e da aprendizagem de línguas contar com diversas contribuições de há décadas (cf., a título meramente ilustrativo, Corder, 1981 e 1983; Ellis, 1985, 1997; Kramsch, 1986; Py, 1989, 1993; Pietro, Matthey & Py, 1989, entre outros), não deixa de ser verdade que, aplicados ao português,

---

<sup>1</sup> Na verdade, “Muitos acabaram por perceber que não há nada de intrinsecamente errado em «contrastar» as gramáticas de duas línguas com o fim de melhor compreender a aquisição por falantes de outra. Como consequência, a análise contrastiva tem sido reconstruída no mais alto plano teórico; traços teoricamente significantes das línguas em causa têm sido contrastados e não, como em muito do trabalho realizado no passado, apenas os traços superficiais e facilmente observáveis”. Cf. Newmeyer e Weinberger (1988, p. 40).

<sup>2</sup> Elucidativa é a afirmação de Leiria (2006, p. 385): “Há trinta anos, quando os estudos de aquisição de L2 começaram a despertar o interesse dos investigadores e dos agentes de ensino na Europa e na América, e quando, ao mesmo tempo, Portugal e o Português despertavam o interesse do mundo, aqui, felizmente, estávamos todos ocupados com a paz, o pão, com a habitação e com a saúde, que a motivação para aprender e ensinar a nossa língua dispensava a investigação (...). À medida que (...) entre nós, se foi falando cada vez mais de “lusofonia”, a motivação para aprender e ensinar a nossa língua foi deixando de dispensar a investigação”.

<sup>3</sup> Ferrão Tavares et al. (1996, p. 20) afirmam que “(...) estes saberes só ganham coerência no interior da própria disciplina – Didáctica das Línguas e das Culturas”, embora eu considere que essa perspetiva é redutora até porque há investigadores que consideram que a Didáctica das Línguas e a Didáctica de outras áreas tem muitas similitudes e, por isso, podemos não encontrar a especificidade requerida. Veja-se, também, Gohart-Radenkovic (1999, *avant-propos*, p. XVII): “elle ne se fonde ni sur les seuls contenus ni sur les seules démarches d`une discipline traitant de la langue – la linguistique ou encore la littérature – qu`il s`agirait de didactiser pour en enseigner les modèles”.

os estudos neste âmbito surgiram mais tardiamente relativamente ao que foi feito para outras línguas, levando, por tal facto, em 2006, Leiria a afirmar que

“ao contrário do que acontece com o Inglês, e já vem acontecendo com o Espanhol desde meados dos anos 90, ao muito que se tem dito e escrito sobre a importância do Português entre as línguas do mundo não tem correspondido um interesse suficiente para que a investigação sobre a sua aprendizagem como língua não materna tenha hoje uma expressão que nos permita sequer começar a apoiar nela a formação de professores”. Leiria (2006, p. 5).

Das diferentes relações que esta área mantém com outras, é, no meu entender, com a área da Linguística que se configuram os maiores diálogos, até mesmo porque coincidem no mesmo objeto operatório: a língua. Se quisermos recorrer a trabalhos consagrados na literatura sobre a área, assumimos que este domínio se integra no âmbito da Linguística aplicada ao ensino das línguas sem ser possível contornar, todavia, com as relações óbvias com a própria Didática. É nesse sentido que Cuq (2003, p. 70) se refere a um objeto com dupla face no âmbito da Didática, em virtude de o processo de ensino e de aprendizagem de línguas ocorrer simultaneamente com a aquisição destas.

Estou ciente, portanto, que se trata de uma área eminentemente interdisciplinar, que requer uma autonomia epistémica e que, recolhendo contributos das Ciências da Educação, da Linguística (onde a Psicolinguística assume um lugar proeminente) ou da Cognição, não deixa de assumir contornos muito próprios, variando de acordo com a perspetiva teórica e metodológica do investigador. Esta indefinição que paira, por vezes, na construção teórica da área<sup>4</sup> é tão mais visível que, não raro, se relaciona diretamente com a formação de futuros professores de PLNM, levando a que professores e investigadores da área, na prática, tenham de equacionar questões tão diversas como

---

<sup>4</sup> Tomlinson (2009, p. 47) afirma: “Language learners need to be positive about the Target language, about their learning environment, about their teachers, about their fellow learners and about their learning materials”.

“(1) a existência ou não de restrições impostas pela idade à aprendizagem de uma L2; (2) a questão da representação das várias línguas, únicas ou separadas, nos falantes bilingues ou multilingues. Mas o que mais tem ocupado os investigadores é aquilo que Corder chama “the question of the starting point”, ou seja, (3) a aquisição e desenvolvimento da linguagem consistem na actualização de uma gramática universal ou são princípios cognitivos gerais que determinam como a linguagem é adquirida?” (Leiria, 2006, p. 19).

Parece-me, pois, que uma área de Linguística aplicada ao ensino do português como língua não materna só cumprirá a sua função se fizer jus ao princípio de que o futuro professor de PLNM parte da premissa de que o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua não materna se constitui como um *saber* e um *fazer*, enquanto binómio indissociável:

“apprendre une langue et donc l`enseigner, comme une matière analogue aux autres, n`a plus aucun sens: c`est un enseignement qui doit pouvoir s`utiliser immédiatement, s`appliquer de façon pratique si nécessaire. D`abord, il ne s`agit pas seulement d`un savoir abstrait du réel, mais d`un savoir-faire; mieux, d`un savoir opérer qui permet d`être acteur de la vie au lieu de la regarder passer” (Porcher, 2004, p. 9).

Os próprios enquadramentos práticos do ensino de PLNM podem ser diversos, ou seja, (i) o ensino da língua portuguesa no Sistema Educativo Português e (ii) em contexto de ensino do português no estrangeiro<sup>5</sup> (EPE). Devemos estar, no entanto, cientes de que “É de particular importância para o aprendente o conhecimento concreto do(s) país(es) no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes” (QECR, 2001, p.

---

<sup>5</sup> Como afirma Bertinetti (2010, p. 36): “Hoje a situação das comunidades portuguesas, às quais o EPE se destinava inicialmente, veio a sofrer mudanças significativas, em parte de cariz institucional, derivadas da integração de Portugal na União Europeia e, conseqüentemente, da aquisição de novos direitos por parte dos cidadãos portugueses. No cerne das modificações constatadas detectam-se várias causas: o regresso de alguns dos seus membros, a interrupção ou a alteração dos fluxos migratórios; a longa permanência nos países de acolhimento. No seio das comunidades regista-se um aumento significativo do número de jovens para quem o português já não é verdadeiramente a língua materna. Paralelamente, nos últimos anos, verifica-se a formação de comunidades mais instáveis e a mobilidade sazonal que acarretam novos desafios que necessitam de ser equacionados”.

148). Neste domínio é crucial a relação entre as dimensões linguísticas e as vertentes culturais<sup>6</sup>, constantes em textos programáticos, e compreender as suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem de PL2 e PLE, pelo que o futuro professor de PLNM deve assumir a importância da abordagem por competências<sup>7</sup> no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna. Como defende Beacco (2007, p. 10):

“Nous considérerons que le point de vue fondamental adopté dans le *Cadre* est que la connaissance d`une langue étrangère n`est pas un tout indissociable (“connaître la langue”), mais que celle-ci peut être considérée comme un ensemble d`éléments qu`il est possible de distinguer et d`identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence de communication”.

Defendendo, assim, que no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua não materna, estamos em presença de um espectro heteróclito, não raro, neste tipo de domínio científico, temos de tomar em linha de conta a relação entre o conhecimento de âmbito linguístico-didático e as decisões políticas, sociais e educativas emanadas pela própria sociedade<sup>8</sup>. É, neste sentido, que Stern (1983, pp. 191-248), precisamente, refere que o ensino e a aprendizagem das línguas são um lugar de encontro de enfoques diversos (políticos, educativos, sociais e culturais), alertando Coste (1994, p. 125) para alguns entraves colocados pela própria componente cultural:

“La tendance à rechercher des universaux pragmatiques (...) s`avéra plus forte que l`effort pour mettre en relation des spécificités culturelles et des façons de communiquer eles-mêmes particularisées,

---

<sup>6</sup> No que respeita à questão da consciência intercultural, “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”) produzem uma tomada de consciência intercultural, que inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos”. Cf. *QECR* (2001, p. 150).

<sup>7</sup> Le Boterf (1994, p. 14) refere: “L`actualisation de ce que l`on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources ...) est révélatrice du “passage” à la compétence. Celle-ci se réalise dans l`action. Elle ne pré-existe pas (...) Il n`y a de compétence que de compétence en acte”.

<sup>8</sup> Não se podendo, todavia, esquecer o que no contexto europeu se vem delineando acerca do ensino das línguas: “En liaison avec les approches communicatives, un mouvement s`est dessiné en faveur de l`approche simultanée de la langue et de la culture correspondente, actualisée et généralisée à diverses composantes, de la littérature à la vie quotidienne”. Cf. *Communautés Européennes* (1997, p. 30).

à l`intérieur d`un projet didactique global. (...) Qu`il s`agisse des “niveaux-seuils” et de leur cadre “notionnel-fonctionnel” ou bien, plus largement, des aproches dites communicatives, l`enthousiasme pour les actes de parole et la diversité de leurs formulations linguistiques s`acomode de certaines mises en perspectives socio-linguistiques, mais laisse au seconde plan la réflexion sur la diversité culturelle”.

Na verdade, só podemos definir verdadeiramente o objeto e os objetivos do ensino de PL2 e de PLE se, primeiramente, discutirmos o que caracteriza um e outro no que se refere ao seu estatuto linguístico. E, na verdade, fatores diversos concorrem para se caracterizar um estatuto de língua como L2 ou como LE, havendo, deste modo, a necessidade de fazer uma distinção conceptual entre LM, L2 e LE, para, de alguma forma, clarificarmos as relações que cada falante estabelece com a língua. Só com alguns conceitos operatórios bem definidos, podemos reclamar a importância da autonomia da área que, até agora, tem sido objeto de flutuações terminológicas e conceptuais.

Assumo, portanto, que a própria noção de LM apresentada por Mills e Mills (1993), por contemplar uma panóplia de significados inerentes ao próprio conceito, nomeadamente aspetos como (i) a língua que o falante fala, (ii) a língua usada na família, (iii) a língua em que o indivíduo possui maior competência e (iv) a língua da comunidade a que o falante pertence, nos reporta a algumas dificuldades conceptuais. Por vezes, as próprias flutuações do falante com a sua LM (como sejam o facto de o indivíduo deixar de usar a primeira língua que aprendeu; a situação da copresença de duas línguas<sup>9</sup> - no caso de famílias emigrantes, que junto dos filhos use a primeira língua que aprendeu e, simultaneamente, a língua do país onde habitam - e a situação em que a competência linguística do indivíduo varie de acordo com o contexto) dificultam a estabilização dos

---

<sup>9</sup> Não me vou deter, neste texto, na questão do bilinguismo que, na verdade, ainda é um assunto cientificamente controverso. Todavia, no que respeita às competências num quadro conceptual de bilinguismo, refere Cuq (2003, p. 36) que “on préférera considérer comme «bilingue» toute personne qui emploie deux langues («variétés linguistiques») au cours de sa vie quotidienne, même si d`un certain point de vue il y a une assymétrie entre ses compétences dans les deux”. Curiosamente, Leiria (2006, p. 69) afirma que se “aceitarmos que pessoas consideradas como bilingues não formam um grupo homogéneo, mas que se situam em pontos diferentes de um *continuum* multidimensional, que reconhece diferenças, quanto ao tipo e ao grau, no que respeita às estruturas e às modalidades linguísticas, então o bilinguismo será um fenómeno bastante generalizado”.

conceitos. Tomo, para além da conceção avançada por Mills e Mills (1993), a definição avançada por Leiria et al. (2005), sendo para os investigadores a LM a língua cuja gramática a criança adquire até aos cinco anos de idade e que vai desenvolvendo e estruturando. Não deixo, ainda, de comungar com Leiria et al. (2005) quanto à “arrumação” em LNM para incluir outras situações, tais como as de L2 e de LE. No entanto, se tomarmos L2 e LE separadamente, há claramente, em meu entender, diferenças entre os dois conceitos: constituindo a L2 uma LNM, a verdade é que tem um estatuto diferente da LE, pois enquanto a L2 é a língua oficial e escolar (o caso do português em Cabo Verde, por exemplo), a LE situa-se, predominantemente, num espaço de instrução formal. Seria fácil, igualmente, assentarmos os conceitos se não acrescessem outras coordenadas também importantes: (i) o contexto de imersão linguística, (ii) as próprias motivações e finalidades de aprendizagem de cada uma e (iii) questões culturais<sup>10</sup>. Ellis (1985, 1997), a propósito, apresenta dois critérios para distinguir L2 de LE: (i) um de carácter cronológico (relacionado substancialmente com níveis psicolinguísticos, pois tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida<sup>11</sup>) e (ii) um outro fruto de princípios sociolinguísticos<sup>12</sup>, não sendo daí despiciendo o carácter institucional<sup>13</sup>, sociocultural<sup>14</sup> e técnico<sup>15</sup> que Baquer (1998) atribui à L2, bem como as funções que lhe concede (função vernácula<sup>16</sup>, função veicular<sup>17</sup>, função nacionalizadora<sup>18</sup> e função mítica<sup>19</sup>).

No que respeita à LE, e será esse estatuto de língua o escopo deste artigo, mantenho, à falta de melhor argumentação, o que foi descrito em Osório e Rebelo (2008), em que defendem que a aprendizagem de uma LE, por ser uma língua de outro país que não o do aprendente, necessita de uma instrução formal, bem como o recurso a materiais que compensem a ausência do contexto de imersão linguística. A aprendizagem de uma LE

---

<sup>10</sup> No que concerne à relação língua/cultura, toma-se fundamental algum espírito crítico face à questão: “Ainda que seja habitual afirmar-se que a língua é um factor de identificação cultural, é lícito questionar esta afirmação perante a constatação de que uma só língua identifica, frequentemente, culturas distintas”. Cf. Mira Mateus (2006, p. 1).

<sup>11</sup> Sendo a L2 adquirida em segundo lugar, após a LM.

<sup>12</sup> Tem a ver com as funções sociais que a língua possui num determinado país.

<sup>13</sup> Reconhecimento como língua oficial por um país.

<sup>14</sup> Língua socialmente aceite.

<sup>15</sup> Tem um estatuto, funções e critérios sociológicos próprios.

<sup>16</sup> Utilizada como primeira língua.

<sup>17</sup> Utilização da língua como meio de comunicação diário.

<sup>18</sup> Utilização como língua de unificação de um país.

<sup>19</sup> Parte simbólica da língua.



apresenta, assim, motivações e finalidades diferentes das de LM e de L2.

Outra flutuação epistémica na área diz respeito às noções de *aquisição* e de *aprendizagem*, uma vez que, muitas vezes, os conceitos assinalados, no âmbito do ensino-aprendizagem da LNM, são flutuantes de acordo com o enquadramento teórico do investigador. Parece-me altamente esclarecedora a completa síntese apresentada por Madeira (2008), indo para lá da proposta de Krashen (1987), ao afirmar que a aquisição da língua é feita de forma subconsciente e a aprendizagem, ao invés, é sempre feita conscientemente. A propósito, várias propostas têm sido objeto de discussão, sendo que Littlewood (1984) refere que o termo *aquisição* diz respeito aos aspetos subconscientes da assimilação de uma língua e que a *aprendizagem* corresponde aos aspetos conscientes dessa mesma assimilação. Klein (1989) afirma que, no que diz respeito à LNM, há dois tipos de aquisição (a guiada e a não-guiada) e Py (1994) refere que não há aquisição sem aprendizagem. Amor (2003, p. 11), por seu lado, afirma que a aprendizagem se caracteriza “por ser um conhecimento sistematizado, consciente, explícito, reflexivo, orientado para as relações entre a forma e o sentido, tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção oral» e a aquisição se caracteriza por constituir um processo “intuitivo, subconsciente, implícito, assistemático e instável, mais orientado para a produção de sentido do que para a forma, socialmente marcado”.

Pinto (2013) a fim de se centrar no conceito de plurilinguismo, percorre todo um caminho, confrontando e problematizando estas noções, abarcando, igualmente, as implicações da questão do bilinguismo. É, pois, um texto bastante desafiante e que, a meu ver, enceta uma análise lúcida da questão, não tomando referenciais teóricos rígidos que, por vezes, em meu entender, podem retirar alguma clarividência a uma análise mais prática, e ancorada na prática real, da questão. Por isso, da leitura atenta de Pinto (2005), nos parece que a Psicolinguística ajuda a encontrar respostas até, pelo facto, de a um nível teórico-metodológico, ser uma área menos *comprometida*.

### 3- O professor de PLE: múltiplas competências e incontáveis desafios

Centrando-me, fundamentalmente, nos problemas que dizem respeito ao ensino de PLE, e aos incontáveis desafios colocados amiúde aos docentes

desta área, pretendo efetuar uma breve abordagem em que me vou deter em torno de dois eixos que, em minha opinião, continuam a suscitar problemas diversos: i) a importância de uma formação sólida de um professor de PLE e (ii) a questão das variedades do português e respetivas consequências no que respeita ao seu ensino.

Naturalmente que outros aspetos poderiam ser aqui discutidos, até desde logo a construção de materiais didáticos em PLE ou uma análise  *fina* dos instrumentos reguladores deste tipo de prática pedagógica ou, ainda, a necessidade de diferentes metodologias de ensino de PLE de acordo com as línguas maternas dos aprendentes (a especificidade necessária, por exemplo, no ensino de hispanofalantes), mas os pontos que elenquei acima parecem-me polémicos e carecem de maior reflexão por parte dos que se dedicam a esta área.

### 3.1. O que é afinal um professor de PLE?

Um professor de PLE, nomeadamente num contexto de ensino fora do país onde a língua é a materna, é aquele que ensina a língua, mas é, também, um embaixador dessa mesma língua e da respetiva cultura. Parece-me, assim, que aliadas a especificidades científico-pedagógicas, o professor de PLE tem, claramente, aspetos atitudinais implicados na sua prática diária.

A ação pedagógica de um professor de PLE está, hoje, facilitada com o facto de a abordagem do ensino-aprendizagem de PLE não poder ser indiferente a algumas recomendações no quadro das políticas linguísticas e educativas<sup>20</sup> europeias, no âmbito do trabalho desenvolvido no ensino das línguas, tanto nos contextos da União Europeia como do Conselho da Europa. Torna-se necessário, por tal facto, levar em linha de conta algumas implicações nas tomadas de decisão dos diversos sistemas educativos europeus, sem deixar de observar, o papel fundamental do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* como referencial para o

---

<sup>20</sup> Assim: "Le CEC se veut actionnel. Le savoir n`y est pas vu comme une fin en soi mais comme la base nécessaire pour agir. Les capacités et le savoir-faire sont indispensables pour que le savoir devienne action. On considère que le fait de rendre des apprenants capables d`utiliser efficacement la langue dans la poursuite active des activités spécialisées de l`enseignement/apprentissage des langues. Ce principe est étroitement lié à la motivation (...). Les capacités sociales ont peut-être un sens particulier en ce qu`eles permettent aux apprenants de relever les défis des relations sociales avec des membres d`autres communautés sans ressentir le choc culturel qui risque de renforcer plutôt que d`effacer le préjugé". Vide Trim (2001, p. 31).

ensino, aprendizagem e avaliação das línguas<sup>21</sup>, instrumento, naturalmente, fulcral enquanto plataforma comum para a concepção curricular nesta área, nomeadamente na defesa de uma abordagem por competências, mas não podendo ser tomado acriticamente como única *bíblia*. Igualmente importante é o *Portfólio Europeu das Línguas (PEL)*, enquanto dispositivo baseado no *QECR*: “*Portfólio Europeu de Línguas (PEL)*, em particular, fornecendo um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos” (*QECR*, 2001, p. 24). Sendo um instrumento que permite o registo da biografia linguística do falante, bem como das suas experiências, o *PEL*

“permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o *Portfólio* encoraje os aprendentes a actualizar regularmente os registos sobre a sua auto-avaliação (em todas as línguas). Será fundamental para a credibilidade do documento que os registos sejam feitos de forma responsável e transparente. A referência ao *QECR* será a garantia dessa validade” (*QECR*, 2001, p. 44).

Contudo, sublinho, uma vez mais, que os instrumentos reguladores existentes não podem ser tomados acriticamente pelos professores sem que sejam adaptados à realidade de lecionação de cada um. Por isso, chamamos aqui à atenção para a necessidade de referenciais que desenhem outros enquadramentos práticos (contextos) nem sempre plasmados nos documentos anteriormente explicitados. A documentação emanada pelo Conselho de Europa é fundamental na medida em que perante uma situação linguística onde coexistem várias línguas (umas oficiais e maioritárias com

---

<sup>21</sup> Torna-se pertinente, em situação de aula, o que Ferrão Tavares (2007, p. 146) esclarece: “Com a crescente mobilidade de cidadãos, torna-se hoje necessário reconhecer competências e diplomas. Com vista a facilitar essa mobilidade e tornar mais transparentes os sistemas educativos dos diferentes países da União Europeia, o Conselho da Europa elaborou o *Quadro Europeu Comum de Referência* que, além de ser um instrumento para elaboração de programas – e estamos a ver as implicações que já teve na elaboração dos documentos orientadores de política educativa em Portugal – estabelece descritores (...) e estabelece seis níveis de desempenho discriminados para as diferentes competências”.

um significativo estatuto político e outras minoritárias e, muitas vezes, não oficiais, mas importantes para a identidade dos falantes), passou a encarar-se o ensino de uma LE como um dispositivo propício às relações comunicativas entre os cidadãos. Porém, não podemos esquecer que a documentação define apenas linhas orientadoras e não modelos dogmáticos de ensino que as particularidades dos próprios contextos convocam.

Assim, o problema da formação de um professor de PLE, que se deseja eclética, robusta cientificamente e prospetiva, também se interliga com os conhecimentos desse próprio docente. Apenas dou aqui um exemplo : o da importância da Linguística Histórica na formação de um professor de PLE. Reparemos: a) um aluno mais curioso pode perguntar ao professor de PLE: «já ouvi as palavras *ouro* e *oiro*. Há duas formas ?»; um outro estudante pode questionar: «o plural de *mesa* é *mesas*. Aqui é fácil, pois será só aplicar a regra que nos ensinou e que está no manual. Mas o foram-nos dadas tantas exceções que fico confuso. E os plurais *limões*, *pães*, *corrimãos*. Porquê ?»; ainda um outro aluno refere: «se *chegar* e *deixar* se pronunciam de forma idêntica no que se refere ao fonema africado e ao fricativo, o que é que explica que as grafias sejam divergentes?». Pois bem, o professor de PLE apenas saberá responder aos estudantes, fazendo uma correta transposição didática, se souber que: a) quanto à alternância dos ditongos *ou/oi*, o uso indistinto dos ditongos provém ou de efeitos estilísticos ou de variantes diatópicas e diastráticas do falante. Analisando as procedências históricas de *ou*, observamos que este ditongo resulta da evolução de *au-* e *al-* latinos. Deste modo, *ouro* < *aurum*, pelo que *ouro* será a forma etimológica e *oiro* a forma analógica. Quanto a *vassoira* ou *vassoura*, por exemplo, analisando as procedências históricas, o ditongo *oi* resulta de *-orium* ou *-oriam* latinos, pelo que *vassoira* < *versorium*, correspondendo *vassoira* à forma etimológica e *vassoura* à forma analógica; b) a formação de plural, também, nem sempre é tão linear como alguns dos manuais sistematizam (acrescentar ao singular < *s* >). Na palavra “animais”, por exemplo, esta regra não funciona, porque nomes terminados no singular em *-AL* apresentam uma outra estrutura na formação do número: na evolução da língua, operou-se a queda do *-L*-intervocálico, dando origem a um hiato que se resolveu por formação de ditongo (*anima(l)es* > *animaes* > *animais*); c) uma dúvida, em termos de ortografia, diz respeito à alternância da grafia de < *ch* > / < *x* >. Devido

ao facto da grafia ter mantido uma distinção fonológica entre a africada prepalatal surda e a fricativa prepalatal surda é que, presentemente, temos ao nível do sistema gráfico representações como *Chegar* e *Deixar*. Enquanto o fonema africado resulta da palatalização dos grupos PL-, KL- e FL- latinos (em posição inicial ou em posição medial antecedido de sílaba entravada), o fonema fricativo resulta da evolução latina do grupo -KS-, habitualmente com a representação <x>.

Vemos, portanto, que a formação de um professor de PLE deve ser ampla, não contemplando apenas uma componente sólida ao nível das metodologias do ensino da língua, mas também ao nível das diferentes áreas de descrição linguística. Muitas vezes, há áreas negligenciadas no trabalho de um professor de PLE, mas que assumem, a meu ver, uma importância fulcral. Lembro, a título ilustrativo, a área da Pragmática. Trata-se de um domínio fundamental, pois o desenvolvimento da competência pragmática dos estudantes deve ser estimulada, a todo o instante, numa aula de PLE. Outras competências, como a metafórica, assumem idêntica importância. Recordo, por exemplo, de uma aula de PLE que lecionei, há alguns anos, só com o uso de expressões idiomáticas que apenas poderiam ser oriundas do Português Europeu, tais como: «ser de Olhão e jogar no Boavista», «ver mosquitos na outra Banda», «um olho à Belenenses», «ser como o Vinho do Porto», «andar na Universidade de Cacilhas», «alma até Almeida», «é tarde; Inês é morta» ou «amigos de Peniche». Nesta explanação, como é óbvio, foram trazidas à colação diferentes contributos de conhecimentos linguísticos (sintáticos, semânticos, pragmáticos, psicolinguísticos, de variação linguística), mas também históricos, culturais, entre outros.

3.2. A fulcral importância da multilateralidade do português no seu ensino a estrangeiros

Silva (2018), ao refletir sobre o pluricentrismo da língua portuguesa, não deixa de fazer alusão à questão de um existente bicentrismo (PE e PB) com a copresença, todavia, de centros em grande emergência, como são o caso de Angola e de Moçambique (p. 127), sem deixar de mencionar a cada vez maior necessidade de instrumentos reguladores da prática pedagógica que promovam, verdadeiramente, o pluricentrismo (p. 128). Ora, se fizermos esta ligação ao ensino, o que observamos é que o ensino de PLE, ora segue

*exclusivamente* o PB, ora orienta-se *exclusivamente* para a norma do PE. Para além desta visão redutora que explanaremos de seguida, acresce ainda a quase total ausência, em situação pedagógica, das diferenças das normas referidas relativamente à variação do Português de África.

Na verdade, em contexto de PLE (nomeadamente no que respeita ao seu ensino no estrangeiro – leitorados, associações, escolas de idiomas/línguas) há muitíssimas dificuldades na escolha de qual variedade do português a seguir nas aulas. Mas, mais do que dificuldades de qual a variedade a escolher, parece-me haver ainda atualmente muitas dúvidas e confusões nos aspetos que à variação dizem respeito e no desconhecimento, por vezes total, dessas diferenças entre as diferentes normas. Sendo a variação um fenómeno enriquecedor da língua, Di Gregorio (2005, p. 93) alerta para o facto de que

“Diferenças são desejáveis e sempre haverá. O que importa é que essas variabilidades venham a ser mais conhecidas pelos usuários da mesma língua de cultura. E, para isso, deve-se ter o concurso das Universidades como promotoras do intercâmbio de professores e alunos, a fim de que se possa partilhar os conhecimentos histórico-culturais e linguísticos de todos os territórios de língua portuguesa”.

Pegando nas palavras atrás citadas, torna-se necessária a partilha de conhecimentos históricos, linguísticos e, diria eu, culturais, de todas as latitudes que têm a língua portuguesa como língua oficial. Sob o ponto de vista científico, não raro os professores desconhecem as diferenças entre PE, PB e PA. Quando muito, identificam as variações mais perceptíveis do ponto de vista fonético-fonológico. Contudo, outras diferenças são visíveis: ao nível da sintaxe, da semântica, da pragmática, da conceptualização cognitiva, entre outras. Ao nível do léxico, as diferenças são muitas e o que subjaz a esse tipo de variação diz respeito, frequentemente, a aspetos culturais.

Já em outra publicação, esta questão foi problematizada por Osório e Deus (2008, pp. 59-72). Na verdade, o que assistimos é que, em alguns leitorados, se o professor for falante da variedade europeia do português apenas segue esta norma; caso seja falante da variedade brasileira, apenas

ensina essa mesma. Não vejo, todavia, qualquer problema em que um professor de PLE siga uma ou outra norma. É natural que siga a sua. Encontro problemas é na rejeição de uma das normas e, não raro, muitas vezes, isso sucede. Não querendo comentar os possíveis motivos subjacentes a essa atitude, parece-me, uma vez mais, que este *modus operandi* se relaciona com o ponto anterior: nem sempre na formação dos professores há um conhecimento sólido acerca da descrição das diferentes variedades. Assim sendo, às vezes por questões de insegurança, os professores são levados a tomar uma atitude mais taxativa.

Torna-se importante equacionar que a língua portuguesa, para além da sua diversidade que é uma mais valia, apresenta unidade, pelo que se torna necessário um esforço pela expansão e difusão do português. Só numa atitude de cooperação, podemos contribuir para que a língua portuguesa se abalance ao estatuto de língua internacional, cabendo a todo o professor de PLE o papel de registar as diferenças, aceitá-las e sinalizá-las. Só podemos ambicionar uma língua cada vez mais internacional, se os povos responsáveis pelo português enquanto língua oficial envidarem esforços no mesmo sentido, assumindo inclusivamente políticas linguísticas (e educativas) conjuntas e concertadas. Um caso flagrante diz respeito à certificação do português: para o PE, temos a certificação do CAPLE<sup>22</sup>, enquanto que para o PB, temos o sistema CELPE-BRAS<sup>23</sup>. Vejamos o seguinte testemunho:

“Vou escrever isto em um português meio portunhol...que tenham paciência comigo, estou enferrujada :)”

Quero obter um certificado oficial do meu nível de português, mas não sei qual exame seria melhor: CAPLE (o exame oficial do Portugal) ou CELPE-Bras (exame oficial do Brasil). Um pouco de contexto: faz uns anos, obtive o DELE do nível C1 do espanhol. O fiz parcialmente como uma prova pessoal para demonstrar que eu tinha fluência suficiente, mas também queria ter a possibilidade de trabalhar e/ou estudar na Espanha, e talvez obter a nacionalidade espanhola, já que o meu namorado (agora noivo) é espanhol e estamos planejando

---

<sup>22</sup> Disponível em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-ple>

<sup>23</sup> Disponível em <http://celpebras.inep.gov.br/certificacao/>

viver lá algum dia. Agora mesmo o meu português está em pior estado do que o meu espanhol, mas acho que pelo menos tenho um B1/B2 e com mais prática posso conseguir o C1. A minha inclinação é tomar o CAPLE, já que é mais provável que eu viva na União Europeia que na América Latina, e o CAPLE segue o sistema europeu de CEFR (A1/A2 = principiante, B1/B2 = intermediário, C1/C2 = avançado). Tenho conhecimento do português europeu, já que passei um verão vivendo no Portugal (além disso, a gramática do português europeu é mais parecido à gramática do espanhol). Não obstante, acho que conheço melhor o português brasileiro já que todas os meus professores de português têm sido brasileiros, estudamos português brasileiro em todas as minhas aulas, e geralmente tenho mais experiência conversando com brasileiros. Estou contenta de aprender e estudar qualquer uma das duas variedades, mas gostaria de me focar mais no exame que me serviria mais. Vocês têm experiência com esta questão? Sabem se um dos exames é melhor ou “mais oficial” do que o outro? ”.<sup>24</sup>

Como podemos observar, esta duplicidade na certificação coloca problemas diversos que, a meu ver, em nada contribuem para um desígnio que se pretende comum: expandir e difundir a língua portuguesa como uma língua única. Faltam, portanto, ajustes sob o ponto de vista político, mas também necessitamos de mudança das mentalidades: a língua não é propriedade de Portugal (por nele ter tido origem), do Brasil (por inserir a maioria dos falantes) ou dos países africanos (onde o desenvolvimento acelerado chama mão de obra estrangeira), mas a língua portuguesa é coconstruída por todos os povos da lusofonia.

#### 4- Uma falsa coda também em jeito de homenagem

O assunto em apreço é muito variegado, pelo que se torna tarefa impossível estabelecer um limite. Colocar conjeturas como definitivas, parece-me, neste contexto não fazer sentido. Todavia, ainda que de

---

<sup>24</sup> Disponível em [https://www.reddit.com/r/Portuguese/comments/bqq5ek/exames\\_da\\_proficiência\\_caple\\_vs\\_celpebras/](https://www.reddit.com/r/Portuguese/comments/bqq5ek/exames_da_proficiência_caple_vs_celpebras/)



forma breve, pretendemos dar conta da necessidade de estabilização de algumas terminologias nesta área, pois como refere Pinto (2013, p. 377), “a terminologia veiculada por uma determinada área de saber deve resultar inequívoca ao leitor”.

Para além de problemas de ordem mais científica, foi meu objetivo colocar a centralidade no professor de PLE. Para tal, inspirou-me uma passagem de Pinto (2009, p. 48):

“Defendo, como é evidente, as diversidades de acesso ao objecto a conhecer, mas não considero que toda essa variedade de meios faça relegar para um plano menos digno o papel do educador. O educador terá de mostrar que a sua função é especial e que nem sempre se revela oportuno deixar o aprendiz totalmente entregue a si mesmo. Ao educador caberá, antes de tudo, procurar que os aprendentes encontrem motivação quando aprendem, despertar neles curiosidade perante o mundo que os cerca, criar neles hábitos de trabalho e espírito crítico e fazê-los sentir prazer nas actividades que desenvolvem”.

O papel do educador é, pois, fundamental, quer se trate do ensino de PLNM, quer de língua materna. Este foi um propósito que a homenageada teve ao longo da sua carreira académica e que muitos tiveram a felicidade de com ela aprender. Maria da Graça Pinto passou uma vida dedicada a resolver questões do âmbito psicolinguístico e do ensino das línguas e estou certo de que ainda é assombrada por muitas dúvidas, às quais agora, sem ter de despender tempo para a leccionação, poderá dedicar-se para proveito de todos nós e da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- Amor, E. (2003). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa, Texto Editora.
- Baquer, B. (1998). Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrivés en France. *La Lettre du CEFISEM*, 5, consultado em <http://carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm>, a 09 de dezembro de 2007
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier.
- Bertinetti, F. (2010). *Diversidade de contextos na aquisição linguística e no ensino do português língua segunda e língua estrangeira* (tese de doutoramento não publicada). Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeseisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 1-5.
- Cenoz, J., Hefeseisen, B. & Jessner, U. (Eds.) (2003). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Communautés Européennes (1997). *L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union Européenne. Études n° 6*. Luxembourg, Communautés Européennes.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições Asa.
- Conselho da Europa/Ministério da Educação (2001). *Portfólio europeu das línguas. Educação básica 10-15 anos*. Lisboa, Ed. Lisma.
- Conselho da Europa/Ministério da Educação (2001). *Portfólio europeu das línguas. Educação básica + 16 anos*. Lisboa, Ed. Lisma.
- Corder, P. (1981). *Errors analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- Corder, P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). London, Longman.
- Coste, D. (1994). Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. In D. Coste (Dir.). *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)* pp. 117-137). Paris, Crédif-Hatier/Didier.

- Cuq, J.-P. (Coord.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- Di Gregorio, A. (2005). Particularidades linguísticas no português de Angola. *Revista Philologus*, ano 12, nº34, 93-102.
- Duarte, I., Figueiredo, O. & Veloso, J. (Orgs.) (2009). *A linguagem ao vivo*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didáctica do português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto, Porto Editora.
- Ferrão Tavares, C., Valente, T. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas em disciplinas do ensino básico – Línguas Estrangeiras*. Lisboa, IIE.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of a third language acquisition. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe – The Acquisition of a Third Language* (pp. 84-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- <http://celpebras.inep.gov.br/certificacao/>
- <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-ple>
- [https://www.reddit.com/r/Portuguese/comments/bqq5ek/exames\\_da\\_proficiencia\\_caple\\_vs\\_celpebras/](https://www.reddit.com/r/Portuguese/comments/bqq5ek/exames_da_proficiencia_caple_vs_celpebras/)
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8 (3&4), 201-209.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, nº. 4, 366-372.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York, Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions de l'Organisation.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, nº3 (dezembro), 11 pp..
- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiria, I. et al. (Coord.) (2005). *Português língua não materna no currículo nacional*.

- Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.* Lisboa, Ministério Educação.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and seconde language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório & R. M. Meyer (Coords.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa, Lidel.
- Mills, R. & Mills, J. (1993). *Bilingualism in the primary school.* London, Routledge.
- Mira Mateus, M. H. (2006). Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende uma língua viva em diferentes culturas? In *Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil* (pp. 63-80). Salvador, Funcultura.
- Newmeyer, F. & Weinberger, S. (1988). The ontogenesis of the field of second language learning research. In: S. Flynn & W. O'NEIL, W. (Eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (pp. 34-45). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Osório, P. & Deus, S. (2008). Variantes linguísticas do português: das questões teóricas a um estudo de caso. *Estudios Portugueses. Revista de Filología Portuguesa*, nº8, 59-72.
- Osório, P. & Rebelo, I. (2008). Para uma definição das diferenças entre português língua segunda e português língua estrangeira: contornos de uma controvérsia. In J., Barros Dias & L. Sebastião (Orgs.), *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola.* Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício (pp. 441-453). Évora, Universidade de Évora.
- Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingüe. In D. Weil & H. Fugier (Eds.). *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-119). Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Pinto, J. (2017). A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional. In: P. Osório, P. (Coord.), *Teorias e Usos Linguísticos* (pp. 91-110). Lisboa, Lidel.
- Pinto, M. G. & Carvalhosa, A. (2012). Crosslinguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian students. In: D. Gabrys´-Barker (Ed.), *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition. Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Series Editor Miroslaw Pawlak. Berlin Heidelberg, Springer-Verlag.
- Pinto, M. G. (2004). Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro. In N. B. Bastos (Org.), *Língua Portuguesa em Calidoscópico* (pp. 283-317). São Paulo: EDUC.

- Pinto, M. G. (2005). Da psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio. In G. M. Rio-Torto, O. M. Figueiredo & F. Silva (Coord.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela, I volume* (pp. 571-583). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. (2009). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In: I. Duarte, O. Figueiredo e J. Veloso (Orgs.), *A linguagem ao Vivo* (pp. 43-62). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. (2009). Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In: I. Duarte, O. Figueiredo e J. Veloso (Orgs.), *A linguagem ao Vivo* (pp. 189-209). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. (2013). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, v.48, 369-379.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41, 83-100.
- Py, B. (1993). Maîtriser une langue. In B. Py & A.-C. Berthoud, *Des Linguistes et des Enseignants: Maîtrise et Acquisition des Langues Secondes* (pp. 9-48). Bern, Peter Lang.
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. In D. Coste (Dir.), *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)* (pp. 42-54). Paris, Crédif-Hatier/Didier.
- Silva, A. S. (2018). O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In H. Barroso (Coord.), *O Português na Casa do Mundo, Hoje* (pp. 111-132). V. N. Famalicão/Braga/BabeliUM, Húmus.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos* (tese de doutoramento não publicada). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Tomlinson, B. (2009). Principles and procedures of materials development for language learning. In *Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna*. Documento on-line consultado em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>, a 2 de abril de 2010.
- Trim, J. (Dir.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg, Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques.